

Didáctica de la lengua de signos

Rosa Belén Santiago Pardo

Resumen:

El artículo aquí presentado está destinado a la formación de aquellos profesionales que quieren poner en práctica la enseñanza de la lengua de signos. La formación inicial sobre la didáctica de este lenguaje deberá capacitarles para que sean capaces de conocer la situación de partida, las condiciones en las que se va a llevar a cabo: alumnado y medio, diseñar situaciones de aprendizaje, conocer las técnicas de trabajo en el aula que le permitan poner en marcha su propio diseño y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, pretendemos brindar algunas pautas orientativas respecto a un modelo didáctico de diseño de una programación para la enseñanza de la lengua de signos.

Abstract:

The present work is addressed to those professionals who want to teach the sign language. The basic formation about its teaching should provide them with capabilities required to know starting situation and teaching conditions (students and their circumstances), to design learning situations, to know classroom working techniques which allow them to run out their own teaching design and to evaluate teaching-learning process. Our aim is to offer some guiding advices according to a didactic model of programming design for sign language teaching.

Descriptores (o palabras clave): Didácticas especiales, Lengua de signos, Formación docente.

I PARTE

Líneas de actuación para enseñar una lengua

Si consideramos el lenguaje, en su función expresiva y comunicativa, como una herramienta básica del comportamiento social, que configura nuestro pensamiento, que supedita el desarrollo de la inteligencia, del pensar y de la personalidad y que es el elemento imprescindible para todo progreso posterior en cualquier faceta de la actividad humana, estaremos de acuerdo en que su didáctica debe integrarse en la teoría de la enseñanza en su totalidad (Mendoza, 1996).

Nos es útil, como referencia previa, la sucinta alusión a la "competencia comunicativa" presentada como la capacidad que permite al sujeto saber cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo.

Enseñar lengua a alguien es hacerle conocer los mecanismos y resortes que posee la estructura de dicha lengua, pero eso, no es algo que atañe tan sólo a

la materia que lleva dicho nombre, sino que se desarrolla a través de todas las materias que componen el currículum escolar.

El trabajo que presentamos está destinado a la formación de aquellos profesionales que quieren llevar a cabo la enseñanza de la lengua de signos.

La formación inicial sobre la didáctica de este lenguaje deberá capacitarles para que sean capaces de conocer la situación de partida, las condiciones (alumnos y medio) en las que se va a desarrollar, diseñar situaciones de aprendizaje, conocer las técnicas de trabajo en el aula que le permitan poner en marcha su propio diseño y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La problemática de la formación del profesorado se centra en mostrar cómo se debe dar respuesta a tres preguntas claves:

- 1) Conocer a quién se va a enseñar.
- 2) Conocer lo que se va a enseñar.
- 3) Saber cómo se va a enseñar.

Supuestos de formación:

Tener conocimientos que permitan comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y adecuar, en concreto, los contenidos de la lengua de signos.

Poseer criterios que le permitan decidir la elección de estrategias de enseñanza adecuadas.

Dominar y emplear técnicas didácticas que conduzcan a los alumnos al logro de los objetivos educativos propuestos.

Desarrollar aptitudes y actitudes personales para desenvolverse en el contexto de la enseñanza.

Aplicación: elaboración y determinación del modelo de enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos.

Debemos tener muy claro que aprender la lengua de signos significa aprender una lengua nueva, una segunda lengua. Es un aprendizaje que requiere tiempo y contacto constante con los usuarios de la lengua.

Como es sabido, la eficacia de toda metodología no depende sólo de los procedimientos que se apliquen, sino de la adecuación de éstos a las disposiciones personales de cada docente y al tipo de relación que se establece con los alumnos.

Cuando un niño está adquiriendo su primera lengua o lengua materna desarrolla su capacidad para hablar y expresarse sin necesidad de que nadie le enseñe explícitamente reglas de uso de esa lengua.

Por lo general, en casi todas las culturas la madre se dedica a hablar al bebé simplificando su lenguaje para lograr que él la entienda. En este proceso, durante algún tiempo, el niño comete errores aunque progresivamente se hace cada vez más autónomo en su aprendizaje: empieza a aprender de otros niños, de otros adultos, de los medios de comunicación, y hacia los 5-7 años ya es capaz de hablar casi perfectamente. Lo más importante ya lo ha aprendido y a partir de ese momento el niño adquirirá el lenguaje de forma completa.

Pero ¿qué pasa cuando se aprende una segunda lengua? ¿se sigue el mismo proceso de aprendizaje que en la lengua materna?. Todos sabemos que, en principio, no supone lo mismo aprender la lengua materna que una segunda lengua (sobre todo cuando se empieza después de los 4-5 años). En ambos procesos de adquisición encontramos algunas semejanzas pero también ciertas diferencias significativas, que todo docente debe conocer para comprender mejor todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿En qué aspectos coinciden los procesos de adquisición de la primera y la segunda lengua?

Ravera (1990) señala que cuando se aprende o se adquiere una lengua, sea la materna o la segunda, durante un cierto tiempo no se está en condiciones de hacer un buen uso de ella, sino que se debe pasar por una serie de estadios para producir la versión correcta de esa lengua. Solamente, cuando ya somos capaces de expresarnos de manera fluida, bien en la lengua materna o en la segunda, usamos mecanismos subconscientes. Sin embargo, en este proceso de aprendizaje de una lengua no todos siguen el mismo camino; es decir, se da una gran variación individual (algunas personas van más despacio y otras más deprisa en su proceso de adquisición; unas cometen más errores que otras), y una variación contextual (el mismo hablante usará un registro u otro dependiendo del contexto en que se produzca la comunicación).

Pues bien, a pesar de estas analogías, también se pueden observar discrepancias importantes entre la adquisición de la primera lengua y la segunda lengua.

Según algunos autores, la edad es un factor determinante de éxito o fracaso en el aprendizaje. La mayoría de las personas que aprenden a hablar una segunda lengua lo hacen después de los 4-5 años. Muchos investigadores sostienen que es probable que exista un período crítico a partir del cual ya es casi imposible hablar una segunda lengua igual de bien que aprendimos a hablar la primera. Para algunos autores, el período crítico se sitúa en los 4-5 años; para otros, en los 11-12, y para otros, en los 15-16 años. Seguramente, en cada una de estas edades se producirán cambios importantes.

En realidad, es habitual que en el aprendizaje de una segunda lengua se fracase más que en el de la primera, ya que muchos no son capaces de llegar a utilizarla correctamente, la mayoría se detiene o fosiliza en estadios elementales, o bien, cometen algunos errores por influencia de la lengua materna.

Como señalábamos, el conocimiento de las similitudes y diferencias entre la adquisición de la primera y la segunda lengua, puede ayudar al profesor de lengua de signos a comprender algunas cuestiones que debe respetar en el discente, como son, por ejemplo, que en todo este proceso de adquisición de una lengua no es posible modificar el orden natural, por lo que todo intento por parte del profesor de enseñar al alumno a decir aquello que pertenece a estadios superiores a aquel en que éste se encuentra, será inútil; el alumno se inhibirá, tenderá a transferir formas de la lengua materna e incluso tenderá a la fosilización o fracaso. Nuestro rol como profesores se limitará, por tanto, a facilitar el desarrollo natural, a enriquecerlo, a mejorarlo, a acelerarlo, pero siempre dentro de unos cauces naturales que no podemos cambiar. Es necesario, ante todo, que:

. El alumno reciba grandes cantidades de lenguaje (input) comprensible en la lengua de signos.

. Se respete un periodo silencioso en la producción y un desfase entre comprensión y producción.

. El proceso de adquisición tenga posibilidad de manifestarse a través de una producción espontánea y natural.

. El alumno tenga una actitud positiva frente al aprendizaje y que el entorno sea motivador y relajado.

Siguiendo estas pautas el profesor puede facilitar al alumnado el proceso de adquisición de la lengua de signos.

Consideraciones para la enseñanza de la lengua de signos

La lengua de signos (L.S.) es un lenguaje visual-gestual y espacial que requiere de la potenciación de una serie de habilidades que, normalmente, no se trabajan de manera expresa en los sujetos normo-oyentes. Así pues, por ejemplo, la atención auditiva, -tan fijada en los hábitos de las personas-, deberá ser sustituida por la atención visual; la memoria auditiva por la memoria visual; y la pronunciación, entonación y acentuación deberán ser reemplazadas por la expresión corporal, facial, agilidad manual y uso del espacio. Por ello es importante señalar que, para poder "oír" no podemos desconectar la mirada, pues se perdería inevitablemente toda la información que se transmite en ese instante (Gómez, 1991).

