

**EL SIGNWRITING COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
DESARROLLO DE LA ESCRITURA BILINGÜE EN EL NIÑO SORDO**

**JOSUÉ JACOBO CELY MOLKES
GIOVANNY DUQUE LARA**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS DE LECTURAS Y ESCRITURAS
CON ÉNFASIS EN LITERATURA
BOGOTA
2009**

**EL SIGNWRITING COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
DESARROLLO DE LA ESCRITURA BILINGÜE EN EL NIÑO SORDO**

**JOSUÉ JACOBO CELY MOLKES
GIOVANNY DUQUE LARA**

**Tesis de grado como requisito para optar el título de Especialistas en
Didácticas de Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura**

**Directora
Mg. SOLÁNGEL MATERON PALACIOS**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS DE LECTURAS Y ESCRITURAS
CON ÉNFASIS EN LITERATURA
BOGOTA
2009**

Notas de Aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma de Jurado

Bogotá, Junio 3 de 2009

DEDICATORIA

*A la comunidad sorda como
estímulo para su despertar
al conocimiento y transformación
del mundo de la vida.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representación de los interrogativos por medio de la lengua de señas.

Figura 2: Primeros grafemas del Signwriting. Orientación de la mano.

Figura 3: Configuraciones de la mano.

Figura 4: Representación de los primeros grafemas.

Figura 5: Primeras representaciones escriturales realizadas por un estudiante.

Figura 6: Representación de las configuraciones manuales en Signwriting.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Mimographie.

Tabla2: Diagnóstico sobre el tipo de sordera, adquisición de la lengua y desempeño en lectura y escritura.

Tabla 3: Evaluación diagnóstica de desempeño en lengua de señas.

Tabla 4: Algunos elementos discursivos del constructivismo.

Tabla 5: Clases de constructivismo.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Marco legal

Anexo 2: Diario de campo

Anexo 3: Español en los sordos

Anexo 4: Videos

Anexo 5: Fotografías

Anexo 6: Lengua de señas escrita

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

	Pág.
1. TÍTULO	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
4. JUSTIFICACIÓN	20
5. OBJETIVOS	25
5.1.OBJETIVO GENERAL	25
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
6. MARCO TEÓRICO	26
6.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DEL SORDO EN EL MUNDO.	26
6.1.1 <i>La Educación de las personas sordas (Perspectiva Histórica)</i>	26
6.2 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DEL SORDO EN COLOMBIA	38
6.3 PERSPECTIVA SOCIO-ANTROPOLÓGICA DE LA SORDERA	43
6.4 UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA LENGUA DE SEÑAS ..47	
6.4.1 <i>La lengua de señas. sus componentes y parámetros formativos quinésicos</i>	47
6.5 BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO	52
6.5.1 <i>Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Bases que los sustentan y tendencias actuales</i>	57
6.5.1.1 <i>Argumentos para el cambio. bases que lo sustentan</i>	57
6.6 ESCRITURA DE LA LENGUA DE SEÑAS (ESCRITURA EN PRIMERA LENGUA)	61
6.6.1 <i>SIGNWRITING</i>	62

6.6.2 ventajas de la escritura en lengua de señas (<i>signwriting</i>)	63
6.6.3 ¿Qué es la Pictografía?	65
7. METODOLOGÍA	67
7.1 ENFOQUE PROPUESTO	67
8. TIPO DE INVESTIGACIÓN	71
8.1 MUESTRA POBLACIONAL	72
8.1.1 Localización y Población	72
8.1.2 Investigadores	76
8.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	76
9. RESULTADOS	83
9.1 ESCRITURA EN CASTELLANO	83
9.1.1 Uso de la pictografía	84
9.1.2 Diagnóstico de <i>Isc</i>	85
9.1.2.1 Análisis de resultados de la evaluación diagnóstica en lengua de señas	88
9.1.3 Representación gráfica de la <i>Isc</i>	93
9.1.4 La grafía del <i>signwriting</i>	97
10. PROPUESTA PEDAGÓGICA	103
10.1 INTRODUCCIÓN	103
10.2 OBJETIVOS	104
10.3 METODOLOGÍA	104
10.4 PRIMER MOMENTO	105
10.4.1 Teorización	105
10.4.1.1. Constructivismo	105
10.4.1.2 Aprendizaje Situado: Cuestionamiento de los Modelos de Procesamiento Simbólico	106
10.4.1.3 Clases de Constructivismo	107
10.4.1.4 Enseñanza Expositiva y Aprendizaje Receptivo	108
10.4.1.5 Organizadores Avanzados	109
10.4.1.6 Fases de la Enseñanza expositiva	109
10.5 SEGUNDO MOMENTO	112
10.5.1 Reflexiones con Relación a la Escritura de los Sordos	112

<i>10.5.2 Planteamientos de la escritura Signwriting en relación con la escuela primaria para sordos.</i>	118
CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	133

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es una investigación que tiene por objetivo proponer la enseñanza del Signwriting como estrategia pedagógica eficaz para la enseñanza de la escritura de la Lengua de Señas.

La aplicación de este modelo de escritura y los resultados fueron tomados de un grupo de niños sordos estudiantes de 5° de primaria en una Institución Educativa Distrital y cuyas edades estaban entre los 11 y los 15 años; a los cuales dos maestros (un sordo y un oyente) les ofrecieron un ambiente de aprendizaje en el cual pudieran conocer y comenzar la adquisición del Signwriting como forma de representación escritural de su lengua materna (LSC).

Las fuentes bibliográficas utilizadas provienen de años de investigación, en especial de autores Latinoamericanos que le han prestado mayor atención a las formas en que se comunican las personas sordas y la manera de acceder al conocimiento. Esta teoría fue contextualizada a la situación que viven las personas sordas en Colombia, para realizar una reconstrucción histórica del fenómeno educativo y los paradigmas que la han regido.

El trabajo presenta las siguientes partes: la primera parte presenta el planteamiento de la investigación, el problema, la justificación, los objetivos, además del marco teórico que aborda la educación de las personas sordas desde una perspectiva histórica, mostrando las metodologías, imaginarios, paradigmas, creencias y teorías que la han orientado.

La segunda parte muestra la metodología utilizada, el enfoque propuesto, las fases en las cuales consistió la investigación como también la aplicación del Signwriting en un grupo de estudiantes sordos de una Institución Educativa Distrital que cursan 5° de primaria y los resultados que de esta experiencia se obtuvieron.

La tercera parte consiste en una propuesta pedagógica para la enseñanza del Signwriting a niños de básica primaria, tomando como base teórica la escritura constructivista, así como unas reflexiones relacionadas con la escritura de los sordos en su lengua materna Lengua de señas colombiana (LSC) y en segunda lengua (castellano), terminando con algunas consideraciones con respecto al proceso de enseñanza del Signwriting en la escuela primaria para sordos.

Finalmente, se presentan las conclusiones tomadas tanto del abordaje teórico como el trabajo de campo y la experiencia de ser sordo y maestro de sordos en el contexto educativo. Están nos ofrecen un análisis de la situación de las personas sordas y la forma más propicia para que ellos accedan al uso eficiente de la lengua escrita.

1. TÍTULO

EL SIGNWRITING COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
DESARROLLO DE LA ESCRITURA BILINGÜE EN EL NIÑO SORDO

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia las personas sordas en su gran mayoría presentan grandes deficiencias en la adquisición y por tanto en el manejo del español escrito como segunda lengua.

Esto porque la mayoría de personas que trabajan con los sordos desconocen los métodos adecuados para conducirlos a una comprensión lógica y coherente del mundo en el cual se encuentran inmersos. La primera dificultad con la que se encuentran es la gran barrera comunicativa existente entre sordos y oyentes, ya que a los primeros la naturaleza les negó la posibilidad de escuchar y por ende poseen una gran dificultad en la articulación de lenguas orales, razón por la cual han desarrollado sistemas de comunicación viso-gestuales (LS) que les permiten una comprensión del mundo desde lo visual y a su vez poder comunicarlo e interpretarlo de una manera natural y fluida. En cambio los segundos utilizan lenguas de carácter oral- auditivo que les permiten percibir el mundo de una forma diferente no solo desde lo visual sino también desde lo auditivo.

En sus inicios la educación de las personas sordas en Colombia en el año 1923 contemplaba únicamente al sordo como un individuo sin lenguaje con problemas cognitivos y por ende de aprendizaje, esto condujo a que toda persona sorda debiera aprender a comunicarse con los oyentes utilizando la lengua de las mayorías el español (oral y escrito). Debido a esto las personas sordas comenzaron a tener problemas de comprensión, interpretación y expresión en español (oral) por la falta de un canal de retroalimentación auditivo.

El modelo oralista de carácter clínico-rehabilitatorio obligaba a las personas sordas a hablar, y las concebía como un ser limitado e incompleto, es decir sin audición normal. Motivo por el cual implementa una serie de estrategias destinadas a compensar el déficit sensorial presente, lo que a su vez contribuiría a mejorar otros aspectos: el social, el cognoscitivo, el emocional y el lingüístico. Los objetivos pedagógicos en la educación de los sordos se centraron únicamente en que el sordo lograra hablar. Es decir en pretender que se comportaran como los oyentes dándoles la posibilidad de hablar lo más parecido a ellos. Esto se traduce en una concepción del desarrollo del lenguaje por medio del habla como la única vía de integración social por medio de la cual el sordo realizaba su proceso enseñanza aprendizaje de la lengua oral, enfatizando el desempeño de habilidades para la percepción auditiva amplificada, la articulación y la lectura labio-facial.

“Lo que subyace a estas prácticas es la creencia de que el lenguaje como atributo humano, se enseña en un proceso formal de repetición e imitación”. (Ramírez 1996 p. 23)

Esta problemática ha sido objeto de varios estudios que se han realizado en los países en donde el español es obligatorio o necesario para la comunicación e interacción de las personas sordas usuarias de lenguas de señas (minoría lingüística) con las personas oyentes usuarios de lenguas orales (mayoría).

Como resultado de los malos resultados que el modelo oralista arrojaba en la educación del sordo y su eminente fracaso en la mayoría de los casos, surge como reacción de rechazo a sus postulados en la década de los setenta la propuesta de un modelo bilingüe. El cual consistía en que la lengua materna de las personas sordas debería ser la lengua de señas y la lengua de las mayorías (español) debía ser su segunda lengua trabajándose de forma escrita.

A partir de este momento surge un cambio de paradigma en la visión que se tenía de la persona sorda hasta ese momento. Ya no es visto como un sujeto sin lengua y con carencias lingüísticas y cognitivas sino como un sujeto igual a los oyentes pero con una diferencia a nivel lingüístico que maneja una visión (desde lo visual) diferente del mundo de los oyentes.

El bilingüismo ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista. Inicialmente solo observa al sujeto bilingüe sin relacionarlo en su desempeño en una situación dada. Desde un punto de vista psicológico, se trataba de observar el comportamiento del niño bilingüe y determinar si era posible para él alcanzar niveles de competencia lingüística normales en las dos lenguas. La idea de este bilingüismo subsiste hasta nuestros días y consiste en que un sujeto bilingüe debe tener una competencia perfecta en dos lenguas. Se comparaba entonces la competencia lingüística en cada una de las lenguas del bilingüe la competencia lingüística del locutor nativo. Los resultados indicaban diferencias en los dos desempeños, lo cual inducía a considerar el bilingüismo como un fenómeno de alguna forma anómalo y al bilingüe como un sujeto inacabado lingüísticamente. (Dominguez, 1993).

Ahora bien, el niño sordo como sujeto de lenguaje intrínsecamente es poseedor de talentos, potencialidades y capacidades que son expresadas a través de la lengua de señas colombiana que a su vez es su lengua materna y que adquiere de forma natural interactuando con sus pares lingüísticos. Por derecho legal según reza en la resolución 1515 del 7 de junio del año 2000 “ Que de conformidad con la ley 324 de octubre de 1996 y su decreto reglamentario 2369 de 1997, el Estado colombiano reconoce la lengua manual colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país y los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio educativo formal, de acuerdo con lo establecido en la ley 115 de 1994, dirigido primordialmente a personas sordas, adoptarán como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe: lengua

manual colombiana y lengua castellana” ; la persona sorda debe ser bilingüe. Pero la encontramos que la aplicación de este bilingüismo es contradictorio, ya que en la gran mayoría de los casos en lo que refiere a la metodología utilizada en el ámbito académico se insiste en la memorización de las palabras en español dejando de lado el entendimiento y posterior comprensión de conceptos y significado de estos por parte de los niños sordos, creando en ellos una frustración permanente por los logros no alcanzados, tanto por los profesores como por los niños sordos, por lo tanto, la pedagogía aplicada en este método no es la correcta.

Agregado a lo anteriormente anotado encontramos que en la mayoría de las instituciones que prestan servicios educativos bilingües para personas sordas:

- No se analizan los resultados de temáticas, metodologías, estrategias durante y después de finalizar el ciclo de educación básica primaria de los estudiantes sordos.

- Los maestros son oyentes, usuarios del español oral y escrito, no tienen familiares sordos, por ende no tienen contacto a edades tempranas con la Lengua de señas, este primer contacto con sordos lo realizan al terminar sus estudios universitarios.

- Al no existir estudios especializados en pedagogía del sordo el maestro no conoce las necesidades educativas particulares del niño sordo y adulto sordo.

- Existe la falsa creencia que el niño sordo a veces presenta problemas de aprendizaje o comportamiento agregados a su sordera.

→ Los maestros poseen conocimientos muy precarios de la cultura de las sordas

→ Se utiliza en el proceso educativo escolar la lengua natural oral o lengua de señas adaptada a la oral sin contexto gramatical.

→ Se utiliza la transmisión de la información a través de español señado, es decir, poner señas a las palabras del español para facilitar la enseñanza.

→ Existe una asimilación de información en forma parcial por parte del niño sordo, debido a que la información que requiere nunca le llega de forma completa por causa del mal manejo de la lengua de señas por parte de sus maestros oyentes.

No existe literatura de corte científico y filosófico aplicado a una epistemología de la persona sorda en la adquisición de conocimiento por medio de la lengua de señas, por tanto la persona sorda, no puede acceder a este tipo de conocimiento.

Existen varias organizaciones oficiales y privadas que usan lengua de señas pero desconocen lo referente a un sistema estructurado de lectura y escritura de su lengua materna adecuada al pensamiento sintáctico del sordo.

Se necesita una reflexión, especulación, disertación, concepción filosófica con respecto a la relación lenguaje - pensamiento entre las personas sordas.

Por lo anterior se hace necesario realizar una revisión de algunas de las teorías bilingües para sordos que han orientado el trabajo en la educación para las personas sordas y tratar de determinar si contribuyen o no a

mejorar los procesos de adquisición, manejo y expresión del español escrito como segunda lengua en las personas sordas usuarias de la (LSC) en el contexto educativo, y de esta manera poder proponer el signwriting como estrategia pedagógica aplicable en el desarrollo adecuado en la escritura bilingüe del niño sordo.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿La aplicación del *signwriting* como estrategia pedagógica contribuye adecuadamente al desarrollo de la escritura bilingüe en los niños sordos?

Este proyecto se inscribe dentro de la línea propuesta para la investigación de la Especialización en didáctica de las lecturas y escrituras con énfasis en literatura de la Universidad San Buenaventura titulada ciclo de vida, cultura y sociedad ya que este proceso investigativo centra su atención en el papel o función de lo educativo en este caso la educación bilingüe para las personas sordas en “la reproducción y transformación del ser social, como elemento que constituye junto con la familia, la institución educativa, las comunidades y los aparatos del Estado, al desarrollo del ser humano; enmarcado dentro de unas estructuras de orden cultural y de contexto, como parte de un proceso que se cumple a nivel histórico”¹

¹ Comité de Investigaciones Bonaventuriano. Lineamientos para una política de investigación. Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2000.

4. JUSTIFICACIÓN

Es difícil enseñar a los niños sordos a que lean textos completos en español, ya que el texto en español, no se asimila al lenguaje correspondiente y natural del niño sordo. Al comparar la correspondencia gramatical entre el castellano oral y escrito con la lengua de señas colombiana que es ágrafa podemos percibir una gran desventaja entre estas. Además si a esto le agregamos que gran parte de la totalidad de los niños sordos son hijos de padres oyentes usuarios de lenguas orales que no manejan la LSC y que los niños adquieren tardíamente la lengua materna (lengua de señas) podemos ver que el uso de la lengua del niño sordo es limitada, e incluso incoherente, y sus significados pueden provocar confusión en él, esto porque en la mayoría de los casos la mezclan con la lengua oral sin poder desligar una de la otra, se podría afirmar que en la gran mayoría de los casos los sordos piensan con la gramática de la lengua de señas (pensamiento espacial, en imágenes) pero existe la influencia marcada de la lengua de sus padres que funciona con una lógica diferente (pensamiento lineal, en palabras), aun peor cuando llegan a la escuela y se encuentran con maestros oyentes que no manejan la LS y que además carecen de metodologías adecuadas para guiarles el proceso de aprendizaje, limitándoles el desarrollo pleno de sus habilidades comunicativas como leer y comprender el significado de un texto mediante el uso de la lengua de señas escrita, escribir el pensamiento mediante lengua de señas, comprender de manera similar los medios visuales y la lengua de señas, comprender los procesos de significación y comunicación, entre otros. Debido a esto el desempeño a nivel de lecto-escritura en lengua de señas es nulo y de español como segunda lengua bastante deficiente en las personas sordas.

La mayoría de la población oyente obliga a desarrollar habilidades comunicativas propias del “oralismo” a los niños sordos, sin respeto alguno por el orden gramatical propio de la lengua natural del niño sordo, por lo tanto, se aplica un método de enseñanza errado de forma mecánica y repetitiva, con resultados de fracaso y rechazo por parte de los estudiantes.

Al niño sordo le es difícil comprender la escritura en lengua castellana, porque el niño piensa en LS, es decir en lenguaje sordo, por lo tanto, en la expresión escrita en castellano el niño sordo no refleja con presión y calidad lo que desea comunicar.

Una persona sorda expresa su pensamiento en palabras castellanas pero usando la gramática de la lengua de señas formando un texto propio que es incomprensible para un usuario de lengua castellana.

Las personas sordas, entienden el uso de las reglas de comunicación en la lengua de señas, usando esta lengua como canal entre el emisor y el receptor, no obstante, esta limitado su proceso de comprensión en la lecto-escritura de el idioma español.

Es conocido que las personas sordas han aprendido a leer y escribir en el colegio, y se sienten orgullos al reforzar los logros obtenidos en su aprendizaje, sin embargo, al analizar los resultados de este proceso se observa que las personas sordas, no tienen una comprensión completa de un texto, un libro, una situación, un tema. De igual razón, la persona sorda, no podrá analizar un texto complejo de carácter científico, filosófico o escribir un texto con adecuada gramática.

Actualmente existe acceso a la universidad para personas sordas, pero, no obtienen un buen aprendizaje dando como resultado un sentimiento de frustración en su entendimiento de la academia.

Además, el uso precario de las competencias lingüística y comunicativa no facilita la capacidad del lenguaje de la persona sorda al comunicarse con una persona oyente.

El lenguaje innato de la persona sorda no necesita de interpretación, argumento, propósito, tiempos verbales, gramática, la persona sorda construye a través de su pensamiento una oración como interpretación para una lectura, similar a la forma como se conduce el pensamiento de una persona oyente. No obstante, para la persona sorda es difícil entender el código de signos en la escritura del idioma español, ya que, no está correspondido en su mente el código de signos escritos con su interpretación, al no tener como base la primera lengua de señas y tampoco la segunda lengua español escrito.

El vocabulario que conoce la persona sorda es pobre, las palabras conocidas son pocas, algunos significados son confusos como: opinión- opción, fecha – flecha, símbolo (esquema)- símbolo (lingüística), chicharrón (alimento)- chicharrón (desorden).

Si la persona sorda interpreta la razón encuentra una contradicción debido a la cantidad de palabras ahogadas que tiene. Los niños sordos no pueden entender su aprendizaje y esto les produce desesperación, los niños sordos tienen el derecho y la necesidad de tener herramientas para poder utilizar y aplicar su lengua

La sociedad oyente, las familias de niños sordos, los fonoaudiólogos y los profesores dicen que el niño sordo lucha por leer y se concluye que si pueden leer, pero en realidad el niño sordo no asimila el concepto de imaginación entonces inventa una idea absurda. Se concluye que el niño sordo si puede entender y esto en la mayoría de los casos no es verdad, lo cierto es que su comprensión es bastante parcializada, solo entiende pequeñas unidades de sentido que le dan una idea pero que en ocasiones no corresponde con el texto que están leyendo.

El niño sordo desea conocer su pasado, ser protagonista de su presente y proyectarse para el futuro, sueña con intentar ser científico o investigador, pero, ¿en las condiciones actuales en las que se encuentra a educación para esta población esto sería posible?

Las dos corrientes o escuelas que se han encargado de proponer directrices metodológicas para la enseñanza de las personas sordas son el oralismo y el bilingüismo, pero los resultados que han arrojado no han sido los más completos por eso se hace necesario realizar una revisión teórica del bilingüismo con el fin de reflexionar en torno a las propuestas hechas por algunos autores para la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas, que estén recibiendo una educación en lengua de señas o en la forma tradicional (oralismo) como se ha enseñado a esta población. Con la firme convicción de que a las personas sordas se les puede educar sin recurrir a la visión clínica de la sordera reconociendo que existen verdaderas metodologías eficaces para trabajar con comunidades sordas partiendo desde el reconocimiento de su propia lengua, pensamiento e identidad cultural.

El proyecto prioriza en el diseño de una propuesta de escritura de la lengua de señas (signwriting) que nunca ha sido aplicada en el contexto educativo de nuestro país y en la revisión teórica de tres autores investigadores y autoridades reconocidas en el campo intelectual de trabajo con personas sordas usuarias de la Lengua de Señas (LS) como la primera lengua, estos son: Alejandro Oviedo, Carlos Skliar, Lionel Tovar y Kristina Svartholm. Debido a que sus propuestas han sido las más consultadas por las personas que trabajan en la educación de personas con limitación auditiva en Colombia y además son autoridades académicas reconocidas a nivel mundial en la educación bilingüe para sordos.

Es necesario conocer las propuestas de estos autores para determinar la incidencia e impacto que han tenido sus planteamientos en la educación del sordo en nuestro país y si en la realidad estos han contribuido a mejorar los procesos educativos de los individuos sordos facilitando el acceso al español escrito como segunda lengua para ellos.

Este trabajo de investigación puede reflejar que las decisiones con respecto a la comunicación y el lenguaje de los niños sordos, no ha obedecido a un análisis lo suficientemente documentado que retome la experiencia real nacional frente a otras experiencias internacionales que si es posible encontrar referenciadas. Es críticamente importante ofrecer un texto a los educadores para que conozcan y entiendan los desarrollos pasados para que promuevan y realicen procesos de investigación para generar propuestas adecuadas a nivel nacional.

En la actualidad la escuela colombiana ha decidido optar por la teoría bilingüista como derrotero conductor en la educación del sordo, reconociendo que la gran mayoría de sordos son usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como la primera lengua, permitiéndoles que por medio de ésta se den espontáneamente la construcción de la realidad, la socialización y el desarrollo cognitivo temprano utilizando el canal viso-gestual de comunicación que tienen disponible, dando gran importancia al desarrollo de las habilidades comunicativas de los miembros de una comunidad lingüística y cultural real. Al mismo tiempo, se analizará la forma de acceso de los sordos a la segunda lengua (escrita) y las dificultades que presentan en el manejo proficiente de esta tanto a nivel de competencia comunicativa² como de competencia lingüística³

² La competencia comunicativa Hymes, Dell, "Competence and performance in linguistic theory" en Pilleux, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estud. filol.*, 2001, No. 36, pp. 143-152. ISSN 0071-1713. Es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla.

³ *Ibid*, p. 154. La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Elaborar una propuesta de signwriting que permita desarrollar la escritura bilingüe en el niño sordo.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar los modelos que han guiado la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación de niños sordos.
- Proponer la escritura de la lengua de señas en los niños sordos mediante el signwriting.
- Aplicar el modelo del signwriting a un grupo de estudiantes sordos para estimular en ellos la escritura de la lengua de señas y observar los avances que tengan en el desarrollo de la investigación.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Algunas consideraciones acerca de la educación del sordo en el mundo

Para poder comprender mejor un fenómeno debemos conocer su historia, es decir saber en donde posiblemente se originó y cuales han sido los hechos y teorías que han apoyado su proceso de construcción.

