

# Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos<sup>1</sup>

Valeria Herrera-Fernández

Universidad de Chile, Chile  
valeria.herrera@ciae.uchile.cl

## Resumen

*El presente trabajo investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que cursan estudiantes sordos, escolarizados en contextos bilingües. Su objetivo es aportar a la reflexión teórica y práctica respecto de las respuestas educativas a las demandas de alfabetización de esta población.*

*La oferta educativa actual, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, no responde a las características lingüísticas, culturales y de aprendizaje de las personas sordas. Es decir, no se consideran las características de aprendizaje visual, la incorporación de las lenguas de señas/signos en los procesos pedagógicos, ni las creencias y modos culturales de este grupo en las propuestas educativas.*

*Desde la Epistemologías de Sordos se impone la necesidad de un modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB), que valore el lenguaje y la cultura de las Comunidades de Sordos e inspire modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza centradas en las características de aprendizaje visual de las personas sordas.*

## Palabras clave

*Educación de sordos, bilingüismo, alfabetización, lenguaje de signos, epistemología, educación (Tesauro de la Unesco).*

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el contexto del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1130182, financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile.

Recepción: 2013-03-05 | Envío a pares: 2013-05-25 | Aceptación por pares: 2014-03-18 | Aprobación: 2014-03-18

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 135-148.

## **Literacy Teaching and Bilingualism in Visual Learning Processes. Contributions from Deaf Epistemologies**

### **Abstract**

*Reading/writing teaching and learning processes for deaf students enrolled in bilingual contexts are examined in this study. The objective is to contribute to theoretical and practical reflection on the educational answers to the demands of literacy teaching for this particular population.*

*The type of education now being offered in Chile and in other Latin American countries does not respond to the linguistic, cultural and learning characteristics of the deaf. In other words, current educational proposals do not consider the features of visual learning, the incorporation of sign language in learning processes, nor the cultural beliefs and modes of the deaf.*

*A model of bilingual intercultural education (IBE) that is based on deaf epistemologies, values the language and culture of deaf communities, and inspires models for literacy instruction and teaching practices centered on the features of visual learning by the deaf is needed.*

### **Key Words**

*Education of the deaf, bilingualism, literacy, sign languages, epistemology, education (source: UNESCO Thesaurus).*

## **Alfabetização e bilinguismo em aprendizes visuais. Contribuições a partir das epistemologias de surdos**

### **Resumo**

*O presente trabalho pesquisa os processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita que cursam estudantes surdos, escolarizados em contextos bilíngues. Seu objetivo é contribuir para a reflexão teórica e prática a respeito das respostas educativas às demandas de alfabetização dessa população.*

*A oferta educativa atual, tanto no Chile quanto em outros países latino-americanos, não responde às características linguísticas, culturais e de aprendizagem das pessoas surdas. Isso quer dizer que não se consideram as características de aprendizagem visual, a incorporação das línguas de sinais nos processos pedagógicos nem as crenças e modos culturais desse grupo nas propostas educativas.*

*A partir das Epistemologias de Surdos, impõe-se a necessidade de um modelo Educativo Intercultural Bilíngue (EIB), que valorize a linguagem e a cultura das comunidades de surdos e inspire modelos de alfabetização e práticas de ensino centrados nas características de aprendizagem visual das pessoas surdas.*

### **Palavras-chave**

*Educação de surdos, bilinguismo, alfabetização, linguagem de sinais, epistemologia, educação (fonte: Tesouro da UNESCO).*

## Introducción

La comprensión lectora en la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación es una destreza básica para desenvolverse e integrarse en ella. Debido a su relevancia social y cultural, su desarrollo se constituye en un fin para todos los sistemas educativos y un derecho para todos los ciudadanos. En este sentido, resulta fundamental hacer efectivo este derecho a la población que presenta algún tipo de necesidad educativa, como la población sorda. En la medida en que este derecho se extienda a todos los ciudadanos, más allá de su condición socioeconómica, física, sensorial o intelectual, y se asuma como un deber garantizar educación de calidad a toda la población, se podrá avanzar hacia estándares de mayor calidad de vida, igualdad de oportunidades y justicia social.

