



**ALFABETIZACIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA:  
LA MIRADA DE LOS PROTAGONISTAS**

**LITERACY OF THE DEAF COMMUNITY:  
THE VIEW OF THE PROTAGONIST**

**Virginia Yarza<sup>1</sup>**

Universidad Nacional del Comahue  
mvyarza@gmail.com

**Resumen**

La alfabetización del colectivo Sordo sigue siendo un desafío a alcanzar, a pesar de los numerosos estudios que tratan la problemática. Son muy escasos los que realizan un abordaje desde las representaciones sociales (RS) que elaboran las personas Sordas sobre la Lengua Escrita (LE). Presentamos los resultados de un estudio sobre las RS que construyen los Sordos adultos de la provincia de Río Negro (Argentina) sobre su alfabetización, el uso que hacen del español escrito y nivel de competencia. Se realizaron entrevistas en profundidad para reconstruir sus historias de vida teniendo como foco esta temática. El trabajo se asienta sobre tres ejes: (1) la comunidad Sorda como minoría lingüística y cultural, (2) la LE como práctica social y (3) las RS como (re)productoras de comportamientos ante ciertos objetos sociales pero también, terreno fértil para la generación de cambios. Las RS ofrecen pistas que pueden contribuir a buscar mejores estrategias de enseñanza de la LE. Hemos constatado que la historia de vida es una vertiente valiosa para este tipo de trabajos y sería provechoso ampliar y contrastar con otras realidades. Por último, para avanzar en el conocimiento acerca de la alfabetización de las personas Sordas es imprescindible contar con la participación activa de los Sordos<sup>2</sup>.

**Palabras clave:** Alfabetización - Lengua escrita - Persona Sorda- Comunidad Sorda- Representaciones sociales.

## **Abstract**

The literacy of the Deaf group remains a challenge to be achieved, despite the numerous studies that address the problem. There are very few people who make an approach to it from the Social Representations (SR) that Deaf people elaborate about the Written Language (WL). We present the results of a study on SR that deaf adults from Río Negro province (Argentina) build about their literacy, their use of written Spanish and level of competence. In-depth interviews were carried out to reconstruct their life histories, focusing on this topic. The work is based on three axes: (1) the Deaf community as linguistic and cultural minority, (2) the WL as a social practice and (3) the SR as (re)producers of behaviors in the face of certain social objects but also, fertile soil\_for the generation of changes. The SR offer clues that can help to find better WL teaching strategies. We have verified that the life story is a valuable aspect for this type of work and it would be useful to expand and contrast other life stories with other realities. Finally, in order to advance in the knowledge about Deaf people literacy, it is essential to have the active participation of the Deaf community.

**Key words:** Literacy – Written language – Deaf people – Deaf community – Social representations.

**Recepción:** 02-03-2018

**Aceptación:** 18-06-2018

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el acceso a la lengua escrita es primordial para alcanzar una ciudadanía plena. Todo está escrito. En la escuela, el trabajo, el hogar, la calle, las oficinas de atención, las redes sociales en Internet, por nombrar algunos espacios de interacción. En otras palabras, se puede decir que la escritura se filtró en cada ámbito de nuestra vida.

La centralidad de esta lengua está tan naturalizada que cuesta imaginar que no siempre fue así. Pensar por ejemplo, en que en la Edad Media el dominio de la lectura no implicaba el de la escritura o que -como resalta Ferreiro (2003)- “en las primeras décadas del siglo XX parecía que 'entender instrucciones simples y saber firmar' podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles” (p.3).

Como consecuencia de esta situación, en el mundo de hoy no estar alfabetizado implica una limitación importante en el día a día. En ese sentido, las estadísticas indican que el analfabetismo es una cuestión no resuelta. Según la UNESCO (2013), “al menos 750 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura”<sup>3</sup>. En estas cifras estarían comprendidos los miembros de las comunidades Sordas.

En una encuesta llevada a cabo en casi 100 países en el año 2009, la Federación Mundial de Sordos (WDF, por sus siglas en inglés) registró 90% de analfabetos funcionales<sup>4</sup>. Cifra que expone no solo la gravedad del problema sino también su carácter global. No es casual entonces que las trayectorias escolares del alumnado Sordo estén teñidas de fracasos, abandonos y bajo porcentaje de certificaciones. Como resultado, se observa dentro de la comunidad una alta tasa de desempleo y de precarización laboral.

En vista de que estas comunidades hablan lenguas denominadas genéricamente lenguas de señas (LLSS), y que se trata de lenguas que no poseen escritura, la cuestión del acceso a la LE ubica a sus miembros dentro del contexto de la alfabetización de

comunidades ágrafas. Esto implica que se vean obligados a aprender la LE de la lengua mayoritaria para poder transitar su escolaridad, acceder a los medios e información impresa, conseguir un trabajo, es decir, para su inserción social en general. A esto hay que agregarle que aproximadamente 95% de las personas Sordas nace en un hogar oyente (Massone y Machado, 1994; Morales García, 2008). Por consiguiente, es en el círculo primario de comunicación en donde aparece la primera barrera.

En Argentina hay una sola LS denominada Lengua de Señas Argentina (LSA). No hay, hasta el momento, estadísticas oficiales acerca de la cantidad de usuarios de esta lengua ni de su nivel de alfabetización. Sin embargo, dentro del ámbito académico se habla de un alto porcentaje de analfabetismo funcional coincidiendo así con lo registrado por la WDF (Baez, 2009 y Burad, 2010).

Conviene destacar que son muchas las investigaciones que abordan el problema de la alfabetización de los Sordos. Hay trabajos que hacen hincapié en los errores y dificultades de acceso a la LE (Gutiérrez Cáceres, 2006; Herrera, Chacon Macchiavello y Saavedra Coronado, 2016). Otros enfocados en las estrategias que utilizan los docentes (Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, 1999; Macchi y Veinberg, 2005). Se han publicado estudios sobre cómo aprenden la LE (Zambrano Steensma, 2007; Baez, 2009; Russell y Lapenda, 2012). Sin embargo, son pocos los trabajos que hacen foco en la mirada de los Sordos acerca de su propia alfabetización. Dentro de esta línea se encuentran los estudios acerca de las representaciones sociales (RS) que han construido como grupo acerca de la LE (Rojas Gil, 2005 y Nivia Garnica, 2008).

