

EL ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA EN EL SORDO: APUNTES PARA SU ENSEÑANZA

Ana María Morales García
Instituto Pedagógico de Caracas
anamamorales2003@yahoo.com

RESUMEN

El siguiente trabajo se propone realizar un análisis, a manera de ensayo, sobre el acceso de las personas sordas a la escritura, entendida como una segunda lengua. En tal sentido, se hace una descripción de las dificultades halladas en su aprendizaje por este grupo considerado como una minoría lingüística. Finaliza con un conjunto de orientaciones pedagógicas que pueden ofrecer una guía a los maestros en su enseñanza y en las que la lengua de señas juega un papel preponderante como puente semiótico en la construcción de significados.

PALABRAS CLAVE: escolares sordos, lengua escrita, bilingüismo, lingüística textual

ABSTRACT

The following paper proposes an analysis, on a trial basis on the access of deaf writing, understood as a second language. As such, it makes a description of the difficulties encountered in their learning by the group, considered as a linguistic minority. Ends with pedagogical approaches that can guide teachers in their teaching and in which sign language plays an important role as a semiotic bridge in the construction of meaning.

KEYWORDS: deaf school, written language, bilingualism, linguistic textual

INTRODUCCIÓN

Al hacer una mirada hacia el pasado se hallará que la escritura es una de las invenciones más importantes creadas por el hombre que permitió, entre otras funciones, preservar la memoria y llevar un registro de sus actividades, además de expresar sus ideas y pensamientos en el tiempo. Esta supone “una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre que varían de una civilización a otra” (Ajuriaguerra 1973: 12). No cabe duda que ella implica un aprendizaje en contextos formales en los cuales se conjugan distintos factores que lo hacen un proceso complejo. Entre tales factores pueden señalarse, los asociados al contexto comunicacional y los ligados al propio escritor o productor de textos. Coinciden Smith (1992) y Foucambert (1994) en destacar que la escritura es un medio que posibilita algo que trasciende la capacidad de obtener información a partir de lo impreso. Es la creación de mundos posibles a través de ella y un nuevo registro en la vertiente de instrumentos del pensamiento.

En este orden de ideas, el aprendizaje de la lengua escrita requiere de una planificación cuidadosa de situaciones didácticas que promuevan un dominio eficiente de la misma, iniciado en la etapa escolar pero que se desarrolla a lo largo de la vida. Es decir, la escuela se constituye en la primera institución por excelencia en cumplir con la tarea de incorporar a los alumnos en la cultura de lo escrito. En otras palabras, la lengua escrita además de ser un objeto de conocimiento, representa también un *artefacto intelectual* (Goodman 1992) a ser asimilado y reconstruido por los individuos como parte de la civilización en la que viven. Acotan, Fernández y Pertusa (2005) que la escuela se configura en el contexto privilegiado en el que se encuentran las condiciones óptimas para que los alumnos accedan al código escrito. Es decir, la escuela actúa como mediadora en situaciones de escritura y de lectura favoreciendo la producción textual y el interés por lo escrito. En este escenario, viene a sumarse la familia como elemento clave en el desarrollo de competencias vinculadas con la lengua escrita. Es la familia quien ejerce un rol determinante en el primer abordaje que hace el niño sobre ese objeto de conocimiento, así como también en las valoraciones sociales que se le otorgan y en las prácticas alfabetizadoras que se desarrollen. En otras palabras, el entorno familiar representa un medio fundamental para apropiarse del sistema de escritura, en la que los padres constituyen sus primeros modelos lectores.

Como se ha descrito, el aprendizaje de la lengua escrita constituye un proceso multifactorial que lo hace muy complejo. En el caso de las personas sordas, el recorrido que se debe transitar es aún mayor. Resulta evidente la imposibilidad que tienen de acceder a la información a través de la vía auditiva, lo cual representa una barrera comunicacional que genera problemas para adquirir el código escrito sin una mediación oral. Sin embargo, como es argumentado por Vygotsky (1979), la educación de las personas sordas se traza como objetivo principal “aprovechar un sistema perceptivo que supla la funcionalidad de la audición y poder adquirir un lenguaje que no pase por la vía aural” (p. 45). Esto conlleva la presencia de otra lengua con características viso-espaciales que permita un desarrollo cognitivo y lingüístico adecuado. Estamos hablando de la lengua de señas, entendida como:

Un código que cumple con todas las funciones que las lenguas orales cumplen en las comunidades de oyentes. Las lenguas de señas son las lenguas naturales de las personas sordas. Estos sistemas se adquieren de manera natural, y además permiten a sus usuarios desarrollar el pensamiento de manera espontánea y cumplir con las funciones comunicativas propias de un conglomerado social (Oviedo *et al.* 2004: 7).