El cambio de paradigmas en la atención a la diversidad a partir de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) ha llevado a reformular las concepciones de discapacidad y atención a la diversidad (Herrera, 2008). Las dificultades que encuentran las personas sordas en la incorporación de la lengua escrita se deben, en gran medida, a la negación por parte de los sistemas educativos de sus necesidades pedagógicas especiales. En palabras de Gutiérrez (2004), la sordera no justifica por sí misma la falta de acceso a la información y al conocimiento, las dificultades y limitaciones comunicativas que experimentan las personas sordas se deben a la falta de acceso a un sistema lingüístico y a la insuficiente respuesta educativa a sus necesidades concretas. Como resultado, pocos estudiantes sordos alcanzan “un nivel lector suficiente para acceder a estudios superiores y posiciones sociales que hubieran estado a su alcance sin estos problemas” (Alegría, Domínguez y Straten, 2009, p. 195).

Al respecto, Marchesi, Martín, Echeita, Babio, Galán *et al.* (2004) señalan que a partir de 1960 se han producido cuatro cambios radicales en favor del avance de los derechos a la igualdad y a la equidad en la educación de las personas con discapacidad.

En primer lugar, se comienza a cuestionar el significado de la discapacidad; así, frente a las posturas que consideraban la diferencia como una “deficiencia” innata y estable a lo largo del tiempo, surgen posturas ambientalistas que explican las conductas “alteradas o desviadas” como una expresión de las experiencias vividas por las personas a lo largo del tiempo. La discapacidad pasa de ser una categoría estable a una dependiente del entorno del sujeto, ello abre la posibilidad de intervenir en los contextos próximos de las personas para mejorar su situación y limitar sus dificultades en la adaptación al medio social.

En segundo lugar, se amplían los derechos a los servicios públicos y sociales para todos los ciudadanos, independientemente de su situación personal y social.

En tercer lugar, las sociedades globalizadas viven un profundo movimiento de cambio hacia el reconocimiento de los derechos civiles de los grupos minoritarios y su integración en la sociedad. La defensa de esos derechos para las minorías étnicas y lingüísticas se extiende también a los colectivos de personas con discapacidad, que se asocian para expresar sus reivindicaciones.

En cuarto lugar, las concepciones igualitarias de las personas ante la ley y las instituciones penetran en el ámbito educativo y facilitan el camino para reducir la distancia entre la educación común y la educación especial. Para Marchesi *et al.* (2004) el logro de la igualdad debería ser producto de la aceptación de la diversidad y no de su homogeneización.

En la historia de la educación de las personas sordas en Chile, y en la mayoría de los países del mundo, ha primado un modelo educativo centrado en el aprendizaje del lenguaje oral, con una fuerte visión “oyentizadora” de la sordera y una cultura dominante fundada en la oralidad (Moores y Miller, 2009; Lissi, Svartholm y González, 2012; Horejes, 2012; Cuevas, 2013). Desde este modelo, la sordera se define como enfermedad o patología y los sordos como

oyentes defectuosos. Más allá de su hegemonía, este modelo no ha dado respuestas a las demandas de alfabetización, inclusión social y mejoras en la calidad de vida de la población sorda (Herrera, 2010). Para Moores (1997), la historia de fracasos en la educación de los sordos es la historia del fracaso del modelo oralista. En el caso chileno, los bajos resultados académicos y de integración social se pueden atribuir al predominio, por más de un siglo y medio, de este modelo (Herrera, Puente y Alvarado, 2009).

A partir de 1990 comienza a desarrollarse un modelo educativo centrado en la enseñanza a partir de una lengua de signos<sup>2</sup>. Este modelo redefine el concepto de sordera como diferencia valorando las lenguas de signos como un rasgo cultural identitario de las comunidades de sordos del mundo. Al respecto, Hauser, O'Hearn, McKee, Steider y Thew (2010) argumentan que debido a su biología, los individuos sordos viven sus vidas en una realidad visual, la que les lleva a adquirir una base de conocimientos diferente a la de los individuos oyentes. En la misma línea, Holcomb (2010) indica que las personas sordas generan conocimiento respecto de cómo aprenden los sordos a partir de la experiencia de ser sordo. Por esta razón, para Moores (2010) las teorías generales de enseñanza e investigación no son aplicables a la educación de estudiantes sordos.

Desde esta perspectiva epistemológica se enfatiza la creencia cultural y la experiencia de ser sordos en la generación de conocimiento científico. Las epistemologías de sordos (*deaf epistemologies*), a las cuales se adscribe esta perspectiva, plantean la existencia de diferencias en las formas de aprender de individuos sordos y oyentes, y se cuestiona que

la mayor parte de las propuestas educativas para sordos se centren en el déficit y no en las características culturales o individuales (Humphries, 2004; Paul y Moores, 2010; Easterbrooks y Beal-Álvarez, 2013). En palabras de Humphries (2004), las prácticas culturales de la población sorda y sus niños no han sido apreciadas ni consideradas por los métodos educativos.

