

MARÍA IGNACIA MASSONE
VIRGINIA LUISA BUSCAGLIA
AGUSTINA BOGADO

*Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural –CIAFIC–
y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–, Buenos Aires, Argentina.*

LOS SORDOS APRENDEN A ESCRIBIR SOBRE LA MARCHA

La comunidad sorda es un grupo desfavorecido y aislado lingüística y culturalmente del grupo mayoritario oyente, aunque integrado económicamente como en la mayoría de las sociedades industrializadas del mundo. Por lo tanto, los sordos hacen uso de la Lengua de Señas Argentina –LSA– en sus intercambios cotidianos entre pares y estos intercambios son los contactos más frecuentes. Solo se interrelacionan –cuando lo hacen– con oyentes en sus lugares de trabajo a través del español hablado y con aquellos oyentes conocedores de la LSA que forman parte de la comunidad de solidaridad.

Con respecto a su situación educativa, los modelos bilingüe-biculturales propuestos desde las Ciencias Sociales a partir de la década del 80 en América Latina intentan ser implementados en las escuelas especiales, aunque desconsiderando totalmente el componente bicultural; las escuelas siguen siendo contextos sociolingüísticos oyentes. El discurso pedagógico de la educación del sordo –DPES– fue analizado en otros trabajos (Massone, Simón y Romé, 2000; Massone, Simón y Druetta, 2003; Massone, Aza y Sánchez, en prensa), cuyos resultados demostraron que el discurso bilingüe-bicultural, introducido como formación discursiva en la década del 80 en nuestro país, perdió actualmente la iniciativa discursiva frente al discurso dominante y no pudo erigirse como



discurso emergente. La conclusión que se sostiene en los trabajos mencionados es que el discurso dominante en la educación del sordo es un discurso neoralista que sigue postulando la discapacidad del grupo, que trivializó a la LSA y la convirtió en el máximo fetiche, ya que la educación del sordo no puede cambiar su *habitus*.

Una investigación que Báez y Massone llevan a cabo en la Universidad Nacional de Rosario con un equipo de investigadores, a partir del sustento teórico y metodológico que han aportado las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética, ha revelado que los niños sordos manejan saberes que pondrían de manifiesto procesos de índole lingüística y cognitiva construidos a pesar del tipo de modalidad de intervención pedagógica, que frecuentemente los ignoran. Los datos analizados a partir de producciones escritas de niños y jóvenes sordos han mostrado el conocimiento temprano de la organización del material gráfico propio del español escrito (Báez *et al.*, 2003; Báez *et al.*, 2004; Báez y Massone, 2005), ya constatado por otras investigaciones en población de niños oyentes (Ferreiro, 2001). En Báez y Massone (2005), se muestra de qué modo los niños sordos diferencian la imagen de la escritura, es decir, que piensan acerca de lo escrito y elaboran conceptualizaciones originales ligadas, probablemente, a la naturaleza de la escritura del español, es decir, que los niños sujetos de la investigación ponen de manifiesto los procesos propios de un escritor.

Pero no basta el dominio de la escritura alfabética para producir lenguaje escrito (Báez *et al.*, en prensa). A pesar de los resultados expuestos por dicha investigación, los sordos aún egresan, en muchos casos con 18 años, de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional, y no solo con escaso desempeño en lengua escrita, sino con ignorancia acerca de las características pragmáticas y socioculturales del registro escrito, es decir como iletrados, lo cual les impide a la gran mayoría leer y escribir diversidad de textos.

Sin embargo, aunque no es lo deseable, como cualquier grupo diverso están aprendiendo a leer y escribir gracias a Internet, al correo elec-

trónico y al *chat*, fuera del sistema formal. Seguramente, aquellas primeras adquisiciones que se registraron en la investigación mencionada (Báez *et al.*, 2003; Báez *et al.*, 2004; Báez y Massone, 2005) han favorecido para que luego de terminar la escuela especial, y con la ayuda de la tecnología y el interés de los sordos en ella, ya que su cultura es visual, aprendan a leer y escribir en forma individual, e insistimos, tarde y fuera del sistema formal. Ya que, obviamente, lo esperable y lo deseable hubiera sido que aprendieran en la escuela. Este hecho nos demuestra, una vez más, que la escuela especial nunca tuvo como objetivo enseñar a leer y escribir a los sordos, sino que han sido y son clínicas rehabilitadoras, dado que parten de la concepción neoralista antes mencionada. Nos interesa, en este trabajo, justificar con evidencia empírica esta observación, que ya habíamos registrado en algunos de nuestros trabajos (Massone, Simón y Druetta, 2003; Massone, 2004).

Queremos remarcar además que, actualmente, hay muchos modos de escribir y de leer, de escribir para leer y de leer para escribir (Lerner, 1996). Distintos formatos electrónicos, escritura callejera, discurso de la publicidad, han hecho surgir diferentes tipos de escritura condicionados por cuestiones de espacio y de rapidez del medio. Y, como señala Báez (2003), este hecho ha transformado la labor docente en algo más complejo aunque más interesante, así como nos ha aportado una idea de alfabetización inicial mucho más amplia de la que teníamos (Ferreiro, 2000).