Este artículo está basado en una investigación que tuvo dos grandes motivaciones. La primera es la preocupación por la persistencia del alto índice de analfabetismo dentro de la comunidad Sorda a pesar de su larga escolarización y de los numerosos trabajos de investigación. La segunda, el deseo de conocer el punto de vista de los protagonistas sobre esta situación.

En este orden de ideas y con el fin de contribuir a la comprensión de la relación entre comunidad Sorda y LE desde la mirada de los protagonistas, es que se reconstruyeron tres historias de vida de personas Sordas adultas centradas en la LE. Para luego

identificar, describir y establecer relaciones entre las RS que elaboraron sobre su adquisición, uso y nivel de competencia de la LE.

## **1. Conceptos clave**

¿Qué se sabe acerca de la visión de los protagonistas sobre ese alto índice de analfabetismo? ¿Cómo es la relación de las personas Sordas con la LE? ¿Qué piensan y sienten acerca de su proceso de alfabetización? ¿Qué creencias y mitos han creado en relación a la adquisición, uso y nivel de competencia en LE? ¿Qué función cumple la LE en sus vidas? ¿Qué expectativas tienen acerca de las posibilidades de alfabetización de su comunidad? Estas preguntas constituyeron el puntapié inicial de la investigación. Sus respuestas entrañan una forma colectiva de ver, pensar y actuar sobre un hecho puntual. Esto nos remite en forma casi directa a la teoría de las representaciones sociales. Tanto que todas estas pueden ser condensadas en una única pregunta: ¿qué representaciones sociales (RS) han construido los Sordos en relación a la LE? Tres conceptos brindaron soporte teórico a la investigación y permitieron avanzar en la temática: comunidad Sorda, lengua escrita y representaciones sociales.

Hablar de comunidad Sorda es reconocer la existencia de un colectivo conformado por personas Sordas que son miembros de una minoría lingüística y cultural (Schlesinger y Meadow, 1972). Esta perspectiva implica una concepción socio-antropológica de la sordera. En donde se considera Sordo a aquella persona en la que la visión juega un rol fundamental en su vinculación con el mundo. Esta situación impacta -entre otros aspectos- en su forma de comunicación y determina una forma de aprendizaje predominantemente visual que marca diferencias entre las experiencias de los Sordos y de los oyentes (Mckee y Hauser, 2012).

Para ser miembro real de la comunidad Sorda es necesario el sentido de pertenencia a esta (Massone y Machado, 1994). Este enfoque no desconoce ni anula las diferencias interpersonales que hay dentro de esta población; por el contrario, su estudio también puede arrojar datos esclarecedores (Marschark, Zettler y Dammeyer, 2017).

Escribimos Sordo con mayúscula siguiendo la propuesta que hicieron hace algunas décadas Erting y Woodward (1979) para diferenciar los miembros de la comunidad de la condición meramente audiológica. La WFD utiliza por regla esta distinción y también la Confederación Argentina de Sordos (CAS).

Como toda minoría lingüística, las personas Sordas están obligadas a ser bilingües y biculturales (Skliar, Massone y Veinberg, 1995; Peluso, 2010; Lissi, Svartholm y González, 2012). Según la base de datos de *Ethnologue*, hay registradas en el mundo 142 LLSS (Simons y Fenning, 2018). La LS -como toda lengua- permite a las personas Sordas el ejercicio de todas las funciones de una lengua: comunicación, integración y expresión. La LE y la lengua oral funcionan como puente para su integración a la sociedad mayoritaria. La LE también –y cada vez más- para la comunicación a distancia dentro de la propia comunidad (Massone, Simón y Druetta, 2003; Macchi y Veinberg, 2005).

En general, un texto escrito por una persona Sorda tiene marcas que lo identifican. Marcas aquí contempladas como producto del contacto lingüístico, no como errores. De allí que las escrituras de las personas Sordas usuarias de LSA pueden ser comprendidas como una ‘interlengua’ (Lissi et al., 2012). Y las actividades de lectura y escritura como ‘prácticas sociales’ (Woods, 2002).

Situados entonces en la LSA como una lengua ágrafa y en las personas Sordas forzadas a alfabetizarse en otra lengua, son importantes los aportes provenientes de estudios relacionados con otros colectivos con lenguas minoritarias sin escritura (Vigil Oliveros, 2006 y 2011). Enfoque que permite pensar en que los obstáculos provienen de las dificultades para realizar conexiones directas entre la LSA y el español escrito. Siendo este último -como diría Ferreiro (2011) “un elemento de sujeción” del español oral. Lengua ajena en todo sentido a las personas Sordas quienes tienen un acceso restringido a esta debido a su modalidad de transmisión basada en la audición.

Al planteamiento de las ataduras del español escrito al español oral y a su ubicación como fruto de un colectivo que presenta una visión del mundo diferente a la del colectivo Sordo, se agrega que, -como afirma Woods (2002)- “cada grupo valora la

lectoescritura de manera particular y esta se revela en la forma en que la comunidad usa la lectura y la escritura en diferentes contextos sociales” (p.330).

Y es en ese punto en donde surge el tercer concepto, el de representación social: introducido por Serge Moscovici en 1961 para nombrar una teoría que permitiera estudiar el conocimiento del sentido común (Moscovici, 1979).

El estudio de la representación social “nos aproxima a la visión de mundo que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición” (Araya Umaña, 2002, p.12). De allí que creemos en su gran potencial para avanzar en la comprensión de las diferentes lecturas que se pueden realizar del mundo. Específicamente, de la lectura que realizan las personas Sordas acerca de su alfabetización. Visión que por origen está destinada a diferir de la lectura que realizamos los oyentes. Cabe destacar que si bien no somos protagonistas de esta historia, no por ello, nuestro papel es neutral, ya que somos parte activa del vínculo de la persona Sorda con la LE. En algunos casos por el rol como docentes. En otros, como familiares, amigos o compañeros. Las personas oyentes estamos en todos los espacios por los que circula la cotidianidad de las personas Sordas.

Si bien las RS constituyen un “conjunto de creencias, opiniones, actitudes y puntos de vista que comparten los miembros de una comunidad lingüística sobre un mismo hecho” (Cassany, 1999, p.88), no son entidades inamovibles. Presentan la rigidez suficiente como para formar parte de la memoria de un colectivo dando paso a la elaboración de identidades sociales concretas y la flexibilidad necesaria como para permitir la evolución del mismo a través de la generación de nuevas RS (Duveen y Lloyd, 2003; Psaltis, 2015).

