

# La lectoescritura en las personas sordas

Como es sabido, la lengua escrita es fundamental para el acceso al conocimiento. La lectura nos facilita nuestra vida cotidiana, nos proporciona un conocimiento general de lo que somos como personas individuales y como colectivo, aumenta nuestra capacidad de reflexión sobre la realidad, además de posibilitar nuestro conocimiento de otras culturas y realidades.

Existe un gran desconocimiento acerca de la lectura y las personas sordas. En principio, nada nos hace sospechar que exista un "problema", puesto que asociamos la lectura y la escritura con una actividad que no precisa de la audición. Sin embargo, cualquier profesional que se acerque por primera vez a este terreno se encontrará con una realidad mucho más compleja de lo que podría aparentar. Son muchos los factores que tenemos que tener en cuenta para describir esta situación. Primero, los factores contextuales: la edad, el tipo de educación formal recibida, el entorno familiar... En segundo lugar, se encuentran aquellos factores estrictamente lingüísticos o psicolingüísticos, relacionados con la primera lengua adquirida (lengua de signos o lengua oral), la competencia lingüística general... En definitiva, los factores que rodean al aprendizaje y al "uso" de la lectura en sí mismo. Todo ello nos pinta un cuadro difícil de interpretar, pero del que se puede extraer una realidad que afecta a la mayoría de personas sordas, niños o adultos: los bajos niveles lectoescritores comprobables en nuestra experiencia diaria.

Una buena forma de afrontar la realidad lectora de las personas sordas desde la enseñanza es intentar conjugar todos estos factores, comprendiendo y reflexionando acerca de los mismos y evitando trasladar de forma sistemática patrones de enseñanza de la lectura utilizados con personas oyentes.




---

Nancy Bobillo García  
Lingüista y Técnico de  
Formación de la Federación  
de Asociaciones de Xordos do  
País Galego

---

Lo mismo ocurre en el espacio bibliotecario. Si una persona sorda adulta es lectora, su uso del servicio de bibliotecas será el mismo que pueda hacer cualquier otro lector habitual. La cuestión, por tanto, no se encuentra en que la biblioteca ofrezca servicios a una persona sorda ya lectora (pues esto sólo requiere una adecuación de un espacio bibliotecario sin barreras de comunicación) sino en cómo puede tener en cuenta todos los factores descritos en su labor integradora y compensadora de las carencias de este colectivo. De ahí la necesidad de este artículo, que esperamos permita hacer conscientes a los profesionales de aquellos servicios y actividades que es necesario ofrecer (y cómo hacerlo) al conjunto de las personas sordas, atendiendo a su diversidad y complejidad.

El presente artículo tiene como objetivos los siguientes:

- Explicar los factores que influyen en los problemas lectoescritores de las personas sordas.
- Explicar los modelos de lectura propuestos por la psicolingüística en las personas sordas.



- Proporcionar algunos datos históricos sobre la enseñanza de la lectoescritura a las personas sordas.
- Ejemplificar, desde nuestra experiencia, las características de la lengua española escrita por personas sordas adultas.
- Explicar a grandes rasgos el funcionamiento interno de las lenguas de signos, y, en concreto, de la Lengua de Signos Española, así como su estudio en relación a otras áreas de conocimiento.

### Factores que influyen en los bajos niveles de lectoescritura de las personas sordas

Domínguez Gutiérrez, A. B. (1994, 1999) realizó una visión de conjunto de aquellos aspectos que influyen en la competencia lectora y escritora de las personas sordas, desde el aprendizaje de la lectura hasta su perfeccionamiento y uso funcional. Describe una situación que nos es familiar a las personas que trabajamos la lectoescritura con personas sordas, centrándose en los problemas de competencia lingüística general. Al hablar de "competencia lingüística general", la autora se refiere al nivel de lengua oral que tiene el niño sordo cuando se inicia el aprendizaje de la lectura. Si bien el análisis se basa en el momento de inicio de la lectura en niños, éste nos sirve como referente para comprender las dificultades con las que se encuentra una persona sorda al enfrentarse a un texto.

De esta forma, se observa que la persona sorda parte de las siguientes carencias en

lengua oral: escaso vocabulario, asignación de significados unívocos a palabras polisémicas, desconocimiento de palabras clave que permitan una comprensión del texto de forma global, problemas con la estructura morfosintáctica del lenguaje oral y con el uso de palabras funcionales.

