

Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda

María Ignacia Massone
Marina Simón
Claudia Gutiérrez*

Los avances tecnológicos y audiovisuales no han logrado aún disminuir la necesidad que tiene la minoría sorda de la lengua escrita como principal canal de ingreso de información, esta minoría necesita tanto o más que otras del dominio de la lengua escrita. No obstante, la situación actual de esta minoría revela altos índices de analfabetismo y analfabetismo funcional, a pesar de su paso por la escuela primaria hasta durante más de diecisiete años. Estos hechos nos han llevado a reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños sordos. Este artículo es fruto de esa reflexión, y pretende ser sólo una primera aproximación a un tema complejo y con pocas respuestas.

El interés de este trabajo radica en presentar la perspectiva corriente acerca de la minoría sorda, producto de la reflexión de los científicos sociales y de nuestras propias investigaciones etnográficas, a fin de poder entender luego nuestra propia aproximación a la enseñanza de la lengua escrita. El objetivo de este trabajo es, pues, describir la situación sociocultural de la minoría sorda, aspectos de su educación y las situaciones que ésta plantea, que nos permitirán situar su problemática, para finalmente delinear una aproximación a la enseñanza de la lengua escrita, uno de los desafíos contemporáneos de esta área.

La lengua escrita y todo el universo que ella supone, es decir, sus implicancias sociales, económicas, individuales –formativas del individuo–, constituye uno de los más grandes desafíos, a pesar de los avances tecnológicos y audiovisuales, en el área de la educación del niño sordo. Constituye una de las problemáticas que aún no se resuelve a escala global, especialmente en una de las poblaciones de niños sordos, los hijos sordos de padres oyentes (HSPO) –población prácticamente semianalfabeta o directamente ágrafa– que conforman el 94% de la población sorda del mundo. Lamentablemente, no son muchas las investigaciones en este tema y, por lo tanto, es difícil pensar la enseñanza de la lengua escrita. Encontramos en la bibliografía referencias aisladas de propuestas poco innovadoras que han tendido más bien a confundir métodos de enseñanza con procesos de apropiación, y que fácilmente han permitido atribuir la responsabilidad del analfabetismo al niño sordo o a su entorno. Las investigaciones y el quehacer cotidiano de los maestros especiales han señalado que la otra población, hijos sordos de padres sordos (HSPS), han demostrado ser los únicos buenos lectores, los únicos capaces de construir la lengua escrita, además de

* María Ignacia Massone es miembro de la Carrera del Investigador Científico del CONICET, Laboratorio de Multimedia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Marina Simón es directora de Intérpretes, Asociación de Sordos de Gualaguaychú, Provincia de Entre Ríos.

Claudia Gutiérrez trabaja en la escuela CENS N° 3-453, Municipalidad de la Ciudad de Mendoza, Provincia de Mendoza, Argentina.

presentar mejores rendimientos académicos y construir una identidad sorda más equilibrada por el hecho de haberse comunicado desde su nacimiento en su lengua natural –lengua de señas– con sus padres sordos y posteriormente en la escuela de sordos con sus pares. Posiblemente, cuando existan investigaciones acerca de la génesis de la lengua escrita en esta última población se tendrán más herramientas para saber por qué leen los sordos que leen, cuáles son los procesos involucrados y así tener más elementos para elaborar una didáctica de la lengua escrita para esta población. La situación se complica aún más ya que las lenguas de señas de las minorías sordas no tienen, actualmente, sistemas de escritura.

La minoría sorda

Los sordos argentinos –así como los de todos los demás países– constituyen un grupo humano diferente que se ha constituido en una **minoría lingüística**, puesto que hacen uso en sus intercambios cotidianos de una lengua visogestual: la Lengua de Señas Argentina o LSA y poseen una cultura propia producto de dichos intercambios: cultura visual. Puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción particular y del hecho de percibir el mundo de una manera especial. Los sordos poseen lenguas no habladas que se han transmitido de generación en generación –las lenguas de señas–, que tienen la compleja estructuración gramatical y las propiedades generales y específicas de todas las lenguas naturales y que han surgido en comunidades no aisladas. De este modo, los sordos han desarrollado una cultura visual, patrones de socialización, creencias y valores, patrones parentales propios (Massone y Johnson, 1990), concepción del tiempo y del espacio, formas de información, formas de acercarse y tocarse, expresiones artísticas, modos discursivos propios, es decir, una cultura que se transmitió entre pares (Massone y colaboradoras, 1998).

