

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE DE SIGNOS COMO SEGUNDA LENGUA

MONTSERRAT VEYRAT RIGAT
Universitat de València

0. Introducción

Los numerosos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua están en íntima relación con el amplio campo del bilingüismo. Gran parte de los niños de nuestros días tiene como rasgo definitorio el ser bilingüe, y sin embargo, uno de los mayores fracasos de la educación contemporánea hunde sus raíces en la incapacidad del sistema para informar a los profesores sobre los programas educativos y los enfoques pedagógicos más apropiados para atender adecuadamente las necesidades de la enseñanza bilingüe, tanto desde una perspectiva lingüística como psicológica y sociológica.

Podríamos preguntarnos cuáles son esas necesidades, pero nuestra intención no es presentar un programa curricular que cubra los aspectos problemáticos evidentes de una educación bilingüe y los no tan evidentes. Sí que podemos señalar, sin embargo, como algo prioritario que atañe al profesor, la necesidad de apoyar el proceso de adquisición de una segunda lengua sabiendo valorar y desarrollando el bilingüismo y la bilateralidad del cerebro del niño (o, en su caso, del adulto) bilingüe.

Otro aspecto que no debemos dejar de señalar es la importancia de las metas educativas y lingüísticas que se pretende alcanzar desde los distintos contextos en los que se produce el bilingüismo: se trata no sólo de prestar atención a aquello que la política lingüística del momento haya establecido, sino también de tener presente los deseos de la comunidad de la que proceden los aprendices de una segunda lengua, así como los intereses de los padres, del centro educativo y de los propios estudiantes.

El primer requisito, desde nuestro punto de vista, es informar sobre el bilingüismo. Éste es un fenómeno que ha sido considerado unas veces como una característica individual, otras como un rasgo de grupos minoritarios y finalmente como un hecho propio de grupos mayoritarios (países como Canadá entrarían en este grupo). Pero esto no es obstáculo para presentar el bilingüismo

como un hecho real y tratar de aproximarnos a él con el ánimo de reflexionar sobre algunas cuestiones relacionadas, como la que proponemos en el título de nuestro trabajo.

Las personas sordas se enfrentan a problemas de todo tipo que deben intentar encarar de manera constructiva. A ello les va a ayudar el poder disponer de una lengua para comunicarse esencialmente con sus semejantes y sus allegados, lo cual los convierte en una minoría lingüística. Nuestro trabajo está orientado de manera prioritaria a aquellas personas oyentes que, por los motivos que fueren, hayan decidido enseñar o aprender el lenguaje de signos como segunda lengua.

1. ¿Quién es bilingüe?

¿Son bilingües aquellos que poseen una lengua materna oral y aprenden el lenguaje de signos como segunda lengua cuando ya son adultos? Esta pregunta nos conduce directamente a otra: ¿qué es ser bilingüe? Como punto de partida aceptaremos que es bilingüe quien puede manifestar externamente (e incluso, internamente, es decir como instrumento de pensamiento¹) una competencia lingüística en más de una lengua².

Debemos intentar delimitar para nuestros objetivos la noción de *competencia lingüística* pues, en el campo del bilingüismo, se ha hecho en ocasiones una distinción en el interior de este concepto entre *fluidez conversacional* y *competencia para la comprensión cognitiva*³.

¹ Cummins 1984 se refiere a esta manifestación interna como competencia cognitiva cuando alguien tiene la capacidad de usar una o ambas lenguas para el razonamiento y la reflexión.

² No consideraremos la distinción entre las cuatro conocidas destrezas lingüísticas: las destrezas receptivas (escuchar y leer) y las destrezas productivas (hablar y escribir). La razón es que no estamos interesados en valorar el grado de bilingüismo que alcanzan los aprendices del lenguaje de signos como segunda lengua, sino en el rendimiento comunicativo que obtienen de su esfuerzo en la adquisición de este instrumento lingüístico, que no dispone de momento, por otra parte, de un sistema de escritura.

³ Según Oller 1982 existe un único factor de competencia lingüística global que interrelaciona diferentes destrezas lingüísticas; Skutnabb-Kangas y Toukoma 1976 distinguen entre *fluidez patente*, que se refiere a la capacidad para mantener una conversación sencilla, y *aspectos escolarmente relacionados de la competencia lingüística*, que requerirían un tiempo mayor de adquisición para hacer frente al plan de estudios en una segunda lengua; Cummins 1984 refleja esta distinción en términos de *destrezas comunicativas interpersonales básicas*, que disponen de una ayuda no verbal para la comprensión verbal y se refieren a la destreza en la pronunciación, la disposición de un vocabulario adecuado así como de una gramática correcta que asegura la comprensión, y *competencia lingüística cognitiva/escolar*, que exige habilidades de un nivel superior, relativas al pensamiento, relacionadas con la capacidad de análisis, síntesis, evaluación, comprensión sutil de los significados, creatividad del lenguaje...

Intentando evitar juicios de valor y simplificaciones de la realidad, entendemos por «competencia lingüística» de una persona bilingüe el resultado de la adquisición cognitiva y lingüística de un instrumento de comunicación lingüística distinto al suyo materno, cuyo conocimiento ha sido evolutivo, dinámico, ha conseguido interrelacionar factores motivacionales, sociales, culturales... y fusionarlos adecuadamente a los elementos propiamente lingüísticos de la segunda lengua.

Dicho con otras palabras, un bilingüe tiene competencia lingüística en ambas lenguas cuando consigue atribuir funciones de la lengua materna a las formas de la segunda lengua, y correlativamente, sabe reconocer en las formas de la lengua materna las funciones que le corresponden en la segunda lengua.

La atribución de funciones de una lengua a formas de otra lengua distinta y a la inversa implica haber asumido no sólo el componente lingüístico del lenguaje, sino también el sociolingüístico (uso adecuado de la lengua en cada contexto de situación), el discursivo o cultural (capacidad para participar en conversaciones o leer textos amplios) y el estratégico (capacidad de improvisación para resolver problemas de comunicación)⁴. O lo que es lo mismo, según propone Bachman 1990, la competencia lingüística representa haber adquirido el saber gramatical y la capacidad para usar el lenguaje con éxito comunicativo y de manera contextualizada.

2. Actitudes respecto a la lengua de las personas sordas

La bibliografía respecto a las variaciones en la actitud hacia una lengua proviene mayoritariamente de la sociolingüística. Williams 1991 expone las diversas posiciones generalmente reconocidas en los hablantes de lenguas minoritarias que resumimos a continuación.

Dejando de lado la actitud *evolucionista*, según la cual sobreviven las lenguas fuertes (desde un punto de vista económico, beneficioso para la comunicación internacional) mientras que las débiles deben acomodarse al medioambiente o desaparecer⁵, Williams señala otras dos actitudes que interesan parti-

⁴ Vid. Canale y Swain 1980 y Canale 1983 y 1984, quienes proponen la existencia de cuatro subcomponentes en la competencia lingüística: lingüístico, discursivo, sociolingüístico y estratégico, aunque sin llegar a afirmar la posible interrelación entre ellos y si sería posible que se llegaran a integrar en un único factor global como sugiere Oller 1982. Bachman 1990 suple esta carencia afirmando que el componente estratégico explica la interrelación entre los componentes, dado que gracias a éste los individuos pueden planificar, ejecutar y valorar sus tácticas comunicativas y su expresión oral.

⁵ Williams califica de simplista y negativo este enfoque darwinista de la evolución de las lenguas, considerando más adecuada una interpretación de la evolución en términos de interdependencia y colaboración, pues el paso de una lengua a otra no es un proceso natural que tenga lugar accidentalmente por razones de economía mercantilista, sino que se produce por múltiples y diferentes motivos: económicos, culturales, políticos, sociales y tecnológicos.

cularmente a nuestra exposición puesto que reflejan las posiciones de algunos usuarios del lenguaje de signos.

Existe, por una parte, una actitud *conservadora* que defiende el mantenimiento de la variedad lingüística (en nuestro caso se trataría de oralismo, bimodalismo, lenguaje manual, lenguaje de signos, lengua signada...) cuyo desarrollo y uso debería atender y conservar la planificación lingüística.

Por otra parte, está también la actitud *preservadora*, que se diferencia de la anterior en que se prefiere mantener el estado de la lengua (el lenguaje de signos, que es el sistema de signos propio de la comunidad sorda) antes que buscar su desarrollo. La idea que guía esta posición es que cualquier cambio puede perjudicar la supervivencia de la lengua, por lo que se permanece en estado de alerta y prevención hacia cualquier intento de modernización, tanto en lo que se refiere a la investigación como a la introducción de cualquier tipo de innovación proveniente de otros sistemas lingüísticos.

