El mismo contexto pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española[1]

Inmaculada Báez Montero
Lucía González Carballás
Universidade de Vigo

Resumen

Un caso especialmente interesante de contexto multilingüe y multicultural en el entorno hispanohablante es el que nos ofrece la lengua de signos española. Tenemos constancia escrita de la convivencia del español y la lengua de signos española ya en la obra de Juan Pablo Bonet (1573-1633) autor de *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos* (1620), primer texto escrito dedicado a la educación de los sordos que conservamos. No obstante, son escasos los trabajos en los que se analizan, desde una perspectiva didáctica, la interculturalidad y el multilingüismo resultado de esta larga convivencia. En este trabajo analizaremos aspectos sociolingüísticos y didácticos que condicionan la metodología del proceso de enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua a alumnos cuya primera lengua tiene una modalidad de expresión/recepción diferente al español oral. Esperamos que nuestro trabajo contribuya a que el cambio en la metodología de enseñanza del español como segunda lengua a los sordos, junto con las nuevas tecnologías, convierta el fracaso secular de la enseñanza de español a sordos en éxito.

Introducción

La enseñanza del español a sordos, es decir, la enseñanza de una lengua oral a sordos signantes constituye un antiguo desafío a la enseñanza de español segunda lengua. No es enseñanza de una lengua extranjera porque el alumnado desde su nacimiento se halla en contacto con la lengua española y, por lo tanto, ésta no es una lengua extranjera; sin embargo, la adquisición de conocimientos y el acceso a la información de los signantes se ven condicionados por el diferente canal de recepción de su lengua natural, la lengua de signos o señas, y por las diferencias culturales entre ambas comunidades lingüísticas.

Esta particular situación de aprendizaje nos exige revisar los conceptos de contexto tanto multilingüe como multicultural, nos permite matizar expresiones habituales sobre métodos de enseñanza de español, como la inmersión lingüística y la submersión con sus distintas modalidades, pero, sobre todo, nos obliga a buscar un cambio en la metodología de la enseñanza de español a ciudadanos españoles que no comparten nuestra lengua porque no tienen la posibilidad de optar a ella de forma natural, aunque han nacido en nuestro país y conviven con la lengua española desde el primer día de su vida.[2]

1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto de investigación *Hacia un corpus textual digital de lengua de signos española: accesibilidad, gramatica y enseñanza LSE/L2*, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Referencia: FFI2010-20972 (subprograma FILO), proyecto del Grupo de investigación de lengua española y lenguas signadas (GRILES) de la Universidad de Vigo. Este grupo de investigación forma parte de la Red gallega de Recursos Lingüísticos para una Sociedad del Conocimiento (relisco.grupolys.org).
2. Vid. Fernández Soneira, 2005.

En el libro *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito* (2007) se recogen testimonios de personas sordas que cuentan cómo han sorteado inmensos obstáculos de comunicación. Son historias de superación de peleteros, doctoras en ingeniería, maestros, amas de casa, etc., contadas en primera persona,[3] en las que nos confiesan que el mayor esfuerzo de toda su vida ha sido superar la barrera lingüística que supone para ellos la lengua española. Sirvan de muestra las palabras de Miguel Ángel Iglesias en el capítulo "Mi mayor triunfo: ser feliz", pp. 87-100:

> Supongo que habrá personas que sin ser sordas también han atravesado situaciones parecidas a las vividas por mí, teniendo al lado a gente que les ha puesto traba para no realizarse como ellas querían. Pero lo duro y dramático de todos esos casos se empaña aún más si añadimos la singularidad de que yo, además, he tenido que salvar muchos obstáculos de comunicación. Me ha costado el doble el hacerme entender, no me enteraba de muchas cosas que años más tarde me he averiguado, intentaba captar a través de los gestos de qué hablaban las personas con las que convivía y he tenido que sobrellevar muchos engaños por parte de aquellos que consideraban que por ser sordo no me enteraba de nada (2007: 93).
>
> Comenzamos a hablar, entendiéndonos muy poco al principio (siguiendo el paralelismo, como si un inglés se dirigiera a una chica española que desconoce el idioma para intentar ligársela). Pero, muy pronto, Rosa comenzó a manejar la lengua de signos. Me acompañaba a la asociación de sordos de Madrid donde se relacionaba con otras personas para empaparse de aquel idioma que hasta entonces no sabía ni que existía (2007: 94).

