

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN VERBAL MEDIADA POR UNA INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA EN UN AULA DE CLASES BILINGÜE- BICULTURAL PARA SORDOS

Yolanda Pérez

(UPEL-IPC)

Lionel Tovar

(Universidad del Valle, Colombia)

Recibido: 13/10/2005

Aprobado: 09/03/2006

RESUMEN

Cada vez es mayor el número de instituciones de educación para sordos que utilizan o, por lo menos, tratan de utilizar la lengua de señas local como vehículo para un número creciente de funciones del lenguaje en la escuela. Esto quiere decir que toda o gran parte de la interacción verbal que se dará en el salón de clases, se realizará a través de una lengua de señas. El propósito de este estudio es realizar una indagación preliminar sobre las interacciones observadas en un aula de una escuela venezolana para sordos donde el maestro, en este caso de Historia, es hablante e imparte los conocimientos en español a un grupo mixto de estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes, con la mediación de una intérprete de Lengua de Señas Venezolana (LSV). La indagación se realiza desde una perspectiva discursiva. La metodología empleada se inscribe dentro de los estudios cualitativos. Los resultados evidencian, entre otros aspectos importantes que: (a) los intérpretes, aun cuando sientan que están realizando un buen trabajo, deben trabajar constantemente en el refinamiento de sus habilidades de interpretación, apropiarse de la LSV con sus estructuras propias y adoptar más actitudes de interculturalidad; (b) que en un aula donde hay sordos, se evidencia una vez más la estructura básica de las interacciones en las aulas de la civilización occidental y (c) que la dirección de la interacción estaría mejor definida si la intérprete se ciñera más a este rol, dejando su papel de maestra de apoyo sólo para lo muy necesario.

Palabras clave: interacción verbal en el aula; intérpretes de lenguas de señas; lenguas de señas; lengua de señas venezolana.

ANALYSIS OF THE VERBAL INTERACTION MEDIATED BY AN SIGN LANGUAGE INTERPRETER IN A BILINGUAL CLASS FOR THE HEARING IMPAIRED

ABSTRACT

The number of institutions for the hearing impaired that use local sign language as a teaching language is growing rapidly. The purpose of this preliminary study was to examine the interactions observed in a History class in which the teacher taught in Spanish to a mix group of deaf, hypoacoustic and hearing students helped by an interpreter using the Venezuelan Sign Language (LSV). The study was conducted from a discursive perspective using a qualitative methodology. The results pointed to three areas of interest. First, the performance of the interpreters. Here, the interpreters, even when perceiving their work as satisfactory, must work constantly in refining their abilities, become familiar with the LSV structures, and adopt intercultural attitudes. Second, the influence of basic western interaction structures in a classroom with hearing impaired students. And third, the interference produced by the interpreter when assuming the role of the teacher.

Key words: classroom verbal interaction; sign language interpreters; sign language; Venezuelan sign language.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor el número de instituciones de educación para sordos que utilizan o, por lo menos, tratan de utilizar la lengua de señas local como vehículo para un número creciente de funciones del lenguaje en la escuela. Si bien hay diferencias notables, que tienen que ver con la filosofía particular de los educadores, con la mayor o menor sofisticación de su conocimiento sobre la verdadera naturaleza de las señas o con los innumerables factores que diferencian una situación educativa de otra, el hecho claro es que ha ido aumentando alrededor del mundo el número de educadores que establecen una diferencia entre un tratamiento clínico-terapéutico de la sordera y una concepción socio-antropológica del sordo como miembro de una comunidad con una cultura y una lengua propia (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Qué tanto se contrapongan o se complementen dichas visiones determina una gran variedad de posibilidades de educación para esta población. Una de las más extendidas en las últimas décadas, y que tiene sus raíces en los primeros intentos por educar institucionalmente a los sordos, en la Francia de mediados del Siglo XVIII, es la que propone una educación bilingüe y bicultural que reconoce la lengua de señas local como la primera lengua del sordo y le da a la lengua oral del entorno o solamente a sus formas escritas el carácter de segunda lengua, con todas las implicaciones educativas que ello entraña. Esto quiere decir que toda o gran parte de la interacción verbal que se dará en el salón de clases se realizará a través de una lengua de señas. Una parte importante del quehacer educativo en el caso de los sordos será, por consiguiente, el estudio de la interacción verbal en señas en el salón de clases.

La revisión de la literatura en busca de investigaciones de este tipo arrojó como resultado solamente un estudio sobre la interacción verbal en señas en el aula, del cual no fue posible obtener el texto completo. Según el *abstract* encontrado, Bagga-Gupta (2002) estudió las prácticas educativas y los usos de la lengua escrita en estudiantes de secundaria sordos suecos que tienen la lengua de señas sueca y el sueco como primera y segunda lengua, respectivamente. Las observaciones hechas en diversas escuelas para sordos en un período de tres años demostraron la manera como la interacción diaria en clase da y restringe oportunidades de participación de los escolares en actividades en sueco. Desafortunadamente, el *abstract* no da mayor información, pero se puede colegir, por el título, que el propósito era establecer el impacto del uso de

la lengua de señas en la adquisición de habilidades en sueco escrito. No se encontraron más estudios sobre el tema, probablemente porque aún no ha capturado la atención de los investigadores, un hecho que debe ser aún más notable en nuestro entorno venezolano y latinoamericano.

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una indagación preliminar sobre las interacciones que se dan en un aula de una escuela venezolana para sordos donde el maestro, en este caso de Historia, es hablante e imparte los conocimientos en español a un grupo mixto de estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes, con la mediación de una intérprete de lengua de señas venezolana (LSV). Valga aclarar que los hipoacúsicos son sujetos cuya capacidad auditiva está disminuida, pero no es de un grado tal que les impida apropiarse espontáneamente de la lengua oral. Estas personas mejoran notablemente su articulación con terapia de lenguaje y con la ayuda de prótesis auditivas que aumentan la calidad del sonido artificialmente (la calidad del sonido es lo que se ve afectado en las pérdidas conductivas propias de los hipoacúsicos).

MARCO TEÓRICO

En esta sección, primeramente, se destacará el papel del intérprete como mediador de la interacción y luego se procederá a presentar la teoría sobre la interacción verbal en el salón de clases que ha guiado el análisis.

El papel de los intérpretes en la educación de los sordos

Nuestra posición es la de que la educación de los sordos debe ser, idealmente, una educación bilingüe y bicultural en la cual haya amplia participación de los sordos mismos, los cuales deberían estar en capacidad de impartir el conocimiento en todas las áreas, contribuyendo de ese modo al desarrollo social del sordo, al desarrollo de una autoimagen positiva a nivel individual y grupal, y al mantenimiento y desarrollo de la lengua de señas en cuestión. Se facilitarían así, desde luego, la comunicación y el intercambio de conocimiento en la escuela para sordos. En este punto Lang (2002) reporta, en efecto, que, según Caccamise y Blasdell (1977), para la recepción de información, es preferible el uso de la comunicación simultánea sobre la interpretada. Jacobs (1977), por su parte, comparó la retención a corto plazo de los contenidos de una charla en estudiantes sordos y oyentes. Los sordos

dieron el 84% del número de respuestas correctas que dieron los oyentes, teniendo éstos ventajas significativas. Tanto Lang (2002) como Jacobs (1977) señalan la necesidad de que se haga más investigación sobre la relación entre la comunicación directa profesor-alumno con respecto al aprendizaje y el impacto de las habilidades interpretativas en el éxito académico de los estudiantes sordos. Sin embargo, esta situación ideal de tener más maestros sordos u oyentes bilingües calificados, que trabajen sobre la base de una investigación sólida, no se ha alcanzado en ningún país del mundo. Todavía se hace necesaria la presencia de intérpretes, sobre todo a medida que se avanza en la escolaridad.