Por otra parte, los estudios desde la neuropsicología refieren que los aprendices sordos son aprendices visuales y, en consecuencia, los cerebros de los sordos se organizan de manera diferente a los cerebros de los oyentes (Bavelier, Dye y Hauser, 2006; Dye, Hauser y Bavelier, 2008; Mayberry, Chen, Witcher y Klein, 2011; Morford, Wilkinson, Villwock, Piñar y Kroll, 2011). Para la mayoría de las personas sordas, el acceso al mundo de los significados se produce a través del sentido de la visión, en consecuencia, sus estrategias de comunicación y aprendizaje son predominantemente visuales.

Moores (2010) señala que las propuestas educativas basadas en las epistemologías de sordos se fundamentan en la importancia de la lengua de signos, el aprendizaje visual, la presencia de profesionales sordos en la educación de los niños sordos, un contexto amigable para estos, la redefinición del constructo social de sordera no como patología o enfermedad, la interacción con pares sordos de todas las edades, la integración en una comunidad sorda y la educación de los estudiantes sordos desde una perspectiva bilingüe. En este sentido, Easterbrook y Beal-Álvarez (2013) señalan que la diversidad no es solo étnica y cultural, sino también sensorial, lingüística, cognitiva y comunicativa.

La reflexión acerca de los métodos y modelos de enseñanza de la lectura para estudiantes sordos alfabetizados en contextos bilingües, responde a la necesidad de generar respuestas educativas a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes/aprendices sordos. En este sentido, se requieren prácticas pedagógicas efectivas y que los

<sup>2</sup> Las distintas comunidades de sordos del mundo desarrollan lenguas de signos/señas con particularidades propias de su cultura, así existen tantas lenguas de signos como comunidades de sordos en el mundo. En este ensayo usaremos la palabra lengua de signos/señas para referirnos en general a las lenguas de modalidad visual gestual. Para referenciar las lenguas particulares de una determinada comunidad de sordos, tomaremos el término usado en la comunidad, lengua de signos o lengua de señas, según corresponda.

profesores utilicen evidencia basada en la práctica para tomar decisiones respecto de la enseñanza. Los profesores de sordos precisan contar con conocimiento de múltiples estrategias, múltiples lenguajes y múltiples formas de satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Easterbrook y Beal-Álvarez, 2013).

Para comprender esta perspectiva es necesario conocer los contextos en que acontece la sordera. Para la mayoría de las personas sordas, con pérdidas auditivas superiores a 80 decibelios, la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral es una tarea de gran complejidad. En ausencia de audición la opción comunicativa natural para la mayoría de las personas sordas son las lenguas de señas/signos; sin embargo, entre el 90 y el 95% de las personas sordas son hijas de padres y madres oyentes que desconocen las lenguas de señas/signos. De este modo, el contacto con la lengua de signos, la cultura e identidad de las comunidades de sordos se inicia en las instituciones educativas de sordos con enfoques bilingües, durante los primeros años de la vida (Anglin-Jaffe, 2013). En este contexto, las familias oyentes con hijos sordos aprenden a comunicarse en lengua de signos a partir de la escolarización en escuelas bilingües de sus hijos sordos.

Vigotsky (1997) plantea que en la educación de personas con discapacidad con frecuencia es necesario crear formas culturales peculiares para lograr el desarrollo del niño. Los procesos de dominio y utilización de sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda singularidad en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura. Comunicarse con la voz y los oídos, y comunicarse con las manos y los ojos, como hacen un niño oyente y uno sordo respectivamente, conlleva la puesta en marcha de procesos biopsicosociales diferentes destinados a cumplir la misma función cultural en la conducta del niño. Como señala De la Paz (2012), las ofertas educativas actuales no consideran las características propias de las comunidades de sordos. Para la autora, la educación intercultural bilingüe (EIB) debe ser concebida como una propuesta dialógica, de encuentro

y de complementariedad entre las diferentes culturas, que contribuya a que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística propia de la época en que vivimos. Es la opción de aprender a vivir con y en la diversidad.