Visto de este modo, la lengua de señas se asume como “un sistema arbitrario de señas por medio del cual las personas sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura” (Pietrosevoli 1989: 23). Es decir, que las lenguas de señas son lenguas naturales porque poseen los mismos parámetros que las lenguas orales. Esto es, permiten la comunicación cotidiana y el desarrollo cultural de distintos grupos humanos, además de su capacidad creativa infinita y de la arbitrariedad del signo lingüístico ya propuesto por Saussure (1960) y no con el modo o canal de transmisión empleado. En este sentido, Barrera y Fraca (1999) añaden que los sordos, por razones de privación, escogen un sistema lingüístico diferente, no oral, pero tampoco estructuralmente distinto de las lenguas orales puesto que se basa en sus mismos principios. Cabe enfatizar que no es una *especie de compensación* hecha por la naturaleza cuando se está imposibilitado de acceder al código oral, sino una lengua con el mismo estatus lingüístico de las lenguas orales, pero con características propias. Al respecto, considérese el siguiente comentario que derriba esta desvalorizada percepción:

Muchos suponen que esa creación lingüística se origina porque la deficiencia auditiva les impide a los sordos acceder a oralidad; por lo tanto, no queda más remedio que inventar una lengua. Así, las lenguas de señas parecen un consuelo y no un proceso y producto construido histórica y socialmente por las comunidades de sordos (Skliar 1999: 69).

Morales (2008), corrobora lo explicado en el párrafo precedente al indicar que la lengua oral y la de señas no constituyen una oposición, sino dos canales diferentes e igualmente eficientes para la transmisión y recepción del lenguaje. En consecuencia, los requisitos de arbitrariedad, creatividad, productividad y cotidianidad están presentes en las lenguas de señas además del carácter de la doble articulación en su condición de lenguas naturales. Ella constituye el primer código lingüístico del que se apropia el niño sordo en condiciones óptimas de desarrollo del lenguaje. Dichas condiciones tienen que ver con una exposición temprana a la lengua de señas que no todos los sordos alcanzan, ya que por lo general no gozan de un entorno lingüístico que les permita ese desarrollo lingüístico dentro de su familia. La razón estriba en que un alto porcentaje (más de un 90%) de niños sordos viene de familias oyentes y no tendrían garantizada la lengua de señas como primera lengua, por cuanto solo los sordos hijos de sordos pueden acceder a ella como lengua materna.

La referida situación pone de manifiesto la relevancia que adquiere la escuela como el ámbito más significativo para su adquisición en los niños sordos que provienen de hogares oyentes en los que no se emplea habitualmente ese código lingüístico.

Desde un territorio rodeado de dificultades se ubica el aprendizaje del español como segunda lengua en las personas sordas. Un aprendizaje que supone el desarrollo de una primera lengua (la lengua de señas) que no se da de forma efectiva ni eficiente, por los argumentos antes expuestos. De allí que el aprendizaje de la lengua escrita, como segundo código lingüístico, entrañe un grado de dificultad mayor para las personas sordas. Aunado a los elementos ya descritos, entendidos como limitaciones, se encuentra otro, no menos importante, como lo es que la lengua de señas es ágrafa, por lo cual los niños sordos enfrentan barreras para establecer las conexiones entre una lengua y la otra. Pérez lo explica en los siguientes términos:

La lengua de señas es ágrafa, es decir, no tiene representación escrita, por ende, no emplea el código escrito de la lengua correspondiente. El niño sordo trata de buscar otras estrategias y otros conocimientos para llegar a la etapa

alfabética de la escritura. La práctica pedagógica indica que no es suficiente un abordaje ideográfico prescindiendo de lo oral en un modelo exclusivamente constructivista para acceder a la construcción de la lengua escrita en sordos (1997: 7).