De lo expuesto anteriormente se puede inferir que si las RS son -por naturaleza- cambiantes, entonces es posible crear contextos para generar cambios direccionados. Es decir, que sería posible a partir del conocimiento de las RS actuales de las personas Sordas sobre la LE, la planificación de escenarios para su transformación con el objetivo de lograr mejores resultados en su alfabetización. Objetivo que está fuera del

alcance de esta investigación aunque es perfectamente compatible con nuestro propósito.

Por otra parte, acordamos con De Clerck (2012) en que en los estudios sobre la comunidad Sorda es fundamental partir de una postura epistemológica bidireccional en donde los colaboradores -sujetos de la investigación- no son objetos sino que tienen una participación activa dentro de la investigación por lo que esta se transforma en un proceso interactivo-comunicativo contextualizado. Como señala Zambrano Steensma (2007):

[La comunidad Sorda] está llamada a tomar el papel protagónico que le corresponde desempeñar en esta historia; ya que no solo se trata de un problema lingüístico, sino de su derecho a decidir y a participar activamente en el proceso que compromete su futuro educativo, social y cultural. (p.78).

Hay dos estudios realizados en Latinoamérica sobre las RS de los Sordos en relación a la lengua escrita. Uno es el de Adriana Marcela Rojas Gil (Colombia, 2005) y el otro de Diana Nivia Garnica (Venezuela, 2008). Se observaron algunas diferencias en el diseño que son relevantes: a) las edades de la población de estudio: en Rojas Gil, niños y adolescentes estudiantes y, en Nivia Garnica, adultos estudiantes, auxiliares docentes y líderes, b) el ámbito: en la primera, exclusivamente escuela primaria y, en la segunda, un ciclo de formación técnica y asociaciones de Sordos y c) las técnicas: grupo focal y grupo nominal respectivamente.

## **2. Metodología**

Este diseño presenta algunos puntos de encuentro en relación a las investigaciones de Rojas Gil y de Nivia Garnica pero también algunas diferencias: sacar la investigación del ámbito escolar, recoger la información con entrevistas etnográficas y construir los datos mediante historias de vida.

Es un estudio cualitativo que se nutre de aportes metodológicos y teóricos provenientes de distintas disciplinas que tienen como denominador común una mirada social (Peluso, 2010). Es así que aparecen entrelazadas la sociolingüística, la etnografía, la historia, la comunicación, la lingüística, la psicología social, entre otras.



Por ejemplo, de la sociolingüística se toman conceptos como: interlengua, minoría lingüística y cultural. De la etnografía, la recolección de información por medio de entrevistas antropológicas o etnográficas. De historia, la construcción de datos a través de las historias de vida. De la lingüística, el software para el análisis de los datos y el concepto de glosa. Y, de la psicología social, como ya se expuso, el concepto de RS.

La indagación se realizó en una comunidad particular, la de los Sordos, haciendo foco en las representaciones sociales que elaboran sobre la lengua escrita. Para ello, se reconstruyeron historias de vida centradas en esta temática para luego extraer las RS.

La información se recogió durante el año 2014, mediante entrevistas realizadas en la ciudad de General Roca a tres personas Sordas adultas, miembros activos de la Asociación de Sordos de Río Negro (ASRN). Esta situación garantiza que se sientan miembros de la comunidad Sorda.

Se optó por la entrevista etnográfica porque la no directividad que la caracteriza permite recoger las voces de los entrevistados desde su visión del mundo (Guber, 2001).

Se trata de Norberto Ibarra (Beto), Mónica Martín y Luis Ortiz. Se utilizan sus nombres reales por requerimiento de los propios protagonistas. En el momento de las entrevistas, Beto y Mónica tenían 41 años y Luis, 33. Son los únicos miembros Sordos de sus familias. Poseen certificado de primaria. Luis también de secundaria. Todos trabajan. Los varones han sido presidentes de la ASRN (Asociación de Sordos de Río Negro).

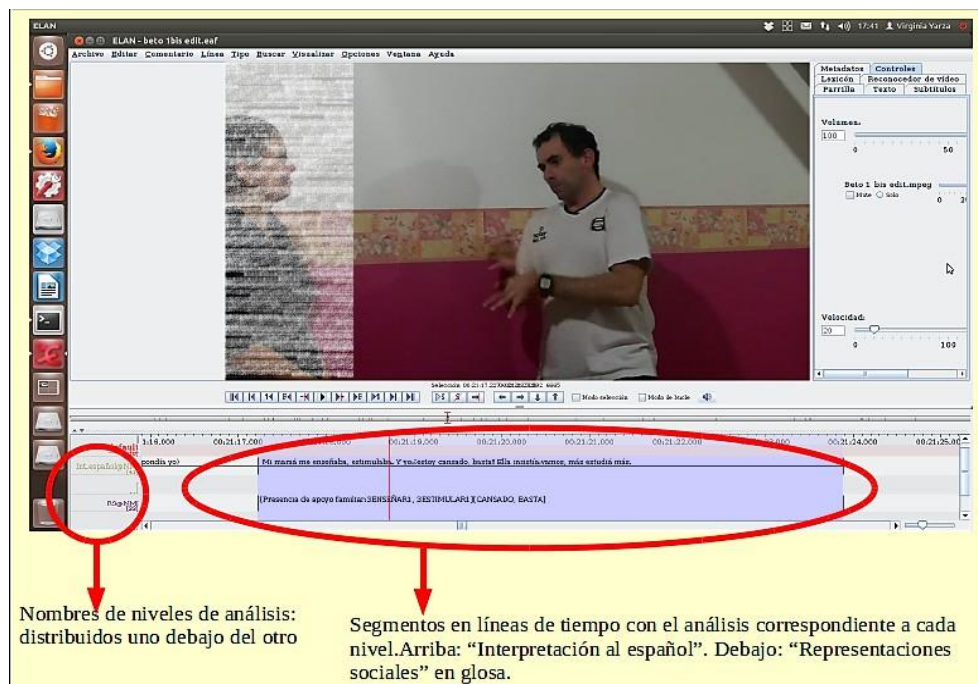
Las entrevistas se desarrollaron en LSA y fueron filmadas. El corpus tiene una duración de 5 horas y casi 20 minutos. El lugar fue elegido por el entrevistado. Entre cada entrevista hubo tiempo para visualizar el material filmado y poder re-preguntar para completar la información faltante y aclarar dudas. Se realizó la transcripción de las entrevistas en un procesador de texto para luego de allí extraer citas. Para facilitar su transcripción y posterior análisis se utilizó el software libre ELAN 4.7.2 desarrollado por

el Instituto Max Planck de Psicolingüística en Nijmegen, Países Bajos (Crasborn y Sloetjes (2008)<sup>5</sup>.

