

Suplemento *SIGNOS ELE*, septiembre 2015

## **Español: L2 de personas con sordera**

[Yanina L. Boria](#)  
[yanina.boria@gmail.com](mailto:yanina.boria@gmail.com)

### **Resumen**

Las lenguas de señas son las lenguas naturales de las personas con sordera. Para este colectivo, las lenguas escritas de los territorios nacionales en los que habitan son lenguas segundas (L2). En el caso de la República Argentina, la Lengua de Señas Argentina (LSA) es lengua natural y la lengua española en su modalidad escrita, L2. En la actualidad, las personas jóvenes con sordera finalizan el nivel secundario siendo, en su mayoría, analfabetos funcionales.

En el presente trabajo se abordan las características del español como L2 específicamente desde una perspectiva visual, considerando las habilidades de lectura, comprensión de textos y escritura. Para ello, se indaga y discute el modo de concebir los procesos cognitivos de aprendizaje y producción de la lectura y escritura por parte de las personas con sordera, siendo estos independientes de la oralidad. Esta situación se analiza y estudia a partir de observaciones realizadas en escuelas de diferentes regiones del país en conjunto con docentes de chicos y chicas sordos. Los datos reunidos son la base para la descripción de las características pedagógicas y didácticas de la enseñanza visual del español como L2 en contextos de personas con sordera.

Se espera contribuir a este campo, que continúa siendo, a pesar de su vital importancia, un ámbito científico y pedagógico aún por indagar, generando aperturas hacia nuevas reflexiones.

**Palabras clave:** LSA (Lengua de Señas Argentina), Español L2, personas con sordera, enseñanza del español, didáctica visual.

### **Abstract**

Sign languages are the languages of the hearing impaired people. For this group, written languages of the national territories they inhabit are second languages (L2). In the case of the Republic of Argentina, the Argentinean Sign Language (LSA) is their natural language and the Spanish language, in its written form, L2. Nowadays, young people who are hearing impaired finish their high school being functional illiterate.

In this paper/work, the characteristics of the Spanish language as L2 specifically from a visual perspective are analyzed taking into account the abilities of reading and writing comprehension. In order to do so, the way of conceiving the cognitive processes of learning and reading and writing production done by the hearing impaired, being these processes independent from the speaking process. This situation is being analyzed and studied from the observations realized at schools located in different regions of the country together with teachers of hearing impaired students/boys and girls. The gathered data constitutes the base to describe the pedagogical and didactical characteristics of the visual teaching of the Spanish language as L2 within the context of people who are hearing impaired/deft.

It is hoped to be able to contribute to this field, that, in spite of its vital importance, is a scientific as well as pedagogical environment to be still investigated, originating so, an opening to new reflections.

**Keywords:** LSA (Argentinean Sign Language), Spanish L2, hearing impaired people, teaching of Spanish, visual didactics.

## 1. Introducción

En Argentina la mayoría de las personas sordas presenta un grado de comprensión, producción y uso del español escrito que podría denominarse *analfabetismo funcional*. Se entiende por analfabeto funcional a una persona que ante una información o conocimiento en codificación alfabética es incapaz de operativizarla en acciones consecuentes y, en este sentido, diremos que no posee la habilidad de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad a la que pertenece (Jiménez, 2005). Esta realidad es la razón principal por la que el español como lengua segunda (L2) de las personas sordas debe ser estudiado en profundidad y abordado de modo interdisciplinario.

El presente texto se propone introducir y poner como tópico de relevancia para su futura discusión e investigación la lengua española escrita y su relación con las personas con sordera. De modo más específico, tiene como objeto comenzar a reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y usos de la lengua española escrita como lengua segunda por parte de las personas sordas, concibiéndola en forma independiente de la lengua española hablada. Para ello, es preciso tener en cuenta diversas áreas interrelacionadas que influirán finalmente en el abordaje pedagógico y didáctico de la enseñanza del español escrito a niños y niñas con sordera.

El trabajo se organiza del siguiente modo. Comenzaremos preguntándonos acerca de la posibilidad de identificar o no a las personas con sordera como parte de un colectivo. Luego, en la tercera sección, se reflexiona sobre la lengua materna de las personas sordas, su adquisición y relación con el español escrito en tanto lengua segunda, lo cual conduce a pensar sobre la educación bilingüe. En cuarto lugar, se presenta el bilingüismo lengua de señas–español escrito. Se realiza, además, una aproximación a la adquisición del español escrito por parte de las personas sordas. En la quinta sección, se comentan algunas prácticas de enseñanza del español escrito en escuelas bilingües de tres ciudades del país. A modo de conclusión, se esbozan reflexiones y preguntas sobre la temática.