La función básica del intérprete escolar, como su nombre lo indica, es la de interpretar de la lengua oral a la lengua de señas y viceversa. Idealmente, dice Pardo (2000) en un documento institucional que recopila lo aprendido en una experiencia piloto, el intérprete debe respetar el contenido y la intencionalidad del productor del mensaje y encontrar de manera rápida y precisa la mejor forma de expresar el mensaje respetando la estructura de cada lengua. No debe dar explicaciones adicionales ni contestar preguntas ni tampoco modificar por adición u omisión el contenido del mensaje. Debe abstenerse, asimismo, de emitir juicios acerca de qué es necesario interpretar. Durante la interacción verbal en clase, los participantes deben dirigirse unos a otros y no al intérprete, de quien no se espera que responda o pregunte en nombre de cualquiera de los participantes. En otras palabras, su papel debe restringirse a la interpretación, evitando los roles de testigo, informante o evaluador. Aparte de esta función básica, el intérprete debe preparar, coordinar, evaluar y hacer el seguimiento del servicio de interpretación y colaborar en la planificación del trabajo escolar en lo que respecta a los requisitos del servicio de interpretación.

Según la misma fuente, el servicio de interpretación, en las clases mixtas de sordos y oyentes, debe cumplir con ciertos requerimientos logísticos. Debe haber, idealmente, dos intérpretes por cada grupo de estudiantes sordos integrados o tres intérpretes por cada dos grupos de estudiantes sordos integrados, así como un maestro de apoyo para remediar las debilidades y los vacíos conceptuales y académicos de los estudiantes. Los salones deben tener características de iluminación y disposición del mobiliario que favorezcan tanto la interacción de los participantes como la tarea del intérprete. Dada la importancia del estímulo visual en la educación de los sordos, los salones deben contar

también con material didáctico de tipo visual como mapas, láminas, modelos, maquetas, televisor con video, etc. (Extrañamente se ignoró el tablero o pizarrón, quizás porque es el mínimo que se espera hallar en un aula).

Finalmente, el documento aborda los aspectos pedagógicos que atañen tanto al maestro como al intérprete. El maestro es libre de desarrollar sus estrategias metodológicas a partir de sus concepciones y de su experiencia, pero debe tener en cuenta la primacía del canal visual para los alumnos sordos. Asimismo, el uso y la exigencia de textos escritos en clase deben tener en cuenta el nivel de desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura de los alumnos. Dado que es a través del intérprete como los estudiantes recibirán gran parte de la información, el maestro deberá mantenerlo al tanto de los contenidos, los propósitos y la dinámica que va a emplear y ubicarse siempre de modo que no interfiera con el contacto visual entre los sordos y el intérprete. Una última recomendación pedagógica es altamente pertinente para nuestro propósito: para facilitar la participación de los estudiantes, el maestro debe dejar más tiempo para la emisión y recepción de mensajes, teniendo en cuenta que sus alumnos sordos, al contrario de los oyentes, no reciben la información directamente del profesor.

No obstante la bondad aparente de estas recomendaciones, no hay aún garantía de que la labor del intérprete se desarrolle de la manera más adecuada para permitir una interacción verbal en el salón de clases que garantice la consecución de los objetivos académicos. La cualificación y experiencia de los intérpretes es también una variable importante, sobre todo si se tiene en cuenta que en Venezuela no existe aún un programa de profesionalización de los intérpretes y en Colombia se han graduado apenas dos pequeñas cohortes. Lang (2002) reporta que Quinsland y Long (1989) encontraron que, con un intérprete experimentado, un grupo de estudiantes universitarios sordos de Ciencias Naturales obtuvo en una prueba el doble de puntaje que los ayudados por un intérprete no muy calificado. A la vez, se vio que retenían más contenido cuando el profesor señaba él mismo y no con ayuda del intérprete no calificado. En cambio, no había gran diferencia de rendimiento entre lo aprendido con el profesor señante y el intérprete calificado. Estos resultados son aparentemente independientes de la lengua o código utilizados, sea la lengua de señas o un código signado. Así, según Seal (1988) y Winston (1995), los resultados son mejores cuando tanto el intérprete como los

alumnos comparten el vehículo de comunicación, sin importar que éste sea lengua de señas o el código signado. No se sabe, en cambio, el impacto que pueda tener el conocimiento del tema por parte del intérprete, aunque es lógico suponer que entre más conozca el contenido, más exacta y efectiva deberá ser la interpretación. Al respecto, Lang (2002) aventura que el conocimiento del tema lleva a una mejor selección de señas (es decir, de palabras) y a que no deforme el mensaje emitido por el profesor. En efecto, los estudios de DeGroot (1997), Seal (1998) y Winston (1995), que él resume, parecen indicar que, si el intérprete conoce las señas para el vocabulario especializado y para los nombres propios, será más exacto y comunicará la información más fácilmente que recurriendo al deletreo manual.

Esto nos lleva a una consideración de cuestiones estilísticas que surgen en la labor interpretativa. Napier (2002), en el marco teórico de un estudio cuyo objetivo era describir el uso de estilos de intérpretes de lengua de señas australiana (Auslan) e inglés en el nivel universitario, recuerda la relación entre lengua y contexto establecida en la literatura clásica sobre análisis del discurso (como Hymes 1967, Sinclair y Coulthard, 1975; Halliday 1978, 1993; Brown y Fraser, 1979; Ryan y Giles, 1982; Cristal, 1984; Halliday y Hasan, 1985). Según ésta, todas las lenguas funcionan dentro de contextos situacionales y, por lo tanto, están íntimamente relacionadas con los mismos. Ello significa que tanto el uso lingüístico como la selección de las formas lingüísticas utilizadas por los intérpretes en la escuela se verán influidos por el contexto del trabajo académico específico en el aula. El intérprete óptimo debe ser bilingüe y bicultural él mismo, de modo que cuente con las herramientas para comunicar el mensaje de la manera más adecuada a su público.

Cuando se usa el intérprete en la educación de los sordos, éste debe servir de puente eficiente entre los alumnos y los profesores, y entre los alumnos sordos y los oyentes, de modo que la interacción verbal en el salón de clases sea fluida. Pero, como hacen ver Lang (2002), Winston (1995) y Jacobs (1977), hace falta información acerca de lo que constituye una interpretación efectiva en el aula y corregir creencias acerca del acceso de los estudiantes a la información antes de seguir proponiendo esta modalidad educativa.

La información consignada en esta sección nos servirá para evaluar el desempeño de la intérprete que acompañó a los niños de la experiencia,

de modo que sirva de base para estudios similares que refinen nuestro conocimiento acerca de cómo debe un intérprete abordar su labor en la educación de los sordos.