Obviando el problema que ha supuesto la defensa del oralismo desde el Congreso de Milán de 1880, se puede decir que el lenguaje de signos tiene en su contra la mayoría de los factores que proporcionan vitalidad y animan el desarrollo de una lengua minoritaria⁶. Citamos a continuación aquellos que consideramos más destacados:

- nivel económico de sus hablantes: cuando el nivel económico de una comunidad de lengua minoritaria está por debajo de las expectativas medias, su lengua no es considerada la lengua de la prosperidad y del poder. La realidad es que la situación económica de los adultos sordos no es próspera pues muchos de ellos no tienen trabajo remunerado o sus ingresos y formación académica no alcanzan un nivel por el que puedan ser considerados relevantes.
- prestigio social: el uso de este lenguaje no les confiere un aumento de respeto y consideración social, antes bien los identifica con una comunidad específica que históricamente ha sido menospreciada, marginada e incluso ridiculizada, como señala Daniel Mandin: «La sordera no inspira la misma piedad que la ceguera. El teatro ha hecho del sordo un personaje de diversión, a menudo un personaje grotesco y hasta un bobo» (Mandin, 1976: 87).
- extenso número de hablantes: el número de hablantes de lengua de signos española no es significativo respecto a la sociedad en la que conviven (esto no resulta tan evidente en Estados Unidos, donde el AMESLAN es la cuarta lengua más hablada).

⁶ Giles, Bourhis y Taylor 1977 proponen tres tipos de factores que favorecen o perjudican el dinamismo de una lengua minoritaria: factores de *estatus* (económico, social y simbólico), factores *demográficos* (distribución geográfica, número de hablantes y matrimonios) y factores de *apoyo institucional* (medios de comunicación, religión y servicios administrativos en general). Hay que tener presente que, generalmente estos factores interactúan entre sí, formando una compleja red de relaciones entre causas y efectos.

- disponibilidad de un código gráfico: no disponen –todavía– de un sistema de escritura, por lo que el número de funciones y usos de esa lengua disminuye.
- identidad con la comunidad de hablantes de lengua oral: en la comunidad sorda hay un fuerte sentimiento de minoría patológica en lugar de considerarse como minoría lingüística. Esto explica, en parte, que las personas sordas suelen contraer matrimonio con otras que comparten su discapacidad auditiva ya que normalmente se relacionan entre ellos dada la dificultad que encuentran para establecer contacto con personas oyentes.

A todo esto hay que añadir la deficiente atención hacia el lenguaje de signos por parte de organismos institucionales tales como el gobierno nacional y local, organizaciones culturales, religiosas, comerciales, industriales, medios de comunicación, la organización educativa para la escolarización de los sordos, la formación de intérpretes de lengua de signos...

Lo comentado en los párrafos anteriores suscita la siguiente reflexión: todo apunta a que la entrada en el tercer milenio caracterizará a nuestra sociedad como multicultural y plurilingüista: nadie desconoce hoy la expresión *aldea global* y sentimos que nuestro mundo está más unificado por los medios de comunicación, por la rapidez con que se puede viajar de unos países a otros... Pero la unidad global no tiene por qué negar la diversidad local, el pluralismo cultural y lingüístico, pues la eliminación de las diferencias destruye la individualidad, la singularidad, aquello por lo que cada uno somos lo que somos y conseguimos dar colorido, enriquecer la sociedad global.

Schlesinger y Meadow 1972 han señalado que la sordera es, más que un diagnóstico médico, un fenómeno cultural en el que los modelos y los problemas sociales, emocionales, lingüísticos e intelectuales están estrechamente relacionados. Sus pautas de relación y expresión han sido definidas por algunos autores como semejantes a las que constituyen una subcultura y por otros, como rasgos propios capaces de constituir una cultura específica.

Fishman 1991, con la finalidad de explicar la sustitución de una lengua por otra en el ámbito de la sociolingüística –finalidad distinta a la nuestra–, señala tres hechos que demuestran la relación entre lengua y cultura, interesantes para el desarrollo de nuestro trabajo:

1. La lengua es un indicio de la cultura que comporta, porque se han desarrollado conjuntamente y armonizan entre sí. Esto explica que una lengua exprese mejor que otra la visión del mundo propia de la cultura en la que ha surgido, tanto en el nivel cognitivo como afectivo: las metáforas, el léxico, los refranes, las frases hechas de una lengua son las que mejor reflejan el carácter, la disposición del grupo social hablante de esa lengua ante el mundo que le rodea. De la misma manera, el lenguaje de signos es un índice que nos proporciona complementos cognitivos sobre su manera de percibir el mundo que les rodea.

2. La lengua es un símbolo de su cultura. Este hecho está íntimamente vinculado al aspecto comentado anteriormente en relación con el prestigio social que puede proporcionar el uso de una determinada lengua: si en la Segunda Guerra Mundial el idioma alemán simbolizaba al enemigo, el uso de dicha lengua en Francia, por ejemplo, tenía connotaciones sociales negativas que implicaban estar vinculado al contendiente hostil. De la misma manera, el uso del lenguaje de signos vincula al usuario a un grupo social que desde siempre ha sido marginado por estar considerado de menor nivel intelectual.

Tras esta afirmación es preciso decir que los resultados de investigaciones recientes están demostrando que las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de los niños sordos son prácticamente iguales a las de los niños oyentes si se les expone tempranamente a un código lingüístico fácil de interiorizar para ellos, si la actitud de los padres es positiva y si los planteamientos educativos son los adecuados (*vid. Marchesi 1987*). Los estudios de Furth (1966, 1973) mostraron que los sordos tienen una inteligencia semejante a la de los oyentes, y que las diferencias encontradas con respecto a niños oyentes en las pruebas realizadas se deben a deficiencias en el conjunto de las experiencias vividas por el sordo.

3. La cultura se crea en parte a través de la lengua: lógicamente, este punto está relacionado con el primero. Si la idiosincrasia de una cultura se refleja en su lengua parece legítimo aceptar que una lengua contribuya de alguna manera a construir las particularidades de una cultura junto con otros factores. Es lícito, pues, pensar que el modo en que una cultura clasifica la realidad se exprese mediante estructuras propias de su lengua. En el lenguaje de signos existen expresiones lingüísticas que reflejan en la composición de los signos las particularidades semánticas que resultan prioritarias para mostrar su percepción de la realidad.

Teniendo en cuenta que nos encontramos en los albores del año 2000, pensamos que es razonable potenciar la preservación de la diversidad lingüística y cultural, incluyendo en ella las minorías. Aceptando esto, volvemos a la idea que gobierna nuestro trabajo: para alcanzar el bilingüismo y tener competencia lingüística en dos o más lenguas es necesario que podamos adscribir formas y funciones de una lengua a funciones y formas, respectivamente, de la(s) otra(s), con todo lo que ello conlleva en cuanto a la adquisición, no sólo del componente lingüístico sino también, ineludiblemente, su integración con el componente discursivo, sociolingüístico y estratégico (*vid. punto 1*).

3. El aprendizaje de una segunda lengua

3.1. Adquisición y Aprendizaje

Como introducción a este tercer punto, parece conveniente señalar la distin-

ción entre *adquisición* y *aprendizaje*⁷. En la constitución semántica del término *adquisición* hay rasgos que hacen referencia a la incorporación natural de un sistema lingüístico, es decir, sin una instrucción formal, organizada y planificada. El lenguaje se adquiere de forma relativamente espontánea y prácticamente sin esfuerzo.

Por el contrario, el término *aprendizaje* contiene rasgos semánticos que añaden al significado de la palabra matices respecto a una intervención educativa, mayor o menor esfuerzo por parte del aprendiz y algún tipo de planificación. Se trata de una adquisición por medios formales.

A pesar de esta clara diferenciación, Colin Baker 1993 observa que el límite entre adquisición y aprendizaje no es nítido y claro, sino que puede tener unos límites borrosos si se toma en consideración que la adquisición informal de una lengua puede darse en una clase de segunda lengua, donde normalmente se requiere una instrucción directa y planificada.

Esto es debido a que actualmente hay una tendencia en las escuelas que favorece el aprendizaje de la segunda lengua de una manera más natural, evitando que la competencia comunicativa se alcance a través de formalismos más o menos establecidos. Esta orientación implica una mayor facilidad para adquirir el bilingüismo, lo cual se ha hecho notar en un aumento de niños bilingües, como señalábamos al principio de nuestro trabajo.