Se crearon dos líneas de análisis: una con la interpretación en español y la otra con la marcación de las RS. Para extraer estas últimas se identificaron señas asociadas a la LE que revelaban creencias, opiniones, actitudes, puntos de vista, estereotipos, valores y normas presentes en las tres historias de vida.

Para verificar el carácter social de las representaciones se contrastaron con aportes de otras investigaciones y publicaciones de experiencias de otros Sordos, como se detalla en el próximo apartado.

En la Figura 1 se puede apreciar cómo se trabaja en este programa en el que se visualiza la caja del video y debajo las anotaciones distribuidas en líneas de acuerdo a los intereses de la investigación (Yarza, 2015).



**Figura 1.** El software ELAN: pantalla de trabajo. **Fuente:** Yarza, 2015.

### 3. Resultados

Del análisis de las citas se pudieron identificar RS vinculadas con la LE. Se marcaron las señas de vivencias familiares, escolares y laborales que se reiteraban en las tres historias de vida. Como la LSA es una lengua ágrafa se realizó la transcripción en glosa<sup>6</sup>. A continuación se presentan algunas:

SER-DIFICIL y NO-ENTENDER. Son las señas que más utilizan los entrevistados cuando hablan de la LE. Se vinculan tanto al desconocimiento del significado de algunas palabras como al orden gramatical de la LE.

**NO-ENTENDER**



**Figura 2.**

**SER-DIFICIL**



**Figura 3.**

Por ejemplo:

- (1) “Para mí era muy difícil. No tenía ni idea de las oraciones, muy difícil” (Mónica habla sobre su ingreso a la primaria).
- (2) “Las palabras no las entendíamos” (Beto recuerda la escuela de Sordos de Rosario).
- (3) “Es difícil para mí. Yo soy duro y lucho para escribir bien pero no puedo. Cambio el orden de las palabras, siempre tengo problemas con la gramática. El tema de la escritura es un problema para mí. Lo otro por ejemplo, las matemáticas, los números es fácil” (Luis).

Esta percepción de la LE como difícil coincide con los resultados obtenidos por Rojas Gil (2005). Y, ante la dificultad que les representa la LE, aparece como respuesta un

abanico de sentimientos y actitudes que se caracterizan por su valor negativo. Las mismas dependen de cada sujeto.

ABURRIMIENTO/ABURRIRSE, SUFRIR, CANSADO/¡UFA!, BASTA.

**SUFRIR**



**Figura 4.**

**ABURRIDO**



**Figura 5.**

(4) “Mi mamá me enseñaba, estimulaba. Y yo: ¡estoy cansado, basta! (Beto)

(5) Hoy es lunes de septiembre. Y más abajo hoy..., mañana... No (corrige), ayer, hoy, mañana.” (Mónica acompaña su relato su la escuela especial con expresión de aburrimiento).

MIEDO.

(6) “Yo sentía mucho miedo. Miedo a fallar, miedo a decir cosas. La maestra cuando me corregía me ponía: mal, mal, mal. Entonces yo me quedaba sentado, me quedaba callado, con miedo” (Luis).

Los sentimientos negativos hacia la escuela y la maestra coinciden con los resultados obtenidos por Massone, Rey y Kenseyan (2010) en el análisis de tres historias de vida de mujeres Sordas adultas.

3AYUDAR<sup>17</sup>. Manifiestan la necesidad de ayuda tanto para la actividad de lectura como para la de escritura. Oyentes “que los ayudan” y otros “que los ignoran”. Los entrevistados muestran actitudes positivas en aquellas situaciones que marcan la fraternidad oyente para con las dificultades con las que se enfrentan los Sordos, como aceptación y agradecimiento.

## AYUDAR



**Figura 6.**

- (7) “Mi compañera de al lado, las dos porque la del otro lado también. Las dos me ayudaban. Me enseñaban: estudiábamos y escribíamos todo igual” (Mónica recuerda la primaria).
- (8) “Pero gracias a mi compañero y amigo oyente que se sentaba al lado y que me ayudaba cuando yo no entendía qué quería decir una palabra, le preguntaba” (Luis habla sobre el secundario).
- (9) “Vengan a ayudarme por favor. Ayúdenme a organizar el trabajo. Es muy largo, mucho trabajo” (Beto para redactar actas llamaba a algún oyente).

En las tres historias está presente la actitud de dependencia de los oyentes para leer y escribir. También que se trata de un grupo restringido de personas oyentes a las que les consultan dudas o dificultades tanto de lectura como escritura. Veamos algunos ejemplos más:

- (10) “Cuando me manda algún SMS mi tía o una amiga/o o cualquier oyente, y yo leo y no entiendo. La llamo a mi hija: “¿qué dice acá? Porque yo no entiendo”. Ella lee y me interpreta a mí” (Mónica).
- (11) “Y, era difícil. En las reuniones todos eran Sordos, no había oyentes. Entonces, hablábamos de distintos temas y el secretario/a Sordo no sabía escribir. (...) ¿quién escribe, quién escribe? Nadie quería escribir. (...) Entonces buscábamos a un oyente que sabía un poco de LSA, venía y le contábamos, le pedíamos ayuda y él escribía” (Luis en la ASRN).

(12)“Yo siempre le preguntaba a mi hermano, a mi hermana, a mi mamá, a mi papá: ¿qué dice?, ¿qué palabra era? En la televisión o en lo que fuera” (Beto).

Sobre esta visión de los oyentes, el resultado concuerda con la conclusión de Rojas Gil (2005): “El oyente era consultado permanentemente en su condición de experto” (p.16). Y también con un estudio sobre actitudes realizado en España e Italia en estudiantes Sordos de secundaria (Gutiérrez Cáceres, 2013).

3NO-DAR-BOLA1/ 3NO-HACER-CASO1. Esta seña aparece en el caso de los oyentes que los ignoran.

#### NO-HACER CASO



**Figura 7.**

(13)“Yo le decía al profesor que no comprendía algunas palabras, que las cambie, porque así yo podía entender y escribir. No me daba bolilla y me decía: igual que a todo el mundo. [...] Todos los profesores de la universidad me ignoraban” (Luis en la Universidad).