La consideración de los sordos como miembros de una minoría ha dado como resultado una **concepción socioantropológica de la sordera**, que se inscribe dentro del paradigma posmoderno del multiculturalismo. Creemos importante destacar que esta concepción socioantropológica implica considerar al sordo no como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado para convertirlo en oyente o por lo menos en hablante para que su diferencia se note lo menos posible, sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada, esto es, una nueva identidad.

Es obvio que cuando utilizamos la palabra **sordo** hacemos referencia a aquella persona que usa la lengua de señas en sus intercambios cotidianos, que tiene una cultura visual y que forma parte de las actividades propias del grupo sordo, es decir, que es la palabra con la que se los define socioculturalmente. Sólo los sordos son miembros de la minoría sorda. Los oyentes involucrados –científicos sociales, intérpretes, padres oyentes–, todos ellos una vez reconocidos por el grupo sordo forman parte de lo que en antropología se denomina: **comunidades de solidaridad**. Massone a partir del análisis de distintas minorías y de la experiencia de los miembros de estos

grupos considera que los sordos –como todo grupo minoritario– se conformaron según los patrones de emergencia de cualquier comunidad minoritaria, no sólo debido a construcciones intragrupalas positivas, sino también, debido a fuerzas o actitudes externas negativas, ambas hacen a través de un proceso dialéctico a la construcción de la identidad sorda (Ullúa, Puccio y Massone, 1996; González Lemme y Massone, 1998; Massone, 1998). Identidad que obviamente, dado que los sordos están inmersos en comunidades oyentes, se construye también a partir de construcciones propias de los oyentes.

Dentro de esta perspectiva socioantropológica de la sordera se considera al sordo como un miembro real y potencial de la minoría sorda (Massone y Machado, 1994). Los miembros reales son los hijos sordos de padres sordos (HSPS) que actúan como agentes socializadores a la lengua y a la cultura en el contexto de la comunidad y de las escuelas especiales –son los traductores de la escuela entre los hijos sordos de padres oyentes (HSPO) y el maestro–. Las escuelas especiales constituyen, pues, el microcosmos de emergencia de la identidad sorda y de adquisición de la lengua de señas. El ciclo educativo conforma una matriz social donde se desarrollan y contactan las dos lenguas generando procesos de acomodación del sordo, dado que también se confrontan identidades. Los miembros potenciales son los hijos sordos de padres oyentes ya que, como afirmó George W. Veditz en 1904, “mientras existan sordos, existirán las lenguas de señas”.

La minoría sorda está aislada lingüística y culturalmente de la comunidad mayoritaria oyente, pero está integrada económicamente como en la mayoría de las sociedades industrializadas del mundo. Esta realidad se evidencia en la diferencia de función que cumple cada una de las lenguas –LSA y español– en el intercambio en el ámbito social. La elección de una variedad lingüística empleada en una situación específica es el reflejo de la asociación en y de actitudes hacia la minoría sorda. La LSA es la lengua minoritaria relegada, tradicionalmente, al uso en situaciones informales y cotidianas entre pares. Tiene, por lo tanto, una manifiesta función intragrupal. El español es la lengua mayoritaria, primaria de instrucción en el ámbito escolar, y utilizada –según sus posibilidades– en interacción con los oyentes y cuando el interés es la necesidad de integración. Sin embargo, a pesar de esta dicotomía funcional, el sordo necesita producir y comprender ambas lenguas con un desarrollo competente, la LSA para su comunicación entre sordos y el español para integrarse al mundo del trabajo –a la comunidad oyente–. Creemos, por lo tanto, en la necesidad de una buena oralización, dado que además es una demanda de los sordos. El sistema educativo no puede, entonces, plantearse la no oralización. Se hace necesaria, pues, una propuesta bilingüe-bicultural, es decir, las dos lenguas en el contexto de la escuela. El reconocimiento final de los sordos y de su minoría lingüística solo puede asegurarse luego del reconocimiento de las lenguas de señas dentro de un concepto más general de bilingüismo-biculturalismo.

