

## Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lectoescritura en el niño sordo

Graciela Alisedo de Costa \*

### El problema de la lectura en el niño sordo

Parece sorprendente, en primera instancia, que el niño sordo encuentre dificultades específicas para aprender a leer puesto que la lectura se sirve de un código cuyo significante es una forma gráfica que es percibida visualmente. Por esta razón, la sordera no aparece implicada directamente en el aprendizaje de la lectura. Además, no es evidente que sea indispensable ser capaz de oír para ser capaz de leer.

Sin embargo, según lo que afirma H. G. Furth<sup>1</sup>, el 12% de los adultos sordos logran una competencia lingüística oral "completa", pero sólo el 4% son buenos lectores.

En los últimos diez años, por lo menos dos estudios han confirmado estos resultados. El primero, publicado por la Sección de Estudios Demográficos del Colegio Gallaudet en 1972, se realizó con una población de aproximadamente 17.000 adolescentes sordos, escolarizados, en Estados Unidos, en estructuras especiales. El resultado de dicho estudio es una media de edad de lectura de **9 años** (en relación con una escala en donde el mínimo está fijado en 7 años y el máximo en **16 años**).

El segundo estudio se debe a R. Conrad (Consejo de Investigaciones Médicas, Inglaterra). Los resultados de éste fueron presentados en el Congreso de la Federación Europea de Asociaciones de Profesores de Deficientes Auditivos en Oslo, en 1979. Dicho estudio se realizó en Gales y en Inglaterra con un grupo de 350 niños sordos del último año del segundo ciclo escolar (escuela secundaria), también escolarizados en tanto que niños sordos. El resultado en este caso es sorprendentemente similar al anterior; la media de edad de lectura de los niños en cuestión es de **9 años y dos meses**. R. Conrad agrega que, entre los niños sordos que **poseen restos auditivos**, el 75 % tiene al menos una cierta aptitud para la lectura, en tanto que el 25% restante no tiene ninguna. Respecto de los niños que sufren de sordera profunda el autor afirma que el 55 % son prácticamente incapaces de leer al término del ciclo escolar: "son niños totalmente iletrados".

Por otra parte, se realizaron una serie de entrevistas de personal docente (fonoaudiólogos y maestros especiales) de una escuela para niños sordos de los alrededores de París (Argenteuil), orientada sobre un proyecto específico: la oralización y la integración a la escuela común de los niños sordos a través de un método de vanguardia, el método **verbo-tonal**. La

---

\* La doctora Graciela Alisedo de Costa es profesora de Sociolingüística en el Departamento de Sociología de la Universidad de Paris VIII, Francia. Especialista de problemas lingüísticos relativos a la sordera, forma parte de un grupo de investigación anexo al CNRS bajo la dirección de Robert Castel.

<sup>1</sup> Véase H. G. Furth (1966).

totalidad de personas interrogadas afirman que la lectura constituye, a nivel escolar, un problema sin solución: "es allí donde encontramos una barrera", "la lectura es el problema", "para 10 minutos de lectura, el niño tuvo que trabajar 5 horas previamente" (1980).<sup>2</sup> El resultado de estos estudios es una buena muestra del actual estado de cosas: los niños sordos no adquieren un nivel de lectura que les permita servirse del código escrito como un medio de participación social, cultural y profesional.

Ahora bien, sacar conclusiones relevantes de este hecho es menos evidente puesto que se puede atribuir dicho resultado a una incapacidad o inaptitud específica del niño sordo para la lectura, como lo piensa Conrad dado que la lectura sería, por definición una actividad lingüística e intelectual óptima correspondiente a un grado de abstracción muy desarrollado. O bien pensar que la intervención pedagógica ejercida sobre los niños sordos para el aprendizaje de la lectura es inadecuada.

Tenemos aquí tres puntos fundamentales para discutir:

1. Interpretación del concepto de inaptitud para la lectura del niño sordo.
2. Definición del acto de lectura y de la lengua gráfica.
3. Revisión de la pedagogía de la lectura para los niños sordos.

### **1. Interpretación del concepto de inaptitud para la lectura en el niño sordo**

Todas las investigaciones realizadas acerca de los niños sordos escolarizados como sordos apoyan la hipótesis que atribuye las lagunas intelectuales que afectan a dichos niños al escaso desarrollo de sus facultades lingüísticas.