En el mismo artículo (1999: 50-53), la autora se plantea si el hecho de utilizar la lengua de signos al afrontar el aprendizaje de la lectura puede mejorar esta situación. En ese sentido, presenta dos argumentos: por una parte, la lengua de signos aporta aquellos significados de los que carece la persona, y al mismo tiempo es motivadora, y constructora de conocimientos previos; por otra parte, se plantean las dificultades que implica el uso de una lengua distinta a la lengua meta (1) en el aprendizaje de la lectura, como es la diferencia de estructura, la no existencia de representaciones fonológicas, etcétera.

Teniendo en cuenta este análisis podemos extraer una conclusión general: la mayoría de las personas sordas (sean o no usuarios de la lengua de signos) acceden a la lengua escrita sin tener competencia lingüística en la modalidad oral de esa lengua. Como consecuencia, podemos decir que el aprendizaje de la lengua oral se da, de alguna forma, simultáneamente al proceso lector. Esto no ocurre así en las personas oyentes, que, al leer, realizan un reconocimiento constante de su competencia general en la lengua oral.

### Modelos de lectura propuestos

Se han propuesto muchos modelos que explican el acceso al texto escrito, dado que esta actividad es extremadamente compleja. Sánchez Hipola (1999) realizó una diáfana clasificación de todos los procesos que participan en la actividad lectoescritora, que van desde la propia percepción hasta la integración de lo leído en los esquemas de conocimiento del receptor, es decir, hasta la lectura interactiva.

La clasificación que nos parece más clarificadora, y que integra todos estos procesos es, de nuevo, la de Domínguez Gutiérrez, A. B. (1994), que distingue dos tipos de procesos básicos, los microprocesos y los macroprocesos. Los primeros son aquellos

implicados en la identificación de la palabra escrita. Los segundos se refieren al procesamiento del significado global de la unidad más grande posible: el texto. En ambos casos es necesario aclarar qué cuestiones se plantean si hablamos de personas sordas. En la tabla siguiente intentaremos sistematizar ambos tipos, con el fin de facilitar la comprensión de los mismos.

Pongamos un ejemplo. Imaginemos a una persona sorda adulta, que ha tenido una educación formal en lengua oral y que es signante (2). La enseñanza recibida en lectoescritura se ha basado en la premisa de que, una vez adquirida la lengua oral, el acercamiento a la lengua escrita ha de ser normal. Sin embargo, esta persona posee todas las carencias que apuntábamos al inicio del artículo. ¿Cómo será entonces su proceso lector? Teniendo en cuenta los microprocesos, podemos pensar que la identificación de una palabra se realiza directamente, ya que no sabemos si tiene o no una representación fonológica de la palabra, o si la tiene, pero errada. Por otra parte, nos interesa saber si esta persona entiende el significado global del texto, si es capaz de inferir, de comprender las relaciones cohesivas de las distintas partes, de reconocer su estructura...

Por nuestra experiencia en la impartición de cursos de lectura y escritura, en el caso de una persona adulta, la dificultad fundamental radica en la comprensión a nivel global y en la utilización del conocimiento contextual en el momento de la lectura, así como en el reconocimiento de la estructura interna de la palabra y del texto (estructura morfosintáctica).

Por otra parte, esta persona tiene como primera lengua la lengua de signos. Así, tenemos que pensar en las interferencias que esto produce en el proceso lector, puesto que supone que la persona está leyendo en una lengua que ha adquirido como segunda, y que no domina, por lo que va a recurrir constantemente a su primera lengua. Esto implica calibrar, tanto en la lectura como en la escritura, las posibilidades de error o acierto relacionadas con las semejanzas o diferencias de la lengua inicial con la lengua meta. Esto puede ser una baza importante a la hora de planificar una mejora de la lectoescritura en las personas signantes. Sin embargo, es necesario tener un conocimien-

Procesos implicados en la lectura según Domínguez Gutiérrez (1994)		
	Descripción General	En personas sordas
<b>Microprocesos</b>	Identificación de la palabra, a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vía fonológica (indirecta)</li> <li>- Vía léxica (directa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas con la representación fonológica (ausencia de audición)</li> <li>- Hay apoyo o interferencia de otros sistemas visuales, derivados del dactilológico, etcétera.</li> </ul>
<b>Macroprocesos</b>	Búsqueda del significado global del texto <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento gramatical, sintáctico, semántico.</li> <li>- Interacción con el texto a través de conocimientos previos.</li> </ul>	Existen pocos datos. Problemas con: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento sintáctico</li> <li>- Palabras clave</li> <li>- Inferir por el contexto</li> <li>- Conocimiento de la estructura textual.</li> </ul> En definitiva, problemas en la comprensión global del texto escrito.

to profundo de la estructura lingüística de la lengua de signos, con el fin de realizar un planteamiento de enseñanza comparativa.