Es así que los científicos sociales teniendo en cuenta las evidencias presentadas luego del estudio y análisis de los grupos sordos y de sus lenguas de señas proponen el **modelo bilingüe-bicultural** que parte de la concepción socioantropológica de la sordera y que intenta alterar el microcosmos

sociolingüístico imperante en la escuela para sordos –una escuela dirigida por oyentes–, así como las relaciones de poder –español como la lengua dominante, diglosia entre las dos lenguas, español y LSA, los sordos en posiciones no jerárquicas, etc. La educación bilingüe-bicultural significa capacitar a maestros sordos para enseñar los contenidos curriculares en su lengua natural: la Lengua de Señas Argentina o LSA, los que además deben actuar como adultos significativos para que los niños sordos puedan construir su identidad sorda de modo confortable, y a maestros oyentes que puedan enseñar el español escrito como una segunda lengua, conocimiento indispensable para que los sordos puedan integrarse al mercado de trabajo. Es decir, maestros sordos y oyentes en el contexto del aula en pie de igualdad.

La educación de los sordos

La educación de los sordos en Argentina tuvo desde el principio una marcada tendencia oralista, regida por un modelo clínico de la sordera. En los últimos años, a partir de la apertura a la democracia y de los resultados de la investigación psicolingüística, las lenguas de señas han tenido mayor aceptación, pero los intentos de cambio en la escuela responden a iniciativas aisladas y voluntades individuales, como analizáramos en otro trabajo (Massone y Simón, 1999), hechos que han generado diferentes conformaciones discursivas, pero las prácticas siguen respondiendo a la concepción de un niño sordo tabula rasa, receptor pasivo del saber de los oyentes.

El sistema educativo especial para sordos ha llevado a la confusión de métodos de enseñanza con procesos de adquisición, a no poder tener en cuenta las experiencias con la lengua escrita y de socialización de los HSPS, a no poder entender la importancia de la lengua escrita para un grupo humano cuyo único canal de información es el visual, a no considerar que la lengua escrita es una herramienta social que está inscripta en una cultura determinada, y a plantear una noción de aprendizaje que considera al niño como sujeto pasivo incapaz de construir conocimientos, y al maestro como el único poseedor del saber y del conocimiento.

Las experiencias sociocultural y sociolingüística de los sordos nunca se tuvieron en cuenta a la hora de plantear sistemas o programas educativos, pero son la principal prueba de que el fracaso en la escolaridad no puede ser atribuido únicamente al déficit auditivo. Las instituciones educativas fueron quienes ejercieron papeles importantes en la no consideración de las variaciones étnicas. En efecto, la educación especial para sordos estuvo regida por el modelo clínico, es decir, que ha considerado al sordo como un enfermo a ser rehabilitado. El modelo clínico ha impuesto una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo. Las escuelas perdieron su función alfabetizadora en función de hacer hablar a los sordos. Una de las ventajas del modelo bilingüe-bicultural es que retoma las funciones de la escuela: **transmitir contenidos curriculares y alfabetizar.**

El efecto que ha provocado la concepción clínica de la sordera en el ámbito específicamente escolar ha sido demostrado en numerosas investigaciones que señalan el estado de retraso considerable en el que se encuentran los niños y adolescentes sordos respecto de sus compañeros oyentes prácticamente en todas las áreas académicas. Allen (1986) observa que el nivel promedio de lectura de los adolescentes sordos es equivalente al de un 3º o 4º grado. A similares conclusiones llega Conrad (1979) en sus estudios con 350 adolescentes sordos en Inglaterra: la capacidad lectora promedio es de 9 años y 2 meses. Asimismo, una investigación realizada por Volterra (1989) con 24 sordos adolescentes italianos ofrece datos de interés: los resultados mostraron que más del 43% del significado de un cierto número de palabras evaluadas es desconocido por los adolescentes sordos. Sí existen, pues, una serie de investigaciones que demostraron los bajos niveles de lectura a los que logran acceder los niños sordos luego de años de escolarización –en algunos casos hasta 17 en escuela primaria–.

En síntesis, la escuela especial se ocupó preferentemente de enseñar a hablar a los sordos, olvidando sus propias funciones y poniendo el énfasis en el acceso al español hablado y a su fonética, área de mayor dificultad para los sordos.

Por razones evidentes, no se puede esperar que el niño sordo hable para que comience a escribir, (el conocimiento de la lengua escrita es el que contribuye a una mejor producción del habla), tampoco podemos esperar la correspondencia fonema/grafema. Las diferencias en la construcción de la lengua escrita en niños sordos y oyentes no han sido exploradas, es poco lo que sabemos de esta génesis en los niños sordos, intentaremos, a partir de los datos que tenemos, aclarar el campo para pensar la futura investigación.