La interacción verbal en el salón de clases

En la Introducción a su célebre libro sobre el discurso en el aula, Cazden (1991) cita las palabras del pedagogo inglés Barnes (1976):

El estudio de los fenómenos lingüísticos en ámbitos escolares debería orientarse a la búsqueda de soluciones para los problemas docentes. Las formas lingüísticas nos interesan únicamente en la medida en que a través de ellas podamos observar desde dentro las circunstancias sociales de la clase y, consecuentemente, la capacidad de asimilación de los alumnos. Y nos interesan los contextos sociales de cognición porque la expresión oral combina lo cognoscitivo y lo social. El *curriculum* real (en oposición al pretendido) consiste en los significados que una clase y un profesor concretos representan o realizan. Para aprender, los estudiantes tienen que valerse de lo que ya saben si quieren encontrarle sentido a lo que el profesor les explica. La expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implante el profesor (p. 12).

Cazden (1991) agrega que “el estudio del discurso escolar es el estudio de dicho sistema de comunicación, y puede afirmarse que toda institución social es un sistema de comunicación” (p.12). Nos identificamos con estos planteamientos y consideramos que, también en la escuela para sordos y quizás con mayor urgencia, es necesario estudiar el discurso escolar. Este estudio puede, desde luego, abordarse desde diversas disciplinas del lenguaje y, mejor aún, con un carácter interdisciplinario. Aportarían mucho, en efecto, la pedagogía, disciplinas del lenguaje, como las diversas ramas de la lingüística descriptiva o la pragmática, así como otras ramas interdisciplinarias del saber como la psicolingüística, la sociolingüística o la fonoaudiología. Pero, por ser más pertinentes con el propósito de este trabajo, nos circunscribiremos a las

aportaciones del análisis del discurso y de la etnografía de la comunicación, referidas a los eventos comunicativos del salón de clases.

Según la misma Cazden (*op. cit.*), la lengua hablada presenta tres manifestaciones en la escuela: lengua del currículo, que sirve para comunicar la información proposicional; lengua de control, con la cual se busca la creación y el mantenimiento de relaciones sociales; y lengua de identidad personal, que se usa para la expresión de la identidad y de las actitudes de quien habla. Algunos de los aspectos docentes del lenguaje educativo requieren de planificación lingüística cuidadosa, como el uso de las lenguas en contacto en la educación bilingüe. Otros son el resultado de una elección indeliberada y generalmente inconsciente en un momento dado. Son estos últimos los que se consideran materia del análisis de la interacción verbal en el salón de clases.

La clase constituye, en sí misma, una unidad del discurso oral. Según Akmajian, Demers, Farmer y Harnish (1993), se pueden reconocer dos tipos de textos orales: los que son producidos por un solo hablante y los que son fruto de la comunicación entre dos o más participantes. No hay acuerdo sobre la terminología, pero estos autores los llaman “discurso” e “intercambio”, respectivamente. Son ejemplos de discursos o monólogos: las narraciones, las exposiciones, los sermones, los chistes, etc. Entre los intercambios están: los debates, las entrevistas, las clases y las conversaciones. Una clase puede incluir varios de estos tipos de discurso, pero referiremos específicamente a las clases en sí, como unidad discursiva y a las exposiciones del profesor, ya que servirán para analizar los ejemplos de interacción verbal en el salón de clases.

La estructura de las lecciones

Como todo texto, la clase tiene una estructura o, más precisamente, para utilizar el término popularizado por van Dijk (1980), una macroestructura. Mehan (1979) distingue tres componentes en las lecciones de materias del currículo general:

1. una fase de *apertura*, en la cual los participantes se informan unos a otros de que realmente se va a tener lugar una lección y no cualquier otra actividad;
2. una fase de *instrucción*, en la cual el profesor y los estudiantes intercambian información; y

3. una fase de *clausura*, en la cual se les recuerda a los participantes de lo que sucedió en el núcleo de la lección o, según Cuenca (1995, en León, 2003), la conclusión o evaluación, así como la anticipación de lo que se trabajará en la siguiente sesión.

Refiriéndose seguramente a la fase de instrucción, Cazden (1991) hace ver que en clase se dan secuencias tripartitas que permiten distinguir el diálogo de la clase de la conversación espontánea:

1. el maestro inicia (“I”);
2. el estudiante responde (“R”); y
3. el maestro evalúa (“E”).

De allí que se pueda llamar esta secuencia con las siglas “IRE”. Aunque Cazden (1991) no lo menciona, es posible que esta secuencia sea adaptada de la propuesta de Sinclair y Coulthard (1975), quienes reconocen en las clases una secuencia “IRC”:

1. el maestro inicia (“I”);
2. el estudiante responde (“R”); y
3. el maestro continúa (“C”).

Cazden (1991) hace ver que, a veces, el primer elemento, (I), no se repite, pero queda sobreentendido, sobre todo en la parte oral o recitación de la lección, dirigida por el maestro, en la que éste controla tanto el desarrollo de un tema, decidiendo lo que hay que destacar, como los turnos de habla. McTear (1975, en Ellis 1994), por su parte, agrega que, en muchos casos, sobre todo en lecciones de segunda lengua, se puede agregar a la secuencia otra “R”, pues el alumno tiende a menudo a repetir la evaluación o la expresión que dice el profesor al final de la secuencia.

Pero esta secuencia básica se amplía a menudo a secuencias condicionales opcionales, para dar lo que Mehan (1979) denomina “conjunto temáticamente relacionado” o “CTR”. Asimismo, según Cazden (1991), el componente “E” (o “C”) de la secuencia básica se omite a menudo en secuencias básicas y condicionales ordenadas dentro de un CTR, dejándose sólo para el final del mismo, pero no necesariamente después de la respuesta de cada alumno. Hay entonces señalizaciones verbales como “Muy bien” o “Correcto”, frecuentemente con repetición de la respuesta correcta.

Finalmente, Mehan (1979) hace ver cómo una secuencia de CTR conforman una *fase* de la lección y cómo el conjunto de fases son las que constituyen la lección misma.

Desde luego que puede haber variaciones en la estructura presentada hasta ahora que, de todas maneras, se refiere básicamente a la tradición en la civilización occidental. Cazden (1991) cita a Griffin y Mehan (1981), quienes hacen ver que el discurso escolar puede caracterizarse como “convenciones negociadas, improvisaciones espontáneas a partir de modelos básicos de interacción” (p. 205). La ventaja de la estructura clara y consistente es, según Cazden (*op. cit.*), que los participantes prestan más atención al contenido que al procedimiento, pues lo importante es que se conserve la condición esencial de la docencia: “comunicar, entender y ser entendido” (p. 89).

Las variaciones de la secuencia se dan, todavía según Cazden (*op. cit.*), por variables diversas, de las cuales conciernen a nuestro trabajo las siguientes:

1. los fines educativos de la expresión oral;
2. el número de participantes; y
3. las diferencias culturales de los alumnos.

Según los fines educativos, la estructura de la interacción verbal a veces se interrumpe por discusiones, que suelen ser iniciadas por un alumno y en las cuales los alumnos se interpelan mutuamente. El derecho a decidir cuándo hablar y a indicar los turnos, que generalmente monopoliza el maestro, se desplaza hacia la autoselección de los alumnos, hasta el punto de que la interacción se vuelve una conversación espontánea. En las discusiones, los alumnos llegan a interpelarse directamente y hasta a mirarse, mientras que, en la interacción normal, los alumnos se refieren al maestro y aun las referencias a lo que dicen otros alumnos las dirigen al profesor en tercera persona.

