

La lectura y la escritura en el sordo: Lo qué habría que replantear

Lourdes G. Pietrosevoli
Universidad de Los Andes
Departamento de Lingüística
Mérida, Venezuela.
lourdes@ula.ve

Quiero comenzar esta intervención dándoles las gracias a la Lic. Ma. Alejandra Álvarez, a la Prof. Clara Daher, a la Fga. Mónica González, a la Lic. Liliana Plasencia y a la Prof. Zulma Sosa del Comité Organizador del **XV Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición y III Encuentro Internacional educativo de Profesionales del Lenguaje y la Audición** por su gentil invitación a participar en este evento.

El lema de este encuentro es ***La Alfabetización de los alumnos Sordos: un desafío de los docentes*** y es por eso que he decidido concentrarme en esta conferencia plenaria en los asuntos que de acuerdo con mi experiencia en el área de la lingüística habría que replantear en este momento

¿Porqué habría que replantear se preguntarán ustedes? Desde el momento en que acepté esta invitación me dediqué a consultar revisiones en artículos de revistas, libros recientes sobre el tema, hice consultas a profesionales y, sobre todo, consultas de nuevo a maestros y profesores de alfabetización o enseñanza de la lengua en mi ciudad. Como algunos de ustedes recordarán, Mérida, Venezuela fue pionera en la implementación de ideas y programas que eran novedosos a finales de los 80, es decir hace unos 18 años. El resultado de

estas consultas es digno de mención porque muchos de nosotros pensábamos que una vez implementados los programas llamados bilingües muchos de los problemas relacionados con la alfabetización desaparecerían. La base de este razonamiento era más o menos que si la ASL, o la LSV, o la LSA, por ejemplo, estaba bien establecida como la lengua primaria, entonces, la literacidad en la lengua mayoritaria correspondiente se podía desarrollar sin mayores problemas. El resultado de estas consultas hechas ha sido que las estadísticas relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura (literacy) y la eficiencia lectora en los sordos no han cambiado significativamente desde esos años.

Nos dicen las estadísticas de la Universidad Gallaudet en USA, por ejemplo, que:

- Los estudiantes sordos promedio se gradúan en la escuela secundaria con niveles de lectura y escritura correspondientes a un cuarto grado.
- La mayor parte de los estudiantes sordos que entran a la universidad no están capacitados para leer los libros de texto.
- La mayor parte de los adultos sordos no están en condiciones de utilizar la lectura como una herramienta de trabajo.

Hasta donde hemos avanzado ya hay conceptos candidatos para replantear.

I . BILINGÜISMO

1.

En primer lugar, cuando se re-descubrió el bilingüismo a finales de los 80, (recuérdese que L'Épée ya empleaba LS como interfaz en la enseñanza del francés en 1850, práctica que fue borrada del mapa en el desafortunado "edicto" de Milán en 1880), no hubo acuerdo en casi ninguna parte sobre las

características que este bilingüismo debía adoptar. En el diagrama que se presenta resume las principales posibilidades que fueron discutidas e incluso adoptadas aún en contra de las decisiones oficiales de cada país.

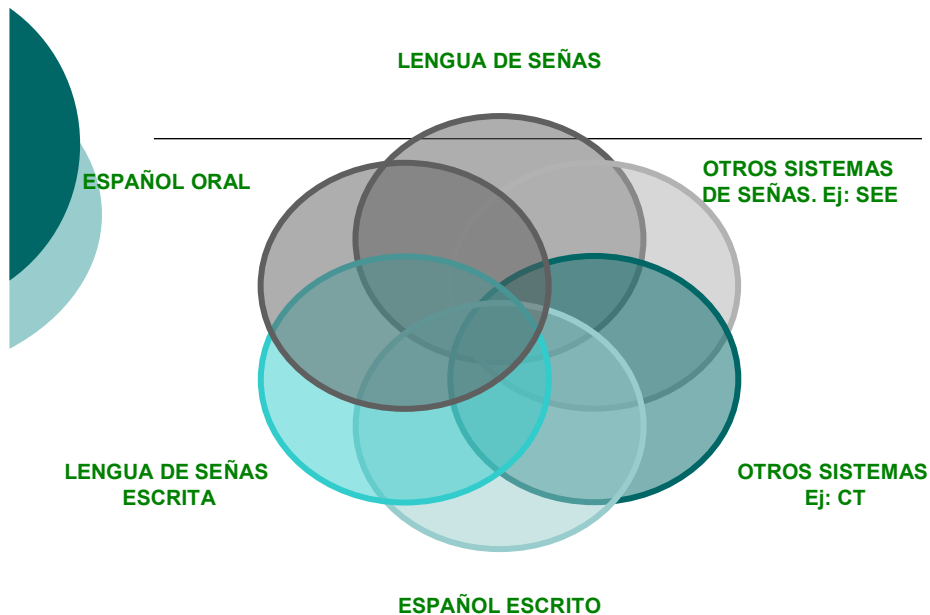


Fig 1. Las posibles combinaciones de lo que se interpreta como “bilingüismo”.