Para Krashen 1981 el factor clave para la adquisición o el aprendizaje reside en la distinción entre hacer valoraciones sobre la lengua basándose en sentimientos (adquisición) o hacerlos basándose en reglas (aprendizaje). Los sentimientos inconscientes sobre lo que es correcto y apropiado se producen cuando hay adquisición, mientras que en el aprendizaje se produce pensamiento consciente sobre la adecuación o inadecuación de las reglas.

En realidad esta diferenciación esconde la oposición entre un modelo de razonamiento inductivo y un modelo deductivo. Los métodos de enseñanza de segundas lenguas basados en el enfoque comunicativo conceden una mayor importancia a la adquisición informal de la lengua en un contexto formal como es el aula, intentando que el alumno alcance el conocimiento eficaz de la lengua para su uso en situaciones reales de comunicación. Para ello, se opta por que el discente llegue a las reglas de las distintas funciones de la lengua por inducción a partir de textos o discursos informales reales.

No obstante, esta distinción adquisición/aprendizaje expuesta en el trabajo de Krashen ha recibido algunas críticas. Larsen-Freeman 1983 observa que Krashen no explica los procesos cognitivos que subyacen a estos dos mecanis-

⁷ Vid. Krashen 1981, donde el autor hace esta distinción entre la *adquisición* (inconsciente), resultante de la comunicación informal y natural entre hablantes para los que la lengua es un medio y no un fin en sí mismo, y el *aprendizaje* (consciente), que resulta de una situación más formal en la que se enseñan las propiedades manifiestas de una lengua (tradicionalmente, la gramática, el vocabulario y, en general, propiedades lingüísticas formales).

mos, probablemente porque si la adquisición es inconsciente y el aprendizaje es más consciente resulta difícil comprobar su funcionamiento empíricamente. Por otra parte, como ya hemos comentado, puede suceder que la adquisición se produzca en medios en los que normalmente ocurre el aprendizaje. Podría decirse, por lo tanto, que adquisición y aprendizaje no constituyen un binomio en oposición, pues si aceptamos la afirmación de Baker (1993), el saber adquirido puede acabar convirtiéndose en saber aprendido, como sucede cuando nos proponemos la reflexión metalingüística sobre la segunda lengua, y a su vez, el saber aprendido, una vez automatizado, pudiera equipararse al saber adquirido.

3.2. Factores vitalizadores para el desarrollo de una lengua minoritaria

Si bien antes señalábamos que el lenguaje de signos, como lengua minoritaria, tenía en su contra muchos de los factores que proporcionan vitalidad a una lengua para su mantenimiento y desarrollo, conviene ahora subrayar que la importancia que está adquiriendo la enseñanza del lenguaje de signos como segunda lengua se debe a otra serie de factores vigorizantes para alcanzar el bilingüismo que han sido considerados cruciales por algunos autores procedentes de este campo.

La *motivación* y la *actitud* hacia la lengua son ingredientes que potencian el aprendizaje de una segunda lengua en mayor grado que la *capacidad* y la *aptitud* para el dominio de varias lenguas. Convertirse en bilingüe revierte en un aumento de la autoestima personal. Todo bilingüismo implica un enriquecimiento cultural, por lo que un bilingüe puede tener cosmovisiones, creencias, valores y aspiraciones diferentes, más amplias y flexibles que los monolingües.

Pero además, el hecho de que decidamos aprender una lengua desconocida le confiere paulatinamente a dicha lengua un mayor prestigio. Álvaro Marchesi (1987: 165) afirma que «más allá de la polémica entre oralistas y manualistas, entre partidarios de la integración y recelosos de sus consecuencias, está el hecho indudable de que las personas sordas tienden a asociarse entre sí y se encuentran satisfechas de tener un grupo con el cual poder comunicarse por medio del lenguaje de signos».

Parece indiscutible que la motivación principal por la que una persona oyente decide aprender el lenguaje de signos viene dada por el interés en comunicarse con sordos. En su mayoría, estas personas suelen ser padres oyentes de niños sordos o bien jóvenes y adultos que aspiran a diplomarse en traducción e interpretación de lengua de signos. Indudablemente, el aprendizaje de la lengua de signos como segunda lengua conduce al éxito en el intercambio comunicativo de los padres con sus hijos sordos, los cuales han desarrollado de manera natural un sistema sónico de expresión que será posteriormente adaptado al lenguaje de signos propio del país durante su escolarización.

Por su parte, la actitud positiva hacia la lengua minoritaria puede responder a dos tipos de intereses:

1. el deseo de identificarse o unirse al grupo minoritario
2. el deseo de obtener o proporcionar algún tipo de beneficio o utilidad

El primero responde a una *actitud integradora*; el segundo a una *actitud instrumental*. Ambas se encuentran, en el ámbito de la discapacidad auditiva, sutilmente integradas y son altamente operativas respecto a la facilidad y velocidad con que se aprende el lenguaje de signos. Conviene también señalar que cada vez son más numerosas las oportunidades para utilizar esta lengua dado el aumento de actividades sociales que las confederaciones de sordos y las organizaciones de padres, principalmente, están llevando a cabo (representaciones teatrales, por ejemplo).

Existen además otros motivos, señalados por Álvaro Marchesi 1987, que han contribuido especialmente a crear un ambiente favorable para el estudio lingüístico y cognitivo de las personas sordas, a saber:

- los niños sordos constituyen un grupo esencial para la investigación sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, dado que muestran enormes dificultades para interiorizar un código lingüístico oral pero son altamente receptivos a un código lingüístico visual. Los sordos disponen de un lenguaje propio con una estructura en parte semejante y en parte diferente a la del lenguaje oral.
- asimismo, las limitaciones comunicativas y lingüísticas de los niños sordos plantean un desafío para la construcción de teorías curriculares y de aprendizaje escolar. La investigación actual parece demostrar un potencial cognitivo y de aprendizaje en el niño sordo parecido al del niño oyente, lo cual significa un gran estímulo en la búsqueda de estrategias educativas que permitan evitar los pobres niveles que normalmente alcanzan en su escolarización. Esto se relaciona con la constatación de la existencia de especiales dificultades en la integración de los niños sordos con respecto a niños que padecen otras discapacidades.
- actualmente la comunidad sorda está considerada como un grupo social, cultural y lingüístico minoritario y diferenciado a cuyas demandas se puede responder mediante el creciente desarrollo de nuevas tecnologías, propio de nuestro tiempo. Hoy en día existen mayores posibilidades para la detección temprana de la sordera, factor de inestimable importancia para un planteamiento educativo satisfactorio.
- los estudios sobre el desarrollo del niño con discapacidad auditiva pueden aportar importantes resultados para el conocimiento de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, tema que ha sido objeto de profundización desde que el hombre antiguo se puso a reflexionar sobre el lenguaje para acceder a la Verdad a través de él y con ello desautomatizó la actividad lingüística.

Respecto a la importancia del aprendizaje del lenguaje de signos como segunda lengua, uno de los factores determinantes es la actitud positiva por parte de los padres oyentes de niños sordos. Según Marchesi 1987, el grado de aceptación de la sordera del hijo condiciona sus relaciones afectivas, sus intercambios comunicativos y sus relaciones en el seno de la familia. Es natural que el diagnóstico de la sordera provoque un gran sentimiento de tristeza en los padres, pero su reacción posterior va a condicionar positiva o negativamente el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo.

La actitud más eficaz es la que adoptan los padres asumiendo el hecho de la sordera y favoreciendo un ambiente de intercambio y relajación, utilizando para ello cualquier tipo de recurso comunicativo (comunicación total). No hace al caso hablar de los padres sordos, porque éstos comprenden fácilmente la situación de su hijo y le ofrecen desde el primer momento un sistema de comunicación asequible, el lenguaje de signos, con el que poder estructurar sus intercambios comunicativos satisfactoria y fluidamente.

Los padres oyentes de niños con sordera representan el 90% del total y conviene señalar que, a pesar de que la prioridad de la oralidad ha pesado como una losa en la decisión de los padres por una educación de sus hijos que les permita interiorizar un sistema lingüístico alternativo al oral, actualmente se observa una tendencia en los familiares hacia el aprendizaje del lenguaje de signos, convencidos de su utilidad si se emplea conjuntamente con el lenguaje oral.

Esto nos lleva a exponer brevemente los distintos tipos de sistemas de signos y sistemas de comunicación que existen para el intercambio con personas sordas.

3.3. Tipos de sistemas de signos y sistemas de comunicación en la discapacidad auditiva

– *Lenguaje bimodal*^a: no es el lenguaje de signos característico de los sordos (con un orden y una estructura propia), sino que utiliza el vocabulario del lenguaje de signos pero siguiendo el orden y las reglas del lenguaje oral (su sintaxis).