Sin embargo, estas discusiones no se dan a menudo. Cazden (1991) cita a Dillon (1983) quien considera que ello se debe a la proclividad de los maestros por las preguntas. Ellis (1994), quien también afirma que los maestros normalmente hacen multitud de preguntas, da como razón el que éstas incuestionablemente le facilitan al maestro el control del discurso. Por eso, una pregunta aparece generalmente al inicio de cada secuencia de IRE. Barnes (1969; 1976, en Ellis, 1994) distingue cuatro tipos de preguntas que observó en escuelas secundarias británicas:

1. preguntas factuales (¿Qué?);
2. preguntas de razonamiento (¿Cómo? ¿Por qué?)
3. preguntas abiertas que no requieren razonamiento
4. preguntas sociales, que influyen en el comportamiento del estudiante, ya para controlarlo, ya para hacerle un llamado

Según Barnes, hay dos tipos de preguntas de razonamiento: las que son cerradas (que tienen una sola respuesta aceptable en la mente del profesor) y las que son abiertas (porque permiten varias respuestas aceptables diferentes). Algunas preguntas, sin embargo, parecen abiertas, pero luego, en la evaluación, el profesor hace ver que no lo eran. Son, según Barnes (1969), pseudopreguntas; este autor encontró que los maestros de secundaria investigados mostraban una clara preferencia por preguntas de razonamiento cerradas; las abiertas eran raras; propone entonces que los maestros verían su papel más como de transmisores de conocimiento listo, trátase de hechos o de procesos, que de fomentar en los muchachos una participación activa que hiciera que trajeran a la interacción sus propios pensamientos y conocimientos. Las preguntas cerradas indican un estilo de transmisión en la educación, mientras que Barnes sugiere que un estilo más interpretativo sería el conveniente.

Finalmente, Cazden (1991) trata de explicar las variaciones de la estructura de la interacción en clase desde un punto de vista cultural. Parte del hecho de que estos patrones estructurales son culturales. Por lo tanto, si los estudiantes encuentran una discontinuidad entre las prácticas de interacción en casa y las de la escuela, tenderán a no participar o a participar en aquéllas que son iguales o similares a las que conocen en casa. Ello podría explicar el relativamente mayor éxito de los estudiantes de clase media en la escuela con respecto a los niños de clases menos favorecidas o de minorías.

La comprensión de la estructura de las interacciones verbales en clase permitirá, por un lado, determinar qué variaciones se dan entre las estructuras típicas de los intercambios en aulas para niños oyentes y las que se generan en el aula de sordos. Por otro, permitirá identificar los patrones de interacción que contribuyen más eficazmente a la promoción de los sordos a través de la educación, así como a tomar nota de los patrones que se deben evitar porque no ayudan a la consecución de los objetivos de la educación de estos niños.

Los componentes del evento comunicativo

Los discursos cara a cara, orales o en señas, son las tipologías discursivas típicas de la humanidad, las que van creando el tejido de la sociedad. Los que se construyen en la escuela y, particularmente, los que se construyen mediante la interacción en el salón de clases, deben presentar las mismas características que rigen esa comunicación cara a cara, y contribuyen a que la escuela cumpla las funciones que la comunidad le ha asignado.

Tusón (1999) presenta los componentes que caracterizan estos intercambios, que se han ido identificando desde el trabajo inicial de Hymes (1967), con la reorganización, las revisiones y añadiduras de Kerbrat-Orecchioni (1990), quien a su vez ha incorporado los aportes de otras disciplinas (Duranti, 1985). Aparecen a continuación con su nombre en inglés, ya que, de esa manera se alcanza a ver el acróstico mnemotécnico “SPEAKING”, que se forma en dicha lengua con las iniciales de cada uno de los componentes. Los diversos componentes se explican teniendo en cuenta el aula para sordos:

1. *Situation* (la situación): se refiere tanto a la localización espacial y temporal como a la atmósfera psico-social. Asimismo, con este componente se da cuenta de la localización espacial de los participantes (alumnos, maestro, auxiliares docentes o maestro de apoyo e intérprete), tan importante para la realización de la interacción y para el establecimiento de sus características.
2. *Participants* (los participantes): ya han sido mencionados los participantes típicos de una interacción en el aula, aunque pueden agregarse en determinados momentos otros, tales como un alumno de otra aula, otro maestro o un funcionario administrativo de la escuela que viniera al aula con un fin comunicativo específico. Falta anotar que las características psico-sociales (edad, sexo, clase social, identidad étnica, estatus, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, papel, etc.) ayudan a explicar gran parte de la interacción.
3. *Ends* (la finalidad): la finalidad se refiere tanto a los objetivos de la interacción verbal como a los productos, sin que tengan que coincidir unos y otros.
4. *Act Sequences* (las secuencias de actos): aquí se trata de la forma como se estructura y organiza lo que se va diciendo.
5. *Key* (la clave): la clave es el grado de formalidad de la interacción,

- que implica un tono determinado (serio, lúdico, conflictivo, etc.).
6. *Instruments* (los instrumentos): aquí se incluyen el canal (que en el caso del aula de sordos pueden ser los dos, el viso-gestual y el audio-vocal), las variedades lingüísticas que se establezcan según las diversas variables (origen del individuo, edad, sexo, clase social, grado de instrucción, etc.), así como elementos de gestualidad (los gestos que acompañan tanto el discurso oral como el discurso en señas) y de proxémica (las distancias que se manejan y la dirección en que los interlocutores mantienen o colocan partes claves de su cuerpo con respecto a los otros, tales como la cabeza, los ojos, los brazos y las manos, los pies, etc.)
 7. *Norms* (las normas): se trata tanto de normas de interacción como de interpretación. Las primeras se refieren a las normas que regulan los intercambios conversacionales. Las segundas son las que permiten a los participantes realizar procesos de inferencia para identificar exactamente qué acto de habla pretende ejecutar uno de los interlocutores.
 8. *Genre* (el género): en nuestro caso el género es la interacción en el salón de clase.

La identificación y el manejo de estos componentes durante la investigación ayudan a definir la situación comunicativa y son, por lo tanto, útiles para la recolección de *corpora* y para el análisis.

El discurso explicativo

Un tipo de discurso utilizado, en muchas lecciones dirigidas por el maestro, es el explicativo. Según Calsamiglia y Tusón (1999) este tipo de discurso es particularmente frecuente en contextos de enseñanza y divulgación y destacan que:

la explicación consiste en hacer saber, comprender y aclarar (...). El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo pero que necesita aclaración. El propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico (p. 308).

Las autoras mencionadas señalan, además, con base en Adam, que las explicaciones se realizan gracias a la puesta en práctica de estrategias discursivas en estrecha relación con seis procedimientos típicos como:

1. la *definición* a través de la conceptualización o caracterización del problema;
2. la *clasificación* o conformación de grupos según determinados criterios;
3. la *reformulación* que permite la discusión del grado de abstracción del asunto sobre el cual se esté tratando (decir lo mismo pero con otras palabras);
4. la *ejemplificación* que consiste en ilustrar lo que se ha dicho de manera compleja con planteamientos que sean significativos y cercanos a las vivencias de interlocutor;
5. la *analogía* o establecimiento de relaciones de semejanzas entre cuestiones de un alto nivel de abstracción con otras más sencillas y concretas;
6. la *citación* o utilización del juicio de autoridad.