Por todo lo referido, se hace evidente que la lengua escrita se asume como el aprendizaje de una segunda lengua para los sordos, revestido de unas singularidades que lo hacen altamente complejo y en el que la escuela se erige como el espacio más idóneo para su abordaje.

1. EDUCACIÓN BILINGÜE Y LENGUA ESCRITA EN EL SORDO: VINCULACIONES NECESARIAS

En los tiempos actuales, caracterizados por el auge cada vez mayor de los desarrollos tecnológicos, se impone el dominio eficiente de la lengua escrita como herramienta privilegiada para una mayor participación en todos los ámbitos y como empoderamiento cultural. Una sociedad caracterizada por el manejo de un gran volumen de información que circula por distintos medios impresos y electrónicos, en la que el uso de la lengua escrita se convierte en la llave que abre el mundo del conocimiento, la información y la construcción de nuevos saberes. En otras palabras “el manejo de la lengua escrita como una de las variadas formas de actividad humana, en su función reflexiva y creativa se ha constituido en una competencia indispensable para el desarrollo integral de todas las personas” (INSOR 2006: 25), esto en razón de que su manejo y conocimiento es de fundamental relevancia pues otorga múltiples y variadas oportunidades de interacción, desempeño personal y grupal, proyección social, cultural y académica.

En las personas sordas, tal situación se magnifica y se convierte en piedra angular de su educación, puesto que la lengua escrita además de todas las importantes funciones antes señaladas, constituye el vehículo de acceso a la lengua mayoritaria, es decir, en nuestro caso, al español. Sin embargo, al igual que en las personas oyentes este aprendizaje debe darse en contextos reales de uso en los cuales el estudiante explore sus distintas funciones y propósitos. Asimismo, debe estar mediado, sin lugar a dudas por la lengua de señas. Solo con esta plataforma lingüística que provee la lengua de señas, en su calidad de primera lengua, podrán darse intercambios significativos y de riqueza lingüística que permitan acceder al aprendizaje de la lengua escrita como un segundo código. Sobre estas premisas se

sustenta uno de los pilares de la llamada *educación bilingüe para sordos*. En esta dirección, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR 2006) subraya la necesidad de promocionar prácticas pedagógicas en las que los estudiantes sordos puedan comprender que si bien la lengua escrita amplía los contextos de comunicación, es más importante en su rol mediador para la adquisición de conocimientos científicos y culturales. De ahí que se insista en que la lengua escrita en su función reflexiva es insustituible.

Siguiendo el hilo conductor de lo expresado, una educación bilingüe para sordos puede ser entendida, en su origen, como una propuesta pedagógica que se centra precisamente en el ámbito educativo y la aleja de lo médico y rehabilitatorio. Es poner el acento en la educación que necesitan las personas sordas, como minoría lingüística, dando una respuesta de calidad que solvente las necesidades lingüísticas y culturales de este grupo históricamente excluido y marginado de las discusiones referentes a la educación. Ya se advierte sobre este particular con un agudo comentario cuando se sostiene que:

No existe una razón suficiente en el pasado, y no existe razón alguna en la época actual que nos obligue a mantener artificiosamente una separación de los sordos, respecto de todos los demás seres humanos, en el discurso y la práctica educativa (Skliar 1997: 45)

Tales palabras no implican solo una alusión al tema de la inclusión o de una educación para todos de manera simplista en el que se resalte únicamente el derecho de los sordos a una educación de calidad. Se trata más bien de repensarla con y para los sordos. Es construir el concepto de una educación plena, participativa y ajustada a sus reales necesidades como grupo con características particulares que se aleje de la caridad y de la obsesiva tarea por normalizarlos. En tal sentido puede ser definida como:

Una filosofía de enseñanza bilingüe-bicultural, en la cual la lengua de señas, que adquieren las personas sordas de manera natural, es considerada como el entorno primario y principal de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje. A partir del dominio de esta lengua las personas sordas aprenden una segunda lengua, es decir, el idioma que se habla en la comunidad donde viven (Secretaría de Educación Pública 2012: 55).