## 2. Una puesta en contexto: perspectivas acerca de las Personas Sordas

Al comenzar a pensar el español escrito como lengua que adquieren, aprenden y usan personas sordas surge la pregunta por la especificidad de este colectivo como tal y su relación con la lengua escrita: ¿cuál es la relación entre la pérdida auditiva y la adquisición de la lengua de señas, la lengua oral y la lengua escrita? Esta temática se puede abordar desde tres perspectivas. En primer lugar, desde un punto de vista filosófico como observa Benvenuto (2004) reflexiona

...entre los discursos de la deficiencia (que puede ser compensada), de la discapacidad (que llaman a la integración) y el de la diferencia (que con frecuencia no hacen más que mantener el status quo), los sordos, desde la antigüedad, han tenido dificultades para encontrar su lugar en el mundo (p. 4).

Esto se observa en la práctica en las variadas y cambiantes denominaciones que las personas con discapacidad auditiva han recibido a lo largo de la historia. En este sentido, en los años 70 y 80 hace su aparición una expresión que procura no equiparar la persona a su discapacidad, sino de ver en la discapacidad solo un atributo: *persona sorda*<sup>1</sup>. Es así como esta forma de nominar puede ser considerada como íntegra y abarcativa.

Comentado [sh1]: ¿Décadas?

Desde un punto de vista científico-médico se define la sordera como la pérdida de la habilidad para escuchar de uno o ambos oídos. La hipoacusia o pérdida auditiva es la pérdida parcial de la habilidad para escuchar (en uno o ambos oídos). Según el grado de la pérdida auditiva, las hipoacusias se clasificarán en leves, moderadas o severas. Cuando la pérdida auditiva está presente antes de la adquisición de la lengua se denomina *prelocutiva*, cuando es posterior a la adquisición es *postlocutiva*. Estas variables combinadas según cada situación particular incidirán en la adquisición, aprendizaje y posterior desarrollo de la lengua oral. Para los niños con sordera, la adquisición de la lengua oral estará condicionada, será parte de un proceso médico (tratamiento fonoaudiológico, implante coclear, audífonos, etc.). Sea cual fuere el caso, el grado de audición de escucha del habla y su posterior producción de la lengua oral es parte del desarrollo individual de cada niño con sordera. Es importante dejar en claro que las personas sordas tendrán déficit auditivo con relación a la lengua hablada más allá de la aparatología o tratamiento que lleven a cabo.

Por último, desde una perspectiva cultural algunas personas Sordas se identifican como parte de una comunidad, en la que el rasgo identitario es la percepción del mundo de modo visual: Cultura Visual, sucediendo allí la comunicación mediante la lengua de señas<sup>2</sup>. La Federación Mundial de Sordos (WFD) ha dictado como normativa que la palabra Sordo se

<sup>1</sup> Hoy en día, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad propone la siguiente denominación: personas con discapacidad auditiva, identificando a todo sujeto como tal y a la discapacidad como un hecho que deviene luego de la condición de humanidad.

<sup>2</sup> Las lenguas de señas son lenguas viso-gestuales que desarrollan las comunidades de personas sordas. Se trata de lenguas que son expresadas a través de las manos, los gestos faciales y distintas configuraciones posturales del torso y percibidas empleando los ojos. En este sentido difieren de las lenguas orales en los canales empleados para su articulación y percepción. (Bianco y Banfi, 2005). Surgen de forma espontánea en las comunidades de personas sordas de todo el mundo. No se trata de una lengua universal sino que cada país tiene su propia lengua de señas que, incluso, puede presentar pequeñas variantes de léxico de una comunidad a otra dentro del mismo país. Estas particulares características han dificultado muchas veces una profunda y acertada investigación.

escriba con mayúsculas cuando se hace referencia a las personas como miembros de una comunidad lingüística, concibiendo a este colectivo desde el modelo socioantropológico. La Confederación Argentina de Sordos (CAS) adhiere a esta normativa (Massone, et al., 2012).

Las personas con sordera manifiestan un déficit fisiológico, el cual, en principio, dificulta la audición y como consecuencia la adquisición de la lengua oral. Sean o no parte de la Comunidad Sorda, todas las personas con sordera en tanto sujetos, actores sociales, sujetos de derecho, etc. son parte de la sociedad en la que habitan, en la cual las modalidades oral y escrita son mayoritarias, en nuestro caso, la lengua española en su variedad rioplatense. Por lo tanto, es la lengua de señas la que habilita y respalda el derecho humano a la lengua propia y a la comunicación, y la lengua escrita la que posibilita el desarrollo del individuo en tanto sujeto social.

### **3. Lengua de señas, lengua materna – Lengua escrita, lengua segunda.**

Adquirir una lengua refiere al desarrollo de la lengua de manera espontánea o natural. En este caso no media enseñanza alguna ya que el proceso se da en etapas pautadas genotípicamente. Las personas sordas adquieren la lengua de señas en tanto lengua materna. Se entiende por lengua materna la primera lengua adquirida por un niño, lo cual no implica necesariamente que sea la lengua de su madre. Las lenguas de señas son lenguas que el niño sordo adquiere sin necesidad de equipamiento o enseñanza dado que son naturalmente accesibles para él. Estas son las únicas lenguas que pueden ser adquiridas por ellos como primera lengua, pasando por todas las etapas de adquisición natural que caracterizan al lenguaje humano.