Debido a este carácter visual-espacial de la L.S. hay que desarrollar previamente una serie de destrezas básicas, que los sujetos oyentes no tienen suficientemente desarrolladas, que se consideran fundamentales en L.S. (Gómez, 1991):

. La **atención y discriminación visual** son tan importantes en la L.S. como la discriminación auditiva en el lenguaje oral, puesto que hay signos que se realizan de forma aparentemente idéntica y que se diferencian en un solo aspecto, como puede ser la expresión facial o la configuración de la mano. Por

ello, es necesario que el alumno primeramente aprenda a centrar la atención visual en los brazos y manos y, mediante la atención periférica, perciba el resto: las expresiones faciales, la expresión de los ojos, movimientos del cuerpo y cabeza, etc. Un ejemplo típico puede ser el signo utilizado para decir "dulce" o "dolor": lo único que les va a diferenciar es la modificación de la expresión facial.

. También es fundamental trabajar la **memoria visual**. La mayor parte de los oyentes no tienen buena orientación visual, por lo que suelen tener dificultades para recordar las series de vocabulario y las frases en L.S.

. Para aprender la L.S. es necesario que el estudiante memorice en primer lugar, cómo se realiza el signo o expresión facial y, en segundo lugar, en qué situación, en qué orden específico se realizan los signos en la frase.

. Una de las tareas más difíciles de lograr es que los alumnos acompañen sus producciones con la **expresión facial**. La mayoría se sienten ridículos, forzados y prescinden de la expresión facial por lo que, sin duda, la información que transmiten a su interlocutor queda sesgada. Es esencial que tomen conciencia de que la expresión facial es fundamental en L.S., puesto que ésta ofrece mucha información sobre el mensaje que se quiere transmitir. Debemos introducirles en estas actividades de forma progresiva, como un juego, y que lo asimilen como una característica más de la L.S.

. Otro aspecto a potenciar en el alumno es la percepción y el uso correcto del **espacio** como recurso gramatical. Desde el primer momento se debe empezar a trabajar en ello de forma adecuada, por ejemplo, en la utilización de los deícticos y los signos de las diferentes personas de los verbos.

Sintetizando, los aprendizajes de base serían:

1. **Factores visuales:** atención visual, discriminación visual y memoria visual.
2. **Factores gestuales:** expresión corporal, expresión facial y motricidad digital y manual.
3. **Percepción y uso del espacio.**

Estas actividades preparatorias o aprendizajes de base son ineludibles debido a que cumplen unas funciones básicas para los estudiantes:

- . Facilitan su desinhibición.
- . Les ayudan a descubrir las potencialidades comunicativas de su propio cuerpo y a comprender que pueden comunicarse sin hablar.
- . Les ayudan a tomar conciencia del espacio que les rodea para poder realizar adecuadamente la L.S.
- . Ofrecen satisfacción y seguridad en su proceso de aprendizaje pues son tareas que pueden realizar fácilmente.

Por otro lado, cada uno de los signos que configuran la lengua de signos pueden definirse a partir de sus parámetros (elementos que lo forman), del mismo modo que una palabra del lenguaje oral puede definirse por sus fonemas (Gómez, 1991).

Los parámetros que definen un signo son:

1. El lugar del espacio donde la mano o las manos realizan el signo.
2. La configuración de la mano o las manos mientras se desarrolla el signo.
3. El movimiento que se desarrolla para realizar el signo.
4. La orientación de la palma de la mano en el momento de realizar el signo.
5. Los componentes no manuales que pueden ser: la expresión facial o movimientos de los labios, cabeza, tronco ... que se realizan paralelamente al signo.

Así pues, todo signo tiene una localización en el espacio, una configuración determinada de la mano, un movimiento específico, una orientación de la palma de la mano y unos componentes no manuales concretos. La combinación de estos parámetros dará lugar a un signo con un significado determinado. Basta una mínima diferencia en uno solo de los parámetros para dar lugar a un signo con un significado completamente distinto. Podemos decir que su valor es comparable a la consideración en el lenguaje oral de la diferenciación de los fonemas: "beso-peso", "barco-marco"; ambas tienen un fonema que se diferencia tan solo en un rasgo concreto y, sin embargo, ello da lugar a dos palabras con significados absolutamente distintos.

Metodologías para el aprendizaje de la lengua de signos

Las metodologías utilizadas en el aprendizaje de las segundas lenguas nos sirven como punto de referencia (Ravera, 1990).

El método naturalista: El profesor debe facilitar el lenguaje, crear un clima agradable y relajado, dar posibilidad al alumno a expresarse si lo desea y ofrecer una retroalimentación (feedback), es decir, comentarios, sonrisas, gestos de asentimiento o desaprobación que indican si la comunicación se ha establecido de forma efectiva o no. Estos comentarios, sin embargo, van dirigidos a corregir sólo errores de contenido pero no de forma.

El método comunicativo: Propone la práctica oral y el trabajo en grupo como medio para que el alumno, a través de la manipulación del lenguaje y de la percepción de su función social, desarrolle destrezas comunicativas y adquiera la lengua. En el trabajo en grupo el alumno aprende a usar destrezas comunicativas que de otra manera no desarrollaría. Se recurrirá al trabajo en grupo cuando se esté seguro de que los alumnos utilizarán la segunda lengua para comunicarse. La producción debe ser espontánea y no forzar al alumno por encima de sus posibilidades, respetando el periodo silencioso.

El método gramatical: Algunos autores sostienen que además de lenguaje comprensible es necesario enseñar gramática explícita para acelerar y mejorar la calidad de la adquisición de la segunda lengua. Si queremos evitar que los

alumnos simplifiquen la lengua para siempre, debemos enseñar algo de gramática; sin embargo, una enseñanza no adecuada de la gramática puede retardar el proceso de adquisición e incluso bloquearlo. Ravera (1990, p.19) sostiene que "a los niños menores de 16 años no es necesario que se les enseñe gramática y menos de forma explícita, ya que antes de esa edad la metodología natural y comunicativa se puede aplicar muy bien, y no es necesario arriesgarse a una práctica que podría, en caso de utilizarse de forma incorrecta, perjudicar a los alumnos".

El método humanista: Una persona aprenderá si la lengua le sirve para mejorar sus relaciones con los demás, para conocerse mejor a sí misma y al mundo. La simpatía hacia la lengua segunda, hacia el profesor que la enseña, el rol que tiene el individuo en la clase de lengua y las relaciones con sus compañeros son importantes factores sociolingüísticos.

Como podemos observar, cada método aporta un punto de vista diferente, pero posiblemente podamos extraer de cada uno algunas sugerencias válidas para la enseñanza de la L.S., como que existe un orden natural que no se puede modificar, pero que se puede acelerar y mejorar utilizando variedad de medios. Así pues, algunas personas aprenderán sólo recibiendo input comprensible; otras aprenderán también de la práctica en parejas y en grupos; para algunas será útil la práctica explícita de estructuras o los ejercicios de descubrimiento de las reglas de la gramática, etc. Para todas estas personas en el aprendizaje de la lengua de signos será importante lo afectivo, lo emotivo, la gratificación del inconsciente, la lengua como herramienta, como instrumento de estructuración del pensamiento, como medio de enriquecimiento y cambio.

Para resumir, podemos recordar cuatro ideas básicas para una metodología que se proponga enseñar a los alumnos a expresarse en la lengua de signos (Ravera, 1990):

1. Lenguaje recibido (input) comprensible. Es muy posible que lo más importante a la hora de que el alumno aprenda a utilizar la lengua de signos es que el alumno entienda, que comience a comprender algunos mensajes, por lo que en un principio las actividades a desarrollar serán actividades receptivas, orientadas más a la comprensión que a la producción.
2. Desfase entre lenguaje recibido /producción (input /output). Estrechamente relacionada con la idea anterior, la optimización del proceso de adquisición implica un respeto por el periodo silencioso de los alumnos y un desfase entre el lenguaje recibido y la producción; es decir, que no podemos pedir al alumno que produzca todo aquello que entiende, y debemos dejar transcurrir un tiempo para que el alumno pueda procesar el lenguaje recibido.
3. Motivación y variables afectivas. Debemos crear un clima adecuado para el aprendizaje, de tal modo que el alumno esté motivado.
4. En el proceso de aprendizaje de la lengua de signos el rol de la práctica, de la producción, es divergente. Para unos, el trabajo en parejas y en grupos es fundamental y es el medio más adecuado para adquirir la lengua respetando el

orden natural y aprendiendo además a usar destrezas comunicativas que nos permitan utilizar la lengua como herramienta para la comunicación. Para otros, la práctica en grupos y en parejas no es tan importante; más fundamental es que el alumno reciba input comprensible. Para el resto, la práctica debe ser sobre todo práctica gramatical de aquellas estructuras que el alumno está en condiciones de aprender.

II PARTE

Modelo didáctico de diseño de una programación para la enseñanza de la lengua de signos

Partiendo de las consideraciones previas realizadas en la I parte de este trabajo, con la finalidad de facilitar la tarea del profesor de lengua de signos, a continuación vamos a elaborar una propuesta didáctica para el diseño de situaciones de aprendizaje de la lengua de signos.