Los niños sordos tampoco esperan hasta llegar a la escuela para hacerse preguntas sobre la lengua escrita, ésta constituye un estímulo visual importante. Con respecto a los HSPS hemos observado que esta población en su mayoría llega a la escuela con hipótesis sobre la lengua escrita de variedad intrafigural e interfigural (Ferreiro, 1986), con ideas previas sobre el mundo, reconociendo cierta relación entre la lengua escrita y la lengua hablada. También están interesados en saber de qué se trata (List, 1990); sus padres le otorgan mucho valor al dominio de la lectura y de la escritura, tal vez sea lo que más esperan de la escolarización de sus hijos. En cambio, los HSPO –y ésta es la población que más nos interesa dados, como mencionáramos en la introducción, su mayor cantidad y su peor rendimiento–, llegan con hipótesis más precarias sobre el mundo en general, y niveles de conceptualización sobre la lengua escrita menos avanzados. Pensamos que esto se debe a sus escasos intercambios lingüísticos con el medio por no poder interactuar en su lengua natural ni en la lengua de sus padres. Este hecho parece traducirse no únicamente en un bajo nivel de conceptualización de la lengua escrita (LE) sino también en escasos instrumentos que le permitan atribuir significación al mundo. Sus intercambios con sus padres y el resto de los niños oyentes se han reducido a algunas señas o sonidos guturales para los objetos esenciales, así no han tenido las oportunidades de construir los mismos esquemas de conocimiento que sus pares oyentes o que los HSPS. Estos fenómenos son detectados por los docentes a la hora de la lectura, y muchos intentan

resolverlo con repetir una y otra vez las palabras, llenar varios renglones, o mostrar dibujos, caricaturizando el texto en una suma de significados-imágenes (o seudosignificados).

A esta situación en la que se encuentran los niños sordos, la mayoría de las escuelas responde con listas de palabras y palabras escritas que el niño debe articular, buscar en el diccionario, clasificar y aprender a secuenciar para formar una oración. Esta situación tal vez explica lo rápido que los niños sordos pierden interés por la LE. Además de ser vocabulario que sólo el maestro oyente escucha, el niño sordo debe articularlo: durante muchos años la LE no tiene otra utilidad para él que su articulación *-pato, pelota, pato, pelota-*, o escribir que *hoy es martes y llueve*. De esta forma, la escritura no adquiere para él un significado importante, ni es considerada algo útil. Mientras en el recreo conversa con sus pares en lengua de señas sobre las imágenes que vio en televisión, los resultados del fútbol, en el aula debe copiar del pizarrón que *María trajo galletitas*, y repetir hasta el cansancio que mamá hace sopa, tratando de adivinar cuál es el verbo, cuál el sustantivo, todo en español correctamente articulado y sin usar una sola seña.

En las escuelas oralistas, todos estos intentos para que el niño aprenda a hablar una lengua que no escucha, se hacen además en esta lengua, el maestro habla constantemente en español, sin apelar a la lengua de señas, que los mismos niños usan en el recreo o a escondidas, desconociendo lo enriquecedor que la reflexión sobre la propia lengua puede ser para la adquisición de una segunda, y olvidando que el niño construirá significados en la lengua con la que interactúa cotidianamente, aunque el maestro se esfuerce en articular claramente una lengua que no escuchan.

Este hecho se potencia si consideramos que estos niños son considerados discapacitados o enfermos, por lo tanto, difícilmente pueden ser pensados como los constructores de conocimiento. Dentro de este marco, la enseñanza de la LE se limitó a la mera repetición y copia de materiales poco cohesivos que evocaban significados en forma secuencial, considerando que esa suma lineal constituye un texto. El maestro especial es, entonces, el único que posee el conocimiento, el único que sabe la lengua española, y el único que puede decirle al niño si copia bien o mal, y además los maestros son todos oyentes. Por medio de la copia y de la repetición sabemos que ningún niño se apropia de los aspectos gramaticales y discursivos de una lengua. Además el objetivo, como hemos señalado, no era enseñar a leer y escribir sino a hablar, y todo desde la lengua que el niño no escucha. Los contenidos curriculares y la LE pasan a segundo plano en esta escuela-hospital. El modelo clínico además no pudo considerar que un texto es una producción colectiva con fines o propósitos adecuados a situaciones de comunicación, que son siempre variadas, es decir nunca presentó textos.