El español escrito será lengua segunda en tanto lengua aprendida por procesos de enseñanza formales y en general fuera del hogar. El término segunda lengua se contrapone al término primera lengua para hacer referencia a las diferencias que puedan existir en el desarrollo de ambos procesos. Por otro lado, se puede hacer referencia a la adquisición de una segunda lengua como contrapuesta al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta distinción marca una diferencia entre la situación de quien adquiere una segunda lengua de manera más o menos natural en el contexto de una comunidad en la que se habla, a diferencia de quien la aprende como una lengua extranjera, en una comunidad en la que no

se la habla y en un contexto escolar (Banfi, 2012). El aprendizaje del español escrito como L2 por parte de los niños sordos estaría entre ambas situaciones descritas ya que desde que los niños nacen están en contacto cotidiano con el español escrito, lo que llevaría a pensar que podrían adquirirlo como segunda lengua. Sin embargo, en general, el español escrito es aprendido en espacios formales mucho más cercano al concepto de lengua extranjera.

Assim, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. A questão do bilingüismo pode ser discutida nesses dois níveis de linguagem (Quadros, R. y Schmiedt, M.).

Como bien proponen Quadros y Schmiedt, en el presente trabajo se aborda el bilingüismo teniendo en cuenta estos dos niveles: la facultad del lenguaje haciendo referencia a la adquisición y las consecuencias y realizaciones socio-educativas e histórico- culturales.

Con respecto al primer nivel que refiere a la adquisición, las lenguas de señas y su adquisición por parte de niños y adultos sordos brinda claros ejemplos acerca de la naturaleza de la facultad del lenguaje.

La lengua que cada persona adquiere es una construcción rica y compleja que mal podría estar determinada por los datos fragmentarios de que dispone el niño...Sin embargo, los individuos de una comunidad lingüística han desarrollado esencialmente la misma lengua. Este hecho solo se puede explicar sobre el supuesto de que estos individuos emplean principios altamente restrictivos que guían las construcciones de la gramática (Chomsky, 1979, pp. 19-22).

Un caso interesante es el de la LSN (Lengua de Señas Nicaragüense), que surge en Nicaragua como resultado del contacto entre niños sordos al crearse escuelas especiales para ellos sobre la base de gestos propios y señas usadas en los hogares. Al pasar los años otros niños que ingresan a la escuela toman la LSN pero la transforman: "El lenguaje de signos de estos niños es mucho más fluido y compacto, y sus gestos son mucho más estilizados y menos pantomímicos. De hecho al examinar más de cerca este lenguaje se apreció que es lo bastante diferente al LSN como para merecer un nombre distinto ISN (Idioma de Señas Nicaragüense)" (Pinker, 1995, p. 37). El ISN se regulariza deviniendo lengua espontáneamente. Es decir que, los niños sordos más allá de su déficit auditivo tienen intacta las facultades cognitivas y desarrollan una lengua incluso en una modalidad distinta a la oral.

Cuando los bebés sordos se crían con padres que emplean la lengua de señas, adquieren la lengua de la misma forma que los bebés oyentes adquieren la lengua oral. En algunos casos los niños sordos con padres oyentes no suelen tener contacto con otros usuarios de la lengua de señas durante su infancia.

Cuando estos niños sordos se hacen adultos suelen buscar comunidades de sordos (...) empiezan a aprender el lenguaje de signos, pero entonces suele ser demasiado tarde, pues se ven obligados a afrontar este sistema de signos como un enigma intelectual semejante al que afronta el adulto oyente cuando aprende una lengua extranjera. Su rendimiento se sitúa muy por debajo del de los sordos que aprendieron el lenguaje de signos en la infancia (Pinker, 1995, p. 39).

Cuando estos adultos sordos con una lengua de señas poco desarrollada, debido a la adquisición tardía de esta, tienen un niño sordo y hablan con él con su lengua de señas rudimentaria, es el niño quien convierte eso en una lengua. Se percibe aquí cómo a partir de estímulos pobres, incluso con un sentido fisiológicamente deficiente, el conocimiento innato del lenguaje es tal que permite adquirir lenguas en diversas modalidades tanto orales como señadas.

El 90% de las personas Sordas tienen padres oyentes. Por esta razón, en la mayoría de los casos la lengua de señas no es adquirida en el hogar sino en instituciones, principalmente en la escuela. Esta situación lleva a reflexionar sobre los conceptos antes propuestos dado que la lengua materna de la mayoría de las personas sordas es adquirida en edades no tempranas (entre los tres y los ocho años aproximadamente) en una institución. Según Cuxac (2000), lingüista francés, las lenguas de señas son lenguas adquiridas a partir de la reflexión metalingüística y desarrolladas dentro de las instituciones, siendo la mayoría de sus usuarios personas sordas que han adquirido la lengua luego de los tres años de edad, conformando también la comunidad de habla personas oyentes que aprenden la lengua y la desempeñan con profesiones funcionales dentro de esta comunidad. Esta descripción muestra a la lengua de señas con características específicas tanto de adquisición como de uso.