SEE: Signing Exact English. Sistema inventado por oyentes de habla inglesa que toma de la lengua de señas sólo el vocabulario y deja la sintaxis y morfología del inglés. Este es un ejemplo de sistema acuñado, no natural.

CT: Comunicación Total. Modalidad inventada por hablantes que consiste en transmitir los mensajes contemporáneamente en la modalidad oral (hablar) y en la modalidad de señas (señar).

En la figura anterior coloqué los círculos entrelazados porque creo que al final, todas las posibilidades, excepto la de Lengua de Señas Escrita (porque aún no había sido planteada una escritura de señas, a pesar de que había notaciones, la más famosa propuesta por William Stokoe en los 70), se producían y se siguen produciendo en una típica situación de aula de clase “bilingüe”. Esta compleja situación, al menos en mi país, no ha sido resuelta oficialmente.

2.

Otra de las cuestiones indefinidas no se refiere ya a la tipología del bilingüismo, sino al concepto mismo de **bilingüismo**. Es mi impresión que cualquiera de las combinatorias que se hayan adoptado del diagrama anterior, se abordó sin que ninguno de los especialistas involucrados en el diseño de programas bilingües, tuviera claro el concepto de bilingüismo. Desde 1999, Franco Fabbro, uno de los numerosos investigadores del bilingüismo en oyentes y de sus bases neurolingüísticas planteó conceptos importantes para nuestra discusión cuyas implicaciones, sin embargo, nunca fueron ni han sido consideradas muy a fondo. Estos son:

1. Un individuo bilingüe es aquel que domina, comprende y habla dos lenguas, dos dialectos, o una lengua y un dialecto y además puede distinguir ambos sistemas lingüísticos (Fabbro, 1999).
2. Más del 50% de la población mundial es bilingüe (Grosjean, 1982).
3. Un bilingüe no es dos monolingües en una persona, cada individuo tiene necesidades diferentes en cada lengua y le da a cada una funciones sociales y emocionales diferentes. Los niveles de competencia y ejecución de L1 y L2 no se desarrollan necesariamente de la misma manera (Grosjean, 1989).

Por otra parte, resume Fabbro que las posibilidades de bilingüismo son bastante numerosas. Clasifica las posibilidades estudiadas hasta hace 8 años y que presento a continuación.

Autor	Clasificación	Descripción
Fabbro (1999)	Compacto	L1 y L2 son adquiridas antes de los 6 años
Según el orden de adquisición	Coordinado	L2 después de L1 y antes de la pubertad
	Subordinado	Usa la L2 como mediadora de la L1
Hamers & Blanc (1990) y Vaid (1986)	Balanceado	Domina por igual L1 y L2 (cuestionado por Grosjean, 1989)
Según el grado de competencia	Dominante	Domina más una lengua que la otra.
	Temprano	L1 y L2 son adquirida en la primera infancia
Epstein, Flynn & Martohardjono (1996)	Tardío	L2 adquirida más tarde que L1 pero antes de la pubertad
Según la edad	Adulto aprendiz de L2	L2 es aprendida en edad avanzada

Tabla 1. Clasificación de bilingüismo según Fabbro, 1999.

Como vemos en la tabla anterior, no está considerada explícitamente las posibilidades de la lengua escrita aunque sí está considerada por otros autores. Si a estas distintas posibilidades de bilingüismo les añadimos también la lengua escrita de L1 o L2, el panorama se hace aún más complicado.

II. LECTURA Y ESCRITURA

Otros de los conceptos sobre los que todavía divagamos son los de **lectura y escritura**. De nuevo, revisando la bibliografía especializada más reciente,

encontramos discrepancias conceptuales al igual que estadísticas impresionantes. Voy a referirme en primer lugar a algunas de las discrepancias.