Planificar, programar o diseñar es dar respuesta concreta al porqué, qué, cuándo y cómo se ha de enseñar y buscar los recursos y las estrategias que se necesitan para realizar la actividad docente.

La función del docente es organizar la información que responde a ¿cuáles son los objetivos a alcanzar? ¿qué actividades han de realizar los alumnos para alcanzarlos?, ¿cómo ha de ser la organización de actividades? y ¿qué tipo de evaluación es la adecuada para valorar la eficacia en la relación objetivos-actividades? El programa se ha de entender como una pauta indicativa y no como una guía única e inflexible. Las técnicas de programación permiten concretar toda la acción didáctica.

Toda unidad didáctica consta de: objetivos, contenidos, temporalización indicativa, agrupamientos, elementos de motivación, orientaciones para la intervención pedagógica, recursos didácticos, sugerencias para la explotación del material didáctico, evaluación ... El diseño y elaboración de unidades constituye un ejemplo de cómo un profesor concreta hasta el detalle su tarea profesional para un grupo de alumnos en un contexto educativo concreto.

1.- Los objetivos de aprendizaje

Las actividades de la lengua de signos no pueden diseñarse como modelos abstractos alejados de la vida. Los alumnos deben saber para qué sirven y a dónde conducen, de manera que las asuman voluntariamente.

El **objetivo** último es que los estudiantes adquieran una habilidad comunicativa, creativa y práctica en lengua de signos, es decir que alcancen cierto nivel de competencia comunicativa.

La transformación de las intenciones en evidencias alcanzables comporta una formulación adecuada de los objetivos, que consiste en establecerla de acuerdo con unos ciertos niveles de concreción y especificación. Se requiere una jerarquización de tipo lógico, comenzando por formular unas habilidades

de carácter más general, más abarcador, que se conseguirán a largo plazo, y pasándose después a capacidades que derivan de éstas, que las especifican, descendiendo paulatinamente hasta llegar a objetivos de carácter concreto, que indican aquello que el alumno ha de ser capaz de hacer al finalizar el periodo concreto de enseñanza-aprendizaje y que no eran capaces de realizar previamente.

En consecuencia, la jerarquización de los objetivos es una de las tareas primeras y fundamentales en toda programación. No es el sujeto quien debe adaptarse a los objetivos, sino éstos a las características específicas de cada sujeto.

Como ejemplo de esta jerarquización proponemos, algunos objetivos generales como los siguientes:

- . Conseguir una buena atención, discriminación y memoria visual y auditiva.
- . Ser capaz de entender y expresar cualquier mensaje en L.S.
- . Acompañar los signos de la expresión facial y corporal adecuada.
- . Conocer la gramática y la estructura de la lengua de signos.

Para alcanzar dichos objetivos tan amplios debemos formular una serie de habilidades más específicas y operativas, que nos ayuden a centrarnos en aspectos más concretos que nos interesan.

Algunos de los objetivos específicos y objetivos concretos que se podrían trabajar serán:

FAVORECER Y DESARROLLAR LA EXPRESIÓN FACIAL

- . Utilizar la expresión de los ojos para "comunicar" sentimientos y emociones.
- . Expresar un conjunto de enunciados utilizando en la medida de lo posible solamente la expresión facial.

APRENDER A CONTROLAR LOS MOVIMIENTOS DEL CUERPO

- . Investigar las distintas posibilidades del movimiento del cuerpo, la sincronía y la simetría.
- . Trabajar la simetría y la coordinación de movimientos.
- . Tomar conciencia del espacio.
- . Tomar conciencia del estado corporal, del propio cuerpo y del de los demás, actuando de forma compenetrada con los compañeros.
- . Aprender a "narrar" una secuencia de acontecimientos con gestos.
- . Ubicar varios objetos o personas en el espacio al mismo tiempo.

DESARROLLAR LA AGILIDAD DÍGITO-MANUAL

- . Mejorar la agilidad y la precisión en el movimiento de las manos a través de la práctica del alfabeto dactilológico.
- . Mejorar la agilidad de dedos y manos de los números ordinales.

2.- Los contenidos

Los contenidos se presentan como un conjunto de formas culturales y de saberes de un área o disciplina (no se presentan como una sucesión de enunciados que el alumno ha de aprender, sino como grandes bloques que se han de proponer en la enseñanza), y se seleccionan con el fin de alcanzar los objetivos que nos proponemos.

En la secuenciación de los contenidos debe partirse de lo general y simple para llegar a lo particular y complejo, avanzando, de esta manera, hacia adquisiciones cada vez más rigurosas y diversificadas. Es importante seleccionar y secuenciar los contenidos adecuados relacionados con las necesidades e intereses de cada caso. Por ejemplo, se pueden programar actividades en las que aparezcan uno o varios de los contenidos que se han de trabajar o, por otra parte, habrá ciertos contenidos que se desarrollen simultáneamente dentro de una misma actividad.

La estrategia didáctica estará orientada a actividades que desarrollen la práctica comunicativa, la reflexión sobre los elementos lingüísticos, el análisis y la interpretación, así como la participación y cooperación de los alumnos. El profesor puede utilizar estos elementos como criterios de selección de contenidos que le faciliten el tratamiento de la diversidad en el aula. Las repeticiones y las vueltas atrás serán útiles para profundizar en conocimientos iniciados, afianzar capacidades adquiridas, enmendar posibles errores de aprendizaje y revisar los avances de los diversos grupos de alumnos.

3.- La temporalización, agrupamientos y motivación

Paralelamente, todo programa se realiza para un tiempo determinado. El tiempo y los objetivos deben poseer un nivel de correspondencia lo más sincronizado posible. Aquí también se prueba la experiencia del profesional que programa objetivos posibles para un tiempo concreto sin pasarse por excesivamente utópico o por lo contrario (Garrido, 1988). Ajustaremos el programa en relación con el tiempo del que dispongamos y del número de alumnos que tengamos.

En relación con los agrupamientos es importante señalar, que dadas las peculiaridades de esta lengua, los grupos que formaremos para enseñar la lengua de signos deben ser de 15 ó 20 personas como máximo; de esta manera será un grupo manejable y con ciertas garantías de aprovechamiento por parte de cada alumno. Si son más estudiantes se pueden trabajar en común los temas más informativos, más teóricos, pero no aquellos que impliquen el ejercicio de habilidades para los cuales será oportuno organizar pequeños subgrupos (Gómez, 1991). Para que la producción sea espontánea y natural, una sugerencia ya comentada, es recurrir al trabajo en pequeño grupo cuando se esté convencido de que los alumnos utilizarán la segunda lengua para comunicarse.

Por otra parte, las motivaciones de los estudiantes son muy diversas, así como sus necesidades en el ritmo de aprendizaje, vocabulario, profundidad ... por ello

se requiere tener en cuenta ciertos criterios a la hora de proceder a la formación de los grupos:

- . Edad de los estudiantes y nivel de habilidades previo (aquellos que ya han tenido algún tipo de contacto con la L.S., con la comunicación bimodal, o con un taller de expresión corporal o mimo ...).
- . La necesidad básica que les lleva a aprender la lengua de signos (personal o profesional).
- . Si la mayoría son profesionales, una buena distribución podría estar basada en el tipo de personas sordas con la que estén tratando en ese momento (un grupo que trabaje con niños en edades tempranas o primer ciclo de escolarización, otro que incida sobre jóvenes y adultos ...)

4.- La metodología

En general, existen unos **principios metodológicos**, que se deben aplicar en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos:

. La utilización de métodos individualizados y activos: es indispensable atender a las condiciones y características individuales de cada sujeto. Los estudiantes deben tener el deseo y la oportunidad de comunicarse con la lengua de signos. Es responsabilidad del profesor transformar la simple curiosidad en deseo de comunicarse. Ciertamente este cambio no será posible si adjudicamos al estudiante un papel pasivo.

. La selección de los elementos de motivación: habrá que indicar los elementos motivadores en el programa que se va desarrollar. Estos elementos se acomodarán a las condiciones individuales (edad cronológica) y condiciones sociales (entorno social) del sujeto. Diálogos, ejercicios que desarrollen habilidades, actividades comunicativas y juegos, son esenciales para una exposición significativa a la lengua de signos. La práctica y la repetición ayudan y son necesarias, pero no lo son todo.

. La utilización de métodos intuitivos y polisensoriales: se debe partir de la realidad vivida por el sujeto. En la selección del vocabulario, el profesor debe guiarse por una cuestión clave "¿qué signos se van a encontrar o van a necesitar más frecuentemente los estudiantes?, en vez de ¿cuál es la siguiente lista de vocabulario que tenemos preparada? Los estudiantes no deben tener permitido usar la voz durante la sesión, ello les obligará a desarrollar los recursos expresivos de su cuerpo. Toda la clase debe ser conducida en lengua de signos empleando perífrasis, descripciones... que lleven a la comprensión del significado deseado, gestos expresivos o mimo, objetos, dibujos, fotografías ... Se debe aprovechar al máximo todo tipo de recursos dirigidos a la sensibilidad visual.