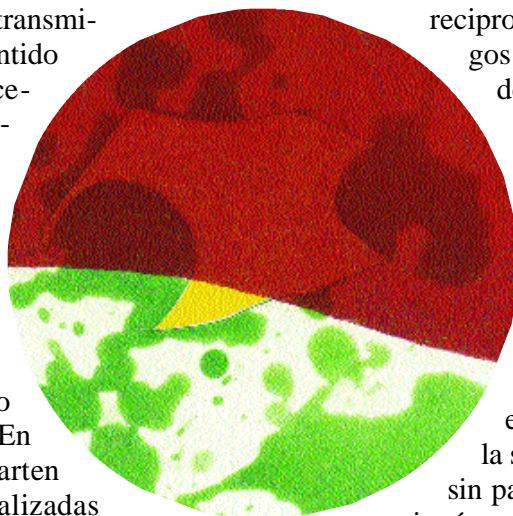
A fin de corroborar los datos obtenidos, hemos tomado en consideración la teoría de Gumperz (1982) acerca de las claves de contextualización. Gumperz considera que cualquier emisión puede ser comprendida de diversas maneras y que las personas toman decisiones sobre cómo interpretarla a partir de su propia definición de lo que está sucediendo en la interacción. La contextualización es un marco que se teje sobre la base de ciertas claves de carácter implícito que van guiando la interacción. Gumperz define una clave de contextualización como cualquier característica de la forma lingüística que contribuya a señalar los presupuestos

contextuales. Estas claves transmiten información, pero su sentido se atribuye en el mismo proceso de la interacción y, a diferencia del de las palabras, es implícito. El emisor debe orientar al otro con estas claves que acompañan la transmisión de significados, por lo tanto, el significado se va construyendo en la interacción –significado referencial más indicial–. En una comunidad, se comparten ciertas claves convencionalizadas que han sido aprendidas. Tienen que ver tanto con la competencia gramatical como con la competencia comunicativa, de acuerdo con el concepto propuesto por Hymes (1974). Sobre la base del concepto de competencia de Chomsky y en el marco de su propuesta sociolingüística, este autor acuña el término competencia comunicativa para nombrar ese conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización y que abarca no solo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua.

El objetivo de este trabajo es analizar correos electrónicos escritos entre sordos y entre sordos y oyentes a fin de reconocer los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de los sordos. Partimos del supuesto de considerar a la lengua utilizada en los correos electrónicos como un tipo de registro de lengua escrita y no como un tipo de oralidad como muchos teóricos de la información consideran.

Metodología

El corpus utilizado para este trabajo consistió en 30 páginas impresas en tamaño A4 de correos electrónicos enviados entre sordos y entre sordos y oyentes. Queremos agradecer a Juan Manuel Blanco por habernos ayudado en la recopilación de todo este material. Este corpus es heterogéneo y no hemos realizado ningún tipo de clasificación, es decir, que no se eligieron para el análisis aquellos que, supuestamente, siguen la normativa del español escrito, sino que se incluyeron todos los correos independientemente de sus niveles de escritura. Muchos de estos correos no son sueltos, sino que implican



reciprocidad, es decir, que son amigos que se contestan y responden. El único dato con respecto a las características de los sordos que han escrito estos correos es que son todos jóvenes y en su mayoría mujeres. Los hombres sordos prefieren la interacción cara a cara.

Todo este material fue, en primer lugar, analizado por la segunda autora de este trabajo sin partir de ningún presupuesto ni ningún conocimiento acerca de la problemática del grupo sordo. Los resultados fueron, luego, corroborados por las demás autoras.

Los correos fueron escritos por los mismos sordos, a veces, en minúsculas y otras en mayúsculas, así los transcribimos en los ejemplos analizados. Tampoco en ningún caso colocan acentos. Muchas de las características observadas en este corpus, también, son propias de cualquier mensaje enviado por estos medios, tales como uso o no de mayúsculas, uso o no de acentos, uso de mayúsculas como marcación de énfasis, uso de minúsculas para nombres propios, errores ortográficos propios de la rapidez del medio, abreviaturas, separaciones no convencionales en sílabas y reemplazos de grafías.

Queremos mencionar que, a fin de no confundir al lector, hemos colocado entre paréntesis las omisiones de partes del texto escrito, ya que los puntos suspensivos habían sido usados asiduamente por los jóvenes. Asimismo, para cuidar su anonimato hemos reemplazado los nombres reales por otros inventados.

Resultados

Los textos analizados muestran una serie de características propias de la escritura actual de los sordos a través de estos medios electrónicos que abordaremos a continuación. En primer lugar, señalaremos aquellas características de la adquisición de la lengua escrita por parte de los sordos en los que sí consideramos que ambas lenguas están interfiriendo entre sí, el español y la LSA. Luego, analizaremos todas aquellas características que se deben a estrategias propias y transitorias que van desarrollando en su intento

de apropiarse de un objeto complejo, pero comprendido como absolutamente necesario por esta comunidad. Las escrituras analizadas revelan además que los sordos utilizan claves, tanto en el nivel del código como en el nivel prosódico, que guían al otro en la transmisión de significados y lo orientan hacia la comprensión. Se evidencia, también, una constante reflexión sobre el proceso de escritura, muestras de reciprocidad y deseo de aprender a comunicarse en una segunda lengua.

Interferencias lingüísticas español/LSA

La LSA es una lengua de orden básico SOV mientras que el español es VsO (Massone y Curriel, 2004). El español, a diferencia de la LSA, es pues una lengua pro-drop o sujeto nulo que permite elidir el sintagma nominal sujeto. La LSA al no tener esta característica lingüística no permite la inversión del sujeto ni posee una rica morfología verbal. El verbo en la LSA no flexiona ni para número ni para persona, se dan –y no en todos los verbos– solo las diferencias indicativo/imperativo, perfecto/perfectivo, presente/pasado/futuro y las variaciones aspectuales de habitual e iterativo (Massone, 1994; Massone y Machado, 1994; Massone *et al.*, 2000). Esta diferencia provoca en la escritura de los sordos un uso muy frecuente de la primera persona sujeto cuando podría elidirse. Esta inseguridad se debe también al hecho de que aún no manejan todas las flexiones verbales propias del español. De hecho, hemos observado una gran área de inseguridad en la morfología verbal, como se muestra en los ejemplos 1, 2 y 3. Los restantes ejemplos muestran la redundancia en el uso de la primera persona sujeto.