#### **1.1. La sordera y el fenómeno acústico**

La explicación de este escaso desarrollo cognitivo es siempre la propia incapacidad del niño sordo, para sobrepasar un cierto nivel de lengua fónica como resultado de su deficiencia. En efecto, la disociación por deficiencia auditiva importante del circuito audio-articulatorio (base de apoyo de la construcción del **significante fónico** de la lengua fónica) hace imposible la construcción de la lengua fónica propia de los oyentes. La terapéutica de compensación de esta disociación (a través de la reeducación) organiza otro grupo sensorio-motor cuyo aporte cognitivo no permite tampoco al niño sordo el acceso al conocimiento de la lengua fónica.

Dicha terapéutica, por razones que veremos enseguida, no logra suministrar al niño sordo la posibilidad de interiorizar o de asimilar un sistema de reglas que ligan de una determinada manera el sonido y el sentido.

Y dado que el progreso de la lengua fónica o de los mecanismos simbólicos y semióticos que tienen lugar en dicho progreso son parte fundamental del desarrollo cognitivo, (en el sentido de la complejidad de las operaciones y de la abstracción) **de la lengua fónica deficitaria con la que**

---

<sup>2</sup> Cf. Alisedo - Costa y Benard (1980), pág. 144.

**el niño sordo opera, resulta un déficit en su desarrollo intelectual.** Por lo tanto, no parece válido atribuir a la deficiencia auditiva misma la existencia de ciertos rasgos psicolingüísticos del niño sordo como la rigidez conceptual, la insistencia en el error, la falta de iniciativa, la tendencia a la repetición, la escasa creatividad, etc. Es indispensable analizar previamente las eventuales fallas del tipo de aprendizaje de la lengua fónica al que es sometido el niño sordo. Dicho cuestionamiento se justifica, porque filogenéticamente el niño sordo tiene intactas sus capacidades intelectuales. El atraso del que estamos hablando es pues el resultado sea de una falta de intervención reeducativa, sea de una intervención reeducativa insuficiente o inadecuada en lo que hace al desarrollo de sus capacidades comunicativas.

Aquí cabe entonces preguntarse si una reeducación propiamente dicha puede respetar o conservar las premisas actualmente mejor establecidas de la adquisición de la lengua materna o de una primera lengua. Entre estas premisas se encuentra la condición general y universal que permite el único aprendizaje "natural" o "espontáneo" de un código, el aprendizaje que no requiere el conocimiento previo de ningún otro código lingüístico. Es decir, la acción directa de "construcción" ejercida por el sujeto a partir de la realidad "no formada" en cuanto al código en cuestión, "virgen" en relación con el código que se aprende. La acción que consiste en conocer directamente, a través de un esquema propioceptivo, la substancia de la expresión (la substancia fónica o acústica en general) la substancia del contenido y sus interrelaciones.

Desde este punto de vista, el niño sordo no aprende la lengua fónica como lengua materna porque es sordo sino por una razón semiótica más general, porque ningún niño puede aprender un código directamente, es decir, a partir del contacto con la realidad si la relación entre la producción de la señal y el comportamiento que esta señal provoca en el receptor de la misma no puede ser analizado por el niño. Dicho de otra manera, el sujeto no sabrá establecer o reconocer relaciones semióticas entre dos substancias si no tiene acceso a las dos substancias que están necesariamente en relación en todo proceso de simbolización. **El problema específico del niño sordo es que la imposibilidad biológica de apropiarse directamente de la substancia significante acústica le impide poner en "relación semiótica" esta substancia con la del contenido.**

Dicha "puesta en relación" explica que los conceptos de "constatación", "ajuste", "precisión", "análisis", "síntesis", "ensayo y error", etc., sean corrientes en los estudios de la adquisición de la lengua. Así, la competencia lingüística del niño resulta, principalmente, de la acción del proceso de organización de la lengua a través de la observación de los actos de habla en interacción que el entorno pone a su alcance y que le permiten elaborar progresivamente micro-sistemas o micro-gramáticas y complejizarlos a medida que comprende mejor el discurso del otro. La existencia de dichos procesos en el aprendizaje, permitirá hacer un cálculo optimista acerca de una posible auto-construcción verbal.