Conviene destacar que, en algunos casos, la explicación puede verse interrumpida por interacciones con los alumnos que toman entonces características de los intercambios conversacionales, como las correcciones. La presencia del discurso explicativo en muchas lecciones justifica la caracterización de la lección como un “discurso segundo”, por estar construido sobre la base de lo que ya han dicho otras personas expertas en el tema (Cros, 2003, p. 46).

Metodología

Esta sección recoge los siguientes apartados: (a) modelo metodológico de la investigación, (b) población y muestra, (c) técnicas e instrumentos y (b) procedimiento para la ejecución de la investigación.

Modelo de investigación

La presente investigación está orientada a indagar en una Unidad Educativa Especial Bolivariana para Sordos, sobre la interacción verbal que ocurre entre el profesor oyente y sus alumnos (sordos e hipoacúsicos) a partir de la mediación de un intérprete de lengua de señas venezolana.

El interés por poder interpretar y comprender dicha interacción suscribe al presente estudio en un modelo cualitativo (González y Rodríguez, 1991).

Población y muestra

Martínez (1996) señala que en la escogencia de los sujetos a estudiar en toda investigación cualitativa deben privar criterios conceptuales en atención a los objetivos establecidos. Los planteamientos del autor advierten que la muestra “no podrá estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados (...), sino por un todo sistémico con vida propia” (p. 179)

De esta manera, el estudio se hizo en el marco de una asignatura en particular con un mismo profesor, un mismo grupo de alumnos, y un mismo intérprete. Para ello el grupo escogido debía contar dentro de sus participantes con: (a) un intérprete que realizara la mediación de lingüística de las interacciones verbales entre profesores y alumnos, por lo que el grupo, entonces, debía ser de la III Etapa de Educación Básica o de Media, Diversificada y Profesional, ya que las etapas I y II de Educación Básica, no cuentan con intérpretes de LSV; (b) un profesor titulado de una misma asignatura; (c) un grupo de alumnos dentro de los que se incluyesen sordos o hipoacúsicos que se comunicasen en LSV.

Los anteriores criterios fueron comunicados a la directora de la institución quien, previa consulta con los profesores, propuso el trabajo con los alumnos de octavo grado de la III Etapa de Básica impartida en la escuela a través de la Modalidad de Adultos. Específicamente, en tres clases conducidas por el profesor de Historia Universal y acompañado por una misma intérprete (con más de once años de experiencia pero no profesionalizada, pues en Venezuela no existe esta carrera). Dicha propuesta fue aceptada.

Ese grupo de octavo grado estuvo constituido por nueve (9) alumnos: dos (2) sordas; cinco (5) hipoacúsicos: dos (2) hembras y tres (3) varones; dos (2) oyentes varones. El grupo se caracteriza por tener edades comprendidas entre catorce (14) y diez y seis (16) años de edad y por pertenecer a un nivel socioeconómico bajo.

Es necesario aclarar que las estudiantes sordas, por motivos que desconocían en la institución, faltaron por un largo período y

precisamente sus inasistencias coincidieron con las clases observadas. Por esto, finalmente, el estudio sólo pudo indagar la interacción entre el profesor y los hipoacúsicos a través de la mediación de la intérprete.

Técnicas e instrumentos

Una de las técnicas predilectas en el caso de las investigaciones cualitativas es la Observación Participante (Martínez, 1999a y 1999b). En relación con esta técnica, Bogdan y Taylor (1990) señalan “que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31). Los mismos autores (*op. cit.*) destacan que lo observado debe recogerse en notas de campo, las cuales se caracterizan por ser: “(a) completas, precisas y detalladas; (b) incluir tanto la descripción de sujetos, escenarios y sucesos, así como también las emociones, interpretaciones y acciones del observador” (p.74). Las anteriores características sirvieron de orientación para tomar las notas durante la presente investigación.

Otro de los instrumentos utilizados en investigaciones cualitativas es la grabación en cinta magnetofónica. Este instrumento permitió grabar el discurso oral producido en la clase por los participantes. Asimismo se utilizó el video; debido al carácter viso-gestual de las lenguas de señas, este instrumento se presentó como el más idóneo para la recolección del corpus en situaciones comunicativas reales. Este tipo de documento visual, a juicio de Martínez (1999a), hace posible:

...repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan presenciar otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los “datos brutos” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo (p. 206).

En efecto, este tipo de grabaciones permitió que en la transcripción del corpus pudiera participar, no solamente quienes esto escriben, sino además, un intérprete de LSV y un sordo adulto. La interacción de este equipo es denominada por Martínez (1999b) “triangulación de investigadores” y es reconocida como aval de confiabilidad.

Procedimientos para la ejecución de la investigación

Aun cuando el desarrollo de todo estudio supone un proceso continuo, por razones metodológicas en este se precisaron las siguientes etapas: (a) contactos iniciales, (b) recolección de la información, (c) transcripción y análisis de los datos, y (d) generalización de los resultados. Cada una de ellas se abordará a continuación, a fin de explicar cómo fueron contempladas en la investigación.

Contactos iniciales. En esta etapa se realizó el contacto inicial con los directivos de la Unidad Educativa, con el objeto de conocer en líneas generales si el contexto pedagógico era el necesario para la investigación. Una vez constatado que el contexto era el requerido, se procedió a cumplir con los procedimientos formales exigidos por la institución, a fin de obtener el permiso para realizar la investigación y seleccionar el escenario básico a investigar dentro de la escuela.

Recolección de la información. Esta etapa implicó que se recabaran los datos, tanto en notas de campo como en videos y grabaciones de cintas magnetofónicas, a partir de situaciones comunicativas reales (tres sesiones de clase), tal como se señaló en el apartado “Técnicas e Instrumentos”. Esta recolección se previó, no sólo por el carácter cualitativo de la investigación, sino, además, por la orientación discursiva de la misma. En efecto, en los trabajos desarrollados en ese enfoque, se reconoce cada vez más la importancia de “considerar datos tomados de la realidad, en lugar de ejemplos inventados” (Cumming y Ono 2000, p. 174). Igualmente, estos trabajos advierten sobre la necesidad de incluir en sus datos la mayor cantidad posible del contexto en el que se da el discurso: “no sólo el contexto lingüístico, sino también el etnográfico y extralingüístico, incluyendo sus aspectos sociales y físicos” (Cumming y Ono 2000, p. 174). Tales planteamientos corroboran la pertinencia de la elección del modelo metodológico seleccionado.

Análisis de los datos. Siguiendo a Martínez (1999a), esta etapa contempló dos fases. La primera supuso la conformación de un marco teórico sobre la base del cual se realizó la interpretación de lo encontrado en el estudio. Y la segunda, sistematización de la información. Para ello, fue fundamental la transcripción del *corpus* recogido en videos y cinta magnetofónica y la articulación de cada una de éstas con las respectivas notas de campo que aportan datos significativos sobre el contexto. Debido a la naturaleza indagatoria y sobre todo preliminar de este estudio,

se tomó la decisión de realizar una transcripción que aún cuando no se detuviera en reflejar detalles como, por ejemplo, fenómenos prosódicos, sí permitiera en todo caso, dar cuenta de las interacciones verbales y además sirviera de base para hacer futuras adecuaciones que favoreciesen estudios posteriores.

