



ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS HABLANTES DE LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA Y ESPAÑOL ESCRITO

DEAF UNIVERSITY STUDENTS ARGENTINE SIGN LANGUAGE SPEAKERS AND WRITTEN SPANISH

María Eugenia Llambí¹

Universidad Nacional del Comahue
marullambi@yahoo.com.ar

Resumen

En esta presentación² compartimos nuestras reflexiones sobre algunas prácticas desarrolladas en un taller de español escrito para estudiantes universitarios sordos hablantes de lengua de señas argentina (LSA) cuya competencia en esa lengua resultaba inadecuada para las exigencias académicas que se les planteaban desde las cátedras. Interpretar la singularidad y potencialidad de los estudiantes sordos en tal circunstancia guio nuestra intervención didáctica, siempre teniendo en cuenta que las modalidades de apropiación de la cultura letrada se relacionan con los usos sociales de esas prácticas y las representaciones acerca de estas (Chartier, 1992). La implementación del taller demandó la consideración de aspectos culturales, lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. El andamiaje en español escrito ofrecido en este taller se enmarca en un enfoque intercultural y bilingüe para la educación de las personas sordas³. Los resultados obtenidos son alentadores, principalmente en cuanto a la adquisición de hábitos de reflexión metalingüística sobre la lengua de señas como vínculo cognitivo para aprender español escrito.

Palabras clave: Estudiantes universitarios sordos - Español escrito como L2 - Accesibilidad comunicacional y académica - Reflexión metalingüística

Abstract

In this presentation we share our reflections on the practices developed in a written Spanish workshop for deaf university students, Argentine Sign Language (LSA) speakers, whose proficiency in that language was inadequate for the academic demands placed on them by the university chairs. Interpreting the uniqueness and potential of deaf students in such circumstance guided our didactic intervention, always bearing in mind that the modes of appropriation of literate culture are related to the social uses of those practices and the representations about them (Chartier, 1992). The implementation of the workshop demanded the consideration of cultural, linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects. The scaffolding in written Spanish offered in this workshop is part of an intercultural and bilingual approach to the education of the Deaf people. The results obtained are encouraging mainly in terms of the acquisition of metalinguistic reflection's habits on sign language as a cognitive link to learn written Spanish.

Key words: Deaf university students - Spanish written as L2 - Communicational and academic accessibility - Metalinguistic reflection

Recibido: 02-03-2018

Aceptado: 30-05-2018

INTRODUCCIÓN

En este artículo compartiremos algunas prácticas y reflexiones sobre el desarrollo de un taller de español escrito para estudiantes universitarios sordos hablantes de LSA cuya competencia en esa lengua resultaba inadecuada para las exigencias académicas que se les planteaban desde las cátedras. La implementación del taller demandó la consideración de aspectos culturales, lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos. El andamiaje en español escrito ofrecido en este taller se enmarca en un enfoque intercultural y bilingüe para la educación de las personas sordas.

El ingreso paulatino de la población sorda hablante de lengua de señas argentina (LSA) a diversas universidades del país ha ido en aumento desde que se garantiza la presencia de intérpretes en las instituciones educativas. Entre otras razones, esto es así por compromisos asumidos por los Estados miembro de las Naciones Unidas que, como Argentina, ratificaron en 2008 la “Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad”, que contempla el derecho a contar con intérpretes (ley 27.044). A esto se suma que el “Programa Integral de Accesibilidad a las Universidades Públicas”, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Res. 426/2007), también brega por la accesibilidad comunicacional de los estudiantes sordos, para lo cual garantiza la presencia de intérpretes cuando son requeridos.

Según los datos oficiales de la Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), recién en 2011, se inscribieron personas sordas hablantes de LSA, año a partir del cual se han venido registrando más ingresos. Esta evolución de la situación de las personas sordas en los trayectos educativos revela su paulatino empoderamiento en relación con el uso de sus derechos y la ampliación de sus posibilidades de desarrollo personal y social.

La UNComa no contaba con espacios y recursos para ofrecer andamiaje en lectura y escritura en español a los estudiantes sordos mientras transitaban sus estudios universitarios, por lo que la Comisión de Accesibilidad solicitó un apoyo en tal sentido, entendiendo que ello contribuiría a la accesibilidad académica de dichos estudiantes. En respuesta a ello, como parte de las acciones derivadas del proyecto de investigación

que desarrollábamos en ese momento⁴, se implementó un taller de español escrito para los estudiantes sordos y también para aquellos que aspiraban a cursar estudios universitarios.

Nuestro trabajo se basa en la asunción de que el español, por derecho ciudadano, es también patrimonio de la Comunidad Sorda y una de las lenguas que puede usarse como vía de acceso a la cultura y el conocimiento socialmente producido (Fernández Viader y Pertusa, 1996); de modo que las personas sordas tienen derecho a crecer bilingües, a participar plenamente en ambas culturas a través de las dos lenguas (Grosjean, 2001).

1. El taller: condiciones institucionales

El taller estuvo avalado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades. La Comisión de Accesibilidad fue la encargada de designar una intérprete, la cual formó parte del equipo de dictado, integrado además por profesoras en Letras, quienes en conjunto estuvieron a cargo de la planificación de los encuentros.

Considerar el contexto institucional implica valorar las ideas previas de los docentes y estudiantes oyentes acerca de los sordos, la lengua de señas y la función del intérprete. Los oyentes que no están vinculados a la Comunidad Sorda, en general, no se representan a las personas sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural (Padden, 2001), sino que, habitualmente, los consideran personas discapacitadas. Sumado a esto, suelen desconocer las características lingüísticas de la LSA y sus diferencias tipológicas con el español, como asimismo su estatus independiente y equivalente al de cualquier lengua fónica. También es una idea generalizada la de que, con la mediación de intérpretes, quedan resueltos instantáneamente todos los problemas de traducción y comunicación que se suscitan en el aula, lo que, a su vez, suele estar concomitantemente asociado a confusiones de roles (Famularo, 2010). La accesibilidad comunicacional no debe confundirse con la responsabilidad del o la profesor/a de las cátedras sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no obstante lo cual sí es condición necesaria. Y, en este punto, cabe

mencionar la importancia de la calidad de la interpretación -máxime teniendo en cuenta que, en buena medida, se trata de interpretación simultánea⁵-, pero lo cierto es que no en todas las regiones del país –de hecho, en muy pocas-, se cuenta con intérpretes con la formación adecuada, por falta de trayectos de formación profesional⁶. Tanto docente como estudiante sordo e intérprete requieren de ajustes constantes en su relación, en cuanto a los roles y los acuerdos de funcionamiento pautados originalmente: se trata de un proceso de negociación, de sintonización de acciones, en función de las demandas y del diagnóstico de necesidades comunicativas del grupo que aprende una segunda lengua.