Una de ellas es el tratamiento de la lectura y de la escritura como de un fenómeno o un proceso único que se separa sólo para propósitos de análisis. De hecho, el inglés tiene un sólo término que incluye las habilidades de lectura y escritura: **literacy**. El español, aunque las separa, ha acuñado expresiones como **lecto-escritura**, o **literacidad** en un deseo de incluirlos a ambos como parte de un mismo proceso cognitivo que depende de las mismas o similares representaciones del conocimiento en varios niveles lingüísticos (fonémico, ortográfico, semántico, sintáctico, pragmático, discursivo. Fitzgerald and Shanahan, 2000: 40)

A pesar de lo que diga la investigación sobre los procesos cognitivos comunes en la lectura y la escritura, sabemos, sin embargo, que la lectura y la escritura no son procesualmente imágenes especulares. Sabemos que las habilidades de lectura y escritura no son equivalentes, ni siquiera tratándose de la misma persona. La afirmación “lo puedo decir pero no puedo escribirlo” es muy conocida en el mundo docente y hay que aceptarla como válida, porque ambas actividades requieren procedimientos diferentes. La lectura se traslada desde lo sintáctico y secuencial a lo semántico y global. Para escribir debemos recorrer el camino que sólo de manera teórica es inverso porque plantea soluciones diferentes a problemas también diferentes. Pongamos un ejemplo sencillo con las elecciones planteadas en la lectura y la escritura. Si yo como lector encuentro la palabra **necesario** en una oración o un texto, no se me plantea ninguna decisión ortográfica ni morfológica ni semántica sobre la palabra, o sintáctica, o pragmática sobre la oración o el texto en que está incluida. Las decisiones o escogencias las ha hecho el autor/autora del texto donde esa palabra aparece. Si en cambio debo incluir la palabra **necesario** en mi escritura, hay elecciones, decisiones que tomar respecto a las letras que la componen, por ejemplo: ¿aparece primero la **c** y después la **s**, o viceversa?,

¿concuenda con un sustantivo femenino, entonces sería **necesaria** o masculino? La constante selección ortográfica, morfológica, etc., necesita de mecanismos y estrategias diferentes a los de sencillamente interpretar las selecciones dadas como un hecho en el texto.

Por otra parte, sobre la escritura pesan normas sociales, lingüísticas, éticas, diferentes a las que pesan sobre la lectura: lo que puede y no puede escribirse, no se corresponde con lo que puede y no puede leerse. Lo que debe y no debe leerse tampoco se corresponde con lo que debe o no debe escribirse, y así sucesivamente.

Pero psicolingüísticamente tampoco son el mismo proceso. Por más que hayamos pasado de la figura de un lector mero receptor, a un lector/co-creador, debemos admitir que la escritura es verdadera creación mientras la lectura no puede ser considerada poiesis sino en un sentido figurado. Es por eso que la lectura va a ser siempre más accesible a la mayoría que la escritura y es por eso que encontramos una combinación de eficiencias amplia: buenos lectores-buenos escritores; buenos lectores-malos escritores; malos lectores-malos escritores; malos lectores-buenos escritores.

Las estadísticas que recogemos sobre la lectura y la escritura en oyentes no se pueden pasar por alto en estas consideraciones. Veamos algunas de ellas tomadas de **UNESCO Institute for Statistics, 2002.**

1. Más del 20% de los adultos lee al nivel, o a más bajo nivel del 5° grado. Un nivel mucho más bajo del requerido para ganarse la vida.

2. Los niños que no han desarrollado habilidades básicas de lectura para el tiempo en que entran a la escuela tienen entre tres o cuatro veces mayor posibilidad de abandonar el sistema escolar.
3. Aproximadamente la mitad de los adultos estadounidenses son pobres lectores, o analfabetos funcionales. No pueden realizar tareas de lectura sencillas tales como balancear una chequera, leer las instrucciones de las medicinas o escribir solicitudes de trabajo.

Como vemos, las estadísticas sobre la lectura-escritura en oyentes no son más alentadoras que la de los sordos, sin embargo, los programas dirigidos a la formación de lectores oyentes parecieran estar diseñados desde ópticas diferentes. Los programas dirigidos a los sordos aún continúan sin salir de lo que Johnson, Liddell y Erting llamaban en 1989 “el ciclo de las bajas expectativas”, lo que quiere decir que no esperamos que los oyentes sean malos lectores/escritores, pero sí esperamos como connatural a la sordera que los sordos sean malos lectores/escritores

III. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Algo que ha sido controversial en los programas bilingües de alfabetización de sordos es que la mayoría de los modelos psicológicos de lectura incluyen lo que se llama “**conciencia fonológica**” como uno de los factores previos al desarrollo de esta habilidad. La mayor parte de los lectores de esta bibliografía especializada han interpretado conciencia fonológica directamente como la conciencia del sonido. Como veremos más adelante, esto no es necesariamente así.

Por otra parte, esa misma literatura especializada propone que los lectores más eficientes son aquellos que prescinden de la base fonológica, los que

se despegan del sonido y van de manera directa –aunque no sabemos cómo— al significado. Es decir, que a la pregunta ¿es necesaria una base fonológica para la lectura? la respuesta es si/no, una dualidad que es enemiga del ejercicio en el aula, pero que puede resolverse con modelos de lectura más adecuados que planteen las necesidades cognitivas específicas de cada etapa del proceso lector.