1. “vos deber calmate, tranquilo,... no tengo ganas discutos, enojar, problema,... no me gusta... solamente solucionar nada mas sos muy tranquilo”
2. “Un abrazo nunca olvidare de vos”
3. “Te aviso para el martes venir esta casa para hacemos unos informes”.
4. “Hola!!! Pedrito ¿cómo estas? Esta bien yo alegría muy bien 10 puntos, mi tranquilo, yo es curso de computadora, mi practico eje: word, escel, powe point y El front page, pero dificil, yo me te gusta power point de dibujo”.

5. “Yo nunca te olvides a vossssss, yo siempre yo mire mucho foto a uds. en Puerto Rico”.
6. “Pero vos puede nota para pedir deportido de natacion en salta que yo quiero practica de la natacion si no me pedio no puede me enviar yo nota?? Yo espero respondeme”.

Ambas lenguas tienen estructuras diferentes en cuanto al orden de constituyentes, sin embargo, los sordos transfieren cuando escriben, aunque no muy frecuentemente, la estructura de la LSA a la lengua escrita como en los siguientes ejemplos, si bien en todos ellos se observa que intentan apropiarse de las características propias del español escrito, ya que agregan elementos morfológicos y léxicos no presentes en la LSA.

7. “() YO NO QUIERO DEJAR A VOS SOS LA UNICA MI MEJOR AMIGA”
8. “TE AVISO QUE NO VOY A LA DE GIMENA POR QUE TENEMOS COMPROMISO Y NO ME DI CUENTA NADA”.
9. “MARTES A LA MAÑANA NO FUI AL NEGOCIO PORQUE ME DESCOMPUSO Y A LA TARDE FUI AL NEGOCIO ()”
10. “ME GUSTA SIII REMERA ROSA FALTA OTRA VEZ PROBAR.”

El condicional se marca en la LSA con la seña SI que los sordos traducen al español generalmente como “por ejemplo” o por “si” y que se ubica al principio del sintagma que se subordina. El enunciado 11 muestra una clara transferencia del orden de la LSA a la lengua escrita.

11. “ESTE VIERNES NO SE VOY A TU CASA, EJ: LLUEVE SI VOY A TU CASA, PERO HAY SOLYO OBLIGAR VOY A LACOLONIA, OK...”

Una de las marcaciones para tiempo en la LSA es producir la seña de PASADO/ANTES en el curso de la conversación. Se ha observado que al escribir el español los sordos a veces colocan esta palabra como para enfatizar la noción temporal, aunque en esos casos también han flexionado los verbos.

12. “BUENO TE CUENTO ANTE ESTABA HAY OCUPADO TRAMITE MUCHO HAY TIEMPOO JUSTO PASADO LUNES 4 DE OCTUBRE YA ENCONTRA TRABAJOO ()”.

13. “() YO NO QUIERO DEJAR A VOS SOS LAUNICAMI MEJOR AMIGA, YO SE HACE MUCHO AÑOS Q, NOSOTRAS POR ANTES ANTEROR YO LO MAS TE QUIERO A VOS REEEEEEEEEEE MUCHO”.

Expresiones corrientes en la LSA de gran frecuencia de aparición en los diálogos entre sordos en posición final aparecen en el corpus analizado tales como las frases “si o si” y “vos si o no (estás conforme)”, que en algunos casos transforman fragmentos de la oración en constituyentes paralelos al orden de la LSA.

14. “vos si o no conforme que te avisame ()”

15. “PD: por favor miercoles antes avisare si o no ¿cual es? chau nos vemos”

16. “Yo hablar novedad que bien o mal... como?”

17. “bueno por favor dia miercoles antes que res ir si o no ¿cual es?, me entedes”.

Estos resultados muestran cuán erróneo es el mito actual de que los sordos siempre escriben español en el orden de constituyentes de la LSA. En efecto, las características señaladas de estas escrituras en proceso muestran que aún en dichos casos, los sordos solo utilizan fragmentos estructurales ya que los enunciados completos muestran elementos morfológicos, léxicos y aún sintácticos propios de la gramática del español, así como características normativas y ortográficas de la lengua escrita. No olvidemos que son lenguas en contacto y que obviamente habrá interferencias lingüísticas entre ambas.

Estrategias de apropiación del español escrito

No hemos observado prácticamente errores en la ortografía, muchos de los que se observan en los ejemplos que citamos se deben a errores al escribir en el teclado dada la rapidez que el medio exige. En cambio, sí hay inseguridad con respecto a cuestiones semánticas en el uso de palabras: muerte por muerta, noviazgo por novia, locura por loca, etc., que indica falta de comprensión del significado.

Obviamente, como en el caso de cualquier hablante de español como segunda lengua

(Acuña y Menegotto, 1996; Acuña, 2000) los sordos manifiestan inseguridad en el uso de palabras nexos y de clíticos. De hecho, Acuña y colaboradores (2003) han mostrado que los niños wichi de la provincia de Formosa muestran falta de concordancias de tiempos de pasado, inseguridad en el uso de clíticos y de preposiciones. Es más, los criollos de la zona cuya lengua primera es el español, aunque una variedad diferente a la estándar (variedad en la que faltan los clíticos), también presentan estas inseguridades. Citamos a continuación un enunciado producido por un niño wichi de 7mo. grado a los fines de mostrar el paralelismo con el tema que estamos abordando: “El peón llevó su casa para curar, cuando sanado la familia propone el nombre pedrito” (Acuña y Menegotto, 1996). Además, en la enseñanza del español como segunda lengua, de hecho, se remarca permanentemente en estos aspectos.