2. Aspectos teóricos considerados para la planificación del taller

Al pensar en contribuir a mejorar la competencia en español escrito de personas sordas adultas que intentan cursar carreras universitarias, consideramos aspectos vinculados a las características de las lenguas en contacto y a la situación sociolingüística de los hablantes, aspectos relativos al proceso de adquisición del español como segunda lengua y al lugar que ocupa la reflexión metalingüística en ese proceso y, también, ponderamos cuestiones relacionadas con las prácticas de lectura y escritura situadas.

2.1. Características de las lenguas en contacto y situación sociolingüística de los hablantes

La LSA es una lengua ágrafa, de práctica conversacional. Se trata de una lengua de predominio aglutinante y polisintética, de modalidad de transmisión-recepción visogestual (Massone y Machado, 1994; Massone, 2010). Su estructuración fonológica y gramatical es de articulación secuencial y simultánea. Esta última característica, la simultaneidad, sumada a la del uso gramatical del espacio señante son singularidades de las lenguas de señas (Massone y Curiel, 1993; Cvejanov y Curiel, 2006). Esta caracterización de la LSA deja claras sus diferencias con el español, que es una lengua flexiva, de modalidad auditiva-oral y de estructuración exclusivamente secuencial, con un sistema de escritura alfabético.

La LSA es la lengua natural de las personas sordas, quienes forman parte de una comunidad lingüística y cultural minorizada inmersa en un contexto mayoritario de oyentes cuya lengua es el español -la lengua oficial del Estado. Cada una de estas lenguas ha surgido de procesos históricos y culturales singulares y se presentan en una distribución funcional también singular. El español escrito es para las personas sordas una segunda lengua que les posibilita la interacción con las instituciones y estamentos del Estado y el acceso a la información y la cultura letrada producidas en esa lengua, la inserción laboral y la comunicación con oyentes a través de medios electrónicos. La LSA es la lengua de las interacciones espontáneas; se habla dentro de la Comunidad Sorda y también con oyentes que están vinculados familiar o laboralmente con esta, que forman parte de la comunidad de solidaridad (Massone y Curiel, 1993). De manera que la LSA representa identidad, sentido de pertenencia, para la Comunidad Sorda. Como ya han señalado Skliar, Massone y Veinberg (1995) y Fernández Viader y Pertusa (1996), a través de las lenguas de señas los sordos han desarrollado sus competencias lingüísticas, comunicativas⁷ y cognitivas⁸. Cabe ponderar, no obstante, que las personas sordas no conforman un grupo lingüísticamente homogéneo: qué lengua hablen y con qué grado de fluidez dependerá de la lengua de sus padres (recordemos aquí que solo 5% de los sordos son hijos de padres sordos hablantes de LSA) y de sus historias educativas y de vida (Cvejanov y Llambí, 2015). Importará, entonces, tener en cuenta las experiencias sociolingüísticas de las personas sordas en relación con el conocimiento de usos, normas y diversidad lingüística en ambas lenguas⁹, así como también sus representaciones acerca de la escritura (Yarza, 2015a).

En este orden de consideraciones, una educación intercultural y bilingüe podrá favorecer el desarrollo socio-emocional, cognitivo y comunicativo de las personas sordas, como ha sido planteado, entre otros, por Skliar, Massone y Veinberg (1995), Skliar (1997), Massone, Simón y Gutiérrez (1999). En tal sentido, Peluso y Vallarino (2014) señalan que una educación realmente no excluyente para los sordos es aquella que:

[...] apunta a promover instrumentos cognitivos, afectivos y de conciencia socio-cultural e histórica, en el marco del reconocimiento y del respeto por las

particularidades de sus cuerpos, que habilitan a sus estudiantes para que ellos lleven adelante los procesos de inclusión social que sientan necesarios para su propio desarrollo y el de su comunidad de pertenencia. (p.217).

Creemos que la interculturalidad no debe ser entendida en un sentido funcional sino crítico, desde el que se acepte la asimetría de las relaciones y, por ende, la legitimidad de los conflictos (Kalman, 2002); para la resolución de los cuales se necesita del trabajo conjunto de los miembros de las culturas implicadas (Skliar, 1997), partiendo del conocimiento y la valorización de la cultura del otro: con y desde el otro (Díaz y Alonso, 2004).

2.2. Adquisición de segundas lenguas y reflexión metalingüística

En este escenario de lenguas en contacto que hemos descrito, se plantea un desafío que involucra indagaciones culturales, lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y didácticas. Nos dirigimos hacia sociedades en las que las situaciones de lenguas o variedades en contacto y el plurilingüismo serán la norma más que la excepción (Siguán, 2001). Los estudios sobre bilingüismo destacan que una educación bilingüe no tiene un mayor costo cognitivo para las personas que aprenden más de una lengua, sino que, por el contrario, se beneficia el desarrollo de su conciencia metalingüística y el control ejecutivo (Michon, 2016). En este marco, variables tales como edad de adquisición de las lenguas, orden de adquisición, niveles de competencia y frecuencia y contextos de uso de cada una de estas, estatus social de las lenguas, entre otras variables, son aspectos a contemplar.

Un adecuado abordaje para la enseñanza de segundas lenguas (L2) se aparta de la concepción de lengua homogénea y del modelo eclipsante del hablante nativo con competencia ideal. Esto abre la puerta a la adquisición de variedades, según las posibilidades y necesidades funcionales de quien aprende una L2. Este enfoque es apropiado para la enseñanza de español a las personas sordas (Larrinaga Campistrús, 2015).

