

ROSALBA GALVIS PEÑUELA*
MARÍA DEL SOCORRO JUTINICO**

TEORÍAS Y ESTRATEGIAS QUE ORIENTARON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA COMO SEGUNDA LENGUA DE LAS PERSONAS SORDAS DE 1970 A 2003¹

Resumen

Este artículo recoge los resultados del estudio efectuado sobre las teorías y estrategias que orientaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita a la población sorda entre 1970 y 2003, en los cuales se identifican el oralismo (monolingüismo) y el bilingüismo como enfoques rectores. El primer enfoque, oralismo, se implementa a través de métodos multisensorial, acupédico, verbotonal y de comunicación total. El segundo, el bilingüismo, se concibe a partir de tres corrientes: la primera es intervenida por las metodologías del oralismo y la alfabetización como paso previo para la adquisición de la lengua escrita; la segunda instaure la lengua de señas como lengua natural o primera lengua de la comunidad sorda, y la forma escrita de la lengua oficial de cada país como segunda lengua, incorpora metodologías comunicativa, textual pragmática, de lectura interactiva y descendente, y de segundas lenguas. Finalmente, la tercera corriente emplaza la coexistencia de la lengua escrita y la lengua de señas como primeras lenguas, propiciando el aprendizaje de la lengua escrita a través de la metodología denominada *logogenia*.

Palabras clave: *Sordos, enseñanza, enfoque, oralismo, bilingüismo, corriente, lengua escrita, segunda lengua.*

¹ El artículo condensa los resultados de uno de los tres interrogantes planteados en la investigación DSI-020-05 "Manos y pensamiento: Proyecto educativo para la población sorda colombiana desde la Universidad Pedagógica Nacional".

* Especialista en Pedagogía. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. rosgalvis@hotmail.com.

** Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. mjutinicofernandez@yahoo.com.mx.

Texto original recibido: 8-11-06 y aprobado: 9-4-07.

THEORIES AND STRATEGIES THAT HAVE ORIENTED THE TEACHING OF WRITTEN LANGUAGE AS THE SECOND LANGUAGE OF THE HEARING IMPAIRED, 1970 TO 2003

Abstract

This article gathers the research results based on theories and strategies that have been pointed in the teaching and learning processes of written language to deaf population from 1970 to 2003, by which the principal approaches are oralism (monolingualism) and bilingualism. In the first approach, oralism, the methods as multisensorial, acupedics, verb tonal and total communication are implemented. The second approach, bilingualism is tackled through three aspects: the first is related to the methodologies of oralism and alphabetization as a previous step in the acquisition of written language; the second, the manual language is established as natural language or first language for the deaf community and the written form of each country as a second language. It incorporates communicative, textual pragmatics, interactive and descending reading, and second languages. Finally, the third aspect studies the co-existence of written language and manual language as first languages, promoting the learning of written language through a methodology called logogenia.

Key words: Deaf people, teaching approach, oralism, bilingualism, aspect, written language and second language.

Este artículo muestra los resultados del estado del arte referidos a la investigación sobre las Teorías y estrategias que orientaron el desarrollo de la enseñanza de la lengua escrita de las personas sordas, entre 1970 y 2003 y se constituye en un panorama de lo acontecido desde diversas posturas en el campo. Los resultados presentan los enfoques, corrientes y metodologías emergidos sin ninguna organización; por tanto, este artículo además de ofrecer una descripción de las propuestas, aporta una estructuración de dicha información a partir del sustento teórico subyacente a cada una y una posición crítica que permite a la educación actual adoptar uno de los dos enfoques, a la vez que explicita de manera particular la experiencia colombiana.

En este sentido, se identifica que a pesar del transcurrir histórico, la enseñanza de la lengua escrita a las personas sordas oscila entre los enfoques *oralista (monolingüista)* y *bilingüista*.

Desde la modernidad, el enfoque oralista, fundamentado lingüísticamente en el estructuralismo y en el conductismo como perspectiva psicológica, adopta estrategias terapéuticas en función de principios didácticos y pedagógicos, y se en-

cuentra en correspondencia con las teorías fonocéntricas del momento.