2. Un caso especial de ELE: dos modalidades ¿un mismo contexto?

Las lenguas de signos o señas son las lenguas habladas por las comunidades sordas, que, al no oír, desarrollan una lengua natural de modalidad visogestual. En líneas generales, el proceso de comunicación en las lenguas de ambas modalidades (oral vs. visogestual) presenta muchas similitudes y las unidades también son signos lingüísticos denominados signos, señas, gestos, mímica, etc. Las diferencias son consecuencia de los distintos órganos de emisión y recepción: en las lenguas visogestuales ojo mano y oído, voz en las orales.[4]

La toma de conciencia de la Comunidad Sorda surge en Estados Unidos a partir de los años 60, cuando diversos estudios e investigaciones en diferentes disciplinas científicas corroboran la existencia de la Lengua de Signos y la Cultura Sorda. En España, aunque la LSE se ha transmitido durante generaciones, desde los años 70, las asociaciones de sordos comienzan a valorar la importancia de una preservación sistemática y organizada de sus valores y rasgos culturales diferenciadores. Desde entonces y en progresión ascendente, la Lengua de Signos Española es el principal elemento de cohesión de la Comunidad Sorda, que conforma una minoría lingüística y sociocultural que se ha unido para lograr "el reconocimiento de la lengua de signos" que se recoge en artículo

3. Celia Martínez, doctora en Ingeniería, pág. 27-28, Miguel Ángel Iglesia, trabajador en taller de peletería, pág. 90-94, Begoña Lorenzo, Graduado escolar, trabajadora del área de formación de CNSE, 155-156, Juan Manuel García, Grado superior Educación infantil, pág. 165, entre otros.

4. Una perspectiva diacrónica de ambas lenguas puede verse en Báez Montero, I. (2009): "La lengua de signos de los sordos en la historia de la lengua española", VIII Congreso Internacional de historia de la lengua, Santiago de Compostela, 740-750.

1 de la Ley 51/2003/ 2 de diciembre, el "derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos" (artículo 2) y "derecho al aprendizaje, conocimiento y usos de los medios de apoyo a la comunicación oral" (artículo 3).

La Comunidad Sorda no se define por un espacio geográfico determinado sino por su lengua natural, resultado de la "interacción entre biología y cultura en el ser humano que representa una adaptación creativa a una limitación sensorial transformando los recursos existentes en potencial para la comunicación, desarrollando estrategias alternativas a través de una modalidad visual de comunicación".[5]

En la entrada "contexto" de la página *La lengua: conceptos clave*[6] se define este concepto como "el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados". Se matiza la diferenciación con la distinción de tres tipos de contexto: el lingüístico, el situacional y el sociocultural. El "contexto lingüístico" está formado por el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado, y se lo llama a veces *cotexto*. Evidentemente, el contexto lingüístico de los signantes y los hablantes de español es considerablemente distinto. El segundo tipo es el "contexto situacional" que definen como conjunto de datos accesibles a los participantes de una conversación, que se encuentran en el entorno físico inmediato. Podríamos decir que este segundo tipo de contexto, si no es igual, no es sustancialmente diferente entre unos y otros. El "contexto sociocultural", el tercer tipo de contexto lo definen como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Nuevamente es sustancialmente diferente entre ambas comunidades lingüísticas. Por lo tanto, aunque existe una gran proximidad en el contexto, no podemos señalar que las personas sordas que habitan en el estado español están en el mismo contexto lingüístico ni sociocultural, que, si es importante en la enseñanza de segundas lenguas a alumnos extranjeros, en igual medida, si no superior, debe serlo en la enseñanza de español a los sordos.

3. ¿Cómo se enseñaba a los sordos?

Tradicionalmente, y salvo escasísimas excepciones en toda Europa, los métodos de enseñanza de la lengua oral a los sordos se han orientado principalmente a suplir la deficiencia intentando aminorar la desventaja; se ha pretendido enseñar desde una perspectiva terapéutica, no didáctica. Las creencias que justifican esta orientación se deben a que la lengua oral se veía como la única vía posible para la adquisición de conocimientos e información, por lo que todos los materiales de enseñanza de español se centraban en este enfoque oralista que incidía en la estimulación auditiva, la lectura labiofacial, la palabra complementada, la comunicación bimodal, etc. Normalmente, estos sistemas se acompañan de ayudas técnicas como audífonos o implantes cocleares. Este empeño por enseñar la lengua oral como primera lengua significa un retardo en el aprendizaje de un código lingüístico que permita adquirir un alto grado de competencia comunicativa (la lengua de signos) y, por lo tanto, adquirir otros conocimientos.