Rusell y Lapenda (2012) han aportado evidencias de resultados positivos enseñando español a personas sordas con metodología ELSE (Español como Lengua Segunda y

Extranjera). Luego de enseñar español escrito durante nueve meses con esta metodología, evaluaron la competencia en producción escrita de los sordos con criterios especialmente pensados para ese fin. Los resultados obtenidos, según exponen, fueron homogéneos con respecto al grupo de extranjeros que estaban aprendiendo español en las mismas condiciones y fueron resultados aventajados con respecto al grupo sordo de control.

En Peluso (2011), se sostiene que el anclaje en la lengua de señas¹⁰ para enseñar español escrito con metodología de enseñanza de segundas lenguas está condicionado, en la medida en que es necesario establecer conexiones específicas para implementarla. Una de sus propuestas en este sentido es pensar en actividades que tiendan puentes para el pasaje de una textualidad oral en lengua de señas a una textualidad escrita (en español). Sugiere, entonces, por ejemplo, trabajar con textos videograbados en lengua de señas pertenecientes a distintas clases, a partir del análisis de los cuales se visibilicen algunas características que son propias de los textos escritos y de su proceso de elaboración: la noción de registro y permanencia, la noción de producto diferido con respecto al lugar y momento de producción, la noción de autonomía del contexto, las nociones de planificación, revisión y reformulación, principalmente. Coincidimos con Peluso en que esto contribuiría a consolidar una textualidad en lengua de señas semejante a la de la lengua escrita, que puede ser transferible al aprendizaje de español escrito¹¹.

El aprendizaje lingüístico implica la reflexión metalingüística. Como sabemos, la reflexión metalingüística es un proceso hacia el conocimiento explícito de la lengua, que permite llegar a un uso controlado de ella (Sebastián y Maldonado, 1998), lo cual constituye un potente anclaje para el aprendizaje de segundas lenguas, del mismo modo que contribuye significativamente al proceso de alfabetización y al aprendizaje de la lectura (Michon, 2016). La reflexión así planteada implica que el estudiante tome consciencia de las elecciones que hace desde el macro al micronivel del texto (Muñoz y Abdala, 2008; Zayas, 2006). Nos propusimos, entonces, que los estudiantes se

habituaran a la reflexión metalingüística en cuanto a cuestiones gramaticales, discursivas y estratégicas.

Durante el taller, concebimos los “errores” como evidencias de un determinado nivel de interlengua, como muestras de una competencia transitoria de la lengua meta dentro del proceso de aprendizaje. Dicha interlengua es un sistema individual que se caracteriza por estar constituido por un conjunto coherente de reglas -que pueden ser correctas o incorrectas y no siempre son de aplicación constante-, que se va reestructurando a medida que avanza el proceso (Muñoz Liceras, 1992). Baralo (1999) señala que el ‘Análisis de errores’ ha aportado una descripción exhaustiva y con importantes implicancias didácticas sobre los procesos que subyacen a la construcción de una interlengua del español. Reseña en tal sentido investigaciones llevadas a cabo, mediante las cuales se compararon las producciones escritas de estudiantes universitarios alemanes, árabes y japoneses que estudiaban español como lengua extranjera, y donde observaron universalidad en las estructuras lingüísticas utilizadas y en la evolución de las mismas, a pesar de tratarse de hablantes con lenguas maternas muy diferentes. La universalidad de los rasgos de la interlengua no obstaculiza la explicación de ciertas idiosincrasias, que sí expresan transferencias de la lengua materna o L1 a la lengua meta.

Müller de Quadros y Schmiedt (2006), en base a investigaciones de Brochado (2003), describen sucesivos niveles de interlengua por los que pasan los hablantes de LSBrasileña en el proceso de adquisición del portugués escrito, en un continuo que va desde el predominio de transferencias gramaticales de la lengua de señas al predominio de la gramática del portugués. Entendemos que esta descripción también puede aplicar al caso de los sordos que aprenden español escrito como L2.

Consideramos que el análisis de errores y la sistematización de las características de la escritura de las personas sordas¹² contribuirán a describir la sucesión de interlenguas, un dato fundamental para pensar la enseñanza de la lengua escrita.

2.3. El contexto de nuestras prácticas de lectura y escritura

Sabemos que la lengua escrita es un objeto de conocimiento sociocultural cuya adquisición requiere de un proceso de reconstrucción por parte de quien la aprende. Según Chartier (1992), “la apropiación [...] apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (p.51). La apropiación de la escritura no se produce aisladamente, sino como una práctica socialmente instaurada¹³. Las representaciones sociales sobre la lectura varían según los grupos sociales y los contextos discursivos (Di Stefano y Pereira, 1997)¹⁴. No nos sorprenderá, entonces, que las personas sordas tengan representaciones propias sobre la lengua escrita (Yarza, 2015a).

Las prácticas de lectura y escritura son prácticas culturales complejas. Cuando el ámbito de esas prácticas es la universidad -como es nuestro caso-, debemos considerar que los textos producidos por la comunidad científica expresan tensiones y conflictos dentro de cada campo y cultura; de manera que, como señala Tolchinsky (2000), la reflexión en el proceso de lectura y escritura académica no solo se refiere al conjunto de rasgos lingüísticos de distinto nivel que caracterizan un repertorio de géneros propios del ámbito, sino que también incluye la reflexión sobre las motivaciones de la prosa académico-científica, desde el lugar del estudiante y desde el del científico. Debemos considerar, además, que los textos académicos que circulan en la universidad están producidos con la variedad estándar de la lengua escrita formal, un registro que tiene un alto nivel de codificación. Las personas sordas no están familiarizadas con la distinción de registros (Massone, Buscaglia y Bogado, 2010)¹⁵ ni con la lectura de textos académicos que implica saberes específicos, todo lo cual agrega condimentos de complejización.