Conocer la historia de la educación de las personas sordas es el primer paso para comprender la situación actual en la que se encuentra el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en este grupo social. Ya que las ideas que se tenían por la mayoría oyente era que estas personas no eran normales porque no hablaban. De esta manera eran excluidos y no se tenían oportunidad de escolarizarse.

6.1.1 La educación de las personas sordas (Perspectiva Histórica)

Realizando un rastreo bibliográfico hemos encontrado que a nivel mundial la educación de las personas sordas se divide en dos grandes corrientes ideológicas sustentadas o mediadas por el uso de la lengua.

La primera etapa la llamaremos la colonización de la persona sorda por medio de la oralización y la segunda etapa la llamaremos Bilingüe-Bicultural. Cada una de ellas a determinado o no la aceptación de la lengua de señas como lengua materna de las personas sordas o la imposición de la lengua oral de las mayorías y todas las consecuencias en la educación y el contexto escolar en el cual han estado inmersos los sordos.

La etapa de colonización podríamos ubicarla antes del siglo XV hasta 1880. Esta se desarrollo en un lento proceso que va desde una concepción de invalidez e incapacidad, que al generar rechazo o lastima condujo al aislamiento en el mismo hogar o en lugares de hospicio; se enmarca un tipo de educación exclusiva para las personas sordas hijas de familias provenientes de la nobleza y se crean las primeras escuelas cuyo método fue inicialmente una práctica que combinaba la enseñanza de la lengua hablada, escrita y el alfabeto manual.

Los primeros antecedentes en la historia de la educación a personas sordas datan del siglo XVI cuando un fraile llamado Vicente de Santo Domingo, residente en el monasterio logroñés de la Estrella (Burgos) en España, tuvo a su cargo la educación del pintor español Juan Ximénez Fernández de Navarrete, conocido como (El Mudo). Nacido en 1526, quedó sordo por enfermedad a la edad de dos años y medio, razón por la cual sus padres tomaron la decisión de enviarlo a educarse al monasterio con Vicente de Santo Domingo, quien se encargo de instruirlo en el arte de la pintura, pero su educación no se limitó simplemente al arte, también este nuevo alumno fue instruido en lectura, escritura, matemáticas e incluso en fonética, ya que le enseñaron a pronunciar algunas palabras. Viendo su maestro los grandes progresos que había tenido su discípulo acordó con sus padres enviarlo a Italia a completar allí su formación como pintor.

Luego el monje Benedictino Español Fray Pedro Ponce de León nacido en Sahagún (León) en una fecha indeterminada, pero cercana a 1508, es reconocido en la historia como el precursor de la educación de sordos en España. Este religioso fue el encargado de brindar educación a dos jóvenes sordos llamados Francisco y Pedro Tovar, hijos de los marqueses de Berlanga y sobrinos de Pedro IV Fernández de Velasco, Condestable de Castilla. La intención era desmutizarlos, es decir enseñarles a “hablar” pero también a leer y a escribir. Logro que habría conseguido Ponce de

León según la obra del licenciado Lasso en su “Tratado legal sobre los Mudos” Obra concluida en Oña en 1550 y que actualmente se encuentra en la biblioteca nacional de Madrid.

Fray Pedro inventó un alfabeto manual que permitía a los sordomudos deletrear los sonidos con los dedos. Aunque no nos ha llegado la obra escrita donde Fray Pedro debió de revelar el método empleado para sus logros en la enseñanza de los sordomudos, aquél parece que fue conocido por otros pedagogos posteriores, como Juan Pablo Bonet y Ramírez de Carrión, que continuaron, al parecer, el proyecto del benedictino.

Años más tarde encontramos a Juan Pablo Bonet (1573-1633) quien es recordado hoy por la publicación, en 1620, del libro **“Reduction de las letras y Arte para enseñar a hablar a los Mudos”**

Según (Gascón Ricao 2006), (Gascón Ricao y Storch de Gracia 2004), (Günther 1996), (Ruiz Berrío 1991), (Lane 1984) citados por Oviedo (2006) afirman que en la familia de los Velasco habían nacido ya para entonces, y durante algunas generaciones continuas, varias personas sordas. En la primera de esas generaciones encontramos que cuatro de los siete hijos de Juan Sánchez de Velasco, Marquês de Berlanga y hermano de Pedro Fernández de Velasco, el V Condestable) eran sordos. Todos ellos, aparentemente nacidos después de 1540, habían sido educados por el fraile Pedro Ponce de León (cfr. Günther 1996). El segundo hijo de Juan de Velasco (el patrón de Juan Pablo Bonet), llamado Luis (1610-1664) era también sordo, y nació cuando Pablo Bonet llevaba ya tres años al servicio de la familia. Según Gascón Ricao y Storch de Gracia (2004), luego de la muerte de Juan de Velasco, Juan Pablo Bonet habría sido comisionado por la viuda de Juan, doña Isabel, para gerenciar la educación del niño sordo. Mientras se desempeñaba en ese trabajo, e irritado por la «picaresca de los desmutizadores» de ese tiempo, se había puesto a escribir su famoso libro.

Entonces aparece en la historia otro personaje, Manuel Ramírez de Carrión. Este hombre asumió, parcial o totalmente (las versiones difieren), la tutoría de Luis. Los historiadores difieren acerca de si Ramírez de Carrión fue contratado por Juan de Pablo Bonet para ese trabajo (Lane 1984:94) o si fue llamado a esa labor por la familia Velasco, y estaba en esas antes que Bonet se enrolara en el proyecto (Ruiz Berrío 1991).

Según (Oviedo, 2006) el mérito que hay que reconocerle a Bonet es haber sido el primero en publicar un libro acerca del tema controversial en un momento en el que había interés en él: ¿pueden los sordos ser educados?

Es de gran importancia resaltar que en esta época los intelectuales europeos aseguraban que los sordos eran ineducables, ya que la creencia era que el habla era el vehículo único del pensamiento, esto lo afirmaban desde Aristóteles y concluían diciendo que los sordos por estar privados del habla no podían desarrollar pensamiento, con lo que permanecían en un estado inferior de pensamiento animal.

La visión clínica expuesta por la medicina creía que la causa de la mudez era exclusivamente una relación cerebral entre el sentido del oído y los músculos que movían la lengua y la boca para hablar.

El libro de Juan Pablo Bonet cuestionaba todas esas aseveraciones, y planteaba que los “mudos” lo eran solamente por no ser atendidos con un método adecuado, y que su libro daba las claves acerca de cómo hacerlos hablar.

En el caso de los sordos, Pablo Bonet recomendaba que debiera prohibírseles a los niños el uso de señas, y se les debería hablar exclusivamente por medio del alfabeto manual, mientras aprendían a leer y escribir.

Hasta este momento de la historia la educación de las personas sordas había girado entorno a la desmutización, la enseñanza de la lengua oral, la lengua escrita y el uso del alfabeto dactilológico y pedagógicamente lo único importante era que ellos aprendieran a leer y a escribir sin importar otros procesos de pensamiento importantes para el ser humano.

La historia en la educación de las personas sordas empieza a tener un cambio de paradigma cuando en ella aparece en Francia un personaje que va romper los esquemas de la educación tradicional en la escuela de sordos proponiendo la utilización de la lengua de señas como vehiculo transmisor del conocimiento, lo cual no era posible según sus antecesores. Este personaje es el religioso Charles Michel de L'Épée considerado como una de las figuras más representativas en la historia de la educación del sordo. Aunque él era oyente, se le venera como un miembro ilustre de la comunidad sorda, ya que gracias a Él se da inicio al uso de la lengua de señas en el contexto educativo.

Este venerable personaje nació en la ciudad francesa de Versalles el 25 de noviembre de 1712. Muy joven inicio su carrera de sacerdote, pero por sus ideas progresistas le fue negada la ordenación sacerdotal, razón por la cual solamente recibió el título de abad, una figura muy popular que cumplía oficios religiosos, tales como ser tutor de niños, o director espiritual privado al servicio de familias adineradas.

Poco se sabe de sus labores hasta el año 1760, cuando el abad por solicitud de un colega suyo el padre Vanin, asume la responsabilidad de educar a dos gemelas sordas muy pobres. En principio l'Épée debía instruir las espiritualmente, pero al parecer en la interacción y contacto permanente con estas dos personas sordas Él se da cuenta que es posible enseñar a los sordos a través del uso de las señas, y a partir de entonces se propone abrir una institución para educar niños sordos y

poder instruirlos en la religión. En 1771, y financiándola con sus propios medios, fundó la “Institución Nationale des Sourds-Muets” en París, cuyas aulas llenó con niños sordos que el mismo reclutaba por toda la ciudad.

Tras algunos años de trabajo el abad se convenció de que podía instruir a sus alumnos en materias más amplias, debido a esto su escuela ofreció una formación en francés escrito y otras materias de conocimiento. Para hacerlo, el abad aprendió lengua de señas francesa (LSF) usada entonces por los sordos parisinos, y la usaba en sus clases, añadiendo algunas señas de su invención, y que le permitían manejar mejor algunos conceptos tomados del francés escrito para los cuales aparentemente, no existían equivalentes en la LSF.

Gracias a los trabajos realizados por el abad l'Épée se da inicio a la educación bilingüe, ya que como se anotaba anteriormente este maestro de sordos combinó el uso de la LSF con la enseñanza del francés escrito. Aunque este también se valía de varias técnicas como la lectura labio-facial, es importante aclarar que este método francés diseñado por el abad tenía como prioridad la formación intelectual de los sordos, a través del desarrollo de habilidades en la lecto-escritura. Este método francés se oponía al llamado método Alemán, cuya prioridad en la escuela debía ser el desarrollo de habilidades del habla, tal y como lo habían señalado anteriormente los españoles Pedro Ponce de León (Siglo XVI) y Ramírez Carrión (Siglo XVII).

El trabajo del abad de l'Épée fue continuado por Abbe Roch Sicard (1742-1822). Este fue designado por el Arzobispo de Burdeos para que aprendiera los métodos de la escuela francesa de sordos enseñados por el abad l'Épée, quien designó a Sicard como profesor y más tarde fue elegido como director de la institución.

Sicard fundó la escuela para sordos en Burdeos, Francia en 1782. En 1792, debido a las masacres de la revolución francesa, en septiembre Sicard cayó preso y casi pierde su vida. Durante sus dos años de reclusión Sicard escribió un libro "La teoría de los signos" un elaborado diccionario de los signos.

Siguiendo la línea de la escuela francesa para sordos, encontramos otro personaje de gran importancia en la historia de la educación de las personas sordas, Roch Ambroise Auguste Bébian. Este personaje que según (Oviedo, 2006) es una de esas figuras cuya importancia ha sido injustamente preterida y olvidada en la historia de la Sordera. Además de haber sido un precursor de la moderna lingüística de las lenguas de señas, Bébian fue el primer pedagogo que se planteó la existencia de una escuela bilingüe para sordos, donde la lengua de señas de la comunidad de Sordos adultos sirviera de código primario de enseñanza para los niños.

Roch Ambroise Auguste Bébian, nació el 4 de agosto de 1789, en la ciudad de Pointe-à-Pitre la capital del país caribeño de Guadalupe, entonces colonia francesa. Bébian de niño fue confiado por sus padres como ahijado al abad Sicard para que se hiciera cargo de su educación a partir de 1802, cuando el muchacho llegó a París a la casa de su padrino para que hiciera sus estudios.

Autores como (Oviedo, 2006) afirma que "en 1807 comenzó el joven a relacionarse con el instituto dirigido por su padrino. Fascinado con la lengua de señas, asistió a clases con Laurent Clerc, e inició con él y con Jean Massieu una amistad que duraría toda su vida".

Fue tal la fascinación de Bébian con la lengua de señas que la aprendió muy bien y según Laurent Clerc (maestro sordo) en uno de sus escritos

afirma que Bebian es el único oyente que pudo aprender LSF de una forma tan fluida como un nativo.

En 1817, Bébien publicó un ensayo en el que hacía juicios sobre los métodos de trabajo desarrollados por el Abad de l'Épée y usados en la escuela. Se trata de su *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel ou Introduction á une classification naturelle des idées avec leurs signes propres* (París, 1817). Sus críticas volvieron a publicarse dos años después, en su libro *Eloge de Charles Michel de l'Épée* (París, 1819), que le hizo acreedor a un premio de la academia de ciencias francesa.

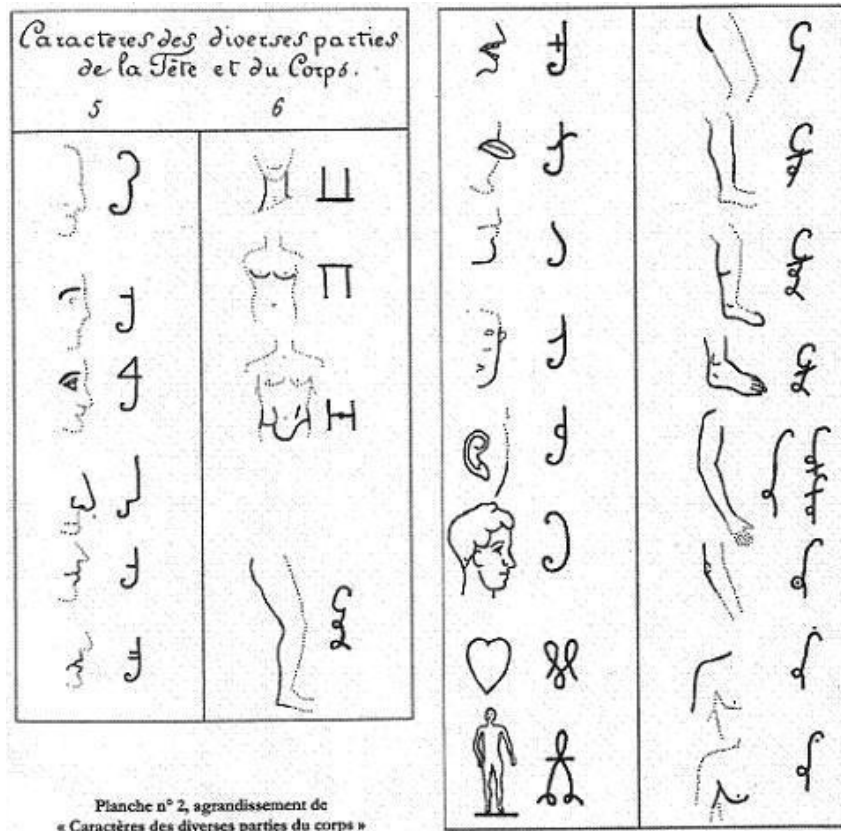
En esos trabajos Bébien, a pesar de alabar la obra del fundador (l'Épée) de la escuela y de su sucesor (Sicard), ponía en cuestión la validez de sus métodos de trabajo, que en lugar de usar la lengua de señas de los alumnos, se basaba en un complicado sistema desarrollado por de l'Épée para codificar todos los morfemas del francés con las manos. Este sistema, que equivalía a lo que hoy se conoce como lengua oral señada, era muy complicado de aprender y todavía más difícil de usar coherentemente, confundía a los estudiantes y, en opinión de Bebian, resultaba más complicado que la misma lengua escrita, cuyo desarrollo era el propósito del sistema. Todo sería más lógico, más fácil para los docentes y para los estudiantes, y más provechoso, si en lugar de seguir usando ese sistema se aprendiera la LSF y se trabajara con los estudiantes a partir de ella. Eso implicaba emprender una labor de registro de las señas, y la tarea de iniciar un programa de creación de nuevas señas para nombrar los nuevos conceptos adquiridos.

En 1822 Bebian publica la obra mas importante de toda su carrera que se titulaba *Mimographie* en donde desarrollo un método para transcribir la lengua de señas, este método según Él era indispensable y necesario para utilizar la lengua de señas como medio de enseñanza. Esta obra era revolucionaria, ya que en ella proponía descomponer la LS en cinco

elementos básicos: la forma de la mano, su posición en el espacio, el lugar donde se ejecutaba la seña, la acción ejecutada y la expresión facial usada. Cada uno de estos elementos conformaba series limitadas, que se ordenaban y escribían con un símbolo correspondiente. Un ejemplo de este en el mostrado por (Oviedo, *ibíd.*, p4):

Tabla1. Mimographie

	Movimiento Símbolo
De izquierda a derecha	⌈
De derecha a izquierda	⌋
De abajo a arriba	⌋
De arriba abajo	⌈
Hacia delante	⊖
Hacia atrás	⊕



Con esta propuesta Bebian proponía que al igual que las lenguas orales, la LSF también podía tener parte escrita y por ende ser descompuesta en elementos gramaticales y semánticos y por ello ser sometida a un análisis estructural, de tal manera que recibiera un estatus lingüístico como cualquier otra lengua.

En 1827 entrego a publicación dos tomos de la obra titulada *Manuel de l'enseignement pratique des sourds-muets* (Manual de enseñanza práctica para sordomudos), que incluían modelos de ejercicios y explicaciones para su aplicación. En esta obra recogió los métodos utilizados por sus maestros antecesores l'Epée y Sicard los cuales continuaron siendo utilizados por la escuela francesa.

De esta escuela francesa también saldría un excelente pedagogo sordo llamado Laurent Clerc, nacido en Lyon, Francia, el 26 de diciembre de

1785. Quien a la edad de un año luego de que perdió la audición a causa de una fiebre producida por unas fuertes quemaduras que le deformaron la parte derecha del rostro. A los doce años ingresa a la escuela de l'Épée en donde permaneció durante sus estudios y luego de ellos laboro en este lugar como maestro.

En 1816, viaja a Inglaterra con su maestro Sicard, para difundir los métodos utilizados por la escuela francesa para la educación de los sordos. Es allí donde se conoce con el pastor Norteamericano Thomas Hopkins Gallaudet quien había viajado a Europa para adquirir los conocimientos necesarios que le ayudaran a fundar una escuela para sordos en Estados Unidos.

Gallaudet permaneció con Clerc durante dos meses en los cuales fue instruido por este en la LSF. Tiempo después en 1817 estos dos personajes viajan a Norteamérica para fundar en la ciudad de Hartford, la Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons. Clerc fue el primer maestro de esta escuela enseñando a los sordos norteamericanos la LSF y los métodos que inicialmente se utilizaron fueron los aprendidos en la escuela francesa. La LSF traída por Clerc es la base de la American Sign Language (ASL).

Pero lo más sorprendente es el camino que conduce a Hervás a la afirmación de que el lenguaje de signos de los sordos (LS) es una forma entre otras del lenguaje humano. Este camino es el de la comparación transidiomática de las lenguas existentes con el lenguaje de signos. Esta comparación la lleva a cabo en su libro *Escuela española de sordomudos*. En ella Hervás ofrece argumentos empíricos para demostrar la equivalencia entre un LS y un lenguaje verbal (LV). Es cierto, dice el jesuita, que los LV como el español y el alemán tienen nombres que manifiestan el género gramatical (masculino, femenino, neutro) y el caso (nominativo, acusativo, dativo), mientras que un LS carece de marcas de

género y caso. Esta carencia, arguye, no rebaja a un LS, pues hay LV donde no existe diferencia de género gramatical, como el inglés.

Los casos gramaticales, una categoría fundamental en los LV, son la expresión de la relación que tiene el verbo con sus argumentos (el agente y el paciente). En la frase *Pedro golpea a Pablo*, el paciente es marcado con la preposición *a*; en latín esa frase adquiere la forma *Petrus Paulum percussit*, y el agente y el paciente están marcado para el nominativo (-us) y el acusativo (-m) respectivamente. En un LS los casos se expresan mediante el orden en que se producen los signos manuales: primero el agente, después el verbo, y a continuación el paciente.

El artículo (*el, la, un, una*) es otra categoría que aparece en los LV, en particular en las lenguas europeas. Hervás observa en Roma un LS que carece de artículo. Esta carencia, dice, tampoco disminuye al LS. Muchos idiomas carecen de artículo, como ocurre en la mayor parte de las lenguas americanas, asiáticas y africanas. El verbo *ser*, que tiene un papel fundamental en el desarrollo de la filosofía occidental, está ausente en el LS que observa Hervás. Pero la naturaleza de los idiomas, afirma el jesuita, tampoco pide algún verbo sustantivo. Falta este verbo en casi todas las lenguas de la familia americana. En fin, otras categorías de los LV europeos, apunta Hervás, como la voz pasiva, faltan en los LS. El estudio transidiomático revela que la voz pasiva falta en chino y groenlandés.

No se puede afirmar, concluye Hervás, que un LS sea inferior a un LV. Uno y otro son formas equivalentes del lenguaje humano. Esta idea es hoy aceptada por lingüistas, psicólogos y pedagogos, aunque la opinión popular todavía la desconoce. Hervás llega a esta conclusión por el análisis transidiomático. Hay, además, una causa de la que procede esa equivalencia de lenguas: tanto el LV como el LS están presentes en un organismo que posee mente o representaciones mentales que albergan

las ideas gramaticales; esta forma de albergar en la mente ideas gramaticales constituye ya una saber lingüístico; o expresado en términos de la lingüística contemporánea, oyentes y sordomudos disponen de una competencia gramatical. Pues el lenguaje humano, dice Hervás, no se define sólo por estar constituido por símbolos arbitrarios, sino por ser la declaración exterior de los actos mentales.

6.2 Antecedentes de la educación del sordo en Colombia

La educación de los sordos en Colombia tiene su origen en la década de los veinte cuando surgen dos instituciones que abren sus puertas por primera vez a personas con limitación auditiva. (Francisco Luís Hernández en Medellín, 1923. Instituto Nuestra Señora De La Sabiduría en San Juanito Meta, 1924) (Ramírez 1996).

Los métodos que utilizaron para comenzar el proceso de enseñanza al niño sordo fueron tomados de las conclusiones acordadas en el congreso de Milán (1880), y el concepto que se manejaba de persona sorda según lo acordado era “el sordo es un sujeto sin lengua”. De esta afirmación se obtiene también la visión clínica de la sordera, que ve a la persona sorda como un sujeto carente, con un déficit biológico, al que hay que hacer semejante al oyente rehabilitándole el habla, derivando en una cultura reparadora y correctiva de la persona sorda, en donde lo importante es que el sordo aprenda a hablar para que “se normalice” y se integre a la sociedad oyente mayoritaria. (**ibib., p.6**)

De esta manera la educación del sordo ha estado ligada al oralismo, método que consiste en dar al sordo lo que la naturaleza no le dio, “el habla”, sin preocuparse mucho por realizar procesos pedagógicos que llevaran al sordo a niveles complejos de pensamiento y la adquisición de conocimiento profundo, sino a niveles muy precarios y concretos que le ayudaran a suplir su carencia lingüística. A demás el modelo oralista no

ha alcanzado los mejores resultados, únicamente los niños que podían escuchar algo (hipoacúsicos) adquirirían cierto nivel en el habla, pero los sordos profundos se vieron afectados y tuvieron varios fracasos educativos, asociados con la carencia del habla, en donde no alcanzaban a construir procesos de pensamiento abstracto, complejo y reflexivo.

La educación del sordo en Colombia se ha visto influenciada por modelos extranjeros, por citar algún caso tenemos el método oralista Europeo traído al país por la Hna Ives del Sagrado corazón religiosa de origen Francés de la congregación de las hijas de la Sabiduría y que fue avalado por el MEN a través de la dependencia de educación especial con la expedición del decreto 3157 de 1968 como lo plantean *Manrique* y *Scioville*, (1977) el objetivo de la escolaridad para sordos en ese momento:

“Desarrollar las destrezas que le permitan utilizar al máximo sus restos auditivos; enseñarle a hablar y a entender el lenguaje oral; desarrollar progresivamente su comprensión del lenguaje al fin de permitirle la comprensión de distintas áreas del saber; prepararlo para su ingreso a niveles superiores de educación o para el mercado laboral”⁴

Dicha resolución fue el soporte legal para que por más de 20 años las instituciones educativas para los sordos en Colombia adoptaran un enfoque monolingüe con sus derivados métodos: multisensorial, acupédico y verbotonal⁵. Viendo al sordo como un paciente y al maestro como un terapeuta del lenguaje con el único objetivo pedagógico “que los sordos hablaran”.

⁴ Manrique, H. y Scioville, I. (1977). La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia. En UNESCO (Eds.) La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial. (pp. 115 - 121). Paris: UNESCO.

⁵ Estos enfoques oralistas según (Ramírez op.cit. p 11) consistían en: Método multisensorial: triple adiestramiento: lectura labio facial, articulación, entrenamiento auditivo, lectura global. Método acupédico: Estimulación auditiva, articulación (ling), lenguaje natural. Método verbo tonal: Ritmo corporal, deletreo manual, lengua oral signada, articulación, lectura labio facial, entrenamiento auditivo, lectura y escritura.