5. "¿Qué es la Comunidad sorda?", recurso en red (http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad _sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm).
6. http://www.santurtzieus.com/gela_irekia/materialak/laguntza/kontsultak/claves_lengua.html

Las escasas excepciones en la educación de los sordos en España están representadas por los llamados *Métodos bilingües* pero, como sabemos, en didáctica de lenguas es fundamental tener en cuenta las diversas y opuestas consecuencias de entender la enseñanza bilingüe. En líneas generales se entiende por enseñanza bilingüe –o educación bilingüe– la que imparte instrucción en dos lenguas; es, por tanto, una educación en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido. No obstante, la tradición psicológica y pedagógica sobre la enseñanza bilingüe de sordos tanto en Europa como en EEUU no siempre ha recibido la aceptación de los enseñantes, quienes en repetidas ocasiones asignaban a los dos idiomas un estatus social tan diferente (las lenguas de signos no tenían la condición de lenguas) que a los niños sordos se les impedía el acceso a la cultura a través de tales "métodos". Los padres oyentes de niños sordos históricamente han sido advertidos de no permitir que sus hijos aprendan a hablar con las manos, a pesar de que se ha demostrado que la exposición temprana de los niños sordos a las lenguas visogestuales mejora su aptitud para la adquisición de competencias en las lenguas orales (Lucas y Valli 1992).

En los años 70 del siglo XX, incluso el bilingüismo oral temprano se consideraba como un fenómeno negativo, con la consiguiente recomendación del mantenimiento de la lengua familiar como lengua vehicular de contenidos, de modo que se retrasara lo máximo posible la incorporación de una segunda lengua en la enseñanza. Esta postura responde a la creencia en la existencia de relaciones entre la competencia lingüística de cada una de las lenguas que domina el hablante bilingüe. Sin embargo, la hipótesis desarrollada posteriormente desde la psicolingüística sobre la existencia de relaciones interdependientes entre la competencia lingüística en las dos lenguas supone una transformación en la concepción de la enseñanza bilingüe: la educación en dos lenguas no se considera perjudicial para el individuo sino que, muy al contrario, puede comportar mejoras para su desarrollo cognitivo y personal. Así pues, desde esta óptica, se entiende que la competencia desarrollada por un individuo en una lengua se aplica al aprendizaje de otras lenguas meta, que se adquieren según los principios de interdependencia lingüística y transferencia.

Skutnabb-Kangas (1988) considera que hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, que tienen por objetivo dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas), y otros que pretenden lo contrario, es decir, fomentan el bilingüismo sustractivo o asimilación del aprendiente a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura (modelos asimilacionistas, muy frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes). Coincidimos con Irma Muñoz (2009) en señalar que el modelo educativo de bilingüismo que se ha venido practicando con los sordos está más próximo al modelo de bilingüismo sustractivo y asimilacionista que al aditivo y pluralista.

Actualmente, la enseñanza bilingüe para sordos se realiza con dos profesores, uno oyente y otro sordo. Esperamos que con la progresiva incorporación de los sordos a la Universidad y a la docencia, este sistema irá mejorando, ya que, en la actualidad, el profesor sordo aparece más como un modelo lingüístico que como transmisor de conocimientos.

4. Nuestra propuesta de cambio de metodología de la enseñanza

El fomento del plurilingüismo en las modernas sociedades se revela como uno de los principales objetivos que la educación debe asumir para dar respuesta a una realidad social cada vez más multicultural y la lengua de signos no puede quedar fuera de ese ideal de plurilingüismo. Además, en realidad, la educación bilingüe solo tiene lugar cuando efectivamente se fomenta el uso de las dos lenguas, como ocurre en los programas de mantenimiento y de inmersión, y no el de una sola en detrimento de la otra, como se potencia en los programas de segregación y submersión. Si hemos avanzado en este sentido en la enseñanza de español para inmigrantes podemos aprovechar parte de esa experiencia con los sordos.