## La enseñanza de la lectoescritura

Tal y como pone de relieve Marchesi (1995: 239), la práctica educativa tradicional ha planteado la enseñanza de la lectura basándose en la premisa de que el niño primero necesariamente ha de dominar la modalidad oral. Sin embargo, la historia de la educación de las personas sordas no está exenta de reflexión acerca de sus dificultades lectoescritoras. Existen múltiples referencias a la curiosidad de los eruditos por este hecho. Como ejemplo, Rodríguez González (1992: 49) cita a Rodolfo Bauer, llamado el Agrícola (siglo XV), que mostraba extrañeza ante una persona sorda que sabía escribir y leer: "Relataré los hechos extraordinarios que vi: un sordo desde los primeros años de su vida y, en consecuencia, mudo, había aprendido cuando alguien escribía algo y él mismo también, como si supiera hablar, podía escribir detalladamente todos los pensamientos de su mente" (*Coloniae* 1538, Lib. III cap-16, pág. 623).

Podemos distinguir tres grandes etapas en la educación de las personas sordas. En la primera, que dura hasta aproximadamente mediados del siglo XVIII (3), la tendencia es intentar que el sordo hable, pues existe la firme creencia de que sólo se accede al pensamiento a través de la palabra.

A partir del Abad de L'Epée, maestro de sordos, se reorienta esta tendencia hacia la idea de que la persona sorda ha de acceder al significado de la palabra, por lo que debe aceptarse la lengua de signos como lengua natural de las personas sordas. L'Epée utili-

zó la lengua de signos como herramienta para enseñar el francés a sus alumnos sordos, poniendo en relación la grafía de la lengua oral con lo que él llamaba “signos metódicos”, que era su versión “particular” de la lengua de signos, un sistema que hoy podríamos llamar francés signado o bimodal (una combinación de signos con la estructura de la lengua oral). En esta etapa existió una combinación de métodos de enseñanza de la lectoescritura diversos, algunos más y otros menos tendentes al uso de la lengua de signos. Tal y como expone Rodríguez González (1992: 89), al menos en España, durante el siglo XIX se utilizaba la Lengua de Signos Española con este objetivo.

Esto fue así hasta 1881, fecha en que cambió el rumbo de la educación de las personas sordas. Por una serie de premisas filológicas y factores sociales, en el Congreso de Milán (congreso de maestros de personas sordas), se propuso la eliminación del uso de la lengua de signos, con el fin de uniformizar la educación de los sordos, partiendo de la superioridad de la palabra sobre los signos. Reproducimos aquí una de las resoluciones (también citada por Rodríguez González):

“El Congreso,

Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los signos perjudica a la palabra, a la lectura labial y a la precisión de las ideas.

Declara:

Que el método oral puro debe ser preferido (1881: 195)”.

Esta resolución condicionó hasta nuestros días la educación de las personas sordas, imponiendo una tradición oralista frente al uso de la lengua de signos para la enseñanza en general.

Citando como documento base a King y Quigley (1985), Marchesi (1995: 255-263) realiza una exposición de aquellos recursos más utilizados con niños sordos en la enseñanza de la lectura. Nos parece interesante citarlos aquí, puesto que pueden darnos una idea global de cómo afrontar los problemas de lectoescritura antes mencionados. Probablemente en el ámbito bibliotecario no exista la necesidad específica de utilizar estos recursos; sin embargo, de forma transversal, es posible que puedan orientar a un profesional hacia cómo plantear un taller de lectura, o cómo motivar a sus usuarios para que

sean lectores habituales. Más que estrategias o recursos, se trata de tener “puntos de enfoque” estratégicos hacia los que dirigir la enseñanza. Marchesi cita cuatro:

- Aquellos recursos orientados hacia el desarrollo simbólico (capacidad para abstraer y representar la realidad a partir de códigos), dado que esto favorece la comprensión de la lengua escrita, que no es más que otro código.
- La elección de un código de comunicación adecuado que le permita acceder al significado y comprender el lenguaje oral. Con código/s nos referimos a la combinación de códigos visuales: ilustraciones, lengua de signos, fotografías, etcétera.
- Las habilidades lingüísticas y metacognitivas, puesto que es necesario que la propia persona sorda se haga consciente de su proceso de aprendizaje. Por nuestra experiencia, esto es muy útil en los talleres de lectura para personas sordas adultas.
- Técnicas instruccionales, por las cuales se guíe el aprendizaje de los alumnos, con el fin de mejorar la comprensión lectora, realizando actividades posteriores a la lectura de los textos.