Así una educación bilingüe para sordos supone una educación sustentada en acciones diseñadas para la enseñanza de varias lenguas, con particular interés en la adquisición de la primera, por las razones antes

argumentadas, y que contemple además temas vinculados con su identidad como grupo lingüístico, esto es la identidad sorda. Desde esta óptica, no significa asimilarse a la cultura dominante, es convivir con ambas culturas y lenguas sin perder la propia identidad. En consecuencia, puede afirmarse que no existen modelos únicos de educación bilingüe para sordos sino tantas propuestas como realidades hayan en cada región. Lo argumentado implica “el conocimiento cada vez más profundo de la realidad de la comunidad sorda, así como la participación de la misma” (Tovar 1998: 36). A lo que se añade como requisito indispensable para una buena labor en esta educación que los niños estén expuestos a buenos modelos tanto de lengua de señas como de castellano escrito, y que los maestros tengan una buena formación tanto en pedagogía como en las diversas áreas del currículo.

Sin embargo, el tema de la educación para sordos desde una perspectiva bilingüe y bicultural no parece tarea sencilla de implementar e incluso de precisar. Es compleja y controversial pues supone visiones desde los sordos y desde los oyentes. Así se tiene que:

Pensar en una verdadera transformación educativa para el caso de los sordos no implica, como se interpreta a partir de muchos de los discursos de sordos y de profesionales oyentes del país y del exterior que postulan el bilingüismo para los sordos, la mera inclusión de la lengua de señas en las instituciones educativas (Massone *et al.* 2003: 67)

Lo explicado significaría un mero reduccionismo del problema que va más allá de la presencia de la lengua de señas en este currículo. Debe trascender hacia la consideración de una dimensión cultural presente en dicha educación. En otras palabras, entraña la construcción de una identidad siendo sordos así como el desarrollo de prácticas culturales y sociales en torno a una comunidad particular, en la que los sordos sean protagonistas de su educación. Una escuela para sordos, en esa dimensión cultural, conlleva la participación de maestros sordos que puedan ser modelos lingüísticos para sus alumnos y que puedan enseñar desde su propia experiencia.

2. ACERCAMIENTO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN SORDOS: ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Desde la tendencia educativa bilingüe y bicultural para sordos, la lengua escrita es asumida como el aprendizaje de una segunda lengua. A

partir de dicha consideración se emprende un recorrido complejo en su abordaje, más aun cuando la primera lengua (la de señas) es ágrafa. Desde este hecho, la comunidad sorda se muestra igualmente ágrafa, es decir, la lengua escrita no posee el mismo valor que para los oyentes alfabetizados y pertenecientes a sociedades occidentales. En otras palabras, carece de las funciones pragmáticas de uso dentro de una comunidad como la aludida. Por consiguiente, uno de los primeros objetivos en su enseñanza deberá ser el descubrimiento de su valor como otra lengua con funciones distintas a la primera. Debe otorgársele significado y funcionalidad como herramienta para acceder a otros conocimientos y enriquecer aspectos culturales que favorezcan ampliar los contextos de participación de los sordos.

Otro de los aspectos centrales a considerar en su aprendizaje y por tanto en prácticas pedagógicas exitosas para su enseñanza, será entender a la sordera como una experiencia visual. En consecuencia, la lengua escrita como sistema visual no deberá entrañar mayores dificultades dado que los sordos también están dentro de una cultura visual. Esto implica propiciar entornos de aprendizaje que aprovechen tales condiciones. De igual modo, se subraya que la lengua escrita no es una transcripción de lo oral sino un sistema lingüístico con reglas diferentes y funciones igualmente distintas a la oralidad. También es medular indicar que:

La primera gran diferencia que salta a la vista no se refiere a la utilización del medio visual, ya que las lenguas de señas de los sordos son lenguas naturales. Que emplean significantes visuales. La diferencia que queremos poner de relieve está en que la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua (Sánchez 1999: 4).