Veamos ahora un poco más de estadísticas, esta vez, sobre los buenos lectores sordos:

Los investigadores de la lectura en sordos de Gallaudet concuerdan en que los mejores lectores sordos están entre:

- A) Los que han crecido en un hogar donde ambos padres son sordos.
- B) Los que conservan buenos restos auditivos.

Aunque lo especificado en (A) ha sido bastante bien estudiado y sus implicaciones aparecen bastante claras, no hay acuerdo sobre cómo interpretar (B) es decir, que los sordos con buenos restos auditivos sean mejores lectores que los que presentan sordera profunda. Pareciera que estuviéramos en presencia de una *contradictio in terminis* donde tanto los **Sordos** (con mayúscula) como los **sordos** (con minúscula) son los mejores lectores. A y B podrían interpretarse como la combinación de diversas circunstancias, algunas de las cuales no son necesariamente contradictorias. Veamos:

(A) puede interpretarse como que la circunstancia favorecedora del buen lector sordo, en este caso, es un hogar donde el bebé, luego niño sordo está en presencia de dos “interlocutores” a tiempo completo, que se comunican en una lengua completa. Es decir, un ambiente donde el niño sordo observará sin limitaciones la estructura y las funciones de una lengua. El niño sordo crecerá

así en un ambiente idéntico –lingüísticamente hablando— al del niño oyente. Recordemos que el Lenguaje es una capacidad latente en el ser humano –un instinto, como lo llama Steven Pinker—, y esta capacidad va a ser conducida preferiblemente hacia la audición y el habla oral, pero a falta de esta vía puede ser conducido hacia la visión y el gesto, o hacia el tacto, como en el caso de los sordos privados de visión.

En (B) podría deducirse que la circunstancia que favorece el futuro desarrollo de la lectura es el hecho de que el bebé/niño sordo pueda oír los sonidos de la lengua y posteriormente aplicar los conceptos de sonido en el proceso lector de una lengua cuyo sistema de escritura está basado en el sonido. Es decir, un sistema ortográfico, no logográfico.

Pero B también puede interpretarse de otra manera que no es contradictoria sino complementaria: el bebé/niño con buenos restos auditivos utiliza esta percepción para reaccionar más adecuadamente al mundo de sonidos de los oyentes. Su comportamiento se va a parecer más a los padres, familiares, amigos oyentes, y más tarde, en la escuela, a los maestros y maestras oyentes. Las expectativas para este bebé/niño son diferentes, la autoestima que logrará en su vida también será distinta, la comunicación, la aceptación, el afecto recibidos van a variar también. Se reconoce hoy en día que los factores afectivos, los factores de autoestima también influyen en la formación de buenos lectores.

Pero volviendo a la parte de la conciencia fonológica, es cierto que la conciencia fonológica está relacionada con sonido aunque la relación no es necesariamente directa. La conciencia fonológica se refiere inicialmente a la conciencia de que el signo lingüístico está “construido” a partir de elementos discretos, separables que no son necesariamente los fonemas: pueden ser las sílabas, puede ser la palabra completa como en las lenguas amerindias. Esta conciencia reaparece como sonido o combinación de sonidos en el proceso de

lectura-escritura en lenguas que usan sistemas fonológicos u ortográficos como la nuestra. La “conciencia fonológica” en los sistemas de escritura que representan conceptos, como el chino, el antiguo egipcio, el olmeca o el azteca, es otra cosa.

Otro hecho para analizar, ya que estamos hablando de sonido, es que el sordo, sea profundo o no, tiene alguna conciencia de sonido, puesto que vive en el mundo de los oyentes, y su bloqueo sensorial no le impide hacerse representaciones mentales de lo que llamamos sonido. No olvidemos que también para los oyentes el sonido es una interpretación mental. Pero ¿cuánto de estos conceptos, relacionados con el sonido estamos utilizando en la construcción de la lectura o la escritura en el sordo? ¿qué sabemos de los conceptos de sonido manejados por los sordos? ¿por qué seguimos enseñando la lectura y la escritura a partir de nuestros propios conceptos de sonido a sabiendas de que el sordo no podrá hacer uso de ellos?

IV. La Lengua de Señas en la lectura/escritura

Si preguntamos a una escuela bilingüe sobre si utiliza la LS en el proceso de alfabetización nos responderá obviamente que sí. Pero cómo es esta lengua de señas empleada. ¿Como un **modelo de organización lingüística** a partir del cual se va a construir la lectura-escritura del español? ¿O meramente como herramienta de traducción para presentar conceptos de sonido a partir de los cuales se enseñe la lectura y la escritura?