## Rasgos del español escrito por personas sordas

Tomando como referencia a Fernández Viader y Pertusa (1995), a continuación vamos a ilustrar las características que tienen los textos escritos por personas sordas. Hemos aplicado las categorías de análisis propuestas por las autoras a nuestra experiencia en la impartición de cursos de lectoescritura. Creemos que estas categorías pueden dar una idea general aproximada de cómo es un texto escrito por una persona sorda, aunque ya adelantamos que la interpretación de los datos es compleja. Además, no hemos hecho aquí una separación de aquellos rasgos que impiden la construcción de un texto coherente y aquellos que sí lo hacen; esta separación sería necesario realizarla con el fin de intentar solventar los problemas de competencia comunicativa a través de la lengua escrita. Los datos que aportamos a continuación han sido extraídos de ejercicios realizados por personas sordas adultas en cursos de lectoescritura:

- **Ejemplos de omisión de una palabra:**
- 1. “Habla con (la) tele”.
- 2. “... Yo veo (que a) ella (le hace) falta (un) psicólogo”.
- 3. “... después (voy de) paseo con (mi) sobrina (al) parque (a) jugar (con mis) amigos”.
- **Ejemplos de sustitución de una palabra: Observamos con frecuencia la utilización de pronombres inadecuados y confusión de sus funciones:**
- 1. “Ya llevamos tiempo de su (que ellos) vive en Chile ...”
- 2. “La tiene el pelo de color marrón ...”
- 3. “... me (yo) solo va a casa hermana después...”
- **Ejemplos de redundancia de una palabra o expresión: Aquí se observa un uso reiterado de la misma palabra, con una escasa utilización de sinónimos o elementos sustitutorios (pronombres o deícticos).**
- 1. “Lidia tiene mucho pelo (...) Lidia tiene una gafa (...) Lidia es poco baja ...”
- 2. “Muchas señoras hacen el el terreno de verduras. Muchas verdas comen como delgado”
- 3. “Se necesita comunicación la persona sorda. La persona sorda debe: luchar Barreras de Comunicación para comunicar. Se necesita el servicio de intérprete...”

### Ejemplos de concordancia teniendo en cuenta las categorías gramaticales

- 1. Género: “La coche viajarón playa al Canaria”// “Todas animales comen ...”
- 2. Número: “En el campo está muchas verduras”// “... quiere decir algunas persona sorda quiere ir...”
- 3. Persona: “... me solo va a casa hermana”
- 4. Tiempo verbal: “Amigos vamos veo a parque muy bonito...”// “En estas Navidades yo estuve con mis sobrinos que llevar el coche que vamos que sobre a las 1:30 ...”

Como se puede observar, a pesar de producirse los mismos tipos de errores, algunos de ellos pueden hacer más o menos inteligible el texto. Es necesario destacar las posibles interferencias que se producen entre la

lengua utilizada habitualmente por los alumnos, la lengua de signos y la lengua en la que escriben, la lengua española. Podemos decir, a riesgo de simplificar un proceso más complejo, que en muchas ocasiones los errores vienen producidos por las diferencias de estructura interna entre ambas lenguas, lo que nos hace ver ahí una de las claves para mitigar los problemas existentes en la expresión, y, por supuesto, en la comprensión del texto.

En el artículo mencionado, se hace una diferenciación entre las categorías de análisis que afectan a la morfosintaxis y las que afectan a la coherencia y cohesión textual (no detalladas en ese artículo). Sin embargo, nosotros consideramos que hay una imbricación total entre ambas, pues creemos que son los errores citados más arriba los que en muchas ocasiones producen esos fallos de coherencia y cohesión, sobre todo en aquellos que hacen referencia a la sustitución, omisión y repetición. De hecho, a estas tres categorías pertenecen los elementos cohesivos citados por Halliday y Hassan (1976) (4), entre otros.

### La lengua propia de las personas sordas: la lengua de signos

Hemos hecho referencia constante a la lengua de signos durante este artículo; sin embargo, no nos hemos parado a explicar qué es la lengua de signos. Creemos que es necesario hacerlo, ya que acercarse a ella supone conocer un poco más a las personas sordas. También se ha planteado a lo largo de estas páginas el importante papel que puede desempeñar en cómo leen y escriben las personas sordas, por lo que es imprescindible al menos dedicar un apartado a describirla, aunque sea de forma somera.