Si los aprendientes, sordos u oyentes, no cuentan con motivación que los impulse a continuar el aprendizaje (proceso ni fácil ni rápido) de la segunda lengua no conseguiremos el éxito. El aprendizaje de español L2 de los sordos españoles debe partir de la motivación y el estímulo personal no desde la visión terapéutica de suplir las deficiencias que la naturaleza impone como la sordera.

5. Un estudio de caso

Presentamos a continuación un caso práctico de la enseñanza que venimos proponiendo de español como L2. Se trata de un trabajo de apenas un año de duración que se ha llevado a cabo con un adulto sordo de 36 años, signante nativo de LSE e hijo de padres sordos.

Para mostrar con más claridad su caso y elaborar una programación de la enseñanza que desarrollamos, presentamos a continuación los datos obtenidos a través de un cuestionario en el que recogemos, además de los datos personales (edad y sexo) y su formación académica, en qué situaciones utiliza la lengua española, tanto oral como escrita, su nivel de conocimientos lingüísticos del español escrito e incidimos en preguntas como: ¿fuiste a algún colegio de sordos?, ¿qué lengua utilizaban los profesores para explicar a los alumnos sordos?, ¿tuviste intérprete en los estudios?, ¿los profesores utilizaban alguna vez la Lengua de signos? ¿cuál es la lengua que utilizas habitualmente con tus amigos? y ¿utilizas otra lengua para comunicarte y en qué contextos?

A la luz de las respuestas del cuestionario llegamos a la conclusión de que se ha educado en un sistema oralista sin la ayuda de un intérprete. Ha realizado estudios de Educación Secundaria en un centro público de integración de sordos y oyentes de Vigo, y Formación Profesional en la rama de Delineación en *Técnico Especialista en Delineación de edificios y Construcción* en un Instituto de Educación Secundaria politécnico de Vigo.

En el contexto social, el alumno utiliza únicamente la lengua oral para dirigirse a oyentes en circunstancias concretas de comunicación como cafeterías, tiendas o cualquier otro servicio en el que sea necesario tomar contacto con los oyentes. En cambio, hace un uso mucho mayor de la lengua escrita, ya que la utiliza para comunicarse no solo con oyentes, sino también con sordos, a través de las distintas tecnologías, ya sea

móvil o Internet (redes sociales, chat, correo electrónico, blogs, etc.). Además, lee con frecuencia periódicos y revistas en versión digital.

5.1 Valoración Inicial

Tras estas primeras observaciones sobre la educación y el uso de la lengua española, realizamos una prueba para calibrar sus conocimientos lingüísticos y comunicativos. Utilizamos la denominación "valoración" y no "evaluación" porque lo que pretendemos es conocer los errores que comete y valorar cuáles de ellos nos parece pertinente corregir. Es decir, se trata de jerarquizar los errores o dificultades del alumno, basándonos en cuáles de estos fallos serán corregidos y asimilados con mayor rapidez, de manera que podamos progresar en el aprendizaje y motivación del alumno. Por poner un ejemplo, dejamos a un lado, hasta que hayamos avanzado bastante en el aprendizaje, todo lo referente al sistema ortográfico y de acentuación, dado que para el alumno es un sistema imposible de asimilar debido a su propia condición. Además, con la enseñanza de la acentuación solo conseguiríamos retrasar el aprendizaje, desmotivarlo y no aminorar el grado de frustración que cualquier aprendizaje ya de por sí supone. Por otra parte, actualmente, gracias a las tecnologías existentes, el alumno cuenta con la ayuda de aplicaciones tanto en el móvil como en el ordenador (sus medios de comunicación escrita) para solucionar este problema sin grandes dificultades.

Prueba de valoración

No acudimos a una prueba de evaluación estandarizada, puesto que no conocemos pruebas específicas para sordos que midan la comprensión y expresión. Y las pruebas para oyentes no nos aportarían datos precisos, ya que no tienen en cuenta los problemas de comprensión y expresión de los sordos y los niveles de dificultad de las pruebas no están adaptados a sus necesidades.