La transcripción se hizo en cinco fases. En cada una de ellas, de manera separada, se escribió lo dicho por cada participante, pero siempre reflejando las secuencias de los turnos. Así, en la primera fase, se transcribió sólo lo que decía el docente. Se transcribió primero el discurso del profesor debido a que el inicio de la clase estaba marcado por el turno de este participante, quien además concedía la asignación de los turnos restantes. Sin embargo, tal como se aclaró anteriormente se dejaban las filas correspondientes a esos turnos para ser llenadas oportunamente. En la segunda fase, se transcribió sólo la producción oral audible que la intérprete hacía cuando interpretar en LSV. La producción no audible no se registró, puesto que suponía un minucioso trabajo de lectura labial que para los efectos de esta investigación no se consideraron necesarios. En la tercera fase, se transcribió sólo el discurso oral de los estudiantes con observaciones entre paréntesis que aclaraban que lo dicho había sido en español oral. Las fases de primera, segunda y tercera, se hicieron escuchando las grabaciones de las cintas magnetofónicas. En cuarta fase, se transcribió la producción en LSV que hacía tanto la intérprete para mediar el discurso en español del profesor, como la de los estudiantes cuando intervenían en clase. Para ello fue preciso la participación, no solamente de quienes esto escriben, sino además, de un intérprete de LSV y un sordo adulto. El producto del trabajo de este equipo fue lo que finalmente se transcribió según correspondiese, en la columna titulada: Intérprete-producción en LSV o en la de los alumnos. La quinta y última fase consistió en hacer ajustes que permitieran reflejar la simultaneidad del discurso del profesor y su correlato en la mediación hecha por el intérprete.

Generalización de los resultados. El análisis de los resultados permitió describir y establecer las regularidades. Tales regularidades “pueden “generalizarse”, por medio de una lógica inductiva, a todos aquellos miembros de la misma cultura que participen en la misma clase de actividades” (Martínez, 1999a, p. 209). De esta forma se procedió, finalmente, a establecer conclusiones sobre lo estudiado.

Análisis

En la revisión bibliográfica se evidencia un consenso en relación a que una lección se estructura en tres momentos. Las denominaciones utilizadas para identificar cada uno de estos momentos, aun cuando no coinciden, en todos los casos, se corresponden en esencia con un esquema superestructural que se concreta en: una introducción, un desarrollo y una conclusión. El análisis que se presenta a continuación se organizó en atención a estos tres momentos. Así, se precisan las secuencias de los actos que responden a la organización típica de una clase. En este marco, se realizan, además, observaciones sobre lo encontrado en segmentos más específicos del discurso. De esta manera, se espera que el análisis permita dar cuenta de aspectos tanto macro como microestructurales que se materializaron en las interacciones verbales entre el profesor oyente y los alumnos hipoacúsicos a través de la mediación realizada por la intérprete de LSV. Con el propósito de dar cuenta de lo anterior, resulta conveniente detenerse en cada uno de estos momentos.

Introducción de la clase

En líneas generales, está marcada por rutinas como saludos, verificar la asistencia, entrega de exámenes corregidos y comentario sobre estas evaluaciones, entre otros intercambios iniciales. Sin embargo, destacan dentro de la dinámica preliminar de las tres clases observadas dos asuntos.

El primero es el referido a que una de las actividades fundamentales es la escritura en la pizarra, por parte del profesor, de un texto que resume el tema que se ha de abordar durante la sesión y que ha sido extraído textualmente de un libro de apoyo a la asignatura. Una vez que el profesor inicia esta actividad, los alumnos se disponen en seguida a copiar en sus cuadernos dicho texto, sin necesidad de que se les dé esta instrucción verbalmente, lo cual advierte sobre el hecho de que ésta es una práctica usual dentro del aula. Lo escrito en la pizarra no es borrado después de que los alumnos lo han copiado a sus cuadernos, sino que permanece en la pizarra, pues constituye la base sobre la cual se explicará el tema. Más adelante, se insistirá sobre este hecho y sus vinculaciones con la construcción del discurso del docente. Por otra parte, la cita en la pizarra sirve como una herramienta para la intérprete, ya que le permite

hacer referencias sobre el texto, a través de deícticos en aquellos casos en los que palabras o porciones más extensas del discurso no tengan aún seña(s) creada(s). En estos casos, el referente escrito se convierte en un recurso que le facilita a la intérprete hacer la mediación lingüística sin recurrir al deletreo manual, que retrasa la interpretación, ya que requiere de la configuración con el alfabeto dactilológico del enunciado (palabra, frase o nombre propio) en cuestión.

El otro punto es el referido a que, en las tres sesiones observadas, la actividad central de la introducción como momento inicial de la clase es la participación del profesor realizando en español oral una recapitulación de lo visto en clases anteriores y la de la intérprete tratando de reproducir este mensaje. Con ello, el profesor quiere contextualizar el tema a tratar y trae a colación los conocimientos previos necesarios para comprender el nuevo contenido. El siguiente cuadro recoge ejemplos de lo anterior. (Los números en negritas se refieren a lo que se comenta en el texto).

Cuadro 1
Interacción al inicio de la clase (Tomado de la Sesión No. 1)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE Producción oral con voz que acompaña a la seña	INTÉRPRETE Producción en lsv
	<p>(1)...En la última clase acuerdense que estábamos hablando de las invasiones bárbaras (...) ¿verdad? los grupos bárbaros. Quisiera que alguien me explicara o me diera una idea para yo (<i>interrupción abrupta</i>) (2) no me miren el cuaderno Darío, yo quiero que me miren todos para acá, nadie tiene que estar escribiendo. Estamos hablando de las invasiones bárbaras que eran ...</p> <p>(2) las invasiones bárbaras, ¿Por qué se les llamó bárbaras? Acuerdense que siempre hay un porqué, por qué, por qué. Yo, cuando estaba a su edad, estudiante, yo me acuerdo de que en un álbum en una revista decía el porqué de las cosas, siempre hay un por qué. ¿Por qué yo estudio?, ¿Por qué yo voy pa' llá?, siempre hay un porqué, entonces yo debo salir bien, entonces hablamos de las invasiones bárbaras</p> <p>¿Quién habla? ¿Quién me dice? ¿Qué fueron las invasiones bárbaras?</p>	<p>Grupos bárbaros</p> <p>Bárbaras ¿se acuerdan? En la última clase (2) ¿por qué invasiones bárbaras? ¿por qué? Siempre ¿por qué?</p> <p>Album</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Por qué estudio? (<i>hay producción oral pero el bajo volumen en el que es producida impide que sea ininteligible al escuchar la partir de la grabación tanto con cinta magnetofónica como con la de video</i>)</p>	<p>(1) Se acuerdan, se acuerdan se acuerdan de qué estaba hablando</p> <p>(2) Miren al profesor. No vean los libros, por favor.</p> <p>¿Se acuerdan de las invasiones bárbaras, la última clase? (2) ¿Qué son invasiones bárbaras? ¿Por qué se llaman bárbaras? Dice pero ¿por qué bárbaras?</p> <p>Siempre para todo hay un porqué. Él se acuerda. Siempre hay un porqué para todas las cosas. ¿Por qué yo estudio? ¿Por qué yo voy para allá? Siempre hay un por qué.</p> <p>¿Qué son las invasiones bárbaras si se acuerdan ustedes?</p>