Generalmente, debido al desconocimiento general sobre esta lengua, se tiende a pensar que es un “código gestual”, sin ninguna relación con cualquier otra lengua existente. Así surgen mitos e ideas erróneas sobre estas lenguas. Markowicz (1979) (5) realizó una descripción de los mitos existentes sobre las lenguas de signos. A partir de algunos de esos mitos, iremos desgranando la estructura interna y algunos datos externos sobre la lengua de signos.

## La lengua de signos no es universal

El mito de la universalidad de las lenguas de signos se basa en la idea de la confusión entre lo que se entiende por gestualidad y lo que son las lenguas de signos. Dado que la primera es natural y no codificada, por semejanza es lógico pensar que así sea la segunda, y, por tanto, surge esta falsa idea de que la lengua de signos es común a todas las comunidades de personas sordas. Sin embargo, analizando, aunque sea superficialmente, la Lengua de Signos Española y la Lengua de Signos Americana, por ejemplo, nos encontramos con que son completamente diferentes en cuanto a léxico y estructura. Es decir, que es muy probable que dos personas sordas de dos países diferentes no se entiendan entre ellas, al igual que dos personas oyentes.

## La lengua de signos no es pictórica

De la misma forma que existe la tendencia general a pensar que existe una única lengua de signos, también está muy difundido el hecho de que se trate de un lenguaje mímico, que representa una semejanza total con la realidad, “dibujando” en el espacio. Sin embargo, esto no puede ser así, dado que si las lenguas de signos copiaran la realidad en su totalidad, todas serían iguales, es decir, sería una sola lengua de signos; en cambio, como hemos visto, existen muchas lenguas de signos dependiendo de factores geográficos. Esto quiere decir que *todas* las lenguas de signos son “convencionales”, que dependen de un acuerdo entre los hablantes, al igual que las lenguas orales. Por otra parte, sí es cierto que, al ser una lengua visual, muchas de las investigaciones sobre esta lengua han tratado el tema de la iconicidad en toda su complejidad. De esta forma, se ha explicado la relación de semejanza entre los significantes y el referente de la realidad a través de la complejidad de la iconicidad, en la cual influyen factores culturales, de interpretación de la realidad, etcétera (6) (factores que explican la diversidad en las lenguas de signos). A mayores, el hecho de que las lenguas de signos utilicen las manos y la expresión corporal para la expresión, también impone limi-

tes físicos en la forma lingüística, lo cual supone que el grado de iconicidad será menor o mayor. Por ejemplo, si queremos explicar que varios coches chocaron en cadena, hemos de hacerlo con varios movimientos, pues no tenemos más de dos manos para representar a todos los coches.

En las lenguas orales, la relación entre cada palabra y la realidad que representa suele ser *arbitraria* si se contempla de forma aislada, es decir, que no hay ninguna relación entre la palabra *árbol* en lengua española y su referente, por ejemplo. Sin embargo, en las lenguas de signos esta relación varía, pues podemos encontrar en la mayoría de los signos y en otros niveles lingüísticos una copia fragmentada de la realidad, es decir lo que llamamos “iconicidad”.

No obstante, la iconicidad no es una característica exclusiva de las lenguas de signos; sólo hay que fijarse en los sistemas metafóricos que se utilizan en nuestro lenguaje cotidiano en las lenguas orales, que ponen en relación varias realidades, por ejemplo, la utilización figurada de “*ascender* (en el trabajo, en la sociedad...)” (7).

## La lengua de signos tiene gramática

Se tiende a pensar que las lenguas de signos no tienen gramática, puesto que la estructura no se corresponde con la de una lengua oral. Por ejemplo, para expresar “¿Cómo te llamas?” en lengua de signos española, signaríamos “Tu nombre cuál” (8); aquí vemos que la estructura es diferente, es decir, el funcionamiento de la gramática difiere de la lengua española. Esto no implica que no tenga gramática, sino que es diferente.