El uso del lenguaje bimodal enfrenta al niño sordo con la expresión simultánea del lenguaje oral y del sistema de signos. En el caso de niños con discapacidad auditiva anterior a los dos años, la adquisición del lenguaje bimodal

^a Schlesinger 1978 no considera que el bimodalismo refleje una situación de bilingüismo. Su argumento es que el bilingüismo se refiere a la coexistencia de dos lenguajes diferentes en sus características lingüísticas de los niveles fonológico, morfosintáctico y léxico. Serían bilingües aquellos que conocieran el español y el lenguaje de signos español. Con el bimodalismo, el hablante puede expresarse en dos modalidades diferentes (la oral y la manual) de una misma lengua: el español.

le permite estructurar sus experiencias en una edad en la que todavía no ha podido interiorizar el lenguaje oral, facilitándole la adquisición posterior de este último. Schlesinger y Meadow 1972 han defendido siempre que el *input* bimodal favorece el desarrollo de los niños sordos cuando es utilizado tempranamente, con una actitud afectiva positiva, sin conflicto, y va acompañado por el habla y una instrucción auditiva, ya que esto evita que se produzca un sentimiento de impotencia comunicativa entre los padres y el niño.

Según Marchesi (1987: 273), es muy posible que este sistema de signos «vaya transformándose en un lenguaje de signos más genuino, en la medida en que se relacione con compañeros o adultos sordos que lo empleen». De todas formas, si un niño sordo se desarrolla en un ambiente exclusivamente oral, va a desarrollar un sistema propio de gestos para intentar comunicarse y organizar sus experiencias⁹.

– *Español signado*: es una modalidad del lenguaje bimodal. Las personas sordas pueden utilizarlo sin incorporar el habla, pero en el intercambio comunicativo se ayudan de la lectura labial y la dactilología. Al igual que en el lenguaje bimodal, se utilizan los signos del lenguaje de signos siguiendo el orden del español oral, pero se reducen las flexiones y partículas y se incluyen algunos aspectos de la gramática del lenguaje de signos como la temporalización o la direccionalidad. Marchesi 1987 lo incluye dentro del tipo denominado *lenguaje manual*, señalando que la dactilología se utiliza para introducir palabras nuevas, nombres propios, palabras sin equivalencia en el lenguaje de signos y a veces preposiciones y conjunciones.

Stokoe 1975 ha expuesto claramente su preferencia por el uso del lenguaje de signos frente al uso de los signos dentro de un lenguaje manual adaptado, basándose en que el lenguaje de signos tiene una coherencia interna, un sistema de reglas que le permite producir todo tipo de expresiones y significados. Para este autor, precisamente la riqueza del lenguaje de signos reside en ser un sistema lingüístico estructurado, pues eso le confiere una mayor ventaja frente a cualquier otro sistema de comunicación manual. Al descontextualizar los signos de su sistema lingüístico incorporándolos a un lenguaje manual como puede ser el español signado, éstos pierden su función original y su riqueza expresiva.

– *Habla complementada* (ingl. *cued speech*): es un sistema creado por R. Cornett 1967¹⁰ para que el niño sordo pueda acceder al lenguaje mediante la lectura de los labios con la ayuda de señales manuales suplementarias. Su fina-

⁹ Vid. Marchesi (1987: 140-142) para el desarrollo espontáneo de un sistema de signos en los niños sordos expuestos exclusivamente al lenguaje oral.

¹⁰ Cornett 1967: «Cued Speech», *American Annals of the Deaf*, 112, pp. 3-13 (*apud*. Marchesi, 1987: 284).

lidad es facilitar la discriminación y la comprensión de los sonidos del lenguaje oral mediante el uso de señales manuales realizadas junto a la cara para poder ser percibidas simultáneamente al movimiento de los labios y colaborar en la clarificación del fonema articulado. Aquellos fonemas que tienen una percepción semejante en el rostro son complementados con posiciones (para las vocales) o configuraciones (para las consonantes) diferentes de la mano. Es un sistema compatible con otros métodos de comunicación, pero se le ha criticado que no distingue entre lenguaje y habla.

– *Lenguaje de signos*: contrariamente a la opinión generalizada hasta los años sesenta, Stokoe 1960 estableció que el lenguaje de signos tenía una estructura interna demostrando que los signos poseían una organización y unas características que permitían identificar los signos y diferenciarlos de los demás. Hay tres tipos de información que se origina simultáneamente en la producción del signo y que facilita esta tarea:

1. el lugar donde se realiza el signo en relación con el cuerpo
2. la configuración de la mano o las manos que realizan el signo
3. el movimiento o el cambio en la configuración de la mano

Estos son los llamados *parámetros mayores*, pero existe una serie de subclasificaciones dentro de las distintas configuraciones de la mano que constituyen lo que se conoce como *parámetros menores*: la orientación, la disposición de la mano y el punto de contacto (*vid.* Klima y Bellugi 1979).

Además de este tipo de información, hay que tener en cuenta también en el lenguaje de signos las expresiones no manuales, esto es, las expresiones del rostro y del cuerpo, que tienen una gran importancia en la distinción y reconocimiento de los signos (*vid.* Rodríguez 1992). En todo caso, autores como Álvaro Marchesi (1987: 108) señalan que este tipo de análisis destaca una importante semejanza entre la organización del lenguaje hablado y del lenguaje de signos: «ambos están compuestos por un conjunto restringido de elementos distintos que funcionan como diferenciadores semánticos».

De la misma manera, así como en el lenguaje oral existen restricciones que establecen la combinación de sus elementos para producir expresiones admisibles en una lengua, también en el lenguaje de signos hay una serie de factores que limitan las posibles combinaciones de sus valores formacionales¹¹. También

¹¹ Battison 1974 establece dos condiciones que limitan la formación de signos: la *Condición de Simetría*, según la cual los signos que se realizan con las dos manos deben tener una configuración de la mano y un movimiento idéntico y simétrico; y la *Condición de Dominancia*, que establece la dominancia del movimiento de una de las dos manos cuando el signo realizado con ambas manos requiere que cada una adquiera una forma diferente: mientras que la mano activa puede adquirir cualquier forma y movimiento posible, la mano inmóvil sólo puede asumir seis configuraciones, que son las más frecuentes y más tempranamente adquiridas por los niños sordos cuyo primer lenguaje es el de signos.

se da la asimilación, por ejemplo, según la cual un signo puede cambiar su configuración de la mano, el lugar de articulación y el movimiento debido a los signos anteriores o posteriores; o bien, aquellos signos que no disponen de una expresión facial por sí mismos pueden asimilar la correspondiente a signos vecinos.

Sin embargo, al mismo tiempo también se observa una diferencia fundamental entre la organización de las palabras y la de los signos, pues mientras las primeras se componen secuencialmente y utilizan la oralidad con un fuerte componente temporal, los signos se forman por la combinación simultánea de los valores de cada parámetro formacional (aunque la combinación de signos para formar frases es también secuencial) y emplean el factor visual con un poderoso componente espacial, de manera parecida a como sucedía en las imágenes del cine mudo¹². Parece ser que la visualización y la disponibilidad de un espacio tridimensional confieren al lenguaje de signos un conjunto de mecanismos sintácticos muy diferentes a los del lenguaje oral.

En todo caso, la investigación gramatical de la lengua de signos española es reciente y escasa, por lo que las apreciaciones sobre similitudes y diferencias no están rigurosamente contrastadas. A pesar de esto, conviene destacar que los estudios sobre el lenguaje de signos ponen al descubierto que los sistemas de ambos lenguajes tienen diferentes reglas pero con la misma naturaleza lingüística, es decir, su gramática no es idéntica, ni su léxico intercambiable, pero comparten carácter lingüístico.

– *Comunicación total*: para Marchesi 1987 este método representa una defensa de la libertad en la elección de código frente a la restricción comunicativa que imponía el oralismo. Se basa en la idea de la existencia de un derecho del niño sordo a aprender cualquier forma de comunicación disponible con tal de desarrollar su competencia lingüística, lo cual incluye gestos, habla, signos formales, dactilología, lectura labial, lectura, escritura, utilización de audífonos adecuados a su grado de sordera como medio para aprovechar los restos auditivos, y cualquier otro método futuro que pudiera ser desarrollado.