Pensamos que la escuela y los investigadores deberían, pues, tener en cuenta el proceso psicolingüístico por el cual los HSPS adquieren esos conocimientos, fundamento de la educación bilingüe-bicultural. Ser rodeado desde edad temprana por una lengua que pueda ser adquirida naturalmente, que permita interactuar y construir esquemas antes y durante la escolarización, que sean reconocidos por la escuela, la que a su vez favorezca

la reflexión sobre la propia lengua antes del aprendizaje de una segunda, son algunos de los caminos que este enfoque bilingüe-bicultural parece sugerir, la investigación y reflexión futura deberían apuntar a decirnos cómo y hasta dónde.

Aproximación a la lengua escrita

A continuación presentaremos una alternativa posible, que fue utilizada con un grupo de adolescentes en Mendoza, con buenos resultados. Sin ser una propuesta para su aplicación directa creemos que muestra la importancia de otorgar a la LE significatividad, y además pensamos que el hecho de que el sordo no hable español no quiere decir que no tenga nada para contar. En primer lugar, presentaremos algunas consideraciones acerca del marco de nuestra aproximación a la enseñanza de la LE en los sordos y luego la experiencia realizada en una escuela de Mendoza (ciudad de la Argentina).

El objetivo es, pues, formar niños lectores y productores de textos en específicas situaciones de interacción y se inscribe en el marco del constructivismo. Para llegar a este objetivo se plantearon dos etapas: a) reflexión sobre las lenguas: español y LSA, y b) producción de diferentes tipos de textos adecuados a distintas situaciones de comunicación. En este proceso los maestros de sordos deben considerar que todo niño sordo tiene hipótesis sobre el mundo, que no es una *tabula rasa*. Estas hipótesis son parte del proceso de construcción de la LE y deben ser tenidas en cuenta para su enseñanza.

El hecho de mantener la lengua natural o materna (L1) parece beneficiar cognitivamente al niño, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega será función del tipo de competencia que desarrolla en L1. El alto nivel de competencia en L1 hace posible niveles semejantes de competencia en L2. El acceso a la/s segunda/s lengua/s en la temprana infancia puede acelerar los aspectos del crecimiento cognitivo. En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer o aun cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos. Estos casos se diferencian del bilingüe coordinado quien tiene un nivel semejante de competencia en ambas lenguas, y del bilingüe dominante quien tendrá mayor nivel de competencia en L1 pero buen nivel en L2, en ambos casos los efectos cognitivos serán positivos.

Los dos maestros involucrados en un programa bilingüe-bicultural deberán, pues, tener amplios conocimientos de ambas lenguas: español y LSA. Especialmente, el maestro oyente quien es el encargado de enseñar la LE. El maestro sordo sólo debe transmitir los contenidos curriculares en su lengua natural, la de señas. El maestro oyente debe tener amplio dominio de

las gramáticas de ambas lenguas: español y LSA. Sólo de este modo podrá trabajar con el niño las diferencias de estructura. Si bien lo dicho puede parecer obvio para cualquier docente, didacta o profesional, no lo es en el área de la sordera, o por no haberse considerado la LSA una lengua con gramática propia, o por pensar que sólo es útil para intercambios entre sordos, o por no considerarse un recurso válido para acceder a la lengua escrita. Comparar las dos gramáticas posibilitará al niño o estudiante sordo el poder reconocer la existencia de dos lenguas, con funciones diferentes, con estructuras distintas y útiles para distintas situaciones. Sólo el español se escribe y no con la misma estructura de la LSA. El hecho de que el niño sordo pueda reflexionar sobre la utilidad, la necesidad y los usos propios culturales de la lengua escrita hará posible que reflexione sobre esta lengua y pueda empezar a producir y entender textos escritos. Es común escuchar a las profesoras de sordos decir que los niños se olvidan de escribir. Obviamente, nunca nadie les dijo para qué sirve leer y escribir, ni qué es un texto o cuáles son las reglas de conformación de distintos tipos de textos. A escribir no se aprende de *memoria*. La diferente funcionalidad de la LSA y del español debe quedar clara para el niño, por eso no estamos de acuerdo en que la misma docente enseñe LSA y español oral y escrito. Distintos maestros ayudan al niño a entender las distintas funciones y a reflexionar sobre los diferentes usos de las dos lenguas.