Se observa, pues, elisión de artículos, gran cantidad de reemplazo de preposiciones “estoy enojada de vos”, “aca yo estoy solo a mi casa..”, confusión entre artículos y preposiciones: “no puedo publicar de libro”, adiciones de preposiciones y pronombres reflexivos “de donde se queda?...”, omisiones que llevan a la incompreensión por presentar ambigüedad: “Tiene razón de tu amigos sordos que habla mucho vos...”

18. “LA VERDAD TENGO GANAS A VERTE NOVEDAD...”

19. “Muchas gracias por el email de sobre Diana ()”

20. “Yo de que motivo por el tu de Club sordo de La Plata de un tal Sr.Jorge con comision directiva ¿NO SE QUIEN ES?”

21. “que hice....me parece esta loco remate ()”

22. “() es dificil conseguir de publicidad para poder pagar imprenta...”

23. “Vos que mandaste actriz sorda negra pero no puedo publicar de mi revista..”

24. “ENTONCES TERMINARA ESTUDIAR LA DE GIMENA SI VENIR A MI CASA HOY LA NOCHE”

25. “() viernes u otro dia me parece voy a la visitar a san isidro () despues me llevo a curso lsa () yo pienso que viernes yo falte curso lsa”.

Los clíticos y los pronombres constituyen, como dijimos anteriormente, otra de las áreas de inseguridad. Parecen ser los clíticos uno de los elementos gramaticales más difíciles de adquirir para los sordos, es por ello que también se observa un uso inclusive redundante de estos. Creemos oportuno señalar que Hurtado (1982) señaló que este aspecto es adquirido tardíamente por los niños. Asimismo, hemos observado que son de difícil adquisición aún para los alumnos de escuela primaria.

26. “Quiero que vos prometa a mi papa a protegerme y explicale que soy muy buen nadador ().”

27. “() no le puedo hacer tan generoso...”

28. “() si podes venir contestame hoy y voy a encontrarle a vos al club a.s. dia viernes 16/4. Te entiendes okkk”

29. “Yo no sabia que tu direccion cambia nueva, gracias te avisame a tu hermana.”

30. “jueves voy a la casa de mi amiga a dormir en bsas. vos si o no conforme que te avisame”.

El futuro se marca o bien en infinitivo o bien con *ir a*, aunque el uso de los déicticos de tiempo guían la comprensión (Bogado y Massone, 2005). Son muy pocos los casos de verbos correctamente flexionados en tiempo futuro en el corpus analizado.

31. “Te aviso para el martes venir esta casa para hacemos unos informes”.

32. “yo tengo duda el viernes Monica visitar mi casa, como quieras?”

33. “() el otro semana visitar su casa je, aviso el sabado visitar la casa de Veronica aprovecha de acuerdo la noche salir pasear o boliche depende ustedes acuerdo ok”.

34. “() tambien yo quiero voy a panamericanos para sordos porque los chicos sordos teatro”.

Nuevamente, como los hablantes de español como segunda lengua, se observa tanto la confusión semántica de los verbos ser y estar y, en consecuencia, la no adecuación de estos al contexto de uso, su omisión y hasta un lapsus en su escritura como el ejemplo N° 42.

Massone *et al.* (2000) describieron la existencia de verbos cópula en la LSA, los que se producen con dos señas ESTAR/HABER/TENER y NO-ESTAR/NO-HABER/NO-TENER. Estos verbos expresan posesión, existencia con un matiz marcadamente locativo y existencia sin marcación de localización. Existe además una seña equivalente al verbo ser que solo se utiliza para la primera persona con el significado de “soy persona”. Por otro lado, en la LSA así como en muchas otras lenguas de señas las cualidades de las personas y de los objetos son verbos de estado, no hay adjetivos en la LSA. Pensamos que este sistema, al ser particularmente diferente en español, también estaría ocasionando estas inseguridades a la hora de escribir, si bien los sordos intentan apropiarse del uso correcto de la estructura. Creemos que, en este caso particular, esta área de inseguridad se debe a un caudal insuficiente de *input* del alumno, ya que pocos leen y escriben en la escuela y a una escasa práctica de la LE/L2, ya que las maestras desconocen los usos y significados de los verbos cópula como para hacer de ellos una enseñanza sistemática, a la que es sujeto todo hablante de español como segunda lengua.

35. “() yo era tenía 12 años ()”

36. “() me emocionada por viajar. je?”.

37. “YO NO ENTIENDO que sabado pasado Directora dijo que para examen INGLES, MATEMATICA, FISICA, QUIMICA, IMPOSITIVA, SOY DUDOSO porque estudiando igual yo quiero que por favor vos vas a preguntar por telefono Directora cual temas para sabado que contestame algo okk.”

38. “() yo nado carrera, 1 campeon, 2bicampeon, mi inolvidable, que premio entrega para campeonato tengo 2di plomas ()”.

39. “() tambien yo quiero voy a panamericanos para sordos porque los chicos sordos teatro. me interesante,...”

40. “Bueno, cuando vas a australia???? Me emocionada por viajar. Je? Nos vemos....”

41. “PEDRO AH PORQUER NO VA TU NOVIAPOR FAVOR PEDRO NO QUEIERO LA UNICVA SORDA”

42. “hola como andas? yoe soty bien”

43. “SI DALE NO SEAVERGUENZA!!!”