		¿Qué fueron invasiones bárbaras? ¿Quién se acuerda?	
(3) Silencio			
(4) Invasiones bárbaras (en forma oral)			
(5) A1: Yo no pude asistir porque estaba en una competencia de deporte			
		(6) ¿Quién más?	
¿¿		(7) Ah todos, todos andaban para deporte... (8) tú (señalando al Prof.) diste la clase sólo ese mismo día todos estaban para deporte., ese día	(7) Parece que están todos despistados. Si ustedes están estudiando octavo grado y yo soy el profesor Gerardo
(9) Ruido en la interacción al intervenir los alumnos al mismo momento que la intérprete lo cual impidió entender lo que decían los alumnos			
(10) A: no disculpe señora, yo yo no vine a la clase (interviene en forma oral)			
	(11) A lo mejor eeh...yo no sé... será que les pega amnesia...	(11) Parece que tienen....	
Risas			

Se trata, como se puede ver, de una lección dirigida por el profesor. El estilo prevaleciente es la narración, por tratarse de una clase de Historia, pero con elementos de explicación (1), como se verá más claramente después, cuando se ilustre el desarrollo. El uso del lenguaje es, básicamente, lenguaje de contenido (todo lo relacionado con el tema a tratar) mezclado con lenguaje de control (las órdenes que da, como cuando prohíbe que se escriba, o las preguntas para controlar la interacción), como se ve en (2). El maestro quiere hacer una recapitulación y trata de ayudar a los estudiantes con una pregunta de razonamiento cerrada, pero no consigue hacer arrancar la interacción. Los silencios y las risas son evidencias de que no han internalizado el conocimiento previo o que no están habituados a la construcción conjunta de textos, que ayudaría tanto a recordar como al aprendizaje mismo. Más adelante se evidenciará que la causa puede estar en fallas en la realización del discurso narrativo-explicativo, en el cual prevalece el estilo formal, que no fomenta la participación de los alumnos.

La intérprete, por su parte, hace una interpretación libre (1), generalmente más breve y menos compleja que la del profesor, seguramente con la intención de hacer el mensaje más asequible a los estudiantes. Hace abundante uso de vocalizaciones, que no se esperarían

en un trabajo de interpretación. Esto puede deberse al hecho de que hay algunos estudiantes oyentes en el aula, pero quizás pueda postularse que se trata de un remanente de las prácticas de “comunicación total”, que prescribían el uso de todos los vehículos de comunicación posibles simultáneamente. Es difícil juzgar qué tanto ayudan al estudiante sordo o hipoacúsico. Muy posiblemente pueden ser fuente de confusión.

Otro aspecto importante de la intervención de la intérprete está en que asume, además, el rol de profesora o, por lo menos, de maestra de apoyo. Esto se nota al analizar la estructura de las interacciones según el esquema de Mehan (en Cazden, 1991). En (1), el maestro hace un inicio (I) con una breve introducción rematada con la pregunta (2): “¿Por qué se les llamó bárbaras [a las invasiones]?”. No hay respuesta (R) de los estudiantes (3) o, cuando la hay, no responde a la pregunta, sea porque se repite parte de la pregunta (4) o porque se da una excusa de por qué no se sabe la respuesta (5). La intérprete, entonces, toma el papel del maestro y, con el (I) implícito, pregunta “¿Quién más?” (6) y luego hace la evaluación (E), que toma la forma del acto perlocutivo de reprender, tanto en señas como vocalizado: “Ah, todos andaban para deporte ...” / “Parece que están todos despistados (7)”.

En este punto, es interesante hacer ver el patrón de la dirección de la interacción. Contrariamente a lo que se esperaría, que los alumnos interactuaran solamente entre sí y con el maestro, la intérprete, en su rol de maestra de apoyo y, a veces, tomando el puesto del profesor, interviene activamente todo el tiempo en mayor o menor medida, como se puede advertir a lo largo de las tres transcripciones. Al hacer la intervención, de hecho, se dirige al profesor parcializándose con él (8). El inconveniente es notorio, ya que la voz de la intérprete no deja oír una posible réplica de los alumnos (9). Cuando, por fin, se escucha la voz de un alumno, la interacción se dirige a ella y no al profesor: “No, disculpe, señora, yo... yo no vine a la clase” (10).

El siguiente patrón polifónico es constante: el maestro inicia con una narración-explicación (1), remata en preguntas cerradas, generalmente factuales (2), los estudiantes a menudo no responden o no lo hacen bien (3-5), lo que lleva a las evaluaciones, casi siempre del maestro, pero la intérprete hace eco de lo que éste dice o interviene abiertamente de manera autónoma. Estas evaluaciones son positivas o negativas y a menudo dan pie a preguntas sociales, como se puede ver en la secuencia final del fragmento, sobre la hipótesis del profesor de que les

ha dado amnesia o de que no han almorzado bien (11). La intérprete, fiel a su doble rol, le hace eco o complementa (11). Este doble control debe necesariamente cohibir la participación de los estudiantes, lo que no lleva a una interacción rica, como sería de desear.

En el siguiente ejemplo se ve un inicio más exitoso, porque el profesor decidió hacer la recapitulación prácticamente él solo. Esta fluidez se refleja en la traducción de la intérprete.

Cuadro 2
Relaciones con temas anteriores en la introducción de la clase

ALUMNOS	PROFESOR	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LAS SEÑAS	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	(1) Eeen la última clase acuérdense que estábamos hablando deee las invasiones bárbaras verdad (2) queee hablamos de las invasiones bárbaras que fueron los diferentes grupos que se les decían bárbaros (3) ah porque según la terminología de los Griegos a toda persona que no pertenecía a cierto territorio se le llamaba extranjero (4) hablamos de que los grupos bárbaros hicieron algunas manifestaciones (5)violentas otras pacíficas porque fueron poco a poco verdad y violentas porque realmente no lograron en forma pacífica lo que se buscaba y porque iba aumentando la población (6) también estuvimos hablando en la última clase del Reino de los Francos verdad que fue otro grupo bárbaro, hablamos de los Francos y dijimos que eran originarios ¿de dónde? que a mi se me olvidóoo los Francos eran originarios de dóndee	¿dónde Francos?	(1) En la última clase acuérdense de que se habló de las invasiones bárbaras, (2)acuérdense que estábamos hablando de los diferentes grupos que se les dice bárbaros (3) ¿por qué? Porque (la interprete manifiesta no conocer la seña) porque todas las personas llegan a lugares y eran extranjeras (4)grupos bárbaros que hicieron muchas manifestaciones de pasividad y de otros de fuerza primero eran más al principio eran más calmados y (5)después eran con mucha agresividad con pelea porque no los dejaban entrar entonces aumentó la población (6) a parte de eso también hablábamos de francos
Francia		De Francia	de dónde eran

En el cuadro anterior es necesario destacar que la recapitulación que el docente realiza es interpretada fielmente por la mediadora lingüística, es decir, lo dicho por la intérprete conserva básicamente el mensaje original. Esta afirmación se puede constatar al comparar que las ideas contenidas en enunciados numerados del (1) al (6) en la columna que recoge la transcripción del discurso del profesor encuentran su correlato en la columna del mensaje interpretado.