.Aumentar progresivamente el nivel de complejidad; ir de lo más fácil a lo más difícil, de lo más simple a lo más complejo, de lo corto a lo largo, de lo conocido a lo desconocido. El profesor no puede pedir que los estudiantes se expresen ellos mismos en lengua de signos hasta que no hayan tenido una amplia exposición receptiva y significativa a esta lengua.

Respecto a la actuación del profesor podemos señalar algunas consideraciones metodológicas (Gómez, 1991):

. En las primera etapas de toma de contacto con la L.S. resulta positiva la organización de un taller de mimo (en el que se potencien los recursos expresivos del cuerpo), realizado por el mismo profesor de L.S. o bien, por algún especialista que preste su colaboración esporádica.

. Respetar, alumnos y profesores, la regla del silencio, es decir, no acompañar las producciones gestuales con sonidos. La intención es que los estudiantes se habitúen a contar sólo con su vista para comprender el mensaje que se transmite, que desarrollen convenientemente la atención y memoria visuales. Además, es importante que los alumnos se familiaricen con los signos utilizados en la propia estructura de la lengua de signos que es diferente a la del lenguaje oral. Se debe ejercitar la vista, no el oído.

. Evitar siempre que sea posible las listas de vocabulario. Todo el vocabulario puede ser enseñado en contextos significativos, mediante el uso de técnicas interactivas, diálogos, narraciones, historias ...

. Reducir los motivos de dispersión de la atención durante la sesión. No permitir al alumno tomar notas durante las sesiones prácticas. El prestar una atención total a la realización de los signos es la mayor garantía para no olvidar, más que el tomar apuntes para estudiar en casa. Diccionarios o cuadernillos facilitados por el profesor puede ser una solución para ayudarles a recordar.

. Es importante hacer crecer en los estudiantes la seguridad en sí mismos, reduciendo al máximo las correcciones. Éstas se realizarán mediante la observación de la producción correcta. Se debe estimular al alumno positivamente en sus producciones y fomentar su espontaneidad; evitar la aparición de sentimientos de fracaso y frustración en la comunicación; concienciarles de que el error es parte integrante del proceso de aprendizaje. Los errores ayudarán al alumno a ir progresando.

. Crear una rutina que se repita todos los días durante los cinco primeros minutos antes de iniciar la clase.

. En las primeras producciones individuales es preferible que el profesor se dirija a los alumnos más seguros, dejando madurar a los más tímidos que necesitan más tiempo de asimilación. Asegurarnos que el sujeto comprende la actividad que estamos realizando y el significado de los signos utilizados.

. Antes de intentar obtener determinadas estructuras sintácticas, comprobar que el sujeto comprende todo el vocabulario empleado, dándole tiempo para que formule preguntas y aclare sus dudas. Reforzar cualquier intento de decir nuevas palabras o expresiones.

. Propiciar la generalización de lo aprendido en diversos contextos y situaciones, facilitándole múltiples oportunidades para practicar los nuevos aprendizajes (sobre todo en la vida diaria).

. Concertar con asociaciones algunas actividades para que la clase se comprometa a algunas interacciones planificadas con la comunidad sorda.

5.- Las actividades

Hasta este momento hemos ido exponiendo algunos elementos importantes en una programación: objetivos, contenidos, temporalización, agrupamiento y motivación del alumnado y estrategias didácticas. Ahora nos vamos a detener en un punto que resulta de gran ayuda para el profesor: ¿cómo serán las actividades han de realizar los alumnos para alcanzar los objetivos que nos proponemos?

El diseño de ejercicios y **actividades** enfocadas a la consecución de los objetivos es un momento fundamental en todo este proceso de la programación. Con la finalidad de facilitar al profesor la tarea de programar las actividades indicamos a continuación una serie de principios que debe respetar:

1. Las actividades se plantean siempre en relación a los objetivos que se han propuesto en cada unidad. Para un mismo objetivo se deben programar varias actividades distintas, de tal manera que siempre existan actividades para elegir.
2. Las actividades que se propongan deben ser adecuadas en relación con los conocimientos, capacidades y experiencias de los alumnos.
3. Cada actividad debe ser relativamente corta, en tiempo real. Esto normalmente depende de la edad y la capacidad del sujeto.
4. Cualquier actividad debe iniciarse siempre con la máxima ayuda del profesor. Posteriormente, esta facilitación debe irse eliminando de forma progresiva en función de las respuestas del sujeto.
5. La mayoría de las actividades deberán llevarse a cabo en gran o en pequeño grupo, dada la importancia que tiene la interacción en el aprendizaje de las lenguas. Estas situaciones también pueden tener sus aspectos positivos desde la perspectiva del aprendizaje vicario, es decir, que también se aprende observando las expresiones de los otros. El trabajo en grupos ayudará a que los alumnos se conozcan entre sí y puedan ir autoevaluando su trabajo. Sólo en algunos casos concretos se podrá trabajar individualmente.

Recordando lo que comentábamos anteriormente, dadas las peculiaridades de la L.S., uno de los objetivos que pretendemos desarrollar en los estudiantes es que adquieran las destrezas básicas como son los factores visuales (atención visual, discriminación visual y memoria visual), los factores gestuales (expresión corporal, expresión facial y motricidad digital y manual) y la percepción y uso del espacio. Para ello vamos a exponer seguidamente propuestas de actividades que potencien estas habilidades visuales y motoras:

4.5.1.- Actividades de atención visual (enfoque y visión periférica):

. **El espejo:** Saldrán dos parejas al frente de la clase, cada pareja se pondrá de acuerdo en quién será el guía y quien el espejo de los dos. El guía realizará movimientos y gestos suavemente y, el espejo, que estará situado enfrente a su pareja, los reproducirá como si fuera su espejo. Es importante que ambos siempre estén mirándose a los ojos. Los alumnos de la clase deberán adivinar quién de las dos personas es la guía. Esta actividad estimula la concentración y la prontitud de reflejos.

. Una variante de la anterior actividad es que se coloquen tres personas en fila: A y B están colocados uno frente a otro mirándose, C está detrás de B mirando a A. C inicia un movimiento que tiene que ser imitado por A similar a un espejo. Simultáneamente B imita a A. De esta manera, B y C han de estar haciendo el mismo movimiento y el A el invertido en espejo.

. Con una baraja de cartas jugar al asesino en pequeños grupos de 6-7 personas.

4.5.2.- Actividades de discriminación visual:

. El profesor realiza dos signos reales o inventados espaciados entre sí. Los alumnos dirán si son iguales o diferentes explicando la diferencia. De la misma manera, puede realizar hasta 4 signos (pueden ser tres iguales y uno diferente) y los alumnos deberán compararlos entre sí para decir cuál es el signo diferente.

. Realización de **pasatiempos:** búsqueda de diferencias entre dos dibujos, búsqueda de errores en dibujos.

4.5.3.- Actividades de memoria visual:

. **Cadena de gestos inventados:** se forman grupos de 6-7 personas (el número de personas del grupo variará en función de su edad). El primer alumno hace un gesto, el siguiente debe repetir el gesto del anterior más otro propio, y así sucesivamente. Una variante es hacer los gestos de su propia seña, de esta manera los alumnos aprenderán las diferentes señas de sus compañeros; posteriormente, los alumnos podrán cambiar de grupo para aprender las señas del resto de sus compañeros.

. **Secuencia de signos:** el profesor hace una frase sencilla en signos, después de un intervalo debe repetir la frase en otro orden o en el mismo, los alumnos deben decir si se ha cambiado algún signo o no, y el elemento que se ha alterado; por ejemplo: "el coche rojo está sucio- el coche sucio está rojo".

. Con una baraja de cartas jugar a **hacer parejas**. Pueden realizarlo entre varios alumnos. Se colocan las cartas boca abajo y se van volviendo por parejas. Gana el alumno que haya encontrado más parejas.

. Con objetos reales o con láminas diferentes con dibujos el alumno lo observará durante medio minuto y después debe nombrar todo lo que

recuerde. Posteriormente, si la actividad es con objetos, se le puede quitar uno o dos objetos y debe decir cuáles faltan.

4.5.4.- Actividades de expresión facial y corporal y uso del espacio:

. Los alumnos deben realizar distintas expresiones con la cara y el resto de los compañeros deben identificarlas (sorprendido, irritado, gruñón, asustado...). Una variación es que se hagan varias expresiones seguidas y los compañeros deben saber qué expresiones se han realizado y en qué orden. También entre dos compañeros, uno debe actuar como modelo y el otro debe imitar la expresión de la cara del modelo.