Este enfoque pretende la estimulación del desarrollo lingüístico, ya que el niño puede elegir aquel sistema o medio que le ayude a comprender mejor la información en cada momento. El problema reside, por una parte, en la necesidad de controlar la capacidad del niño para incorporar los diferentes códigos, y por otra, en la posibilidad de que la escuela y la familia no utilicen los sistemas de comunicación con coherencia.

¹² Es curioso comprobar que las películas mudas anteriores a la incorporación de secuencias orales podían producirse para cualquier sociedad porque todas ellas interpretaban los mismos significados en las imágenes visualizadas, pero una vez que a la imagen se le une el sonido, las películas ya no son apropiadas para todas las sociedades por igual, debido principalmente a que en la interpretación que hacen las distintas comunidades sociales, los diálogos no se corresponden con las imágenes que visualizan en la pantalla.

– *Comunicación bilingüe*: frente a la opción del bimodalismo o utilización simultánea de lenguaje oral y manual, la tendencia más reciente se centra en un modelo de comunicación bilingüe en el que se plantea el aprendizaje del lenguaje de signos como primera lengua y del lenguaje oral como segunda lengua.

El aprendizaje del lenguaje oral por personas sordas, primordialmente si la sordera es profunda (los especialistas reconocen que no existen los sordos totales, sino que siempre hay restos auditivos que conviene aprovechar al máximo), supone un enfrentamiento a una lengua que no pueden oír, por lo que su aprendizaje no es un proceso natural, sino que debe ser planificado sistemáticamente, incorporándose paulatinamente las palabras al vocabulario. Debido a ello y, en gran parte, a los déficits en los programas curriculares, su aprendizaje suele estar alejado de un contexto comunicativo e interactivo.

No obstante, Marmor y Petitto 1979, así como Kyle 1985, proponen este modelo de comunicación bilingüe como uno de los más efectivos en el desarrollo del niño sordo. Ha sido utilizado ya en Suecia obteniendo resultados esperanzadores, por lo que está siendo tomado muy en consideración por las autoridades educativas.

Este modelo no ha dejado de ser sometido a críticas basadas sobre todo en que se trata básicamente de lenguaje bimodal que concluye por expresar la lengua nacional por el canal hablado y una forma abreviada de dicha lengua mediante el canal signado.

Existen investigaciones de este modelo realizadas con niños sordos de padres sordos, con niños sordos de padres oyentes y con niños oyentes que aprendían inglés como segunda lengua. Los resultados mostraron que el inglés puede ser aprendido como segunda lengua por los niños sordos de padres sordos, teniendo el *American Sign Language* (ASL) como primera lengua, pero no todos los datos lo confirmaban, por lo que se ha sugerido que algunos aspectos del inglés se aprenden como segunda lengua mientras que otros no.

Además de estos datos, no hay que olvidar la opinión de Stokoe 1975 citada más arriba, respecto a la riqueza expresiva que tiene el lenguaje de signos frente a un modelo de comunicación manual adaptado, por ser un sistema lingüístico estructurado con sus reglas propias en relación al orden de los signos, la utilización del espacio, la reduplicación, la expresión facial y corporal...

Otro tipo de investigaciones¹³ basadas en la comprensión de historias en ASL parecen mostrar que la competencia en ASL puede favorecer la adquisición del inglés como segunda lengua (*vid. Marchesi 1987*). Ya se ha comentado también que los niños sordos expuestos desde un primer momento al lenguaje de signos lo aprenden más rápidamente e incluso, en un contexto exclusivamente oral, desarrollan un sistema de signos propio de manera natural, por lo que puede considerarse que el lenguaje oral se aprende en la mayoría de estos casos como una segunda lengua.

¹³ *Vid. Hatfield et al. 1978.*

3.4. Consideraciones para la enseñanza formal del lenguaje de signos como segunda lengua

Dejando aparte el bilingüismo simultáneo que una persona oyente puede adquirir por ser hijo de padres sordos y tener, por tanto, un contacto constante desde sus primeros años de vida con el lenguaje de signos, en el ámbito del bilingüismo se habla de un *aprendizaje informal* y de un *aprendizaje formal* de la segunda lengua.

Situándonos en nuestro contexto de lenguaje de signos, el primero tiene lugar de una manera natural, no planificada, a través de los amigos o compañeros sordos principalmente. Es decir, se puede considerar adquisición natural. El segundo requiere la intervención de una institución dedicada a la enseñanza de este lenguaje como segunda lengua, que imparta clases de información teórica, práctica y de inmersión cultural principalmente, como primera aproximación a la lengua desconocida con la finalidad de dar el primer paso del monolingüismo al bilingüismo. De este último tipo nos vamos a ocupar en lo que sigue a continuación.

En las aulas de aprendizaje de segunda lengua, la asignatura que se enseña es precisamente «lengua», al tiempo que suele constituir el instrumento para transmitir la materia. El tiempo dedicado generalmente a la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua en España son dos cursos académicos, destinándose un tercero a la especialización en interpretación.

Baker 1993 observa que en los enfoques metodológicos que existen para la enseñanza de una segunda lengua (método gramática-traducción, método directo, enseñanza situacional, método de respuesta física total, enfoque natural, sugestopedia, enfoque nocio-funcional, enfoque comunicativo de información, enfoque comunicativo social...) subyace una serie de aspectos que finalmente configuran la opción metodológica considerada como más adecuada por el profesor. Los comentamos a continuación para posteriormente hacer algunas observaciones respecto a su aplicación en la enseñanza de esta lengua en particular:

1. La idea que el profesor tenga de lo que constituye una segunda lengua y de cuál es su propósito. Unos creerán que la lengua es esencialmente su vocabulario, su gramática y la construcción de estructuras oracionales correctas. En tal caso, adoptarán una opción de enseñanza del sistema lingüístico como una estructura regida por reglas. Otros pensarán que la lengua es un instrumento de comunicación de ideas, significados e información. En dicho caso, la opción elegida para la enseñanza estará basada en el punto de vista que implica el aprendizaje instrumental y funcional de la lengua para el fomento de la interacción social.
2. El profesor suele tener también una teoría sobre cómo se aprende mejor una lengua, lo cual conduce a varias opciones: memorización o creación de hábitos de uso, práctica de la gramática y la estructura oracional mediante la realización de ejercicios o práctica de la lengua en tareas con sentido que

- impliquen una comunicación real, corrección o no de los errores, prioridad sobre las formas lingüísticas o sobre el significado. Gaarder 1977 hace una interesante observación al afirmar que no se trata de enseñar la lengua en sí misma, sino la vida, la alegría, la tristeza, el trabajo, el juego, las relaciones, los conceptos, la diferenciación, la autoconciencia de los demás...
3. De los dos puntos anteriores surge de manera natural el procedimiento que se seguirá en la clase. De ahí que los profesores con una idea de lengua como sistema lingüístico establezcan como metas el control de las cuatro destrezas lingüísticas, la prioridad de la comprensión sobre la producción, la conciencia metalingüística del aprendizaje; mientras que los profesores que opten por el enfoque comunicativo se propondrán como objetivo la destreza funcional para comunicarse de manera espontánea y lo más inteligiblemente posible, aunque para ello haya que sacrificar la corrección gramatical.
 4. Los objetivos por los que el profesor se haya decantado darán forma al proceso que se seguirá en la clase para el aprendizaje: los unos introducirán gradualmente el vocabulario, así como incrementarán lentamente el nivel de dificultad gramatical; los otros preferirán acudir a un listado de funciones y tareas perfectamente establecido ya hoy en día por las orientaciones nocio-funcionales y comunicativas.
 5. El proceso elegido dará lugar a un tipo determinado de actividades: repetición, memorización y traducción de formas por un lado, y por otro, trabajo conjunto en grupos pequeños, juegos...
 6. El tipo de actividades confiere un papel al profesor: o bien adopta una actitud de director de los ejercicios, corrigiendo y comprobando los progresos, o bien actúa como un compañero, facilitando el trabajo y colaborando en él si es preciso.
 7. La posición que toma el profesor determina la del alumno: en el primer caso tendremos un discente subordinado, que responde cuando le preguntan y que tiende a imitar. En el segundo caso, el alumno es más independiente, se atreve a improvisar e incluso puede plantear dificultades antes de que se presenten.
 8. Las metas, el programa, las actividades, los papeles de profesor y alumno se relacionan con el material que se pone a disposición de los alumnos. En el primer caso, se consultan libros de texto adecuados al grado de conocimiento de la lengua, se utilizan programas de aprendizaje de lenguas asistidos por ordenador para ejercitar los ejercicios escalonadamente. En el segundo caso, se prefiere un intercambio dialogado en la clase, planteamiento de temas de conversación, representaciones...
 9. Las formas de evaluación se derivan también de los puntos anteriores. El primer tipo valorará el éxito en los exámenes, la capacidad para traducir de una lengua a otra. El segundo se centrará en la capacidad del alumno para entender el material lingüístico real mediante la observación de la capaci-

dad de expresión y el intercambio de significados, permitiendo incluso la interlengua y el intercambio de código.