Aunado a los referidos elementos que dan cuenta de un aprendizaje complejo, se tiene que la mayoría de los niños sordos provienen de familias oyentes en las que se comparten muy pocos o escasos significados en torno a ninguna lengua, ni la de señas, ni la oral y mucho menos la escrita. Es decir, los sordos están desprovistos de ese *input* lingüístico necesario para un desarrollo del lenguaje en condiciones de normalidad. Por consiguiente, requieren del fortalecimiento de una primera lengua que permita re-crear el mundo, otorgar sentido a las cosas, preguntar y reflexionar sobre la realidad. Por ende, se entiende la urgencia por una exposición temprana a la lengua de señas como vehículo insustituible en su desarrollo cognitivo y

lingüístico. En tal sentido, Fernández y Pertusa (2005: 42) sostienen que “esta exposición al lenguaje en su forma natural desde muy temprano, permite a los niños en etapas posteriores a su desarrollo, saber y poder cuestionar dudas e interrogantes sobre el mundo que les rodea”. Añade que ya los niños oyentes cuando se acercan a ese objeto de conocimiento llamado *escritura* poseen hipótesis y conocimientos previos que han adquirido gracias a las interacciones con distintos interlocutores y diferentes contextos. Todo ello supone el desarrollo de una competencia lingüística que va a incidir de forma decisiva en el aprendizaje de la lengua escrita.

Reconocida la importancia de las primeras experiencias comunicativas como plataforma en la que se sustenta el desarrollo posterior del lenguaje se entienden las razones por las cuales los niños sordos entran en un proceso de aprendizaje formal de la escritura con tan pocas ventajas. Es un espacio de construcción cognitiva y lingüística minado de obstáculos que deberá sortear para comprender cómo funciona ese objeto de conocimiento llamado escritura.

En su gran mayoría, las investigaciones emprendidas en este campo de la enseñanza de la lengua escrita para sordos, coinciden en mostrar la urgencia de una toma de conciencia por parte del educando sordo en comprender las funciones de lo escrito. Por otro lado, los responsables de implementar prácticas pedagógicas o situaciones didácticas tendrán la tarea de “generar espacios que favorezcan y permitan apropiarse de un sistema lingüístico capaz de simbolizar el mundo y desarrollar a través del lenguaje importantes funciones intelectuales y emocionales” (Alfonzo 2009: 13). Lo expuesto hasta ahora lleva a comprender que el camino hacia la alfabetización de las personas sordas pasa por considerar varios elementos sustentados en una aproximación constructivista y psicopsicolingüística de la lengua escrita.

Estos procesos de enseñanza y de aprendizaje deben descansar en una representación positiva de la lengua escrita. Es decir, implementar mecanismos que valoren los esfuerzos de los niños sordos en la producción textual por considerar que es una segunda lengua para ellos. Es común observar la constante penalización de que son objeto por parte de los docentes, quienes no comprenden ni conocen el proceso que desarrollan para su adquisición. Esto en razón de que son tratados desde la deficiencia y no como aprendices de una segunda lengua. Asimismo, en un marco constructivista de aprendizaje se hace imprescindible que “cada alumno debe tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de ella y el placer que puede dar

la producción de un escrito” (Jolibert 1995: 24). Situación particularmente especial en el caso de alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas, en las que hay una desvalorización de su propia lengua, más aun en el aprendizaje de segundas lenguas, como es el caso de las personas sordas.