Surge en Alemania a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX y se convierte en un método oral puro que pretende propiciar el aprendizaje de la lengua, desarrollar fluidez en la expresión oral, formar en la lectura labiofacial como medio para la comprensión y creación de la conciencia fonológica y preparar al estudiante para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se estima entonces que, una vez que la persona alcance estos objetivos, logrará con ellos su rehabilitación y se encontrará apta para proseguir estudios en la escuela regular.

Debido a la condición biológica, las personas sordas no adquieren la lengua a través del *input* auditivo. en consecuencia, el proceso de recodificación fonológica para el aprendizaje de la lengua y de la lectura no se desarrolla en forma natural, sino mediante la rehabilitación oral, implicando un aprendizaje artificial de la lengua, ante lo cual Vigotsky (1989) considera fundamental "luchar contra el lenguaje artificial", y postula la necesidad de "instaurar un lenguaje vivo que posibilite la relación social, y no únicamente la pronunciación de los sonidos". A pesar de estos

aportes, el oralismo se ha instaurado y desarrollado con las siguientes metodologías:

a. *Multisensorial*: este método incluye estrategias de triple adiestramiento, palabra complementada, lectura global y clave Fitzgerald.

- *Triple adiestramiento*: incluye la lectura labiofacial, la articulación y el entrenamiento auditivo. La lectura labiofacial "consiste en entender la lengua por medio del movimiento de los labios y la musculatura facial del hablante"². Sin embargo, este método presenta dificultad porque la percepción fonética recibida se torna parcial, debido a que la articulación de algunos fonemas no es visible y en otros es semejante. Además, el niño debe integrar los datos del contexto y el conocimiento previo del idioma, integración denominada "suplencia mental"³. La articulación y el

² X. RODRÍGUEZ, *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004, p. 7.

³ A. MARCHESI, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial, 1993, p. 141.



entrenamiento auditivo se desarrollan de forma paralela a la lectura labiofacial.

- *Palabra complementada*: "Es un sistema de apoyo a la lectura labiofacial que elimina las confusiones orofaciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado"⁴. Este sistema se basa en tres posiciones de la mano para identificar las vocales y ocho figuras para indicar las consonantes.

Para la identificación de las vocales, en la primera posición, la mano se ubica a un lado de la cara indicando la vocal *a*; en la segunda, la mano en la barbilla señala las vocales *e*, *o* y, finalmente, en la tercera posición, la mano en la garganta indica las vocales *i*, *u*. Las ocho figuras de la mano para identificar las consonantes evitan la confusión orofacial generada por la coincidencia de los puntos de articulación, de esta forma el niño adquiere el habla antes de aprender a leer⁵.

- *Lectura global*: implementa la imitación de palabras y frases en los niños sordos desde la etapa preescolar, con el objetivo de prepararlos en la lectura labiofacial y después enseñarles a leer y escribir "seleccionando el material verbal de las propias vivencias del niño"⁶.
- *La clave Fitzgerald*: "Creada por Edith Fitzgerald, se fundamenta en el uso de ocho símbolos y colores para diferenciar categorías gramaticales –verbos, adjetivos,

pronombres, nexos de unión, infinitivo, participio, gerundio y predicativo sustantivo"⁷– (Rodríguez, 2004: 10), de esta forma facilita el ordenamiento sintáctico de la lengua.

- b. *Acupédica*: propende por la estimulación auditiva con el objeto de aprovechar los restos auditivos, la articulación lingüística y el lenguaje natural, mediante la implementación de ayudas de amplificación sonora⁸.
- c. *Verbotonal*: incorpora ritmo corporal, terapia individual, ritmo musical y técnicas de comunicación, en las cuales se desarrollan los aspectos supra segmentales de la lengua oral y promueve la utilización de la audición residual para el desarrollo del habla por medio de aparatos especiales de amplificación, como el Suvag⁹.
- d. *Comunicación total*: se fundamenta en la implementación de estrategias como la mímica, el uso de la lengua de señas, el deletreo manual, la lengua oral signada, la articulación, la lectura labiofacial, el entrenamiento auditivo y la lectura y escritura, con el objetivo de eliminar el aislamiento comunicativo del sujeto sordo y de integrarlo a la sociedad y la cultura¹⁰.