En general, la institución en donde los niños sordos adquieren la lengua de señas es la escuela. Luego de muchos años de educación oralista<sup>3</sup> las escuelas han comenzado (en Argentina hace menos de diez años) a adoptar programas bilingües: la lengua de señas como primera lengua y la lengua mayoritaria oral y/o escrita como segunda lengua. Hoy en día la currícula de la mayoría de las escuelas de niños sordos no es bilingüe (entendiendo como currícula bilingüe al efectivo dictado de todas las áreas en ambas lenguas) principalmente por falta de formación y desconocimiento de la lengua de señas por parte de la mayoría de los maestros y pedagogos en relación al área<sup>4</sup>. La lengua oral es la lengua que el niño sordo sólo puede aprender gracias a los métodos de oralización, articulación, lectura labial, entrenamiento auditivo, etc. Este aprendizaje en la mayoría

---

<sup>3</sup> Se entiende por Oralismo al paradigma filosófico y pedagógico imperante principalmente luego del congreso de Milán de 1880 en el cual se decide que la enseñanza en todas las escuelas de niños sordos será a partir de la oralidad prohibiendo el uso de la lengua de señas tanto por parte de los docentes como de los adultos.

<sup>4</sup> Es importante aclarar que en el país hay experiencias que se acercan al bilingüismo en diferentes medidas y con diversas metodologías y programas de enseñanza. Por ejemplo, el programa realizado en la Provincia de Buenos Aires, ejemplificado en "La alfabetización de alumnos sordos en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe" por Gabriela S. Rusell y María Eugenia Lapenda.

de los casos no garantiza sino un conocimiento relativo y siempre deficitario de dicha lengua. Sin embargo, el niño sordo debe aprender esta lengua –como segunda lengua– para poder comunicarse con los hablantes del español, como medio de aproximación y comprensión de la cultura mayoritaria.<sup>5</sup> La lengua escrita es indispensable para el niño sordo, le permitirá acceder a la mayor parte de la información y al bagaje cultural y científico de la humanidad. El niño sordo teniendo una lengua materna adquirida en la primera infancia, lengua por donde los conocimientos de mundo ingresan y se comentan, donde las emociones son expresadas, con la que hay reflexión metalingüística, mediante la que se narran cuentos, se juega, etc. podrá acercarse, explorar, aprender y usar el español escrito en tanto lengua segunda. Las dos lenguas proveen al niño de los conocimientos lingüísticos para una completa y activa participación en la sociedad. El español escrito será lengua segunda de las personas con sordera dado que viven y se realizan en tanto sujetos sociales de la región, sin importar si se identifican o no con la Comunidad Sorda. La alfabetización en español escrito es de suma relevancia para cualquier sujeto social. Sin esta herramienta tecnológica el sujeto queda aislado de la sociedad, de las comunicaciones, la información, la cultura, etc. En resumen, como señala Grosenjam (2000) todo niño sordo cualquiera sea el grado de pérdida auditiva debe tener derecho a ser bilingüe. Conociendo y hablando la lengua de señas y la lengua escrita (en su modalidad oral cuando sea posible) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

#### **4. Español como lengua segunda de personas con sordera**

La lengua escrita en el caso de los sistemas alfabéticos representa la lengua oral a nivel fonológico: las palabras escritas son secuencias de letras a las que corresponden secuencias de fonemas. Tal es el caso como es el caso del español. La identificación de las palabras escritas es la actividad básica de la lectura, al punto que la lectura es inconcebible en tanto no se pueda identificar al menos una buena parte de las palabras que forman la frase. Por lo tanto, es difícil leer frases o textos sin ser capaz de identificar al menos una buena parte de las palabras que forman la frase (Abussamra et al., 2010). El proceso de base en la adquisición de mecanismos de identificación de palabras escritas es el llamado *ensamblaje fonológico*, que consiste en atribuir secuencias fonológicas a secuencias ortográficas y ensamblarlas en una entidad que corresponde eventualmente a una palabra conocida. La identificación de palabras por ensamble tiene una función dinámica en el desarrollo del sistema en su conjunto ya que contribuye a la constitución de un léxico ortográfico que almacena representaciones de palabras escritas permitiendo identificarlas por un nuevo mecanismo de acceso.

---

<sup>5</sup> Para más información sobre la temática dirigirse a [www.adas.org.ar](http://www.adas.org.ar)

Un niño sordo no realizará justamente el proceso de ensamble, sino que conocerá en un primer momento la palabra escrita por sí misma: al hacerlo tendrá dos tareas en un principio nuevas: reconocer los grafemas, sus relaciones y aprender el significado de esa palabra y/o relacionarlo con un significado en su lengua primera.