Asimismo, se plantean dificultades con las conjugaciones en el modo subjuntivo:

44. “Hola te aviso que no te enojas y sos muy tranquilo ()”.

45. “...solamente solucionar nada mas sos muy tranquilo ()”.

Otra cuestión a señalar es la inseguridad en la concordancia de género y número en los sustantivos y adjetivos en español.

46. “() yo fui y volvi a Neuquen muy bien y Neuquen hay varios cosas lindos, ()”.

47. “Ami me gusta gentes de oyentes y sordos que una equipo poderosamente de Editorial para sordos ESTO ME INTERESA NADA MAS..(es mi sueño)”.

48. “() bueno si voy al curso de capacitacion del banco dia sabado 21/02 para tomar el examen del informatica ()”.

49. “ () solamente solucionar nada mas sos muy tranquilo las dos adultos entienden como solucionar...”

50. “1000 beso enorme”.

Hemos observado diversos préstamos lingüísticos, a saber: ciao, ok, bye, deaf, etc., expresiones de oralidad (jejeje, ah) y prolongaciones del sonido de un fonema para enfatizar un lexema (juannn).

Reflexión sobre el proceso de escritura

Los sordos marcan la importancia de cómo, cuándo, cuánto y a quién se escribe. En el ejemplo N° 51, vemos que el destinatario está preocupado por el cómo y el cuándo.

51. “Hola Pedro, ¿cómo estás? Estoy bien mil disculpa porque no contesta muchas gracias por enviarme, me entiendes bueno perdon. Igual enviarme tu correo”

El destinatario en las siguientes emisiones está preocupado por el cuánto, muestra ansias y deseos de obtener respuestas que se ponen de manifiesto en pedidos explícitos. Y este deseo de obtener respuesta está en relación con la intención de comunicarse y la importancia que tiene el ser comprendido por el otro, al punto de apurar al otro para contestar. Este deseo se corresponde con una nueva forma de enseñarse entre ellos a leer y escribir por este medio.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA **Organismo Consultor de Unesco**

Presidente

Richard L. Allington
University of Tennessee
Knoxville, Tennessee

Presidente electo

Timothy Shanahan
University of Illinois
Chicago, Illinois

Vicepresidenta

Linda Gambrell
Clemson University
Clemson, Carolina del Sur

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Charline J. Barnes, Adelphi University
Garden City, New York

Diane Barone, University of Nevada
Reno, Nevada

Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pennsylvania

Carrice L. Cummins, Richland Parish Schools
Rayville, Louisiana

David Hernandez, III Washington DC Public Schools
Washington, DC

Susan Davis Lenski, Portland State University,
Portland, Oregon

Jill Lewis, New Jersey City University
Jersey City, New Jersey

Maureen McLaughlin, East Stroudsburg University of Pennsylvania
East Stroudsburg, Pennsylvania

Karen Wixson, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan

52. “Hola por fin...”

53. “ESPERO QUE ME ENVIA!!!!!!!!!!!!!!
OJO!!!!!!!!!!!!!! PORQUE ME ENSEÑASTE
Y AHORA ESTOY MUY ANSIOSA. JAJAJA
!!!!!!!!!!!!!!”

54. “Si podes venir contestame hoy... te saludo
a todos contestame
MARIO”

55. “Mandame email y espero la respuesta ..
dale...”

En 56, se evidencia la preocupación por establecer el contacto con el destinatario, es decir, de mantener el vínculo con el otro de su mismo grupo. Hemos observado la aparición de los pronombres personales en forma repetitiva que designa quién y a quién se escribe.

56. “AYER MANDE EMAILA LAURA Y
ESTUVE ESPERANDO PERO NO ME EN-
VIA”

Otras emisiones marcan la importancia del mensaje en sí más que de su contenido.

57. “Porfavor escribe contame tu novedades y
cualquiera cosa por mail”

58. “Algo me contas novedades”

59. “Contestame algo OKK”

60. “Igual enviarme tu correo que me gusta
verlos muchas cosas”

Sin embargo, la forma sí importa, ya que hacen un esfuerzo por lograr que los elementos lingüísticos que utilizan sean los adecuados para lograr su propósito que es ser comprendidos. Y se da, efectivamente, en la mayoría de los casos comprensión, porque se compran la remera, se encuentran, discuten entre ellos, se ponen de acuerdo, etc. Este medio informático se ha convertido para ellos en un medio más de socialización que les sirve para establecer vínculos comunitarios. En 64, por ejemplo, surge la necesidad de ampliar su red de contactos por correo electrónico.

61. “Me siento mal y quiero mensaje email algo,
por eso”

62. “hola me quiero hablarte y tenes email de
hotmail. mi email es (dirección). quiero ver-
nos el dia jueves a las 18:00 hs. para chatear”.

63. “Yo no sabia que tu direccion cambia nue-
va, gracias te avisame a tu hermana.
Muchas veces yo te evio e-mail, sin contesta-
me que rara, ahora descubrir cambio e-mail,
ahora por fin...”

64. “Manda lo de tus amigos... y anda a ver
juegos hay monton de logos que hice gratui-
tos”.

Con respecto a las claves de contextualización en el nivel del código, Gumperz (1982) señala la importancia del lenguaje formulaico. Según este autor, el estilo se refiere a las fórmulas utilizadas en la comunicación, una gran cantidad del lenguaje natural es formulaico, automático y repetido más que creativo y libremente generado. Estas fórmulas tienen lugar como parte de intercambios de interacción rutinizados. Estas expresiones formulaicas reflejan estrategias conversacionales indirectas que crean las condiciones favorables para establecer contactos personales y negociar interpretaciones compartidas. Existen, pues, fórmulas de apertura y cierre. El saludo como apertura de la conversación y formas de agradecer para cerrar estarían usadas como fórmulas rutinizadas o estereotipadas, como fórmulas apropiadas típicas que demuestran una familiaridad.