3. PROYECTOS DE ESCRITURA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA: UNA ESTRATEGIA GLOBALIZADORA

El aprendizaje de la lengua escrita, desde una óptica constructivista, requiere de un ambiente enriquecedor en el que los escolares descubran, pongan a prueba sus hipótesis, planifiquen, comprueben, revisen, compartan y evalúen sus producciones escritas en cooperación con sus pares. Asimismo, es necesario la planificación de actividades didácticas sustentadas en un enfoque comunicativo que favorezca la comprensión de distintas intenciones comunicativas en una variedad de contextos significativos para el aprendiz de una segunda lengua, como lo es la lengua escrita en escolares sordos. Littlewood (1998), observa que desde un Enfoque Comunicativo se considera la enseñanza de la lengua a partir de las funciones comunicativas que cumple, es decir, las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas en situaciones reales. Esto contempla el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como “la adquisición tanto del conocimiento como de la habilidad para usar la lengua, por encima de la gramática, para integrarse a la comunidad” (Serrón 1996: 21). En resumen, puede expresarse como lo acota Luque (2008) que el objetivo del Enfoque Comunicativo, aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, será darle las herramientas al aprendiz para que logre la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Ubicada la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en los sordos, se plantea entonces una didáctica de proyectos de escritura ajustados a las necesidades de conocimiento y de información de los estudiantes, tomando en cuenta la situación bilingüe y bicultural en la que están inmersos; además de responder a situaciones reales o a las exigencias propias del ambiente que les rodea.

En este sentido, Fraca (2000) sostiene que la didáctica basada en proyectos permite realizar una práctica pedagógica globalizadora e integradora, en la que se pueden articular contenidos de las diversas áreas del currículo con un fin determinado. También asume que la lectura y la

escritura son el resultado de procesos cognoscitivos superiores que se organizan en un sistema de comunicación, en un conocimiento del mundo y en un saber compartido socialmente.

Asimismo, Fraca y Maurera (2006) sostienen la importancia del desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognoscitivas con el fin de que el alumno pueda *aprender a aprender*. Esto es un estudiante autónomo y reflexivo de su aprendizaje, siendo en este punto, la lengua de señas el eje semiótico en la construcción de significados para los sordos. En consecuencia, dichas estrategias se configuran como una potente y exitosa herramienta para los escolares sordos que generan puentes de comprensión entre una lengua y la otra.

Todo lo expuesto permite ubicar la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua desde una perspectiva psicosociolingüística y en crear las condiciones didácticas para la producción de diferentes tipos de textos en la escuela. De lo que se trata es de “que los alumnos descubran el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura. El placer de producir un escrito, de inventar, de construir y de comprender como funciona lo escrito” (Jolibert 1995: 24). Es el descubrimiento de la escritura y sus funciones pero en situaciones auténticas, cargadas de significado y en contextos comunicativos reales.

Todo lo descrito se traduce en diseñar proyectos de aprendizaje entendidos como microproyectos o pequeños proyectos de escritura, en torno a diversas situaciones que generen interés para los alumnos en un momento determinado. Por ejemplo, un proyecto de ciencias naturales para conocer la vida de los peces o que pueda derivarse del conocimiento del sistema solar. En estos contextos, son los estudiantes quienes seleccionan el tema en el cual giraría su proyecto y de acuerdo con las necesidades de una situación puntual. Lo expuesto permite explorar diferentes tipos de texto y ordenes discursivos en cada uno de ellos, dependiendo de la naturaleza de cada proyecto.

Desde esta óptica lingüística y constructivista, los estudiantes tendrían la oportunidad de explorar diversos tipos de textos a lo largo de un lapso académico, en los que también estaría incluido lo relacionado con aspectos gramaticales. En otras palabras, una didáctica sustentada en proyectos de escritura que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas tanto del conocimiento textual como del código escrito.

4. A MODO DE CIERRE

La enseñanza de la lengua escrita a escolares sordos debe entenderse como el aprendizaje de una segunda lengua, con la consideración que esta se adquiere en contextos formales de uso y cuando la primera lengua se ha desarrollado en condiciones normales, esto es, la lengua de señas adquirida en edades tempranas, cuando son hijos de padres oyentes, garantizada siempre que los padres sean sordos y usuarios nativos de dicha lengua. De esta premisa, se desprende la urgencia de una pedagogía integradora de la lengua escrita para sordos, concebida como un conjunto de estrategias didácticas que conecten la lengua de señas y el español escrito en proyectos pedagógicos. En tal sentido, se entiende la implementación de pequeños proyectos de escritura que favorezcan la exploración de distintos tipos de textos y órdenes discursivos a lo largo de un año escolar.

Diseñar proyectos de escritura que permitan implementar distintas actividades significativas que pongan en contacto al niño sordo tanto con el texto como con la gramática del español, es la instrucción clave en todo este proceso. De igual modo, la inclusión de estrategias metacognitivas y metalingüísticas que promuevan la reflexión del sordo frente a otra lengua distinta a la lengua de señas, como lo es el código escrito.