Nuestro aporte a las epistemologías de sordos madura a lo largo de una década de investigaciones. En un primer momento se desarrollan investigaciones tendentes a explorar la relación entre lengua de señas chilena (LSCh), alfabeto dactilológico chileno y lectura en estudiantes sordos escolarizados en contextos bilingües (LSCh y español), mostrando que los estudiantes sordos con mejor desempeño en LSCh y alfabeto dactilológico presentan mejores resultados en lectura. En un segundo momento se desarrollaron investigaciones para conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por sordos adultos en tareas de lectura y escritura. Se identifican estrategias de aprendizaje eminentemente visuales, propias de los aprendices sordos y útiles para la comprensión lectora y la producción de textos. Ello permitió evaluar la efectividad de una propuesta de enseñanza sobre la base de estrategias visuales de aprendizaje (LSCh, dactilología, traducciones de LSCh a Español y viceversa, lectura labial, morfología de las palabras, secuencias de encadenamiento imagen/palabra/signos, entre otras), su relación con la mejora de la comprensión lectora en aprendices sordos en contextos educativos bilingües y la participación de educadores sordos en la implementación de dichas propuestas (Herrera, Puente y Alvarado, 2014).

No existe claridad respecto del marco conceptual, epistemológico, educativo y pedagógico que permita articular la enseñanza de la lectura y la escritura para estudiantes/aprendices sordos en contextos educativos bilingües. Las propuestas de enseñanza no se han plasmado en metodologías coherentes con un modelo educativo y lingüístico ajustado a las necesidades educativas de los estudiantes sordos en función de mejorar su calidad de vida (Herrera, Puente y Alvarado, 2009). El desarrollo

de estas concepciones da pie a una tercera etapa del programa de investigación enunciado, avanzando en concepciones teóricas que se materialicen en propuestas pedagógicas y didácticas de enseñanza de la lectoescritura en estudiantes sordos. No obstante, la formulación de propuestas de aprendizaje lector para sordos, basadas en las epistemologías de sordos, requiere mayor investigación y profundización teórica.

Durante generaciones los estudiantes sordos han sido alfabetizados con métodos y estrategias de investigación para estudiantes oyentes, lo que ha dado como resultado un importante analfabetismo en esta población. La mayoría de los métodos empleados se basan en la competencia lingüística oral, donde los componentes fonológicos de carácter auditivo ocupan un papel primordial, en detrimento de componentes fonológicos de carácter visual más cercanos a la experiencia visual relacionada con el conocimiento del lenguaje de signos (Padden, 2006). El desafío actual es superar el analfabetismo de la población sorda a partir del desarrollo de estrategias y prácticas de enseñanza específicas para ellos, aportando en la generación de modelos y metodologías de enseñanza coherentes con una pedagogía para sordos.

## Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales

Los bajos niveles de alfabetización en la población sorda en Latinoamérica y en una gran mayoría de países en el mundo (Moore y Miller, 2009) dan cuenta de los grandes desafíos por enfrentar. En Chile particularmente, la tasa de analfabetismo es más alta entre las personas con discapacidad que entre quienes no la presentan, diferencia que se acentúa en los menores de 45 años (Casen, 2009).

La competencia lectora le permite al individuo reflexionar sobre la realidad, hacer consciente el lenguaje que utiliza, enriquecer el campo perceptivo, ampliar nuevas experiencias y producir estructuras cognitivas cada vez más complejas, abstractas y sim-

bólicas. A través de la lectura y la escritura el individuo no solo aprende a aprender, sino que aprende a pensar (Stanovich, 1986; Salvador Mata, 1997; Gutiérrez, 2004). Las dificultades que encuentran las personas sordas con el lenguaje escrito se explican principalmente por la negación de las lenguas de signos/señas como medio efectivo de comunicación y escolarización, la limitada oferta educativa y la falta de políticas inclusivas efectivas.

Si bien el lenguaje escrito tiene el potencial de proveer a la población sorda de un modo alternativo de comunicación que les permita acceder a gran cantidad de información, alrededor del 80% de los adolescentes sordos son analfabetos y la principal causa es de origen lingüístico (Martínez de Antoñana y Augusto, 2002). El conocimiento de vocabulario es un factor diferenciador en el desempeño en lectura y las personas sordas que poseen un lenguaje fluido y natural desde el nacimiento obtienen mejores resultados en tareas de lectura (Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Neese Bailes, Erting, Erting, y Thumann-Prezioso, 2009; Trezek, Wang y Paul, 2010). En este sentido, la superación del problema léxico pasa por considerar las lenguas de signos como el lenguaje natural de las personas sordas (Padden, 2006).

Las habilidades sintácticas son un aspecto básico de la comunicación, ya que el dominio de las estructuras sintácticas permite establecer relaciones que organicen y den sentido al lenguaje. No obstante, el conocimiento sintáctico de la lengua oral en los lectores sordos es uno de los aspectos en que presentan mayores dificultades. Trezek, Wang y Paul (2010) plantean que para los sordos, como aprendices de una segunda lengua, el conocimiento sintáctico es un buen indicador de la habilidad lectora porque requiere la destreza para integrar información a través de unidades lingüísticas como las palabras, las frases y las oraciones.