Entre las investigaciones que reportan la implementación de este enfoque en los últimos veinte años en el mundo se encuentran: la escuela Kastelsvej y Vestberg Rasmussen (1973) en Dinamarca las de la escuela Manilla y Norden (1975) en Suecia; algunas provincias en España; Di Francesca (1972) en Estados Unidos y algunas provincias de Argentina. Conrad (1979) en el Reino Unido, demuestra que el nivel lector de la gran mayoría de los alumnos sordos

investigados no supera los niveles de niños oyentes de 9 años, y solo unos pocos alcanzan buenos niveles de aprendizaje¹¹.

Este enfoque de carácter rehabilitador tiene como objetivo normalizar al estudiante sordo en la perspectiva de evitar un retraso lingüístico y cognitivo porque se considera que "el aprendizaje de la lengua escrita sin la existencia de un código fonológico y a través de la lengua de señas le dificulta el desarrollo de la comprensión lectora"¹², de la expresión escrita y su adaptación a la sociedad mayoritaria. El oralismo, como lo ratifica¹³ "no fortalece la autoestima, la madurez y la seguridad individuales"; las metodologías de este enfoque implementan el uso de tecnologías electroacústicas, que incluyen desde "los audifonos digitales, sistemas FM hasta los implantes cocleares"¹⁴, con el fin de aprovechar las primeras etapas de desarrollo del lenguaje. Se cree que, independientemente del grado de pérdida auditiva, las personas sordas pueden obtener altos niveles de proficiencia de la lengua en sus formas oral y escrita.

Si bien desde este enfoque se ha desarrollado la enseñanza de la lengua escrita a la población sorda y se han consolidado e institucionalizado las metodologías mencionadas, los análisis realizados por Domínguez (2000), Sánchez (2000), Fernández (2004), Paul y Quigleys (1990), Gil (1994), Caselli, Massoni, Ursono,

¹¹ CONRAD, *The deaf school child: language and cognitive function*. Londres: Harper and Row, 1979.

¹² A., DOMÍNGUEZ, *Papel de la lengua de signo en el acceso al lenguaje escrito*. Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

¹³ C. SÁNCHEZ, *La adquisición de la lengua escrita sin la mediación de la lengua oral*. Inédito, 2000.

¹⁴ J. LEYBAERT, *Habilidades fonológicas de niños sordos expuestos a diferentes modelos de comunicación. Juicios desde la rima, la ortografía y la lectura*. Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

⁴ R. O. CORNETT, *La palabra complementada*. Publicaciones de Gallaudet Collage, Washington, D.C. American Annales of the Deaf, 1982.

⁵ X. RODRÍGUEZ, op. cit. p. 8.

⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁸ INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS, INSOR, *El bilingüismo de los sordos*, 1996.

⁹ X. RODRÍGUEZ, op. cit., p. 7.

¹⁰ INSOR, op. cit.

Pace y Skliar (1992), Fernández-Viader y Pertusa (1995), Fabretti, Volterra y Pontecorvo (1998)¹⁵, demuestran que no es la falta de rigurosidad y de continuidad en su aplicación, sino la metodología, su aplicación indiscriminada a las personas con sordera profunda y los resultados obtenidos observables en los textos producidos por personas sordas "escasa cohesión, predominan las incoherencias y los errores morfosintácticos" las causas que ocasionan "el fracaso del oralismo"¹⁶ y los motivos que obligan a la búsqueda de un nuevo enfoque, como lo es el bilingüismo, el cual propende por el desarrollo lingüístico a través del reconocimiento de la lengua de señas natural como primera lengua y de la lengua oficial como segunda.

Desde la posmodernidad, en los requerimientos del enfoque bilingüe se asumen los objetivos de la educación bilingüe; se define el modelo a desarrollar; se crean las asignaturas de lengua de señas como primera lengua y de lengua escrita como segunda; se exige la formación de intérpretes, profesores y modelos lingüísticos nativos competentes en la lengua de señas, se forman maestros en segunda lengua para sordos, se toman decisiones acerca

de la metodología para enseñar la lengua oficial, tanto en su modalidad escrita como oral; se profundiza e investiga en las relaciones que pueden establecerse entre la primera y la segunda lenguas; y, finalmente, se realizan seguimientos y evaluaciones y se establece un estrecho contacto entre la familia y la escuela.

En este enfoque se identifican tres corrientes conceptuales que conciben de manera diferente el desarrollo del bilingüismo en la persona sorda y dentro de ellas las metodologías que orientan la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua. La mayoría de propuestas corresponde a la educación primaria y secundaria, ya que la información encontrada para la educación superior es escasa.