Cuando nos referimos al hecho de formar niños lectores y productores de textos, estamos pensando en los últimos desarrollos de la semiótica y de las ciencias lingüísticas y de la comunicación, que han reconocido que el hombre está naturalmente organizado en sociedad, es decir, en grupos de personas, familias, pueblos, comunidades o naciones; por ello produce, y no puede no hacerlo, procesos de interacción comunicativa que son procesos de significación. La comunicación es, pues, un proceso inherente a la vida social del hombre. Por lo tanto, el hombre no puede no comunicar, si bien todo contacto de comunicación tiene por objeto producir una determinada respuesta por parte de una determinada persona o grupo de personas. En este proceso se transmiten mensajes o más bien signos –sean hablados, por señas o escritos– con significado, pero no sólo para informar sino siempre para influir y afectar intencionalmente al otro, al destinatario. Como señaló van Dijk (1987), una interacción es también una acción que afecta, alterando o manteniendo, las relaciones que cada participante establece en la comunicación, es decir, que también implica, o más bien, implica las relaciones que se establecen no entre los constituyentes del texto, sino aquellas que se construyen por efectos del intercambio entre los participantes mismos. El discurso es, pues, concebido como el producto de un proceso interactivo basado en el establecimiento de cierto número de acuerdos, que a veces se hacen espontáneamente y a veces necesitan de la intervención de procedimientos de transacción o de negociación. Los participantes en todo intercambio deben ponerse de acuerdo acerca de las reglas formales que rigen el juego particular que permiten jugar.

Entendemos, pues, al discurso como una acción no puramente lingüística cuyo aspecto terminal es el texto. El texto constituye una serie de enunciados, producto de la acción discursiva, caracterizados por sus modos de relacionamiento, resultantes de rasgos cohesivos y de un valor ilocutivo o perlocutivo. Por lo tanto, el texto puede ser analizado haciendo abstracción de

la práctica discursiva regulada que lo produjo. Pero el ubicarse desde el punto de vista del discurso implica el reconocimiento de una dinámica estructurante que si bien se manifiesta en y por el texto, lo excede.

Por lo tanto, formar niños sordos que lean y produzcan textos escritos significa que ellos deben comprender que los textos comunican y que comunicar significa: alguien –destinador– que debe saber quién es él, qué papel social cumple en esa determinada situación comunicativa, que le dice algo adecuado a alguien –destinatario– sobre quién debe tener algún tipo de conocimiento, en un momento histórico determinado, en un contexto o situación que depende de la organización material, política, social del espacio en que se instala la relación comunicativa, desde una determinada ideología, con un determinado propósito, pero siempre apostando a tener éxito, por lo tanto, debe cumplir con las reglas de adecuación a la situación ya que debe afectar al/los destinatario/s con eficiencia. A su vez, el destinatario debe tener los mismos conocimientos que el destinador ya que la comunicación implica una construcción entre los dos participantes de la interacción que se da en el curso de un tiempo y de un espacio determinado y que está teñida de la ideología o modos de ver y pensar el mundo de los participantes.

Este conocimiento de los interactuantes se ha denominado **competencia comunicativa**, es decir, que supone la capacidad de contextualizar el discurso a la situación en que se produce, y conocer previamente las reglas de buena formación de las oraciones. Por lo tanto, el niño sordo para poder leer y escribir adecuadamente y ser omnicompetente debe llegar a un perfecto dominio de las reglas de buena formación de las oraciones, más la capacidad de contextualizar los enunciados adecuadamente. Y, desde el momento en que la lengua no implica solo decir, sino también que es poder, el tener estos dominios, esta competencia, otorga al individuo el poder de imponer el ser escuchado, ya sea oralmente, por señas o por escrito.

Experiencia de Mendoza

La experiencia se realizó durante el año 1997 en una escuela secundaria para sordos. Los 8 alumnos estaban en 1er. año y tenían entre 18 y 25 años de edad. Todos eran hijos de padres oyentes con algún dominio de la LSA. No debemos olvidar que la profesora de este curso utilizó, ya que la maneja, la Lengua de Señas Argentina como lengua de comunicación con sus alumnos.