. Representación de frases mediante mímica: el alumno piensa en una frase como por ejemplo: "estoy agotado", "esto es importantísimo", "¡ven aquí ahora mismo!", "¡por favor, siéntate y cállate!" que debe representar mediante la expresión facial y corporal, el resto del grupo debe deducir la frase que ha pensado su compañero.

. Se representa con mímica una actividad cotidiana dividida en varias secuencias (lavarse las manos, despertarse en la cama, comer...), otro compañero debe repetir la misma actividad sin saltarse ningún paso. Una variante es que en una actividad se elimine una secuencia y el compañero deba adivinar qué paso es el que se ha suprimido. Esta actividad también desarrolla la atención visual.

4.5.5.- Actividades de comprensión y de expresión.

Aunque las actividades tanto de comprensión y como de expresión están estrechamente unidas, para una mayor claridad expositiva vamos a diferenciarlas.

En relación con las **actividades de comprensión**, el rol fundamental del profesor de lengua de signos consiste en facilitar al alumno gran cantidad de input comprensible, simplificado, para que el alumno lo entienda, pero siempre con elementos nuevos, para que el alumno se enriquezca. Así pues, utilizando lo que los alumnos ya conocen, debemos presentar cosas nuevas para aumentar su capacidad de comprensión de la lengua. Ese input, además, no debe ser secuenciado gramaticalmente, sino que debe ser como el de la madre que habla simplificando a su criatura, pero sin eludir todas las formas de la lengua, no secuenciando la aparición de estructuras gramaticales. El profesor de lengua de signos deberá simplificar, pero no presentar unas estructuras un día y otras estructuras otro día (Ravera, 1990).

Las actividades de comprensión serán, sobre todo, aquellas que entren dentro del centro de interés de los alumnos, ya que así prestarán mucha más atención y se les dará la oportunidad de participar para demostrar su comprensión o pedir ayuda si no comprende. Debemos calcular que, aproximadamente, dos terceras partes del tiempo que el alumno dedique al aprendizaje de la lengua deben ser dedicadas al input.

Dentro de las **actividades de expresión o producción**, en la práctica, existen dos tipos de actividades que el profesor puede llevar a cabo en la clase:

1. Actividades de expresión natural, espontánea y significativa, que dan importancia al significado, a los contenidos.
2. Actividades de producción formal, destinadas a mejorar las formas y estructuras de la lengua.

Las actividades de expresión natural deben reunir unos requisitos:

. Tiene que ser significativa. Debemos crear situaciones en las que el alumno hable de cosas que tengan sentido para él. Una misma práctica puede desarrollarse desde un enfoque funcional o formal. Por ejemplo, si el profesor señala un coche y pregunta ¿qué es?, en realidad no está haciendo una pregunta pues sabe la respuesta, el alumno está simplemente demostrando que conoce el signo, la práctica en este caso es formal. Si por ejemplo, el profesor tiene dos objetos y pregunta ¿cuál te gusta más?, ya no se sabe lo que el alumno va a responder, hay un espacio de incertidumbre en el que no se puede prever el contenido ni la forma de lo que va a contestar, (ya que puede introducir datos personales de sus intereses, su manera de percibir la realidad...). Por lo tanto la práctica será realmente funcional y significativa.

. Tiene que ser lo más cercano posible a la realidad del alumno. De esta manera los temas a trabajar serán primeramente aquellos que el alumno pueda ver y tocar (el aula, sus compañeros); después los más cercanos afectivamente al alumno (la familia, los amigos, el barrio, la ciudad, sus intereses personales, etc.); más tarde temas típicos de la edad, que sean de actualidad (la vida de los animales, sucesos acontecidos en su entorno...).

. Tiene que ser abierta. Es decir, que permita al alumno decir lo que él desea o introducir temas en la conversación, de esta manera es él quien controla el tema de la conversación y le permite utilizar frases más complejas y correctas.

En este tipo de conversaciones el alumno tiende más fácilmente a incorporar el nuevo léxico que el profesor está usando e iniciar nuevos temas y por tanto, más dispuesto a aprender cosas nuevas.

. Debe incluir una retroalimentación (feed-back) significativa. El profesor en sus respuestas con sus comentarios, gestos, miradas, etc., debe tender a corregir errores de contenido no de forma. En el siguiente ejemplo, el profesor realiza una corrección de contenidos:

Profesor: ¿Cuántas pinturas hay?

Alumno: pinturas hay tres.

Profesor: ¿Hay tres pinturas? ¿Seguro? Cuéntalas, yo creo que hay más pinturas.

Si contestara por ejemplo, "¡no!, se dice, hay tres pinturas" estaría corrigiendo errores de forma.

. La dificultad ha de ser progresiva. Debemos hacer que los alumnos realicen primero tareas más fáciles para ir paulatinamente llevando a cabo tareas más difíciles. Es más provechoso trabajar analizando primero el todo y luego sus partes, que al contrario. Se debe animar al alumno a creer: "si comprendo el todo no necesito comprender todas sus partes" antes que: "tengo que entenderlo todo, de otro modo no podré comprender nada". Esta última creencia simplemente bloquea al alumno en cuanto se tropieza con algo desconocido. Debe enseñársele a arriesgarse mientras aprende (Feria, 1990), puesto que la comprensión visual de todos los elementos de un mensaje no es algo sencillo y necesita tiempo, pero quizá sí haya captado el sentido global del mensaje.

. Hay que permitir un periodo silencioso y un desfase lenguaje recibido/producción. La expresión debe surgir lo más espontáneamente posible. Es necesario, por tanto, permitir un periodo silencioso y un desfase entre comprensión y producción. Esto requiere de un periodo que suele ser más largo para niños y más corto para los adultos. Pasará un cierto tiempo además hasta que el alumno pueda utilizar en la expresión aquello que es capaz de comprender.

Teniendo en cuenta estos requisitos previos podemos agrupar las actividades de expresión natural en cuatro niveles: inicial, elemental, intermedio y avanzado. Esto no quiere decir, sin embargo, que una actividad que se realice en el primer nivel no tenga que volver a aparecer. Como se ha comentado, debe haber un desfase entre comprensión y producción; cuando presentemos materiales nuevos, se deberán volver a usar casi siempre técnicas de principiantes. De la misma manera, algunas actividades que podremos desarrollar mejor a niveles algo más avanzados, pueden tener una versión simplificada en niveles más elementales; será el profesor quien debe adaptar las diferentes actividades a los niveles de conocimiento de los alumnos, a su edad y al contexto. En la clase siempre existirán desniveles, por eso conviene realizar ejercicios que permitan a los alumnos más lentos continuar aprendiendo e introducir actividades más complejas para que los alumnos más rápidos avancen también. Siguiendo estas observaciones, sugerimos a continuación diversas actividades para desarrollar la expresión natural y la producción formal:

Actividades para desarrollar la expresión natural:

. **Diálogos:** en un principio se pueden empezar a introducir pequeños diálogos abiertos que pueden ser improvisados en clase e incluso grabados en vídeo para posteriormente visualizarlos y analizarlos conjuntamente.

. **Representaciones:** los alumnos en parejas practican en clase un diálogo (que puede ser inventado) interpretando distintos personajes elegidos por ellos mismos. Cuando ya lo tienen suficientemente practicado salen a representarlo frente a la clase.

. Diálogos breves que tengan uno o más elementos de misterio. Se pide a los alumnos que, en grupos, resuelvan por sí mismos el contexto completo en el

que tuvo lugar el diálogo: quién era el objeto de la conversación, cuál era el tema, dónde tuvo lugar, cuánto se conocían los signantes ... Por ejemplo:

- Yo le dije que estaba encima de la mesa.
- Pues alguien lo ha cogido.
- No, no puede ser, no ha entrado nadie.
- ¿No? Pues me pareció ver que entraba un alumno.

Este tipo de ejercicios centra la atención en la interpretación, y además de conseguir que se preste atención, provoca una animada discusión para averiguar todo el misterio.

. **Juego de roles:** Los alumnos reciben instrucciones que le asignan una personalidad diferente a la suya. Después conversarán con otros compañeros adoptando el rol que se les ha asignado. Se pueden crear varios personajes y que los alumnos conversen en grupo de 2 a 4 personas. Los temas pueden ser muy variados y los roles pueden ser sugeridos por los alumnos. El profesor debe diseñar estas actividades teniendo en cuenta que no debe pedir a los alumnos cosas que no pueden entender por su nivel o su edad; se debe asegurar que han entendido la actividad antes de que empiecen a desarrollarla y debe limitar el tiempo para realizarla (aunque después lo amplíe en función de cómo se esté desarrollando).

