

## **La alfabetización de alumnos sordos en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe**

**Gabriela S. Rusell**

Universidad de Buenos Aires

[gabrielarusell@yahoo.com](mailto:gabrielarusell@yahoo.com)

**María Eugenia Lapenda**

Universidad Nacional de Quilmes

melapenda@gmail.com

### **Resumen**

La Ley de Educación Nacional 26206, en su capítulo XI, art. 52, menciona el derecho de las poblaciones indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. En este trabajo vamos a fundamentar por qué la educación de las personas sordas debería estar contemplada también en el marco de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Según el modelo que vamos a detallar, es necesario presentar las propuestas de alfabetización de estos alumnos dentro de una modalidad que destaque el diálogo intercultural y bilingüe, en el que participan la Lengua de Señas Argentina y el español, este último presentado a través del enfoque metodológico de español como lengua segunda.

### **Educación Intercultural Bilingüe – Marco Regulatorio**

En la resolución del Consejo Federal de Educación 107/99, se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

Sin embargo, la Ley 26206 de Educación Nacional parece concebir la educación intercultural y bilingüe como estrategia de igualdad educativa únicamente porque estriba en el postulado de

la plena participación de las lenguas y de las culturas *indígenas*<sup>1</sup> en el proceso de enseñanza y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.

La mención del Consejo Federal, que es más amplia y contemplativa de otras poblaciones, luego se ve acotada en la Ley de Educación solo a poblaciones originarias y, consistentemente con esto, en los distintos documentos aportados por el Ministerio de Educación, dentro de la modalidad, únicamente se hace referencia a los pueblos indígenas<sup>2</sup>.

En este trabajo, vamos a detallar por qué creemos que los alumnos sordos deberían estar mencionados también dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, aun cuando continúe su educación dentro de la modalidad de Educación Especial. A modo de comentarios finales, mencionaremos las implicancias y las necesidades aún por cubrir en esta materia.

### **La interculturalidad y el bilingüismo**

Históricamente la educación de los alumnos sordos se encuadraba, mayoritariamente, dentro de paradigmas médico-patológicos, considerándolos como pseudooyentes con un déficit por suplir. A partir de la década de los ochenta se produce un reposicionamiento conceptual y, en el caso de los alumnos sordos, los enfoques de índole sociocultural proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda y propugnan la ubicación de las propuestas educativas dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o del Bilingüismo Bicultural (*Bi-Bi Education*).

---

<sup>1</sup> El subrayado es nuestro

<sup>2</sup> <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue> documentos del Ministerio de Educación de la Nación. En ninguno de los trabajos se hace mención a los alumnos o personas sordas.

Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe". DiNIECE, 2007.

Documento de sistematización del estado de situación y tratamiento de las lenguas en el Sistema Educativo Nacional, autora Marcela Lucas, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008. Documento de sistematización del estado de situación y tratamiento de las lenguas en el Sistema Educativo Nacional, autora Marcela Lucas, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008.

Documento propositivo para el tratamiento de la alfabetización en contextos de diversidad lingüística, en el marco de la instalación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Al respecto, Branson y Miller (2000 y 2002) señalan que los enfoques que se asientan en una visión patológica de la sordera se sostienen en una filosofía monolingüe y ejercen una clase de violencia simbólica contra los sordos al deslegitimarles su lenguaje y su cultura.

En este trabajo haremos hincapié en que la legislación educativa argentina aún no acompaña esta realidad, que sí empieza a ser contemplada en propuestas educativas jurisdiccionales. A los fines de una exposición ordenada, desplegaremos los dos temas centrales de la EIB: la interculturalidad y el bilingüismo, para luego mostrar cómo esto se integra de modo indisoluble en una propuesta de acceso a la cultura escrita.

### **Cultura sorda**

Las personas sordas suelen considerarse a sí mismas como un colectivo cultural minoritario en virtud de que comparten una lengua, costumbres y vivencias, una rica tradición artística y literaria, experiencias educativas comunes y espacios institucionales alternativos a los del mundo oyente, como clubes u organizaciones no gubernamentales de sordos a nivel local, nacional o transnacional. Los individuos que se definen a sí mismos como miembros integrantes de la comunidad sorda se autoproclaman como una minoría culturalmente diferente y no como personas discapacitadas (Reagan, 2005; Woll y Lad, 2003; Padden, 2001; Glickman, 1996; Lane et al. 1996; Kannapell, 1989; Padden y Humphries, 1988).