En cuanto a la producción de textos, Gutiérrez (2004) señala que los estudiantes sordos poseen

un dominio suficiente de la estructura discursiva en la medida que son capaces de emplear las categorías básicas de la gramática de la narración y, al mismo tiempo, utilizar nexos de cohesión. Sin embargo, la mayoría no logra un dominio suficiente de las estructuras sintácticas complejas dado el predominio de oraciones simples y la existencia de errores sintácticos.

Puente, Alvarado y Herrera (2006) estudian el papel de la LSCh y la dactilología en el desarrollo de la lectura y la escritura, encontrando que el uso de estas herramientas se relaciona con las habilidades ortográficas. Los autores concluyen que la dactilología puede facilitar la representación interna de palabras en los sordos y sirve como un mecanismo de soporte en la adquisición de la lectura. Los resultados de este estudio muestran una relación entre LSCh, dactilología y lectoescritura. Los estudiantes sordos obtienen mejores resultados en tareas de lectoescritura si en su enseñanza se incorporan estrategias basadas en la visualidad de la lengua de signos, la dactilología y la ortografía.

Alvarado, Puente y Herrera (2008) exploran la hipótesis de que los niños sordos pueden mejorar sus habilidades lectoras si aprenden a hacer uso alternativo de códigos visuales. Los autores concluyen que así como el conocimiento de las correspondencias entre fonemas y grafemas facilita la lectura en niños oyentes, el conocimiento de las relaciones entre queiremas y grafemas tiene el potencial de jugar un rol similar para los lectores sordos.

En la misma línea, Haptonstall-Nykaza y Schick (2007) investigan el grado en que la dactilología sirve como vínculo fonológico-visual para ayudar a descifrar el lenguaje escrito. Los resultados del estudio señalan que aunque los niños sordos son capaces de aprender palabras en la primera condición, aprenden mejor en la segunda. Las autoras concluyen que la condición dactílica permite que el niño establezca un vínculo más confiable entre el signo y la escritura que facilita el aprendizaje, puesto que la dactilolo-

gía puede ayudar a proveer un vínculo fonológico de carácter visual con lo escrito.

Padden (2006), en una revisión sobre aprendizaje y adquisición de dactilología en niños sordos indica que la adquisición de la dactilología, como parte del ASL, involucra una serie de habilidades. En un primer momento, los niños sordos reconocen las palabras en dactilología como unidades completas. Cuando inician el aprendizaje de la lectoescritura entienden que las palabras en dactilología representan las formas de la mano que corresponden a las letras del alfabeto. La autora argumenta que las estrategias de base visual son las más adecuadas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los estudiantes sordos y advierte la necesidad de incorporar en su enseñanza *strategies indigenous*, descubiertas por los adultos sordos durante su propio proceso de aprendizaje y consideradas relevantes por estar relacionadas con la capitalización de las relaciones entre la habilidad lingüística natural (ASL y dactilología) y las características viso-ortográficas de la lectoescritura.

Herrera, Puente, Alvarado y Ardilla (2007) analizan los componentes lingüísticos y los códigos de base visual encontrados en la lectura en personas sordas y proponen un modelo de lectura que incorpora de forma destacada estrategias visuales de aprendizaje como la lengua de signos/señas, la dactilología, la lectura labial, la ortografía, la lengua de signos, entre otras, en la mejora del componente fonológico de base visual en la lectura de los sordos.

La incorporación de las lenguas de signos en la enseñanza de la lectura de los estudiantes sordos abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje de estos estudiantes, desarrollando durante los primeros años de vida un lenguaje completo que posibilita desplegar la función de representación del mismo. Como señalan Domínguez y Alonso (2004), acceder a la lengua escrita sobre la base de la lengua de signos permite a los estudiantes sordos desarrollar



una competencia lingüística sobre la cual impulsar el aprendizaje del lenguaje escrito y crea motivación hacia el mismo, proporciona conocimientos generales sobre el mundo y facilita las experiencias previas con lo escrito.