. **Simulaciones:** El profesor inventa un contexto imaginario (normalmente situaciones cotidianas como encontrarse en una tienda, en un restaurante...), en el que surge un problema y los alumnos deben encontrar soluciones. Por ejemplo, con un plano de una ciudad los alumnos se sitúan en un punto y deben llegar a un lugar determinado ¿por dónde deben pasar? ¿qué medios de transporte van a utilizar? Además puede utilizarse el plano para ir describiendo los lugares por los que deben pasar, por ejemplo, en dicha calle hay una cafetería y unos grandes almacenes ...

. **Presentaciones públicas:** los alumnos pueden elaborar en grupo pequeño algún tema que pueda resultar interesante a sus compañeros y exponerlo a la clase.

Actividades para desarrollar la producción formal

. **Ejercicios de memorización:** La práctica de estos ejercicios tiende a crear un bagaje de frases, expresiones, modismos, frases hechas. Se pueden realizar canciones conocidas por los alumnos que sirven para crear un ambiente relajado y para descansar unos minutos de una actividad que ha creado una cierta tensión. Las frases que van a necesitar para poner sus estrategias en acción, como: lo siento, no te entiendo, perdón, ¿puedes repetir eso, por favor?, no hacer caso, ¿qué significa?, ¿puedes signar más despacio?, no tengo ni idea ... deben introducirse pronto pues sirven para conducir la clase totalmente en la segunda lengua, para ello pueden ponerse en marcha minisimulaciones en las que el profesor habla y el alumno trata de interrumpir de una manera apropiada, o bien inventarse pequeños diálogos que reproduzcan situaciones de clase y que les ayude a memorizarlas.

. **Reglas explícitas de gramática:** éstas no pueden ayudar demasiado a mejorar la producción y menos en el caso de niños; si se desean enseñar deberán ser muy fáciles y se explicarán en lengua de signos.

. **Ejercicios de atención:** son ejercicios que estimulan al alumno a prestar atención a cuestiones de forma. Por ejemplo, visualizar en vídeo una conversación entre dos personas una que domina la lengua de signos y otra que no (puede ser una grabación de una conversación realizada entre el profesor y un alumno, una entrevista grabada entre un alumno y un sujeto sordo...), para después comentar entre todos los errores de forma encontrados que han ocasionado una posible falta de entendimiento entre ambos interlocutores.

Todos estos ejercicios deberán realizarse cuando el alumno es capaz ya de mantener pequeños diálogos o conversaciones, no cuando todavía producen únicamente palabras sueltas. Además, la realización de estos ejercicios les hace esforzarse en cuidar la forma de la expresión. El tiempo dedicado a práctica formal debe estar bien separado de las sesiones comunicativas, para no inhibir al alumno en su producción espontánea que será el objetivo principal de la clase de lengua de signos.

4.5.6.- Los juegos

Aunque ya hemos ido introduciendo algunos juegos dentro de las actividades anteriores, nos parece conveniente detenernos en ellos puesto que la preocupación de todo profesor es conseguir captar la atención y el interés del alumno hacia su materia, dar una clase atractiva. La práctica de juegos relaja, desinhibe, motiva, interesa y favorece la participación creativa del alumno, ya que puede practicar la lengua de signos con un propósito lúdico. Pero para que este interés se mantenga a través del curso, tenemos que presentar los juegos como auténticas actividades dentro de la programación de la lengua de signos. Si el alumno intuye que improvisamos, que utilizamos el juego para rellenar huecos de cinco minutos, la función pedagógica de esta actividad quedaría sesgada (Bello, 1990).

De esta manera, en el juego debe estar todo planificado: el material, el lenguaje y la clase de juego (de vocabulario, de estructuras gramaticales, de creatividad o de comunicación). Si el grupo es reducido, el profesor puede trabajar de una manera más individual con el alumno, pero si el grupo es más numeroso la actividad se podrá realizar por parejas o en grupos de 4 ó 5 personas. Para el diseño de los juegos el material es fundamental, todo depende de la dedicación, imaginación y conocimiento práctico de cada profesor.

Juegos de vocabulario:

. **Vocabulario por temas:** nombres de animales, objetos de la clase, comida, bebidas, ropa, etc. Se forman dos grandes equipos, se precisa una bola de papel y, si se quiere, un cronómetro. Los equipos parten con 10 puntos. La cadena será sobre el tema elegido. El profesor dice, por ejemplo, "macarrones" y cada alumno, al pasarle la bola, deberá signar nombres relacionados con la

comida. El equipo que repita, signe mal una palabra o no siga, pierde un punto, el equipo que tenga la bola de papel cuando suene el cronómetro pierde un punto. Gana el que más puntos tenga.

. **El alfabeto viviente:** el profesor asigna una letra a cada alumno. El profesor dice una palabra y rápidamente los alumnos deberán levantarse por orden signando la letra correspondiente hasta formar la palabra.

. **Policías y ladrones:** se pretende practicar el alfabeto dactilológico por grupos de 4 ó 5 alumnos que se sentarán en círculos separados unos de otros. Cada grupo prepara una lista de 10 palabras. Un representante de cada equipo será "el policía" cuya misión es acercarse con la lista a cualquier otro grupo y pedir a un alumno que deletree una palabra. Si éste no sabe o se equivoca, pasará a ser su prisionero. Perderán los equipos que se queden con menos miembros. Una variante puede ser que sea el policía quien deletree las palabras y que los miembros de los otros equipos tengan que leer lo deletreado.

Juegos de estructuras gramaticales:

. **Adivina mi oficio.** Se precisan diferentes cartas con dibujos que representen una profesión, o esté escrito el nombre de una profesión. La clase se dividirá en grupos de 4 ó 5 alumnos que trabajarán independientemente. Se entrega una carta de una profesión a un alumno de cada grupo, que se dirigirá a sus compañeros signando "adivina mi profesión". Los miembros de su equipo le harán un máximo de 10 preguntas hasta adivinar qué hace, él sólo puede responder sí o no. Si agotan las preguntas, el que presenta la profesión gana, y el profesor entrega otra carta a otro miembro del grupo. Las preguntas pueden ser: ¿necesitas herramientas? ¿trabajas al aire libre? ¿trabajas con mucha gente?... Una variante es el típico juego de adivinar quién es (puede ser un personaje histórico, un famoso...) Un voluntario sale de la clase mientras ésta delibera sobre a quién elegir. El voluntario deberá realizar un máximo de 20 preguntas para adivinar su identidad (que estará escrito en un papel que tendrá pegado en la espalda). ¿Soy hombre? ¿Soy cantante? ... El grupo sólo puede decir sí o no. Gana el que adivine su identidad con menos preguntas.

. **Juego de las asociaciones.** Se precisan cartas o recortes de revistas con los dibujos de alimentos, objetos personales, ropas ... En su defecto, trozos de papel con el nombre de estas cosas. Se forma un círculo con todos los alumnos y se coloca un pupitre en el centro. Si el grupo es muy numeroso, puede jugarse en dos turnos. Se distribuyen dos cartas o trozos de papel con los nombres a cada alumno. Mostrando una a los demás el primer alumno dice "tengo un jersey. ¿Y tú?". El alumno que tenga un nombre o dibujo que pueda ser asociado con jersey saldrá corriendo del círculo y dirá, por ejemplo "no tengo un jersey pero tengo un abrigo" y después dejando la carta en el pupitre añadirá "y tengo también una silla", para que otro alumno salga y diga "no tengo una silla pero tengo una mesa, y también un yogur". Y así sucesivamente. Los alumnos deberán reaccionar muy deprisa porque puede haber varias asociaciones. El jugador que se quede con las cartas en la mano, pierde.

. **Juego de las adivinanzas.** Se tienen diferentes cartas con dibujos o papel con el nombre de objetos fáciles de describir: una mesa, una silla, un cuaderno, un lápiz, etc. Se forman dos equipos en la clase, ambos con el mismo número de cartas que les irá dando el profesor y con el mismo tiempo (dos minutos). Cuando sea el momento saldrá un alumno de cada equipo para describir el objeto de la carta para que sus compañeros lo adivinen.

Por ejemplo, es cuadrada, sirve para apoyar los libros, cuadernos, tiene cuatro patas ... Sólo se dará una pista cada vez y, si no se acertara algún objeto, se pasaría a otro alumno para que describiera otro objeto. Gana el equipo que en los dos minutos haya conseguido adivinar más objetos.

. **Descripción de objetos o situaciones.** Se juega por parejas. Un alumno con una lámina donde hay un objeto o está representada una situación, debe ir describiendo lo que ve, mientras el otro va dibujando a partir de la información que recibe. Cuanto más rico sea el vocabulario y las expresiones gramaticales del que describe, más completo será el dibujo del compañero. Luego se pueden comparar los dibujos que han realizado los otros compañeros para ver quien ha sido capaz de incluir más detalles.