La comunidad sorda presenta una particularidad, ya que aproximadamente el 95 por ciento de las personas sordas son hijos de oyentes (Mitchell y Karchmer, 2004), lo cual implica que entre padres e hijos no suele haber una transferencia hereditaria ni compartida.

La escuela de sordos es, frecuentemente, el lugar donde los niños se encuentran con sus pares y comienzan a establecer sus primeros lazos dentro de la comunidad. Los primeros referentes culturales y lingüísticos de estos niños son los docentes o tutores pertenecientes a la cultura sorda, cuya presencia se torna decisiva en la construcción de identidad, autoconfianza y el logro de los objetivos académicos. Bat-Chava (2000) realizó un estudio en el que se plantea que los niños sordos con una fuerte identidad bicultural tienen una mayor autoestima que aquellos con identidad sorda menos fortalecida.

## **Bilingüismo**

Por su naturaleza viso-gestual, la lengua de señas es la que los niños sordos adquieren en forma completa con más facilidad. Grosjean (2001) afirma que la educación bilingüe se tendría que plantear, entonces, en términos de derechos: todo niño sordo, independientemente de su nivel de pérdida auditiva, debería tener el derecho a crecer bilingüe. El bilingüismo es el único modo en que puede satisfacer sus distintas necesidades, esto es, comunicarse tempranamente con sus padres, desarrollar habilidades cognitivas, adquirir conocimiento del mundo, relacionarse con su entorno y, de esta forma, tener garantizada la oportunidad de sentirse cómodo tanto en la cultura oyente como en la cultura sorda.

La ausencia de comunicación en la temprana infancia suele tener consecuencias importantes para el desarrollo a lo largo la vida de una persona. Siegel (2000, 2002) pone el acento en que para los niños sordos el derecho a la comunicación y al lenguaje es tan importante como el derecho a la educación.

La lengua mayoritaria –el español, en nuestro caso– se debería enseñar como lengua segunda, teniendo en cuenta dos modalidades: la oralidad y la escritura.

Tradicionalmente, la oralidad precedía a la enseñanza de la lectura y la escritura, del mismo modo que en los oyentes. Sin embargo, los antecedentes fonológicos suelen estar menoscabados en los niños sordos, lo que obstaculiza el camino a la alfabetización. La lectura y la escritura se presentan desde la visión y en forma separada de la oralidad.

La lengua oral se desarrollará desde enfoques y metodologías de lenguas segundas, aunque no se puede determinar a priori el nivel de logro de los alumnos, ya que las posibilidades auditivas determinarán en gran medida el nivel de avance. En lectura y en escritura, en principio, por ser procesos eminentemente visuales, no deberían registrarse mayores impedimentos en su aprendizaje.

En un contexto en que la lengua de señas está poco extendida y la oralidad les resulta de difícil adquisición, la lectura y la escritura se constituyen como una posibilidad real y concreta

con que cuenta la comunidad sorda de interactuar en forma autónoma con la comunidad oyente en la que viven y viceversa.

### **Un modelo de alfabetización *necesariamente* bilingüe**

La literatura específica registra importantes dificultades de los alumnos sordos con el lenguaje escrito. En el ámbito anglófono así lo destacan, entre otros, Channon y Sayers, 2007; Biser *et al.* 2007; Berent *et al.* 2007; Albertini y Schley, 2003; Paul, 1998; Marschark, 1997; Berent, 1996a; Albertini, 1993. En estudios sobre el español, Lapenda, 2005; Pertusa y Fernández-Viader, 2004; Gutiérrez Cáceres, 2004; Massone *et al.* 2003; Domínguez Gutiérrez, 1999; Silvestre, 1998; Fernández-Viader y Pertusa, 1996.

Al respecto, Siegel (2000) sostiene que es un error pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de lenguaje.

Según distintas investigaciones empíricas realizadas, los alumnos que cuentan con la lengua de señas como lengua materna suelen obtener mejores resultados académicos que aquellos niños que no la tienen (Neese Bailes *et al.* 2009; Hoffmeister, 2002; Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Prinz y Strong, 1998; Strong y Prinz, 1997).

En este contexto, se evidencia la importancia de que, para mejorar las oportunidades educativas efectivas, es necesario que la lengua de señas tenga el mismo estatus que la lengua mayoritaria en las escuelas.