10. Por último, hay profesores que enseñan una segunda lengua prácticamente sin referencias a la cultura de la lengua desconocida, con lo que no se consigue ningún tipo de empatía o identificación con la comunidad lingüística. Otros profesores enseñan la lengua y la cultura de un modo integrado, de manera que tanto una como otra puedan ser experimentadas por el alumno. Resulta importante en este caso que el aula esté acondicionada de tal manera que el discente se encuentre en una atmósfera apropiada y correspondiente a los hechos lingüísticos y culturales del grupo social del que trata de aprender su lengua.

Todas estas variables dirigen y condicionan el aprendizaje de una segunda lengua. Ahora bien, en una situación como la que nos ocupa, referida al lenguaje de signos, ¿qué idea es mejor que tenga el profesor sobre lo que es la lengua de signos?, ¿cómo se aprende mejor?, ¿qué metas, procesos, actividades es preferible plantearse?, ¿qué actitud de profesor y alumno favorecerá en mayor medida su aprendizaje?, ¿qué materiales son los más apropiados?, ¿cómo evaluar la inmersión lingüística y cultural del alumno?

No es nuestra intención adscribirnos a ninguno de los tres grandes enfoques (estructuralista, funcionalista e interactivo) que avalan la enseñanza de segundas lenguas, porque desde nuestro punto de vista el lenguaje de signos tiene unas características especiales que hacen imprescindible plantear su enseñanza compatibilizando rasgos de las tres. No debe entenderse esto en el sentido de una defensa del eclecticismo sin orientación, que toma de cada teoría aquella tecnología y/o terminología más innovadora, sino como un planteamiento de integración de los postulados que correspondan más adecuadamente a los requisitos de un lenguaje visual.

De la relación de puntos planteados más arriba se puede deducir lo siguiente

a) Dado que el lenguaje de signos es un sistema lingüístico con estructura propia, el profesor deberá asumir que está enseñando una lengua que es el vehículo de comunicación de una minoría lingüística. Por tanto, si bien ha de ir introduciendo el vocabulario (los signos) y las reglas que rigen la estructura oracional siguiendo un criterio de menor a mayor complejidad, al mismo tiempo deberá ir compaginando esto con un criterio funcional-comunicativo para conseguir un intercambio eficiente, sin poder olvidar que, para ello, se precisa la exactitud gramatical.

b) La memorización y la práctica continuada de la configuración de los signos con sus parámetros correspondientes es imprescindible, y debe priorizarse la atención a la forma del signo, pues cualquier variación en algún valor paramétrico de su constitución puede llevar a un signo diferente. Naturalmente, también en el lenguaje de signos es válida la comprensión a través del contexto, sin embargo, no es raro que se produzcan malentendidos en la interacción

entre personas sordas cuando se ha perdido la visualización de algún valor paramétrico informativo.

c) Parece evidente que las metas que se proponga conseguir un profesor en el campo que nos ocupa deben ir dirigidas al éxito comunicativo con las personas sordas. No obstante, puesto que puede contar con que los alumnos disponen de un conocimiento sobre su lengua materna, debe incidir en la naturaleza de las formas y las funciones de ésta, a fin de conseguir una concienciación sobre ellas y una capacidad para reconocer y adscribirle funciones y formas, respectivamente, de la lengua que aprenden. Se trata por lo tanto de atender a la reflexión metalingüística de la lengua materna para poder obtener una consideración paralela en la segunda lengua.

Como venimos diciendo, el aprendizaje de la competencia lingüística debe ir acompañado del adiestramiento en competencia discursiva, sociolingüístico-cultural y estratégica.

d) La actitud del profesor debe reflejar compañerismo. En general, los profesores de lenguaje de signos suelen ser hijos oyentes de padres sordos que adquirieron dicha lengua de manera informal, por lo que comprenden perfectamente las necesidades y los motivos que han impulsado a los alumnos que son padres de niños sordos a aprender la lengua de signos. Por otra parte, conocen perfectamente la cultura de la comunidad sorda, pues están integrados en ella. Debido a ello, están capacitados también para transmitir conjuntamente sus conocimientos lingüísticos y culturales relativos al lenguaje de signos a los alumnos que aspiren a convertirse en usuarios de esta lengua o en intérpretes, esto es, alumnos cuya actitud sea tanto integradora como instrumental. La gran ventaja de un grupo de estudiantes de lenguaje de signos es que estas dos actitudes están sutilmente integradas.

Al mismo tiempo, la actitud del alumno deberá ser preferentemente participativa, de manera que se logre dinamismo e intercambio, flexibilidad, cooperación y el consiguiente avance en los conocimientos lingüísticos y en los complementos cognitivos del discente.

e) El material que puede ser utilizado en las aulas cada vez es más sofisticado. Existen vídeos, programas informáticos, páginas web en Internet que pueden consultarse e incluso se está llevando a cabo un proyecto de diccionario informatizado para la escritura de los signos. Sin embargo, la práctica diaria de conversación signada motiva en mayor medida el aprendizaje de esta lengua.

f) En cuanto a la evaluación, desde nuestro punto de vista, la mejor propuesta sería la que se conoce como auto-evaluación. Quienes mejor pueden valorar sus progresos en la comunicación por medio del lenguaje de signos son los propios alumnos. Aquí no se trata de aprobar una asignatura, sino de conseguir un objetivo vital para el desarrollo positivo de un colectivo de niños (e incluso jóvenes y adultos) con discapacidades auditivas.

En la base de los distintos enfoques metodológicos (estructuralista, nocio-funcional e interactivo, así como en la variable del enfoque multidimensional

propuesto en nuestro trabajo) que se utilizan en la enseñanza de segundas lenguas suele haber siempre una teoría.

3.5. Teorías explicativas sobre la adquisición de segundas lenguas

Las teorías que se han elaborado para la explicación de la adquisición de segundas lenguas difieren en cuanto a que su interés se centra en reconocer que la producción del aprendizaje se debe a la contribución (en ocasiones interrelacionada) del componente neurológico, cognitivo, afectivo, lingüístico o situacional del individuo¹⁴.

Así, las *teorías nativistas* (Chomsky 1965, 1980, 1981; O'Grady 1987; Parker 1988; Félix 1985) conceden más importancia a los mecanismos innatos y cognitivos y explican la adquisición mediante la consideración de una capacidad biológica innata que posibilita el aprendizaje. La *Teoría de la Monitorización* de Krashen 1985, a pesar de poderse interpretar como una teoría interaccionista o incluso ambiental debido a la hipótesis del *input* (que debe ser siempre comprensible para el discente; las estructuras desconocidas se entienden por el contexto lingüístico y extralingüístico), se considera nativista debido a que su autor asume que la adquisición de una segunda lengua se produce por un talento específico, en concordancia con los postulados chomskianos.

Las *teorías ambientalistas* (Skinner 1957; Fries 1945; Lado 1957) se basan en la psicología conductista y neoconductista del aprendizaje. Defienden que la educación o la experiencia contribuyen en mayor medida al aprendizaje que la dotación innata, la cual sirve únicamente para que el individuo pueda configurar internamente la estructura ambiental. El desarrollo de estas teorías ha conducido, por una parte, a *modelos conexionistas* basados en trabajos sobre el *Procesamiento Distribuido en Paralelo* (PDP), enfoque cognitivo del campo de la Inteligencia Artificial que prescinde de la dotación innata. Según el PDP, el aprendizaje se basa en el procesamiento del *input*, pero de ahí no se deriva la acumulación de reglas. Más bien hay que fortalecer y debilitar las conexiones de las redes neuronales complejas en función de la mayor o menor frecuencia de los estímulos del input para que se produzca aprendizaje.

Por otra parte, la orientación ambientalista original ha derivado en el intento de explicar la adquisición por medio de las variables externas del alumno, sin tener en cuenta los procesos cognitivos. El *modelo de aculturación* de Schumann 1986 es un ejemplo en el que se tienen en cuenta factores como la integración social, actitud psicológica positiva respecto a la segunda lengua, aceptación de la cultura, valores y estilos de vida de la comunidad...

Las *teorías interaccionistas* (Givón 1979, 1984; McLaughlin 1987, 1990; Hatch

¹⁴ Para ver las diferencias dentro de los planteamientos propios de las teorías nativistas, ambientalistas e interaccionistas, *vid.* Larsen-Freeman & Long (1991: 207-271).

