

El Aprendizaje de la Gramática Española por parte de Aprendientes Extranjeros y Sordos: Puntos de Encuentro

Learning Spanish Grammar by Foreigners and Deaf People: Meeting Points

Gloria Viviana Nieto Martín

Coordinadora Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua
Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, Colombia, E-mail: viviana.nieto@caroycuervo.gov.co

Citar Nieto, G. (2017). El aprendizaje de la gramática española por parte de aprendientes extranjeros y sordos: Puntos de encuentro. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), Págs.: (31 – 41).

Recibido: octubre 15 2017

Aceptado: diciembre 3 2017

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de la primera fase del proyecto de investigación “Gramática contrastiva español-lengua de señas colombiana (LSC)” de la línea investigativa “Español como lengua extranjera y segunda lengua” del Instituto Caro y Cuervo. El proyecto tiene como objetivo general hacer un análisis contrastivo de las categorías y las propiedades gramaticales presentes en el español y la LSC, con el fin de proponer algunas recomendaciones para profesores de español como segunda lengua (EL2) sobre la enseñanza de las destrezas escritas a sordos. Este artículo explica por qué el español es L2 para los sordos, aborda las diferencias y semejanzas básicas entre lenguas viso-gestuales y las orales y, por último, establece las dificultades lingüísticas que suelen experimentar los sordos en el proceso de aprendizaje de español, las cuales coinciden en gran medida con las de los extranjeros.

Palabras clave

Gramática contrastiva, lenguas viso-gestuales, comunidad sorda, lengua de señas colombiana (LSC); español como lengua extranjera, español como segunda lengua para sordos.

Abstract

This current article presents the results of the first phase of the project “Contrastive Grammar of Spanish and Colombian Sign Language (CSL)” from the line of research “Spanish as a Foreign Language and Second Language” of Instituto Caro y Cuervo. The project aims to conduct a contrastive analysis of grammar categories and properties existing both in Spanish and CSL, in order to set out some recommendations for Spanish teachers to take into account when teaching written skills to deaf students. The article explains why Spanish is a second language for deaf people, reviews basic differences and similarities of visual-gestural and oral languages and, finally, lists some linguistic difficulties deaf people usually experience when learning Spanish, which are very similar to those faced by foreign learners.

Key words

Contrastive Grammar, visual-gestural languages, deaf community, Colombian Sign Language (LSC), Spanish as a foreign language, Spanish as a second language for deaf people.

Introducción

La *Maestría en Enseñanza en Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua* del Instituto Caro y Cuervo es el primer programa de formación posgradual en reconocer la similitud en las dificultades lingüísticas (ortográficas, morfológicas, léxicas, sintácticas, gramaticales, discursivas) y sociolingüísticas (identidad social y cultural, estatus sociopolítico de la lengua materna y la lengua meta...) que presentan extranjeros, indígenas y sordos en el proceso de aprendizaje del español. Por esta razón, desarrolla proyectos de investigación que permiten diseñar metodologías y materiales didácticos unificados para la enseñanza de español a estas tres poblaciones. Para el caso de las personas sordas, la maestría se ocupa del desarrollo de las destrezas escritas: comprensión, expresión e interacción.

Aunque durante las últimas décadas se han reconocido las similitudes que existen entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de EL2 de extranjeros y sordos (Fernández, 2004; Báez y González, 2012), no existen todavía metodologías de enseñanza ni materiales didácticos unificados para los dos grupos. En su artículo, Fernández (2004) propone la adaptación de materiales de extranjeros para la enseñanza a sordos, argumentando que los manuales de ELE abordan la lengua y la cultura, decisión que resulta más conveniente que enseñar con materiales de español como lengua materna, como suele hacerse. Por su parte, Báez y González (2012) reiteran la idea de usar manuales de ELE para enseñar español a sordos e integran el uso de las explicaciones de la Gramática cognitiva (López García, 2005), por su preponderancia visual.

En cuanto a estudios contrastivos sobre el español y una lengua viso-gestual, la propuesta de Herrero Blanco (2008) para la Lengua de Signos Española (LSE) se constituye hasta ahora en el único punto de referencia. Infortunadamente, no existen estudios contrastivos del español y la LSC que puedan derivar en recomendaciones pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza de cuestiones formales del español como el léxico y la gramática a sordos, o en materiales didácticos rigurosos de uso generalizado, que faciliten la labor de los docentes y el aprendizaje de la lengua por parte de los sordos, de manera que puedan participar competentemente en el ámbito académico y en los demás contextos sociales en los que necesitan del español para interactuar.