La realidad muestra que, para muchos niños sordos, la oportunidad de aprender el lenguaje de señas se encuentra en la escuela y el primer modelo lingüístico son sus maestros. En ese sentido, la construcción teórica del aula como contexto de adquisición lingüística es de suma importancia, porque, como reflexionan Singleton y Morgan (2006), son habituales los contextos de adquisición de una segunda lengua dentro de las escuelas; sin embargo, no es

común que los niños aprendan su *primera*<sup>3</sup> lengua a través de sus docentes y de sus pares, como es el caso de los sordos. Este es el motivo por el cual se vuelve imprescindible la presencia en las aulas de hablantes nativos de LS o de docentes oyentes que la manejen de modo fluido.

Específicamente en lo relativo a la alfabetización, una gran cantidad de estudios realizados en los Estados Unidos muestra que un buen dominio de la lengua de señas es correlativo con un mayor dominio en inglés (Neese Bailes et al. 2009; Hoffmeister, 2002; Daniels, 2001; Padden y Ramsey, 2000; Wilbur, 2000; Strong y Prinz, 2000 y 1997). Marschark (1997) sostiene que los mejores lectores sordos son aquellos que estuvieron expuestos al lenguaje de señas a partir del cual pudieron aprender a leer, y añade que hay evidencias que indican que ser bilingüe, LS / inglés, es la situación óptima para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Como sostiene Drasgow (1998) es la LS la que permite un acceso a los conocimientos de mundo, tan necesarios para la alfabetización. Al mismo tiempo, Haptonstall-Nykaza y Schick (2007) y Puente *et al.* (2006) demostraron que la LS y el deletreo de las palabras a través del código dactilológico (deletreo en señas) contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y también de escritura.

La participación de la lengua de señas en la alfabetización no se daría a partir de sus posibilidades plenas de transferir conocimientos a la L2 (recordemos que la LS es ágrafa y tiene otra gramática diferente a la del español), sino como vínculo metacognitivo, que permita acceder a un diálogo en el cual se indague sobre las ideas previas de los alumnos tanto para la lectura como para escritura y se les expliquen diferentes propósitos, tareas, estrategias y formas de abordar los textos. Por otra parte, hay ciertas informaciones lingüísticas, como por ejemplo las clases de palabras, la sinonimia, los circunstanciales, en las que sí resulta posible y pertinente la transferencia de conocimientos.

Para el español, los enfoques de lenguas segundas permiten presentar los contenidos en modo secuenciado y realizar sistematizaciones imprescindibles para hablantes no nativos. Por

---

<sup>3</sup> El subrayado es del autor

mencionar un ejemplo, ningún niño oyente, generalmente, dudaría acerca del género de los sustantivos, o de la pertinencia de colocar un determinante. Sin embargo, los alumnos extranjeros y todos aquellos que no hayan adquirido la lengua naturalmente –como es el caso de los sordos– sí necesitan de instrucción en ese sentido. El principio de la graduación y selección de contenidos también es central en estos casos. Un niño oyente suele conocer cualquier forma verbal de su vocabulario familiar, ya que la comprende y produce oralmente. Sin embargo, un extranjero precisa de un trabajo más pautado de las formas lingüísticas para su mejor aprehensión.

Es importante recordar en todo momento que los niños sordos están aprendiendo la lengua a través de la lectura, dos procesos que -al volverse indivisibles- obligan a un mayor cuidado en la presentación de los temas.

### **Pensar una EIB para alumnos sordos**

A partir de todo lo anteriormente mencionado, a nuestro entender resultaría necesario ampliar la normativa que encuadra la educación de las personas sordas. Creemos prioritario, en este sentido, la oficialización de la LSA, ya que este hecho generaría una mayor legitimación de la lengua como tal, al extender las posibilidades de comunicación de sus hablantes.

Por otra parte, adoptar un modelo de interculturalidad bilingüe en estos casos también implicaría destinar recursos necesarios a la capacitación y formación de docentes y también a la incorporación de docentes sordos, hecho que ya ocurre en algunas jurisdicciones: en la provincia de Buenos Aires, en la de Entre Ríos y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras.

Por otra parte, requiere continuar con la inversión en producción de materiales didácticos visuales y/o escritos que contemplen las especificidades de las propuestas pedagógicas mencionadas.

Consideramos que visibilizar las necesidades educativas de un sector de la población y encuadrarlas y acompañarlas con la legislación correspondiente es parte esencial para igualar

en derechos y oportunidades a todos los niños del sistema. Esos derechos deberían incorporarse a la legislación lingüística.

### **Bibliografía mencionada**

Albertini, J.A. y Schley, S. (2003) "Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment". En M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press.

Bat-Chava, Y. (2000) "Diversity of Deaf Students". En *American Annals of the Deaf* 145 (5), 420-428.