Respecto del problema del niño sordo, el punto de partida para analizarlo es, a mi criterio, **la consideración de la necesidad esencial de**

**todo niño de someterse al proceso de adquisición de la lengua primera como condición sine qua non** para desarrollar, en los períodos simbólicos e intuitivos, las nuevas relaciones sociolingüísticas que van a transformar y enriquecer el pensamiento del sujeto.

Para concluir este tema es útil servirse de los puntos básicos de la teoría de Piaget acerca del desarrollo cognitivo. Piaget define el desarrollo cognitivo como el proceso adaptativo de la inteligencia, adaptación que responde a un equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación. El equilibrio entre estas dos acciones es esencial para que no se produzcan disturbios en el desarrollo cognitivo del niño. Ahora bien, la asimilación mental incluye la incorporación de datos sensoriales a modelos de comportamiento existentes y la acomodación mental incluye el ajuste de estos modelos a los datos sensoriales.

En el caso de distorsión de los indicios del entorno se produce una adaptación deformante. Podemos definir, desde este punto de vista, los disturbios del lenguaje del niño sordo como un **caso de distorsión de los indicios simbólicos de la lengua fónica producidos por una deficiencia biológica que impide incorporar los datos sensoriales a los modelos de comportamiento existente.**

Estos argumentos sólo pretenden fundamentar el concepto de inaptitud para la lengua fónica del niño sordo –que parece más apropiado–. Dicha inaptitud fónica, en la mayoría de los casos irreversible (salvo curación de la deficiencia) pues es de orden biológico, es transferida a otros aprendizajes lingüísticos que puede hacer a posteriori el niño sordo. Especialmente al de la lengua escrita.

**Porque la inaptitud del niño sordo para la lectura no es sino el reflejo, el testigo, la constatación concreta y controlable de la inaptitud del niño sordo para la lengua fónica.**

La razón de esta transferencia reside en el hecho de que la lengua fónica es considerada como el medio indispensable para aprender toda la lengua escrita. Esto supone que la lengua escrita se concibe y se manipula como un subproducto analógico de la lengua fónica correspondiente. Pero la analogía en cuestión, el carácter secundario de la lengua escrita y el artificio de la substancia gráfica misma son factores que se suman para que se conciba dicha lengua como un código semióticamente dependiente de la lengua fónica correspondiente.

Para explicitar mejor estos conceptos es necesario hacer el análisis semiótico de la lengua escrita o lengua gráfica.

## **2. Definición del acto de lectura y de la lengua gráfica**

Existen infinitas definiciones científicas y completas del acto de lectura pero es también necesario encontrar una que resuma concisamente lo que cada uno de nosotros entendemos por “leer”. Desde este punto de vista leer supone

poder operar como receptor en una interacción o acto de habla en el cual el medio de comunicación es la lengua escrita.

## 2.2. Definición de la lengua gráfica

En lugar de presentar la lengua gráfica como “un código que tiene derecho a la autonomía” comenzaremos por proponer una definición: “La lengua gráfica es un código recíprocamente complementario de la lengua fónica correspondiente y eventualmente paralelo a ésta.”

## 2.3. La lengua gráfica, código complementario

La lingüística general puede suministrar datos que servirán de base empírica para justificar esta definición:

- Entre la lengua gráfica y la lengua fónica correspondiente se establecen relaciones semióticas particulares.
- La lengua gráfica es un código propiamente dicho.

Respecto de la razón de ser de la escritura se puede decir que la escritura es un fenómeno de orden lingüístico, un código creado para reemplazar la lengua fónica. Dicho código aparece necesariamente cada vez que la evolución socioeconómica de la sociedad pone de relieve la necesidad de contar con un código que sea eficaz en situaciones donde la lengua fónica es inutilizable –a distancia en el tiempo y en el espacio por ejemplo, a causa del carácter efímero del sonido–.

Con la escritura, contrariamente, se puede establecer un mensaje diferido.







Tomemos, por ejemplo, la fonía (secuencia fonológica): /bwelbo ensegida/

y la grafía (secuencia grafemática) correspondiente: Vuelvo enseguida

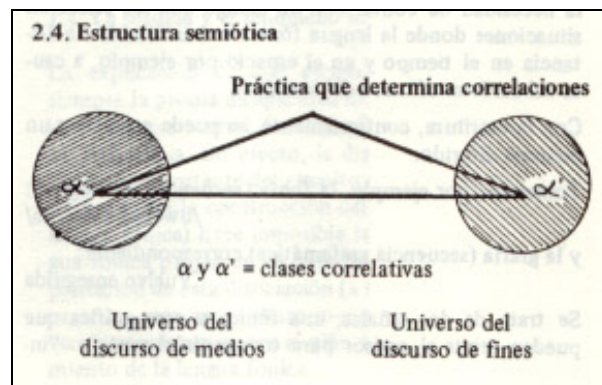
Se trata de dos señales, una fónica y otra gráfica que pueden servir al emisor para transmitir el sentido: “información de que el emisor vuelve a casa del receptor en 15 minutos”.