En la primera corriente emerge la lengua de señas como primera lengua y la lengua oficial como segunda, aprendida desde la oralidad como paso previo para acceder a la lengua escrita; se afirma que esta corriente facilita el aprendizaje de la lengua meta por cuanto acerca al estudiante sordo a su fonética, fonología y sintaxis, ratificando que la escritura de los niños sordos y oyentes tiene un importante componente fonológico¹⁷.

Esta corriente se realiza a través de las siguientes metodologías:

Opción aumentativa: para iniciar al niño en la comunicación, incluye el oralismo como estrategia rehabilitatoria tomando la estructura gramatical de la lengua oral en combinación lexical con los gestemas de la lengua de señas, la lectura labiofacial, la palabra complementada, la pantomima, la dactilología en general y algunos principios de la filosofía de la comunicación total; en cuanto se concibe como la posibilidad de utilizar todos los recursos disponibles en una estrategia de trabajo que atiende las características del sujeto sordo y las del medio, como la familia y el entorno educativo. Su objetivo fundamental es intervenir en los aspectos lingüístico, cognitivo y afectivo-social.

Desde esta perspectiva, se propicia una orientación monolingüe en la cual se conjugan todas las técnicas al servicio de la oralidad como vía de comunicación para acceder al código escrito y al sistema de enseñanza.

Alfabetización: se retoman, se analizan y se aplican a la población sorda los progresos que sobre el proceso de construcción de la lengua escrita se producen en los últimos años, y que han sido generados para la población oyente a partir de autores como Ferreiro (1985), Goodman (1982) y Teberosky (1982)¹⁸, quienes plantean lectura del texto por parte de la maestra; elaboración colectiva del pre-texto de lo escrito, consulta al libro editado, re-escritura, lectura de lo escrito, corrección y edición.



¹⁵ Ver bibliografía al final del artículo.

¹⁶ L. E. BEHARES, *El escrito en la instrucción de los niños sordos*. Montevideo: Universidad de la República, 2001.

¹⁷ DOMÍNGUEZ, 2000, *op. cit.*

¹⁸ Ver bibliografía al final del artículo.



Es conveniente explicitar que esta primera corriente posee carácter rehabilitatorio al perpetuar la primacía de la lengua dominante; pero puede ser aplicable a la población con pérdida auditiva leve y moderada sin producir atraso lingüístico y cognitivo, mientras que su implementación en la población con sordera profunda ha buscado normalizarlo, ha conducido a conclusiones equivocadas, como equiparar el desarrollo lingüístico y cognitivo de la persona sorda con el de la persona oyente y ha divulgado que la lengua de señas impide el desarrollo de procesos superiores de pensamiento.

En este sentido se considera que, como afirma Rafaela Gutiérrez "las personas sordas se encuentran inmersas en el mundo de lo concreto y lo inmediato, según se observa en las deficiencias de sus composiciones escritas"¹⁹, lo cual es ratificado por Monfort, quien también considera que los estudiantes sordos "adolecen del desarrollo adecuado, necesario y suficiente en los procesos superiores de pensamiento, y por ende sufren grandes dificultades para integrarse y tener éxito en la vida académica"²⁰.

En esta primera corriente, las propuestas que incorporan la oralidad como paso previo para acceder a la lengua escrita, se encuentran: Ortega de Hocevar (2000) en Argentina, Gutiérrez (2004), Domínguez (1994), Valmaseda y Gómez (1999), López en la Universidad de La Coruña, el Instituto *Consell de Cent*, el centro *Ponce de León*, Bilbao y Santa Olalla (1999), Díaz, Concha y otros (1999) y García (1999) en España; Masse, Christian (1991) en Francia, Alegría (1999) y Leybaert (1999) en Bruselas²¹.

La segunda corriente identificada reconoce la lengua de señas como primera lengua y la lengua oficial de cada país en su forma escrita como segunda. Este reconocimiento político permite implementar la educación bilingüe -bicultural o bilin-

güe- intercultural con el respectivo empoderamiento de la comunidad lingüística minoritaria de personas sordas. Inclusive, en algunos países "se denota con "S" la palabra "Sordo" para significar comunidad, y con minúscula "sordo" para referirse a la limitación auditiva"²².