Junto con estas preguntas hay que hacer otras:

¿Trae el niño sordo a la escuela un sistema lingüístico completo lo suficientemente afianzado como para usarlo de modelo y herramienta de comunicación? ¿Tiene la maestra el nivel suficiente como para usar LS como modelo y como herramienta? Y en caso de que la respuesta sea NO a una o a

ambas preguntas, ¿cuáles son las decisiones que oficialmente se toman para subsanar la situación o cómo está preparada la institución para enfrentar el problema?

Haciéndonos todavía estas preguntas sobre bilingüismo, lectura, escritura, puede apoderarse de nosotros un cierto desaliento. Pareciera que retrocedemos quince años cuando comenzaron a plantearse. Pero no hay razón para el desaliento, el conocimiento toma tiempo para afianzarse y no procede siempre en línea recta. A veces incluso hay que retroceder porque se ha perdido la coherencia. Desde que numerosos países tomaron la decisión del bilingüismo, indefinida o no, hay muchos logros que pueden enumerarse. Se ha ganado el reconocimiento de las lenguas de señas como sistemas lingüísticos completos, legítimos y autónomos. A partir de la legitimación de la lengua se han abierto espacios sociales, e incluso espacios legales para las comunidades de sordos. Nuestra constitución, por ejemplo, reconoce a los sordos el derecho a ser instruidos en la lengua de señas dominante. Otro de los logros de estos años ha sido que el sordo tenga una mejor imagen de sí mismo, lo que hace, a su vez, que la sociedad lo revalore. Y la inclusión de docentes sordos en el aula proporciona modelos que ayudan en el proceso de la construcción de la identidad del sordo. Todo esto no es poca cosa y todos los que hemos participado en este proceso, sordos y oyentes tenemos razones para estar satisfechos. Pero ¿cómo logramos al buen lector que queremos y que es el centro de este evento de especialistas?

El buen lector se logrará sólo en la medida en que tomemos las decisiones acertadas, y en la medida en que incorporemos los resultados de las investigaciones vigentes al quehacer del aula. Sólo de esta manera lograremos elevar los niveles de alfabetización. Y en la medida en que tengamos claro el perfil que queremos de nuestros lectores, obtendremos más satisfacción con nuestro trabajo.

Examinemos cuáles son estas decisiones acertadas examinando la cronología de preparación temprana del buen lector sordo:

Fitzgerald, Shanahan, Lomax, Tierney, son algunos de los investigadores ampliamente conocidos que se han dedicado a la investigación de la lectura y la escritura como procesos afines pero no idénticos y, sobre todo como procesos dinámicos que tienen requerimientos y mecanismos diferentes que van a transformarse de acuerdo con la cronología del desarrollo. Encuentro que sus estudios son particularmente útiles en la alfabetización del sordo, precisamente por plantear un modelo dinámico, flexible, no determinístico, que considera influencias múltiples en diferentes etapas del proceso de desarrollo de la habilidad lecto-escritora.

He tratado de adaptar los planteamientos de estos autores a la situación del niño sordo de lo que ha resultado que los siguientes requisitos deben cumplirse para la preparación del futuro lector sordo.

1. Debe haber desarrollado la capacidad de relacionarse interactivamente con un interlocutor, es decir, la capacidad de conversar.

Recordemos que las estadísticas nos señalan al niño sordo de padres sordos como el mejor candidato a buen lector. Pero estos son sólo el 1% de la población de sordos. ¿Qué hacemos en este caso? La decisión más acertada, y eso lo sabemos desde hace mucho, es emular esta condición. Procurar que se presente al niño información completa sobre el mundo en un sistema **completo, no acuñado**. El preescolar de los sordos debe ser un lugar rico en experiencias lingüísticas genuinas. Si elegimos otro tipo de sistemas que no sean lingüísticos nos alejamos del objetivo.

La experiencia conversacional fluida además de explicar el mundo al niño sordo enseña conceptos implícitos de toda lengua. Por ejemplo, a través de los turnos

conversacionales de los cuales se ha descubierto que están cuidadosamente cronometrados en toda conversación fluida, aprendemos **la noción de ritmo, de tempo, que forman parte de la llamada conciencia fonológica**. De hecho, la práctica de toma de turnos implanta en el ser humano oyente o sordo las nociones primeras de conciencia fonológica necesaria para la posterior identificación de sonidos aislados. Obviamente, esto nos lleva a la selección de hablantes fluidos de una lengua para interrelacionarse con el niño sordo y no a experimentos distractivos con sistemas como CT, o SEE y mucho menos con una lengua oral. Una LS bien afianzada puede servir de base para la oralización si ese fuere el caso. Pero no al revés. Recuérdese que estamos hablando del sordo con grandes pérdidas auditivas. Y recuérdese también que ya está establecido que la adquisición de una lengua de señas no va a retrasar el aprendizaje de la lengua oral y mucho menos el proceso lector que, como hemos visto, requiere de un sistema lingüístico estable y ya afianzado previamente a la lectura,

2. Debe tener algún concepto de narración que le haya ayudado a desarrollar, entre otros, los conceptos de información nueva e información vieja, sucesión temporal, imprescindibles para el futuro desarrollo de la escritura, además de la explicación del mundo circundante y de los valores vigentes en la sociedad en la que habita.