1978) intentan una aproximación a la explicación de la adquisición de segundas lenguas recurriendo tanto a factores innatos como ambientales, defendiendo la idea de que la adquisición de segundas lenguas es demasiado compleja para considerar únicamente factores innatistas o ambientales. Este tipo de teorías ha llevado a cabo sus análisis teniendo muy en cuenta los procesos que tienen lugar en el paso de la *Interlengua* hasta la segunda lengua.

Existen también diferentes versiones de este modelo teórico. Larsen-Freeman y Long 1991 exponen brevemente la propuesta de Givón como un intento de construir una teoría unificada que explique cualquier tipo de cambio lingüístico (sincrónico o diacrónico), incluido el que representa la adquisición, considerando que la sintaxis emerge de las propiedades del discurso y su tipología. Debido a ello, la idea fundamental del enfoque funcional-tipológico de Givón reside en que el cambio sintáctico está gobernado por principios psicolingüísticos y pragmáticos pertenecientes a la percepción y la producción del habla en la interacción comunicativa, los cuales derivan a su vez de otros principios más básicos relativos a la percepción humana y al proceso de información. Es decir, en cualquier situación de cambio o variación, tanto los hablantes como los sistemas lingüísticos pasan de un modo pragmático de comunicación basado en el discurso, a un modo más sintáctico en un proceso contrastivo de rasgos que se observan en los modelos pragmáticos y sintácticos de la comunicación. El problema de la teoría de Givón es que no se explican totalmente los cambios que se advierten en los aprendices de segundas lenguas hacia la sintactización y no se documenta la aparición de los mecanismos en dicho proceso.

Hatch y otros autores (Hatch, Peck y Wagner-Gough 1979; Hatch, Flashner y Hunt 1986) llevan a cabo un planteamiento que presta atención a la teoría social, cognitiva y lingüística, centrándose, en este último ámbito, en el campo del análisis del discurso en relación a la adquisición de primeras y segundas lenguas.

Por otra parte, McLaughlin, así como Clahsen, Pienemann y otros autores, aportan el punto de vista de la psicolingüística experimental y de la psicología cognitiva. El *modelo multidimensional* surgió a partir de la investigación en los años setenta del grupo ZISA (*Zweitsprachenwerb Italianischer und Spanischer Arbeiter*) de la Universidad de Hamburgo. Aunque actualmente sólo se ocupa de la morfología y la sintaxis el proyecto ZISA representó una nueva orientación en la finalidad de la investigación en el aprendizaje de segundas lenguas.

Como señalan Larsen-Freeman y Long (1991: 264), así como los estudios de los años setenta se dirigían prioritariamente a valorar los efectos de la enseñanza en el grado de aprendizaje de la segunda lengua o a investigar a los alumnos mientras la aprendían para intentar explicar el proceso de adquisición (es decir, se centraban en la lengua meta), este grupo de investigación partió de un concepto de adquisición de formas lingüísticas que se centraba en el alumno: se puede hablar de adquisición de una forma a partir de la primera aparición de esa forma en una interlengua. También la evolución subsiguiente de la relación forma-función se observa atendiendo a las variables que afectan al aprendiz,

tanto de naturaleza contextual (sociológicas, psicológicas) como individual (procesos psicolingüísticos internos como las estrategias de simplificación y procesamiento), integrando (con éxito o sin él) todos estos factores a ejemplos definidos de los datos de la interlengua.

Esta es la razón por la que hemos calificado de variable del modelo multidimensional nuestra propuesta para el aprendizaje del lenguaje de signos como segunda lengua. El modelo multidimensional aspira a conseguir la explicación de cómo estos factores interactúan con los mecanismos cognitivos para las primeras producciones en una segunda lengua.

Dicha explicación consistía en asumir que el aprendizaje de una regla en la interlengua, una vez superado el momento en que la producción consiste en palabras y fórmulas aisladas, no suponía su sustitución por la siguiente al pasar a otra etapa posterior (se comprobó que existen al menos cinco etapas en el desarrollo de la interlengua que constituyen una escala de implicación donde la presencia de una regla implica que hay otras que la preceden secuencialmente), sino que se acumulaba: añadían reglas nuevas reteniendo las antiguas.

Cada etapa refleja el uso que sucesivamente hace el alumno de las distintas combinaciones de tres estrategias de procesamiento del habla, restringidas por el conjunto de competencias que el discente tiene en cualquier momento. Las tres estrategias, establecidas por Clashen 1981, 1984 son:

- la estrategia de orden canónico: se refiere a que la forma sintáctica de los enunciados refleja la configuración directa del significado subyacente; es decir, todo movimiento en el exterior formal de la secuencia conlleva un desplazamiento en el interior significativo.
- la estrategia de iniciación-finalización: los movimientos en las secuencias interiores no son libres: el primer elemento puede pasar a la última posición o bien el último a la primera, pero ningún otro desplazamiento está permitido. Es decir, [XYZ] puede reordenarse como [YZX] o como [ZXY], pero no como [YXZ] ni como [XZY].
- la estrategia de cláusula subordinada: no está permitido el movimiento de elementos en cláusulas subordinadas.

El desarrollo o la evolución en el aprendizaje se entiende como un cambio de estrategias o como la eliminación progresiva de las restricciones que éstas imponen al proceso. En las cinco etapas reconocidas por Clashen para el desarrollo de los datos referido al orden de palabras en alemán, el aprendiz utiliza una combinación jerárquica de las tres estrategias:

- Etapa X (orden canónico): Ningún cambio está permitido, debido a que uno de los principios generales del procesamiento oracional establece que la forma más fácil de marcar las relaciones gramaticales y semánticas que subyacen a una frase es el orden canónico; utilización de la estrategia de

orden canónico y de la estrategia de cláusula subordinada

- Etapa X+1 (iniciación/finalización): permitidos los movimientos del primer y último elemento al último y primer lugar, respectivamente. Es decir, es posible mover elementos de una posición predominante de la cadena (más fácil de reconocer y recordar) a otra que también lo es, como sucede en los casos de tematización del adverbio en español (*Ayer ví a tu padre*), manteniéndose el orden canónico; utilización de las tres estrategias. Todavía es una etapa pre-sintáctica, pues el alumno no necesita conocer las categorías gramaticales para permitir su movimiento, ya que el cambio se asume confiando en una estrategia general del procesamiento de la percepción: lo *predominante* o, en términos de la psicología de la *Gestalt*, la *ley de la semejanza*, que se aplica a aquellos elementos que comparten rasgos aunque no tengan la misma forma.
- Etapa X+2: (separación y movimiento a una posición predominante): se refiere a la ruptura de elementos asociados en el interior de una cadena (por ejemplo, Aux+V), lo cual supone la eliminación de la restricción de la estrategia del orden canónico, y el movimiento de uno de esos elementos interiores a una posición predominante (o inicial o final), como sucede en la inversión interrogativa en inglés (*Can you go?*), lo cual exige simultáneamente el mantenimiento de la estrategia de iniciación-finalización y la de cláusula subordinada. La eliminación de la estrategia de orden canónico significa que el orden ya no es suficiente para comprender este tipo de oraciones, sino que hay que recurrir a un conocimiento gramatical para que el aprendiz pueda asignar el elemento que se mueve a una categoría concreta que reúna las condiciones para el movimiento.
- Etapa X+3: (movimiento interno): se refiere a la separación y el movimiento de un elemento, no a una posición dominante, sino interior, como sucede en la inversión en las interrogativas del inglés (*When did you arrive?*), lo cual implica la anulación de la aplicación de la estrategia de orden canónico y la de iniciación/finalización, al tiempo que se mantiene la estrategia de cláusula subordinada. Aquí ya se necesitan conocimientos gramaticales, es decir, requisitos de procesamiento específicamente lingüísticos que implican el reconocimiento de que los elementos de una cadena pertenecen a categorías gramaticales diferentes.
- Etapa X+4: (subcategorización): se refiere a la habilidad de procesar o producir una estructura jerárquica, lo cual implica identificar subcadenas dentro de una cadena (con la consiguiente eliminación de la aplicación de la estrategia de orden canónico) y mover elementos desde estas subcadenas a otras posiciones (y por consiguiente, también se suprime la aplicación de la estrategia de iniciación/finalización), como sucede en el orden del objeto directo y del objeto indirecto en inglés (*I gave him my pen*). En esta etapa también se produce el procesamiento de cláusulas subordinadas, por lo que el alumno reconoce que no funcionan las estrategias normales de pro-

cesamiento de la cláusula principal y que las subordinadas se procesan de manera diferente.