Este tipo de bilingüismo, de carácter socioantropológico, facilita el desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo de la persona sorda; independiza las competencias lingüística y cognitiva del canal audio-oral; diferencia las funciones de las dos lenguas, favorece la adquisición y el fortalecimiento de la lengua de señas como primera lengua y el aprendizaje de la lengua oficial del país, de su lectura y escritura como segunda lengua; y propicia la participación de los sordos adultos como modelos lingüísticos importantes para el desarrollo afectivo, social y cultural.

Los resultados positivos son observables en quienes han accedido con éxito a la educación media y superior, demostrando que la lengua de señas adquirida como lengua natural favorece el desarrollo de procesos superiores de pensamiento y el aprendizaje de la lengua escrita como segunda²³.

En esta corriente se identifican los métodos²⁴:

¹⁹ R. GUTIÉRREZ, *Cómo escriben los alumnos sordos*. Aljibe, Málaga, 2004.

²⁰ M. MONFORT, *Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguaje escrito y sordera*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1999.

²¹ Ver bibliografía al final del artículo.

²² C. SKLIAR, Educación y Exclusión. Abordagens Sócio-Antropológicas. En *Educación Especial*, Editora Mediación, Porto Alegre, 1997.

²³ C. SKLIAR, Educación y Exclusión. Abordagens Sócio-Antropológicas. En *Educación Especial*. Editora Mediación, Porto Alegre, 1997.

²⁴ La identificación de las metodologías y sus respectivas conceptualizaciones corresponde a la información hallada en los textos.

a. *Comunicativo*: propende por la lectura de textos narrativos a través de estrategias de lectura extensiva, de la cual se espera que los niños descubran la estructura discursiva y el funcionamiento de la lengua en forma espontánea²⁵.

b. *Textual pragmático*: centrado en la comprensión y producción textual, activa los esquemas conceptuales en la perspectiva de formar buenos lectores y escritores²⁶.

c. *Interactivo e instruccional*: considera que "aprender a leer es enteramente equivalente a aprender la lengua"²⁷, exalta la tipología textual y la interrelación directa entre el lector y el texto. Respecto de la escritura plantea que "esta se desarrolla en forma espontánea, y debe ser iniciada a una edad temprana"²⁸. Sin embargo, esta posición ha sido revaluada en cuanto el proceso de leer y escribir se concibe ahora como un complemento funcional de la primera lengua del niño y la escritura debe conectar la estructura lingüística de la lengua de señas en forma comparativa con la lengua escrita²⁹.

d. *Descendente*: denominado así por Heiling³⁰, plantea que enseñar a leer es equivalente a enseñar una segunda lengua y desarrolla los procedimientos de interacción entre el lector y sus conocimientos previos para facilitar la comprensión y producción

²⁵ L. TOVAR, La interacción en actividades de lengua escrita como segunda lengua para niños sordos. Cali: Universidad del Valle, 1999.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ K. SVARTHOLM, *El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos*. Congreso de Bilingüismo, Estocolmo, 2004.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ K. SVARTHOLM, *El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos*. Congreso de Bilingüismo, Estocolmo, 1994.

³⁰ K. HEILING, *Formar lectores: buscando caminos con los alumnos sordos*. Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

de textos. Este mismo método es denominado por Domínguez (1999) *lectura arriba/abajo*.

- e. *Segundas lenguas*: Domínguez (1999) concibe el aprendizaje de la lengua como un proceso creativo que tiene lugar en la mente del aprendiz, dando origen así a un nivel de interlengua que revela el grado de apropiación de la lengua meta que tienen los estudiantes y que se desarrolla hasta alcanzar su dominio. Con este mismo enfoque, Galvis (2005) agrega que, los errores ocasionados por el aprendizaje y la interferencia son predecibles, así como la proyección del *input* lingüístico rico y variado que debe proveerse al estudiante para facilitar el aprendizaje de la lengua meta y por ende de la lectura. A partir de este sustento lingüístico y del análisis del discurso se propicia también el desarrollo de estrategias didácticas.