Según las condiciones en la que tenga lugar la comunicación, el emisor elegirá una o la otra de las señales en cuestión; si es necesario utilizar el teléfono la única señal eficaz será la fonía, pero si es necesario un mensaje diferido porque el receptor está ausente, la única señal será la grafía.

Consideremos aún el ejemplo de dos códigos no lingüísticos: el código de señales gestuales que el agente de policía utiliza para regular la circulación y el código luminoso del semáforo. La señal “gestual” será normalmente visible de día pero pasará fácilmente desapercibida de noche, en tanto que las luces del semáforo suministrando las mismas indicaciones que los gestos del agente, serán bien visibles durante la noche pero corren el riesgo de no ser bien percibidas durante un día de sol.

Código "gestual"		Código "luminoso"	
Significante	Significado	Significante	Significado
	"Stop"		"Stop"
	"Atención"		"Atención"
	"Avance"		"Avance"

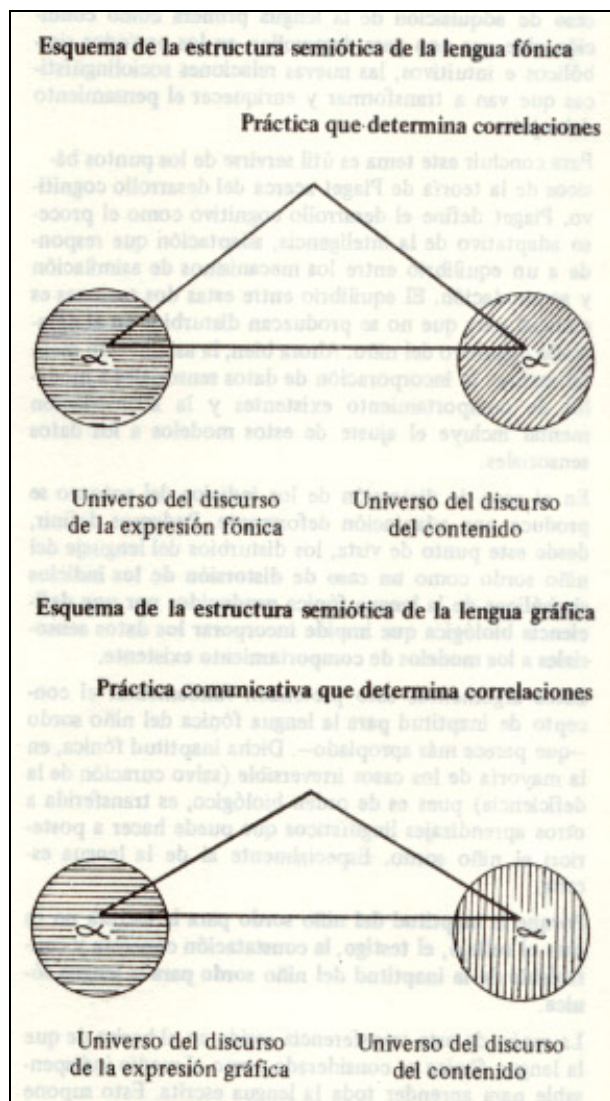
Pero si la escritura puede suministrar al receptor las indicaciones necesarias para que la transmisión del sentido tenga lugar es porque la escritura presenta un tipo de estructura que es común a todos los códigos. Esta estructura es una especie de "construcción bi-universal" o "estructura semiótica"<sup>3</sup>, que comportará siempre una práctica y dos universos del discurso, uno de medios y otro de fines, que esta práctica liga necesariamente y en los que determina clases correlativas.



Puesto que toda lengua gráfica comporta un universo del discurso de medios (el de la expresión) y un universo del discurso de fines (el del contenido) cuyas clases componentes, significantes y significados respectivamente, se ponen en correlación a partir de la práctica comunicativa se deduce que toda lengua gráfica constituye efectivamente una estructura semiótica.