¿Por qué el español es una segunda lengua para los sordos?

Los sordos pertenecen a una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por dos rasgos que les dan identidad y los cohesionan como grupo: la condición biológica de la sordera y el uso de la lengua de señas (Cruz, 2008). Debido a que los miembros de la comunidad sorda y la comunidad oyente conviven en el mismo espacio geográfico, los

oyentes solemos dar por hecho que los sordos conocen tanto la lengua –español, en nuestro caso– como los códigos culturales del grupo mayoritario.

Ante esta situación de bilingüismo social en la que están inmersos los sordos, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos-INSOR han propuesto la Educación bilingüe bicultural para sordos (EBBS) como el enfoque pedagógico pertinente para esta población (MEN e INSOR, 2006). Dicho enfoque reconoce la necesidad de que los niños sordos aprendan LSC como primera lengua y español como segunda lengua, desde muy temprana edad, para que puedan comunicarse en las dos lenguas y desenvolverse en las dos culturas: la sorda y la oyente. Sin embargo, la mayoría de niños sordos nacen en familias oyentes, por lo cual carecen de exposición natural a la LSC. Además, el sistema educativo colombiano no cuenta con una oferta pública para la atención educativa de estos niños durante la primera infancia (antes de los cinco años).

Por lo general, los niños sordos ingresan al sistema educativo en condiciones de extra edad, sin una primera lengua fortalecida y con bajo dominio de la lengua mayoritaria, en comparación con sus pares oyentes y no encuentran una oferta educativa pertinente a su modalidad de aprendizaje. Según este panorama, la responsabilidad de enseñar las dos lenguas (y las dos culturas) recae en los docentes de educación básica, quienes no cuentan con la formación requerida ni los materiales didácticos adecuados para tal fin.

Si bien los sordos en Colombia, desde su nacimiento, están inmersos en un contexto hispanohablante, el español se constituye en su segunda lengua. Teniendo en cuenta las características sociolingüísticas y psicofísicas de los sordos se hace necesario establecer distinciones entre *lengua materna*, *primera lengua*, *lengua natural* y *segunda lengua*, a partir del origen (momento de adquisición), la actitud lingüística y la identidad (Peluso, 2017):

- La *lengua materna* se adquiere de forma inconsciente y espontánea. Es la base sobre la que se construyen el proceso de adquisición del lenguaje, el desarrollo cognitivo y de identidad psico-social del individuo.
- La *primera lengua* puede coincidir con la materna en los casos de bilingüismo inicial. En los otros casos, puede aprenderse primero como segunda lengua y llegar a dominarse con niveles próximos a los de los hablantes nativos. Está ligada a la competencia (nivel de dominio) y la función (contextos y frecuencia de uso).
- La *lengua natural* es aquella cuyo canal no presenta obstáculos a los hablantes de acuerdo con sus características fisiológicas (canal gesto-viso-espacial para los sordos y auditivo para los oyentes). Puede ser adquirida sin necesidad de instrucción formal.

- La *segunda lengua* se construye sobre la primera. Se aprende mediante instrucción formal, de manera consciente, mediante mecanismos de transferencia lingüística de la primera hacia la lengua meta.

Por lo tanto, para las personas sordas, el español no es lengua materna ni lengua natural, puesto que al ser de modalidad oral-auditiva no pueden aprenderla de manera espontánea y no les permite construir identidad psico-social de sordos. En cambio, el español sí puede ser primera lengua para esta población en los casos de bilingüismo inicial, o segunda lengua, cuando reciban una educación bilingüe-bicultural efectiva.

Diferencias y similitudes entre las lenguas orales y las lenguas viso-gestuales

Comencemos por decir que las lenguas de señas no tienen correspondencia lingüística con las lenguas orales con las que conviven, es decir, que cuentan con léxico, morfología y sintaxis propios, aunque sí suelen tomar algunos préstamos lingüísticos de la lengua mayoritaria. La Tabla 1 presenta algunas de las diferencias básicas entre las dos modalidades de lenguas:

Tabla 1. *Diferencias entre las lenguas orales y las lenguas viso-gestuales.* Elaboración propia.