La profesora empieza por llevarlos a una librería a elegir y comprar un libro que será de lectura obligatoria durante el año. Este libro es analizado en sus distintas partes, texto y paratexto, en clase. Maestra y alumnos reconocen que existen otros géneros, los que son clasificados a partir de material cotidiano para los alumnos: diarios, revistas, folletos, etiquetas de alimentos, etc. Esta clasificación no bastó, fue necesaria la explicación de quién escribe qué, para quién, por qué y cuándo. Es decir, que la maestra explicó los distintos géneros discursivos, sus características de estilo, tema y organización general y dio sus diferentes nombres. Luego analizó junto con los alumnos durante el año tres tipos textuales: narrativo, instruccional y explicativo.

Con respecto al tipo narrativo, los alumnos realizaron la lectura individual de cuentos adecuados a su edad, los que eran luego interpretados en LSA a fin de evitar errores de comprensión y para que los alumnos entendieran la diferencia gramatical y funcional entre las dos lenguas. Se estudian y analizan las características y reglas propias del tipo narrativo a fin de que los alumnos reconozcan el género cuento. Luego de estas varias lecturas y análisis se les pidió a los alumnos, primero, que escribieran en grupo un cuento siguiendo viñetas; segundo, en grupos más pequeños se les sugirió que escribieran un cuento. Los alumnos lograron al final del año escribir solos textos instruccionales, y en grupo tres textos narrativos. Entendieron en cuáles géneros discursivos deben buscar la información que les falta, que existen distintos géneros cada uno con reglas propias de conformación, que deben corregir sus textos escritos, que los textos escritos también se escriben para alguien con un propósito, conjugar adecuadamente los verbos según el tipo textual, y que la LSA sólo les sirve para evitar errores de comprensión, pero que se escribe en español para lo cual deben saber construir oraciones gramaticales.

La muestra que se presenta es un cuento escrito por los alumnos en grupos de tres al final del año y se presentó con otros en un concurso de cuento, en el que obtuvieron una mención. Cualquier buen lector detecta en ellos muchos errores gramaticales, sin embargo, lo interesante de esta experiencia es que los alumnos comprendieron qué es un texto escrito, y para qué puede servir, significado que no habían logrado develar a pesar de su paso por la escuela primaria –como puede observarse en la muestra anterior a la experiencia–. Ahora, son capaces de escribir y leer sus propias producciones escritas. El próximo paso será corregir los textos según las normas propias de la escritura en español. Lamentablemente, dadas las características de nuestras escuelas públicas no se logró seguir en 2º año la experiencia con estos mismos alumnos y la misma profesora.

ESCRITURA ANTERIOR A LA EXPERIENCIA

conta lo que viviste hoy desde que te levantas hasta ahora

VERBOS en PRESENTE

1) hoy ^{ALA} mañana 8³⁰ hs. me levantas de desayunar ^{VEO} LA TV ~~en~~

2) A veces ^{Pienso} en ^{mi} amigo ^{estoy} o aburrido me gustaria ^{ver} LA TV de dibujos

3) 11⁰⁰ hs ya me baño, termino, ^{y voy} iré ^A estudiar.

4) 13 hs. yo ^{comemos} con mi familia cenar carne, papay lechuga

5) 15⁰⁰ yo voy a ^{tomar el} micro hasta ^{la} terminal, ^{yo las} iré ^{estoy} a 17³⁰ hs a 19⁰⁰ escuela Secundaria

Sebastian

ESCRITURA POSTERIOR A LA EXPERIENCIA

"Un Sueño de Amor"

Evonne fue a la facultad. Ella buscó un libro ~~en~~ "Biología II" con chico. Cuando él quería ver una muchacha, de pronto ella va a él y él le preguntó a ella: "quieres ver o ayudar algo libro?" ella dijo "sí", y se llama "Biología II cuerpo humano" cuando ella fue a la facultad y el profesor ~~la~~ miró a ella le a ella "dame tu carpeta de libro" y ~~aprobado~~ ^{aprobado}. Evonne ~~contestó~~ ^{contestó} por ~~no~~ ^{no} carpeta está ~~aprobado~~ ^{aprobado}. Cuando ella le ~~gustó~~ ^{gustó} se llama Claudio y él también ~~conoció~~ ^{conoció} la ~~lejo~~ ^{lejo} a ella: quería inventar a una fiesta. ella le dijo: "hay ~~un~~ ^{un} novio y esta mujer. ~~yo~~ ^{yo} ~~espero~~ ^{espero} ~~no~~ ^{no} ~~verlo~~ ^{verlo}, pero ¿te va?" Claudio quien era a una chica. Una chica se ~~peleó~~ ^{peleó} con él durante 1 hora hasta el estudio por mi novio de nuevo él ~~quiere~~ ^{quiere} hablar con una ~~volver~~ ^{volver} Evonne. Cuando él fue a la casa de ~~la~~ ^{la} Evonne le ~~abrió~~ ^{abrió} a la puerta y le preguntó "¿quién es él le contestó. "me llamo Claudio y está ~~de~~ ^{de} ~~venir~~ ^{venir} y saludó a él, él y ella se ~~llevarán~~ ^{llevarán} a ~~una~~ ^{una} ~~con~~ ^{con} ~~una~~ ^{una} ~~salón~~ ^{salón} - de pronto él ~~ha~~ ^{ha} ~~blorá~~ ^{blorá} con ella hasta Fin, cuando ella se ~~despertó~~ ^{despertó} ~~se~~ ^{se} ~~despertó~~ ^{despertó} ~~vio~~ ^{vio} ~~un~~ ^{un} ~~muñeco~~ ^{muñeco}. (Claudio)