En esta estructura las relaciones "bi-universales" o relaciones de significación, son equivalentes a las de la estructura semiótica de la lengua fónica (posibilidad de explotación de las circunstancias, relaciones lógicas entre significados, análisis de primera y segunda articulación, etc.)

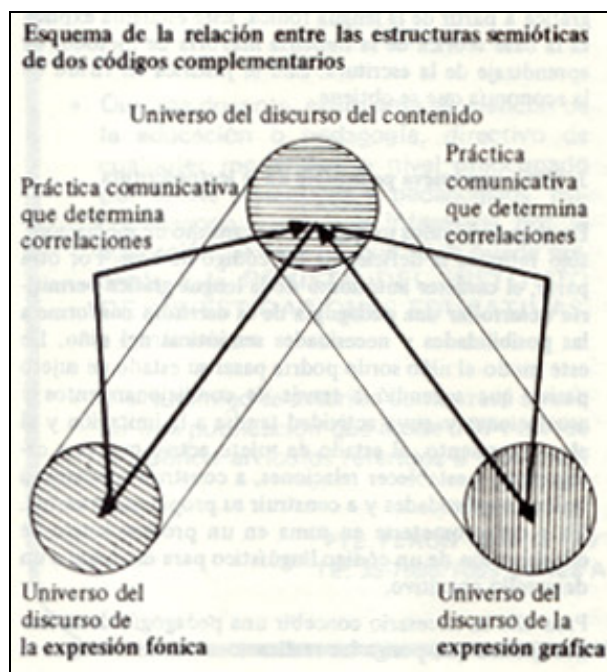
<sup>3</sup> Prieto, Luis (1975), págs. 102-108, 130.



La diferencia entre ambos esquemas reside en la “substancia significante” de los universos de la expresión. Efectivamente, el signo gráfico “mesa” y el signo fónico correspondiente /mesa/, por ejemplo, comportan el significado único de “mesa”. **La característica particular de todo par de signos de este tipo es que la clase de sentidos que es el significado es una y la misma.** Así el conjunto de significados que constituye el universo del discurso del contenido que aparece como tal al conocimiento del usuario de una lengua fónica es el mismo conjunto de significados que constituye el universo del discurso del contenido que aparece como tal al conocimiento del usuario de la lengua gráfica correspondiente. Constatamos empíricamente que se trata de dos códigos con un mismo universo del discurso del contenido.

La diferencia entre estos dos códigos se encuentra en la naturaleza de sus señales respectivas: la estructura semiótica de la lengua gráfica comporta un universo del discurso de la expresión compuesto por todas las señales gráficas que pueden producirse utilizando dicho código y la estructura semiótica de la lengua fónica comporta un universo del discurso de la expresión compuesto por todas las señales fónicas que pueden producirse utilizando dicho código. **Estos dos universos están siempre en relación**

**lógica de exclusión** puesto que las señales gráficas y las señales acústicas son percibidas por canales diferentes y dicha oposición descarta toda posibilidad de establecer una red de equivalencias y oposiciones entre los objetos (fónicos) de un universo y los objetos (gráficos) del otro. Por consiguiente, las estructuras semióticas de estos dos códigos están ligadas por un único universo del discurso del contenido y difieren por la exclusividad recíproca de sus universos del discurso de la expresión. Es esta exclusividad la que sustenta su complementariedad.



Postular la "identidad semiótica" de la lengua gráfica y de la lengua fónica no es sino el primer paso para una semiótica de la escritura. De todas maneras el concepto de códigos complementarios y el estudio de sus interrelaciones parece ser el punto de partida más adecuado; **porque es necesario aceptar la existencia de dos lenguas en relación de complementariedad**, descartando para ello la idea de una lengua fónica, como código lingüístico exclusivo que comporta una "notación" gráfica necesariamente ligada al significante fónico.

## 2.5. La lengua gráfica, código paralelo

Aquí nos ocuparemos de un fenómeno que concierne exclusivamente a las lenguas gráficas llamadas alfabéticas, es decir que las lenguas que comportan a nivel del análisis del significante o análisis de segunda articulación, un sistema grafemático o alfabeto propio compuesto de un paradigma de grafemas en correspondencia término a término con el paradigma de fonemas del sistema fonológico de la lengua fónica correspondiente, (correspondencia fono-gráfica).<sup>4</sup> Podemos llamar paralelismo a este sistema de correspondencia<sup>5</sup>

<sup>4</sup> C. Blanche-Benveniste y A. Chervel afirman: "la escritura ideal, cuyos principios recuerda la Gramática de Port Royal, está fundada en la relación biunívoca de la letra y del sonido", (1969), pág. 135.