Evocan situaciones en las que usan la LE tanto con los SORDOS como con los OYENTES. Por ejemplo, con los oyentes para comunicarse incluso en situaciones cara a cara:

(14)“Mamá escribía y yo leía (...) Ella escribía corto” (Luis sobre el modo en que su madre se comunicaba con él).

(15)“El jefe de panadería fue el que me enseñó. Me dio un papel con todas las cosas, azúcar, huevo, con todos los ingredientes. Aprendí a hacer tortas, arrollados. Yo miraba la receta, mi jefe me observaba, me daba indicaciones. Me enseñaba, yo estudiaba. Ahora hago mi trabajo solo” (Beto).

En cambio, con los otros Sordos, usan la escritura para la comunicación a distancia no para los intercambios cara a cara. Siguiendo a Massone, Buscaglia y Bogado (2005), “los Sordos adoptan, pues, una segunda lengua para comunicarse entre ellos en un específico tipo de situación” (p.15). Ver más abajo los ejemplos (16) y (17).

Este resultado difiere con el obtenido por Rojas Gil (2005): para los estudiantes de su estudio, el aprendizaje de la lectoescritura “tiene un objetivo fundamentalmente académico; no reconocen su valor social; constituyéndose esta percepción en una creencia compartida por el grupo” (p.6). Aunque sí la consideran como un medio para comunicarse con los oyentes. Esta diferencia en los resultados podría deberse a que se tomaron distintos grupos etareos (las edades de los sujetos de su muestra oscilaban entre los 10 años y los 15 años, mientras en la nuestra tienen más de 30 años). A esto se suman los cambios en las nuevas tecnologías debido a un uso más intenso de la escritura a través de las redes sociales, como por ejemplo: *Facebook*, *Youtube*, *Whatsapp* y del uso de dispositivos móviles inteligentes (Massone, 2010).

CORTO y LARGO: estas señas aparecen cuando hablan sobre la escritura de los Sordos y de los oyentes marcando la diferencia entre ambas. Las señas se ven asociadas a los mensajes escritos por Sordos y Oyentes, respectivamente. Así como la ausencia de ciertas palabras.

#### CORTO



**Figura 8.**

(16) “A los Sordos yo les escribo corto. Se los envío y ellos entienden. Con los oyentes es difícil. (los mensajes) Son largos. Los miro y (entiendo) más o menos” (Mónica).

(17) Empecé a mandar mensajes pero no me entendían. Me mandaban un SMS y tampoco lo entendía. Entonces yo iba a la casa y le explicaba: yo voy a tu casa, algo corto. Entonces así empezamos a mandarnos mensajes. Pero con el tiempo. Porque para los Sordos es difícil escribir SMS. (...) ahora sí, todos nos mandamos mensajes. Pero no escribimos oraciones largas sino mensajes cortos” (Luis).

La cuestión de no entenderse los SMS entre los Sordos está vinculada a que el español es su L2 por lo que -como ya se expuso- durante el proceso de su apropiación se habla de interlengua. Este término no engloba una forma de español escrito específica sino diversidad de formas, de allí que a veces entre Sordos no se entiendan los mensajes escritos.

Otra observación que realizan es que los Sordos no usan ciertas palabras.

(18) “Cuando mandaba un mensaje a un oyente, lo recibían y leían: "Yo va casa. ¿Qué? Me preguntaban: ¿A la casa de quién? Yo recibía el mensaje entonces ahí me daba cuenta que tenía que poner 'mi' y así fui cambiando y ponía 'yo-voy- mi-casa'" (Beto).

Los tres perciben que dentro de la comunidad Sorda hay distintos niveles de competencia en LE: los Sordos no son todos iguales.

(19) “Algunos Sordos saben las oraciones, las comprenden claro. Yo miro las oraciones, no conozco las palabras” (Mónica).

(20) “La mamá no lo estimuló, creció sin ir a estudiar a la escuela. No habla nada en oral. Cuando hablan los oyentes se queda mirando, no entiende. (...) Yo soy diferente, yo sí escribo, hablo, todo” (Beto).

(21) “Los Sordos de la asociación, que hay muchos Sordos, no son todos iguales. Hay diferentes niveles. Por ejemplo, algunos no saben escribir. Otros no saben leer. Otros sí pueden escribir y otros sí pueden leer” (Luis).



Se observó durante las entrevistas la constante comparación entre las escuelas y también entre los docentes. Denotando interés y una actitud crítica sobre su escolarización. También la comparación con la de los oyentes.

(22)“Ella era muy exigente con todo el grupo de Sordos. Nos enseñaba, nos gustaba, nos gustaba mucho. (...) Había que escribir mucho (...) Si hacía las cosas bien, Marita me felicitaba, se ponía feliz. Y los Sordos nos poníamos contentos y dábamos, dábamos, dábamos” (Luis, destaca el trabajo de una docente de la escuela especial).

(23)“La maestra decía 'me esperan un poco, copian mientras tanto, yo voy y vuelvo'. 'Sí, sí, sí'. Y ella se iba y tardaba. Nosotros copiábamos y después nos poníamos a hablar en LSA. Y hablábamos, y hablábamos y al rato nos preguntábamos: ¿Y la maestra? ¡No viene! ¿Qué raro?” (Mónica).

(24)“Antes en Rosario estudiaba pero era más fácil y yo a veces me aburría un poco. (...) Cuando voy (a La Plata) había que estudiar más. A mí me gustaba. Era igual que los oyentes. El mismo nivel que los oyentes”. También compara la enseñanza de la LE en Roca y en Rosario: “En Rosario el nivel era más alto.” (Beto).

Tanto en la historia de vida de Mónica como en la de Luis aparece la escuela como responsable directa de las dificultades de escritura de los Sordos. Mientras Beto se centra en la familia.

(25)“Todos piensan lo mismo sobre la escuela. Los problemas que tienen para entender o para mandar SMS o para escribir son por la escuela. Los Sordos adultos siempre hablamos sobre la escuela. Pero no solamente en Roca, eh? También en Neuquén, cuando los vamos a visitar y estamos con el grupo de Sordos de Neuquén. También es lo mismo: la culpa la tiene la escuela. Pero no es solamente algo del grupo de Roca. No, no, no. También pasa en los distintos lugares” (Luis).