Como el objetivo de nuestra prueba inicial es valorar el grado de competencia en lengua escrita, nos interesa que elabore un texto de manera no guiada para observar cuáles son las dificultades con las que se encuentra. Le pedimos que redacte un texto contando una historia o resumiendo el contenido de un libro o de una película. En este texto analizaremos aspectos relacionados con la cohesión textual, formación de palabras, uso de determinantes, pronombres, verbos, etc.

Fragmento del texto realizado el 16/12/2011: resumen de la película "El capitán americano".

> EL Capitan Americano era un joven muy flajo y bajo ni fuerte y tuvo problema asma. El quiso ser soldado americano como ellos normal pero un medico del militar americano no le dio autorizar para ser soldado porque el no tuvo fuerte y tambien (estaba) enfermo por asma. El se fue al calle con triste y hace un rato el le encontro con su mejor amigo y llevo uniforme de soldado con 2 estrellas era bastante fuerte que estuvieron hablando sobre militar y mientras un señor estuvo de pie, era ciencia y tecnologia que le miro a el flaco pero el no dio cuenta. luego el soldado fuerte se fue de hora para ir a el puerto de militar y el flaco estuvio mirando a el fuerte con merecer. entonces un señor ciencia le

saludo a un chico flaco y quiso hablar con el para hacer negociar..... de un aparato de tecnologia..... y al final el flaco se hizo ilusion y le dijo que si trato hecho a un señor ciencia se rio.

5.2 Resultados

Tras el análisis del texto descubrimos una serie de errores que nos aportan ya algunos datos relevantes. Se trata de un texto falto de coherencia y cohesión, a causa, en gran medida, de la escasez de marcadores discursivos, la repetición de algunas conjunciones, como la coordinada copulativa, el mal uso de preposiciones, artículos y la confusión de categorías gramaticales.

Aunque hay errores que se deben a la falta de competencia lingüística del alumno, otros son habituales en los usuarios de la LSE debido a las características propias de esta lengua de signos, como por ejemplo: el orden de los elementos en la oración, la falta de concordancia entre los elementos de la frase nominal, entre el sujeto y el verbo, la ausencia de artículo, el uso de una misma palabra para diferentes categorías o la ausencia de puntuación y acentuación.[7]

5.3 Conclusiones de la valoración

A pesar de que el alumno ha realizado estudios de secundaria y formación profesional, estas enseñanzas no han conseguido que su grado de escritura sea acorde con su nivel educativo. Este hecho es constatable por las graves dificultades de expresión escrita, con frecuentes errores gramaticales, morfológicos, sintácticos y semánticos. Muchos de estos errores, como ya hemos mencionado, están relacionados con las diferencias entre su lengua de origen, LSE y la lengua española, lo que habrá que tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza.

6. ¿Cómo le enseño?

Nuestro objetivo es conseguir que el alumno adquiera un nivel de expresión escrita que le permita alcanzar una buena corrección gramatical y pragmática. Para ello, planteamos nuestra enseñanza desde un presupuesto inicial: enseñar la lengua española como una L2 con ciertas particularidades, relacionadas con el hecho de que la lengua natural de los sordos es la Lengua de Signos que, como ya hemos mencionado, presenta un diferente canal de recepción/expresión que la lengua oral española.

A pesar de que el alumno convive geográfica, idiomática y culturalmente con la L2 que va a aprender, las diferencias de modalidad entre ambas lenguas imposibilitan el aprendizaje de manera natural, al contrario de lo que sucede en el caso de los oyentes que aprenden en un contexto de inmersión lingüística. En este caso, es necesario un proceso educativo para que se consolide el aprendizaje.

7. En la Gramática contrastiva español/LSE en la Biblioteca de Signos (http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/ signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gramática+Contrastiva+Español+-+LSE&menu=contrastiva) podemos encontrar explicadas algunas de estas peculiaridades de la LSE.

Aun así, este contexto de aprendizaje presenta ciertos beneficios, puesto que existe un contacto cultural que no posee otro alumnado que estudia el español como L2 y además, el alumno es un adulto que ya ha categorizado la realidad a través de la LSE.

6.1 Estrategias de enseñanza

A partir de estos presupuestos, decidimos cuáles van a ser las estrategias o los métodos de enseñanza que utilizaríamos. Como ya expusimos en el punto 4, las enseñanzas oralistas no han obtenido resultados, por lo que decidimos que debemos utilizar la LSE como recurso didáctico; es decir, utilizarla tanto para comunicarnos como para explicar, puesto que, como acabamos de mencionar en el apartado anterior, el uso de la lengua española oral no supondría ningún beneficio para el aprendizaje por inmersión lingüística.