Lo más llamativo de la estructuración interna de las lenguas de signos es el uso del espacio de forma gramatical. El hecho de que las lenguas de signos utilicen el canal visual-gestual para su expresión va a tener una serie de repercusiones en su estructuración interna. De esta forma, las lenguas de signos utilizan el espacio para expresar relaciones gramaticales que en la lengua española se realizarían con el orden de palabras. Por ejemplo, si queremos expresar que hay un lápiz encima de una mesa, disponemos de dos manos y el espacio para representarlo, de manera que

simultanearemos la información de lugar y el objeto. Así, el espacio en las lenguas de signos es utilizado de forma lingüística, sistemática, como parte de la propia lengua: el espacio se “gramaticaliza”, marca relaciones sintácticas en los verbos direccionales (cuál es el sujeto, cuál es el objeto...), aporta información pragmática sobre los sujetos y objetos de la acción, sitúa en el espacio lugares, objetos, acciones, para poder referirse a éstos siempre que se quiera durante el discurso, etcétera.

La simultaneidad es otra característica que presentan todas las lenguas del mundo, por ejemplo, en lengua española, la acentuación y la entonación son fenómenos simultáneos. Sin embargo, la encontramos mucho más presente en las lenguas de signos, dado que en éstas, como hemos visto antes, el espacio está gramaticalizado. Pero ¿qué es la simultaneidad? La propiedad que hace que en una producción lingüística (un fonema, un signo, una palabra, una oración ...) exista más de un elemento, y todo al mismo tiempo. Esto forma parte de la gramática de las lenguas de signos.

## La lengua de signos no son sólo gestos

La gestualidad es una parte muy importante en las lenguas de signos, ya que, a diferencia de las lenguas orales, forma parte del sistema. Por ejemplo, podemos diferenciar dos signos simplemente por la expresión de la cara (Dulce-Dolor), o bien podemos cambiar la información que estamos dando de “enfado” a “ironía”.

Las personas oyentes también utilizan la gestualidad, pero, aunque importante, es algo complementario a la lengua en nuestra comunicación cotidiana, por ejemplo, pueden ser más expresivos mientras hablan sobre alguien que nada muy bien y al mismo tiempo realizar el gesto correspondiente. Sin embargo, para un signante no es un complemento, sino que, la mayoría de las veces, es la lengua misma. En la investigación de estas lenguas en ocasiones surgen problemas para la identificación y clasificación del uso de la gestualidad como parte del sistema, al aportar ésta una gran cantidad de información y muy diversa.

En definitiva, la gestualidad es algo complejo que no se puede simplificar afirmando

que la lengua de signos son sólo gestos. Realizar esta afirmación es como decir que las lenguas orales están compuestas de “ruidos”.

## La lengua de signos no sólo se refiere a concreciones

Relacionado con los mitos anteriores, se suele afirmar que las lenguas de signos sólo pueden referirse a objetos concretos de la realidad, por lo que la capacidad de abstracción de esta lengua es limitada. Esta afirmación es producto del desconocimiento de cómo funciona la lengua de signos en la creación de palabras, de la complejidad de la iconicidad (tal y como hemos señalado). Cualquier concepto puede ser expresado en lengua de signos, sea concreto o abstracto. Por ejemplo, a veces a un signo concreto se le puede atribuir un significado abstracto: el signo *violín*, no sólo tiene como referente el instrumento musical, sino que también se relaciona con el concepto “explicar con sutileza”.

## La realidad puede representarse también a partir de “palabras visuales”

La lengua representa, organiza y categoriza la realidad. Durante mucho tiempo existió la creencia de que sólo se podía expresar la realidad a partir de lo que se





entendía como “palabras” (de base auditiva, compuestas por fonemas). Por supuesto, se pensaba que la lengua de signos no estaba compuesta por palabras, sino por gestos y mimica. Debido a esta creencia, se ha generado la idea de que cada signo en lengua de signos debe corresponder con una palabra de la lengua oral correspondiente. La correspondencia se da y no se da en la misma medida que si comparamos dos lenguas orales. En muchas ocasiones difícilmente podemos traducir palabra a palabra de una lengua a otra. Por ejemplo, la expresión “echar de menos” en lengua de signos es traducible por un solo signo.