Son numerosos los trabajos que señalan a la escuela como la causa: Massone et al. (2003), Báez (2009), por nombrar algunos. Situación que no sorprende siendo la escuela la encargada de la alfabetización de la sociedad.

El aprendizaje de la LE si bien está ligado sobre todo al espacio escolar, hay pasajes de las entrevistas que muestran que, luego de terminada la escolarización, han seguido aprendiendo.

(26)“Leo los subtítulos de las películas. (...) Incluso aprendo muchas palabras que no comprendo en oral y ahí las veo escritas y las comprendo. Aprendo mucho” (Luis).

(27)“En las revistas por ahí reconozco algunas palabras, por ejemplo, en qué calle queda. En los diarios, también veo dónde queda un lugar. Después cuando voy caminando y lo veo: ahhh! Y ahí lo meto en la cabeza (aprendo). Es lo mismo que en la revista! (Mónica).

En síntesis, “los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha” (Massone et al., 2005, p.6).

Sobre el lugar que ocupa la LE en sus vidas actuales, los tres resaltan la importancia de la comunicación a distancia mediante mensajes de texto, *Facebook* y del *Whatsapp*. Un sentimiento común es que a veces la comunicación se dificulta debido a los malos entendidos generados por la competencia en lengua escrita. Esta situación antes la solucionaban yendo a hablar personalmente y ahora se ve remediada con el envío de videos por *whatsapp*.

(28)“En el celu tenés el face, el mensajito, y también el mail. Tenés los tres, todo junto en el celu, en un aparato. Uno solo” (Beto).

(29)“Yo por ejemplo, envío SMS corto a otro Sordo y no entiende. Pienso, qué hago. Le pido a mi pareja que filme, yo hablo en LSA. Cuando termino, lo envío gratis por *Whatsapp*” (Mónica).

(30)“Ahora los teléfonos actuales son completos. Tienen *Facebook*, mensajes, *Whatsapp*, Internet. También se puede hablar en LS y filmar en vez de mandar SMS” (Luis).

Si bien en las tres historias emergen dificultades en torno al aprendizaje y al uso de la LE, todos coinciden en que los Sordos pueden lograr mejores resultados. Hay una actitud positiva, una mirada optimista y expectativas acerca de que los Sordos mejoren su competencia en LE.

(31) “Para mí era tarde. Yo ya perdí” (Mónica, sobre su ingreso a escuela común).

(32) “¿Cómo? Yo quiero ir a la secundaria. Quiero probar. Si me va bien o me va mal, si fracaso, no sé. Quiero ir y probar” (Luis rechaza la postura de la escuela especial que no quería integrarlo en secundaria).

Tienen un nivel de expectativas alto con respecto a lo que pueden lograr y deseo de superación.

(33) “Yo quiero practicar las oraciones, estudiar es muy importante. Necesito leer, memorizar las palabras, qué significan y decir cómo se organizan. Es muy difícil” (Mónica).

(34) “Iba a estudiar todos los días, también los sábados. Estudiaba con los compañeros. Pero igual me iba mal. Siempre me sacaba 4, en todos los exámenes me sacaba 4. Y me decían: “Bien, aprobaste”. Pero yo no me sentía bien porque estudiaba muchísimo desde la mañana muy temprano y me sacaba un 4” (Luis).

(35) “Y porque me gustaba estudiar. Me gusta estudiar. Aprender más, cada vez más. Pensar más” (Beto fundamenta así el por qué no faltaba a la escuela).

En un estudio realizado en la comunidad Sorda de Caracas también se observó esta actitud proactiva en un testimonio de una persona Sorda (Morales García, 2008). Y, en el *II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para Sordos* realizado en Paraguay, una maestra de Sordos Sorda dijo: “Consideramos que los Sordos tienen la misma capacidad intelectual que los oyentes y lo que se necesita es despertarla y hacerla funcionar, porque está dormida” (Cedillo, 2012, p.6). En otras palabras, hay “esperanzas acerca del colectivo de personas sordas en el ámbito de la expresión escrita” (Gutiérrez Cáceres, 2013, p.396).

SER-MEJOR y PODER. Se asocian a la seña de MAESTRO-SORDO. Los tres piensan que los Sordos pueden ser maestros de Sordos. Hay un deseo compartido de que en las escuelas haya docentes Sordos. Fundamentan esta elección en la fluidez de la comunicación entre hablantes nativos de la LSA.

#### PODER



**Figura 9**

(36)“Me gustaría que los Sordos adultos puedan estar dentro de la escuela enseñando pero que antes planifiquen, que preparen sus clases. Entonces los chicos se sienten seguros cuando ven a otro Sordo adulto. Sería una forma de trabajar juntos en forma integrada”. Y cuenta su experiencia de unos meses como tallerista de LSA en la escuela especial: “Yo me sentía bien con los chicos. Y los chicos estaban contentos, felices, también sus familias. Puede trabajar un Sordo dentro de la escuela. En la escuela común, no. Pero en la escuela especial, sí” (Luis).

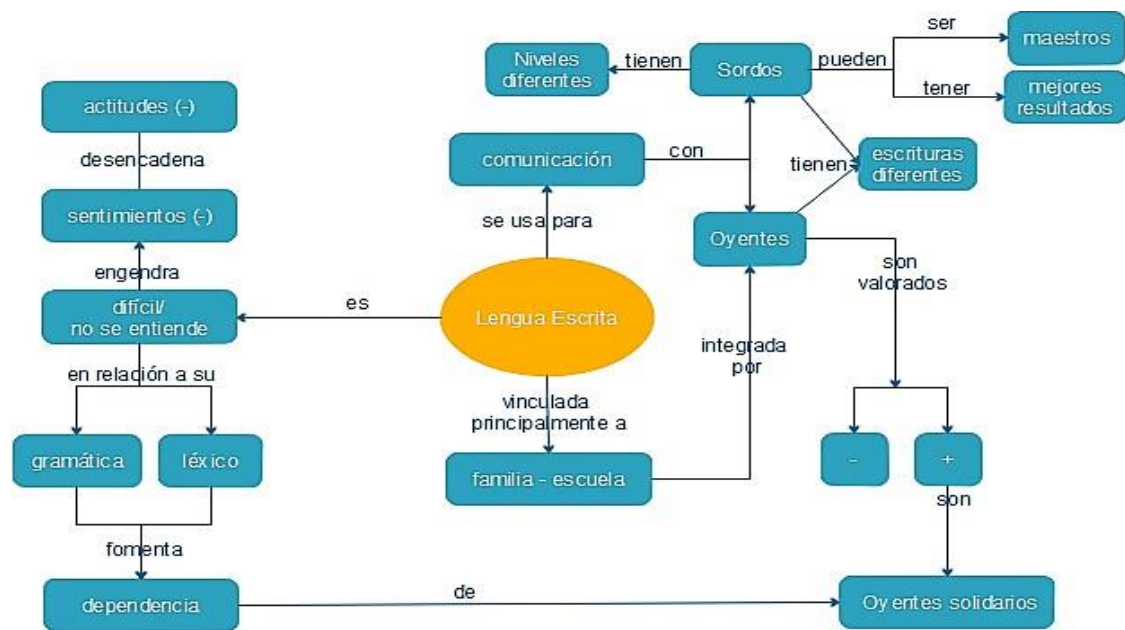
(37)“Los Sordos son mejores. Algunos oyentes podría ser. Por ejemplo, habría que probar qué les gusta a los chicos Sordos. Eligen uno y el otro que se vaya. Depende también de los niños. Habría que probar un Sordo enseñando, un oyente enseñando, a ver qué entiende el Sordo. Comparar” (Beto).