La necesidad de buscar una forma de comunicación diferente y de fácil acceso para las personas sordas hizo que los sordos crearan sistemas de comunicación viso-gestuales que tuvieron su inicio en donde se aglomeraba una mayoría de personas sordas, el Instituto de la Sabiduría y la Sociedad de Sordos; ante esta necesidad nace la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

En sus inicios la LSC, como toda lengua naciente surge de forma natural y atiende a una mera necesidad comunicativa, razón por la cual fue criticada fuertemente. Pero con el pasar del tiempo esta situación fue cambiando, la LS fue evolucionando y enriqueciéndose, tanto en gramática como en vocabulario y expresión; ya no era solamente una forma precaria de comunicación inmediata que daba cuenta de lo meramente concreto, sino que se transformó en un vehículo transmisor de conocimiento, llegando en la actualidad a alcanzar profundos niveles de abstracción.

Desde 1957 cuando fue fundada la Sociedad de Sordos de Bogotá (SORDEBOG) y en 1984 cuando abrió sus puertas la Federación Nacional De sordos (Fenascol), las personas sordas han emprendido una lucha incansable por que se les respeten sus derechos y se les reconozca la LSC como la lengua oficial de dicha comunidad lingüística minoritaria. Fue así que “de conformidad con la Ley 324 de octubre de 1996 y su Decreto Reglamentario 2369 de 1997, el Estado colombiano reconoce la lengua manual colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país y los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio educativo formal, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994, dirigido primordialmente a personas sordas, adoptarán como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe: lengua manual colombiana y lengua castellana”⁶.

⁶ ibib., p.15

Esa partir de este momento cuando se da un giro ideológico en la concepción de la persona sorda en Colombia, Se toma conciencia de cambio y se comienza a dejar de lado la visión clínica de la sordera que oprimía y maltrataba, en cambio de ella se trata de entender una visión más humana que es la socio-antropológica.

Esta visión empieza a surgir hacia la década de los años sesenta en Argentina, cuando especialistas de la antropología, la lingüística, la sociología y la psicología, se comienzan a interesar por los sordos a partir de dos observaciones: la primera se refiere al hecho de que los sordos constituyen comunidades entorno a la lengua de señas (LS) a pesar de las restricciones para su uso por parte de la sociedad en general y por la escuela en particular (Massone y Curiel, 1993). La segunda observación se relaciona con la constatación de que los niños sordos hijos de padres sordos, presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita y aún para la hablada, una identidad equilibrada y no presentan los problemas socio – afectivos que presentan los sordos que son hijos de padres oyentes (Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S.; 1995).

Esas dos observaciones y la confirmación del estatuto lingüístico de la Lengua de Señas Americana (LSA), mediante la investigación realizada por William Stokoe, en 1960, condujeron a perfilar una nueva visión del sordo como ser socio – lingüístico diferente, lo que originó el nacimiento de una nueva representación social de la sordera como una ruptura con la visión difundida por el modelo clínico y de allí al planteamiento de alternativas pedagógicas distintas a las acostumbradas.

Esta nueva representación se sustenta en las siguientes premisas:

- Se basa en las capacidades y no en el déficit.
- Concibe la lengua de señas como la lengua primera o lengua nativa para los niños sordos, que les asegura el desarrollo de la

capacidad humana del lenguaje, la comunicación y el desarrollo intelectual.

- Concibe a la persona sorda como integrante de una comunidad lingüística que es minoritaria y que comparte valores culturales, hábitos y modos de socialización propios.
- Reconoce que la lengua de señas es el factor aglutinante de los sordos y que la comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit, ya que no toma en cuenta el nivel de pérdida auditiva de sus miembros. (Masonne y Curiel, 1993).

Esta visión socio – antropológica de los sordos, como se había mencionado, trae consigo la necesidad de un replanteamiento educativo. Al no mirar a la persona sorda como sujeto de rehabilitación o de “cura” médica o terapéutica, se plantea otras preguntas que se refieren por ejemplo: al potencial de desarrollo lingüístico y cognoscitivo de los sordos; a la cuestión de las identidades; a la de la pertenencia a una comunidad minoritaria; a la de las culturas; al bilingüismo y por supuesto lo que se refiera a una educación bilingüe y bicultural para estas personas (Ramírez, 1996). Esta visión posibilita la emergencia de la educación bilingüe bicultural para sordos y con ella propuestas pedagógicas diferentes.

Desde esta mirada se define al sujeto sordo como una persona que utiliza básicamente una lengua viso- gestual lo que lo hace diferente en el plano lingüístico y miembro de una comunidad lingüística que es minoritaria. Es una persona que necesita más de la visión que de la audición para su comunicación, pues desde una mirada socio antropológica la sordera se plantea como una experiencia visual más que como una deficiencia auditiva. La experiencia visual de las personas sordas incluye todo tipo de significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognoscitivo, etc. (Skliar, C, 1999)

La educación bilingüe bicultural para personas sordas en Colombia está aprobada por la ley colombiana Resolución 1515 de junio 7 de 2000 por lo tanto no es sólo un derecho para las personas con limitación auditiva, sino un deber de las instituciones que prestan el servicio de enseñanza para personas sordas implementarla dentro de sus prácticas pedagógicas.

Es por esto que en la actualidad el Distrito Capital cuenta con más de 12 instituciones educativas distritales en las cuales se ofrece educación en básica primaria en la modalidad de “aula especializada para sordos” que consiste en que el maestro (persona bilingüe- bicultural) imparte toda su enseñanza en LSC con énfasis en el manejo del castellano escrito, acompañado por un modelo lingüístico sordo que cualifica la LS en los niños. Para la educación básica, media y superior (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional y SENA) se ofrecen la modalidad de “Inclusión de estudiantes sordos al aula regular con mediación comunicativa de un interprete” que consiste en integrar estudiantes sordos y oyentes en la misma aula con un docente oyente acompañado de un interprete responsable de ser puente comunicativo entre dos poblaciones lingüísticas diferentes.

6.3 Perspectiva socio-antropológica de la sordera

“Esta perspectiva socio-antropológica de la sordera resulta de las observaciones que a partir de la década del 60 llevaron a especialistas tales como antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a interesarse por el sordo. Por un lado, el hecho de que los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela. Por otro lado, la corroboración de que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del

oyente, una identidad construida y equilibrada, y no presentan los problemas socio-afectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes. A partir de estas dos observaciones y debido al aporte de las disciplinas científicas mencionadas y sus más recientes desarrollos (recordemos que en dicha década se presentan evidencias lingüísticas y psicolingüísticas en contra del modelo conductista) comienza a perfilarse una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas. Nace así una representación social del sordo opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba la sociedad oyente como un todo, es decir, una concepción que parte de las capacidades. El acento está puesto en considerar las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal del sordo, puesto que es su lengua natural”⁷.

Con este cambio de paradigma en el reconocimiento del sordo como sujeto de lenguaje con capacidad de poder aprender sin tener que recurrir al oralismo obligado es que nace la nueva perspectiva socio-antropológica que de ahí en adelante va a revolucionar la historia educativa de las personas sordas que habían sido hasta ese entonces vistas como personas enfermas y con problemas de aprendizaje.

Esta nueva perspectiva ya no se sustentaba en el déficit sino que se cimentaba en la capacidad de la persona sorda como sujeto lingüístico diferente, es decir ya el sordo no era un discapacitado impedido sino un sujeto capaz, que se comunica con una lengua de carácter viso-gestual LS, que posee las mismas oportunidades de aprender que una persona oyente.

La educación del sordo se puede tomar desde dos puntos de vista:

⁷ Veinberg Silvana, Perspectiva socio antropológica de la Sordera, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires (2002), Publicado en <http://www.cultura-sorda.eu> en febrero de 2007

Primero, la escuela tradicional, que como lo habíamos anotado anteriormente, los fonoaudiólogos realizaron terapia a personas sordas mediante tratamiento con articulaciones orales, pero no analizaron su resultado pedagógico en los niños sordos, “utilizaron el método oral y no comprobaron los modelos pedagógicos en la formalización del aprendizaje básico, significativo, y primordial en la formación humana”⁸.

El método oral como rehabilitación se utilizó: en el ámbito médico para estimular la articulación labio-dental, sensibilización de la piel con aparatos para enseñar los ritmos corporales, los ritmos de audición, los ritmos musicales, no obstante, la construcción del aprendizaje mecánico separado de los oídos pues no ha dado resultado en “el lenguaje mágico al castellano.” Se retiró la lengua natural (lengua de señas) utilizando ayudas visuales aplicando el oralismo de manera autoritaria.

Segundo, Como resultado de varios estudios con comunidades sordas se comenzó a explorar las necesidades del ambiente lingüístico para la comunicación entre y para esta población que le permitiera su socialización adoptando la lengua de señas.

La comunidad sorda comenzó a dignificar su lengua de señas, luchando para no permitir su desaparición, aunque, se han presentado muchos obstáculos y represión hacia la comunidad sorda por parte de la comunidad oralista que no reconoce la LS como una lengua capaz de reemplazar una lengua oral.

Es necesario justificar la formalización, la concepción filosófica para construir una identidad propia y equilibrada en la expresión de libertad y equidad, no se pueden comparar el pensamiento de una persona oyente y el pensamiento de una persona sorda puesto que su forma de percibir, explorar, sentir y vivir el mundo es muy diferente.

⁸ Ibíd., pág. 1

Su lengua natural como Sujeto Sordo, es la lengua de señas, es la mejor garantía del desarrollo normal e integral de la persona sorda, ya que esta es propia de él, adquirida de manera natural y se adecua perfectamente a su pensamiento y expresión de la realidad.

Debido a lo anterior se tiene la firme convicción de que el niño sordo necesita la adquisición de dos lenguas; la lengua de señas de la Comunidad Sorda (como primer lengua si su pérdida auditiva es severa) y la lengua oral (si tiene posibilidades de hacerlo) de manera escrita de la mayoría oyente. Para obtener esto, el niño debe tener contacto con las dos comunidades lingüísticas y debe sentir la necesidad de aprender y usar las dos lenguas.

Contar exclusivamente con una lengua, por ejemplo, la lengua oral, para el niño sordo, es arriesgar su desarrollo cognitivo y personal, es negarle la posibilidad de identificarse culturalmente con los dos mundos a los que pertenece.

Tener contacto desde una edad temprana con dos lenguas ofrecerá al niño sordo más recursos, comparado con el niño sordo que se eduque con una sola lengua, cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo en el que elegirá vivir (en ocasiones solo uno de los dos). Nadie se arrepiente de aprender varias lenguas, sobre todo si el propio desarrollo está en juego. “El niño sordo debería tener derecho a crecer bilingüe y es nuestra responsabilidad ayudarlo en ello⁹”.

⁹ Grosjean Françoise , El derecho del niño sordo a crecer bilingüe, mayo 1999, Universidad de Neuchâtel-Suiza

Sección de Educación de Difusord “Asociación de difusión de la comunidad Sorda” Barcelona Publicado en: <http://www.cultura-sorda.eu>

6.4. Una Aproximación al Estudio de la Lengua de Señas

6.4.1 La lengua de señas sus componentes y parámetros formativos quinésicos

La comunicación es un proceso histórico que se produce en el marco de la actividad humana, mediante la cual las personas que se comunican desempeñan el papel de emisor, receptor, y transmiten un mensaje por medio del lenguaje. Constituye una categoría polisemia, ha sido estudiada por varias disciplinas científicas y reguladora; función de contacto, mediante esta el individuo satisface sus necesidades de comunicación y elimina las tensiones provocadas por la sociedad; función grupo dado, o por el contrario, que es ajeno a este; función de socialización, permite la transformación del individuo y la formación de su personalidad, como sujeto de la comunicación¹⁰.

El lenguaje es el instrumento fundamental de la cognición y la comunicación, se expresa mediante el habla o la signación. Podemos hablar con palabras y/o signos o señas. Las personas hablan como todos en su comunidad, es decir, utilizan una lengua, por eso forman una comunidad lingüística.

En el caso de los sordos severos y profundos el establecimiento del lenguaje como vehículo portador del pensamiento y de las unidades comunicativas es largo y costoso, por tanto, en los primeros años de la ontogénesis el mensaje no supone el empleo de todos sus componentes, y la serie no auditiva paralingüística (que comprende de los elementos

¹⁰ Rodríguez Fleitas Xiomara, Una mirada reflexiva hacia el niño sordo, Editorial Pueblo y Educación. 2004
Págs.: 45-54.

visuales, corporales, gestuales, la mímica, la postura, etc.), juega un papel fundamental y deviene en una lengua: lengua de señas.

Las lenguas de signos o de señas son lenguas viso gestuales, basadas en el uso de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo. Están formadas por diferentes componentes:

- La expresión facial.
- La expresión corporal.
- Las señas.
- El Alfabeto Manual Antiguo (AMA) o tradicional.
- La dactilología.

La expresión facial es un componente de la lengua de señas no manual, que se basa en los movimientos de los labios, en diferentes posiciones de la lengua, movimientos de los ojos, diferentes formas de soltar el aire, entre otros elementos que matizan su expresión y fluidez. Se vincula con la expresión corporal, acompañándose con el movimiento de las manos.

La expresión corporal se valora la importancia que tiene para esta lengua el dominio del espacio, con el movimiento del cuerpo en un ángulo adecuado se logra una comunicación eficiente por el elevado componente artístico que la caracteriza, así por ejemplo, cuando nos referimos a algo que está lejos de nosotros, lo hacemos muy bien con el cuerpo, porque la seña sola es insuficiente.

Las señas son los signos codificados para signar las palabras y frases en los distintos campos del saber científico, técnico y humanístico, por ejemplo: la seña de maestro, médico, deportista, valores, entre otras.

El alfabeto tradicional empleado antiguamente por los sordos, y vigente actualmente como tradición de esta cultura; caracteriza en la cara, los dedos y el pecho, al abecedario del idioma español. Existió antes que la

dactilología y se utiliza para nombrar objetos, ciudades, personas, etc., que no tienen una seña oficial. También constituye un medio de dar solución a problemas ortográficos y lectura de palabras difíciles.

La dactilología es la representación de cada grafema del idioma español (u otro idioma), mediante el movimiento de los dedos. No constituye el componente más importante de la lengua de señas porque es extraído de una lengua oral, por tanto, respeta la estructura lingüística de esta. Se reconoce como componente del lenguaje natural de los sordos por la influencia que tiene la comunidad oyente, que es mayoritaria en su cultura.

Las posiciones corporales, los gestos manuales, las expresiones faciales, la expresividad de la mirada, que integran la expresión somática, pueden tener un valor meramente pragmático, comportamental, es decir, que el cuerpo humano puede ser puesto al servicio de la actividad cognoscitiva para transmitir significados¹¹.

En el comportamiento lingüístico es difícil establecer una distinción nítida entre lo puramente lingüístico y lo no lingüístico: muchas funciones semióticas aparecen también en la señalización no lingüística. La actividad comunicativa del hombre va desarrollándose a partir de unas funciones cuya estructura es progresiva mente más compleja y evolucionada.

Tanto los sordos como los oyentes intercambian significados en un proceso creador, en el que sus respectivos lenguajes constituyen, sin duda, un recurso simbólico fundamental.

Las lenguas de señas cumplen para los sordos las mismas funciones que las lenguas orales para los oyentes, porque les permiten comunicarse libremente, sin restricciones, elaborar ideas en toda su complejidad y

¹¹ Ibib, pág., 47

enriquecer el pensamiento en iguales niveles que lo hacen los niños oyentes, constituye para ellos una lengua de mayor utilidad, a la cual todos tienen acceso, es su modo de aproximación al mundo.

La lengua de las personas sordas es completamente expresiva, no solo muestra propiedades organizativas complejas, sino que también cuenta con una estructura gramatical independiente de la expresión oral.

Los distintos sistemas (le signos se manifiestan ahora como sistemas totalmente desarrollados, con complejas reglas gramaticales. Además, son autónomos y capaces de expresar sentimientos, formar una conversación, evocar imágenes y crear poesía¹².

Las investigaciones realizadas por lingüistas de diferentes universidades han demostrado su carácter independiente, al igual que el resto de las lenguas orales existentes.

La perspectiva de estudio lingüístico se enriquece y se complementa con la atención al funcionamiento de un lenguaje viso-espacial, tan distinto del lenguaje oral en cuanto al modo de producción y de percepción.

El oído no oír y fundamentan el significante de su actuación lingüística en el sentido de la vista, (le manera fundamental en los órganos (le la gestualidad (principalmente manual). Hay una ligera modificación de las fases del proceso de comunicación.

— Las fases I y V son psicológicas. A la fase I le corresponde la codificación del mensaje y a la y su decodificación.

— Las etapas II y IV son fisiológicas. Se centran en la articulación de los signos manuales y en una percepción mediante el sentido de la vista.

-- La fase III es física. Visualiza cómo los fotones-canal "fótico", del griego, "luz"-se propagan en el espacio por medio del aire.

¹² Ibid, pág., 49

Es importante considerar los estudios de P. Feyereisen y X. Seron (1984:355), quienes a partir de un análisis neurofisiológico sobre la relación entre el signo gestual y el lenguaje, proporcionan un modelo de representación de la comunicación gestual, en estrecho paralelismo con la expresión verbal¹³.

Otros seguidores de Stokoe, como Maria de los Ángeles Rodríguez (1992); Massone y Johnson (1995), profundizaron en los denominados parámetros formativos quinésicos, los que representan elementos articulatorios que configuran el signo gestual. Son unidades significantes con valor distintivo, a diferencia de los fonemas, que integran el signo verbal auditivo mediante la sucesión, se combinan de manera simultánea en el espacio para constituir el signo viso-gestual. También se reconocen como queremas, y son los siguientes:

- Forma o configuración de la mano (queirema).
- Lugar de articulación o espacio donde se articula el signo (toponema).
- Movimiento de la mano (kinerna).
- Dirección del movimiento de la mano (kineproserna).
- Orientación de la mano (queirotropema).
- Los componentes no manuales: expresión facial, movimientos de los labios, la cabeza, el tronco, que se realizan paralelamente al signo o seña (prosoponema).

La combinación de todos estos parámetros da lugar a una serie ilimitada de signos con amplias posibilidades de expresión, estos componentes forman la Lengua de señas (LS). Una lengua completa y capaz de comunicar al mismo nivel de cualquier lengua de carácter oral.

¹³ Ibid, pág., 51

6.4 Bilingüismo y biculturalismo

El bilingüismo abarca una extensa y compleja realidad que puede ser abordada desde distintas ópticas, todas ellas muy vinculadas entre sí: lingüísticas, culturales, sociales, políticas y educativas. Está ligado también a otra interesante situación social como lo es el biculturalismo.

El bilingüismo es un hecho que posee diversas definiciones, como es lógico suponer, dada su complejidad. Dubois, (citado por Marín y Sánchez, 1988) sostiene que es la capacidad lingüística por medio de la cual los hablantes utilizan alternadamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas. Siguán y Mackey, (1986) ofrecen otro concepto que aporta elementos importantes: "bilingüe es la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia" (p.17).

Se trata de un bilingüismo ideal, puesto que lo que se halla la mayoría de las veces, son individuos que se aproximan más o menos a ese concepto. En consecuencia, el término bilingüe aplicado al individuo sordo se entenderá, en la presente investigación, como un bilingüismo particular, ya que la persona sorda está expuesta a dos lenguas distintas, sin que ello implique necesariamente el dominio de ambas lenguas. De allí, la importancia de ofrecer una educación bilingüe que permita la formación integral en dos lenguas, partiendo de la realidad que como grupo minoritario tienen los sordos. Mejía (1998) acota algo muy cierto en este problema, al señalar que "la educación bilingüe es una etiqueta sencilla para un fenómeno complejo" (p. 21).

Con referencia al término bicultural, éste alude a la presencia de dos culturas que conviven en un espacio determinado. En este apartado se hace necesario definir lo que entendemos por cultura. Existen muchas y

variadas definiciones de cultura. Serrón, (1989) ofrece la siguiente: "es un conjunto de hábitos, valores, actitudes, comportamientos, ideologías y recursos instrumentales elaborados por una determinada comunidad social, es decir, el repertorio de soluciones con que una comunidad organiza su vida social sobre la tierra" (p.37). En consecuencia, los términos de bilingüismo y biculturalismo no pueden ser separados por completo o ser estudiados de forma aislada. Esta estrecha relación entre lengua y cultura es posible cuando se asume la lengua como producto social que permite cohesionar a sus miembros. De esta manera, la lengua representa el vehículo insustituible de transmisión cultural empleado por un grupo determinado.

El individuo bilingüe-bicultural debe enfrentar los problemas derivados del contacto de dos lenguas y dos culturas distintas. La persona bicultural, como explica Grosjean (citado por Mejía, 1998), es alguien que participa, al menos en parte, en la vida de dos culturas de forma regular. Acuña y Cabrera, (1999) aportan otra visión del fenómeno al indicar que una persona bicultural puede moverse libremente dentro y entre dos culturas diferentes. Esto nos lleva a otro concepto que va más allá de lo bicultural, estaríamos en el terreno de lo intercultural (CCELA, citado por Mejía *op.cit*). Lo intercultural significa que "a partir del reconocimiento de la propia realidad y de la propia identidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio" (p.22).

Al analizar la situación de las personas sordas se halla gran paralelismo en relación con los conceptos de bilingüismo y biculturalismo anteriormente descritos, por considerarlos como un grupo lingüístico minoritario. Esto se traduce en que los sordos están expuestos a dos lenguas y dos culturas diferentes, sin que tal situación implique el dominio o uso alternado de las lenguas involucradas (lengua de señas y el español oral/escrito). Es decir, se estaría frente a un bilingüismo particular: el bilingüismo de los sordos. Los sordos conforman una

comunidad con usos, costumbres y expectativas de un grupo cultural diferente, aglutinados por el empleo de una lengua distinta a la de la mayoría. Desde la perspectiva bicultural, las personas sordas deberían ser capaces de interactuar efectivamente en ambas comunidades (sorda y oyente) para lograr, en última instancia, la interculturalidad, situación que no ocurre en la realidad.

El ámbito educativo adquiere particular relevancia en este escenario, por ser el campo de acción que puede y debe ofrecer alternativas para una atención integral del individuo bilingüe-bicultural. Es oportuno preguntar: ¿por qué el hecho bilingüe-bicultural puede entrañar una situación problemática que necesite ese abordaje integral? La respuesta a dicha interrogante parece estar en la existencia de comunidades que poseen lenguas que no figuran entre las lenguas oficiales de comunicación o que sus usuarios representan una minoría lingüística, como por ejemplo las etnias indígenas, grupos sociales particulares, o el caso de los sordos.

Los problemas del bilingüismo y el biculturalismo traen consigo la aparición de situaciones que varían tanto en naturaleza como en intensidad, al pasar de una comunidad a otra. Es por estas razones que surge la necesidad de diseñar políticas educativas ajustadas a la diversidad de situaciones bilingüe-biculturales que puedan aparecer en un momento dado. Desde 1951, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como autoridad mundial, ha declarado la necesidad de garantizar una pedagogía bilingüe para aquellos niños que se encuentren en una situación en la que se use una lengua distinta a la oficial y su derecho a ser educados en su lengua materna o familiar. En consecuencia, el proceso educativo debe incluir la adquisición de una segunda lengua que permita al alumno su participación en comunidades lingüísticas más amplias (Zachariev, 1996).

En la medida en que los grupos lingüísticos involucrados puedan intercambiar en planos de igualdad y respeto por las identidades culturales particulares, podrá darse efectivamente una realidad que favorezca y promueva el desarrollo personal, así como el enriquecimiento cultural y social de ambas comunidades. Por ello, se evitarían significativamente conflictos sociales o discriminaciones que no provengan del hecho de hablar lenguas distintas, sino de implicaciones culturales derivadas de la existencia de dos lenguas en la sociedad de la que el bilingüe sea un miembro.

Se destaca que, como resultado del lugar que ocupa cada grupo lingüístico en la estructura social, las lenguas de cada uno tienen diferentes prestigios y cumplen distintas funciones en el ámbito social. Aparece así la necesidad de plantear alternativas de solución adaptadas a dicha realidad. La planificación lingüística (PL) representa, en estos casos, una respuesta viable para enfrentar el problema de manera integral.

Los sordos, en cada país, conforman una comunidad caracterizada por el uso común de una lengua (lengua de señas), además de valores, creencias, hábitos y modos de socialización propios. En otras palabras, cada comunidad de sordos, de acuerdo con las particularidades regionales y culturales, constituye un grupo específico, aunado a los valores distintivos que poseen como sordos y al uso de la lengua de señas de cada país.