En todo el corpus, los correos se abren con *Hola* y se cierran siempre con el nombre de aquel que escribe:

65. “... tiene razón de tu amigos sordos que ha-
bla mucho vos...
Mada mas
Gracias
Rodolfo”

66. “...haga lo que quiera que me habla mal de
mi.
Muchas gracias
Rodolfo”

67. “PERO NO ENTIENDO Y QUE MOTIVO
YO...
GRACIAS
RAÚL”

68. “Claro que si sos forro es decir eres apodo
Nada mas
Muchisimas gracias”

En relación con lo formulaico, se observa también la aparición del uso del *OK* como una clave que al nivel código guía al otro en la comprensión de su emisión. Esta forma se encuentra siempre al final, se repite y está en todos los correos analizados. Podría pensarse que lo necesitan para remarcar cuál es el foco de su mensaje (Gumperz, 2000).

69. “hola perdon mucho tiempo no enviar a vos porque estoy mucha cosas de mi vida ok???”

70. “YO VOY A TUCUMAN PARA ANIVERSARIO POR ESO ENCONTRAR PUEDE SER O NOP??? RESPONDEME... OK?”

71. “ROSA GOMEZ ES OYENTE OK JOSE NO ES NANADORA OK BESOS JOSE AH PORQUER NO VA TU NOVIA POR FAVOR JOSE NO QUIERO LA UNICA SORDA OK
BESOS. CHAU”

72. “quiero decirte mañana el viernes voy a ir club un rato ok!!!
Nos vemos
byee
tu amiga
portate bien y cuidate!!!”

73. “encontrarle a vos al club dia viernes 16/4.
Te entiendes okkk.”

74. “Yo te pido si poder venir el dia domingo 18/04 al mediodia a las 12 o 13 horas a comer a asado a mi casa porque hacer la despedida de curso secundario del banco, si podes venir contestame hoy y voy a encontrarle a vos al club dia viernes 16/04.”

Como evidencian las emisiones citadas, son necesarios los deícticos de tiempo y de espacio para la comprensión, ya que no utilizan bien los tiempos verbales.

También existen otros signos fonéticos y rítmicos que forman parte del proceso de contextualización. El destinatario orienta al otro con estas claves que en el nivel prosódico acompañan la transmisión de significados. En el discurso escrito, la mayúscula orienta al destinatario. Ante la imposibilidad de verse, por medio de

este recurso gráfico los sordos le muestran a su destinatario adónde está puesta la acentuación, qué es lo más importante de su mensaje. Cuando los oyentes se escriben con los sordos, repiten este recurso para lograr una mayor y mejor comprensión.

75. “Muchas gracias por el email de sobre Rosa NO HACE FALTA () ...cual es problema pero NO ENTIENDO NADA para mi es confundido. Me podria favor explicame ... que hice... me parece esta loco remate”

76. “Hola Valentino

TIENE RAZON... me apuresisimo escribir y un poquito loco”.

77. “también quiero exclusividad nota para mis revista, no le mande nada a web de los sordos. LE ESTOY DICIENDO...me entiende”

Otras dos formas de marcar el énfasis encontradas en el corpus analizado son las repeticiones de los signos de puntuación y los alargamientos de las palabras empleadas.

78. “HOLA!!!! COMO TU ESTAS????? () ME VOY A GRADUACION DE MI UNIVERSIDAD POR FIN !!!!!!!!!!!!!”

79. “ESPERO QUE ME CONTESTO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”

80. “si o no.....a donde esperar en.....?”

81. “ESTOY MUY BIENNNN”

82. “LO MAS TE QUIERO A VOS
REEEEEEEEEEE
MUCHO”

Por último, los sordos utilizan las fórmulas *ajaja* o *ejejeje* como una clave para guiar al otro en la comprensión de la intención de su mensaje, irónica o cómica, por ejemplo:

83. “porque, el domingo otra vez mis amigos pasear pero, no soy atorrante je, je...”

84. “el fotos es humor tu cara de pájaro jajaja-jaja”

Conclusiones

Los resultados de este análisis han mostrado que:

1. Aquellas primeras adquisiciones del niño sordo con respecto al objeto lengua escrita y su constante inserción en medios escritos fuera de la escuela le han servido –recurren a ellas– a la hora de intentar, nuevamente, una aproximación al objeto a través de otro medio, y por necesidades individuales de comunicación con sus pares y con aquellos miembros de la comunidad oyente con los que tienen algún tipo de relación. Este es un proceso que se focaliza en la adquisición del objeto –lengua escrita–. Los sordos adoptan, pues, una segunda lengua para comunicarse entre ellos en un específico tipo de situación.
2. Es erróneo el mito de que los sordos escriben español escrito en el orden estricto de la Lengua de Señas Argentina. Recurren en algunos casos a fragmentos estructurales del español, aunque reponiendo las características morfológicas, léxicas y hasta sintácticas propias de la lengua de señas.
3. Obviamente, ambas lenguas, el español y la LSA, son lenguas en contacto y, por ello, siempre habrá interferencias lingüísticas, pe-