(38)“¡Un Sordo! El profesor oyente no, porque habla y escribe. Sabe pero el profesor Sordo es mejor para que los Sordos estudien las oraciones, las practiquen y las vayan aprendiendo, memorizando. Es importante que el maestro sea Sordo” (Mónica).

Este resultado difiere con el obtenido en un grupo de estudiantes Sordos universitarios y auxiliares Sordos de Instituciones educativas en donde apuntan a “un docente bilingüe caracterizado por el uso y promoción de ambas lenguas” (Nivia Garnica, 2008, p.106). En esa investigación no se habla de un docente Sordo: los Sordos están en las escuelas pero su rol es de “auxiliares y modelos lingüísticos” (Nivia Garnica, 2008, p.90). También con el obtenido por Veinberg (1996) en Argentina: “Hemos realizado encuestas a Sordos en las que se les preguntaba qué tipo de educación preferían y si pensaban que el maestro Sordo podía enseñar en la escuela. Los datos mostraron que, en general, los Sordos prefieren la utilización de las señas, aunque obviamente desean poder hablar. Solo 10% aceptaba al maestro Sordo en la escuela” (p.7).

La opinión de los entrevistados de este estudio coincide entonces con la propuesta de Massone et al. (2003) sobre la necesidad de la presencia de docentes Sordos. Y con los resultados de una encuesta a 25 presidentes de asociaciones de Sordos de Cataluña: “Se ha establecido como necesidad la presencia de maestras Sordas y no solo de Oyentes dentro de la educación del Sordo, es decir, de representantes de las dos comunidades lingüísticas en las cuales se encuentra inmerso el niño Sordo” (Yarza, 2002, p.189).

Se presenta una gráfica de las RS extraídas de las historias de vida. Siguiendo el recorrido propuesto por las flechas se pueden observar las relaciones que se establecen entre las RS identificadas.



**Figura 10.** Representaciones Sociales sobre la lengua escrita. **Fuente:** elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Presentamos una descripción de las representaciones sociales que han construido sobre la lengua escrita los protagonistas de las tres historias de vida:

- la lengua escrita es una lengua difícil: no se entiende;
- es difícil y no se entiende por su léxico y gramática;
- aprenderla y usarla genera sentimientos y actitudes con orientación negativa;
- hay dependencia de personas oyentes para el desarrollo de las actividades de lectura y escritura;
- los oyentes que ayudan son valorados positivamente;
- la escritura de las personas Sordas es diferente a la de los oyentes;
- la lengua escrita permite comunicarse con personas Sordas y oyentes;
- los Sordos no escriben igual: hay distintos niveles de competencia;
- los Sordos pueden lograr mejores resultados en lengua escrita;

- los Sordos pueden ser maestros de los niños Sordos y son mejores que los maestros de Sordos oyentes, y
- la escuela (para dos de los protagonistas) y la familia (para uno de ellos) son las responsables de las dificultades que tienen los Sordos para dominar la lengua escrita.

Estas RS ofrecen pistas que pueden contribuir a buscar mejores estrategias de enseñanza de la LE. Se constató que la historia de vida es una vertiente valiosa para este tipo de trabajos. Por lo tanto, sería provechoso continuar en esta línea para ampliar y contrastar con otras realidades. El uso del Software ELAN fue un recurso facilitador en distintos momentos de la investigación: la interpretación al español, la selección de citas y la identificación de RS. Tiene mucho potencial que ofrecer en los estudios en los que se incluyan videos en lengua de señas o en otras lenguas (Yarza, 2015).

El compromiso, entusiasmo, disposición y apertura manifestado por los protagonistas es un indicador de la pertinencia de la propuesta y de la necesidad que tienen de narrar el mundo bajo la mirada de los Sordos. Esta necesidad se refleja en la apropiación que realizaron de la investigación al poner sus nombres verdaderos y fotos. Entendemos que para avanzar en esta problemática es imprescindible la participación activa de los Sordos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, N° 127. San José, Costa Rica: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Baez, M. (2009). *Diálogo con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Burad, V. (2010). *Alteridad sorda*. (Material de la asignatura Ética y Formación Profesional Interpretación en lengua de seña), Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4630/burad-viviana-alteridad-sorda.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4630/burad-viviana-alteridad-sorda.pdf)
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Cedillo, P. (Abril de 2012). Los miembros de la comunidad de sordos. Ponencia presentada en el *II Congreso iberoamericano de educación bilingüe para sordos*, Asunción, Paraguay. Recuperado de [http://www.Culturasorda.eu/resources/Cedillo\\_Pepi\\_Miembros\\_Comunidad\\_Sordos\\_2012.pdf](http://www.Culturasorda.eu/resources/Cedillo_Pepi_Miembros_Comunidad_Sordos_2012.pdf)
- Crasborn, O. y Sloetjes, H. (2008). Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. En *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora* (39-43). Recuperado de: [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:61042:4/component/escidoc:61043/Crasborn\\_2008\\_enhanced.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:61042:4/component/escidoc:61043/Crasborn_2008_enhanced.pdf)
- De Clerck, G. (2012). Contributing to an era of epistemological equity: a critique and alternative to the practice of science. En P. Paul y D. Moores (Eds.), *Deaf epistemologies : multiple perspectives on the acquisition of knowledge*. p. 85-104. Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J.A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Erting, C. y Woodward, J. (1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