<sup>5</sup> Cf. Luis Prieto (1975).



y códigos paralelos a los códigos complementarios, como la lengua fónica y la lengua gráfica correspondiente, cuyas entidades de segunda articulación, fonemas y grafemas respectivamente, se corresponden.

## 2.6. Razón de ser del paralelismo

La razón de ser del paralelismo no responde a necesidades de comunicación en sí mismas sino a problemas de naturaleza económica y en relación directa con la eventual complejidad de los códigos complementarios (gran número de signos o infinito número de signos según el código).

La economía que se puede obtener utilizando el paralelismo es efectivamente muy importante, pues una vez conocido uno de los códigos el aprendizaje del otro puede ser efectuado a partir de las correspondencias en cuestión.

La economía obtenida equivale “grosso modo” a la diferencia de esfuerzo entre el aprendizaje de algunas decenas de correspondencias del tipo:

/a/ ..... a; /b/ ..... b., etc.

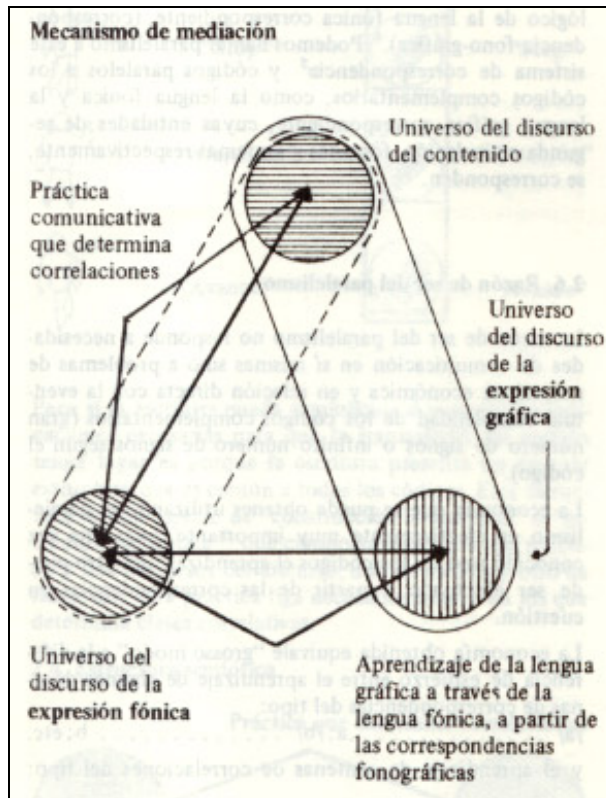
y el aprendizaje de centenas de correlaciones del tipo:

<b>Grafía</b>	<b>Fonía</b>
pato	/'pato/
casa	/'kasa/
mapa	/'mapa/

## 2.7. El aprendizaje clásico de la lectoescritura

Cuando se utiliza el paralelismo, las correspondencias fonográficas que sustentan el reemplazo no se refieren a ningún significado determinado pues se trata de correspondencias entre entidades no significativas. Para componer, por ejemplo, el significante de la grafía **tabla** del español, a partir del significante de la fonía /tabla/, es suficiente saber que el grafema **t** es el otro término de la correspondencia /t/. . . . y así siguiendo.

Dado que el segundo código puede ser aprendido apoyándose en el conocimiento del primer código y de las correspondencias en cuestión resulta otra relación entre el significante gráfico y el sentido: la relación de mediación. Es decir una relación indirecta en virtud de la cual el significante gráfico “transcribe” o “representa” el significante fónico, que está eso sí en relación directa con el sentido.



Estas observaciones permiten reconocer una complementariedad de uso<sup>6</sup> entre los códigos de los pares en cuestión y definirlos en función de ello como códigos complementarios. La relación entre códigos complementarios implica que, sirviendo ambos para transmitir los mismos sentidos en el seno de una comunidad determinada, comportan, sobre el plano de expresión, "universos del discurso" diferentes. La "substancia" en la que se "realiza" todo significativo de uno de los códigos y la "substancia" en la que se "realiza" todo significativo del otro son sustancias significantes diferentes y susceptibles, bajo ciertas condiciones, de constituir los significantes de códigos complementarios.