. **Memorizar frases largas signadas.** En dos grandes grupos. Cada grupo debe escribir dos o tres frases largas, se leerán en voz alta para que el otro grupo las signe correctamente, siempre supervisadas por el profesor. Si alguno duda o se equivoca hace perder un punto a su equipo. Gana el equipo que tenga menos puntos negativos. Deberán participar todos los alumnos de los dos equipos en orden.

6.- Los recursos didácticos y materiales

Como hemos podido comprobar, para poder llevar a cabo las actividades presentadas, debemos tener previamente seleccionados y preparados los recursos didácticos, teniendo en cuenta que deben facilitar el aprendizaje de los sujetos y la consecución de los objetivos propuestos.

El material nunca es un método, sino una herramienta, un soporte que ayudará en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deberá ajustarse al nivel de desarrollo del sujeto.

El material (técnico y/o casero) debe seleccionarse basándose en los siguientes criterios:

1. Adecuación a la edad e intereses del alumno. Es probable que a los niños pequeños les guste que les cuenten cuentos, mientras que los adolescentes disfrutarán más con actividades de juegos. Los adultos pueden encontrar más interesantes las charlas y los debates. Normalmente no resulta difícil escoger material que sea interesante y que tenga también lenguaje espontáneo.

2. Es importante que se disponga de una gran variedad de material con el objeto de diversificar las situaciones y de servir de elementos motivadores, atractivos en las diferentes sesiones (Gallardo y Gallego, 1993). Habrá que

cuidar la presentación, el formato, el colorido, etc., para que resulten atractivos y sugerentes.

3. Facilidad de manipulación por los mismos alumnos.

4. Asequibilidad (que sean de fácil localización y distribución, costo razonable, nivel de dificultad adecuado...).

Algunas sugerencias de materiales pueden ser: láminas o carteles didácticos, carteles reales, recortes de publicaciones, documentos reales, objetos reales, cuentos en lengua de signos, cartas sobre distintos temas, vídeos ...

Un buen recurso a utilizar es grabar en vídeo las producciones signadas de los mismos estudiantes para proporcionarles un enriquecedor feed-back. Esto les ayudará a autoevaluarse, al mostrarles sus posibles errores y al poner de manifiesto sus logros, sobre todo si van comparando sus diferentes producciones a lo largo del curso.

7.- La evaluación de los aprendizajes

Finalmente, dentro de una programación tenemos que tener en cuenta la **evaluación**, que no puede limitarse a comprobar resultados, sino que debe comprender una valoración de los diversos componentes: del docente, del alumno, de los métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje, de los medios, del grupo de aula y de los contenidos. Si la preocupación constante del docente es que el alumno aprenda, éste, como parte integrante de este ejercicio intencional, tiene responsabilidad propia en el acto de evaluar; porque él, se supone, es quien construye su aprendizaje. La autoevaluación debe ser un ejercicio de responsabilidad compartida (Mendoza, 1996).

Si se desea que los alumnos aprendan a hablar en lengua de signos, el sistema de evaluación ha de dar importancia a aquellos aspectos que tiendan a mejorar la producción gestual:

- . Debe medir sobre todo la comprensión y producción gestual.
- . No debe castigar los errores formales.
- . Se debe construir un sistema de evaluación que sea tolerante con los distintos ritmos de aprendizaje.
- . Ha de gratificar al alumno: que no sea ni demasiado difícil ni demasiado fácil; que sirva para aprender, para repasar.

No se trata de realizar "exámenes" al final de cada unidad, sino comprobar sus logros día a día para detectar sus dificultades y ayudarle a superarlas. Se debe observar y valorar su participación y actuación en las distintas actividades desarrolladas en clase. Interesa que los alumnos sepan que su trabajo en clase se valora; que conozcan lo que se espera que ellos hagan en clase para aprender mejor.

Si se precisa realizar una evaluación más formal se puede elegir, de entre las actividades desarrolladas, aquéllas que se consideren más apropiadas.

De todos modos, el programa que elaboremos debe tener una revisión constante, ya que en cualquier momento algún elemento puede necesitar que se le modifique: los objetivos, las actividades, los contenidos, el tiempo, los recursos ...

Por último, como síntesis de los distintos elementos que conforman un proceso de enseñanza aprendizaje, siguiendo a Barrio (1994) los pasos a seguir en la preparación de toda sesión que planifiquemos son:

1. Conocer el nivel adecuado de partida (línea-base).
2. Plantear objetivos adecuados al nivel evolutivo y al ritmo y la capacidad de aprendizaje del sujeto.
3. Preparar el lugar en donde se va a trabajar, que deberá contribuir a la consecución de un ambiente tranquilo, lúdico y que permita la observación de las conductas lingüísticas.
4. Organizar la sesión teniendo como hilo conductor alguna actividad que interese al sujeto (el entrenamiento lingüístico debe ser divertido y motivador, a través de juegos más o menos estructurados si se trata de niños o niñas).
5. Programar actividades funcionales, de forma reflexiva y rigurosa, incluyendo algunas que el sujeto conozca con el fin de que pueda tener un aprendizaje con mayores ocasiones de refuerzo positivo.
6. Preparar los recursos materiales necesarios.
7. Planificar la sesión de manera que las palabras y/o frases vayan apareciendo en la secuencia adecuada y con el apoyo de los materiales necesarios (objetos, láminas...) previamente preparados, manteniendo un ritmo adecuado a la rapidez de respuesta del sujeto.
8. Planificar el plan de refuerzos para que se produzca una adecuada motivación. No hay que reforzar respuestas erróneas o inadecuadas. Ante los errores que cometa el sujeto darle un buen modelo.
9. Revisar los programas continuamente, ya que a medida que el sujeto adquiere determinados aprendizajes y habilidades específicas, habrá que ir incluyendo nuevas tareas.

Para terminar debemos resaltar que la programación no es más que una guía, una herramienta que facilita nuestro trabajo, pero que en todo momento y circunstancias deberá ser flexible, pudiéndose modificar cualquier elemento a medida que se vea su necesidad, pues, en todo diseño, no hay nada definitivo.

Ejemplo de diseño de una unidad didáctica

Todo profesor ha de concretar hasta el detalle su acción didáctica que irá dirigida a un grupo específico de alumnos en un contexto educativo

determinado. Para ello debe tener una visión conjunta primero, de los objetivos generales que pretende a lo largo de todo el curso y, posteriormente, de los objetivos específicos y didácticos de cada una de las sesiones que va a tener que desarrollar.

A continuación presentamos, como pauta indicativa, los diferentes elementos constituyentes de la unidad didáctica "la familia".*

LA FAMILIA

El **OBJETIVO** es que el alumno se familiarice con el vocabulario sobre la familia y las estructuras oracionales, presentados en lengua de signos, y sea capaz de manejarlo con soltura en situaciones ordinarias.

Para ello deberá ser capaz de:

1. Nombrar a los miembros de su familia y explicar las relaciones de parentesco entre ellos.
2. Describir los rasgos físicos de una persona.
3. Utilizar los números cardinales del 1 al 100 y ordinales del 1 al 10.
4. Utilizar la dactilología para decir el nombre de sus familiares.
5. Mejorar la expresión facial.

CONTENIDOS:

Vocabulario: sobre la familia (mamá, papá, hermano-a, abuelo-a, tío-a, primo-a...); adjetivos calificativos (alto-bajo, rubio-moreno...); partículas interrogativas (quién, dónde, cómo, cuántos...), números del 1 al 100, ordinales del 1 al 10. Estructuras: "¿quién es?"; "Es..."; "¿Es...?"; "No, es mi..."; "¿Dónde está tu...?"; "¿Cuántos ... tienes?"; "Yo tengo..."; "¿Cuántos años tiene...?" "¿Cómo se llama tu ... ?

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

Todas las actividades será realizadas en lengua de signos.

1ª Actividad: A partir de la foto de una familia (puede ser un dibujo) y de su árbol genealógico el profesor:

. Presenta a cada miembro de la familia, signándolo y escribiéndolo en la pizarra: "es la mamá", "es el papá", "es el hermano"...

. Después señala a cada miembro y pregunta "¿quién es?", y se anima al alumno a que conteste que es la mamá, el papá, el abuelo...

. Posteriormente se hace a la inversa, se señala a un miembro y se pregunta "¿es la mamá?", "¿es el primo?"..., para que el alumno conteste afirmativa o negativamente ("sí, es la mamá", "no, es la hermana"...), hasta que se acierte.

. El profesor o, el mismo alumno, puede dar información adicional sobre esa familia: el abuelo es viudo, el hermano es soltero, la hermana está casada y tiene dos hijos... para posteriormente hacerles preguntas a los alumnos.

2ª Actividad: Se le pregunta a los alumnos sobre ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Qué lugar ocupas entre los hermanos? ¿Cuántos abuelos tienes? ... Y después los alumnos se harán las preguntas entre ellos. Por ejemplo:

P: ¿Cuántos hermanos tienes?