Las lenguas pueden distinguirse, entre otros factores, por la mayor o menor transparencia de la relación entre su forma oral y escrita. En los sistemas ortográficos como el español, el alemán y otros, la relación grafema-fonema (en los procesos de lectura) es relativamente simple y consistente. En otros sistemas la traducción es inconsistente: un fonema puede ser traducido ortográficamente de varias maneras y viceversa, estos son los llamados *sistemas opacos*. Los sistemas ortográficos se distribuyen en un continuo de opacidad-transparencia de acuerdo con el grado de respeto al principio alfabético. (Delfior, 1996). Las lenguas que tienen sistema ortográfico es transparente, la adquisición de la lectura y la escritura es considerablemente más rápida que en las opacas. La simplicidad de código facilita el aprendizaje de la lectura a través de ensamble. El carácter transparente-opaco de las lenguas puede influir en el desarrollo de la lectura desde sus primeros estadios hasta la lectura fluida (Delfior, 1996).

Comentado [sh2]: ¿?

Para las personas con sordera, considerar que el alfabeto de la lengua escrita a aprender sea o no transparente a la lengua oral no es sustancial. De hecho, es posible pensar que la adquisición de la lengua escrita por parte de los niños sordos será más cercana a lo expuesto para las lenguas con escrituras opacas.

Delfior propone que la *conciencia fonológica* es la habilidad para segmentar y ser consciente de las unidades constitutivas de la lengua oral; estas habilidades tienen gran importancia en la adquisición de la lectura. La conciencia fonológica es una de las habilidades pre-lectoras más influyentes y uno de los predictores más importantes para la lectura (Lyytinen, et al. 2007). Sin embargo, esto no sucederá en niños sordos dado que no cuentan con ningún tipo de información provista por la conciencia fonológica. Por ende, no tendrán información acerca de los patronos combinatorios de cada sonido y por lo tanto todos los grafemas tendrán, en principio, el mismo valor. La combinación de grafemas debe ser información provista de manera ostensible; por ejemplo se les debe enseñar cuáles son las posibilidades de cada uno, qué tipo de distribución tendrán, qué tipo de unidades mínimas puede haber, cuál es la longitud de las palabras, etc.

Llegado a este punto surge la pregunta: ¿Cómo una persona con sordera puede llegar a ser un lector y luego un comprendedor de textos sin recurrir a la traducción fonema-grafema?



Dado lo hasta aquí expuesto para que niños y niñas con sordera, cualquiera sea el grado y tipo de la hipoacusia, aprendan el español escrito es necesario que cuenten con una lengua de señas como L1 y que se les enseñe el español escrito en tanto L2 teniendo en consideración que su L1 no les provee ningún tipo de información previa de la lengua a aprender. En contextos ideales, el niño debería recibir acceso a la L2 desde edad tempranas; lo cual de hecho sucede ya que está inmerso en un contexto cotidiano en el cual la lengua escrita es utilizada en intercambios comunicativos diversos (publicidades, carteles, etc.). En las escuelas desde el nivel inicial el niño debería estar estimulado en el reconocimiento, la decodificación y producción grafémica, incentivando a los procesos iniciales de adquisición de lectura y escritura.

“La lengua escrita es en sí misma y por sí misma portadora de sentido” (Alisedo, 1994). El lector avanzado puede leer y comprender un texto sin necesidad de recurrir a la oralidad. Para las personas con sordera el español escrito es una lengua escrita, visual. Es una lengua alfabética, pero no “fonológica”, sino, grafémica. Por lo tanto podrá reconocer grafemas, sus relaciones (gráficas), sus combinaciones morfológicas; reconocer palabras escritas y sus relaciones sintácticas; reconocer coherencia y cohesión textual. Lo que la persona con sordera no tendrá son *inputs* lingüísticos auditivos, es decir, no reconocerá fonológicamente las palabras, ni las unidades mínimas. Tampoco tendrá información morfológica y sintáctica del español provista desde la lengua oral. Toda la información que la persona sorda tiene sobre la lengua española escrita es visual. De esta manera aprenderá palabras nuevas a partir de su contacto visual con ellas, no podrá hacer transcripción grafema-fonema, pero sí, transcripciones grafema-grafema.

Un lector que puede leer palabras pero no comprende lo que está leyendo, no está verdaderamente leyendo. El proceso de comprender textos es esencial para la vida de las personas. Como señala et al. (2010) “Una buena capacidad lectora tendrá un impacto positivo importante en el desarrollo de la vida personal y profesional de las personas”. El objetivo final debería ser que las personas sordas sean comprendedoras de textos en primer lugar y en un estadio posterior, productoras de textos.

Comentado [sh3]: ¿?

Se da por medio de la integración activa en la que intervienen múltiples factores. La comprensión de textos se da por medio de la integración de la información de varios niveles lingüísticos: semántica, sintaxis y discurso; para ello es necesario el reconocimiento de palabras (para lo cual no es necesario el reconocimiento y la decodificación fonológica). La dimensión textual implica un lector que identifique palabras, que detecte estructuras sintácticas y que pueda extraer significado de las oraciones individuales. El análisis de la información explícita no agota la totalidad del

proceso, el establecimiento de las relaciones entre las distintas partes del texto y el conocimiento del mundo del lector constituyen un punto crucial para la comprensión.