Todo lo expuesto pasa por un cambio sustancial, no solo en la forma de aprendizaje de la lengua escrita en los alumnos sordos, sino también en la manera en que los maestros entienden y desarrollan este proceso. De allí el requerimiento *sine qua non* de un uso eficiente de la lengua de señas por parte de los docentes oyentes involucrados en dicha enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuria Guerra, Julián. 1973. *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Alfonzo de Barahona, Lucy. 2009. *La lectura: ¿Un problema sin solución para los sordos?* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. INSOR.
- Barrera Linares, Luis y Lucía Fraca de Barrera. 1999. *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Fernández Viader, María del Pilar y Emilia Pertusa Venteo. 2005. *La lengua*

- escrita en el niño sordo: La escritura. En María del Pilar Fernández Viader y Emilia Pertusa Venteo (Coords.), *El Valor de la mirada: Sordera y educación*, 293-315. Barcelona: Universidad de Barcelona España.
- Foucambert, Jean. 1994. *La lectura como medio de comunicación y de expresión*. Madrid: Paidós.
- Fraca de Barrera, Lucia. 2000. *Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico, No. 1*. Caracas: CILLAB.
- Fraca de Barrera, Lucia y Sandra Maurera. 2006. Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras* 72. 107-126.
- Goodman, Kenneth. 1992. Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje* 58. 29-42.
- INSOR. 2006. *Educación Bilingüe para sordos. Etapa Escolar. Orientaciones pedagógicas*. Ministerio de Educación Nacional: Colombia.
- Jolibert, Josette. 1995. *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Studio.
- Littlewood, Williams. 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: España.
- Luque, Beatriz. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras* 50, 76. 34-58.
- Massone, Maria Ignacia; Marina Simón y Juan Carlos Druetta. 2003. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en red.
- Morales, Ana María. 2008. *La comunidad Sorda de Caracas: Una narrativa sobre su mundo*. Trabajo de grado para optar al título de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- Oviedo, Alejandro; Henry Rumbos y Yolanda Pérez. 2004. El estudio de la lengua de señas venezolana. En Francisco Freites Barros y Francisco Javier Pérez (Comp.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas*, 202-225. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta
- Pérez Hernández, Yolanda. 1997. La lengua escrita en sordos: Indagaciones sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafofonológicas. *Tablero* 21, 54. 19- 45.
- Pietrosemoli, Lourdes. 1989. *La lengua de señas venezolana*. Ponencia presentada en el I Seminario de lengua de señas venezolana. Mérida, Venezuela.

- Sánchez, Carlos. 1999. La lengua escrita: Ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. En Carlos Skliar (Comp.), *Actualidad en la educación bilingüe para sordos*, Vol. 2, 35-95. Rio Grande Do Soul: Noveduc.
- Saussure, Ferdinand. 1960. *Curso de Lingüística General*. España: Losada
- Secretaria de Educación Pública (SEP). 2012. *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe- Bicultural*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Serrón, Sergio. 1996. *El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la lengua materna: Una revisión*. Caracas: ASOVELE.
- Skliar, Carlos. 1999. *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Ponencia presentada en la XX Reunión Anual de ANPED. Brasil, Rio Grande do Sul.
- Skliar, Carlos. 1997. *Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para sordos*. Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe. Colombia, Bogotá.
- Smith, Frank. 1992. *Comprensión de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Tovar, Lionel. 1998. Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos. *Lenguaje* 26. 25-37.
- Vygotsky, Lev. 1979. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. México: Critica.

ANA MARÍA MORALES GARCÍA

Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas en el Programa de Deficiencias Auditivas. Doctora en Educación (UPEL, 2009), Magister en Lingüística (UPEL, 2001). Investigadora del Centro de Investigaciones del Departamento de Educación Especial (CIDEE) y Coordinadora de la Línea de Investigación “Políticas para la atención de personas con necesidades especiales”. Se desempeñó como Coordinadora de la Especialización “Estudios Socioculturales de la Sordera (UPEL-IPC).