En cuanto a los materiales de enseñanza, recurrimos a manuales y métodos de ELE (español para extranjeros), dada su gran tradición y experiencia educativa, con recursos muy didácticos y adecuados para el aprendizaje de una lengua diferente. Optamos por materiales en los que predomine lo visual y la claridad en los enunciados, con libros de ejercicios como *Mañana 2: curso de español* o *Esto funciona.* Asimismo, nos servimos de algunas gramáticas de español para extranjeros que presentan, además de ejercicios, explicaciones sencillas y claras, como la *Gramática del uso de español para extranjeros* o la *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*. Estos manuales son utilizados también por el alumno como libros de consulta. Nuestras explicaciones tratan de ser más cognitivas y visuales que gramaticales, siguiendo las propuestas de López García (2005), puesto que la enseñanza reglada de la lengua española, apoyada en explicaciones más gramaticales, no ha dado resultados.

Unido a este material teórico, manejamos, también, herramientas de apoyo visual como el papel, la pizarra digital, imágenes, viñetas, etc. Y, por supuesto, todos los recursos que nos brinda Internet como los diccionarios en red (*Clave, RAE, Diccionario Visual*), páginas de ejercicios de comprensión lectora, periódicos en versión digital, comunicación a través del correo, el chat o el envío de documentos visuales. Mención destacada, por su gran utilidad, supone la *Gramática contrastiva español/LSE* que encontramos en la página web de la *Biblioteca de Signos*, en donde, además de contar con explicaciones teóricas gramaticales signadas sobre la lengua española, también podemos realizar ejercicios interactivos adaptados a las dificultades lingüísticas de los usuarios de LSE.

Por último, planeamos tareas acordes a las dificultades lingüísticas del alumno y al objetivo que nos hemos marcado: la adquisición, a través de la lengua escrita, de una buena competencia gramatical y comunicativa.

6.2 Programación

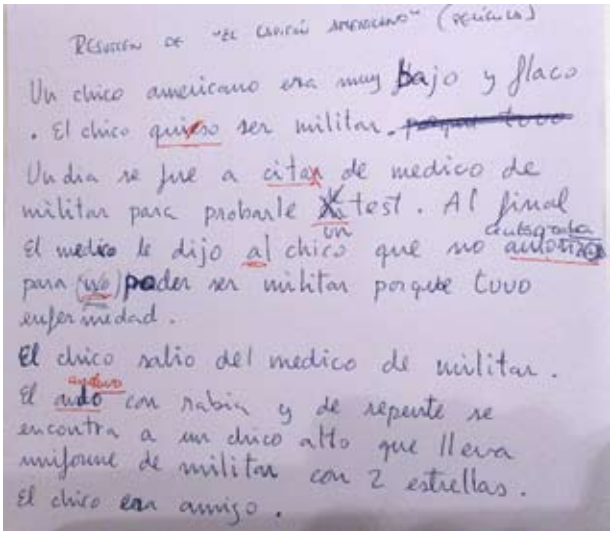
Elaboramos una programación inicial que será evaluada y modificada según las dificultades o necesidades del aprendizaje. Proponemos una programación que incluye tanto el trabajo presencial como el autónomo. La enseñanza presencial consiste en

clases individuales con el alumno, con una duración de dos 2 horas semanales, en las que se plantean diversas tareas como la corrección de ejercicios, explicación de dudas, realización de ejercicios de comprensión escrita y propuesta de nuevas tareas para ser realizadas de manera autónoma por el alumno fuera de las clases.

El trabajo autónomo del alumno, como decíamos, se programa en estas sesiones calculando una duración de unas cuatro horas semanales, que debe dedicar a realizar las tareas propuestas: lectura y comprensión de textos a través bien de respuestas signadas o escritas, bien de respuesta abierta o tipo test, ejercicios de gramática, morfología y sintaxis. Una vez comprobada la adquisición de contenidos por parte del alumno, se planificarán tareas de mayor dificultad.