Todo niño, sordo u oyente, debe haber tenido esta experiencia como paso preparatorio al desarrollo de la lectura y la escritura. De acuerdo con los analistas del discurso, el relato, el cuento, la anécdota, la historia, e incluso el chisme, en tanto formas narrativas, constituyen, un texto estructurado que contiene casi cualquier otro texto restante. La narración enseña a describir, a comentar, a evaluar, a argumentar, a organizar temporal y lógicamente los eventos. El relato, además, transmite los valores éticos, sociales vigentes en una sociedad dada, lo que es importante para que el niño, sobre todo el sordo, desarrolle conceptos de inclusión, de pertenencia, de propiedad, de

adecuación. Una de las características que se señalaban hasta hace poco como inherentes a los sordos era la de alienación: el aislamiento en que “parecían” vivir, manteniendo ideas extrañas sobre el mundo de los hablantes y su cultura. Este aislamiento psicológico, era real, producto del aislamiento lingüístico derivado de los enfoques oralistas radicales. La narración es una herramienta poderosa de preparación a la lectura que aún no se usa en su total potencialidad. Esto nos lleva de nuevo a la selección de un medio de señas temprano para cultivar esta actividad.

3. Debe tener una conciencia fonológica inicial, es decir el concepto de que las unidades del habla son segmentables y clasificables.

Esta conciencia, que debe desarrollarse desde el nacimiento puede, una vez que el niño sordo haya afianzado su lengua de señas ser trasladada al sistema de lectura que se esté utilizando o incluso al proceso de oralización en niños capacitados para ello. Esta conciencia fonológica en el sordo es independiente de los restos auditivos que tenga. El desarrollo de la conciencia fonológica, entonces, no va a depender de valores clínicos sino del uso constante, frecuente y rico que se haga de la lengua de señas a la que se expone al niño en el hogar, en el preescolar, o en el hogar de cuidado diario. Hay poesía gestual, hay juegos de palabras, hay chistes, hay cuentos en lenguas de señas que pueden contribuir al desarrollo del **ritmo visual**, que puede aplicarse posteriormente al desarrollo de la lectura. Recuérdese, que el ritmo de la poesía en la escritura no es sólo auditivo. Es también visual y los sordos tienen un recurso visual acentuado que aún no hemos sabido explotar en su alfabetización.

4. Debe tener conocimientos/intuiciones generales sobre los libros, la escritura y de qué se tratan.

Esto no sólo atañe al niño sordo. Atañe a cualquier niño que queramos alfabetizar. Aunque hoy en día se nos hace difícil pensar en un niño que no haya tenido contacto con libros, recordemos que los bajos niveles de lectura están asociados a la pobreza, como lo está la sordera. Al niño sordo más que a ninguno debe procurársele contacto temprano con el libro y su significado. Con juegos u otras actividades que involucren libros y su uso. En el preescolar, los juegos de búsqueda dentro de un libro, los juegos de emparejamiento entre figuras en un libro y objetos en el ambiente del entorno deben ser favorecidos para contribuir no sólo con el desarrollo del concepto del libro como almacén de información, o como fuente de diversión, sino con el desarrollo del concepto de referencia tan importante en la lectura.

5. Debe tener ya una intuición grafológica, equivalente de la conciencia fonológica en el habla oral pero para los símbolos escritos.

La intuición grafológica se forma muy temprano en el niño oyente rodeado de un ambiente de lectura. Un niño de 3-4 años, dibuja garabatos y pretende leerlos. Distingue los garabatos que representan conceptos, de los dibujos que representan objetos. Los estudios de conciencia grafológica muestran sin embargo, que las primeras representaciones del niño son logográficas. Así si a un niño de tres años se le pide que escriba su nombre, lo más probable es que trace un garabato único en representación de su nombre. Esta conciencia grafológica temprana debe estar también presente en el niño sordo y hay que estar atentos a su desarrollo y a su estímulo. Recordemos que la escritura es una habilidad aprendida por el ser humano sea sordo u oyente y que podemos promover cualquiera de estas habilidades que hemos mencionado.

Para comenzar a cerrar esta serie de ventanas abiertas resumiré lo que en mi opinión constituye el núcleo de las decisiones que debemos tomar para tratar de cambiar el panorama de la alfabetización del alumno sordo.