	Lenguas de señas	Lenguas orales
Adquisición	Mediante el canal visual Mediante el canal gestual	Mediante el canal auditivo Mediante el canal vocal
Producción	Sucesiva / simultánea	sucesiva
Estructura lógica	Tópico-comentario	Sujeto y predicado
Estructura sintáctica	SOV (con variación OSV)	SVO (y sus cinco variaciones: SOV, OSV, OVS, VOS, VSO)
Carácter de los signos	Icónico / arbitrario	Arbitrario
Unidad geográfica	No definida	Definida
Estatus socio-político	Minoritarias	Mayoritarias

En cuanto al léxico, las señas suelen tener mucho más rendimiento lingüístico que las palabras de las lenguas orales, que resultan polimorfas (Massone y Machado, 1994). Por ejemplo, en la LSC hay una única seña para ‘pena’ y ‘vergüenza’ y una única seña para ‘pero’, ‘sin embargo’ y ‘no obstante’.

No obstante, en su condición de lenguas naturales, las lenguas de señas y las orales comparten semejanzas significativas (Massone y Machado, 1994): presentan variación dialectal y cambio lingüístico; son transmisibles de generación en generación; tienen estructuras gramaticales complejas; tienen estructuras sintácticas básicas que pueden ser alteradas por razones semánticas o pragmáticas; son segmentables en unidades discretas; reflejan la visión de mundo de los hablantes; son fundamentales en la construcción de la identidad socio-política de los hablantes.

Además, por sorprendente que parezca, la convivencia entre sordos y oyentes hace que la lengua de señas y la lengua oral habladas en un mismo espacio geográfico compartan gestos con los mismos significados. Algunos de los más reconocibles en la LSC y el español de Colombia son: *bien* (adv.), *dinero*, *embarazada*, *ladrón* (y *robar*), *loco*, *¡ajo!*, *¡paila!*, *pena/vergüenza*, *tacaño*, *venir*... La mayor parte de las coincidencias se encuentra en las acciones, por ser señas miméticas: *comer*, *beber*, *cepillarse los dientes*, *esperar*, *llamar por teléfono*, *nadar*, *peinarse*...

Cuestiones generales sobre las lenguas de señas y la LSC

Cuando los oyentes pensamos en lenguas de señas, lo primero que se nos viene a la mente es el alfabeto dactilológico –representación manual de las letras del abecedario de la lengua oral–, compuesto por 17 señas, el cual se usa para deletrear nombres propios (de personas, instituciones, etc.) y palabras que todavía no cuentan con una seña. En la LSC, las señas personales suelen referirse a rasgos físicos (la forma del pelo, marcas faciales, la contextura física) y de personalidad.

En la LSC, tal como lo refieren Massone (s.f.) para la Lengua de Señas Argentina (LSA) y Cruz-Aldrete (2008) para la Lengua de Señas Mexicana (LSM), existen señas propiamente dichas y señas deletreadas. Ni las lenguas de señas ni el alfabeto dactilológico son universales, cada país tiene su variedad. La LSC retoma elementos de las lenguas de señas francesa, española e inglesa (Oviedo, 2011). La Figura 1 corresponde al alfabeto manual de la LSC:

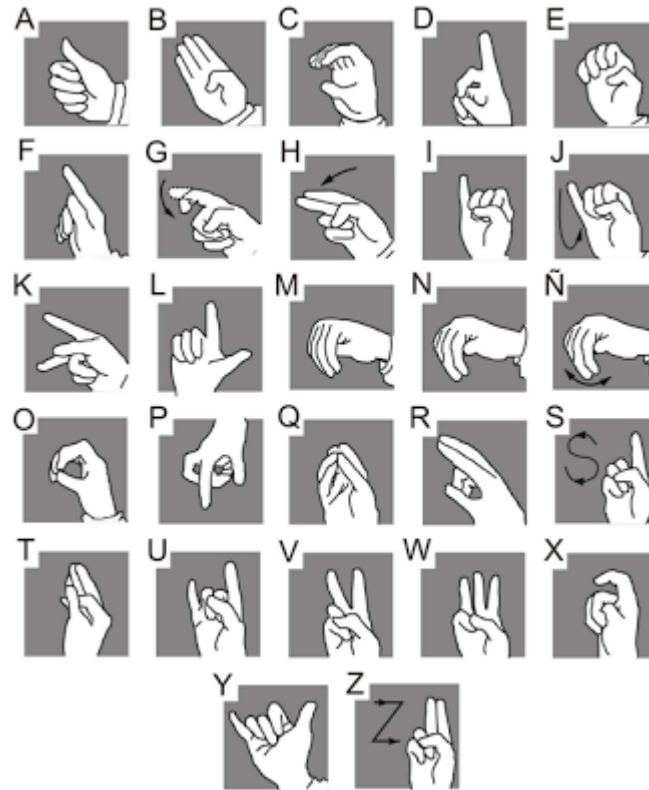


Figura 1. *Alfabeto manual de la Lengua de señas colombiana*. Tomada de

<http://planpilodeaccesibilidad.blogspot.com.co/2008/05/alfabeto-dactilolgico-colombiano.html>

Las lenguas de señas de todo el mundo se han desarrollado bajo una fuerte influencia morfológica, léxica, gestual e incluso vocal (Oviedo, 2001) de las lenguas mayoritarias con las que conviven. Este hecho se constata claramente en el recurso morfológico de la inicialización usado por la LSC, esto es, la creación de señas basadas en la letra inicial de la palabra correspondiente en español, como en el caso de *agua, baño, comunicación, lápiz, tesis, verduras...*

Las lenguas de señas no suelen tener marcas morfológicas de género en sustantivos ni adjetivos. Sin embargo, en Colombia, cuando los sordos interactúan con oyentes poco competentes en LSC, suelen agregar los morfemas flexivos propios del español (-o para masculino y -a para femenino) para aclarar el género de los sustantivos animados, por ejemplo: HIJO-O / HIJO-A, CABALLO-O / CABALLO-A, lo cual se constituye en un préstamo lingüístico integrado a la LSC.

Metodología

Además de la revisión bibliográfica sobre la gramática de la LSC –y de otras variedades de lenguas de señas ampliamente descritas como la española, la argentina y la mexicana– se usaron dos recursos para recoger datos sobre el uso de la LSC y del español por parte de personas sordas. El primero se trató de la aplicación individual de cuestionarios visuales a un grupo de cuatro sordos funcionarios del Instituto Nacional para Sordos-INSOR: dos hombres y dos mujeres de edades, procedencia y niveles educativos distintos. Luego de recibir la instrucción de la actividad en LSC, los participantes debían describir –en la misma lengua–, unas imágenes, seleccionadas con el fin de constatar la asignación de género en seres animados (animales y ocupaciones de personas), la posición de los adjetivos calificativos y la posición de los argumentos verbales (sujeto, objeto directo, objeto indirecto). Estas sesiones de aplicación del instrumento se grabaron en video.

El segundo recurso consistió en el aprovechamiento de los datos recolectados durante la impartición del curso *Escritura argumentativa en español como segunda lengua*, en el periodo 2017-I, a dos estudiantes de posgrado sordos, un hombre y una mujer con distintos momentos de adquisición de la LSC y distintos niveles de conocimiento de español. Al comienzo del curso, se les solicitó hacer una lista de los temas que les causaban dificultad en español, entre los que destacaron: subjuntivo, condicional, tiempos compuestos, pronombres relativos; locuciones verbales y adverbiales; expresiones idiomáticas; uso de la lengua en distintos registros; estrategias de argumentación en español; uso de signos de puntuación; encontrar señas equivalentes a una palabra española en la LSC.

La clase contó con el apoyo permanente de un intérprete de LSC. En ella se usaron materiales didácticos ibéricos de español para extranjeros. Para las explicaciones gramaticales, se recurrió a la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya y otros, 2010), ya que están reforzadas con imágenes, tal como lo aconseja la Gramática Cognitiva. Los estudiantes manifestaron su complacencia por trabajar con materiales didácticos de español como segunda lengua; sin embargo, las diferencias léxicas entre la variedad española y la colombiana les causaron dificultades en la comprensión de las instrucciones y algunos contenidos. Cada sesión se les asignaba un ejercicio de escritura fuera de clase y la siguiente sesión se comenzaba haciendo una puesta en común de los textos, proyectándolos en la pizarra. Los datos recogidos se refieren a textos anecdóticos y académicos que los estudiantes escribieron para la clase; así como a la sistematización de errores gramaticales frecuentes y preguntas que los estudiantes manifestaron sobre la gramática del español, durante las catorce sesiones del curso.