## **5. Algunos ejemplos de didáctica del español como segunda lengua de personas sordas**

Pedagógicamente (entendiendo a la pedagogía como la lente con la que el maestro mira) ubicamos estos ejemplos desde un paradigma bilingüe, pluricultural, que supone al niño sordo en tanto sujeto activo y potente en su aprendizaje. Se entiende por didáctica a la disciplina o el grupo de técnicas que favorecen el aprendizaje. Con este espíritu se presentan algunas reflexiones acerca de la enseñanza del español como segunda lengua en aulas de niños sordos.

Como ya se mencionó, se considerarán siempre aulas bilingües, por tanto, la lengua de señas es la herramienta con que debe contar el maestro para la realización de las clases y para la explicación y aproximación a la lengua escrita, sirviendo para poner en marcha, sin ambigüedades, las estrategias de comunicación escrita.

La posibilidad teórica de la autonomía de la lengua escrita en relación con la lengua oral conduce directamente a la posibilidad teórica del aprendizaje de una lengua escrita al margen de la modalidad oral. (...) Para ello es necesario que lea con gusto y, para ello, que comprenda lo que lee (Alisedo, 2006, p.1).

Es preciso recordar que la lengua escrita funciona en contextos y situaciones diferentes de los de la lengua oral. Desde este punto de vista, la lengua escrita puede ser enseñada al alumno sordo desde la lengua escrita misma, desde su carácter gráfico, es decir esencialmente visual. En consecuencia, es necesaria una didáctica de la lengua escrita que ponga énfasis en los grafemas, sus diversas formas, sus características funcionales (ortográfica, tildación, linealidad, formas de los grafemas, silueta de las palabras, formas de las palabras, morfología y sintaxis en general, mayúsculas, signos de puntuación, etc.).

A continuación se muestra y reflexiona sobre situaciones de enseñanza del español en tres escuelas de diferentes regiones de Argentina<sup>6</sup>:

### *5.1 Ciudad de Buenos Aires. Maestra: Marilí. Alumnos: niños y niñas sordos de 3º grado.*

En este primer ejemplo la maestra hace énfasis en la función comunicativa de la lengua escrita con el objetivo de que los niños pequeños comiencen a comprender que al escribir se comunican con otros.

Los nenes llevaban y traían sus cuadernos de comunicaciones de su casa a la escuela con

---

<sup>6</sup> Los ejemplos de las escuelas son seleccionados y escritos por cada una de las maestras.

diferentes notitas, sin manifestar interés para qué lo hacían, menos aún qué función cumplía. Ante esto en vez de pegar yo las notitas cada vez que llegaba al aula se las daba a cada uno. En principio quería saber si al menos podían leer para quienes estaban dirigidas (los papás). Una vez explicado en lengua de señas esta función del cuaderno de comunicaciones, también empezamos a hacer notitas de pedidos, para traer materiales para trabajar en el aula. En un principio las iba escribiendo: veíamos el formato, la ubicación de la fecha, el nombre de la persona a quien dirigíamos la notita, etc. y progresivamente fueron ellos quienes empezaron a escribir. Así empezaron a comprender que lo que escribían decía algo, que alguien lo iba a leer y eso tendría un efecto. Ahora, cada vez que llega una notita al aula, preguntan, leen algunas palabras y las pegan en sus cuadernos. Si necesitamos pedir algo a mamá también proponen que les escribamos la notita.

No siempre trabajamos en el aula, cada vez que nos íbamos siempre alguien nos buscaba pero a veces no nos encontraban porque no sabían dónde estábamos. Entonces propuse que hiciéramos un cartel para la puerta del aula que dice "Estamos en..." dejamos un espacio para escribir el nombre del lugar al cual vamos.

Quadros explicita la relación que vivencian los niños sordos con respecto al español escrito: una vez que encuentran y descubren para qué pueden usarlo, para qué sirve, recién allí se interesan en él y es desde ese momento en el cual esas líneas se convierten en grafemas que luego serán palabras que comunican.

Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. Como diz Karnopp (2002), *as pessoas não constroem significados em vácuo*. (Quadros, R. y Schmiedt, M, 2006).

*5.2 Ciudad de Rosario, Santa Fe. Docente: Carolina. Alumnos de segundo grado, entre siete y nueve años.*

En la narración que se presenta a continuación se puede observar como se enseña desde una pedagogía que concibe al niño como sujeto que es parte de su propio aprendizaje. El mismo se realiza desde un espacio lúdico en el que el juego y sus reglas son las bases comunicativas mediante las que tanto la lengua de señas como primera lengua y el español escrito según sus usos se ponen de manifiesto.