¿Qué clase de bilingüismo queremos? Examinando la diapositiva siguiente tenemos una serie de posibilidades entre las cuales y de acuerdo con los resultados que aparecen en la bibliografía especializada, la posibilidad más fuerte, eficiente y expedita es la constituida por la combinación LS- Español escrito. Otras posibilidades han demostrado ser más débiles, ineficientes y trabajosas, por lo tanto consumen más tiempo y energía tanto del alumno como de los profesores.

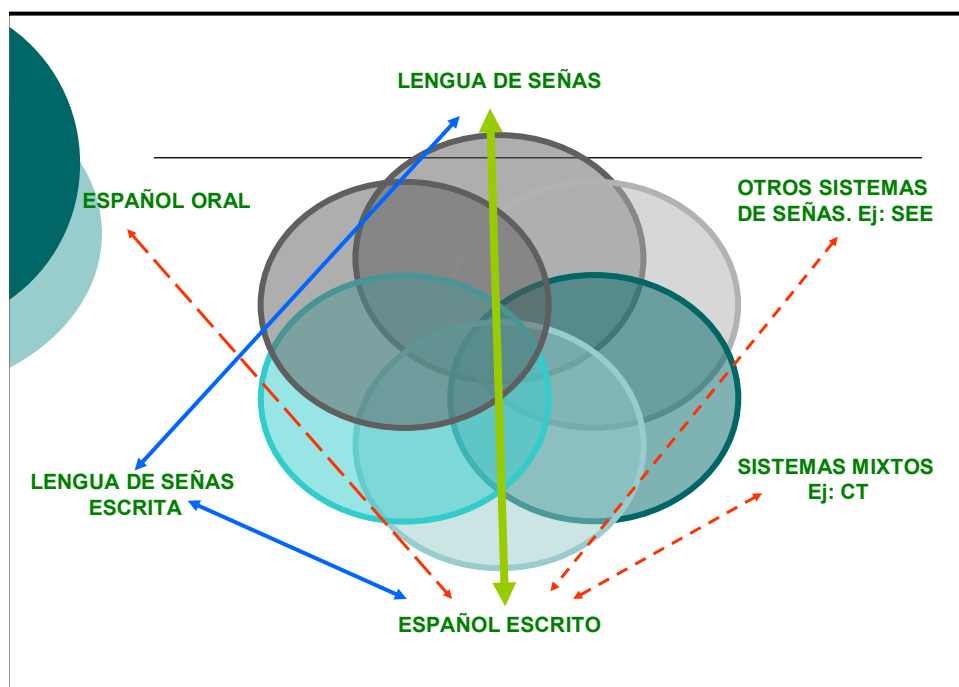


Fig 2. Posibilidades de elección bilingüe. La línea entre LS y español escrito sigue siendo la más robusta y eficiente.

Hay dos posibilidades que no hemos mencionado aquí: Una es la oralización por medio de implantes cocleares. He insistido en muchos lugares y todavía sigue siendo cierto, en que NO hay datos suficientes para recomendar este camino. La población de sordos que pueden en nuestros países permitirse estos recursos que están en estado experimental todavía es mínima y la práctica en las mismas comunidades de Sordos (con mayúscula) tiene todavía

más detractores que defensores. Otra posibilidad no examinada es la escritura en lengua de señas como paso previo a la escritura del español. No sé cuántos de ustedes conocen la existencia del sistema Signwriting (signo-escritura) inventado hace ya unos 30 años y en práctica –y venta— en una veintena de países. El sistema, novedoso, aunque ya previsto en las viejas notaciones de William Stokoe, parte del principio acertado de proporcionar una escritura en señas al niño que ya ha adquirido la lengua de señas y comienza con la lectura y la escritura. El niño, que ya es un hablante de lengua de señas, encuentra así una relación directa entre la lengua que maneja y la notación de las señas que escribe. El paso posterior que es escribir el español, en nuestro caso, se haría más naturalmente una vez que el niño comprenda de qué se trata la escritura. Esta posibilidad no la examinamos, porque desde su invención tampoco ha habido suficientes datos como para evaluar sus logros. En mi opinión, es añadir un paso más al desarrollo de la lectura y la escritura y, aunque sea satisfactorio ver la propia lengua por escrito, no es necesario para el desarrollo de la lectura o la escritura en español.

¿Qué clase de lector-escritor queremos o estamos dispuestos a aceptar?