Resultados preliminares y discusión

Tal como afirman Fernández (2004) y Báez y González (2012), sordos y extranjeros experimentan dificultades lingüísticas y sociolingüísticas similares durante el proceso de aprendizaje de español. Además, el uso de las explicaciones mediante imágenes de la Gramática Cognitiva, ampliamente probado con extranjeros, resulta apropiado para la modalidad de aprendizaje de los estudiantes sordos (Báez y González, 2012). A partir de los datos obtenidos sobre el uso de la LSC y el español escrito por parte de personas sordas, se identificaron las siguientes dificultades lingüísticas, que coinciden con las que los extranjeros suelen afrontar:

- Ortográficas: acentuación; usos de los signos de puntuación.
- Morfológicas: flexión nominal de género (*niño / niña*) y número (*niño / niños; el lunes / los lunes*); flexión verbal de persona, número, tiempo, modo y aspecto; confusión de las formas verbales que tienen flexiones iguales (*podrías / podías, vestiría / vestía*); procesos de derivación de palabras (pre, in, inter y sufijación); procesos de composición de palabras.
- Léxicas: asignación de género a sustantivos inanimados (*piso [m.], pared [f.]*); distinción de palabras polisémicas (*sueño [s.], sueño [v.]*; *recibo [s.], recibo [v.]*); reconocimiento de palabras parónimas (*actitud / aptitud; prejuicio / perjuicio*); comprensión de palabras que no existen en la LSC (*a medida que, de acuerdo con, mientras, por una parte / por la otra, según, tras*); distinción entre pares de unidades (*también / tampoco, poco / un poco*); distinción de unidades pluriverbales (*asimismo / lo mismo; ya que / ya; a pesar de / ¡qué pesar!*); verbos con régimen preposicional (*acordarse de, confiar en, soñar con*); adjetivos con régimen preposicional (*adicto a, apto para, capaz de*); colocaciones léxicas (*hacer caso, tender la cama*); significado de locuciones verbales (*atar cabos, cruzarse de brazos*), adjetivales (*de palabra, sano y salvo*), adverbiales (*en absoluto, al pie de la letra*), conjuntivas (*ni aunque*);
- Sintácticas: concordancia de género y número entre determinantes, sustantivo y adjetivo (*el gato blanco / estas gatas blancas*); el orden de los elementos de la oración (en la LSC prevalece la estructura SOV, mientras que en español, SVO); posición de los argumentos verbales (sujeto, complemento directo, complemento indirecto); correlación temporal entre el verbo principal y el subordinado (*Quiero que venga / Quería que viniera / Querré que haya venido*); ausencia de oraciones subordinadas y uso de los pronombres y adverbios relativos (en la LSC, no existen los relativos *que, quien, cuando, donde, como*); posición de los elementos de negación en la oración; posición de conjunciones (al comienzo, en la mitad, al

final); uso de la voz pasiva (reconocimiento del primer elemento como sujeto agente).