Algunos autores que desarrollan predominantemente esta corriente son: (Svartholm, 1994 y 2004), Heiling, (1999), Andersson (1991), Davies (1991), en Suecia; Taylor y Darby Alinsky (1971), en Reino Unido; Domínguez (1999), Ferrer, (2001), Villalba, Ferrer y Asensi (1999), Alcantud, Vidal-Abarca y Gilabert (1988), en España; Jiménez y otros (1999), en Barcelona; Liddel (1989), Gallaudet van Uder (1968) y Miller (1970), en Estados Unidos; Reyes (2005), Rodríguez y Martínez (2005), en Cuba; Tovar (1999), Cárdenas (2003), Galvis (2005), Aldana y Galeano (2005), SED (2005), en Colombia; Sánchez (1995), Hermoso y Betancourt (1996), Morales (2001), en Venezuela; el Ministerio de Educación de la Rioja (2005). en Argentina; Skliar (1997), en Brasil; otros países que se aproximan a esta tendencia desde sus respectivos Ministerios de Educación son: Finlandia, Dinamarca, Países Bajos, Bélgica, Australia, Islandia, Portugal, el País Gallego, México y Chile³¹.

³¹ Ver bibliografía al final del artículo.

En Colombia, debido al reciente surgimiento de este paradigma, no existe aún la primera cohorte bilingüe lo cual caracteriza en un alto porcentaje la población que ingresa a la educación superior.

En este nivel, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad San Buenaventura, la Universidad de la Sabana y la Inpahu, entre otras, han vinculado población sorda en sus programas técnicos, de pregrado y posgrado.



Así, en la Universidad Nacional de Colombia dos estudiantes sordos cursan su pregrado en Lingüística; en la Universidad de la Sabana dos estudiantes hipoacúsicas adelantaban su pregrado en Educación Preescolar; la Universidad de San Buenaventura ha graduado en la modalidad de Educación a Distancia a cuatro licenciados en Educación Básica y Preescolar; en Inpahu tres estudiantes se titularon en la carrera de Cine y Televisión; en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas un estudiante se graduó como especialista en Matemáticas y, finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional se han vinculado más de 50 estudiantes.

Al ser la Universidad Pedagógica Nacional la única que ha incluido un alto número de estudiantes sordos, ha estructurado el proyecto *Manos y Pensamiento*, cuya filosofía socioantropológica de la sordera reconoce a la población sorda como una comunidad lingüística minoritaria, según

la cual la lengua de señas colombiana se constituye en su primera lengua y el castellano escrito en la segunda³².

La tercera corriente se desarrolla a través de la metodología denominada *logogenia*, propuesta por Bruna Radelli, en la cual se reconceptualiza la definición de primera lengua, para asumir la lengua oficial y la lengua de señas como primeras lenguas o lenguas maternas: "hasta la adolescencia es posible adquirir dos lenguas, e incluso tres, todas como lengua materna"³³; y propende por el desarrollo de la competencia lingüística de la lengua escrita a través de procesos inferenciales desarrollados por los pares mínimos, es decir, esta metodología no emplea la mediación de la lengua de señas ni de la oralidad.

La logogenia se soporta lingüísticamente en la gramática generativa transformacional, a través de los pares mínimos que presentan oposiciones semántico-sintácticas, que ofrecen la oportunidad de interpretar oraciones contextualizadas y descontextualizadas y de producir diferentes textos. No establece diferencia entre la adquisición y el aprendizaje porque el proceso de adquisición se realiza mediante la interacción cara a cara. Esta metodología se aplica en Italia, México y recientemente en Colombia.

Las diversas corrientes del bilingüismo identificadas en la investigación muestran la forma en que los países comprenden, asumen y desarrollan el bilingüismo de los sordos. Cada una de estas acepciones direcciona la pedagogía y la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas involucradas.

Es de suma importancia explicitar que, al cotejar las experiencias repor-

³² Como términos sinónimos se han empleado lengua escrita y español escrito, 1994.

³³ <http://centros.edu.xunta.es/sordos-co/Logogenia.htm>.



tadas con los principios lingüísticos propuestos para el aprendizaje de segundas lenguas, se observa en la mayoría de ellas una reconceptualización de dichos principios y de los métodos a través de los cuales se enseña la segunda lengua.

En la mayor parte de las experiencias bilingües se sigue el modelo sueco, según el cual aprender la lengua escrita y aprender a leer son vistos como un único proceso. Luego aprender la lengua y aprender a leer aunque conllevan un procesamiento diferente de la información se desarrollan de manera simultánea, convirtiéndolo en un proceso complejo que exige un alto grado de esfuerzo cognitivo, subvalorado en la mayoría de las ocasiones. A su vez, se confunde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, sin tener en cuenta "que estos dos procesos independientes, a pesar de su complementariedad, están gobernados por mecanismos mentales diferentes"³⁴.