Berent, G.P. y Clymer, W. (2007) "Professional Development for Educators Teaching English for Academic Purposes to Deaf Students of English as Foreign Language". En paper presentado en Pen International, NITD: Nueva York, junio.

Biser, E.; Rubel, L. y Toscano, R.M. (2007) "Bending the Rules: When Deaf Writers leave College". En *American Annals of the Deaf* 152 (4), 361-373.

Branson, J. y Miller, D. (2000) "Maintaining, Developing and Sharing the Knowledge and Potential Embedded in All Our Languages and Cultures: On linguists as Agents of Epistemic Violence". En R. Phillipson (Ed.) *Rights to Language Equity, Power, and Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Branson, J. y Miller, D. (2002) *Damned for their difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Channon, R. y Sayers, E.E. (2007) "Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words". En *American Annals of the Deaf* 152 (2), 91-103.

Daniels, M. (2001) "Sign Language Advantages". En *Sign Language Studies* 2 (1), 5-19.

Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999) "Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar?" En A.B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (Coords.)



*Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas.* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Drasgow, E. (1998) "American Sign Language as a pathway to linguistic competence". En *Exceptional Children* 64 (3), 329-342.

Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (1996) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización en niños sordos". En *Revista Logopedia, Fonología y Audiología* 16 (2), 79-85.

Glickman, N.S. (1996) "The Development of Culturally Deaf Identities". En N.S. Glickman y M.A. Harvey (eds.) *Culturally Affirmative Psychotherapy with Deaf Persons*". Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Grosjean, F. (2001) "The right of deaf child to grow up Bilingual". En *Sign Language Studies* 1:2, 110-115.

Gutiérrez Cáceres, R. (2004) *Cómo escriben los sordos.* Málaga: El aljibe.

Haptonstall-Nykaza, T.S. y Schick, B. (2007) "The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (2), 172-183.

Hoffmeister, R. (2002) "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En P. Spencer, C. Erting, and M. Marschark (Eds.) *The Deaf Child in the Family and at School.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Kannapell, B. (1989) "Inside the Deaf Community". En S. Wilcox (ed.) *American Deaf Culture: An Anthology.* Silver Spring, MD: Linstok.

Lane, H.; Hoffmeister, R. y Bahan, B. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD.* San Diego, CA: Dawn Sign Press.

Lapenda, M.E. (2005) "Enseñar a leer y a escribir a niños sordos". En *Novedades educativas* 174, 28-32.

Marschark, M. (1997) "Learning to read and write". En M. Marschark (ed.), *Psychological development of deaf children.* Nueva York: Oxford University Press.

Massone, M.I; Simón, M. y Druetta, J.C. (2003) “Una aproximación a la lengua escrita”. En *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.

Mitchell, R.E. y Karchmer, M.A. (2004) “Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States”. En *Sign Language Studies* 4 (2), 138-163.

Neese Bailes, C.; Erting, C. J.; Erting, L.C. y Thumann-Prezioso, C. (2009) “Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language”. En *Sign Language Studies* 9 (4), 417-456.

Padden, C., y Ramsey, C. (2000) “American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children”. En Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. MayBerry (eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Padden, C. (2001) “Deaf”. En A. Duranti (Ed.) *Key terms in language and culture*. Malden, Mass: Wiley Blackwell.

Pertusa, E. y Fernández-Viader, M.P. (2004) “La lengua escrita en el niño sordo: la escritura”. En M.P. Fernández Viader y E. Pertusa (Coords.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Prinz, P.M. y Strong, M. (1998) “ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction”. En *Topics of Language Disorders* 18 (4), 47-60.

Puente Ferreras, A.; Alvarado, J.M. y Herrera, V. (2006) “Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Redding and Writing Words for Chilean Deaf Signers”. En *American Annals of the Deaf* 151 (3), 299-310.

Reagan, T. (2005) “A Case of Study in Cultural and Linguistic Difference: the Deaf World”. En T.A. Osborn (Ed.) *Language and Cultural Diversity in US Schools: Democratic Principles in Action*. Londres: Praeger.

Siegel, L. (2000) “The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change”. En *American Annals of the Deaf* 145 (2), 64- 77.

Siegel, L. (2002) "The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (3), 258-266.

Singleton, J.L. y Morgan, D.D. (2006) "Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom". En B.Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Nueva York: Oxford University Press.

Strong, M. y Prinz, P. M. (1997) "A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(1), 37-46.

Wilbur, R.B. (2000) "The Use of ASL to Support the Development of English Literacy". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (1), 81-104.

Woll, B. y Ladd, P. (2003) "Deaf Communities". En M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press.