- Ferreiro, E. (2003). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: CINVESTAV. Recuperado de <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>
- Ferreiro, E.. (2011). Cultura escrita y educación. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Viader, M.; Pertusa, E. y Vinardell, M. (1999). Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En C. Skliar, *Actualidad de la educación bilingüe para sordos* (Vol.2, 47–57). Porto Alegre, Brasil: Editora Mediação .
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Norma.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de Educación Secundaria. *Enseñanza*, 24, 281-294. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11327/revision\\_textos%20escritos .pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11327/revision_textos%20escritos.pdf)
- Gutiérrez Cáceres, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 385-400. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf>
- Herrera, V.; Chacon Macchiavello, D. y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42, 171-191.
- Lissi, M. A.; Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII* 2, 299-320. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889369>
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Marschark M.; Zettler, I. y Dammeyer, J. (2017). Social Dominance Orientation, Language Orientation, and Deaf Identity. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 269-277.
- Massone, M.I. (Octubre de 2010). Comunidad Sorda Argentina: su representación discursiva en correos electrónicos. En *Actas del 3er. Foro de Lenguas de ANEP*, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu/resources/>

- Massone\_Comunidad\_Sorda\_Argentina\_representacion\_discursiva\_correos\_electronicos\_2010.pdf
- Massone, M. I.; Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, (26)4, 6 – 17. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf)
- Massone, M. I. y Machado, E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina: Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Massone, M. I.; Rey, M. I. y Kenseyán, N. (2010). Aproximaciones a las Relaciones de Parentesco en la Comunidad Sorda. Análisis Crítico del Discurso de Mujeres en Situación de Pobreza. *Textura*, (9)10, 133-149. Recuperado de [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/2838/1/TEX\\_9\\_910\\_2010\\_pag\\_133\\_149.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/2838/1/TEX_9_910_2010_pag_133_149.pdf)
- Massone, M.I.; Simón, M. y Druetta, J.C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires, Argentina: Libros en Red. Recuperado de <http://librosenred.com>
- Mckee, M. y Hauser, P. (2012). Juggling Two Worlds. En P. Paul y D. Moores. (Eds.), *Deaf Epistemologies. Multiples Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Morales García, A.M. (2008). *La comunidad sorda de caracas: una narrativa sobre su mundo* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis\\_Morales\\_2008.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Morales_2008.pdf)
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Nivia Garnica, D. (2008). *Las representaciones de la lengua escrita desde el mundo de los sordos* (Tesis). Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis\\_Nivia\\_2008.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Nivia_2008.pdf)
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo, Uruguay: UdelaR/Psicolibros.
- Psaltis, C. (2015). Genetic Social Psychology from Microgenesis to Ontogenesis, Sociogenesis...and Back. En C. Psaltis; A. Gillespie y A. Perret-Clermont (Eds.), *Social Relation in Human and Societal Development*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Rojas Gil, A.M. (2005). Representaciones sociales de un grupo de estudiantes sordos frente a la lectoescritura. *Revista Areté*, 5, 12–17. Recuperado de [http://www.iberamericana.edu.co/images/revista\\_arete\\_5\\_6.pdf](http://www.iberamericana.edu.co/images/revista_arete_5_6.pdf)  
*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5 (9)

- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos Sordos. *Signo y Seña*, 22, 63-85.
- Schlesinger, M. y Meadow, K. (1972). *Song and Sign. Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Simons, G. F. y Fennig, D. (2018). *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition*. Dallas, USA: SIL International. Recuperado de <http://www.ethnologue.com>
- Skliar, C.; Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Veinberg, S. (1996). *Inicios y desarrollo de la educación del sordo*. Recuperado de <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>
- Vigil Oliveros, N. (2006). Pueblos indígenas y escritura. *Construyendo nuestra interculturalidad*. 3, XX. Recuperado de [http://interculturalidad.org/numero03/2\\_07.htm#\\_ftn16](http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm#_ftn16)
- Vigil Oliveros, N. (2011). *Reflexiones de Invierno*. Lima, Perú: Tarea.
- Woods, C. (2002). La lecto-escritura en las interacciones una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.p 321-346. México, México: Siglo XXI Editores.
- Yarza, M. V. (2002). *Modelos educativos bilingües para la educación del Sordo en España: un estudio comparativo de proyectos educativos en Catalunya*. Investigación dirigida por la Dra. Pilar Fernández Viader en la Universidad de Barcelona (Sin publicar).
- Yarza, M. V. (Noviembre de 2015). 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.
- Zambrano Steensma, L. (2007). La Lectura y la Escritura como Procesos en la Alfabetización de Escolares Sordos. *SYNERGIES Venezuela*, 3, 75 -90.

---

<sup>1</sup> Profesora de Sordos e Hipoacúsicos e Intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA). Magister en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Ha participado en proyectos de investigación en el campo de la sordera, lengua de señas y educación bilingüe de los Sordos en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de la Dra. Pilar Fernández Viader. Y, en los últimos años hasta la actualidad es integrante de proyectos de investigación y de capacitaciones sobre comunidad Sorda y LSA desarrollados en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, bajo la dirección de la Mg. S. Cvejanov. Además, trabaja como docente e intérprete de LSA en la Escuela de Educación Especial N° 12 de Gral. Roca (Río Negro, Argentina).

<sup>2</sup> El artículo está basado en las investigaciones desarrolladas en torno a la tesis “Comunidad Sorda y Lengua Escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas Sordas adultas sobre la lengua escrita”, realizadas para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/>

<sup>3</sup> Alfabetización (<https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>) Datos extraídos del Informe de Aplicación del Plan de Acción Internacional para el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización. Acta de la Asamblea General de la ONU, 26 de Julio, 2013. Recuperado de [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/68/201&Lang=S](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/201&Lang=S)

<sup>4</sup> Recuperado de <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>.

<sup>5</sup> El software ELAN está disponible en: <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

<sup>6</sup> Sistema utilizado por los lingüistas que estudian las LLSS en el que se realiza la escritura en mayúscula para indicar que se trata de una seña.

<sup>7</sup> En donde el “3” marca el inicio de la acción en la tercera persona del singular (él/ella) y el “1” la finalización en la primera (yo/a mí). Esto es: “X me ayuda a mí”.