7. Resultados actuales

En este momento, y pasado casi un año del inicio del proceso de enseñanza, podemos decir que hemos conseguido que el alumno haya asimilado ciertas estructuras lingüísticas, sobre todo de tipo sintáctico, que le permiten construir enunciados simples, de manera mucho más correcta desde el punto de vista gramatical y discursivo. Una vez que constatamos este progreso en el aprendizaje, decidimos pedirle que repitiese la prueba inicial que describimos en líneas anteriores, que consistía en la elaboración del resumen de una película, en este caso "El capitán americano" (18/9/2012), que mostramos a continuación:


Resumen de "El capitán americano" (película)
Un chico americano era muy bajo y flaco
. El chico quiso ser militar.
Un dia se fue a citar de medico de
militar para probarle un test. Al final
el medico le dijo al chico que no autorizaba
para no poder ser militar porque tuvo
enfermedad.
El chico salio del medico de militar.
El auto con rabia y de repente se
encontra a un chico alto que lleva
uniforme de militar con 2 estrellas.
El chico era amigo.

Análisis de los logros

Si comparamos el texto inicial con el que presentamos ahora, notamos una clara diferencia desde el punto de vista comunicativo y gramatical. A pesar de los errores, estamos ante un texto mucho más coherente y cohesionado, muestra de que el alumno

ya ha asimilado algunas características de la lengua española. Además de los aspectos propiamente gramaticales como la concordancia verbal, el uso de los artículos definido e indefinido como presentadores de los sustantivos ("Un chico", "el chico"), el uso de preposiciones con los verbos ("se fue a", "salio del"), pronombres personales tónicos y átonos ("El ando", "se encontra", "le dijo"), podemos apreciar un progreso en el nivel textual, con una mayor cohesión que la mostrada en el otro texto. Esta cohesión la consigue gracias al orden de los elementos de la oración, una mejor organización del discurso, con estructuras más simples, que le permiten ir desarrollando las ideas de manera más precisa y avanzar en el desarrollo de la historia. A esto ayuda el mayor uso de marcadores discursivos y temporales ("Un día", "al final", "de repente"), así como la repetición de sustantivos ("chico") y pronombres anafóricos que hacen referencia a elementos anteriores del texto ("le dijo", "se encontra").

8. Próximas metas

En este momento del aprendizaje nos planteamos las nuevas metas de enseñanza de cara al futuro. Además de reforzar los contenidos ya adquiridos, nos ocuparemos de otros aspectos en los que el alumno todavía presenta ciertas dificultades, como la formación de palabras, la morfología verbal, la correlación temporal, la elaboración de estructuras más complejas, el uso de marcadores discursivos, la comprensión de textos, la ampliación de vocabulario, la asimilación de normas de puntuación y, por último, las normas de acentuación.

Bibliografía

BÁEZ MONTERO, I. C. (2009): "La lengua de signos de los sordos en la historia de la lengua española", *VIII Congreso Internacional de historia de la lengua*, Santiago de Compostela, 740-750.

BONET, J. P. (1620): *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos* [en línea]. Biblioteca de Signos del Centro Virtual Cervantes *http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8445&portal=20* y Biblioteca de la Universidad de Sevilla *http://fondosdigitales.us.es/digitalbook_view?oid_page=7357*

EQUIPO PRAGMA (1991): *Esto funciona: curso comunicativo de español para extranjeros.* Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ SONEIRA, A. M. (2005): "La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas", en M. A. Castillo Carballo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 341-348.

LÓPEZ BARBERÁ I. *et al*. (2003): *Mañana 2: curso de español,* Madrid: Anaya, D.L.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.

LUCAS, C. y C. VALLI (1992): *Language contact in the American Deaf Community*, San Diego: Academic Press.

JACOBI, C., E. MELONE y L. MENON (2011): *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*, Madrid: Edelsa

PALENCIA, R. y L. ARAGONÉS (2003): *Gramática del uso del español para extranjeros*, Madrid: Ediciones, SM

BIBLIOTECA DE SIGNOS (2012): *Gramática contrastiva español/LSE* [en línea]. *http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gram%E1tica+Contrastiva+Espa%F1ol+-+LSE&menu=contrastiva*

MUÑOZ BAELL, I. M. (2009): "Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España". Tesis doctoral. [en línea]. *http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13884*

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilingualism and the education of minority children", en T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle, Multilingual Matters*, Avon, UK, 9-44.

VVAA (2007): *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito*, Madrid: LoQueNoExiste.