Skliar, Massone y Veinberg, (1995) sostienen que las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante e identificador de los sordos. Agregan que el hecho de constituirse en comunidad representa compartir y conocer los usos y las normas de esa lengua común. Por otro lado, la comunidad sorda se origina en una actitud distinta que nada tiene que ver con el grado o la etiología de la pérdida auditiva.

La Cultura Sorda no es sólo un sistema de apoyo entre las personas de condiciones físicas parecidas, sino una cultura creada históricamente y transmitida de forma activa. Al respecto, Padden y Humphries (citado por Shea y Bauer, 2000) comentan lo siguiente: "tienen su propio humor, sus propios héroes, clubes, grupos de teatro y sus propias publicaciones, hermandades e iglesia" (p. 288). Añaden que la principal característica del grupo es su lengua y que las personas que lo integran tienden a asociarse con otros miembros de su cultura en actividades personales y de negocios.

En definitiva, se puede afirmar que la sordera es un fenómeno complejo y multifactorial que abarca distintos aspectos: médicos, audiológicos, educativos, sociales, culturales, lingüísticos, políticos y hasta ideológicos, de acuerdo a la manera como se concibe o representa su abordaje. Las acciones que se emprendan deben girar en torno a la búsqueda de una educación de calidad para el sordo, enmarcada en la tendencia bilingüe-bicultural, como derecho que los asiste en su calidad de ciudadanos y que destierre definitivamente cualquier vestigio explícito o solapado de discriminación o asistencialismo gubernamental al que han estado acostumbrados por mucho tiempo.

Entender la sordera desde esta perspectiva implica respeto por las diferencias y particularidades de un grupo social distinto. A nuestro juicio, supone aceptar, por parte de los oyentes, el derecho de los sordos a decidir cuál lengua aprender dentro de un modelo educativo bilingüe, sea la lengua escrita, la lengua oral o cualquier otra lengua de señas que reporte algún beneficio para ellos, sin imposiciones o discriminaciones. Un modelo educativo bilingüe para sordos debe partir de una política educativa coherente que destierre cualquier vestigio de dominación y promueva el respeto por las diferencias y las diversas identidades (Skliar, 1997; 1998; 1999; 2001).

En este orden de ideas, se debe ofrecer una educación que asuma la diferencia como condición indispensable para iniciar cualquier proceso de aprendizaje de la lengua escrita, aspecto en el cual se centran las mayores dificultades de las personas sordas. Asimismo, se deben contemplar espacios distintos, dentro de la jornada escolar y del *curriculum*, para el conocimiento de la cultura sorda y la cultura oyente como elementos positivos en la representación que de sí mismos deben tener como minoría lingüística, situación que redundaría en un rendimiento académico más efectivo y eficiente.

La educación de las personas sordas, es un derecho constitucional, el cual supone poder participar en un proceso de educación individual y colectiva que posibilite el acceso al conocimiento, a la cultura, a la sociedad, y al ejercicio pleno de la condición de ciudadanía. Desde esta concepción, la educación es entendida como un acto permanente de creación de espacios, encuentros en interacciones sociales que permiten la construcción del y con el otro, partiendo del reconocimiento y la reafirmación de las identidades de los sujetos y las comunidades.

La educación es dinámica, cambiante y compleja puesto que sus acciones dependen del tipo de sujeto al que se dirija el proceso educativo, su cultura, su historia, su contexto, su deseo personal y su proyecto de vida. Al respecto expone Skliar, que la educación es un acto que nunca termina y nunca se ordena... es en ella en la que se reanuda y se recrea la cultura de los grupos humanos. Ahora bien para el caso de la comunidad sorda, la educación bilingüe y bicultural es fundamentalmente educación; es decir que también se proyecta la formación integral de los sujetos sordos, el acceso de los mismos a los conocimientos y saberes socialmente constituidos a la exploración y promoción de la cultura y a la comprensión de las formas para participar y ejercer sus deberes y derechos en la sociedad. Lo anterior supone un cambio radical frente a la

concepción de persona sorda, en tanto, desde esta perspectiva educativa es asumido como un sujeto con plenas capacidades y potencialidades para desarrollarse integralmente como un individuo autónomo y productivo en la sociedad.

La particularidad de este tipo de educación radica en que dichos propósitos formativos deben ser alcanzados a través de una pedagogía que posibiliten ofrecer una respuesta coherente a la situación histórica y a la condición sociolingüística y educativa de la comunidad sorda, es decir, que para lograr responder a las necesidades y potencialidades sociales de dicha comunidad, se ha de favorecer la formación bilingüe y bicultural de sus miembros.

Esto es, por una parte, materializar el derecho que tienen los sordos a ser educados en su primera lengua -la lengua de señas¹⁴ - a través de modelos pedagógicos que sean pertinentes con las formas particulares de elaboración y significación de la realidad, originadas a partir de la construcción del mundo, fundamentalmente desde una experiencia visual. Y por otra, respetar y entender la situación de bilingüismo¹⁵ que viven las personas sordas, razón por la cual, a partir de la consolidación, enriquecimiento y uso continuado de la lengua de señas, las personas sordas deben tener oportunidad para el aprendizaje de la lengua auditivo-vocal que se usa mayoritariamente en la sociedad, de forma escrita y como su segunda lengua. Según Bergman, resulta conveniente y mayormente efectivo el proceso de trabajo hacia la lengua escrita, cuando este se orienta en principios similares a los utilizados en la enseñanza de una segunda lengua, también anota, que la formación del habla- oral es individual y se basan en las destrezas y deseos de cada persona sorda.

¹⁴ Al reconocer a la LSC como una lengua natural, se está reivindicando para esta lengua el mismo estatus lingüístico que el castellano, y por lo tanto su valor para las funciones comunicativas e intelectuales. Estas dos lenguas son diferentes, no solo en la forma como se producen sino porque su gramática es independiente una de la otra.

¹⁵ El bilingüismo en la educación de los sordos colombianos lo constituyen las dos lenguas que están en su entorno: el castellano y la lengua de señas colombiana (L.S.C).

Además de lo anterior y parafraseando a Skliar, la educación es bilingüe y bicultural, porque no se inscribe en una perspectiva puramente lingüística, sino que el acceso a las lenguas y a la formación integral de los sujetos sordos se aborda desde un marco de sentido en el cual se propone: 1. La cuestión de la identidad de los sordos como el eje fundamental para la construcción de estos sujetos. 2. La búsqueda y el hallazgo de procesos pedagógicos que sean significativos para la definición y la apropiación de los contenidos y temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos. 3. La creación de las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para lograr un pleno desarrollo bilingüe y bicultural. 4. La generación de un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión¹⁶. 5. La difusión de la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela. 6. La definición y el significado del papel de los mecanismos de enseñanza de la segunda lengua en la educación de los sordos. 7. La promoción de acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral.

Desde esta perspectiva, es claro que la situación bilingüe y bicultural para los sordos no es concebida solamente como la educación en dos lenguas o como el desarrollo exclusivo de las capacidades de los sujetos sordos para aprender o adquirir una o más lenguas. Esta es una concepción que si bien muchas propuestas educativas pueden asumir, ello incide en lo que termine centrando todo el quehacer pedagógico en los procesos lingüísticos y comunicativos dejando de lado las otras dimensiones de formación del ser humano; por tanto, se alejan del pleno sentido y significado del concepto de una educación plena dirigida a sujetos integralmente concebidos.

Es importante comprender que los propósitos de la educación bilingüe y bicultural para los sordos, van más allá de la etapa escolar, puesto que desde esta perspectiva educativa se definen y disponen una gama de

¹⁶ La educación bilingüe para los sordos promueve la utilización de cada una de las lenguas en espacios y con funciones bien diferenciadas y no de manera simultánea (hablar y señar al mismo tiempo) ya que esto altera la estructura gramatical de las dos lenguas y genera confusión.

posibilidades que le dan cabida a sordos de todas las edades, géneros, generaciones, niveles educativos, solo por mencionar algunas variables. Es decir que no todos los sordos por el hecho de ser sordos son iguales entre sí, como tampoco se puede esperar que en este momento histórico las acciones educativas sean aplicables de forma homogénea y generalizada a todas las comunidades de sordos que habitan en el país. Por ejemplo, es diferente lo que desde la educación bilingüe es posible ofertar para una comunidad de sordos adultos, que no han tenido la posibilidad social y cultural de acceder a la educación formal que aquello que se puede demandar a un grupo de sordos adultos universitarios.

Así mismo, desde los planteamientos de la educación bilingüe y bicultural se propone un abanico de opciones educativas que parten desde la primera infancia de los niños sordos hasta la edad adulta. Es así como están los programas de atención al niño sordo menor de cinco años, cuyo propósito es que desde la edad más temprana posible, los niños accedan a un entorno social y comunicativo que les posibilite a través de múltiples y significativas interacciones con sordos adultos usuarios nativos de la lengua de señas, adquirir esta como su primera lengua. Así mismo en este espacio se forjan experiencias a través de las cuales se desarrollan procesos de socialización primaria básicas para la constitución de la identidad y la construcción de hipótesis sobre el mundo de la vida.

6.5.1 Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. bases que los sustentan y tendencias actuales

6.5.1.1 Argumentos para el cambio. Bases que lo sustentan

Luego del modelo oralista tradicional estos son los nuevos modelos nuevos para los sordos: el bilingüismo el biculturalismo.

Algunos autores analizaron el cambio de enfoque en la educación de sordos, recogieron nuevos modelos, justificándolos desde distintas perspectivas estas son a saber:

a) Bases Psicopedagógicas

“Junto a estos pobres resultados lingüísticos y académicos, se produce otro hecho que también contribuye, aunque en menor medida, al cambio de enfoque educativo.

Este cambio se produce a raíz de la publicación del Informe Warnock (1978). A partir de ese momento, se empieza utilizar con fuerza el concepto de necesidades educativas especiales, y éstas empiezan a identificarse como requerimientos y no como déficits. Y por otro lado, tal y como apunta Llombart (1994), si las **Finalidades de la Educación** tienen que ser el punto de referencia en todo proceso educativo, y éstas indican las capacidades básicas que hay que desarrollar en todos los alumnos, entonces, si se quiere que los alumnos sordos participen plenamente de estas Finalidades de la Educación, se tendrá que escoger la opción educativa más ambiciosa, y ésta pasa no por recortar (eufemísticamente adaptar) objetivos y contenidos, sino por facilitar el acceso a éstos a través de los recursos y vías más pertinentes. Y la vía más potente que tienen los sordos es la lengua de signos, como así lo constatan, entre otros, la ONU (1993) y la UNESCO (1994), que recomiendan a los estados miembros garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país.”

En la imposición del oralismo, los niños sordos tuvieron evaluaciones de niveles bajos por causa la pedagogía tradicional oralista, repetición de la articulación y no avanzaron en el vocabulario. En la escuela, en áreas curriculares, algunas materias no fueron enseñadas a los estudiantes porque los maestros no pudieron enseñar los temas abstractos lo que representaba un déficit educativo, los programas estándares enseñados a personas oyentes fueron aplicados los niños sordos, sin embargo, estos estándares no fueron alcanzados en sus niveles lingüísticos por los niños

sordos, por lo tanto, no podían acceder a una educación secundaria ya que no tenían suficiente lenguaje, ni conocimientos en muchos temas de acuerdo a su edad escolar. Los niveles de lectura y la escritura eran bajos, además, los profesores se preocuparon por enseñar la lengua escrita castellana para introducir a la persona sorda en una equidad de la mayoría oyente.

No obstante, el niño sordo no ha obtenido un nivel del conocimiento, por el contrario, adquirió una gran barrera de la información universal del mundo.

Es necesario implementar cambios en las áreas curriculares para personas sordas, incluyendo el sistema signwriting para poder trabajar con las capacidades personales y cognitivas de la persona sorda aplicándolo a su formación humana.

b) Bases Lingüísticas

“En las últimas décadas han proliferado estudios de todo tipo sobre la adquisición y aprendizaje del lenguaje en niños sordos educados en diferentes ambientes lingüísticos.

Cabe destacar los trabajos que sobre la adquisición temprana de la lengua de signos se han publicado desde la década de los setenta. Estos estudios (por ejemplo Schlesinger y Meadow, 1972; Marchesi, 1987; Fernández, 1993) han puesto de manifiesto que la adquisición temprana de la lengua de signos se produce en etapas comparables a las que siguen los niños oyentes en la adquisición de la lengua oral y que ésta cumple todas las funciones que tienen las lenguas orales para las personas oyentes. Incluso, estudios como el descrito por Ahlgren (1994) afirman que los niños sordos pequeños de padres oyentes que han sido expuestos de forma temprana y adecuada a la lengua de signos pueden

llegar a alcanzar en poco tiempo niveles similares a los de los niños sordos hijos de padres sordos.

A todo esto hay que añadir los estudios realizados con poblaciones de niños sordos de padres oyentes que han recibido una educación oralista. En estos estudios se constatan desarrollos deficitarios a todos los niveles: lingüístico, cognitivo, afectivo y social. En la literatura sobre el tema podemos hallar innumerables estudios y trabajos (Meadow, 1969; Gregory, 1976; Charlier, 1983; Valmaseda, 1987, entre otros) que hablan de problemas de madurez, de ajuste social, de desarrollo de la personalidad y de problemas conductuales, que están provocados por un deficitario desarrollo cognitivo y lingüístico. Como dice Conrad (1979), «la educación de los niños sordos es una guerra contra el empobrecimiento cognitivo» y lamentablemente, esta guerra se pierde demasiadas veces.

Otros estudios que han aportado estudios interesantes, que se han extrapolado con las debidas matizaciones y reservas a la educación de los sordos, son aquellos que hacen referencia a los programas de educación bilingüe en comunidades lingüísticas minoritarias. Entre ellos, los más relevantes han sido las conclusiones a las que han llegado Lambert (1981) y, sobre todo, Cummins (1983) con la formulación de sus dos conocidas hipótesis: la del Umbral y la del Desarrollo Interdependiente. Estos estudios, aplicados a la educación del niño sordo, refuerzan la teoría de que, un acceso temprano a una lengua de fácil adquisición, como es la lengua de signos con la cual el niño sordo adquiere una alta competencia y una sólida base lingüística, permite un mejor desarrollo de la segunda lengua (L2). Además, el input temprano en lengua de signos, da la oportunidad a los niños sordos de llegar a dominar como mínimo una lengua, lo cual elimina el riesgo de efectos negativos en el desarrollo cognitivo, y permite a estos niños recibir mucha más información del mundo que les rodea a través de un lenguaje accesible.

Estos son necesarios comunicativos que lo obligan apoyar los ambientes lingüísticos enfoque la lengua de señas para satisfacción.

Pero la competencia lectora y escrita que saber haciendo y el científico hacia interpretación en el pensamiento abstracto que no, restricción comunicativo entonces la habilidad de comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir) por el lenguaje activo que cual la competencia enciclopedia, la competencia literaria, la competencia lingüística en la estructura mezclada por el conocimiento.

c) Bases Sociolingüísticas

A este cambio también ha contribuido la propia Comunidad Sorda que está reivindicando con fuerza un protagonismo que hasta hace poco nunca habían tenido. Esto ha sido así gracias al reconocimiento externo de diferentes estudios lingüísticos (Bellugi y Klima, 1979; Wilbur, 1987; Kyle y Woll, 1985; Cuxac, 1983; Rodríguez, 1992, entre otros), que han demostrado que las lenguas de signos son lenguas tan completas y ricas como las lenguas orales, y que las comunidades sordas son comunidades lingüísticas minoritarias caracterizadas por compartir, además de una lengua, valores culturales y modos de socialización propios (Stokoe, 1980; Anderson, 1990)¹⁷

Las comunidades lingüísticas deben utilizar la lengua de señas para generar su divulgación como modelo en la escritura y comunicación entre y con las personas sordas; creando un surgimiento en el lenguaje sordo. De esta forma, se permitirá reconstruir la gramática y el patrimonio cultural de las personas sordas como idioma y como cultura permitiendo un reconocimiento a la doctrina de la lengua de señas. Además, se facilitará el estudio lingüístico en la gramática escrita.

¹⁷ Galcerán Troya Fernando, Bilingüismo y Biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencia actuales. *Profesor de sordos, logopeda y licenciado en Ciencias de la Educación. Director del CP de Sordos CRAS de Sabadell (Barcelona)*. 1998. www.cultura-sorda.eu

6.6 Escritura de la lengua de señas (escritura en primera lengua)

Para poder comenzar un proceso de lectura debemos partir de una primera lectura visual de la LSC, si el sordo puede aprehender, reconocer, interpretar y comprender después le será más fácil acceder a una segunda lengua.

Uno de los medios más eficaces para que el sordo pueda adquirir una segunda lengua escrita (español) debe ser adquirir la parte escrita de su primera lengua (signwriting). En Colombia esto no ha sido imposible, ya que en ninguna institución a nivel nacional se permite que el estudiante sordo usuario de la L.S.C utilice la parte escrita de esta, ya que la lengua de señas es ágrafa y por tanto requiere un abordaje diferente. Es muy triste ver que este sujeto es privado de utilizar su lengua de manera completa, ya que solo se está manifestando por medio de una cultura de transmisión ágrafa- oral.

6.6.1 SIGNWRITING

El signwriting es un sistema de símbolos escritos que tienen como propósito fundamental permitir que los usuarios de lenguas de señas grafiquen su lengua¹⁸.

La estadounidense Valerie Sutton creó en California (Estados Unidos) a mediados de la década de 1970 el "Signwriting" o escritura de las señas. Este sistema, nacido del utilizado por la propia Sutton, entonces bailarina profesional de ballet, para escribir los movimientos y pasos de danza, dispone de un abecedario propio con el que se escriben los movimientos corporales en los que se basa la lengua de signos, de la misma forma que el abecedario romano es una manera de escribir palabras en castellano,

¹⁸ Sutton Valerie, Primeras Lecciones de Signo Escritura Traductores: Parkhurst, D. D., Parkhurst, S. J., Muñoz Baell, I. M. Universidad de Alicante España, abril del 2000.

inglés, francés o alemán. Signwriting es usado por miles de personas sordas o con impedimentos de audición en más de 30 países de todo el mundo.

Gracias a este sistema de escritura de la lengua de señas, las personas sordas pueden acceder a la lectura y la escritura desde su lengua materna sin tener que recurrir a lenguas orales para la comprensión de textos.

Básicamente el Signwriting es una sencilla representación gráfica del signo real. Escribimos configuraciones de la mano, movimientos y expresiones faciales (por mencionar sólo algunos elementos), empleando símbolos fáciles de escribir. Los signos escritos se parecen mucho a dibujos muy simplificados de los signos que los sordos utilizan en la realidad. El resultado es que un sordo, que conozca el sistema, puede rápida y fácilmente leer y escribir su propia lengua, su lengua de señas. Este es un paso muy importante para proporcionar las escrituras a los sordos en una lengua que ellos comprendan y de una forma que les resulte práctica, haciendo que su pensamiento pase de lo concreto a lo abstracto.

Esta se vale de recursos didácticos que fueron diseñados, como apoyo en la enseñanza de la lengua de señas para adaptación de los sujetos sordos en la escuela haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje. Entre sus particularidades esta escritura de la lengua de señas contiene como regla de redacción la verticalidad comenzando por la parte derecha con el fin de garantizar con mayor facilidad la adaptación del lector y/o el escritor.

Se compone de ideogramas (es decir una representación gráfica de una idea) y su forma se basa en esquematizar la regla de configuraciones de

las manos, símbolos de contacto, símbolos de movimiento, algunos signos de puntuación y otros conceptos. (Ver Anexo)

En el caso de nuestro país el uso del singwriting ayudaría a definir una gramática estándar para la L.S.C, le daría un mayor reconocimiento lingüístico, permitiría traducir literatura en todos sus géneros, filosofía, pedagogía y demás ciencias. Facilitándoles a las personas audio-impedidas tener acceso al conocimiento dado desde la lectura y la escritura, permitiéndole elaborar sus propios textos e introduciéndolos en el mundo de las letras.

6.6.2 Ventajas de la escritura en lengua de señas (Signwriting):

- La escritura en lengua de señas podría mejorar el status lingüístico de la lengua de señas en la comunidad, al pasar de ser una lengua ágrafa a una con sistema de escritura.
- Beneficiaría a los niños o estudiantes sordo en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, importantes para su futuro desarrollo lingüístico.
- Facilitaría o serviría de apoyo en el aprendizaje de otros sistemas escritos o de las segundas lenguas.
- El sistema de escribir señas debe ser utilizado con fines educativos cuando los estudiantes tratan de hacer un enlace entre la lengua de señas y la lengua escrita (castellano) como segunda lengua.
- A nivel internacional se utilizan los mismos símbolos de transcripción que usan los investigadores de la lengua de señas de la universidad de Estocolmo. Se cree que estos símbolos son universales.

- Al manejar procesos mentales como el de la comprensión, reflexión, análisis e interpretación en su lengua materna le va a ser más fácil realizarlos en una segunda lengua.

El proceso de enseñanza de la lengua de señas escrita es similar al que se hace con niños oyentes, la diferencia radica en la edad de adquisición de la lengua de señas, ya que la mayoría de niños que asisten a la escuela para sordos son hijos de padres oyentes que no utilizan la lengua de señas razón por la cual los niños sordos están adquiriendo su primera lengua aproximadamente desde los cuatro o cinco años lo que hace que su ritmo de aprendizaje en principio sea un poco más lento comparado con el de los oyentes o con el de sordos hijos de padres sordos quienes si adquieren a una edad adecuada la lengua de señas como primera lengua.

La enseñanza de este sistema de lengua de señas escrita se iniciaría en tres fases a saber: (Los tres pasos para escribir en lengua de señas)

a. Escritura Pictográfica

Comienza con narraciones en LSC hechas por los profesores. Partiendo de esta narración se hace una secuencia organizada de dibujos en orden temporal o de acciones ya sea en un tablero, una cartelera o un proyector que facilite la visión de todos los niños involucrados en su realización, luego pasa a ser reproducido en LSC para verificar que fue comprendido.

b. Escritura sencilla en la lengua de señas

En esta etapa se enseña a los niños los diferentes signos de los que se compone el alfabeto del signwriting y se les induce a que armen pequeñas unidades de sentido (señas u oraciones) en donde utilicen correctamente los signos.

c. Conocer las reglas de escritura signwriting

En esta última parte cuando están avanzados en el uso de este nuevo sistema se le comienzan a explicar las reglas gramaticales de esta clase de escritura.

En el anexo de esta propuesta se adjuntaron algunas de las configuraciones básicas que se deben aprender para poder empezar a escribir en lengua de señas (signwriting)

6.6.3 ¿Qué es la Pictografía?

Es un tipo elemental de escritura en el que los conceptos se representan mediante escenas figuradas o por símbolos complejos.

En la pictografía las escenas tienen un fin causativo, se dibujan secuencias cortas o extensas dependiendo la narración que se quiera representar, además los símbolos usados pueden ser icónicos (se parecen a lo que representan, o arbitrarios con un significado conocido previamente por los realizadores). Con el tiempo la pictografía en la medida en que se va profundizando da paso a la ideografía, que consiste en símbolos más abstractos y complejos.

La escritura pictográfica basa su sistema en el dibujo de formas, seres u objetos, que situados uno detrás de otros explican una historia, un hecho, un acuerdo. La escritura pictográfica supone, pues, un cuento sin palabras, en el que no interviene el sonido de las palabras.

7. METODOLOGÍA

7.1 Enfoque Propuesto

En este proyecto parte de la concepción de que la lengua de señas en forma (manual y escrita) debe ser la primera lengua de los sordos y que debe utilizarse en su educación, sobre todo en la escuela primaria. Asimismo, “dada su importancia para la vida diaria, para el acceso al conocimiento y para el mundo laboral, el castellano escrito debe ser la segunda lengua de los sordos” como lo ordena la (Ley 324/96), reservándose la oralización sólo para aquellos que tengan la voluntad y la aptitud de adquirirla. Esta oralización no debe ser objetivo de la escuela, para evitar que los estudiantes que no la alcancen tengan problemas de autoimagen. El estudiante que la requiera debe recibir dicho entrenamiento en un ambiente clínico fuera de la escuela.

El enfoque propuesto para este trabajo es investigación acción, que nos ayuda a lograr una mejor comprensión de las realidades educativas bilingües de la persona sorda, su aprendizaje de la forma escrita de la primera lengua signwriting y el posterior acceso a una segunda lengua de forma escrita (español).