Como ya hemos mencionado, la LSA es una lengua ágrafa. Ong (1987) señala que una cultura ágrafa tiene formas de expresión, comunicación y pensamiento propias, que coexistirán durante el eventual proceso de adquisición de una lengua escrita¹⁶. Por ser la LSA una lengua ágrafa, las posibilidades de transferir conocimientos y competencias

en lectura y escritura para aprender español escrito están condicionadas (Rusell y Lapenda, 2012).

También tuvimos en cuenta que, en general, como lo han señalado numerosos autores (Fernández Viader y Pertusa, 1996; Massone, Simón y Druetta, 2003; Lapenda, 2005; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005 y 2010; entre otros) y como lo reveló nuestro propio diagnóstico de los cursantes del taller, el nivel de competencia en español escrito de las personas sordas es básico -en nuestro caso tomamos como orientación las categorizaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). No obstante, somos conscientes que, al momento de evaluar aprendizajes y avances, es necesario tener en cuenta que la escritura de los sordos presenta rasgos de un estilo propio (Peluso Crespi, 2014a; De León et al., 2014) y que esta no refleja, necesariamente, su competencia lectora (Rusell y Lapenda, 2010).

En este marco de consideraciones, intentamos proponer prácticas de lectura y escritura significativas, según las posibilidades y las necesidades funcionales de las personas sordas, teniendo en cuenta que la competencia esperable, al menos por el momento, no puede ponderarse en relación con el parámetro del hablante nativo de español que domina la variedad estándar escrita (Rusell y Lapenda, 2010 y 2012; Peluso Crespi, 2014a; Larrinaga Campistrús, 2015).

3. Los destinatarios del taller

Se trata de jóvenes que ingresaron a la universidad con distintas experiencias de escolarización y con distinto grado de competencia en español escrito, aunque con un denominador común: esa competencia resultaba inadecuada para las exigencias académicas que se les planteaban desde las cátedras.

Su interés por aprender español escrito estuvo directamente ligado a metas de desarrollo personal y laboral. Fue representativo del grupo lo que en tal sentido expresó uno de los cursantes, en respuesta a la consulta sobre sus expectativas por el taller:

Necesito aprender escribir en español, también me gusta estudiar y clase de taller de lectura y escritura en universidad de comahue porque me gusta mucho futuro para ser profesor, o quiero ser profesor (L.)¹⁷.

Con respecto a la lectura, según sus propias manifestaciones, la estrategia que usaban para comprender un texto se centraba en el uso del diccionario monolingüe de español. Esta estrategia, además de ser obviamente engorrosa y poco productiva para los fines perseguidos, era utilizada por los estudiantes sin ser conscientes de las codificaciones propias de un texto instrumental como el diccionario, tanto en lo referido a aspectos del significado, como en relación con cuestiones gramaticales y notaciones convencionalizadas.

También se reflejó en las encuestas su recurrente demanda de aprender gramática del español, como lo ilustran los siguientes extractos que transcribimos literalmente:

[...] en notas o cartas suelo repetir las palabras o no colocar bien los signos de puntuación y lograr mayor comprensión...lingüística de la lengua para facilitar vocabulario [...]. (D.).

[...] quiero aprender lectura y escritura español porque para mi es muy difícil por eso gramática para sordos que pienso mejorar practicar taller me interesa mucho [...]. (F.).

[...] necesito aprender escribir “pasado, futuro, presente” en español. (T.).

4. Metas del taller

Teniendo en cuenta las demandas de los estudiantes, nuestro diagnóstico sobre su competencia en español escrito y nuestra evaluación sobre sus necesidades, entendimos que si bien no era posible –ni nuestra intención– compensar el proceso no desarrollado de competencia en lectura y escritura en un registro adecuado al ámbito académico, sí era posible crear un espacio que contribuyera a la accesibilidad comunicacional y académica de los estudiantes sordos. Nos propusimos, entonces, ofrecerles un taller de español escrito, cuyas metas podemos resumir en:

- acompañarlos en los desafíos de lectura de bibliografía y de tareas de escritura encomendadas por los docentes de las materias que cursaban;

- trabajar sobre las dificultades y necesidades de aprendizaje de la lengua escrita declaradas por los cursantes para conducirlos hacia reflexiones tales como: “¿Es solo gramática lo que necesitás saber para comprender y producir textos en español?”; “¿el diccionario es una estrategia adecuada para el proceso de comprensión de un texto?”;
- crear el hábito de la reflexión y el trabajo metalingüísticos, propiciando, especialmente, comparaciones entre ambas lenguas, durante las prácticas de lectura y escritura desarrolladas, y
- promover el hábito de registro escrito de las generalizaciones construidas colectivamente para convertir esas notas en material de consulta.

5. Nuestra modalidad de trabajo

A continuación, ejemplificaremos de manera condensada nuestra modalidad de trabajo, con una secuencia que se inscribe en un contexto previo y siguiente, cuyo desarrollo demandó varios encuentros. La secuencia surgió en respuesta a la demanda de los estudiantes por comprender las consignas de los profesores de las cátedras, sobre todo, en instancias de evaluación.

En esta oportunidad, la secuencia trabajada se basa en un corpus de verbos de actividad intelectual de distinto grado de complejidad en cuanto a la operación cognitiva implicada. Algunos verbos fueron tomados de consignas de prácticos, parciales y exámenes finales traídas por los estudiantes y otros fueron seleccionados por ser de alta frecuencia de uso y para ampliar el aducto lingüístico. El recorrido seguido para la resolución de la actividad implicó reflexiones metacognitivas y metalingüísticas: Los propósitos fueron:

- precisar, contextualizando, descontextualizando y recontextualizando, el significado de los verbos seleccionados, a fin de asegurar la comprensión de la operación cognitiva demandada en las consignas de los profesores de las cátedras;
- elaborar un glosario;

- establecer acuerdos de traducción, para aquellos verbos que no tuvieran señas léxicas correspondientes, y
- sistematizar regularidades de derivación de verbos y sustantivos deverbales, como registro de mecanismos morfológicos productivos de la lengua.