## 2.8. Importancia de la complementariedad

**Dicha complementariedad permite operar siempre con uno de los dos códigos complementarios en una situación de comunicación determinada en la cual el otro código sería inoperante.** Podemos agregar, por lo tanto, al concepto de complementariedad el de complementariedad recíproca en el sentido estricto de una necesaria interacción.

De este modo la complementariedad recíproca garantiza, en situaciones de comunicación diversas, la transmisión del sentido y constituye un mecanismo fundamental de función.

Como conclusión es importante afirmar que el carácter obligatoriamente mediato de la relación de mediación se opone a todo

<sup>6</sup> Cf. V. Istrine (1957), p. E.

concepto de Código propiamente dicho pues, si por definición, todo código está compuesto de signos y todo signo es la relación arbitraria y necesaria entre significante y significado, la relación directa es una consecuencia de este arbitrario mismo.

Esto nos permite postular que el carácter **indirecto** atribuido a la relación entre significante gráfico y significado se debe a otro orden de hechos: "el mecanismo de mediación" es el resultado de un aprendizaje, la lengua gráfica a partir de la lengua fónica. Este esquema explicita la base teórica de la inmensa mayoría de métodos de aprendizaje de la escritura. Ello se justifica en virtud de la economía que se obtiene.

### 3. Hacia una nueva pedagogía de la lectoescritura

En el caso de niños sordos, "el mecanismo de mediación" sólo reflejará la deficiencia del código de base. Por otra parte, **el carácter autónomo de la lengua gráfica permitiría desarrollar una pedagogía de la escritura conforme a las posibilidades y necesidades semióticas del niño**. De este modo el niño sordo podría pasar su estado de sujeto pasivo que aprendió a través de condicionamientos y asociaciones y cuya actividad tendía a la imitación y al almacenamiento, al estado de sujeto activo que va a categorizar, a establecer relaciones, a construir hipótesis, a buscar regularidades y a construir su propio, saber verbal. Va a comprometerse en suma en un proceso activo de construcción de un código lingüístico para dar lugar a un desarrollo cognitivo.

Para ello es necesario concebir una pedagogía de la lengua gráfica que ponga las realizaciones de esta lengua al alcance del niño sordo como el entorno del niño oyente pone a su alcance las realizaciones de la lengua fónica. En líneas muy generales esta acción implica:

- a) La posibilidad de la "construcción" del signo lingüístico de significante gráfico, en relación con las posibilidades de construcción de la relación simbólica en el niño sordo.
- b) Reconsideración de ciertos aspectos del método global, de la importancia de la desacralización de la lengua escrita en el sentido de su libre manipulación.
- c) Puesta a punto de una progresión de adquisiciones tanto en el ámbito de las estructuras sintácticas como en el del léxico o la morfología teniendo en cuenta las posibilidades propias de la lengua escrita.
- d) Análisis y descripción de las formas eventuales de establecer la ligazón entre **lo real y lo escrito** entre **lo real y la imagen de lo real** y entre **la imagen de lo real y lo escrito**.
- e) Estudiar la capacidad de discriminación visual y la posibilidad de analizar semióticamente las formas gráficas ligadas a las capacidades neurológicas del niño pequeño para postular el aprendizaje precoz de la lengua escrita. Teniendo en cuenta que el desarrollo neurológico debe llegar en un tiempo determinado a un nivel determinado.

## Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A. **L'Orthographe**. París: Máspero, 1969.
- Costa y Benard, Alisedo. **Lenguaje e integración**. G.I.D.E.S., 6, rue du Vert-Bois, 75003, París, 1980.
- Furth, H. G. **Thinking without language. Psychological implication el deafness**. New York: Free Press, 1966.
- Istrine, V. L'écriture, sa classification, sa terminologie et les regularites de son développement. **Cahiers d'histoire mondiale**. Ed. Baconniere-Neuchatel, 1957, vol. IV.
- Prieto, Luis. L'écriture, un code substitutif, en **Etudes de linguistique et de sémiologie générales**. Ginebra: Droz, 1975.
- Prieto, Luis. **Pertinence et Pratique**. Paris: Minuit, 1975.