En las propuestas de educación intercultural bilingüe (IEB) en los sordos, el bilingüismo adquiere características particulares que resultan muy difíciles de comparar con el bilingüismo en los oyentes. Por una parte, el modo de comprensión y producción de cada una de las lenguas es diferente; las lenguas de signos se perciben por los ojos y se expresan con movimiento de las manos y expresiones faciales y corporales. En cambio, las lenguas orales se perciben por los oídos y se expresan a través de movimientos del aparato fonológico. Por otra parte, la mayoría de los sordos ingresa al sistema escolar sin un primer lenguaje consolidado y deben aprender a leer y escribir en un segundo lenguaje oral que no conocen, no pueden oír ni articular inteligentemente. En contraste, la mayoría de los niños oyentes bilingües inicia su escolaridad con un primer lenguaje consolidado y aprenden una segunda lengua oral utilizando la información proporcionada por la audición. Este es uno de los aspectos que más difieren en las concepciones de bilingüismo en sordos y oyentes.

Para indagar los mecanismos de adquisición del bilingüismo en sordos y oyentes, Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétreault y Ferrano (2001) estudiaron una muestra de seis niños. Tres niños sordos que aprendían simultáneamente lenguaje de signos de Québec (LSQ) y francés, y tres niños oyentes que adquirirían simultáneamente francés e inglés. Registraron observaciones entre los 12 y los 42 meses de vida de los niños y concluyeron que las primeras palabras, la combinación de dos palabras y las primeras cincuenta palabras surgen en los bilingües sordos y oyentes aproximadamente a la misma edad y coinciden con las de los niños monolingües. Descubrieron que todos los niños del estudio manifiestan una gran capacidad para diferenciar sus dos

lenguajes, ya que expresan sensibilidad al lenguaje de sus interlocutores. Este estudio aporta evidencia para afirmar que el bilingüismo favorece tanto a sordos como a oyentes.

Cummins (1989) señala que los bilingües muestran mayor conciencia del lenguaje y presentan superioridad a la hora de aprender lenguas adicionales. La destreza alcanzada por los bilingües en sus dos lenguas puede tener una influencia importante en su desarrollo académico e intelectual. El desarrollo continuado en ambas lenguas, en las áreas de lectura y escritura, es una condición previa para un mayor progreso cognitivo, lingüístico y académico. Como consecuencia de ello, los niños bilingües evidencian mayores competencias cognitivas, lingüísticas y procesos comunicativos creativos mejor consolidados. Así como la educación bilingüe proporciona grandes ventajas lingüísticas y académicas a la población oyente, se espera que proporcione ventajas similares en la población sorda. Una de las principales ventajas es el desarrollo de habilidades metalingüísticas, fundamentales para apreciar los contrastes lingüísticos y desarrollar conciencia de las diferencias entre lenguajes de distinta modalidad.

## Reflexiones finales

El desarrollo de un modelo de lectura para estudiantes/aprendices sordos requiere aún mayor investigación. Nuestra postura se basa en la línea de investigación que sostiene que los niños sordos que adquieren una lengua de signos como primera lengua desde el nacimiento obtienen mejores resultados académicos que los niños sordos que no cuentan con ella (Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Neese Bailes, Erting, Erting, y Thumann-Prezioso, 2009; Trezek, Wang y Paul, 2010). Su implementación requiere que tanto padres como profesores utilicen una lengua de signos para comunicarse con sus hijos y estudiantes sordos. Esto implica dejar atrás las concepciones de sordera vinculadas a enfermedad o patología y valorar concepciones de sordera como

condición y diferencia más que como deficiencia (Ladd, 2003; Hauser *et al.*, 2010).

Evidencia reciente apoya la importancia de las lenguas de signos en la organización funcional del lenguaje en el cerebro (Mayberry, Chen, Witcher y Klein, 2011; Morford *et al.*, 2011), y estudios sobre el aprendizaje sostienen que las lenguas de signos y la dactilología contribuyen a mejorar las habilidades de lectura y escritura en lectores sordos (Padden y Ramsey, 2000; Padden, 2006; Puente *et al.*, 2006; Haptonstall-Nykaza y Schick, 2007; Alvarado *et al.*, 2008; Herrera *et al.*, 2014). Desde esta perspectiva, las lenguas de signos tienen un impacto positivo en la lectura, no solo en el inicio de la alfabetización temprana, sino también en el conocimiento más amplio del concepto. La mejora en los resultados de los procesos de lectura desde estas concepciones se explica por la valoración de los lenguajes signados, la generación de prácticas de alfabetización sobre la base de las estrategias de aprendizaje visuales y la inclusión de profesores sordos y oyentes en el proceso de alfabetización.