El término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación acción proviene del modelo Lewis sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación, recongelación. En ellas el proceso consiste en:

- a. Insatisfacción con el actual estado de cosas:** Las personas sordas no tienen un manejo proficiente de la lengua escrita, sus escritos son incomprensibles y su nivel de lectura deficiente, lo cual a creado frustración y rechazo hacia esta por parte de ellos. Agregado a esto en Colombia no existe un método que le permita a estos sujetos tener una escritura de su lengua materna LSC, sino que deben manejar el español como segunda lengua (escrita) sin tener bases de una primera.
- b. Identificación de un área problemática:** El problema ha sido que en algunos sectores educativos de corte oralista, de visión clínica, en donde el sordo es un sujeto incompleto, carente de audición, enfermo, se debe rehabilitar con métodos clínicos que le permitan suplir su deficiencia; no se reconoce la lengua de señas como medio eficaz y natural para que las personas con limitación auditiva logren excelentes niveles de expresión de su pensamiento y comprensión del mundo de la vida. Por otra parte los sectores de corte bilingüista reconocen la lengua de señas, la aceptan, la defienden, pero no reconocen sistema alguno de escritura de la primera lengua de los sordos, por tanto creemos que el bilingüismo tal y como lo han planteado es incompleto, ya que no le permite desarrollar de forma plena la lengua materna a las personas sordas. De ahí nace la pregunta que orienta este trabajo de investigación ¿La aplicación del singwriting como estrategia pedagógica contribuye adecuadamente al desarrollo de la escritura como bilingüe en los niños sordos?
- c. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción:** Este problema es el manejo deficiente de la escritura bilingüe (castellano escrito) por parte de los sordos como lo

- d. habíamos mencionado anteriormente. La acción a seguir para tratar de dar solución a esta problemática es realizar un trabajo teórico y de campo con un grupo de niños sordos de quinto primaria que nos permita determinar que la escritura de su primera lengua es primordial para posteriormente poder mejorar su desempeño en castellano escrito.
- e. **Formulación de varias hipótesis:** Como hipótesis fundamental proponemos que la lengua de señas escrita (Signwriting) contribuye favorablemente en la adquisición de una segunda lengua por parte de las personas sordas, ya que les permite realizar procesos de pensamiento lógicos, acordes con la gramática de su lengua materna que les permitirán compararla con una segunda lengua y así poder comprenderla mejor.
- f. **Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis:** El procedimiento que se realizó para comprobar la hipótesis fue partir de un rastreo bibliográfico a cerca de la historia de la educación de los sordos, los métodos, las escuelas y los enfoques que la han orientado, para desde allí poder determinar cuáles han sido sus contribuciones o posibles carencias. Luego se procedió a enseñar por medio de un maestro sordo bilingüe el sistema de escritura Signwriting a 15 niños sordos, (5 de género masculino y 10 de género femenino) con edades entre los 11 y los 15 años, analizando y sistematizando por medio de fichas, diario de campo, videos, fotografías y observación los niveles de adquisición, comprensión y expresión que adquirieron los estudiantes durante el proceso de investigación
- g. **Evaluación de los efectos de la acción:** La evaluación se realizó analizando de forma cualitativa los resultados obtenidos por los estudiantes durante el tiempo en el que se realizó la investigación con el fin de determinar los avances o posibles problemáticas que se derivaron en el proceso de adquisición y manejo del signwriting por parte de los estudiantes.

Nuestro interés, es presentar una posición de complementariedad entre las teorías cualitativas expuestas por los autores de modelos bilingüistas para sordos y ofrecer elementos de análisis comprensión y producción de sentido que permitan abordar estudios relacionados con la educación del sordo en Colombia y las manifestaciones que ésta ha tenido al nivel social; lo anterior con el fin de brindar a los profesionales interesados en el trabajo con discapacitados auditivos , una posibilidad más en el proceso de comprensión de las realidades educativo – culturales de dicha comunidad.

Asimismo, nos apoyaremos en compartir algunas de las experiencias que se han tenido en el trabajo como docentes de lengua de señas y signwriting (Josue Cely, maestro sordo) y español como segunda lengua e intérprete de (LSC) (Giovanny Duque, maestro oyente) ambos con más de ocho años de experiencia en el trabajo con sordos. Como también se tendrá en cuenta la percepción de la realidad que se tiene en grupos de sordos en el estudio de fenómenos de la acción comunicativa humana y en especial, socializar una investigación que es abordada desde la práctica, crítica e interpretación de la realidad lingüística y cognitiva de las personas sordas. También nos interesamos en la descripción del fenómeno y su comprensión, centrados en la indagación de discursos y realidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos para construir conocimiento. Su fundamento está dado por la visión holística de las realidades, ya que la persona sorda no debe ser vista desde un plano meramente lingüístico- comunicativo, sino que debemos ampliar nuestro horizonte de sentido a lo antropológico, psicológico, social, económico y cultural, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la visión aislada de ellos. Es como lo asume Miguel Martínez (1993.), “donde cada parte al formar una nueva realidad, toma en si misma algo de la sustancia de otras, cede algo de si misma y en definitiva queda modificada.”

8. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación como lo habíamos señalado anteriormente es investigación –acción que nos sirve para transformar una situación “que es” por una que “debería ser” presentando un proceso contextualizado de elaboración de la escritura de la lengua de señas como estrategia pedagógica de cualificación de la competencia comunicativa en niños sordos.

Se procesan los resultados atendiendo al contexto comunicativo escrito de un grupo de estudiantes de quinto de primaria observándolos en su proceso de adquisición, aprendizaje y desempeño en clase de lengua escrita en el COLEGIO DISTRITAL SAN CARLOS.

Se analizó el uso de escritura en castellano partiendo de algunos contextos de comunicación encontrando varias falencias en los procesos de adquisición, comprensión, memorización y expresión.

Uno de los investigadores (Sordo) realizó algunos de los análisis partiendo de su experiencia compartiendo sus sentimientos y espíritu presentes también íntimamente en los niños sordos. Surgieron diálogos entre pares lingüísticos en donde los niños expresaron con mayor libertad sus experiencias, opiniones y reflexiones en torno a las dificultades que presentan en la escritura obligada del castellano, que no expresan con maestros oyentes ya que en ellos existen serias fallas en el manejo de la LSC haciendo que en la gran mayoría de los casos no exista una buena comunicación.

8.1 Muestra Poblacional

8.1.1 Localización y Población

La presente investigación tuvo su inicio en el mes de agosto del año 2007 con los niños sordos de cuarto grado de educación básica primaria del colegio Distrital San Carlos sede A jornada mañana. Aprobado mediante resolución 822 del 14 de marzo de 2003, que ratifica Res. 2389 del 14 de agosto 2002 Res. 1145 del 10 de abril de 2002, que adopta el nombre de I.E.D. SAN CARLOS.

Esta institución cuenta con dos sedes a saber en Bogotá D.C. son:

Sede A Cra. 18 No. 56 A 45 Sur Telefax: 767 61 78

Sede 8 Cra. 19 No. 50 37 Sur Telefax: 769 44 83

Su Proyecto Educativo Institucional PEI Se titula: "Formación Integral en Valores Con Énfasis en Electricidad Electrónica y Diseño Gráfico"

Énfasis: en Electricidad y Electrónica

Lema: Formación Integral para Alcanzar El Éxito

a) Visión

La Institución Educativa Distrital "San Carlos" construirá y desarrollará con la comunidad del barrio San Carlos, en la localidad sexta y sus alrededores, un programa pedagógico para la humanización y optimización de la calidad de vida posibilitando la creación y desarrollo de actitudes microempresarial, mediante el cual la población estudiantil (oyentes, hipoacúsicos y sordos) alcance a impactar su núcleo familiar, comunidad y el mercado con competitividad como egresados que reafirman el proyecto de nación colombiana.

b) Misión

La Institución Educativa Distrital “San Carlos” construye y desarrolla con la comunidad de la localidad sexta en el barrio San Carlos y alrededores, un proyecto de humanización a través del cual la niñez, la juventud y las personas adultas (oyentes y sordas) desarrollan las capacidades y habilidades en valores, comunicación y tecnología logrando competencias valorativas de autoformación, interacción, identificación y resolución de problemas empresariales cotidianos para la optimización de la calidad de vida de los egresados, propendiendo por un ciudadano capaz de construir y preservar la nación colombiana, siendo útil a él, la familia, a la sociedad y a Dios.

1. Orientar la acción Educativa hacia una formación integral humanizada en los aspectos sociales, tecnológicos, empresariales, propendiendo por el mejoramiento del proyecto de Vida.
2. Desarrollar las capacidades y habilidades comunicativas, que faciliten la interacción en el contexto familiar, social, académico, artístico y laboral, con miras a establecer una sana convivencia a partir de la resolución pacífica de conflictos.
3. Propiciar la continuidad y permanencia de la población estudiantil que ingresa a la institución, mediante un programa en educación en Tecnología que fomente el desarrollo de competencias empresariales, con la participación y el compromiso de la familia y demás estamentos de la comunidad educativa.

Los estudiantes que inicialmente estaban cursando cuarto de primaria al culminar la investigación en abril de 2008 se encontraban en quinto primaria. En ese entonces se seleccionaron 15 estudiantes sordos, 10 mujeres y 5 varones cuyas edades estaban entre los 11 y los 15 años.

Provenientes de estratos uno y dos. Todos hijos de familias oyentes que no manejan la lengua de señas, por tanto se comunican muy poco con sus hijos y cuando lo hacen recurren a la señalización de objetos, gestos, señas naturales o al uso de expresiones orales poco comprensibles para los niños. Cinco de ellos son hipoacúsicos y adquirieron la lengua oral (no de forma completa) como primera lengua, los 10 restantes adquirieron la LSC como lengua materna, aunque todos de manera tardía entre los 3 y los 15 años. Según una clasificación realizada por un maestro sordo bilingüe, 5 de ellos manejan de manera proficiente la lengua de señas, 8 manejan la LSC de manera regular, es decir que únicamente les permite comunicarse con sus compañeros en situaciones espontaneas e informales, 2 de ellos presentan un manejo deficiente de la LSC ya que han sido oralizados y hasta ahora están empezando a adquirirla. Todos ellos habían sido expuestos al manejo de la lengua castellana escrita bajo métodos de enseñanza tradicional utilizados por oyentes, pero los resultados obtenidos fueron pésimos, ya que 10 de ellos escribían solo algunas pocas palabras que habían memorizado sin conocer su significado y en ocasiones invirtiendo el orden de las letras. Los otros 5 estudiantes escribían su nombre con mucha dificultad y 5 o 10 palabras más.

Tabla 1. Diagnóstico Sobre El Tipo de Sordera, Adquisición de la Lengua y Desempeño en Lectura y Escritura.

Nombres	Sexo	Tipo de Sordera	Padres		Primera Lengua		Edad en la que adquirió la LSC	Sabe Escribir				Comprende lo que Lee				Habilidad en LSC		
			Sordos	Oyentes	Español	LSC		Bien	Regular	Mal	No Sabe	Bien	Regular	Mal	No Comprende	Bien	Regular	Mal
1. Jennifer	F	Hipoacúsico		*	*		12		*					*		*		
2. Jhon	M	Hipoacúsico		*	*		15				*			*				*
3. Yeison	M	Hipoacúsico		*	*		14				*			*				*
4. Jorge	M	Profunda		*		*	3~			*			*			*		
5. Giovanni	M	Profunda		*		*	11				*			*			*	
6. Lilian	F	Profunda		*		*	9		*				*			*		
7. Fabio	M	Profunda		*		*	13				*			*			*	
8. Lycireth	F	Profunda		*		*	10~			*			*				*	
9. Maycol	M	Profunda		*		*	8~			*			*				*	
10. Marcela	F	Profunda		*		*	5			*			*			*		
11. Cristian	M	Profunda		*		*	7			*			*				*	
12. Fabián	M	Hipoacúsico		*	*		12		*				*				*	
13. Diana	F	Profunda		*		*	8~				*			*			*	
14. Angie	F	Profunda		*		*	5			*			*		*		*	
15. Paola	F	Hipoacúsico		*	*		8			*			*				*	

8.1.2 Investigadores

Esta estuvo a cargo de dos investigadores principales responsables de la ejecución, aplicación y consecución del proyecto. El profesor sordo Josué Jacobo Cely Molkes usuario proficiente de la LSC, Lic. En Educación Básica Primaria, con más de 10 años de experiencia en la enseñanza de LSC y maestro titular por dos años de los estudiantes con los que se realizó la investigación. El profesor oyente e intérprete de LSC Giovanny Duque Lara usuario proficiente de la LSC, Lic. En Filosofía y Letras con más de 8 años de experiencia en la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua para sordos.

8.2 Fases de la Investigación

El desarrollo de la investigación tuvo las siguientes fases a saber:

Primera fase

Análisis de la Experiencia: El profesor Josué Cely Molkes¹⁹, sordo de nacimiento y quien fue educado bajo el modelo oralista con muy pocos resultados en los procesos pedagógicos, siempre cuestionó la forma en que recibió la enseñanza de la lengua escrita cuando en los primeros años de su vida fue obligado a hablar, imitando y memorizando fonemas sin saber el significado y el uso de palabras en diferentes contextos. Luego cuando tardíamente a los quince años cursando sexto grado en el Instituto Colombiano de Audición y Lenguaje (ICAL) adquirió la LSC mejoró notablemente la comprensión del mundo en el cual estaba inmerso, pero descubrió que la forma en la que percibía el mundo era muy diferente a la forma en que debía expresarlo en castellano, problema que se agudizó más cuando debió enfrentarse a un mundo en el que todo lo que debía aprender en la escuela primaria, secundaria y superior se encontraba escrito en una lengua que no era natural para él (castellano) y

¹⁹ Profesor (sordo) licenciado en Educación básica Primaria y coautor de esta tesis.

que muy poco comprendía, se daba cuenta que al igual que a él lo mismo le ocurría a sus demás compañeros sordos. Ante esta situación surge la idea de poder representar su pensamiento en un orden o estructura que le permitiera de forma natural expresar de forma escrita su lengua materna. Es así que conoce el sistema de escritura signwriting, comienza a practicarlo obteniendo excelentes resultados y de esta manera mejorar la lectura y la escritura en su segunda lengua (el castellano). De aquí surge la inquietud de enseñar tempranamente a niños sordos este sistema de escritura de su lengua materna.

Por otra parte el profesor Giovanni Duque Lara²⁰ al tener contacto con personas sordas, siempre se pregunto por qué era tan difícil para ellos el manejo de lectura y escritura del castellano escrito. Como maestro de español como segunda lengua para personas sordas y con un nivel proficiente de LSC cuestionó los modelos oralista de enseñanza, utilizando métodos propuestos por la corriente bilingüista, es decir partiendo de la lengua de señas para llegar al texto escrito en castellano; pero se dio cuenta que esto no era suficiente y se puso en la tarea de investigar si existía un método de escritura de la LSC que le permitiera a las personas sordas expresar su pensamiento en forma natural por medio de la lengua de señas simbolizada en escritos. Llegando a la conclusión que si se maneja de forma completa (oral y escrita- señada y escrita) se podría llegar más fácil a adquirir una segunda lengua escrita. Y de esta manera las personas sordas podrían mejorar su manejo de la lengua castellana escrita como segunda lengua.

Segunda Fase

Fase Preparatoria: Consistió en la recolección de información bibliográfica con respecto al fenómeno a tratar, en este caso la sordera, el oralismo, la educación bilingüe, la educación de los sordos, la lectura y la escritura en los sordos y el signwriting. Clasificando y determinando los

²⁰ Profesor (oyente) de sordos e intérprete de LSC Licenciado en Filosofía y Letras coautor de esta tesis.

tópicos de interés y las razones mencionadas en la fase anterior que permitieran abordar con profundidad y claridad la problemática expuesta. Para esto se realizaron visitas a Bibliotecas especializadas como la Luis Ángel Arango, la Virgilio Barco, el CIDEI del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) entre otras seleccionando los textos más apropiados (ver bibliografía), como también algunas páginas Web especialistas en sordos como www.cultura-sorda.eu.

Con el fin que nos permitieran realizar un rastreo bibliográfico para construir un marco teórico que nos ayudara a sustentar histórica y conceptualmente la investigación.

Luego se escogió el lugar y la población con la cual se iba a aplicar la investigación, para nuestro caso niños de cuarto primaria de la Institución Educativa Distrital San Carlos jornada mañana. (Ver capítulo de muestra poblacional)

Tercera Fase

Fase de diseño y aplicación: consistió en la elaboración de técnicas de recolección de información estas fueron:

Protocolos de lectura para ir decantando los datos sin perder información y archivarlos de forma que fueran manejables.

La información bibliográfica fue recolectada por medio de un formato propuesto por (Bonilla 1995) con algunas adaptaciones realizadas por los autores del presente trabajo. (Ver anexos)

El trabajo que se realizó en el campo bibliográfico nos sirvió para abordar el presente trabajo de investigación, realizando la recolección productiva de datos y organización de los mismos por medio de análisis de contenido de exploración que llevamos a cabo en las siguientes etapas: Lectura del documento, definición de categorías, determinación de la unidad de información.

Diario de campo: Documento escrito en el que relatamos lo que sucedió en el aula, como también las impresiones que se produjeron, describiendo las reflexiones que de ello se derivaron. Progresivamente fue despertando y madurando la capacidad de observación y categorización de la realidad.

Cuando apareció un problema en el aula poco a poco se fue delimitando y centrando en las observaciones que se requerían en el trabajo. Las descripciones allí consignadas pasaron de ser genéricas y poco significativas a ser relatos sistemáticos y pormenorizados de lo que sucedió en el aula.

Este fue uno de los insumos más valiosos, ya que en el esta contenido el análisis de las clases, las reflexiones de los investigadores y se detallo mejor el trabajo de praxis que se realizó en el aula.

Otro de los instrumentos de recolección y registro de información fue la entrevista: con el fin de conocer las impresiones de los estudiantes con respecto al trabajo, el interés por la escritura y por su experiencia de aprendizaje, se aplicó una entrevista estructurada, con el fin de recoger impresiones por parte de los niños en cuanto al proceso vivido en el desarrollo del trabajo de escritura signwriting y lengua castellana escrita.

Registros fílmicos y fotográficos: debido a que la lengua de señas es una lengua de carácter manual y viso-gestual, todos los análisis que se le quieran realizar necesariamente deben ser capturados en video. Estos fueron muy valiosos en la presente investigación ya que por medio de ellos recogimos los insumos más importantes, obtenidos en las clases de lengua escrita en donde los niños desarrollaron el proceso de adquisición de la lengua de señas escrita, por medio de estos también detectamos los principales avances y las dificultades presentadas por ellos, luego los utilizamos como material de evaluación cualitativa de los procesos realizados.

Quinta fase

Trabajo de campo: Consistió en ejecutar la aplicación del modelo de escritura signwriting en el aula de clases.

Se realizó como primera medida un ejercicio de diagnóstico de escritura en castellano escrito, para tratar de determinar el nivel en el cual se encontraban los estudiantes, para esto se utilizó como instrumento un pequeño relato titulado “el respeto”.

Las actividades a realizar fueron variando durante trece clases, cada una persiguiendo un fin. Comenzando en la segunda clase y finalizando en la sexta, se le pidió a los estudiantes que representaran pictográficamente diferentes narraciones que eran contadas en LSC por parte del maestro bilingüe, las secuencias comenzaron por ser pequeñas unidades de sentido, hasta pasar a ser secuencias muy largas de textos, relatos o situaciones de la vida completos, ordenados cronológicamente o por orden de acciones dependiendo el tipo de narración. A partir de la séptima clase se comenzó a enseñar el vocabulario del signwriting iniciando con los ideogramas más sencillos de representar como los de la cara, el pecho y las formas de la mano. En la medida en que los estudiantes avanzaban se les daban a conocer más ideogramas que les ayudaban a construir señas más complejas que requerían de la representación de los rasgos no manuales (los representados con el rostro) como los movimientos de las cejas, las mejillas y la boca. El paso a seguir era la representación de frases con sentido completo y la explicación de los signos de puntuación, uso de interrogativos y algunos apuntes de la gramática del signwriting.

Sexta fase

La fase Analítica: Se situó tras el trabajo de campo, considerada como la sistematización de los datos previamente recolectados. El procedimiento de análisis de estos fue:

a) Reducción de datos: Corresponde a la identificación de aquellos tópicos relevantes a nuestra investigación y que nos intereso rescatar de los estudios primarios. Para esto debimos crear un filtro de inclusión que tuvo los temas claves que trata nuestra investigación, estos son: Persona sorda, oralismo, lengua de señas, bilingüismo en los sordos, adquisición de lengua materna, signwriting, adquisición de segunda lengua escritura en los sordos.

b) Disposición y transformación de datos: Se detallaron los estudios anteriormente elaborados y se procedió a seleccionar la información que fue de nuestro interés y que correspondía coherentemente a los objetivos de la investigación, los datos que no fueron apropiados se excluyeron. Cada estudio u obra fue seleccionada y leída con el objeto de extraer datos para nuestro trabajo considerando las dos siguientes etapas:

Etapa 1: Leer el resumen, introducción, trabajos relacionados, conclusión y referencias. Con ello se pudo extraer la siguiente información:

- La comunidad a la que fue orientada la información (trabajos relacionados, referencias, comunidad sorda, comunidad oyente, profesionales de la educación en sordos, padres de familia, etc.)
- Las contribuciones presentes en el marco teórico y a lo largo del trabajo (según los autores). Resumen, introducción, conclusión.
- Posibles consecuencias o impacto de las contribuciones (aplicaciones en el contexto colombiano, nuevas técnicas, investigaciones más recientes) (ver Marco teórico).

Etapa 2. : Consistió en leer los preliminares y el cuerpo del trabajo, lo cual nos permitió:

- Incluir de forma detallada la información que fue necesaria para la revisión.
- Comprender mejor las propuestas desarrolladas por cada autor y los fundamentos de sus marcos teóricos como también identificar las características de sus modelos de enseñanza para sordos.

c) Contrastar de forma analítica y cualitativa la teoría con lo que evidenciamos en el trabajo de campo para extraer los resultados obtenidos, sometiéndolos a verificación para de esta manera poder sacar las conclusiones más acordes con los resultados de la aplicación del trabajo.

Séptima fase

La última fase fue la informativa que consistió en el procesamiento de la información obtenida en las fases anteriores, contraste analógico entre los referentes teóricos, conceptuales y prácticos para llegar a la redacción y propuesta final del proyecto de grado encontrando posibles respuestas al problema a tratar. Debido al enfoque utilizado investigación –acción la forma de redactar el proyecto es descriptiva- propositiva.

9. RESULTADOS

9.1 Escritura en Castellano

Fecha: Mayo 24 de 2007

Lugar: IED San Carlos

Curso: 4 Primaria

Nombre del Observador: Josué Cely y Giovanni Duque.

Objetivo: Determinar el nivel de lengua escrita para detectar algunas de las problemáticas en redacción de textos.

En el proceso de aplicación se realizó un ejercicio de diagnóstico de escritura en castellano escrito, con el propósito de determinar el nivel en el cual se encontraban los estudiantes, y las problemáticas que encontraban al enfrentarse a un texto en castellano.

Para esto se utilizó como instrumento un pequeño relato titulado “el respeto”. (Ver anexo)

El docente narra en lengua de señas el texto que consiste en:

Los verdaderos valores que debemos cultivar son aquellos que mejoran la convivencia, como el amor, la confianza, la tolerancia, la cooperación, el respeto, la solidaridad, la justicia.

Después de realizada la narración el docente realiza algunas preguntas de comprensión y enseguida pide a los estudiantes que traten de reconstruir (en LSC) el texto según lo que hayan comprendido. Tres de ellos lo hacen aunque de manera muy fragmentada y con algunas incoherencias en su discurso como omisión de información, descontextualización, cambio de información y anacronismo. Es por eso que se hizo necesario repetir la narración. En la segunda narración del

mismo relato los estudiantes comprenden aunque no de forma muy profunda la información. Uno de los factores que incide en la poca comprensión es el bajo desempeño en LSC que poseen algunos de ellos debido a que hace muy poco tiempo la han adquirido.

El paso a seguir fue la construcción del texto en castellano. 12 de los niños trataron de escribir pero solo alcanzaron a llegar a una o dos frases poco comprensibles como por ejemplo: (bien niño bueno respetar si niño desbecer no), (papa mama paciencia sufrir yo monta). 3 de los estudiantes no pudo reconstruir nada del texto en castellano, aunque si se les hacían preguntas sobre el contenido del relato las respondían en LSC, pero no sabían cómo escribirlas, al preguntarles el por qué no lo hacían, argumentaban que porque no conocían las palabras. Al pedirles que lo representaran de otra forma 12 de ellos elaboraron secuencias de dibujos y tres dibujaron secuencias de lengua de señas donde relataban escenas del texto utilizando algunos ejemplos de su vida para representar el contenido de la información que se les requirió.