El grupo cursa una integración de modalidad compartida desde hace dos años: tres días en la escuela común, cada uno en la cercana a su domicilio, con acompañamiento de intérprete, cursan todas las materias menos lengua. En la escuela especial asisten a taller de lengua oral y al área de lengua dos veces por semana. Hace dos años, al formarse el grupo de cuatro, dos alumnos de 7 y 9 años casi sin conocimiento de la LSA, para facilitar el contacto y la aceptación de la lengua se pensó en la implementación de juegos que implicaran cierto grado de uso y comprensión de la LSA. Luego de intentar con varios juegos y al ver que los alumnos respondían favorablemente y con entusiasmo, se les propuso confeccionar el juego de las "preguntas y respuestas". En primer lugar se pensaron a partir de la LSA las preguntas que cada uno deseaba hacerle al compañero, por ejemplo: ¿cómo te llamas?, ¿Cuántos años tenés?, ¿a qué escuela vas?, ¿vas a la escuela de sordos o de oyentes?, ¿cómo se llama tu mamá?, ¿tenés hermanos?, etc. Los dos alumnos que conocían y manejaban la LSA, jugaron un importante papel en esta etapa, ya que fueron los que ayudaron a expresarse a sus nuevos compañeros. Se establecieron así reglas del juego: preguntas y respuestas debían ser realizadas correctamente en LSA. Los alumnos cayeron en la cuenta de que para poder

evaluar si el compañero respondía bien o mal, ellos debían saber la respuesta. Por tal motivo se determinó hacer un registro fílmico donde uno era el periodista (que formulaba todas las preguntas a un compañero) y otro era el entrevistado (que respondía a todas las preguntas formuladas), trabajo en el que los niños se entusiasmaron mucho y la LSA y las correcciones entre pares fluían de manera espontánea. El problema con el que nos encontramos en esta etapa era la dificultad para memorizar las preguntas, y la gran cantidad de preguntas nuevas que surgieron que los alumnos querían incorporar al juego. Por lo mismo propuse que las preguntas fueran escritas para poder leerlas y recordar lo que queremos preguntar. El trabajo consistió en que ellos me formularan la pregunta y yo la escribía en el pizarrón. Así comenzó a marcarse la diferencia entre la pregunta formulada en LSA y la pregunta escrita. Recién al año siguiente pudimos confeccionar las tarjetas para el juego (cartones con las preguntas escritas en español), y en taller de plástica pintaron en madera el recorrido (algo así como el juego de la oca). Luego se establecieron las reglas, y las sanciones y premios.

Este es un claro ejemplo de la situación escolar actual de los niños sordos, la integración escolar en escuelas comunes. También muestra claramente la edad de adquisición de la lengua de señas, el primer contacto con esta dentro de una institución, el rol de los compañeros y el docente en tanto hablantes y el proceso didáctico desde una primera lengua hacia la segunda.

5.3 Vicente López, Provincia de Buenos Aires. Docente: Karen.

En este último ejemplo, al igual que en los anteriores, se explora la comunicación a partir de la lengua escrita. Siendo en este caso la escritura realizada mediante acciones.

Ahora bien, me quedé pensando en tu comentario que refería al momento en el que lo niños juntaban los carteles con sus nombres de la mesa del almuerzo: *Esto forma parte de la didáctica*, son las herramientas y estrategias que generamos para que estas palabras trasciendan el ámbito áulico. No sólo están sus nombres probablemente en un texto, en el listado de asistencia, en sus cuadernos, en sus objetos personales sino que también aparecen sus nombres en el espacio donde almuerzan.

Y quizás, decirlo así parece hasta sencillo y liviano, pero en ocasiones cuando los niños han tenido peleas aparecen los carteles rotos, sumergidos en vasos o simplemente desaparecen, todo esto a modo de ofensa... ¿no es genial?, es una lengua escrita que circula en la escuela con funciones diferentes.

También ha sucedido que a modo de burla ponen el nombre de un niño en un corazón y lo asocian a alguien que saben que ese no quiere... parece trivial quizás, pero la lengua comunica, tiene intención y sólo así es aprendida, si no... son palabras que no dicen nada, que no resignifican.

## 6. Conclusión

Finalmente, ella no había sido invitada a las experiencias que despiertan la literatura, y el arte en general. Excluida del banquete de la cultura universal, mi madre también había llorado sin saber muy bien por qué. Supe en ese instante que tampoco yo sabía contarle la historia. La había leído o escuchado en la lengua que hablo con los que oyen, esa segunda o primera lengua —nunca se sabe en los chicos bilingües nativos— con la que me hice parte de la cultura mayoritaria. Pero si a ella no le contaron cuentos en lengua de señas tampoco pudo ella contármelos a mí y por lo tanto no tenía yo *qué cosa recordar*. “*Se sabe lo que se recuerda*”. Ellos son Sordos. Nadie les contó durante su infancia los cuentos que a casi todos nos cuentan. Nadie les contó historias increíbles, fantásticas o contemporáneas, de modo que realmente pudieran comprenderlas y hacerlas parte en la construcción de un relato personal (Bianco, 2011).