Como ejemplo, tomamos aquí una consigna presentada por uno de los estudiantes (A.): “Elegir con fundamento dos principios del autor X y relacionarlos con los textos 1 y 2 de la Unidad I”. Sobre esta consigna, nos planteó el siguiente problema de comprensión (traducción de la intérprete): “El profesor corrigió mi trabajo y dijo: ‘Tenías que argumentar; está mal’. No entiendo. Aquí no dice *argumentar*. ¿*Argumentar*, qué es?”. En su planteo, aparecen dos cuestiones: el desconocimiento del significado de “argumentar” y la necesidad de inferir de lo dicho lo no dicho. Esto nos sirvió, una vez más, para hacer notar que la comprensión es un proceso complejo que excede el conocimiento de la gramática de una lengua. En interacción con el grupo, se trató de establecer el significado de “argumentar”, con preguntas como: “¿quién podría decir qué significa esta palabra?”, “¿hay una seña léxica correspondiente?”, “¿es la primera vez que ven esta palabra?”, etcétera. Con los aportes de todos y la guía de la coordinadora del taller se llegó al significado de “argumentar”. Una vez tratada la primera parte del problema presentado, habiendo corroborado que la palabra “argumentar”, efectivamente, no aparecía en la consigna, restaba, entonces, dilucidar por qué el profesor había considerado que sus expectativas de resolución de la consigna no habían sido satisfechas. Entonces, primero, cada estudiante leyó y luego señaló qué decía la consigna, para asegurarnos de que todos entendían lo que decía y, a partir de eso, se trató de inferir lo que no estaba dicho explícitamente en la consigna, para relacionarlo con la demanda de argumentar del profesor (¿qué es un fundamento?, ¿qué es relacionar?, ¿para qué se relacionan cosas?, ¿para qué lo pide el profesor?). No obstante, entendemos que la responsabilidad de precisar los alcances de una consigna la tienen los docentes de las cátedras, por lo que siempre aconsejamos a los estudiantes que volvieran a sus

profesores para estar seguros de que su interpretación de la consigna estaba en sintonía con las expectativas del docente.

En un segundo momento, pedimos a los estudiantes que señalaran algunos de los verbos que aparecían en las consignas dadas por las cátedras, para escribirlos en el pizarrón. Como era de esperarse, durante el desarrollo de esta actividad, surgieron comprobaciones tales como la inexistencia de señas léxicas correspondientes a algunos verbos del español o la existencia de una sola seña para verbos que en español pueden ser sinónimos pero tener diferentes contextos de uso o sutiles matices de diferencia semántica o la existencia de señas que los estudiantes manifestaron no usar (por ejemplo, los estudiantes manifestaron que, si bien reconocían que existía una seña para “definir”, ellos no la usaban: “Nosotros decimos directamente *esto significa tal cosa*”). Luego, propusimos la actividad inversa: la coordinadora señoó algunos verbos y los estudiantes debieron traducirlos y escribirlos en español. Pasamos después a la resolución de una serie de tareas, siempre antes de lo cual se siguieron las mismas pautas: Primero leer las consignas en forma individual y luego señar lo que pudieron leer y comprendieron. Al finalizar cada tarea, se socializaban las respuestas y se pedía a los estudiantes que tomaran registro escrito de las sistematizaciones y generalizaciones construidas colectivamente.

En todos los casos, al trabajar en el plano del significado, las interacciones se orientaron a indagar si reconocían cada verbo, si podían decir el significado en LSA y a promover la inferencia de que los verbos presentados tenían como denominador común designar distintas actividades intelectuales. Sobre la base de estas interacciones, tratamos que reflexionaran específicamente sobre la tarea intelectual implicada en el significado de cada verbo (por ejemplo: ¿qué implica hacer una clasificación?; ¿se presentan clasificaciones en la bibliografía que están leyendo; ¿de qué tipo?, etc.); tratamos de que formaran agrupamientos con los verbos en función de distintos criterios semánticos (significados iguales, parecidos, opuestos, solapados en parte, más específicos, más generales, etcétera); tratamos de que notaran distintas acepciones, valores contextuales, de registro, sentidos figurados, sentidos propios de

un campo o ámbito particulares (oponiendo ejemplos como: *Definió conceptos fundamentales* frente a *Definió el partido con dos goles // Dieron créditos a los jubilados* frente a *No dieron crédito a las versiones periodísticas*).

Como parte de esta modalidad de trabajo, nos enfocamos en el objetivo de que justificaran en LSA las respuestas, selecciones y agrupamientos que propusieran. En todo momento tratamos que pensarán la forma de escribir los significados en español, que planificarán qué decir y cómo decirlo, para después, entre todos, escribirlos en el pizarrón y hacer los ajustes que fuesen necesarios. El objetivo fue ir elaborando un glosario con significados expresados de un modo accesible, que les sirviera como material de consulta permanente.

Algunos de los ejercicios trabajados en la línea que hemos expuesto son los siguientes:

1.

Subrayar los verbos que conozcas. Ver si alguno aparece en las consignas:

exponer, marcar, redactar, fundamentar, enumerar, resumir, describir, reconocer, analizar, caracterizar, indicar, ilustrar, contrastar, relacionar, demostrar, sintetizar, identificar, presentar, comparar, escribir, señalar, ejemplificar, justificar, definir, argumentar, desarrollar.

(Después de la puesta en común: Decir en LSA el significado de cada verbo. A continuación, formar grupos con los verbos que tienen el mismo significado).

2.

Elegir la opción que corresponde a cada consigna:

- a) Ordenar los pasos para preparar la tarta.
- b) Describir las partes del objeto.
- c) Ejemplificar tipos de textos.
- d) Definir el concepto de “etnógrafo”.
- e) Marcar la opción correcta.

Persona que observa las prácticas culturales de un grupo social.

Primero, poner la masa, segundo, agregar el relleno; tercero, cocinar en el horno.

reino animal / reino vegetal / reino mineral

Los textos instruccionales pueden ser recetas, reglamentos de juegos, indicaciones para armar algo, etc.

(Puesta en común: la idea es activar inferencias a partir de pistas paratextuales, gráficas, léxicas, morfológicas, etcétera, en el proceso de interpretación de las consignas. Como se ve, falta un ejemplo, que los estudiantes debieron elaborar colectivamente, luego de notar que faltaba).