Las “palabras visuales” o los llamados “signos” o “señas” tienen una estructura compleja, al igual que cualquier palabra de origen auditivo. La lengua de signos es discreta, articulada y creativa, al mismo tiempo que económica, al igual que cualquier otra lengua. Esto se resume en que puede crear, con un número de unidades limitadas, un número ilimitado. Así se puede explicar que cada signo tenga una estructura interna, que esté compuesto de “parámetros”. En lo que se refiere a la lengua de signos española, Muñoz Baell (1999) realizó una descripción exhaustiva del nivel fonológico de esta lengua, y distinguió siete parámetros, es decir, siete tipos de unidades que componen los signos combinándose entre sí. A título ilustrativo, si pensamos en cualquier signo, veremos que está compuesto de una configuración (forma de la mano), una orientación (posición de la palma), un movimiento de las manos y los brazos, un plano (cerca o lejos del cuerpo), un lugar, un punto de contacto (de los dedos con el cuerpo) y un componente no manual (cabeza y tronco). La combinación simultánea, lineal y sistemática de estos elementos producen los signos.

Con todo lo explicado hasta el momento es fácil entender que hay muchos rasgos que la alejan de las lenguas orales, pero también muchos que las acercan. Desde nuestra óptica, es absolutamente necesario entender y respetar estas diferencias y similitudes, no sólo por el enriquecimiento que supone para la comunidad investigadora entender una lengua con unas características tan diferentes, sino porque es la forma de acercarse a cualquier aspecto de la comunidad sorda.

## Pautas de comunicación por escrito con una persona sorda

En la vida diaria, es probable que cualquier profesional que trabaje de cara al público se encuentre en la situación de tener que comunicarse con una persona sorda. A falta de intérprete, la comunicación podría realizarse por escrito. Proponemos aquí unas pautas de comunicación, con el fin de favorecer, en la medida de lo posible, una interacción efectiva:

- Utilización de “palabras clave” (claridad del mensaje). Si observamos textos escritos por personas sordas, vemos que se centran en utilización de palabras con significado léxico, olvidando más aquellas con contenido gramatical, tales como conjunciones y algunas preposiciones. Por consiguiente, es probable que, a la hora de leer un texto procesen éstas mismas, aquellas que tengan un contenido relevante para la comprensión del texto.
- Utilizar “oraciones cortas” sin relaciones complejas entre los elementos (frases relativas, subordinación en general). La clave es: una oración \_ un verbo.
- Evitar el uso de “vocablos” muy “técnicos” o poco comunes.
- Evitar el uso de “frases hechas” con formas y significado complejos.
- Evitar la utilización figurada de expresiones o palabras, ya que la persona va a procesar el significado literal.
- Evitar el uso de formas de tratamiento “usted”. Una persona sorda entenderá mejor con “tú”.

Estas pautas son generalidades que han de aplicarse a cada situación en concreto, adecuándolas si es necesario a cada individuo, puesto que cada persona sorda es diferente. Por otra parte, y como normal general, es necesario tener una actitud positiva y abierta ante una persona sorda, utilizando todos los medios que estén a nuestro alcance para que la comunicación sea efectiva.

## Conclusiones

Nuestra experiencia se basa en el trabajo diario con personas sordas adultas (la mayoría de ellas signantes); para la enseñanza de la lectoescritura con estas personas hemos establecido unas premisas generales que



pueden servir como conclusión a este artículo. Es evidente, tal y como apuntábamos al inicio, que son múltiples los factores que hay que tener en cuenta en la enseñanza de la lectoescritura, por lo que las conclusiones pueden resultar excesivamente ambiguas. Sin embargo, somos conscientes de que, precisamente por esta diversidad, la enseñanza ha de ser adecuada a las necesidades y especificidad de cada alumno o grupo de alumnos, para lo que es necesario contar con unas líneas de actuación generales que permitan encauzar una enseñanza más individualizada:

- Las dificultades lecto-escritoras de las personas sordas adultas signantes vienen dadas por el hecho de la diferenciación de lenguas que deben hacer al escribir y al leer un texto.
- La lengua española y la LSE, dos lenguas con estructuras diferentes, cuya disimilitud más notable es el hecho de la linealidad en la lengua oral frente a la espacialidad en la lengua de signos. Este hecho da como resultado que la forma de cohesionar discursos en ambas lenguas sea de carácter diferente. Ello influye en la incompreensión por parte de las personas sordas del funcionamiento de la lengua oral, no tanto en lo que se refiere a la ortografía o a la gramática en sí misma, sino al no entendimiento del texto en su globalidad y sus mecanismos de cohesión.
- La prioridad inmediata, al menos en lectores sordos adultos, es la comprensión de cualquier tipo de texto de forma global, sin acudir necesariamente a la consulta incesante del diccionario y sin estar permanentemente pendientes de cuestiones ortográficas o gramaticales. Se trata de que la persona comprenda los textos, siendo capaz de reconocer cómo los ha organizado el autor y aprendiendo a apoyarse en esa estructura para predecir la información que vendrá a continuación.
- El conocimiento gramatical de la lengua española es importante como refuerzo para la comprensión de un texto, una vez que se ha accedido a él; de esta forma, el alumno comprenderá que la gramática se integra dentro de un todo significativo y coherente. Es decir, aprenderá a saber qué elementos del texto son relevantes para acceder a su significado y a su lógica interna.