Luego del recorrido realizado en el presente trabajo, integrado a la cita recién expresada, es preciso reflexionar que las personas sordas acceden a la cultura universal, se constituyen como sujetos sociales, sujetos de derecho, se comunican con la sociedad

en gran medida a partir de la lengua escrita. Este es el hecho fundamental que motiva este trabajo y espera motivar futuras investigaciones interdisciplinarias.

Preguntas finales que pretenden ser puertas y/o puentes hacia próximos estudios:

- ¿Las personas con sordera adquieren o aprenden la lengua escrita? ¿Qué implicancias psicolingüísticas tiene esta adquisición / aprendizaje?
- ¿Se podría pensar la lengua escrita en tanto independiente de la oralidad?, ¿Qué las personas con sordera adquieren la lengua escrita sin tener conciencia fonológica de la oralidad es un ejemplo de lo recién dicho? De ser así ¿Cómo sería el proceso?
- ¿Qué saberes deberían tener los pedagogos de estas áreas? ¿Qué didáctica, qué técnicas, qué recurso pedagógico se podría implementar?

## 7. Bibliografía

ABUSSAMRA, et al. (2010). *Una perspectiva cognitiva de la comprensión de textos*. Psico (San Pablo)

ALISEDO, G. (a) "Lengua de Señas". La historia. S/a. S/l

ALISEDO, G. (2006). "El aprendizaje de la lengua escrita por el alumno sordo"  
<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/aprenlengsordo.pdf>

ALISEDO, G. et all. (1994). "Didáctica de las ciencias del lenguaje". Argentina. Paidós Educador.

Asociación Civil de Artes y Señas - ADAS  
<http://www.adas.org.ar/publicaciones.html#lenguas>

BIANCO, G. (2011). "Contar cuentos en lengua de señas. Génesis: Una pequeña historia familiar." <http://www.adasvideocuentos.com.ar/contar-cuentos.html>  
<http://gabrielabianco.com.ar/escritos.html>

BANFI, C. y Bianco, G. *Cuentos a mano*. Buenos Aires. Asociación Civil de Artes y Señas. 2005

BANFI, C. <https://sites.google.com/site/lenguadesenascristinabanfi/>

BENVENUTO, A. (2004). "¿Cómo hablar de las diferencias en un mundo indiferente? La sordera de los oyentes con hablan de sordos". Comunicación presentada en el VI *Corredor de las Ideas*. Asociación Filosófica de Uruguay.

BENVENUTO, A. "Bernard Motez, explorador de márgenes." Centro Franco Argentino de Altos Estudios- Universidad de París 8.

CHOMSKY, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona. Ariel.

- CUXAC, C. (2000). *La Langue des Signes Française (LSF). Les voies de l'íconicité*. Paris, Ophrys.
- DEFIOR CITOLER, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: El Aljibe.
- GROSJEAN, J. (2000). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*.
- JIMENEZ, J. (2005). "Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional". *Revista de Educación*, 338, 273-294. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias
- LYYTINEN, H., ERSKINE, J., ARO, M., & RICHARDSON, U. (2007). "Reading and reading disorders". *Blackwell handbook of language development*, 454-474.
- MASSONE, M. et al. (2012). "El Impacto sociopolítico del discurso de líderes sordos en Argentina" ANUARI DE FILOLOGIA. ESTUDIS DE LINGÜÍSTICA (Anu.Filol.Est.Lingüíst.) 2/2012, pp.59-75, ISSN: 2014-1408.
- PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- SACKS, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al Mundo de los Sordos*. Anagrama.
- QUADROS, R. y SCHMIEDT, M. (2006) *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília.

#### **Yanina Boria**

Intérprete profesional de Lengua de Señas Argentina (LSA)- español desde el año 2007. Forma parte de grupos de investigación de la LSA y ejerce la profesión de intérprete y traductora desde el año 2000. Se desarrolla como intérprete y docente de LSA en ADAS, Asociación Civil de Artes y Señas, institución dentro de la cual se llevan a cabo investigaciones sobre didáctica y lingüística de la LSA y su correspondiente relación con la enseñanza de la lengua española como L2 dentro de la Comunidad Sorda. Se interesa particularmente por la gramática generativa y la lingüística de las lenguas de señas, y estudia Lic. en Letras en la Universidad de Buenos Aires y participando de grupos de estudio e investigación de dicha institución. Recientemente fue parte de un Proyecto de investigación: UBANEX que abordaba la temática comprensión de textos. Es docente titular de LSA1 y de LSA2 y colaboradora en la materia *Principios básicos de la traducción* en la Universidad Nacional de Lanús para la carrera recientemente creada de "Lic. en traducción e interpretación en formas de comunicación no verbal". Cabe destacar como antecedente las tareas profesionales ejercidas dentro del programa CONECTAR IGUALDAD, puntualmente en el grupo de investigación de las didácticas y uso de tics en el aula de chicas y chicos sordos.

[Subir](#)