3.

Unir con flechas las palabras de la columna izquierda con su significado de la columna de la derecha:

Ejemplificar	decir las características de un objeto
Definir	elegir un objeto dentro de un grupo
Caracterizar	reconocer un objeto
Identificar	dar ejemplos
Resumir	hacer un gráfico
Clasificar	decir el significado de algo
Graficar	extraer la información importante de un texto
Seleccionar	ordenar elementos en clases

(Puesta en común: aquí promovimos reflexionar sobre el uso de palabras generalizadoras en las definiciones (como *objeto, entidad, elemento, algo, cosa...*), sobre los valores gramaticales que pueden tener algunos verbos como verbos livianos (contrastando el significado básico y pleno de “dar” con ejemplos como *dar características* (= “caracterizar”) u otros relativos a expresiones de uso habitual, como *dar las gracias; darse cuenta; dar la cara...*). También surgió la reflexión sobre lagunas derivativas, variantes alomórficas, a partir de observaciones de los propios estudiantes, tales como: “¿Por qué es *ejemplificar* y no *ejemplar*?” (L.).

4.

Completar con un verbo en infinitivo que signifique lo mismo que cada ejemplo¹⁸. La palabra subrayada es una pista:

Desarrollar una explicación=.....

Decir las características de un objeto=.....

Decir los fundamentos para defender una idea=.....

Presentar pruebas=.....

Dar indicaciones=.....

Decir las diferencias entre dos objetos=.....

Hacer relaciones entre cosas o ideas=.....

(Puesta en común: la idea fue sistematizar reflexiones sobre la relación morfológica entre palabras derivadas de una misma raíz (por ejemplo: *característica / caracterizar; ejemplo / ejemplificar; resumen / resumir; gráfico / graficar; definir / definición*), así como el reconocimiento de algunos sufijos de aplicación regular

(-cion, -miento, -ific-, -iz, etcétera).

5.

Tachar las opciones que no correspondan o responder:

- a) Puedo explicar: un problema // una persona // un cuaderno
- b) Puedo describir: una cara // un objeto // una idea
- c) ¿Qué puedo exponer?.....
- d) Puedo fundamentar: una decisión // un profesor // una respuesta
- e) Puedo narrar: una historia // un método // un esquema
- f) ¿Qué puedo enumerar?.....
- g) Puedo desarrollar: una explicación // un proceso // un análisis
- h) ¿Qué puedo relacionar?.....

(Puesta en común: se focalizó la reflexión sobre qué “objetos” pueden ser susceptibles de determinadas operaciones intelectuales, para que aportaran más ejemplos sobre los objetos posibles para estos verbos, para que reflexionaran sobre qué es, por ejemplo, un “proceso”, un “método”, un “esquema” y pedirles que combinaran estos objetos con verbos distintos a los de los ejemplos).

6.

Decir el significado de estos verbos en LSA (solo consignamos dos ejemplos aquí). Pensar la manera de escribirlo en español. Entre todos escribimos los significados en el pizarrón. Luego, buscamos estos verbos en el diccionario y comparamos los significados que escribimos nosotros con los que aparecen en el diccionario:

Ejemplo de significado elaborado para:

- ▶ Investigar: Estudiar un tema (leer teoría, hacer experimentos, entrevistas, observaciones, etc.), para crear un conocimiento científico nuevo.

Significado de diccionario, extraído del diccionario *on line* de la RAE:

- ▶ Investigar: 3. intr. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

Ejemplo de significado elaborado para:

- ▶ Caracterizar: Decir las características, propiedades o rasgos más importantes de un objeto.

Significado extraído del diccionario *on line* de la RAE:

- ▶ Caracterizar: 1.tr. Determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás. U. t. c. prnl.

(Puesta en común: reflexionamos sobre la posibilidad de decir lo mismo de distintas maneras. También observamos cómo están organizadas las palabras en el diccionario, qué convenciones se usan (símbolos, abreviaturas, etc.) y los tipos de información que ofrece el diccionario (semántica, gramatical, ortográfica). Con los ejercicios (6) y (7), ilustramos el trabajo realizado por los estudiantes comparando los significados elaborados colectivamente con los que ofrece el diccionario para las mismas palabras.

7.

Seguimos construyendo nuestro glosario: hacer una lista con los verbos que trabajamos a lo largo de esta secuencia. Poner en el mismo renglón los verbos con igual significado (se les anuncia que luego vamos a decir el significado de cada verbo en LSA, para después pensar entre todos cómo escribirlo en español).

(Puesta en común: además de la elaboración de un glosario que sirviera a los estudiantes como texto instrumental, el objetivo fue confrontarlos con sus declaraciones iniciales sobre el uso del diccionario como herramienta para la comprensión de los textos, con la intención de hacerles notar que el uso ingenuo del diccionario puede ser más un obstáculo que una ayuda en tal sentido).

Al finalizar la secuencia, se les encomendaron las siguientes tareas para resolver de manera individual en sus casas:

1) “Pensar qué objetos se pueden comparar y qué aspectos de esos objetos se pueden comparar para decirlo en LSA, en clase” (con estas producciones, al momento de la socialización en clase, hicimos cuadros comparativos en el pizarrón, sistematizando posibles categorías de comparación y diferenciando aspectos comparables según se tratara de objetos físicos -forma, tamaño, función, etc.- o mentales -por ejemplo, teorías del aprendizaje, concepciones de sujeto, concepciones de conocimiento, etc.-, tomados de las materias que cursaban. Luego, para textualizar el cuadro, se introdujeron conectores comparativos o de oposición).

2) Escribir una consigna con los verbos: *ejemplificar* y *definir*, tomando la bibliografía de alguna materia que estés cursando. Escribir la respuesta a cada consigna.

3) Elegir un verbo que todavía no esté en el glosario y escribir su significado (con las respuestas a las consignas 2 y 3, hicimos la revisión entre pares y luego socializamos los escritos. Evaluamos la inteligibilidad, aspectos discursivo-textuales, errores léxicos o gramaticales y ortográficos. En algunos casos, se reescribió el texto con colaboración colectiva).