Así mismo, se detectan la vigencia y la coexistencia en un mismo tiempo y un mismo espacio del monolingüismo y el bilingüismo como enfoques opuestos teóricamente; o la vigencia de una o más corrientes del bilingüismo al mismo tiempo en el mismo espacio o en espacios diferentes; hechos que explican las tensiones

existentes en lo que respecta a la selección de las metodologías que se aplican en las diversas experiencias de enseñanza de la lengua escrita a la población sorda, y a su vez les cuestiona el grado de proficiencia en segunda lengua.

Atañe, por tanto, una gran responsabilidad a la educación en la posibilidad que tiene de asesorar y definir propuestas que permitan a los estudiantes sordos aprender y desarrollar su competencia comunicativa en la lengua oficial sin ir en detrimento de su lengua natural, sin menoscabar su identidad de persona sorda, sin frustrar su desarrollo comunicativo y, por el contrario, posibilitando el acceso a la educación y al conocimiento, creando condiciones psicosociales que atraigan al estudiante hacia el conocimiento de la lengua diana y transformando el entorno en la perspectiva de construir un mejor país.

Solo de esta forma puede pensarse que el conocimiento lingüístico y pedagógico entra al servicio de una comunidad minoritaria con el objeto de afianzar el desarrollo comunicacional de esta comunidad de habla existente en todo el mundo y reunida en torno a la lengua de señas; y es también solo a través de estos procesos que pueden eliminarse los mitos surgidos en torno a la población y a sus deficiencias cognitivas.

Si bien es cierto se ha demostrado la existencia de algunos rezagos en los procesos de lectura y escritura de las personas sordas al ser comparadas con los oyentes, no debe olvidarse que este atraso existe en la segunda lengua como consecuencia de los diferentes procesos educativos y de aceptación social que han debido vivenciar, y que al igual que cualquier oyente cuya competencia comunicativa sea medida en segunda lengua y comparado con el hablante nativo respectivo, este oyente presenta las mismas o mayores dificultades.

Luego cualquier espacio de inclusión de las personas sordas a la educación convive con una historia educativa que ha contribuido al esclarecimiento de los procesos o a la confusión de los mismos, razón de más para estudiar rigurosamente cualquier implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua diana y evitar la injerencia que puedan tener las tensiones de los diferentes grupos sociales convocados en este proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BEHARES, L. E., *El escrito en la instrucción de los niños sordos*, Montevideo: Universidad de la República, 2001.

CASELLI, C., MASONNI, P., PACE, C. y SKLIAR, C., *La competencia comunicativa en niños sordos: estrategias de interacción en actividades de organización de textos*. Roma, 1992.

CONRAD, R., *The deaf school child: language and cognitive function*, Londres: Harper and Row, 1979.

CORNETT, R. O., *La palabra complementada*, Publicaciones de Gallaudet Collage, Washington, D. C.: American Annals of the Deaf, 1982.

DAVIES, S., *Attributes for Success: Attitudes and Practices that Facilitate the Transition toward Bilingualism in the Education of the Deaf Children*, en: *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo: Signum, 1994.

DOMÍNGUEZ, A., *Papel de la lengua de signo en el acceso al lenguaje escrito*, Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

³⁴ V. FERNÁNDEZ, *Análisis funcional de la comunicación en diadas con niñas sordas en diferentes ambientes lingüísticos*. 13 Congreso Nacional de Fepal, 1995, p. 291.

_____, *La enseñanza del lenguaje escrito a niños sordos escolarizados en un centro bilingüe: papel de la lengua de signos y la palabra complementada*, Jornadas Regionales de Atención Educativa al Alumnado con Deficiencia Auditiva, 2000.

FABRETTI, D., VOLTERRA, V. y PONTECORVO, C., *Written language Abilities in deaf Italians*. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 1998.

FERNÁNDEZ, V. y PERTUSA, *El valor de la mirada: sordera y educación*. Publicaciones y Ediciones, Universidad de Barcelona, 2004.

_____, *Análisis funcional de la comunicación en diadas con niñas sordas en diferentes ambientes lingüísticos*, 13 Congreso Nacional de Fepal, 1995.