ro el proceso que hacen los sordos que están aprendiendo a leer y escribir es, como vimos en el primer punto, focalizar en el objeto y tratar de apropiarse de este con las estrategias propias de un extranjero en esta segunda lengua. Los sordos están, pues, construyendo la gramática de esta segunda lengua directamente en el medio con una competencia transitoria y selectiva con alta variabilidad y permeabilidad, proceso para el cual su conocimiento de la L1 favorece esta adquisición de la L2. En esta etapa, en la que aprenden a escribir a través de medios electrónicos, privilegian el éxito y la eficacia comunicativos por sobre la precisión lingüística que requiere de mayor reflexión metalingüística, la que, a su vez, se acrecienta con mayor exposición a la lengua escrita. Sin embargo, dado que aún el proceso está en marcha, los resultados son por ahora imprevisibles. Es por ello que será necesario replicar esta investigación en unos años con un nuevo corpus. A fin de lograr, además, una competencia comunicativa adecuada en lengua escrita será necesario que usen esta lengua en variados contextos discursivos –y no solo en medios electrónicos–.



Fondo de Cultura Económica

Escribir, leer y aprender en la universidad

Una introducción a la alfabetización académica

Paula Carlino

208 pags.



¿Por qué los alumnos no participan en clase, parecen leer poco, comprenden mal y se expresan confusamente por escrito? Responder estas preguntas y revertir la situación implica analizar la relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza. A través de la lectura y la escritura los estudiantes se acercan a los contenidos de cada materia, los interpretan, los asimilan y se incorporan a los problemas específicos del campo de cada disciplina. Sin embargo, a pesar de que leer y escribir son actividades centrales en el nivel terciario y universitario de las cuales depende en gran medida el éxito o el fracaso de los estudiantes- dichas tareas académicas no forman parte de los programas y no reciben atención de los profesores.

Paula Carlino propone integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras para que los universitarios accedan a la cultura específica de cada disciplina. Con ese objetivo, presenta diversas actividades didácticas: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutoría de monografías grupales, respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía, lectura con ayuda de guías, reescritura del examen, preparación de una ponencia para exponer, entre otras.

www.fce.com.ar

Los sordos, pues, aprenden a escribir entre ellos y sin enseñanza sistemática en el *cyber-espacio* –he aquí lo fascinante– fuera del sistema formal y muy a pesar de este –he aquí lo cruel–. Es decir, que si hubiera habido en la escuela condiciones escolares y sociales favorables y suficiente práctica de lengua escrita, los sordos hubieran aprendido a leer y escribir en edades esperables, lo cual les hubiera facilitado el acceso a la información, los hubiera convertido en una comunidad letrada y, seguramente, evitado otro tipo de problemas emocionales. ¿Es que la imposibilidad de ver al otro diverso lleva a silenciarlo de este modo?

4. La teoría de Gumperz sobre las claves de contextualización permite demostrar cómo los sordos por sí solos –si bien, lamentablemente, tarde– encuentran en el lenguaje las herramientas necesarias para guiar al otro en la comprensión, reflexionar sobre el lenguaje y comunicar.

Creemos interesante señalar aquí, como ha observado Lemos (2000) para el caso de niños en general, que una vez que los sordos se apropian de la lengua escrita sufren una transformación que tiene carácter de irreversible, ya que se opera en ellos a través de lo simbólico. Una vez transformados por la escritura en alguien que puede escribir, no es posible que se sustraigan a su efecto. Los signos comienzan a volverse cada vez más transparentes y este proceso no puede tener fin. El sujeto se transforma en alguien que lee, es decir, que ve lo que no estaba ahí. Los sordos, así, comienzan a descifrar el objeto lengua escrita que se ha transformado para ellos en un objeto significado, es decir, que el objeto lengua escrita es signifiante para ellos. El sujeto sordo está ya capturado por la escritura en cuanto funcionamiento simbólico. En este sentido, de acuerdo con Lacan (1966), no se llega a un sujeto que se apropia del objeto en un cierto punto de su recorrido, que hace de él un conocimiento ni un saber estable que lo culmina, sino que en cada acto puede rehacerse esa relación en ese funcionamiento. Por tanto, los logros son imprevisibles; continuamente, distintos elementos de la lengua escrita se van haciendo cada vez más perceptibles y van siendo resignificados para el alfabetizado en otros aspectos que van siendo vistos.

Resta hacer un comentario en forma de interrogante:

¿Por qué los sordos se han apropiado del español escrito en lugar de escribir en su propia lengua natural? ¿Será que una lengua de modalidad viso-gestual y, por ende, tridimensional ofrece restricciones a ser escrita en una sola dimensión?, o ¿será que este grupo humano se apropia de la lengua del dominador para comprenderlo mejor y lograr así el lugar social de bienestar que les corresponde como ciudadanos y que ha estado postergado por centurias?

Epílogo

Queremos compartir una reflexión, a la que hemos arribado luego de esta investigación y de nuestros años de estudio de esta comunidad y sus prácticas, que nos ayuda a comprender por qué los sordos no aprendieron a leer y escribir en la escuela y sí están aprendiendo a través de Internet fuera del sistema formal.

La lengua escrita para esta comunidad solo fue una impronta visual para su retina. Los grafemas, la escritura para el niño sordo no deja de ser un real, porque nunca pudieron pasarlo por el filtro de lo simbólico, es decir, por el lenguaje. Con esta nueva práctica de Internet es su L1 –su Lengua de Señas Argentina– la que les permite simbolizar esas marcas que están observando en la pantalla, las que dejan de ser un real para convertirse en simbólico: lengua escrita. De los tres tan nombrados registros expuestos por Lacan –real, imaginario y simbólico– podríamos decir que siempre la lengua escrita para los sordos se ha movido en un balancín entre un real imposible de simbolizar y un imaginario que no pasó más allá de un registro escópico (Buscaglia y Massone, 2005).