Luego se les pidió que explicaran los textos que habían elaborado en LSC a manera de exposición y se les pregunto cuales eran las palabras que no conocían en el texto y fue asombroso ver que el 95% de las palabras de castellano que aparecían en el texto eran desconocidas para ellos, lo que hace evidente el uso léxico limitado. También se encontraron problemas como el desconocimiento de palabras polisemánticas, el desconocimiento de expresiones idiomáticas, dificultades en el lenguaje figurativo, formas sintácticas e inferencias.

9.1.1. Uso de la Pictografía

Fecha: Marzo 6, 9 de 2007

Lugar: IED San Carlos

Curso: 4 Primaria

Nombre del Observador: Josué Cely y Giovanni Duque.

Objetivo: Trabajar la narración de párrafos cortos en LSC para que los niños los representen en secuencias lógicas de dibujos.

En esta ocasión el maestro comenzó narrando en LSC un pequeño texto titulado El hojarasquín del Monte. Nuevamente se hace necesario contar dos veces el pequeño texto, ya que los estudiantes no comprendieron muy bien la primera vez y para asegurar una buena comprensión se disidió repetir el texto deteniéndose a explicar algunas señas que ellos no conocían como musgo y taladores. Luego se le pidió a los estudiantes que entre todos representaran pictográficamente en el tablero la narración ordenando secuencialmente los dibujos en la forma que lo había narrado el maestro.

El esta ocasión fue muy fácil para ellos organizar el trabajo, ya que no existía la frustración de no conocer el vocabulario y la mayoría de ellos tienen grandes habilidades para el dibujo. La secuencia fue completa y daba cuenta de lo narrado por el maestro aunque a la hora de exponer su contenido se evidenciaron algunos problemas en la estructuración del discurso en LSC ya que algunos de los niños no tenían una buena configuración manual, manejo del espacio y cambio de roles. Lo que nos hizo pensar como investigadores en realizar un diagnostico evaluativo que nos permitiera determinar el nivel de competencia en LSC que tenían los estudiantes.

9.1.2 Diagnóstico de LSC

Fecha: Mayo 12 de 2007

Lugar: IED San Carlos

Curso: 4 Primaria

Nombre del Observador: Josué Cely y Giovanni Duque.

Objetivo: Realizar una evaluación diagnóstica que permita determinar el nivel de LSC de los estudiantes.

Fue muy importante realizar una evaluación para determinar el nivel en LSC de los estudiantes, ya que en las dos clases anteriores se notaron algunos problemas de comprensión haciendo que la narración se repitiera, deteniéndonos a explicar varias partes de la misma. Y para que los estudiantes puedan pasar a la escritura deben tener una muy buena comprensión del discurso señado, ya que esto es lo que van a representar por medio del signwriting. La evaluación diagnóstica fue elaborada por el maestro sordo Josué Cely a partir de la narración de un texto titulado “El Equilibrio del Medio Ambiente” y la narración de anécdotas tomadas de la vida cotidiana, de sus vivencias. En la evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos propios de la competencia comunicativa en LSC y en ella se evidenciaron los siguientes resultados:

Tabla 3. Evaluación Diagnóstica de Desempeño en Lengua de Señas

Estudiante	Manejo del Espacio	Vocabulario	Rasgos No Manuales	Configuración Manual	Comprensión del Discurso
1. Jennifer	B	B	R	B	B
2. Jhon	M	M	R	R	M
3. Yeison	R	B	B	B	R
4. Jorge	B	B	B	B	B
5. Giovany	R	R	M	R	R
6. Lillian	B	B	R	B	B
7. Fabio	R	R	B	B	M
8. Lycireth	B	R	R	B	R

9.Maycol	R	R	R	R	R
10.Marcela	R	R	R	B	R
11.Cristian	R	R	R	R	R
12.Fabian	R	R	R	R	R
13.Diana	R	R	R	R	R
14.Angie	B	R	B	B	R
15.Paola	B	R	B	B	B

B= Bueno:

R= Regular:

M= Mal:

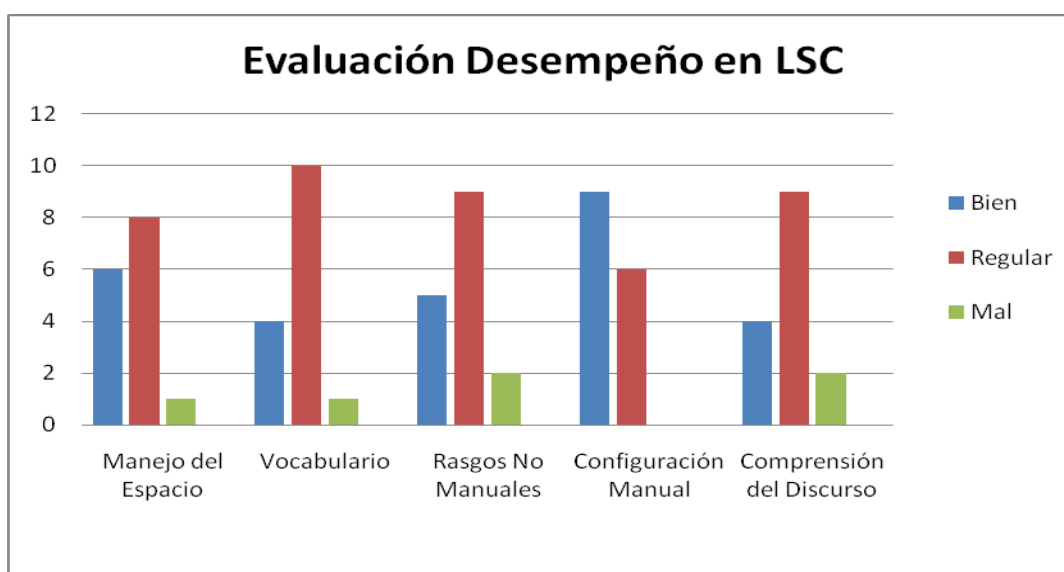
Rasgos No Manuales: Son expresiones faciales que acompañan a las señas para darles sentido, como por ejemplo los movimientos de las cejas, los ojos, la boca, la lengua, las mejillas, la mandíbula, entre otros. Estos son de gran importancia, ya que algunas señas por sí mismas no expresan significados, sentidos e intenciones completas. Para crear una comunicación eficaz se requiere obligatoriamente de esta clase de expresiones, ya que denotan estados de ánimo, adjetivos, adverbios y sustantivos. Son de gran ayuda en la personificación y cambio de roles, es decir cuando se presentan características físicas o psicológicas de distintos personajes que aparecen en un discurso.

Configuración Manual: Es la forma en la que la persona posiciona sus manos para crear una seña con relación al cuerpo y al espacio tridimensional. Todas las señas no tienen las mismas posiciones de la mano para expresar un signo, pero las principales configuraciones son las que se realizan en el alfabeto dactilológico que producen significados combinándolas con algunos movimientos y ubicaciones en las partes del cuerpo como la cabeza, la cara, el tronco y la cintura.

Manejo del Espacio: Las señas se ubican en un espacio específico para dar claridad a lo que se quiere representar, este manejo del espacio sirve para denotar movimiento, ubicación de referentes (arriba, abajo, izquierda derecha, encima, debajo)

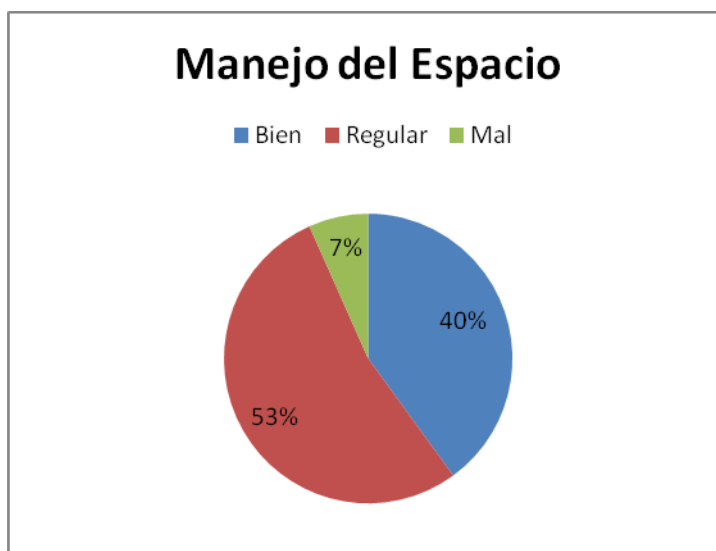
Vocabulario: se refiere al número de señas distintas que se utilizan en un discurso para hacerlo más rico en significados. Entre más vocabulario se tenga mejor se puede manejar el proceso dialéctico en la persona usuaria de la LSC.

9.1.2.1 Análisis de los Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Desempeño en Lengua de Señas



En general esta evaluación arroja resultados no muy buenos, ya que la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel intermedio de manejo de su lengua materna, presentándose las mayores dificultades en el manejo de los rasgos no manuales y comprensión del discurso, también presentan algunas deficiencias en el manejo del espacio y en el uso de vocabulario. La mayoría de los estudiantes manejan la lengua de señas de forma regular, lo que permite afirmar que presentan un nivel bajo acorde a sus edades, ya que estas están entre los 11 y 15 años. Una de

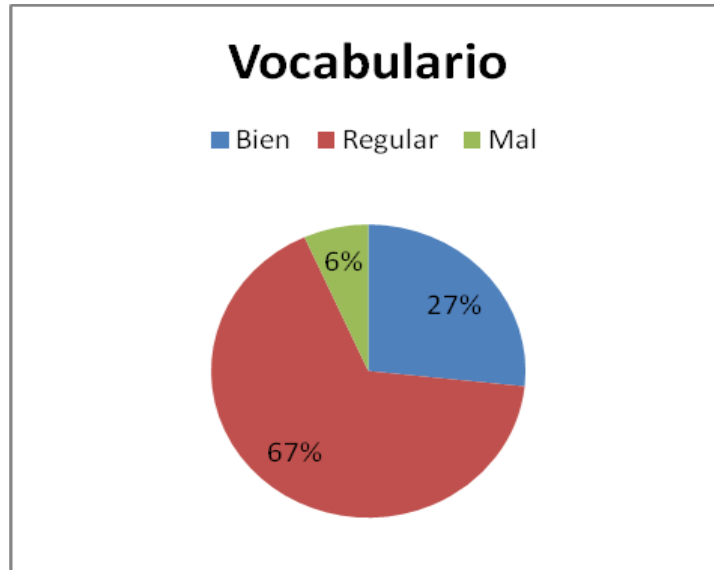
las razones es que adquirieron la LSC a extra edad y otra es que todos son hijos de padres oyentes usuarios de la lengua oral que no manejan LS, por tanto no tuvieron modelos lingüísticos que les ayudaran en el proceso de adquisición de la lengua materna. El único contacto que tienen con sus pares lingüísticos es en la escuela y tan solo medio día durante 5 de los 7 días de la semana, lo cual no es suficiente para desarrollar óptimamente una lengua.



El 53% de los estudiantes manejan regularmente el espacio en la expresión de un discurso señado, lo cual indica que falta trabajar más con ellos la ubicación de lugares, ubicación de personas y objetos, en el espacio tridimensional.

Tan solo un 7% presenta deficiencias en el manejo del espacio, ya que el campo de que utiliza para señar es muy reducido, no ubican lugares o personajes en el sitio donde se realiza la acción o desplazamiento.

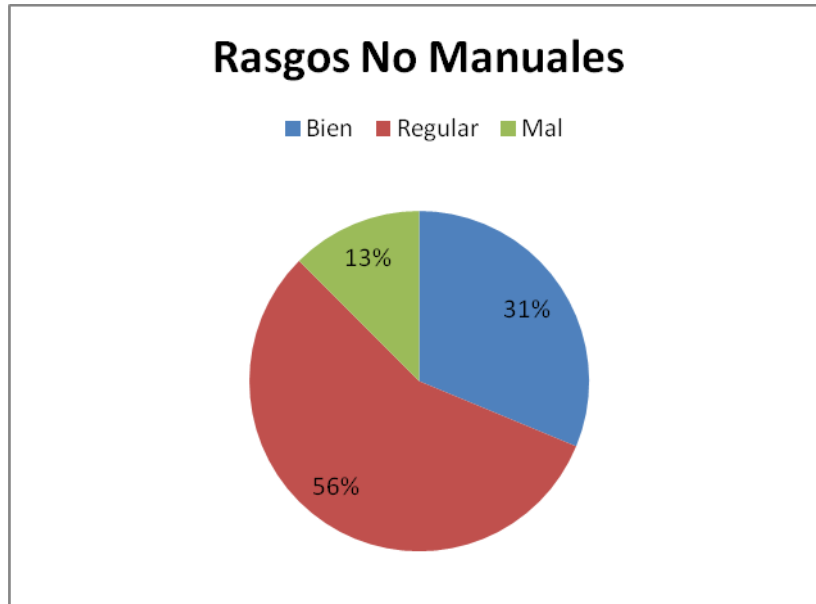
El 40% maneja adecuadamente el uso del espacio, señando en un marco amplio que le permite ubicar con facilidad lugares, personajes, realizar desplazamientos y así brindar una información más clara en el discurso que emite.



El 67% del grupo posee un lexico regular no acorde a su edad, ya que manejan un numero reducido de señas diferentes para referirse a situaciones de tipo academico en informal.

El 27% maneja un numero bueno y variado de señas diferentes para emitir un discurso, sin tener que recurrir a la repaticion de un numero redicido de señas, notandose en ellos un discurso mas fluido y natural.

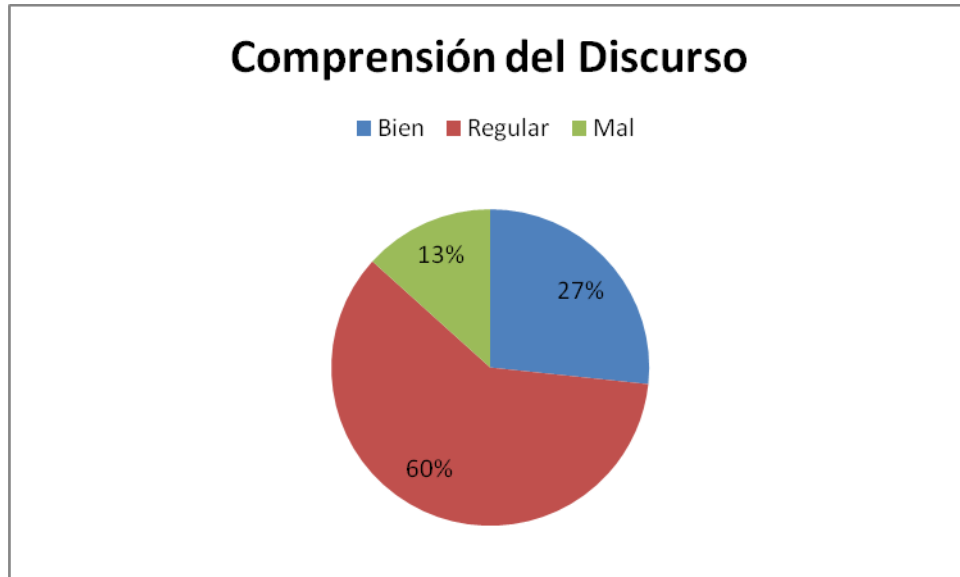
Tan solo un 6% presenta pobreza lexical debido a un manejo muy precario de la LSC, utilizando tan solo un número muy reducido de expresiones para comunicar su pensamiento.



El 56% de los estudiantes maneja de forma regular los rasgos no manuales, esto quiere decir que son poco expresivos con su rostro y cuerpo, haciendo en ocasiones del discurso algo parco, ya que la LSC requiere de este tipo de gestualización y movimientos para la transmisión de sentimientos, la diferencia de tamaños, volúmenes, texturas, entre otros.

El 31% de los estudiantes utiliza una gestualización y movimientos adecuados en su discurso, transmitiendo con fluidez y naturalidad la información que desean dar a conocer a los destinatarios. El manejo adecuado de estos rasgos ayuda a transmitir de forma completa la información y el sentido de un discurso, ya que algunas señas por sí mismas no transmiten completamente significados, intenciones, sentimientos, tamaños o estados de ánimo.

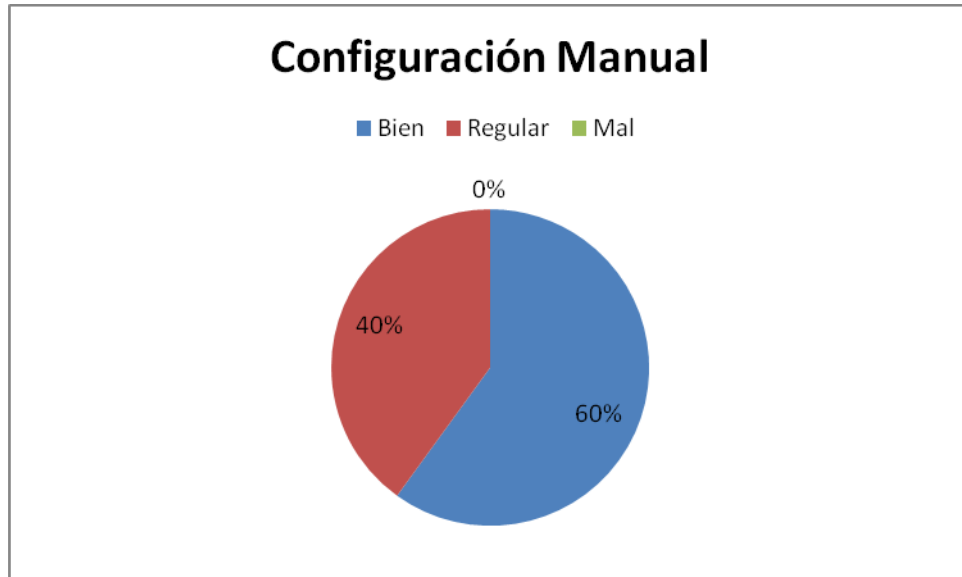
El 13% de los estudiantes maneja deficientemente los gestos o movimientos corporales que requieren las señas, como los que se expresan con las cejas, los ojos, las mejillas, la mandíbula, entre otros. Razón por la cual no se nota mucha claridad en su discurso.



El 60% de los estudiantes no presentan una muy buena comprensión del discurso en temas académicos, ya que su lengua de señas se inscribe en este momento en un nivel que le permite comprender situaciones comunicativas con vocabulario coloquial de tipo informal, correspondientes a diálogos de situaciones concretas. La mayor dificultad la presentan cuando tienen que enfrentarse a un tipo de discurso literario que presenta un esquema de lenguaje diferente al utilizado en relatos cotidianos.

El 27% presenta una buena comprensión del discurso en LS, comprende situaciones, relaciones causa-efecto, manejo de temporalidad y relaciones entre hechos y personajes.

El 13% de los evaluados presentan deficiencias en la comprensión del discurso en LS, especialmente los estudiantes hipoacúsicos que manejan la LS mezclada con la lengua oral. Presentan dificultades como desconocimiento de vocabulario, manejo irregular de la sintaxis en la comprensión, lo que hace que confundan el orden de las oraciones y no entiendan muy bien la información que reciben.



El 60% de los señantes tiene una buena configuración manual, es decir ubica las manos en la posición correcta al emitir una seña, realiza desplazamientos completos desde el lugar en el que se inicia hasta el lugar o parte del cuerpo donde termina un movimiento para formar una seña.

El 40% de los estudiantes presenta pequeños errores especialmente en la forma de colocar sus manos, por ejemplo cuando la palma va hacia arriba la colocan hacia abajo. A algunos les falta fuerza y firmeza en sus movimientos lo que hace que las señas no se articulen correctamente.

9.1.3. Representación Gráfica de la LSC

Fecha: Junio 3 de 2007

Lugar: IED San Carlos

Curso: 4 Primaria

Nombre de los Observadores: Josué Cely y Giovanni Duque.

Objetivo: Observar la habilidad lectora por parte de los estudiantes exponiéndolos a una secuencia larga de pictogramas.

En las siguientes dos clases se trabajo un taller de lectura sobre el manejo de lectura pictográfica.

En esta ocasión el trabajo está en la comprensión lectora de la pictografía por parte de los estudiantes. Para tal efecto el maestro narro el cuento "El Gato con Botas" luego le repartió a los niños varias hojas con los dibujos del cuento, los cuales ellos debían ordenar secuencialmente tal y como fue narrado en la estructura iniciación- argumento- desenlace.

En esta oportunidad los niños fueron muy hábiles en la estructuración del cuento, armando rápidamente la secuencia sin mayores problemas, lo cual fue un gran avance a comparación de las clases anteriores. Se incrementó la atención y el interés por parte de ellos gracias a que mejoró el nivel de comprensión, evidenciando que la pictografía se acomoda mejor al pensamiento de los sordos, ya que la forma de percibir el mundo por parte de ellos es más aproximado a la sintaxis presentada en los pictogramas que la linealidad expresada en la lengua oral (no natural para ellos). Sorprende que uno de los estudiantes pasara adelante por iniciativa propia, narrando el cuento de forma completa y con buen uso de la gramática de la LSC.

Algunas dificultades se presentaron en el inicio de la clase ya que 14 de los 15 los niños no querían participar porque el cuento les parecía un tanto extenso y tenían temor porque creían que los obligarían a escribirlo o leerlo en castellano, ya que en ellos existe el prejuicio y la aversión hacia el español por la frustración que les crea el no poder comprenderlo. Esto pone de manifiesto que la mayoría de maestros oyentes no tienen métodos adecuados de enseñanza que les faciliten a los niños sordos la adquisición temprana de la lectura y la escritura.

Otra dificultad se presentó en cuando se quiso elevar el nivel de dificultad en la lectura del texto queriendo salir de lo textual. Se formularon algunas preguntas como: ¿Quién era el gato con botas? ¿Por qué el molinero le dejó como herencia un gato a su hijo? ¿En qué lugares se desarrolló la historia? Entre otras. Los niños confunden los interrogativos y no los utilizan correctamente por lo que se debió explicar el uso de ¿Quién?, ¿Dónde? ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Reconstruyendo el cuento a través de los pictogramas simples.

El paso a seguir es llevar a los niños de formas concretas a abstractas. Esto se realizó en el paso de pictogramas simples a pictogramas un poco más elaborados invitándolos a que representaran el texto “La transformación de la naturaleza” ya no con secuencias de dibujos sino con secuencias escritas en LSC. Este paso consiste en dibujar las señas que realizan en el discurso señado. En el desarrollo de este proceso 5 estudiantes lo hacen de forma correcta mostrando habilidad para este tipo de escritura, gracias a que tienen buen nivel de competencia comunicativa en LSC y mejora en ellos la aprehensión de vocabulario. Los otros diez niños redactan textos muy cortos, una de las causas es la baja comprensión que tienen del discurso, problemas de memoria a corto plazo, poca habilidad para el dibujo. Pueden expresar secuencias espontáneas sencillas pero se le dificulta cuando el texto es propuesto, es decir con algún tema específico.