CONCLUSIONES

Creemos en la potencialidad de la modalidad de trabajo adoptada en este taller. Entre los logros de los estudiantes al finalizar esta secuencia, destacamos: mayor conciencia de la importancia de conocer su lengua y de hacer reflexiones metalingüísticas acerca de esta, como anclaje para aprender español; ampliación de vocabulario específico y operativo para desempeñarse en la vida académica; reconocimiento de acepciones y significados contextualizados; valoración de la importancia de la precisión semántica; mayor conciencia sobre el uso de textos instrumentales; sistematización de regularidades derivativas de verbos y sustantivos; mayor conciencia de la importancia de tomar apuntes, del valor del registro escrito “para no olvidar” y estudiar.

Reflexiones finales: María Eugenia Dubois (1997) señala que:

Lo fundamental en el proceso educativo [...] más que la enseñanza de algo, es la calidad de la experiencia del estudiante con respecto a ese algo. Todo lo que ahora sabemos sobre lectura y escritura nos permite comprender esos procesos, pero a la vez tener la certeza de que solo podemos conocerlos de verdad a través de experimentarlos y de reflexionar sobre ellos. [Importa] Cómo siente y cómo vive el alumno la experiencia de la lectura y la escritura [...]. (p.40).

Y, más adelante, agrega que hay que saber interpretar la singularidad y la potencialidad de los estudiantes. En esta misma línea, Emilia Ferreiro (1994) nos recuerda que el gran desafío para el futuro es “transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica [...]: alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y culturas” (p.10). Si pensamos en la enseñanza de español escrito a personas sordas hablantes de LSA, estas ideas se conjugan congruentemente con una concepción intercultural y bilingüe para abordar el desafío de la alfabetización.

En las condiciones institucionales actuales, para los estudiantes universitarios sordos, mejorar su competencia en español escrito es un requisito fundamental para desenvolverse en el trayecto educativo que cursan. Mientras la adquisición de la lengua escrita no se produzca durante la escolarización previa, creemos que seguirá siendo necesario ofrecer andamiaje en lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Brochado, S.M. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP. São Paulo, Brasil.
- Carrizo, S. y Mabres, M. (2007). *La producción escrita de las personas sordas. Una mirada desde la lingüística textual*. Córdoba, Argentina: El Emporio Ediciones.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España: Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>Madrid
- Cvejanov, S. y Curiel, M. (2006). Sintaxis y simultaneidad en la lengua de señas argentina: una aproximación descriptiva. *Revista de Lengua y Literatura*, 34, 99-112.
- Cvejanov, S. y Llambí, M.E. (Agosto de 2015). Reflexiones en torno a la enseñanza del español escrito a personas Sordas hablantes de lengua de señas argentina. Ponencia presentada en *VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: "Celebrando los veinte años 1995-2015"*, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- De León, A.; Flores, I.; González, R.; Romero, C. y Tourón, G. (2014). Los sordos, el español escrito y la comunicación. En *TUILSU-imagen. Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República (traducido de la LSA al español por A. Fojo y L. Peluso).
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Di Stefano, M. y C. Pereira (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo & Seña*, Número 8, diciembre 1997, 317-340.
- Dubois, M. E. (1997). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 18(2), 39-44.

- Erting, C. y J. Woodward (1979). *Sign Language and the Deaf Community*. Cambridge. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Famularo, R. (2010). Roles y actores en la escuela inclusiva rioplatense: el caso particular del intérprete para sordos. En *3er. Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo, Uruguay.
- Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de niños sordos. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, XVI (2), 79-85.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, 15(3), 5-14.
- Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*, 1(2), 110-115.
- Kalman, J. (2002). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*. Hamburgo, Alemania: Siglo XXI.
- Lapenda, M. E. (2005). Enseñar a leer y escribir a niños sordos. *Novedades educativas*, 174, 28-33.
- Larrinaga Campistrús, J. A. (2015). Enseñanza de lectura. Español escrito como L2 para sordos. En *Actas IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de lenguas de seña*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina (en prensa).
- Massone, M.I. y Curiel, M. (1993). Lengua de señas y comunidad sorda. *Publicación G.E.S.*, 2, 2-21.
- Massone, M.I. y Machado, E. (1994). *Lengua de señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Massone, M.I.; Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y Vida*, 20(3), 24-33.
- Massone, M.I.; Simón, M. y Druetta, J.C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Argentina: LibrosEnRed. Recuperado de www.librosenred.com.
- Massone, M.I.; Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 26(4), 6-17.
- Massone, M.I.; Buscaglia, V. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 31(1), 6-17.

- Massone, M.I. (2010). Las Comunidades Sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del INADI*, 2, 1-23.
- Massone, M.I. y Fojo, A. (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata. V *Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Uruguay.
- Michon, M. (2016). Consecuencias del bilingüismo sobre la cognición. En A. García y S. Suárez Cepeda. (Eds.), *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Müller de Quadros, R. y Schmiedt, M. (2006). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasilia, Brasil: Lagoa Editora.
- Muñoz, R. y Abdala, S. (2008). La reflexión metalingüística. Una propuesta de abordaje en la escuela primaria. En *el aula. Orientaciones teóricas y didácticas para la escuela primaria*, 73-86.
- Muñoz Liceras, J. (Comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, España: Visor.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2011). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., México: FCE.
- Padden, C. (2001). Deaf. En Duranti, A. (Ed.) *Key Terms in Language and Culture*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Peluso, L. (2011). Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: Buscando los eslabones perdidos. En *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires, Argentina, UBA (CDRom).
- Peluso Crespi, L. (2014a). Acerca del estilo sordo del español escrito: Breves consideraciones lingüísticas y políticas. En *TUITSU-imagen. Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*, 37-40. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Peluso Crespi, L. (2014b). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar / grabar, describir y computar* (Tesis de doctorado). UNCórdoba, Córdoba, Argentina.

- Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 211-236.
- Rusell, G. y Lapenda, M.E. (2010). Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda. En *II Congreso Internacional, IV Congreso Latinoamericano y V Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera "Intersubjetividades y vínculos"*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Rusell, G. y Lapenda, M.E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo & Seña*, (22), 63-85.
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, (60), 79-94.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, España: Alianza.
- Skljar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Skljar, C.; Massone, M.I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69(70), 85-100.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En Milian, M. y Camps, A. (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (39-65), Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Yarza, M.V. (2015a). *Comunidad Sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/123456789/165>
- Yarza, M.V. (2015b). Registro, construcción y análisis de historias de vida: por qué usar el software ELAN. En *Actas IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de LSA*. Neuquén, Argentina (en prensa).
- Zayas, F. (2006). La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Graó.

¹ Es profesora en Letras y maestranda de la Maestría en lingüística aplicada orientación enseñanza de lenguas extranjeras. Es coordinadora de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura de la sub-sede Universidad Nacional del Comahue. En la misma universidad es docente de las cátedras de Lengua y su didáctica del Profesorado en Enseñanza Primaria y de Filología Hispánica y Gramática en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. Sus trabajos de investigación, sus presentaciones en congresos, sus actividades de extensión y sus publicaciones han estado orientados a los problemas didácticos de la enseñanza de la lengua, especialmente en lo referido a los contenidos gramaticales y su integración en las prácticas de lectura y escritura. Su experiencia en enseñanza media, terciaria y universitaria y los trabajos realizados con alumnos de nivel primario han constituido la base de datos para sus investigaciones y las propuestas didácticas derivadas de estas. Desde 2013 trabaja en proyectos de investigación y extensión que abordan en una de sus líneas la enseñanza del español escrito a personas sordas hablantes de LSA como L2, en relación con estudiantes universitarios sordos.

² Este artículo está basado en el trabajo presentado en el panel plenario “Alfabetización de personas sordas hablantes de LSA: búsquedas y (des)encuentros”, desarrollado en el *Segundo Simposio Internacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura – Subsede UNCuyo* y en avances de este trabajo presentados en otros congresos.

³ Si bien acordamos con la distinción de usar inicial mayúscula para la palabra “sordo/a” como reconocimiento de la identidad cultural sorda (Erting y Woodward, 1979), en este artículo no usaremos esa convención por entender que ya está explícito que esa consideración encuadra nuestro trabajo.

⁴ Proyecto de investigación “LSA: aspectos descriptivos, explicativos y pedagógicos” (04H136), dirigido por Sandra B. Cvejanov.

⁵ “La interpretación no es un proceso mecánico que implique el pasaje de una lengua a otra, palabra por palabra. Consiste en la activación de una serie de mecanismos intelectuales, la aplicación de técnicas y estrategias específicas bajo la presión del tiempo que el/la intérprete profesional debe ser capaz de resolver de manera rápida y eficaz hacia la restitución del sentido, y la conservación de la fidelidad y claridad del mensaje con corrección gramatical, a fin de que dicho mensaje llegue a las personas destinatarias” (INADI, 2015, p.22).

⁶ En nuestra región, en la UNComa, se aprobó el plan de estudios para la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSA-español-LSA (Ord. N° 0515/16), cuyo título cuenta con reconocimiento oficial del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Resol. N° 2017-51-APN-ME).

⁷ Cada hablante implica en la comunicación su visión de mundo, del lenguaje, de la historia, de sí mismo y de los otros participantes.

⁸ En palabras de Massone (2010): “Desde el punto de vista cognitivo [la LSA], permite categorizar el mundo, da forma al pensamiento y desde una perspectiva psicoanalítica permite la conformación de la subjetividad y la intersubjetividad y el vínculo social” (p.12).

⁹ La LSA, como todas las lenguas, presenta variaciones lingüísticas diacrónicas, regionales, variaciones sociolectales vinculadas a la educación, la edad y el género, según cada comunidad de personas sordas y su grado de participación y pertenencia.

¹⁰ Cabe aclarar que en Peluso (2011), sus afirmaciones se refieren específicamente a la Lengua de Señas Uruguaya y que hemos usado en su lugar el término “lengua de señas”, de forma genérica, por entender que estas son aplicables a la LSA.

¹¹ Creemos que para este tipo de trabajo, el software libre ELAN puede ser una herramienta útil y potente, dado que permite hacer marcaciones en los videos para el análisis de los textos y las eventuales reformulaciones. Sobre las posibilidades de uso de este software, puede verse Yarza (2015b).

¹² En Carrizo y Mabres (2007) se evalúa las producciones escritas espontáneas de los sordos con categorías de análisis de la Lingüística Textual, para ponderar el proceso de textualización y las estrategias utilizadas con ese fin. Con esos datos, establecen una clasificación en ocho niveles.

¹³ En este proceso quedan involucrados factores extralingüísticos, políticos, culturales, relacionados con la identidad cultural de los sujetos y sus formas de intercambio cultural, lingüístico y estético.

¹⁴ “[...] las representaciones acerca de lo que es leer difieren en los distintos grupos sociales y en las distintas esferas de la praxis social e inciden en el modo en que los sujetos encaran sus lecturas, en la finalidad que les otorgan, en los objetivos que seleccionan para ser leídos, e incluso, en las operaciones cognitivas que despliegan para hacerlo [...]”. (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2011, p.9).

¹⁵ Pensemos que el proceso de estandarización de la LSA está en desarrollo (Massone y Fojo, 2011), en tanto la lengua vaya ampliando y diversificando sus funciones sociales. Su todavía incipiente descripción gramatical y normativa es condición necesaria para la estandarización de la lengua. Las gramáticas y diccionarios estabilizan una variedad estandarizada y sirven de base para las reflexiones metalingüísticas acerca de esta (Peluso, 2011; Peluso Crespi, 2014b).

¹⁶ La lengua escrita y la lengua oral tienen funciones sociales distintas y establecen relaciones diferentes entre pensamiento y lenguaje (Fernández Viader y Pertusa, 1996).

¹⁷ La inicial corresponde al nombre de un cursante del taller.

¹⁸ Fue posible incluir la especificación de “verbo en infinitivo” porque en encuentros anteriores se había trabajado con textos instruccionales y con verbos en infinitivo y en modo imperativo.