Una de las aportaciones más importantes de este modelo multidimensional, reseñada por Larsen-Freeman y Long (1991: 261) reside en la hipótesis de que la enseñanza sólo será efectiva cuando los alumnos estén psicolingüísticamente preparados para aprender los elementos nuevos, puesto que los prerequisites que subyacen al procesamiento del habla constituyen una escala jerárquica implicacional, de tal manera que los mecanismos de una etapa son necesarios para poder operar en las siguientes, y, por lo tanto, no se puede saltar por encima de ninguna de las etapas abstractas de la complejidad del procesamiento.

Pero si este modelo se denomina *multidimensional* es porque se asume que hay una segunda dimensión que se integra al eje del desarrollo: el llamado *eje variacionista*, en el que se toma en consideración las diferencias entre los alumnos: los hay con una tendencia predominantemente *normativa*, los cuales dan prioridad a la corrección, y los hay con una orientación *simplificadora*, que prestan más atención a la eficacia comunicativa, lo cual significa que comprendiendo los elementos lingüísticamente importantes desde el punto de vista gramatical, reconocen su redundancia para la función comunicativa y los omiten (*She eat apple*) (simplificación restrictiva), o bien los producen en exceso (*Theys go*) (simplificación elaborada). Estas preferencias hacia lo normativo o la simplificación pueden cambiar con el tiempo y además son independientes de la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Por otra parte, en el estudio del grupo ZISA se observó que los aprendices con una motivación instrumental tendían más a la simplificación restrictiva, mientras que la simplificación elaborada era más propia de aquellos motivados por la integración.

La extensión con la que hemos presentado estos datos se debe a que este enfoque está considerado, por parte de los estudiosos del aprendizaje de segundas lenguas, como un modelo cuya investigación se dirige a elaborar una teoría explicativa del fenómeno del aprendizaje de una segunda lengua, de cualquier lengua, por lo que sometemos a la valoración del lector su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua de signos como una lengua más que dispone de un número lo suficientemente amplio de personas empeñadas en su aprendizaje como para ser evaluado en su justa medida.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L.F., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKER, C., 1993, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra. 1997.
- BATTISON, R., 1974, «Phonological deletion in American Sign Language», *Sign Language Studies*, 5, pp. 1-19.

- CANALE, M. & M. SWAIN, 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- , 1983, «On some dimensions of language proficiency». En C. RIVERA (ed.), *Issues in language testing research*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 27-40.
- , 1984, «On some theoretical frameworks for language proficiency». En C. RIVERA (ed.), *Language proficiency and academic achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 15-28.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- , 1980, *Rules and representations*, Nueva York, Columbia University Press.
- , 1981, «Principles and parameters in syntactic theory». En N. HORNSTEIN & D. LIGHTFOOT (eds.), *Explanations in Linguistics: The logical problem of language acquisition*, Longman, pp. 147-171.
- CLASHEN, H., 1981, *Spracherwerb in der Kindheit*, Tubinga, Gunter Narr (*apud* LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991).
- , 1984, «The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development». En R. ANDERSEN (ed.), *Second language: a crosslinguistic perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 219-242.
- CUMMINS, 1984, «Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students». En C. RIVERA (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Masters, pp. 29-45.
- CUTTING, J.E., 1973, «Parallel between degree of encodedness and the ear advantage», *J. of Acoust. Soc. Am.*, 53, 368 (*apud* ROSENBERGER, 1986, «Procesos neurológicos»). En R.L. SCHIEFELBUSCH (ed.), *Bases de la Intervención en el Lenguaje*, Madrid, Ed. Alhambra.
- FÉLIX, S., 1985, «More evidence on competing cognitive systems», *Second language research*, 1-1, pp. 47-72.
- FISHMAN, J.A., 1991, *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FRIES, C., 1945, *Teaching and learning as a foreign language*, Ann Harbor, University of Michigan Press.
- FURTH, H.G., 1966, *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*, Madrid, Ed. Marova, 1981.
- , 1973, *Deafness and learning. A psychological approach*, Belmont, Wadsworth.
- GAARDER, A.B., 1977, *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*, Rowley, MA, Newbury House.
- GILES, H., R. BOURHIS & D. TAYLOR, 1977, «Towards a theory of language in ethnic group relations». En H. GILES (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, Londres, Academic Press, pp. 89-105.
- GIVON, T., 1979, «From discourse to syntax: grammar as a processing strategy». En T. GIVON (ed.), *Syntax and Semantics*, vol. 12, *Discourse and Syntax*, Nueva York, Academic Press, pp. 7-25.
- , 1984, «Universals of discourse structure and second language acquisition». En D. SLOBIN (ed.), *Language universals and second language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 109-136.
- GORDON, H.W. & R. WEIDE, 1983, «La contribution de certaines fonctions cognitives au traitement du langage, à son acquisition et à l'apprentissage d'une langue seconde», *Langages*, 72, pp. 45-56.

- HATCH, E., 1978, «Discourse analysis, speech acts and second language acquisition». En W. RITCHIE (ed.), *Second language acquisition research*, Nueva York, Academic Press, pp. 137-155.
- , S. PECK & J. WAGNER-GOUGH, 1979, «A look at process in child second language acquisition». En E. Ochs & B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- , V. FLASHNER & L. HUNT, 1986, «The experience model and language teaching». En R. DAY (ed.), «*Talking to learn*»: *conversation in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 5-22.
- HATFIELD, N., F. CACCAMISE & P. SIPLE, 1978, «Deaf students' language competency: a bilingual perspective», *American Annals of the Deaf*, 123, pp. 847-851.
- KLIMA, E & U. BELLUGI, 1979, *The signs of language*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- KRASHEN, S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KYLE, J., 1985, «Educational and sociolinguistic perspectives on Sign Language». *Paper presentado en el Seminario Internacional sobre El lenguaje de signos en la educación de los niños con dificultades de comunicación oral*, Madrid.
- LADO, R. 1957, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1983, «Second language acquisition: getting the whole picture». En K. BAILEY, M. LONG & S. PECK (eds.), *Second language acquisition research*, Rowley, MA, Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. & M.H. LONG, 1991, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994.
- MANDIN, D., 1976, «Los sordomudos». En A. MARTINET (dir.), *Tratado del Lenguaje*, 3, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 87-103.
- MARCHESI, A., 1987, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid, Alianza, 1995.
- MARMOR, G.S. & L. PETITTO, 1979, «Simultaneous communication in the classroom: how well is English Grammar being presented?», *Sign Language Studies*, 23, pp. 99-136.
- MCLAUGHLIN, B., 1987, *Theories of second language learning*, Edward Arnold.
- , 1990, «Restructuring», *Applied Linguistics*, 11-2, pp. 113-128.
- O'GRADY, W., 1987, *Principles of grammar and learning*, Chicago, University of Chicago Press.
- OLLER, J.W., 1982, «Evaluation and testing». En B. HARTFORD, A. VALDMAN y C. FOSTER (eds.), *Issues in international bilingual education*, Nueva York, Plenum Press.
- PARKER, K., 1988, «Learnability theory and the acquisition of syntax», *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, pp. 49-78.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a A., 1992, *Lenguaje de signos*, Confederación Nacional de Sordos de España, 1992.
- SCHLESINGER, H.S. & K.P. MEADOW, 1972, *Sound and sign: child-hood deafness and mental health*, Berkeley, University of California Press.
- , 1978, «The acquisition of bimodal language». En I.M. SCHLESINGER & L. NAMIR (eds.), *Sign Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*, New York, Academic Press, pp. 68-80.

- SCHUMANN, J., 1986, «Research on the acculturation model for second language acquisition», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, pp. 379-392.
- SKINNER, B., 1957, *Verbal behaviour*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & P. TOUKOMAA, 1976, *Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the Socio-Cultural Situation of the migrant's family*, Tampere, Finlandia, Tukimuksia Research Reports, (apud C. BAKER 1993).
- STOKOE, W.C., 1960, «Sign language structure», *Studies in Linguistic*, 21, pp. 27-41.
- , 1975, «The use of sign language in teaching English», *American Annals of the Deaf*, 120, pp. 417-421.
- TOUKOMAA, P. & T. SKUTNABB-KANGAS, 1977, «The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age», *Research Report*, 26, Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere, pp. 24-34.
- WILLIAMS, C., 1991, «Language Planning and social change: ecological speculations». En D.F. MARSHALL (ed.), *Language Planning*, 3, Philadelphia, J. Benjamins, pp. 98-112.