Conclusión

Estas consideraciones presentadas demuestran la necesidad de realizar investigaciones más exhaustivas en la construcción (o dominio) de la LE por parte de los sordos, por qué leen y escriben los sordos que leen y escriben. Por lo tanto, la presentación de la experiencia mencionada y de las instancias que consideramos a fin de lograr que los sordos construyan hipótesis más avanzadas sobre la LE es simplemente una aproximación que podría dar resultados positivos. No es una propuesta, ni una metodología de aplicación directa en el aula, ya que para ello necesitamos de los datos que nos aporten las investigaciones. Sin embargo, hay algunos puntos que consideramos importantes para tener en cuenta. Podemos rescatar la importancia de la interacción en la lengua natural del sordo para que pueda construir esquemas de conocimiento, la necesidad de que reflexione sobre su propia lengua, y de que el proceso de enseñanza de la LE se torne en un proceso comunicativo, significativo y constructivo, es decir, que para su enseñanza debe tenerse en cuenta el proceso de apropiación del sujeto, y que se muestre la LE como algo significativo.

Referencias bibliográficas

- Allen, T. (1986) "Patterns of Academic Achievement among Hearing Impaired Students: 1974-1983." En A.N. Shilroth y M.A. Karchmer (eds.) **Deaf Children in America**. San Diego, College Hill Press, 161-206.
- Conrad, R. (1979) **The Deaf School Child**. Londres, Harper and Row.
- Ferreiro, E. (1986) "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación del lenguaje." En **Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1986) "Información disponible y procesos de asimilación en el inicio de la alfabetización." En **Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- González Lemme, J.L. y M.I. Massone (1998) "The Challenge of Accepting Multiculturalism: Work, Participation and Education between and with Minorities." En **11th Rehabilitation International Asia and Pacific Regional Conference**, Hong Kong, 23-28 Agosto.
- List, G. (1990) "Immediate Communication and Script: Reflections on Learning to Read and to Write by the Deaf." En S. Prillwitz y T. Vollhaber (eds.) **Sign Language Research and Application**, 65-76.
- Massone, M.I. (1998) "La minoría sorda: su emergencia." **Seminario sobre Identidad y Sordera**, Universidad de Campinas, Brasil.
- Massone, M. I. y R.E. Johnson (1990) "Kinship Terms in Argentine Sign Language." **Sign Language Studies 73**, 347-360.
- Massone, M.I. y E. Machado (1994) **Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe**. Buenos Aires, Edicial Universidad.
- Massone, M. I. y colaboradoras (1998) **La conversación en Lengua de Señas Argentina. Aspectos gramaticales, discursivos y culturales**. Presentado a EUDEBA.
- Massone, M.I. y M. Simón (1999) "Establecimiento del contrato didáctico en el marco de una política lingüística inmovilizadora." En **Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos**, Porto Alegre, Brasil (en prensa).
- Ullúa, E.; A.R. Puccio Calvo y M.I. Massone (1996) "Prisoners as a Minority Minorized by Force and Communion." En **Proceedings SALSA IV, Symposium about Language and Society**, Austin, 95-115.
- van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Buenos Aires, Paidós.
- Volterra, V. (1989) "Selective Impairment of Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study." En **Cognitive Neuropsychology 6**, 273-308.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en marzo de 1999 y aprobado para su publicación en el mes de mayo.*