Generar innovación y respuestas eficaces en la educación de las personas sordas requiere ahondar en la búsqueda de respuestas educativas que respondan a la diversidad y tomen en cuenta las características propias de los estudiantes sordos como aprendices visuales en el proceso de alfabetización y desarrollo de la literacidad (Moore, 2010; Holcomb, 2010; Hauser *et al.*, 2010; Banner y Wang, 2011). En este sentido, es relevante considerar los planteamientos de Padden (2006) respecto de las estrategias indígenas derivadas de las experiencias de aprendizaje de los propios sordos y su importancia para el logro de aprendizajes, ya que implican la activación de las relaciones entre la habilidad lingüística natural de las personas sordas y las características viso-ortográficas de la lectoescritura. Por esta razón es esencial incorporar adultos sordos bilingües en toda acción educativa dirigida a mejorar las competencias en una segunda lengua de los niños sordos en edad escolar, para ayudarles a “visualizar” las es-

trategias más importantes que se necesitan para adquirir esta habilidad.

Como sostiene Miller (2006), no es el déficit en el procesamiento de la palabra escrita lo que impide que las personas sordas se conviertan en lectores competentes, sino la ausencia de prácticas educativas centradas en sus características de aprendizaje. El desafío consiste en formular respuestas educativas con base en la epistemología de sordos que consideren las creencias culturales y la experiencia de ser sordo en la generación de conocimiento (Ladd, 2003; Moore, 2010; Holcomb, 2010; Hauser *et al.*, 2010).

La escuela tradicional en su rol político y social ha impuesto una identidad “homogeneizante” propia de la cultura oyente. Su principal objetivo ha sido revertir la situación “patologizante” de las personas sordas a través de la enseñanza de la lengua oral. La escuela actual debe ser concebida como un “espacio social”, las escuelas son lugares culturales (Ladd, 2003; Bourdieu, 2005) donde se transmite y reproduce la cultura, los conocimientos, los valores y donde se expresan las concepciones de mundo. La escuela de sordos ha permitido y favorecido la transmisión y evolución de la cultura sorda (Anglin-Jaffe, 2013). Es en la escuela de sordos, en la que trabajan sordos adultos, donde los niños están expuestos desde pequeños a su cultura y su lengua y es allí, en la relación con sus pares y con modelos de sordos adultos, donde descubren y desarrollan su identidad.

Moore (2010) plantea que en la educación de las personas sordas es necesario considerar tres aspectos: 1) los sordos son visuales y procesan la información de una manera diferente a la de los estudiantes oyentes; 2) el cerebro o la mente del sordo es diferente a la del oyente, y 3) el lenguaje natural de los sordos debiera ser el medio de comunicación y enseñanza. Estos principios han sido implementados pedagógicamente en una intervención en contextos educativos bilingües por Herrera, Puente y Alvarado (2014).

Hauser *et al.* (2010) advierten la relevancia de lo visual en las personas sordas y de qué modo esta característica lleva a una interacción de estos con el mundo de una manera diferente a como interactúa el oyente, haciendo hincapié en las dificultades de padres y profesores en la comunicación con los sordos debido a su falta de experiencia visual. Los autores plantean el impacto que produce la comunicación en la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo y social del niño sordo, señalando que ellos no tienen dificultades en el aprendizaje como a menudo se supone, sino que son educados por adultos que no están bien preparados para comunicarse con ellos de manera efectiva.

La propuesta de EIB para los estudiantes sordos es un enfoque educativo que facilita que estos sean respetados y considerados como ciudadanos pertenecientes a una minoría con características propias y parte de una sociedad intercultural. Esta educación considera el desarrollo de la lectura y escritura como una herramienta más para participar de una sociedad que la usa mayoritariamente, implementando su adquisición como segunda lengua. Para De la Paz (2012), la EIB para sordos permite que los profesores dejen de ser terapeutas del lenguaje y vuelvan a asumir su rol como pedagogos, ofreciendo a los estudiantes un currículo centrado en el alumno sordo, su cultura y lengua, con profesores sordos, basado en planes y programas de la educación ge-

neral y con altas expectativas académicas sobre sus educandos. Es la opción de aprender a vivir con y en la diversidad.

El bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. Los lenguajes de signos proporcionan una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. Proveen las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción de aprendizajes. Asimismo, el lenguaje escrito provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la mayoría oyente, es un medio de integración social y genera la posibilidad del autoaprendizajes en todas las etapas de la vida. Una propuesta educativa precisa y sistemática, sustentada en aspectos teóricos implementados de forma práctica, resulta imprescindible para poder llegar a un bilingüismo equilibrado (Cummins, 1989). Los hallazgos encontrados en esta línea de investigación permiten avanzar en la comprensión del problema para llegar a formular respuestas educativas que posibiliten mejorar la comprensión lectora y la producción escrita de las personas sordas, su calidad de vida y sus perspectivas de integración a la sociedad oyente. Resumiendo los argumentos antes expuestos, podemos asumir que un modelo EIB resulta el modo más efectivo para responder a las necesidades educativas, sociales y lingüísticas de la población sorda.