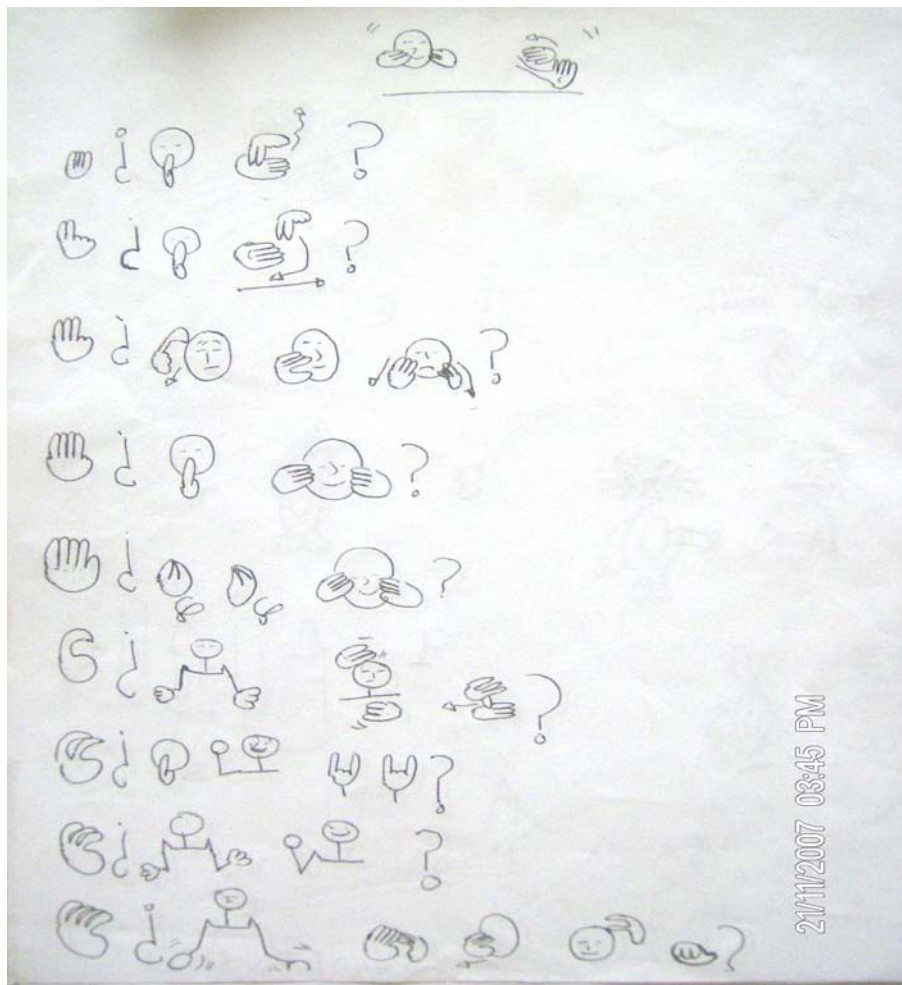
El ejemplo representado a continuación no es Signwriting, es representación de señas por medio de dibujos, que no representan un sistema de escritura estructurado.

Estas fueron algunas de las preguntas que se hicieron a los estudiantes para comprobar la comprensión del cuento y su representación en LSC dibujadas.

Hoja de las preguntas

1. ¿Quién es personaje?
2. ¿Quién es sub personaje?
3. ¿Por qué esta triste, el molinero?
4. ¿Quién es el gato?
5. ¿Qué hace el gato?
6. ¿Cómo se baña molinero?
7. ¿Quién gana lograr el castillo?
8. ¿Cómo hizo lograr el castillo?
9. ¿En donde quede el molinero y la princesa?

Figura.1 Representación de Interrogativos por Medio de Señas Dibujadas.



9.1.4 La Grafía del Signwriting

Fecha: Marzo 10 de 2008

Lugar: IED San Carlos

Curso: 5° de Primaria

Nombre de los Observadores: Josué Cely y Giovanni Duque.

Objetivo: Enseñar a los estudiantes los grafemas básicos propios del signwriting.

Ya en 5° de primaria se comenzó a enseñar el vocabulario del signwriting a los estudiantes. Se inició con la explicación de este tipo de escritura de la lengua de señas, algunas de sus reglas básicas y se comenzaron a enseñar los primeros ideogramas que son los más sencillos de representar como los de la cara, el pecho y las formas de la mano.

Los más fáciles de representar fueron las formas del rostro y las expresiones que denotan adjetivos como bravo, triste, feliz, sonriente y malicioso.

Esto fue muy extraño y muy complejo de asimilar para muchos de ellos, ya que no les fue fácil representar los movimientos de las manos dorso, palma y entre palma y dorso. Fácilmente se confundían e invertían las posiciones.







Figura. 2 Primeros Grafemas del Signwriting. Orientación de la Mano.

Orientación de la mano

Cuando lees y escribes signos es como si estuvieras viéndote tus propias manos.

		<p>La palma de la mano</p> <p>Si al signar, puedes ver la palma de tu propia mano, el símbolo que representa la mano será blanco.</p>
		<p>El dorso de la mano</p> <p>Cuando lo que ves es el dorso de tu mano, el símbolo que la representa será negro.</p>
		<p>El borde de la mano</p> <p>Cuando lo que ves al signar es el borde de tu mano, el símbolo para la mano será mitad blanco, mitad negro.</p> <p>La parte blanca del símbolo muestra hacia donde está dirigida la palma. La mitad negra representa la dirección del dorso de la mano.</p>

Figura. 3 Configuraciones de la mano.

En la medida en que los estudiantes avanzaban se les daban a conocer más ideogramas que les ayudaban a construir señas más complejas que requerían de la representación de los rasgos no manuales (los representados con el rostro) como los movimientos de las cejas, las mejillas y la boca. El paso a seguir era la representación de frases con sentido completo y la explicación de los signos de puntuación, uso de interrogativos y algunos apuntes de la gramática del signwriting.

La siguiente figura muestra como combinando los ideogramas estos dan como resultado palabras o frases con sentido completo, que le son naturales a la forma como el sordo las concibe en su pensamiento y representan en ellos un significado con sentido y conciencia, habiendo concordancia entre significado y significante.

Figura. 4 Representación de los primeros grafemas.

Un símbolo de contacto

La SignoEscritura incluye también símbolos que representan el contacto que se produce al signar en algunos casos. Veamos uno de ellos:

Tocar *

Este contacto se representa con un asterisco.

Tocar se refiere a aquel contacto suave de la mano con la otra mano u otra parte del cuerpo.

Intenta leer estos signos:



El símbolo de tocar se coloca cerca del lugar donde las manos se tocan.

TIEMPO (FÚTBOL)



Dos asteriscos representan doble toque.

CASA



APLAUDIR (oyentes)

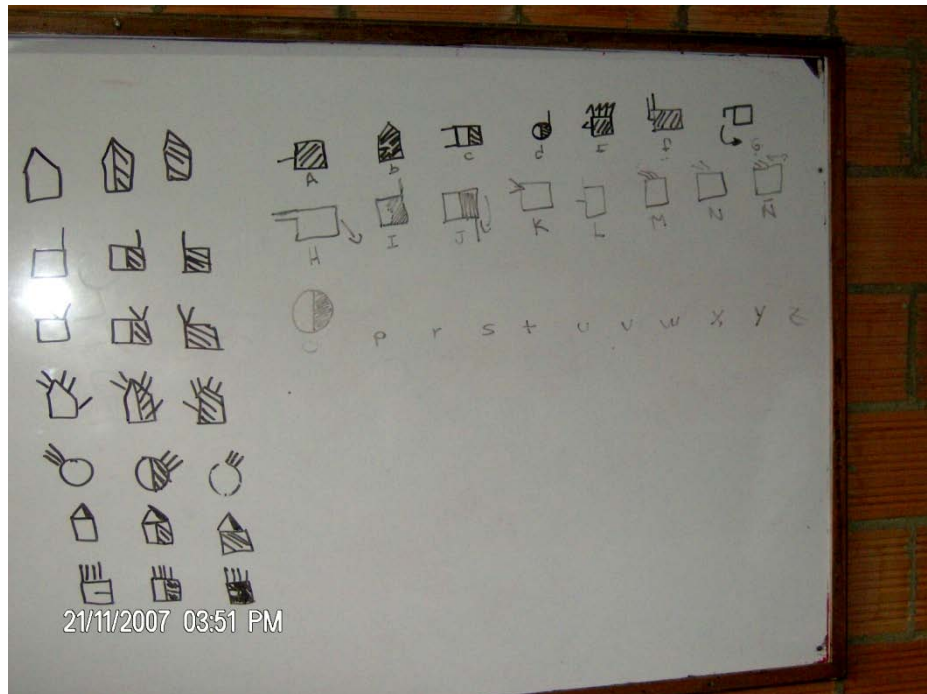
Figura.5 Primeras Representaciones Escriturales Realizadas por un Estudiante.



En la siguiente clase los estudiantes practicaron mecánicamente la grafía del abecedario castellano representado en signwriting con el fin de aprender las configuraciones manuales y su representación escrita que les servirá para combinarlos creando frases con sentido completo y estructurado.

Durante el ejercicio de esta clase los estudiantes mostraron gran motivación e interés por seguir aprendiendo esta forma de escritura comprensiva y fácil de representar.

Figura.6 Representacion de las Configuraciones Manuales en Signwriting.



Conociendo los estudiantes los principales ideogramas comenzaron a construir sus primeras frases en Signwriting que les abrirán paso a sus primeros escritos que se irán complejizando en la medida en que vayan profundizando y practicando.

La escritura de primera lengua en las personas sordas en comparación con la escritura directa de una segunda lengua puede resultar perjudicial, ya que el castellano escrito corresponde a fonemas representados en la escritura. Y los sordos no asimilan fonéticas ya que no tienen acceso a ellas por su impedimento para escuchar. Mientras que la escritura del signwriting corresponde a ideas representadas en secuencias que corresponden a representaciones extraídas de la realidad visual directa en la que los sordos perciben el mundo. Es decir los sordos aprenden a escribir escribiendo y no copiando como lo han hecho en la escuela de

corte tradicional que muestra sus evidentes fracasos en la enseñanza de la escritura de las personas sordas.

10. PROPUESTA PEDAGÓGICA

10.1 Introducción

La presente investigación fue construida a partir de la realidad que viven los niños sordos en contextos escolares, en donde deben obligatoriamente aprender la escritura de los oyentes en contextos artificiales, antes de adquirir de manera natural la lengua escrita de su lengua materna. Hecho que es muy difícil para ellos, ya que la escritura de lenguas orales es representación fonética de una realidad a la que hace referencia. Los sordos por su dificultad para escuchar no tienen acceso a la lengua oral (fonética) viéndose obligados a recurrir a sistemas de comunicación viso-gestuales manuales (Lenguas de Señas) que les permitan tener acceso a la comprensión del mundo y de la realidad desde lo visual. Es por esta razón que en la escuela de sordos se evidencian frustraciones en la escritura del castellano como segunda lengua de los estudiantes sordos, ya que las metodologías utilizadas por los maestros no permiten que esta sea de fácil acceso para ellos. De igual manera es muy difícil para los sordos percibir el mundo desde lo visual y tratar de representarlo desde la escritura de una lengua que se estructura desde el uso fonético lineal que presentan las lenguas orales como el castellano. Ante esta situación proponemos la escritura de la lengua de señas Signwriting como metodología pedagógica que permita a los sordos adquirir de forma completa su lengua materna es decir de manera señada y escrita, permitiéndoles crear espontanea e intuitivamente, oportunidades para que los niños aprendan sobre sucesos que se producen en el curso de un día cualquiera y de allí ellos sean constructores activos de sus propios conocimientos, sin tener que depender totalmente de los oyentes, vistos como superiores, sino que el

trato sea de igual a igual en lo que al lenguaje se refiere dejándose llevar por significados comprensibles que les ayuden a descubrir que desde la escritura también se aprende y se produce conocimiento.

10.2 Objetivos

- Crear ambientes de aprendizaje que permitan a los niños sordos adquirir la escritura de la lengua de señas signwriting de manera natural.
- Conducir al estudiante al aprendizaje y producción de nuevos conocimientos por medio de la escritura de su lengua materna.
- Dar algunas orientaciones a los maestros de lengua escrita encargados de la educación de estudiantes sordos.

10.3 Metodología

La metodología ideada para el desarrollo de esta forma de escritura es el taller; como propuesta pedagógica que incorpora elementos teóricos y prácticos que enfrenten a los estudiantes a situaciones reales en contextos propicios para el aprendizaje.

A demás el taller es un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para aprender haciendo junto con otros. Lo cual hará que las personas sordas dejen de ser sujetos pasivos del aprendizaje para convertirse en sujetos activos productores de su conocimiento, realizando experiencias innovadoras que les permitan adquirir de forma natural la escritura de su lengua materna sin tener que recurrir a metodologías mecanicistas tradicionales que no les han permitido tener éxito como escritores.

Por eso el taller pedagógico resulta ser una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades escriturales que le permitan al estudiante operar con el conocimiento apropiándose de su propio aprendizaje con sentido objetivo y capacidad subjetiva.

Los talleres se encuentran fundamentados en la parte teórica a partir del enfoque comunicativo constructivista de la escritura. La propuesta de escritura consiste en dos momentos. El primero es la fundamentación teórica constructivista en la cual se cimentará el trabajo. El segundo consiste en los pasos que se deben seguir para ofrecer espacios de aprendizaje que lleven a los niños sordos a la adquisición de la escritura de su lengua materna.

10.4 Primer Momento

10.4.1 Teorización

10.4.1.1 Constructivismo

Las personas sordas en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita han sido sometidas por parte de los educadores a la memorización de palabras o frases sin detenerse a indagar sobre el significado y sentido de estas. Razón por la cual en la actualidad las personas sordas tienen niveles muy precarios de comunicación en lengua escrita. Para tratar de remediar esta situación se propone un nuevo modelo de adquisición de la escritura en la persona sorda basado en el modelo constructivista, que parta desde la adquisición de la lengua de señas como lengua materna de las personas sordas, luego pase a representarse de forma escrita y finalmente pueda tener acceso más rápido y seguro al aprendizaje de una segunda lengua escrita, ubicando al niño sordo como sujeto de conocimiento y actor principal de su aprendizaje partiendo desde su propia experiencia de vida para llegar al conocimiento del mundo.

Aprender, por lo tanto, sería para ellos ya no una imposición sino más bien un esfuerzo personal por el que los conceptos que interiorice, las reglas y los principios generales puedan consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo sordo real y práctico, desde su forma sorda de ver, sentir, intuir e interpretar el mundo y no desde la perspectiva impuesta por los oyentes.

En cuanto al nivel pedagógico el constructivismo es una teoría que consiste en cómo enseñar y aprender. El método para enseñar y aprender consiste en interactuar de manera auténtica con la realidad, con la conciencia de que la estamos transformando.

Toda educación, cualquier contenido, debe promover la autonomía del estudiante, dándole la oportunidad de actuar y reflexionar sobre la acción, empezando a construir estructuras. No se preocupa mucho por los objetivos sino por los problemas, que en cuanto sea posible deben ser formulados por el niño. Lo importante no es llegar a soluciones, sino desarrollar en él la capacidad de crear.

Un buen maestro constructivista es aquel que es capaz de pasar de lo más abstracto a lo más concreto y logra que el niño haga lo contrario.

10.4.1.2 Aprendizaje Situado: Cuestionamiento de los Modelos de Procesamiento Simbólico²¹

Las teorías del procesamiento de información presentadas en este momento comparten varios rasgos. Si bien difieren en su postura ante la memoria, todas consideran a la mente humana como un sistema de procesamiento simbólico que convierte los datos sensoriales en

²¹ Woolfolk, Anita E, Psicología Educativa, Editorial Pearsons Edición Séptima, México D.F, 1999.

estructuras simbólicas (proposiciones, imágenes o esquemas) y luego procesan tales estructuras de forma que el conocimiento pueda mantenerse y recuperarse de la memoria. “El aprendizaje conduce a modificaciones en las estructuras simbólicas internas. El mundo exterior se ve como una fuente de datos, pero una vez que las sensaciones han sido percibidas e ingresado en la memoria de trabajo, se asume que las tareas importantes tienen lugar “dentro de la cabeza” (Schunk, 1996; Vera y Simón, 1989). En la actualidad, estas ideas sobre aprendizaje son puestas en tela de juicio por la teoría constructivista y aprendizaje situado.

10.4.1.3. Clases de Constructivismo

Exógeno: El constructivismo exógeno se concentra en las formas en que el individuo reconstruye la realidad externa elaborando representaciones mentales precisas como las redes de proposiciones, esquemas y reglas de producción condición –acción. Así, ene. Constructivismo exógeno el aprendizaje consiste en construir estructuras mentales exactas que reflejen “la forma en que en realidad son las cosas” del mundo (piense que exo refleja al mundo externo). Muchos aspectos del procesamiento de información son congruentes con el constructivismo exógeno

Endógeno: El constructivismo endógeno, que supone que el conocimiento se abstrae del conocimiento anterior y no es moldeado por la organización precisa del mundo externo. El conocimiento se adquiere a medida que las viejas estructuras cognoscitivas se hacen más coordinadas y útiles. La teoría de etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget es un ejemplo de constructivismo endógeno.

Dialéctico: El constructivismo dialéctico es un terreno intermedio que sugiere que el conocimiento aumenta a partir de las relaciones entre factores internos (cognoscitivos) y externos (ambientales y sociales. la descripción que hace Vigotsky del desarrollo cognoscitivo mediante la

internalización y el uso de herramienta culturales como el lenguaje es un ejemplo de constructivismo dialéctico.

10.4.1.4 Enseñanza Expositiva y Aprendizaje Receptivo

La noción que David Ausubel (1963,1977) tiene del aprendizaje ofrece un interesante contraste con la de Bruner. Para Ausubel, la gente adquiere conocimientos mediante la recepción más que por el descubrimiento. Los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se entienden, no se descubren.

Ausubel hace hincapié en el aprendizaje verbal significativo (información verbal, ideas y relaciones entre ideas tomadas en conjunto) y señala que la memorización mecánica no forma parte del mismo porque el material memorizado no se vincula con el conocimiento anterior. Para fomentar el aprendizaje significativo más que el receptivo mecánico, propuso el modelo de enseñanza expositiva (en el que “exposición” significa explicación o comunicación de hechos e ideas). Con este método los maestros presentan los materiales de forma organizada, secuenciada y algo terminada, lo que permite que los estudiantes reciban de la mejor manera el material que más han de usar. Al igual que Bruner, Ausubel piensa que la gente aprende cuando organiza la nueva información por jerarquías o en sistemas de codificación, y llama incluyente al concepto general colocado en la parte superior del sistema porque abarca al resto de los conceptos. Sin embargo, Ausubel cree que el aprendizaje no debe progresar de manera inductiva, como propone Bruner, sino deductiva: de lo general a lo particular, o bien de la regla o el principio a los ejemplos. A la aproximación del razonamiento deductivo se la llama en ocasiones método de generación de ejemplos a partir de reglas.

10.4.1.5 Organizadores Avanzados

Por lo regular, el aprendizaje óptimo ocurre cuando hay la posibilidad de hacer concordar los esquemas del estudiante con el material que debe aprender. Para fomentar esta concordancia, la clase que sigue la estrategia de Ausubel siempre comienza con un organizador avanzado (la presentación introductoria de una relación o un concepto de nivel superior lo bastante amplio para abarcar toda la información que se presentará).

La función de los organizadores avanzados es proporcionar un andamiaje o apoyo para la nueva información. Podemos verlos como una especie de puente conceptual entre los nuevos materiales y los conocimientos actuales del estudiante (Faw y Waller, 1976). Es común encontrar organizadores avanzados en los libros de texto (como, por ejemplo, el panorama general que presentamos al inicio de cada capítulo). Los organizadores cumplen tres propósitos: dirigir la atención a lo que es importante en el material que viene; destacar las relaciones entre las ideas que se presentarán y recordar la información relevante que ya se posee.

10.4.1.6 Fases de la Enseñanza expositiva

1. Organizador avanzado
2. Presentar el contenido en términos de semejanzas y diferencias utilizando ejemplos específicos
3. Relacione el contenido con el organizador

Tabla 4. Algunos Elementos Discursivos del Constructivismo²².

Conocimiento	Constructivismo Endógeno de Piaget Cuerpo cambiante de conocimientos, construido individualmente en un mundo social. Ser parte de lo que el estudiante posee.	Constructivismo dialéctico / aprendizaje situado en Vigotsky Conocimiento construido socialmente. Ser parte de lo que los individuos construyen juntos.
Aprendizaje	Construcción activa, reconstrucción del conocimiento previo. Ocurre mediante oportunidades múltiples y diversos procesos para vincularlo con lo que ya se sabe.	Construcción colaborativa de conocimiento y valores socialmente definidos. Ocurre mediante oportunidades establecidas socialmente.
Enseñanza	Cuestionar, guiar el pensamiento hacia una comprensión más completa.	Construir el conocimiento en conjunto con los estudiantes.
Función de los maestro	Facilitador, guía. Escucha las concepciones, ideas y pensamiento de sus alumnos.	Facilitador, guía, coparticipe Formular en conjunto una interpretación diferente del conocimiento; escuchar las concepciones sociales.
Función de los Compañeros	No es necesaria pero puede estimular el pensamiento, plantear preguntas.	Parte común del proceso de construcción del conocimiento.
Función del estudiante	Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar. Construcción activa (En la mente).	Co-Construcción activa con los otros y consigo mismo. Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar. Participación social activa.

²² Realizado por Josué Cely a partir de Anita E. Woolfolk, Psicología Educativa. Edición Séptima, Pearson.

Tabla. 5 Clases de constructivismo²³

Tres Clases de Constructivismo		
Clase	Premisas sobre el Aprendizaje y el Conocimiento	Ejemplos de Teorías
Exógeno	<p>El conocimiento se adquiere por la construcción de una representación del mundo exterior.</p> <p>La enseñanza directa, la retroalimentación y las explicaciones influyen en el aprendizaje.</p> <p>El conocimiento es preciso en la medida en que refleja la “forma en que son las cosas” en el mundo exterior.</p>	<p>Procesamiento de información</p>
Endógeno	<p>El conocimiento se adquiere al transformar, organizar y reorganizar el conocimiento previo. El conocimiento no es un espejo del mundo externo, aunque la experiencia influye en el pensamiento y éste en el conocimiento. la exploración y el descubrimiento son más importantes que la enseñanza.</p>	<p>Piaget</p>
Dialéctico	<p>El conocimiento se construye sobre la base de las interacciones sociales y la experiencia.</p> <p>El conocimiento refleja el mundo externo filtrado e influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, las relaciones con los demás, la enseñanza directa y el modelamiento.</p> <p>El descubrimiento guiado, la enseñanza, los modelos y el entrenamiento, así como el conocimiento previo, las creencias y el pensamiento influyen en el aprendizaje</p>	<p>Vigotsky</p>

²³ *Ibíd.*, p. 30

10.5 Segundo Momento

10.5.1 Reflexiones con Relación a la Escritura de los Sordos

La escritura: es una actividad intelectual que produce influencias recíprocas: entre las actividades de producción de la lengua de señas; y entre los artefactos de producción del lenguaje del escrito (pictografía, secuencia).

Uno de los temas que más preocupan a las personas sordas, padres de familia oyentes y maestros que trabajamos en la educación de niños sordos son las grandes dificultades que estos estudiantes enfrentan en el proceso de aprender a leer y escribir el castellano como segunda lengua. Los bajos niveles lectores que presenta un grupo mayoritario de personas sordas que egresan del sistema escolar son preocupantes, especialmente si se toma en cuenta que la lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales para una adecuada comunicación entre personas sordas y oyentes, la que es necesaria para una mejor integración del sordo en todos los ámbitos en una cultura mayoritaria en la cual se encuentran inmersos.

La pedagogía hasta el momento no ha podido crear herramientas eficaces que ayuden a mejorar esta situación, hay diferencias entre los practicantes de modelos oralistas tradicionales con visión clínica de la sordera y quienes están a favor del modelo bilingüe-bicultural con visión socio-antropológica.

Tampoco existe completo acuerdo entre los investigadores en el área, respecto a cuáles son los principales factores que contribuyen a crear esta situación, aunque en general se nombran aspectos tales como: carencia de un lenguaje bien desarrollado (adquisición tardía de la primera lengua LSC), dificultades para establecer la asociación entre las palabras y su significado, escaso vocabulario, desconocimiento de la

gramática del castellano, rechazo a la lengua escrita, situaciones pasadas llenas de frustración, violencia e incompreensión, etc. . Lo que sí está claro es que es necesario buscar formas de mejorar las estrategias utilizadas por los educadores para desarrollar habilidades de lectura y escritura en sus estudiantes sordos.

Es muy común en la actualidad ver a un sordo proclamar expresiones como “odio el español” “los sordos no sabemos leer, eso es muy difícil” “leer ¿para qué?, esas son bobadas” “no me gusta que me obliguen a leer ni a escribir” “no sé qué significan esas palabras” “odio a los oyentes”, “no entiendo nada de lo que leo”. Todo lo anterior como consecuencia de querer “colonizar” al sordo imponiéndole la lengua de las mayorías, y por ende una forma de pensar ajena a la forma de percibir los sujetos y los objetos. Propósitos muy desvirtuados del mundo de la vida auténtico de la persona sorda.

“La intolerancia – se sabe- nace del prejuicio y este, a su vez, de la ignorancia.” El gran problema radica en que el tratamiento que se ha dado a la “enseñanza” del español como segunda lengua a las personas sordas, ha utilizando métodos utilizados convencionalmente para personas oyentes, entre ellos podemos encontrar el silabeo, la repetición de palabras sin sentido, la enseñanza por decodificación del sistema (verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres preposiciones, conjunciones, etc.), si estos métodos están siendo cuestionados en sujetos usuarios fluidos de lenguas orales ¿ cómo pueden seguir aplicándose en sujetos que son usuarios de lenguas viso-manuales? Más aún ¿podrían ser incluidos en una propuesta didáctica para la enseñanza de la Lengua escrita? Mientras no se tome conciencia de la diferencia lingüística existente entre las personas sordas y las oyentes, continuaremos teniendo fracasos a nivel escolar en cuanto a la lectura y la escritura.