- Debido a la falta de estudios comparativos profundos entre ambas lenguas, debemos intentar que el alumno haga un esfuerzo de conocimiento de la propia lengua, que le ayude a realizar una comparación intuitiva, fomentando en él la reflexión metacognitiva constante de ambas lenguas. Dicha comparación y reflexión le permitirá reforzar los conocimientos adquiridos sobre la lengua oral escrita.

Esperamos que el contenido de este artículo pueda ser utilizado por profesionales que trabajen con la lectura y con personas sordas, pues sólo entendiendo su realidad será más fácil paliar su compleja situación dentro de un mundo hecho para oyentes. ☑

### Notas

- (1) Entendemos "lengua meta" como la lengua en la que se pretende que la persona sorda lea y escriba.
- (2) De aquí en adelante, nos referiremos a "signante" como aquella persona que utiliza como vehículo habitual de comunicación la lengua de signos de su comunidad, independientemente de si la adquisición de la misma fue a una edad tardía o no.
- (3) Datos históricos extraídos de la extensa historia externa de la lengua de signos realizada por Rodríguez González (1992: 47-93).
- (4) HALLIDAY, M. y HASSAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- (5) MARKOWICZ, H. La langue des signes: réalité et fiction. *Langages*, nº 59, 1979, pp. 7-11.
- (6) Se puede consultar el tratamiento de la complejidad de esta cuestión en el repaso que realiza Rodríguez González, A. (1992: 98-101) o bien Minguet Soto, A. (coord.) (2001: 122-131).
- (7) Ejemplo extraído de LAKOFF, G. y JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1980.
- (8) Se presentan los ejemplos signados a través de una "glosa" en mayúsculas, es decir, una transcripción en lengua española por la cual podemos acceder a la estructura de la lengua de signos, en este caso, al orden de palabras.

### Bibliografía

- ALEGRÍA ISCOA, J. Adquisición de la lectura en el niño sordo: Reflexiones a partir del modelo cognitivo de la lectura. *Comunicar*, Associació Catalana per a la Promoció de les Persones sordes, 1996.
- APANSCE, (coord.). *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. APANSCE, Barcelona 1998.
- ASOCIACIÓN DE SORDOS DE SANTANDER Y CANTABRIA. *I Simposio Nacional sobre la Lectoescritura en las Personas sordas*. Santander: Asociación de sordos de Santander y Cantabria, C.N.S.F. y Fundación ONCE, 1998.
- CARDINAL, S. Comprensión y producción de textos. *Comunicar*. Associació Catalana per a la Promoció de les Persones sordes, 1996.
- CRYSTAL, D. El medio del lenguaje: los signos y la visión. *Enciclopedia del lenguaje*. Universidad de Cambridge, 1987, pp. 219-227.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca: Universidad Pontificia, 1994.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia, 1999.

- HALLIDAY, M. y HASSAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- KLIMA, E. BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- KYLE, J. G. *Sign Language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1980.
- MARCHESE, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza, Psicología, 1995.
- MARKOWICZ, H. La langue des signes: réalité et fiction. *Langages*, nº 59, 1979, pp. 7-11.
- MINGUET SOTO, A. (coord.) *Signo-lingüística: Introducción a la lingüística de la LSE*. Comunidad Valenciana: Fundación Fesord, 2001.
- MUÑOZ BAELL, I. M. *¿Cómo se articula la lengua de signos española?*. Madrid: C.N.S.E., 1999.
- PARKHURST, S. Variación en las lenguas de signos: un estudio y una metodología analítica. *Revista Española de la Lingüística de las Lenguas de Signos*, nº 1, 1998.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Mª A. *Lenguaje de signos*. Madrid: CNSE: Fundación ONCE, 1992.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, P. ¿Qué necesidades inmediatas tiene el profesorado en los niveles de secundaria en la atención educativa de los alumnos con deficiencia auditiva? En: DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia, 1999.
- SILVESTRE, N. y otros. *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, 1998.
- VV. AA. *Apuntes de Lingüística de la Lengua de Signos Española*, Madrid: C.N.S.E., 2000.