## Referencias

- Anglin-Jaffe, H. (2013). Signs of Resistance: Peer Learning of Sign Languages Within 'Oral' Schools for the Deaf. *Studies Philosophic Education* 32, 261-271.
- Alegria, J., Domínguez, A. B. y Straten P.V. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave [How do deaf adults read? The *key word* strategy]. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (3), 195-206.
- Alvarado, J. M., Puente, A. y Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages. *American Annals of the Deaf*, 152 (5), 467- 479.

- Banner, A. y Wang, Y. (2011). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1): 2-23.
- Bavelier, D., Dye, M. W. G. y Hauser, P. (2006). Do deaf individual see better? *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (11), 512-518.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33 (3), 693-713.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56 (2), 111- 119.
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Ministerio de Desarrollo Social: Chile.
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantages. *Sign Language Studies*, 2 (1), 5-19.
- De la Paz, M. V. (2012). *Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Dye, M. W. G., Hauser, P. y Bavelier, D. (2008). Visual Skills and Cross-Modal Plasticity in Deaf Readers. Possible Implications for acquiring Meaning from Print. *Annals New York Academy Science*, 1145, 71-82.
- Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Easterbrook, S. y Beal-Álvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are Deaf and Hard of Hearing*. New York: Oxford University Press.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe.
- Haptonstall-Nykaza, T. y Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (2), 172-183.
- Hauser, P., O´Hearn, A., McKee, M., Steider, A. y Thew, D. (2010). Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 486-492.
- Herrera, V. (2008). Discapacidad y necesidades educativas especiales: nuevos paradigmas en la atención a la diversidad. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7 (5), 83- 93.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 211-226.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 269-286.

- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2009). The situation of the Deaf in Chile. En Moores, D. y Miller, M. (eds.). *Deaf People Around the World. Educational, Development and Social Perspectives* (pp. 302-31). Washington: Gallaudet University Press.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31 (1), 1-10.
- Hoffmeister, R. (2000). A piece of the puzzle and reading comprehension in deaf children. En Chamberlain, C., Morford, J. P. y Mayberry, R. (eds.). *Acquisition of Language by Eyes*. London: LEA.
- Holcomb, T. (2010). Deaf Epistemology: The Deaf Way of Knowing. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 471-478.
- Horejes, T. P. (2012). *Social Constructions of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
- Humphries, T. (2004). The Modern Deaf Self: Indigenous practices and educational imperatives. En Brueggemann, B. (ed.). *Literacy and Deaf People. Cultural and contextual perspectives*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lissi, M. A., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 299-320.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M. y Pérez, E. (2004). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Madrid: IDEA.
- Martínez de Antoñana, R. y Augusto, J. M. (2002). La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 8 (1), 183-195.
- Mayberry, R., Chen, J., Witcher, P. y Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adults brain. *Brain & Language*, 119, 16-29.
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudohomophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (1), 21-38.
- Moores, D. (1997). Psycholinguistics and deafness. *American Annals of the Deaf*, 142 (3), 80-89.
- Moores, D. (2010). Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 447-455.
- Moores, D. y Miller, M. (eds.) (2009). *Deaf People Around the World. Educational, Development and Social Perspectives*. Washington: Gallaudet University Press.
- Morford, J., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P. y Kroll, J. (2011). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118 (2), 286-292.

- Neese Bailes, C., Erting, C., Erting, L. y Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and literacy acquisition through parental Mediation in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 9 (4), 417-456.
- Padden, C. (2006). Learning to fingerspell twice: young signing children's acquisition of fingerspelling. In B. Schick, Marharck, M. y Spencer, P. E. (eds.). *Advances in the sign language development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In Chamberlain, Ch., Morford, J. P. y MayBerry, R. I. (eds.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Paul, P. V. y Moores D. (2010). Perspectives on Deaf Epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 417-420.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétreault, K. y Ferrano, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*, 28, 453-496.
- Puente, A., Alvarado, J. M. y Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151 (3), 299-310.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-397.
- Strong, M. y Prinz, P. (2000). Is American Sign language skill related to English literacy? En Chamberlain, C., Morford, J. P. & Mayberry, R. (eds.). *Acquisition of Language by Eyes*. London: LEA.
- Trezek, B., Wang, Y. y Paul, P. (2010). *Reading and Deafness. Theory, Research and Practice*. Australia: Delmar, Cengage Learning.
- Unesco (2004). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Unesco.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.