Otro de los principales errores que se han venido cometiendo es pretender escribir la L.S.C por medio del español, queriendo darle nombres a las señas y con una gramática impropia y diferente a la de la L.S.C. El problema más grave consiste en que el sordo piensa en L.S.C (en imágenes, símbolos manuales y gestuales ubicados en el espacio tridimensional) pero debe expresarlo por escrito en una lengua ajena y antinatural a su pensamiento y forma de percibir el mundo (lineal, plana y en palabras). “Nosotros no pensamos con pensamientos, pensamos con palabras” *Los sordos no piensan con palabras, piensan con señas, con imágenes.* ¿Cómo pretender volver lineal (secuencial) una lengua tridimensional-espacial?, ¿Cómo puedo escribir con un orden que no me es natural? Sería tan absurdo como pensar y hablar en griego, pero escribir lo que pienso y hablo en español con la gramática del griego. Y si planteamos el problema desde una perspectiva contraria ¿Podría una persona oyente usuario de una lengua auditiva, hablada, escribirla en singwriting que hace parte de una lengua no oral? Tal vez si, ¿pero cuanto tiempo demoraría ese proceso? Es más, ¿antes no necesitaría ser usuario fluido de la L.S.C?, el problema adquiriría mayor complejidad, ya que se está enfrentando a dos lenguas simultáneamente, este tendría que entrar a ser un intérprete, en determinado caso el problema no sería únicamente lingüístico sino también hermenéutico. El sordo se debe enfrentar un problema de traducción de la lengua 1(LSC) a una lengua 2 Castellano). Y esto se hace más difícil cuando la lengua (1) no le es natural, ya que tiene un serio inconveniente en su forma de percibirla y una tardanza en su adquisición.

Cuando el sordo se enfrenta a un texto escrito se encuentra con palabras sin sentido que no le dicen nada, que no lo tocan, que no le permiten tomar conciencia ni sentido, que no le hacen referencia a nada o que le ofrecen pequeñas unidades de sentido insuficientes para obtener una explicación racional de un fenómeno. Se enfrentan a una gramática salvaje y muy compleja que utiliza signos que no utiliza su lengua. Es muy

complicado lograr este proceso cuando mi cerebro está estructurado naturalmente por una lengua y debo expresar mis pensamientos en una estructura artificial (Impuesta). Razón por la cual la mayoría de los sordos muestran rechazo hacia la lectura, y si a esto le añadimos la imposición y la aplicación de textos muy complejos como lo son textos canónicos (extensos) de la literatura clásica, fragmentos de artículos de lecturas especializadas de la comunidad científica, etc. Seguiremos alimentando el desinterés de los estudiantes sordos hacia la lectura y la escritura. No se puede partir de lo abstracto para llegar a lo concreto, es mejor partir de lo concreto, mis vivencias personales, mi mundo de la vida, mi experiencia de mundo y sociedad para poder comprender más adelante lo abstracto con sentido y conciencia.

Unas de las preguntas más frecuentes que los padres de niños sordos se hacen es ¿por qué mi hijo no sabe leer ni escribir si lleva tanto tiempo estudiando?

Un factor que incide en el fracaso de la adquisición de la lectura y la escritura en los sordos, es la continua angustia y el afán por parte de padres de familia y maestros en que los niños y jóvenes aprendan de manera inmediata, comparando su proceso con el de los oyentes de la misma edad. Para esto debemos tener en cuenta varios factores no solo de tipo académico (el corto tiempo que llevan las personas sordas en la educación formal) sino también histórico-social (la historia de opresión, colonización y discriminación), lingüístico (diferencia entre dos lenguas auditiva-oral vs viso-manual) y no apresurarnos a emitir juicios sin fundamentos sólidos y bien estructurados.

Mencionando nuevamente el gran problema de los maestros ya que la mayoría no tienen un buen manejo de la LSC (deficiencias a nivel lingüístico y comunicativo) ni de sus funciones metalingüísticas que puedan ayudar al sordo a descifrar el código de su lengua materna para

posteriormente descifrar el de una segunda lengua (español). Esto trae como consecuencia que las explicaciones dadas son muy fragmentadas y en ocasiones carentes de sentido, creando una incomprensión o una pésima interpretación por parte del usuario sordo. Lo más grave del asunto es que se pretende que el sordo escriba sin tener acceso a la literatura, (cuentos, novelas, poesías) ya que estas no existen en L.S.C y no le permiten desarrollar la creatividad, la fantasía, la crítica y las diferentes formas de ver el mundo que estas nos ofrecen.” Para ser buenos escritores hay que ser buenos lectores”

El niño solo tiene del libro la imagen de un objeto lleno de palabras enigmáticas de las que hay que ir a buscar sentido en el diccionario. ¿Pero qué sucede cuando el diccionario está en una lengua incomprendible para el sordo? En la actualidad solo existe un diccionario de la L.S.C elaborado por el instituto Caro y Cuervo e INSOR, pero por su escasez de vocabulario no es una herramienta muy útil para el sordo. Sabemos que nuestra historia está contenida en los libros y en la academia la mayoría de nuestros conocimientos proceden de los libros, de una cultura de transmisión escrita y gracias a esta las ideas, pensamientos, razonamientos, y críticas se mantienen en el tiempo. De esto se priva nuestra comunidad sorda, ya que el uso de esta forma de conocimiento es muy restringido para ellos y tan solo un pequeño grupo de privilegiados tienen acceso a esta.

Para poder comenzar un proceso de lectura debemos partir de una primera lectura visual de la LSC, si el sordo puede aprehender, reconocer, interpretar y comprender la escritura de su lengua materna después le será más fácil acceder a una segunda lengua.

Uno de los medios más eficaces para que el sordo pueda adquirir una segunda lengua escrita (español) debe ser adquirir la parte escrita de su primera lengua (singwriting). En Colombia esto ha sido imposible, ya que en ninguna institución a nivel nacional se permite que el estudiante sordo

usuario de la L.S.C utilice la parte escrita de esta. Es muy triste ver que este sujeto es privado de utilizar su lengua de manera completa, ya que solo se está manifestando por medio de una cultura de transmisión manual (sería lo correspondiente a tradición oral en los oyentes).

El uso del signwriting ayudaría a definir una gramática estándar para la L.S.C, le daría un mayor reconocimiento lingüístico, permitiría traducir literatura en todos sus géneros, filosofía, pedagogía y demás ciencias. Facilitándole acceso al conocimiento dado desde la lectura y la escritura, permitiéndole elaborar sus propios textos e introduciéndolo en el mundo de las letras.

“La escritura en los sordos es la manifestación de una lengua natural con ayuda de un significante cuya sustancia es de naturaleza visual, grafica o pictográfica”. (Greimas y Courtes ,1979; 115).

Por tanto es indispensable que en la escuela se ofrezcan ambientes de aprendizaje que le permitan a los niños sordos acceder a la adquisición de la escritura de su lengua materna por medio del signwriting. Para cumplir su papel en la producción, conservación y difusión del conocimiento científico, es necesario que la escuela desarrolle permanentes procesos de investigación en el campo social y natural, así como de procesos pedagógicos que se implementan en su interior para ayudar a construir conocimiento a las personas sordas. Por conocimiento entendemos el conjunto de estructuras mentales organizadas de tal modo que hacen posible la comprensión de los hechos, acciones y acontecimientos.

10.5.2 Planteamientos de la Escritura Signwriting en Relación con la Escuela Primaria para Sordos.

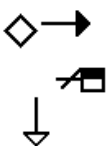
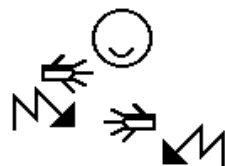
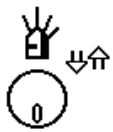
Los pasos a seguir para posibilitar la adquisición de la lengua escrita en niños sordos de básica primaria son las siguientes:

- Una propuesta didáctica y pedagógica para propiciar una buena adquisición de la lengua escrita para personas sordas debe estar cimentada a partir de un buen manejo de la LSC por parte de las personas sordas, esto se logra cuando el niño adquiere su lengua a una edad temprana y se le ofrecen espacios de interacción con pares lingüísticos que le ayuden mejorar el uso de su habilidad comunicativa; fortalecido en el uso de la primera lengua le será mucho más fácil acceder a la escritura de la misma. Se recomienda que durante por lo menos los primeros tres grados de primaria el maestro sea sordo de manera que se asegure una mejor adquisición de la LSC por parte de los niños.
- El paso a seguir es la pre-lectura; se trata de enfrentar al niño sordo a diferentes clases de narraciones de manera que exista un input en LSC que le permita conocer realidades descritas por medio de la literatura.
- Esto se puede realizar mediante la narración de cuentos sencillos contados de forma muy gestualizada y casi dramatizada de modo que se despierte en los niños el interés por el contenido de los mismos. En seguida se le puede decir a los niños que representes las acciones por medio de secuencias de dibujos ordenadas. Se puede iniciar con la representación de un solo dibujo puede ser de la parte que más les haya llamado la atención. O se puede realizar este ejercicio partiendo de secuencias de dibujos que serán explicadas una por una en LSC de manera que los niños vayan

relacionando la información que aparece en el dibujo con la que está siendo narrada por el maestro en LSC.

También es recomendable pedir a los niños que nos cuenten anécdotas de su vida cotidiana y que las representen en secuencias ordenadas de dibujos. Lo anterior ayuda a que el niño adquiera un orden estructural en su pensamiento que más tarde le posibilitara acceder a la escritura. Es decir prepararlo para pasar de lo espontáneo del discurso señado a lo formal y planificado del discurso escrito.

- Dibujar la lengua de señas: En este paso no se realizan secuencias con dibujos que representen lo que se quiere comunicar, sino que ya los niños sordos plasman la LSC de forma dibujada; por ejemplo, en el paso anterior si pensaban en una casa de puertas amarillas, dibujaban la casa con puertas y las coloreaban de color amarillo, en este nuevo paso lo que va a hacer es dibujar la seña de casa, luego la seña de ventana y luego la seña de color amarillo. Teniendo una primera forma un poco más abstracta de representar una realidad o pensamiento. Este ejercicio les ayudará a comenzar la estructuración gramatical correcta de la LSC, les dará la idea de poder representar la lengua de forma escrita y los preparará para iniciar el aprendizaje del signwriting.
- Escritura signwriting: Lo primero que se empieza a trabajar es la parte de la grafía. En una cartelera o en el tablero se muestran algunos ideogramas con frases sencillas para que los niños los conozcan, luego estos se describen y se les da el significado para que adquieran sentido. Como por ejemplo este pequeño cuento titulado “El gallo Sordo” inventado por el profesor Josué Jacobo Cely Molkes y traducido por el profesor Giovanny Duque Lara.



Cuento “El Gallo Sordo”

(Traducción)

El gallo que estaba durmiendo, se levantó muy temprano, se bañó en la ducha y luego se comió el desayuno. Luego abrió la puerta y se fue para afuera.

El gallo gritaba por todas partes, los animales estaban asustados por sus horribles gritos.

De repente una vaca le lanza una olla al gallo, este la ve, se agacha y se inclina en el piso. ¿Qué pasa? Pregunta el gallo. La vaca le responde - no me gustan tus feos gritos.

Después la vaca y un gato le regalan una campana al gallo para que despierte a los animales en las mañanas y no tenga que gritar, el gallo no sabía de sus feos gritos pues este era sordo.

Ahora el gallo muy contento se levanta a despertar a los demás animales ya no con sus feos gritos, sino que con su mano mueve mueve la campana.

Después de que el cuento es interpretado por el maestro y los estudiantes se inicia la explicación de los grafemas más sencillos, que son los que representan la cabeza y las formas de las manos. (ver anexo)

Este es un proceso que requiere dedicación y tiempo, aunque estos ideogramas son más fáciles de escribir que las vocales o las letras del

castellano, ya que estos dan sentidos completos y no se limitan a ser solo fonemas.

- Junto con la realización de los primeros ideogramas por parte de los niños también se les dan explicaciones correspondientes a la forma de las señas (parámetros formacionales) Ubicación de las señas en el espacio, la representación de los rasgos no manuales que acompañan las señas (gestos, expresiones faciales que denotan adjetivos) estas explicaciones deben ser muy sencillas acorde a la edad de los niños y las primeras frases que se hagan deber ser muy sencillas y con sentido, es decir que expresen situaciones cotidianas de su mundo de la vida, de sus vivencias y sentimientos.
- Con la practica continua de la escritura los niños irán incorporando la gramática de la LSC en sus escritos, ya que esta les fluye de forma natural, porque a diferencia con las lenguas orales donde la forma de escribir tiene una sintaxis un poco diferente a la de la lengua oral; el signwriting si mantiene la misma forma en la que se seña. (es una hipótesis que se aplica solo a escritos realizados por niños). En la primera etapa de adquisición de la escritura los niños realizan narraciones cortas y con algunos problemas de construcción, pero es recomendable no corregirlos en esta etapa, ya que les puede provocar frustración tal y como les ocurre cuando les corrigen sus escritos deficientes en castellano.
- En la etapa a seguir se explica y aplica la escritura en su forma menos concreta, pasamos a abstracto que consiste en la reglas de configuración de las manos (dorso, palma, entre palma y dorso), los gestos (bravo, triste, risueño, preocupado, feliz), las orientaciones (movimiento y detección: arriba y abajo, derecha e izquierda), códigos de signos puntuación, caracteres (movimiento,

rozar, textura, golpe). El docente asume esta explicación partiendo siempre desde un texto escrito, como forma de ejemplificación, ya que los sordos comprenden muchísimo mejor desde el ejemplo como modelo de construcción. Luego estas reglas son practicadas por ellos usando ejemplos espontáneos y posteriormente algunos dirigidos por el maestro.

- La última etapa es la revisión y corrección. Entre el docente y los estudiantes cooperan mutuamente con respecto a acuerdos y desacuerdos, concordias y discordias acerca de las reglas para construcción de textos. Entre todos construyen escritos en el tablero haciéndose conscientes de las reglas que deben utilizar correctamente para tener una buena escritura.

CONCLUSIONES

Una propuesta didáctica y pedagógica para propiciar una buena adquisición de la escritura personas sordas debe estar cimentada a partir de un buen manejo de la LSC por parte de las personas sordas y un reconocimiento de que esta se puede expresar también de forma escrita. Esto se logra cuando el niño adquiere su lengua a una edad temprana y se le ofrecen espacios de interacción con pares lingüísticos que le ayuden a mejorar el uso de su habilidad comunicativa. Fortalecido en el uso de la primera lengua le será mucho más fácil acceder a una segunda lengua.

El maestro (preferiblemente sordo) encargado de acompañar el proceso de escritura debe manejar muy bien la LSC en su forma señada y escrita, siendo ante todo un sujeto con identidad sorda, modelo para sus estudiantes que demuestre amor por su trabajo, que sea un buen lector y un buen escritor, para que de esta forma seduzca y enamore al sordo persuadiéndolo sobre la importancia que tiene la lengua escrita en los diferentes ámbitos de la vida.

Los sordos escriben escribiendo con sentido, no copiando secuencias repetitivas que no le significan nada cercano a su realidad y forma de concebir el mundo. Este ha sido quizás el problema más difícil con el que se han tenido que enfrentar las personas sordas. Algunos hasta los han comparado con loros que repiten sin conciencia semántica o pragmática, esto como consecuencia de una visión sesgada, mecanicista, dogmática, egoísta y su pensamiento colonizador, en donde debe imperar la lengua

de las mayorías sin tomar en cuenta las necesidades lingüísticas y educativas de las personas sordas.

Algunos sordos no conocen el signwriting, ya que en Colombia ha tenido muy poca divulgación, esto como consecuencia del problema que enfrenta con el bilingüismo en los sordos, ya que este contempla que la persona sorda debe manejar la LSC como primera lengua y el castellano escrito como segunda lengua; pero no toma en cuenta la posibilidad de una escritura en primera lengua para las personas sordas.

Por otra parte algunos profesionales están empeñados en que el modelo oralista continúe vigente, creyendo que si este desaparece los sordos no tendrían un aprendizaje de la lengua castellana y se dedicarían exclusivamente a la lengua de señas aislándolos de la sociedad lingüística mayoritaria. Algunos de ellos ven la LSC y la escritura de esta como algo infame o monstruoso que no es completo y por tanto no tiene estatus de lengua como si lo tienen las lenguas orales.

La escuela tradicional y su pedagogía aun ven a los niños sordos como niños especiales que no poseen lengua, y por tanto tienen un acceso muy limitado al conocimiento. Pero la realidad es muy diferente, ya que la persona sorda es poseedor de lenguaje y tiene una lengua capaz de expresar cualquier pensamiento, idea, concepto o definición con la misma claridad con la que se expresaría un oyente en una lengua oral.

Por parte de los investigadores queremos que se respete la libertad de las personas sordas, que dejen a los sordos sentir emoción e interés por la lectura y la escritura como camino de libertad hacia la transformación

humana pudiendo entender desde su lengua materna la cultura, la política, la ley, la tradición, las creencias y la naturaleza. Afianzando su identidad lingüística, social y cultural, creando una lingüística nativa, creando una doctrina de la LSC para que el sordo del siglo XXI tenga un pleno desarrollo cognitivo intelectual e integral que la historia le ha negado gracias a la colonización oyente.

Se deben brindar espacios y oportunidades a las personas sordas para que sacien su sed de leer y escribir, contribuyendo a la construcción de mentes brillantes capaces de pensar por sí mismas, siendo sujetos críticos, analíticos, reflexivos, autores y conductores de sus propias vidas.

Es posible, fundamentar la LSC (señada y escrita) como vehículo de pensamiento, siendo esta una herramienta de expresión de talentos eficaces que contribuyan al desarrollo de las dimensiones corporal y de pensamiento, concibiendo al sordo como un sujeto competente en el mundo apto para hacer por ser, hacer por conocer, hacer por saber, hacer por compartir y hacer por impresión (escribir). Llevándolo al camino de la inmortalidad por medio de la escritura.

En la aplicación del signwriting en esta investigación se observaron muy buenos resultados. Los niños sordos y los maestros estaban realmente asombrados porque nunca antes habían expresado sus pensamientos por escrito en su lengua materna, fue como desenterrar un tesoro escondido. Por primera vez fue evidente en ellos el interés por el juego de la palabra, la búsqueda de coherencia, la construcción de escritos con gramática de LSC, la preocupación, discusión y corrección de escritos elaborados por ellos y sus compañeros.

La enseñanza del signwriting sirvió para ayudar a independizar el pensamiento sordo del pensamiento oyente, haciendo que el sordo por fin pueda ver el mundo desde su propia lógica tratándose de emancipar de una lógica incomprensible, para comprender el mundo desde su propia lógica, que lo lleve a la libertad del espíritu sordo que concibe el mundo desde el silencio, la vista, el gusto, el olfato, el tacto y que interactúa con él con sus manos, su expresión y su corporalidad. El uso de una lectura y escritura natural hará que los sordos transformen sus mentes y lleguen de esta manera a ser sujetos en el mundo, pensándose a sí mismos y pensando el mundo que los antecede para tratar de comprenderlo.

BIBLIOGRAFÍA

BONILLA C. Elsy, RODRIGUEZ S., Penélope. La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del problema de los métodos. Universidad de los Andes, Bogotá. 1995.

BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela. Convenio Andrés Bello. Bogotá. 1996.

BRONCKART, J. Teorías del lenguaje. Introducción crítica. Barcelona: Herder.1985.

BRUNER, J. El Habla del Niño. Aprendiendo a usar el Lenguaje. Barcelona: Paidós.1990.

CASTAÑEDA, M. “La travesía en la construcción de una propuesta educativa bilingüe para los sordos”. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4): 89-101.2000.

Consejo Nacional de Educación (1987) Propuesta para la implementación de la educación Bilingüe en el Sordo. Instituto Interamericano del Niño: Montevideo Uruguay

CUERVO, C. y Flórez, R. El lenguaje en la educación. Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 1, N°3, 5 - 15.Santafe de Bogotá, CAFAM.1993.

DE TEZANOS Araceli. Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social, Bogotá: Antropos.1998.

FENASCOL, Francisco Luis Hernández Revista Esfuerzo y Triunfo. Medellín. Enero, febrero 1943. Año III. N° 19 y 20. 1999

FURTH, H. G. Pensamiento sin lenguaje. Madrid: Gráficas Halar.1981.

GARCIA, G. Educación, órgano maestro del cambio social. En: Instalación de la misión de Ciencia Educación y Desarrollo.1993.

GROSJEAN, F. El derecho del niño Sordo a crecer Bilingüe. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol1.No.4. INSOR: Santa Fe de Bogotá. 2000.

GUTIERREZ C. Rafaela, Matta S. Francisco. Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y la escritura .Archidona (Málaga): Aljibe, 2005.

HYLTENSTAM, K. Factores que influyen en el papel social y el status de los lenguajes de minorías. En: Ahlgren, I. & Hyltenstam Bilingualism in Deaf Education. Cap.13. Hamburgo: Signum. 1994.

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

INSOR, Programa Bilingüe de Atención Integral al niño sordo menor de cinco años. En prensa. Bogotá. 2000.

INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA SABIDURÍA. Las hijas de la Sabiduría pioneras de la educación del sordo en Colombia. Revista Flash Universitario. Año V, N° 15, Marzo - Abril. 1986, P. 23.

LENENBERG, E. Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza. 1967.

MANRIQUE, H. y Scioville, I. La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia. En UNESCO (Eds.) La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial. (págs. 115 - 121). Paris: UNESCO.1977.

MARCHESI, A. El desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo. Madrid: Alianza Editorial.1987.

MARTÍNEZ, Miguel. La etnografía como alternativa de investigación científica. Bogotá, 1993

MASSONE, M.I. y Curiel, M. Lengua de señas Argentina y Comunidad Sorda. En: Ediciones del GES. Buenos Aires, 1993, No.2

MEJÍA, H. Caracterización de la comunidad lingüística del Sordo Colombiano. Ponencia presentada en la IV Conferencia Nacional de la Situación actual del Sordo en Colombia. Organizada por Fenascal. Barranquilla y Cali. Mayo-Junio. (material mimeografiado). 1988.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Dirección general de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Ministerio de Educación Nacional: Santafé de Bogotá.1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. Realizaciones del sector educativo. Cuatrienio 1987-1990. Santafé de Bogotá: MEN. 1990.

RAMÍREZ, P. Métodos de enseñanza del español a los niños sordos: Actitudes de los profesionales. Tesis no publicada. Universidad Iberoamericana, Santa Fe de Bogotá.1996.

SACKS O. Veo una Voz. Viaje al mundo de los Sordos. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.1994.

SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord.1990.

SÁNCHEZ, C. La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida: Lakonia.1992.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística General. Madrid: Akal. 1980

SKLIAR, C La Historia de los Sordos: Una cronología de malos entendidos y de malas intenciones. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida, Venezuela.1996.

SKLIAR, C. La educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC. 1997.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. En: Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Carlos Skliar: org. Porto Alegre: Mediação. 1999. Vol. 1

SKLIAR, C., Massone, M., Veinberg, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Revista Infancia y Aprendizaje. 69 -70, 85 - 99. Madrid.1995.

SKLIAR. C. "La historia de los sordos: una cronología de malos entendidos y de malas intenciones". Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe. Mérida, Venezuela. 1996

STOKOE, W. C. Sign language structure. Studies in linguistic: occasional papers. Buffalo. University of Buffalo.1960.

SVARTHOLM, K. Investigación, métodos, resultados del modelo sueco de educación bilingüe. Presentación durante la Conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo (FENASCOL), Santafé de Bogotá, 18 de octubre de 1994.

SVARTHOLM. K. *Educación bilingüe para los sordos: evaluación del modelo sueco*. Documento presentado en el XII Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos, Viena, Austria, julio 6-15. Manuscrito.1995

SVARTHOLM K. *Bilingüismo de los sordos: variables fundamentales*. Ponencia en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Santafé de Bogotá, septiembre 30 a octubre 4. 1997.

Woolfolk, Anita E, Psicología educativa, Editorial Pearsons Edición Séptima, México D.F, 1999.

VALENCIA, Jurado Fabio, ZAMUDIO, Bustamante Guillermo. Los procesos de la escritura hacia la producción interactiva de los sentidos. Ediciones mesa redonda. Magisterio 2001.