R: Yo tengo cinco hermanos. Yo soy el tercero.

P: ¿Cuántos abuelos tienes?

R: Yo tengo dos abuelos.

3ª Actividad: Cada alumno debe tener la foto de su familia y dibujará su árbol genealógico. Con ello presente, explica a su compañero quién es cada uno y la relación de parentesco. Después los alumnos se preguntan entre ellos dónde está cada persona de su familia "¿Dónde está tu mamá?"...

4ª Actividad: Se pide que se describa a cada uno de los miembros de su familia y el compañero debe adivinar a quién se está refiriendo.

5ª Actividad: Con dos fotos de dos familias se le pregunta a un alumno ¿es tu papá?, ¿es tu hermano?... señalando en cada foto. El alumno debe afirmar o negar según sea o no de su familia.

6ª Actividad: Realización de una pequeña encuesta con los alumnos sobre sus edades, número de hermanos, número de tíos, número de conocidos y familiares sordos... Por ejemplo, el profesor puede preguntar ¿Cuántos alumnos tienen un hermano/a? ¿Cuántos dos? ¿Cuántos tienen dos abuelos? ... Los resultados se van anotando en la pizarra para finalmente hacer un resumen que después relata: en nuestra clase hay ... ¿cuántos alumnos hay? Los alumnos contestarán 17, y el profesor continuará, si tenéis razón hay 17 alumnos ¿cuántos no tienen ningún hermano?...

7ª Actividad: Se les presenta una familia inventada y se les cuenta una historia sobre ella, finalmente deben contestar a las preguntas que se les planteen y decir si es verdad o mentira algunas afirmaciones que se les hace. *"Os voy a presentar a la familia de Jorge. Sus padres, Rosa y Pedro, están separados. Jorge tiene dos hermanos mayores que él, Miguel y Pilar. Miguel es soltero y Pilar está casada con José. Pilar tiene dos hijos, un niño y una niña de 3 y 6 años de edad. El padre, Pedro, no tiene padres, pero la madre, Rosa, tiene todavía a su padre que se llama Rafa. Jorge es alto, delgado, moreno y de ojos verdes. Tiene novia desde hace dos años. Tiene ganas de casarse pero su madre no está muy de acuerdo. Sin embargo, su abuelo está deseando que se case. Nadie sabe que Jorge se casará en secreto el día 23 del próximo mes.*

Las preguntas son:

¿Cuántos hermanos tiene Jorge?, ¿Cómo se llaman sus hermanos?, ¿Cómo se llaman sus padres?, ¿Cuántos abuelos tiene Jorge?, ¿Cómo se llama su abuelo?, ¿Cómo es Jorge?, ¿Cuántos hermanos casados tiene?, ¿Tiene sobrinos?

Decir si es verdadero o falso lo siguiente:

- . Jorge no se quiere casar.
- . Miguel está casado con Pilar.
- . El abuelo quiere que Jorge se case.
- . La madre de Jorge es viuda.
- . Su hermana mayor tiene tres hijos.
- . Jorge es alto y rubio.

8ª Actividad: En parejas deben preguntarse por su edad y la de sus familiares "¿Cuántos años tienes?", "¿Cuántos años tiene tu primo?"...

9ª Actividad: *Juego de adivina quién es.* Se sientan por parejas que no hayan coincidido anteriormente y se intercambian las fotos de sus familias; el alumno debe adivinar el parentesco que tiene su pareja con las personas de la foto.

Ganará el alumno que más aciertos tenga.

10ª Actividad: Deletreo dactilológico (lectura y escritura dactilológica) de los nombres de la familia. Por ejemplo: "Mi mamá se llama *Marta*" (será el nombre lo que deberá hacer en dactilología).

11ª Actividad: El alfabeto viviente. El profesor asigna una o dos letras en dactilología a cada alumno. El profesor dice una palabra y rápidamente los alumnos deberán levantarse por orden signando la letra correspondiente hasta formar la palabra.

12ª Actividad: *Policías y ladrones.* Se pretende practicar el alfabeto dactilológico por grupos de cuatro o cinco alumnos que se sentarán en círculos separados unos de otros. Cada grupo prepara una lista de 10 palabras. Un representante de cada equipo será "el policía" cuya misión es acercarse con la dicha lista a cualquier otro grupo y pedirá a un alumno determinado que deletree una palabra. Si éste no sabe o se equivoca, pasará a ser su prisionero. Perderán los equipos que se queden con menos miembros. Una variante puede ser que sea el policía quien deletree las palabras y que los miembros de los otros equipos tengan que leer lo deletreado.

13ª Actividad: *Juego de las expresiones faciales.* La mitad de la clase se sienta mirando a una transparencia que contiene diversas expresiones faciales y a la otra mitad de la clase (que está de espaldas al retroproyector). Los que miran al retroproyector deben poner, por orden de aparición en la transparencia, las distintas expresiones faciales, y la otra mitad deben adivinar qué expresión es la que están representando (duda, interrogación, sorpresa...).

Este juego se puede realizar también por parejas, un alumno realiza la expresión facial y el otro debe adivinarla. Gana la persona que más aciertos tenga.

14ª Actividad: *Juego de los números.* Para practicar los números del 1 al 100, se forman dos grandes equipos, se precisa una bola de papel y si se quiere un cronómetro. Los dos equipos parten con 10 puntos. El profesor comienza pasando la bola de papel a un alumno de un equipo y signa el "24", el alumno debe signar otro número que empiece por la última cifra signada (es decir que empiece por el 4), el "46" por ejemplo, al tiempo que le pasa la bola de papel a un alumno del otro equipo, que dirá otro número que empiece por la última cifra signada, el "61" y así sucesivamente. Debe ser rápido, pues cuando suene el cronómetro perderá el que tiene la bola de papel. Cuando alguien se equivoca o signa mal, su equipo perderá un punto. Puede jugarse en tres partidas de dos minutos cada una.

15ª Actividad: *Juego de vocabulario.* Con la misma organización que el anterior: dos grandes equipos con 10 puntos cada uno, una bola de papel y un cronómetro. Vocabulario por temas ya trabajados: nombres (seña) de los alumnos, objetos de la clase, la familia, la comida, bebidas, ropa... La cadena será sobre el tema. El profesor dice "cuñado" y cada alumno deberá signar nombres relacionados con la familia. El equipo que repita, signe mal una palabra o no siga, pierde un punto, el equipo que tenga la bola de papel cuando suene el cronómetro pierde un punto.

Gana el que más puntos tenga.

MATERIAL:

Fotos de la familia, árbol genealógico, pizarra, papel y lápiz, cronómetro, transparencia con caras que expresan diversas situaciones (asombro, alegría, tristeza, irritación...).

EVALUACIÓN:

Debemos comprobar sus logros en cada sesión para detectar sus dificultades y ayudarle a superarlas. Se debe observar su participación y actuación en las distintas actividades desarrolladas.

Si se precisa realizar una evaluación más formal se puede elegir de entre las actividades desarrolladas aquéllas que se consideren más apropiadas.

Como criterios de evaluación los alumnos deberán ser capaces contestar adecuadamente a preguntas que se le formulen.

- Por ejemplo, ante la foto de su familia preguntarle señalando a un miembro "¿quién es?" o "¿cuántos abuelos tienes?" (se pueden añadir preguntas que se hayan trabajado en las sesiones anteriores).

- También se les pedirá que deletreen correctamente (mediante la dactilología) el nombre de distintos miembros de su familia y, signar números al azar que se le vayan preguntando, del 0 hasta el 100.

Rosa Belén Santiago Pardo (*)

Referencias bibliográficas

BARRIO DEL CAMPO, J.A. del (1994). Programas de desarrollo sicolingüístico. En S. MOLINA (Dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (467-489). Alcoy: Marfil.

BELLO ESTÉVEZ, P. (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. En BELLO, P., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (136-157). Madrid: Aula XXI/Santillana.

FERIA RODRÍGUEZ, A. (1990). La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias. En BELLO, P., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (64-83). Madrid: Aula XXI/Santillana.

GALLARDO RUIZ, J. R. & GALLEGRO J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

GARRIDO LANDÍVAR, J. (1988). *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.

GÓMEZ MONTERDE, L. (1991). *Cómo organizar un curso de lenguaje de signos*. Madrid: MEC. C.N.R.E.E.

MENDOZA FILLOLA, A.; LÓPEZ VALERO, A. & MARTOS NÚÑEZ, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

RAVERA CARREÑO, M. (1990). La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. En BELLO, P., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (13-39). Madrid: Aula XXI/Santillana.

RODRÍGUEZ, A. (1999). *El lenguaje del cuerpo. Expresión corporal aplicada a la L.S.E.* Madrid: C.N.S.E.

(*) Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6(1) (2003), ISSN 1575-0965.