De los datos provenientes de la Unesco aprendemos que una buena parte de la población mundial tiene bajos niveles de lectura y de los datos emanados de la investigación aprendemos que aunque la lectura y la escritura nacen juntas por obvia necesidad, ambas actividades se separan y distancian a lo largo de la vida del lector. Es así como la mayoría de la población mundial, y hablo de los oyentes, emplea más tiempo en la lectura que en la escritura. Esta diferenciación debería tomarse en cuenta en la alfabetización y ser más realistas en la elaboración de los programas. Un buen nivel de lectura o escritura para propósitos específicos es mejor que un mal nivel de lectura-escritura para propósitos generales. A este respecto es importante examinar algunas de las soluciones que han planteado los países nórdicos para enfrentar algunos de los problemas de literacidad en las comunidades plurilingües.

¿Cómo vamos a interpretar **conciencia fonológica e intuición grafológica** y cómo vamos a utilizarla en la preparación para la lectura-escritura?

En una sala de clases típica, habrá necesariamente sordos con diferentes capacidades lingüísticas dependiendo de la experiencia previa que traigan de sus hogares o de los preescolares donde hayan pasado los años previos a su proceso de alfabetización. Basándonos en las experiencias bilingües con otras lenguas, creo que es necesario un período de nivelación previo al comienzo de las actividades directamente dirigidas a la lectura o la escritura. Este período de nivelación debería contener las actividades que a nuestro juicio basado en la práctica docente fomenten las intuiciones fonológicas, grafológicas, de texto escrito. En este período es importante, por ejemplo, fomentar las actividades narrativas.

¿Cómo vamos a usar la LS en el proceso de desarrollo de la lectura-escritura

La LS tiene muchos elementos de grafología incluidos o naturalmente embebidos en la morfología por ejemplo, en los nombres propios de señas o de lugares. La utilización de estos elementos es valiosísima para inducir la conciencia grafológica de la que hablan Fitzgerald y otros 2000. Por ejemplo, mi nombre Lourdes, le informa al niño sordo no sólo una característica física de mi cara, sino que empieza, o se escribe con la letra L. Esto comporta la decisión de usar la LS verdaderamente no sólo como medio de traducción sino como modelo y como análisis a la vez. Este análisis en elementos discretos es una base de la iniciación fonológica necesaria para la escritura.

La LS debe ser usada siempre contrastivamente, rescatando el concepto de lingüística contrastiva desarrollado ya desde los 70 para el aprendizaje de una L2. El uso contrastivo se refiere como su nombre lo indica a comparar

activamente las dos lenguas en todo momento. Esta actividad, además de contribuir con la formación de conceptos lingüísticos a través de la reflexión, le proporciona al docente mismo “fórmulas” útiles en el momento de enseñar o de evaluar. Como ejemplo práctico, en inglés, y en español el orden de ciertos complementos del nombre es exactamente opuesto. Es decir, lo que en inglés se ordena 1 2 3 en español tiene el orden 3 2 1 o viceversa. Por ej., las frases **El congreso (1) excelente (2) y bien organizado (3) / the well organized (3) and excellent (2) congress (1)**. Pero si nadie nos proporciona esta pista, podemos pasar años rompiéndonos la cabeza al hablar o escribir inglés hasta que alguien nos diga: empieza al revés.

En LS tenemos casos semejantes. Por ej en los casos de complementos circunstanciales de lugar sucesivos el español y la LSV presentan soluciones sintácticas diferentes, casi opuestas. Por ej. **La oración las llaves están en el bolso que está dentro de la gaveta del armario de mi cuarto**. Para traducir esta a LSV se produce una ordenación casi opuesta, señalando en primer lugar la locación mayor y procediendo hacia la menor. Este uso contrastivo nos hace entender a los oyentes oraciones escritas por sordos como las siguientes:

Granja dentro la vaca come paja.

Granja lado perro sente tranquilo.

Si en casos como los anteriores conocemos el orden en que estos elementos se producen en la LS podemos usar este conocimiento para elaborar verdaderas reglas de escritura que ayuden al sordo a escribir y a comprender los textos escritos usando el ordenamiento, la sintaxis del español. Esto es un verdadero uso de la LS como instrumento de análisis y de comparación, un uso interactivo que contrasta en todo momento ambos sistemas lingüísticos enriqueciendo el proceso.

He tratado durante esta hora de resumir las decisiones mayores que hay que tomar en este punto para sacar el proceso de alfabetización del alumno sordo del estancamiento en que parece estar. Hay soluciones más fuertes, rápidas y eficientes que otras. En nuestras manos está tomarlas aún yendo en contra de lo establecido. Y aún después de tomar las mejores decisiones siempre tendremos que enfrentarnos con las realidades que la alfabetización a nivel mundial nos presenta. Y ahora, dejemos lugar para la discusión que apenas comienza en el espacio de este encuentro porque si bien el investigador en este caso el lingüista hace el trabajo de resumir un panorama para el docente, es el docente el que con su práctica nos puede decir si este panorama es o no coherente.

¡MUCHAS GRACIAS!