FERREIRO, E., *La complejidad conceptual de la escritura*. Simposio Sistemas de Escritura y Alfabetización, Ciudad de México: Ediciones el Ermitaño, 1985.

FERRER, A., *La comprensión lectora en personas sordas adultas y el acceso a la universidad*, Ponencia presentada en las segundas Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa Isaac, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Valencia-Estudios General, 2001.

GALVIS, R., "Interlengua en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua", en *Pedagogía y Saberes*, 22, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

_____, *Enseñanza del castellano escrito como segunda lengua*. En Memorias del VIII Congreso de Bilingüismo, Cuba, 2005.

GARCÍA, I., "Posibilidades teóricas para la enseñanza de la lectura en niños con déficits auditivos", en *Lenguaje escrito y sordera*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1999.

GIL, P., *Informe sobre los deficientes auditivos prelocutivos de un IES*, inédito.

GOODMAN, Y., El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños, en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid: Siglo XXI Editores, 1982.

GUTIÉRREZ, R., *Cómo escriben los alumnos sordos*, Málaga: Aljibe, 2004.

HEILING, K., *Formar lectores: buscando caminos con los alumnos sordos*, Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

<http://acceso.uv.es/mas/conference2001/papers/pap-mas1-rev.htm>.

<http://universidaddeconcepcion.chile>.

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS, INSOR (1996). *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá: Insor, 1996.

_____, Programa Bilingüe de Atención Integral al Niño Sordo Menor de Cinco Años. En *El bilingüismo de los sordos*, Bogotá: Insor, 2000.

_____, *Caracterización laboral, socioeconómica y educativa de las personas sordas afiliadas a Fenascot*, Proyecto de Educación a Distancia, Informe mimeografiado, 1996.

LEYBAERT, J., *Habilidades fonológicas de niños sordos expuestos a diferentes modelos de comunicación. Juicios desde la rima, la ortografía y la lectura*, Madrid: Universidad de Salamanca, 1999.

MARCHESI, A., *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid: Alianza Editorial, 1993.

MONFORT, M., *Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguaje escrito y sordera*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1999.

MORALES, A. y BARRERA, L., *Hacia una política educativa para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en sordos*, Caracas, 2002.

PAUL, P. y QUIGLEYS, *Language and deafness*, New York: Longman, 1990.

RAMÍREZ, P., *Comunicación y lenguaje de la persona sorda en el bilingüismo de los sordos*, Bogotá: Insor, 1996.

ROBERT, J., SCOTT, K. y LIDDEL, C., *Erting develando programas: principios para un mayor logro en la educación del sordo*, Londres, 2000.

RODRÍGUEZ, XIOMARA, *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

SÁNCHEZ, INMACULADA, Educación de la persona sorda: Análisis sistemático para diseñar modelos de intervención. IV Foro de Pediatría, Extremadura, 2000.

SÁNCHEZ, C., *La adquisición de la lengua escrita sin la mediación de la lengua oral*, Inédito.

SKLIAR, C., Educación y Exclusión. Abordagens Sócio-Antropológicas. En *Educación Especial*, Porto Alegre: Editora Mediación, 1997.

_____, *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

_____, *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*, Nuppes: Universidad Federal de Río Grande, 2000.

SVARTHOLM, K., *El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos*. Congreso de Bilingüismo, Estocolmo, 1994.

_____, La educación de los sordos, en Instituto Nacional para Sordos, *Bilingüismo de los sordos*, 1. Bogotá: Insor, 2000.

_____, *Ensenyar a llegir i escribir, L'Espai*, 13, 2004.

TEBEROSKY, A., Escrituras por integración grupal, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid: Siglo XXI Editores, 1982.

TOVAR, L., La interacción en actividades de lengua escrita como segunda lengua para niños sordos, Cali: Universidad del Valle, 1999.

_____, (1999). *La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo*, en Instituto Nacional para Sordos, *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá: Insor, 1999.

VALMASEDA, M. y GÓMEZ, L., Formar lectores: buscando caminos con los alumnos sordos, en *Lenguaje escrito y sordera*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1999.

VIGOSTKY, L. S., *Obras completas*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

www.pasoapaso.com.ve/legal/legal_auditivas1.htm#lecto.

<http://centros.Edu.xunta.es/sordos-co/Logogenia.htm>.