- Gramaticales: usos de los artículos definidos e indefinidos y ausencia (*Tengo casco / Tengo el casco / Tengo un casco*); usos y distinción de los verbos ‘ser’, ‘estar’, ‘haber’ y ‘tener’; usos de pretérito imperfecto y pretérito indefinido (*Hace dos años vivía en Medellín / Hace dos años viví en Medellín*); formas y usos de los tiempos compuestos; formas y usos de los condicionales (suelen confundir las formas con las del pretérito imperfecto y no se identifican con los usos irreal de este modo verbal); usos de indicativo y subjuntivo; usos de las preposiciones, usos y distinción de ‘por’ y ‘para’; usos de ‘se’ (reflexivo, pronominal, pasiva refleja, impersonal, voz media); usos de las perífrasis verbales; falta de reconocimiento del infinitivo, el participio y el gerundio como sustantivo, adjetivo y adverbio, respectivamente; distinción entre el participio pasado y el gerundio (*sentado / sentándose*); formas y usos de los recursos de impersonalidad (‘hacer’, pronombres, ‘se’ impersonal).
- Pragmáticas: cuantificación de sustantivos colectivos (**los léxicos, *los vocabularios*) y no contables; uso y reconocimiento de expresiones idiomáticas (*costar un ojo de la cara, hacerse agua la boca, no dar pie con bola*); ausencia de conectores (porque en la LSC las relaciones lógicas entre las ideas se establecen de forma diferente); distinción del registro de uso de conectores (*pero, mas, sin embargo, no obstante*); uso y reconocimiento de registros (literario, formal, informal, jergal, vulgar); uso de expresiones propias de la oralidad, que no existen en la LSC (*Perdona que llegue tarde, lo que pasa es que había trancón.., Me gusta lo que son las frutas y las verduras / Juan no vino. Eso va a ser que se quedó dormido...*); interpretación literal de sentidos (*¿No quieres un café? / Tengo que confesarte algo / No veo que sea posible*).
- Discursivas: ausencia de elementos anafóricos que cohesionen los textos (pronombres personales, demostrativos; adverbios de lugar); posición de marcadores discursivos en la oración (al comienzo, en la mitad, al final).

En cuanto a la comprensión e interpretación de los textos, los sordos dan prioridad a las palabras de contenido (sustantivo, adjetivo, verbo), presentes en español y en la LSC, y no prestan atención detallada a las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones), de baja ocurrencia en la LSC. Además, con los sustantivos suelen fijarse más en la raíz de las palabras que en su flexión, por ejemplo, pueden asociar palabras como ‘comunidad’, ‘comunidad’ con ‘comunicación’, ‘colmo’ con ‘colmillo’, ‘oportuno’ con ‘oportunidad’. Mientras que con los verbos se fijan más en la flexión que en la raíz, por lo que suelen confundir el condicional con el pretérito imperfecto (*podría / podía*).

Conclusiones

Luego de justificar la necesidad de enseñar español como segunda lengua a los sordos, y de describir los rasgos básicos de las lenguas de señas, las lenguas orales y, en especial, de la LSC, se establecen las dificultades lingüísticas (ortográficas, morfológicas, léxicas, sintácticas, gramaticales, pragmáticas, discursivas) que sordos y extranjeros comparten durante el proceso de aprendizaje de español como segunda lengua. Una vez identificados estos puntos comunes, podrán diseñarse estrategias y materiales didácticos unificados para sordos y extranjeros, que faciliten la labor de los profesores de español y el aprendizaje de los aprendientes sordos.

Por lo tanto, es necesario implementar un enfoque diferencial en la enseñanza de español como lengua materna y como segunda lengua, basado en la transferencia lingüística de la lengua materna a la segunda lengua; para lo cual se requiere de formación docente, investigación y desarrollo de materiales didácticos pertinentes.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Raya, Rosario y otros (2010). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Báez Montero, I. y González Carballás, L. (2012). El mismo contexto, pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española. *ASELE. Actas XXIII*.
- Báez Montero, I. (2015). ¿De cuántos signantes estamos hablando?, *E-Aesla*, No. 01.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). El estudio de las lenguas de señas. Los sordos, ¿hijos de un dios menor?, *Signos lingüísticos*, vol. IV, núm 8, julio-diciembre, pp. 39-64.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* (tesis doctoral). México D. F: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Fernández Soneira, A.M. (2004). La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas. *ASELE. Actas XV*.
- Herrero Blanco, Ángel (dir.) (2008). *Gramática contrastiva español/Lengua de Signos Española*. Ministerio de Ciencia e Innovación. http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gram%C3%A1tica+Contrastiva+Espa%C3%B1ol+-+LSE
- Instituto Nacional para Sordos, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Caro y Cuervo (2005). *Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- López García, Á. (2005). *Gramática para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Massone, M. I. y Machado. E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M.I. (s.f.). *La conversación en Lengua de Señas Argentina* – Colección Estudios de la Minoría Sorda.

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos (2006). *Educación bilingüe para sordos – Etapa escolar – Orientaciones pedagógicas*, Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*, Cali: INSOR-Universidad del Valle.

Peluso Crespi, L. (1997). Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables? *Primeras Jornadas sobre Identidad de las Personas Sordas*. Organizado por AMILSA