Esta interpretación psicoanalítica es, también, una evidencia más a favor de la (in)dependencia de la lengua escrita de la oralidad.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M.L. y A.C. Menegotto (1996) "El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina." **Signo y Seña**, n° 6, p. 235-274.
- Acuña, M.L. (2000) "La enseñanza de la lengua y las distintas lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe." **Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística "Las Teorías Lingüísticas frente al Nuevo Siglo"** [CD-Rom], 20 al 23 de setiembre, Mar del Plata, Argentina.
- Acuña, M.L. y colaboradores (2003) **Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista. Subprograma Educación**. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Báez, M. (2003) "El rol de la investigación en la interpretación de los procesos de alfabetización en contextos escolares específicos." En M. Simón, V. Buscaglia y M.I. Massone (comps.) **Educación de Sordos: ¿Educación Especial y/o Educación?** Buenos Aires: Libros en Red, p. 245-252.
- Báez, M.; M.I. Massone, S. Bellini, V. Biglione, G. Dotto, C. Fagoaga, O. Safón y R. Belluci (2003) "La construcción de la escritura en niños y jóvenes sordos." **Actas de las II Jornadas de la Licenciatura en Fonoaudiología** [CD-Rom], Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Báez, M.; A. Baldomá, G. Dotto, V. Martínez y M.I. Massone (en prensa) "El proceso de alfabetización en jóvenes sordos hablantes de Lengua de Señas Argentina: El conocimiento de los aspectos gráficos y ortográficos." En M.P. Fernández Viader y E. Pertusa. **La Ruta de la Alfabetización: Sordera y Lengua Escrita**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 2005.
- Báez, M. y M.I. Massone (2005) "Constructing Writing in Deaf Children." Texto inédito.
- Buscaglia, V.L. y M.I. Massone (2005) "El simbolismo de la lengua escrita para los sordos: del trazo a la lengua escrita." Texto inédito.
- Bogado, A. y M.I. Massone (2005) Indicios de comprensión en la escritura virtual de los sordos. **X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística**, 5 al 8 de julio, Salta, Argentina.
- Ferreiro, E. (2000) "Entre la sílaba oral y la palabra escrita." **Infancia y Aprendizaje**, n° 89, p. 25-37.
- Ferreiro, E. (2001) "Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto e' ortografico nell'acquisizione dell'ortografia." **Revista Etá Evolutiva**, fasc. 68, p. 55-64.
- Gumperz, J.J. (1982) "Contextualization Conventions." En **Discourse Strategies**. Cambridge: University Press.
- Gumperz, J.J. (2000) "Contextualización y comprensión." En C. Mesineo (comp.) **Estudios sobre Contexto 2**. Buenos Aires: OPFYL.
- Hurtado, A. y colaboradores (1982) **Determinación de estructuras tardías**. México: Dirección General de Educación Especial, SEP.
- Hymes, D. (1974) "Ways of Speaking." En R. Bauman y J. Sherzer (eds) **Explorations in Ethnography of Speaking**. Cambridge: University Press, p. 433-451.
- Lacan, J. (1966). **Écrits**. París: Seuil.
- Lemos, C. T.G. (2000) "Sobre la adquisición de la escritura: algunas cuestiones." En R. Rojo (comp.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.
- Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**, año 17, n° 1, p. 5-24.
- Massone, M. I. (1994) "Some Distinctions of Time and Modality in Argentine Sign Language." En **Perspectives on Sign Language Structure. Selected Papers from the 5th International Congress on Sign Language Research** (Salamanca, 1992), Vol I, Inglaterra: I.S.L.A.
- Massone, M.I. (2004) "La situación social y política del grupo sordo argentino." Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Cuyo, 14 de noviembre.
- Massone, M. I. y E. M. Machado (1994) **Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe**. Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M.I.; M. Simón y C. Gutiérrez (1999) "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda." **Lectura y Vida**, año 20, n° 3, p. 24-33.
- Massone, M.I.; M. Curiel y A. Makotinsky (2000) "Marcación de la transitividad en la Lengua de Señas Argentina." **Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística "Las Teorías Lingüísticas frente al Nuevo Siglo"** [CD-Rom], 20 al 23 de setiembre, Mar del Plata, Argentina.
- Massone, M.I.; M. Curiel, V. Buscaglia, R. Famularo, M. Simón e I. Carboni (2000) **La conversación en Lengua de Señas Argentina**. Buenos Aires: Edicial-Libros en Red. Massone, M.I.; M. Simón y N. Romé (2000) "Reflexiones desde la visión crítica de las formaciones ideológicas del discurso pedagógico de la educación del sordo." **X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación**. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Massone, M.I.; M. Simón y J.C. Druetta (2003) **Arquitectura de una Escuela de Sordos**. Buenos Aires: Libros en Red.
- Massone, M.I. y M. Curiel (2004) "Sign Order in Argentine Sign Language." **Sign Language Studies**, vol 5, n° 1, p. 63-93.
- Massone, M.I.; R. Aza y J. Sánchez (en prensa) "Ideologic Sign in Deaf Educational Discourse." En C. Plaza Pust y E. Morales López (eds.) **Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- Massone, M.I.; A. Bogado y R. Aza (en prensa) "¿Fascinante pero cruel! Los sordos aprenden a escribir en el cyberspacio." En M.P. Fernández Viader y E. Pertusa, **La Ruta de la Alfabetización: Sordos y Lengua Escrita**. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2005.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2005 y aceptado en setiembre del mismo año.