Igualmente, es importante señalar que la recapitulación realizada por el docente corresponde a contenidos ya tratados en la sesión anterior

lo cual se corrobora con la utilización de expresiones como en (1): “en la última clase acuérdense que estábamos hablando”, “también estuvimos hablando en la última clase”. Expresiones como las anteriores evidencian, además, una de las formas en las que se ve reflejada la voluntad del docente de adecuar el discurso a los destinatarios, pues con ellas alude a conocimientos que se supone los alumnos poseen.

Aunque no se nota en la traducción, se observa en el video que se utiliza más que todo, una interpretación literal, en forma de español signado. Seguramente la velocidad de habla del profesor no permite fácilmente otra cosa. Esto trae como consecuencia imprecisiones, como se puede ver en la misma sesión un poco más adelante, las cuales pueden ser leves, como “pasividad” y “de fuerza”, en (4), o más graves, como en (5), cuando se ha cambiado el conector lógico de causal (“porque”) a secuencial (“entonces”). Las razones de estas imprecisiones pueden estar en una formación deficiente de la intérprete, en su poca experiencia para traducir una exposición a ritmo rápido y con abundantes detalles o, más probablemente, en la falta de léxico adecuado para estos usos académicos. Para terminar esta sección sobre el inicio de la clase, examinemos el uso de las preguntas por parte del profesor:

Cuadro 3
La pregunta en la introducción de la clase (Tomado de la Sesión N° 3)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPaña A LAS SEÑAS	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LENGUA DE SEÑAS
	... que yo les dije que los árabes eran de origen...		los árabes de qué origen son
Silencio		¿origen?	
	(1) Semita, semita ¿Qué será? Yo les dije que eran de origen semita	¿qué fue lo que dijo él?	de origen semita ¿Qué es?
(2) Una ciudad			
	¿Qué es? (3) Ehh no acuérdense que les dije que eran de origen semita eran aquellos pueblos verdad que vivían en el desierto verdad los pueblos hebreos verdad que (4) las principales ciudades ¿Quiénes eran?	Semita que vivían en el desierto ¿las principales ciudades?	Acuérdense de los pueblos que viven en el desierto La principal ciudad ¿Cuál era?
(5) Eeh Yabí y... (los alumnos responden de manera oral, no hacen señas en ese momento)			
	(6) Yacri		
(5) Yacri y la Meca (los alumnos responden de manera oral, no hacen señas en ese momento)			
Yacri		¿Y cuál es la otra?	
La Meca			
	(6) La Meca verdad (7) que más tarde esta ciudad cambió verdad de nombre llamada	Está después Tiempo Cambia a otro nombre	Más tarde con el tiempo se cambió a este nombre (señalando en la pizarra el nombre)
(8) Medina			
	(9) Medina que era verdad		

Una vez más, aquí las preguntas parecieran tener la finalidad de activar los conocimientos previos de los alumnos y, además, se presentan como una herramienta de evaluación que permite al profesor corroborar la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes. (Sin embargo, preocupan las imprecisiones y errores del profesor, como al decir que los pueblos semitas son sólo los hebreos, o al identificar erróneamente La Meca con Medina).

En el ejemplo, se observa, igualmente, que la interacción generada a partir de una pregunta, se corresponde con el diálogo del tipo elicitativo típico de la interacción IR(E). Así, en (1) se evidencia una evaluación negativa del silencio de los estudiantes, al dar el maestro mismo la respuesta, pero sigue vivo el inicio original. En (2) se ve una respuesta y en (3) una evaluación con ampliación. Más adelante, se repite la secuencia en (4), (5) y (6) y una vez más en (7), (8) y (9). Nótese que, cuando el maestro se decide a cambiar el patrón básico de hacer los inicios (I) con una pregunta, y prefiere, por ejemplo, una invitación a suministrar más detalle, dándoles a los estudiantes espacio suficiente para responder, se fomenta más la interacción, tal como lo observó Rowe (1986).

Otro de los asuntos que revelan las preguntas reproducidas en el cuadro anterior y, en general, las registradas en la introducción de las clases observadas es que son cerradas y simples, es decir, que exigen de los estudiantes respuestas únicas y de un bajo grado de dificultad, por lo que consisten en una palabra que completa la idea que el profesor viene desarrollando, con la intención de construir la recapitulación de la sesión precedente. La intérprete, por su parte, va reproduciendo esta recapitulación de manera simultánea. Probablemente, debido a esas características de las preguntas, las respuestas de los alumnos (los hipoacúsicos), en la mayoría de los casos, son emitidas en forma oral por lo que la intérprete no las traduce al español para el profesor, pero llama la atención que tampoco lo hace en LSV para el resto de los estudiantes hipoacúsicos. La intérprete ha abandonado su rol esencial por participar en la clase. Por otra parte, es importante destacar que aun cuando, evidentemente, las preguntas y sus sucedáneos propician la interacción, ésta, debido a las características antes mencionadas, no supone en ningún momento la construcción conjunta (profesor-estudiantes) de la recapitulación. El discurso es, entonces, monogestionado (término de Cros, 2003), algo que, según dicha autora, es típico del discurso de los profesores en el cual “el destinatario no participa en el discurso como un

coenunciador situado al mismo nivel que el enunciador, sino que actúa de acuerdo con las convenciones del género (refiriéndose a la clase como género discursivo) y según las indicaciones del docente” (Cros, 2003, p. 58).

Desarrollo de la clase

Es precisamente en el desarrollo de las clases cuando, según las transcripciones analizadas, se nota más abiertamente el carácter narrativo-explicativo del discurso, con las características apuntadas por Calsamiglia y Tusón (1999), que son en realidad funciones del lenguaje pedagógico explicativo.

En efecto, en las clases observadas hay un profesor de Historia Universal, título con el cual la sociedad refrenda el hecho de que domina esa área del saber. El objetivo, también validado socialmente, es proporcionar conocimientos a unos alumnos que no los poseen, lo cual idealmente debe darse mediante la interacción que se realiza en una institución educativa. A continuación se abordarán las características del desarrollo de la clase a la par que se examina cómo se materializan cada una de las funciones del discurso académico en las clases observadas.

La definición y la reformulación

Cuadro 4
Definición y reformulación (Tomado de la Sesión N° 2)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LA SEÑA	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	(1) estamos viendo Carlos Magno fue verdad el emperador más grande ¿por qué? porque realmente él fue el que (2) unificó y (3)logró diferentes verdad vinculos y (4)derrotó a gran cantidad de los grupos bárbaros (5)formó un gran imperio fijense estableció el imperio carolingeo Carlos Magno. (6)Yo puedo preguntar en una evaluación tomando en cuenta verdad tomando en cuenta los diferentes personajes verdad que se destacaron en el Reino de los Francos ¿Cuál fue el más importante?	Unifica Se llama Carlos Magno Él puede preguntar Diferentes personajes Reino de los Francos ¿cuál fue el más importante?	(1) Carlos Magno era una persona muy importante porque (2) unificó los grupos y (4) ganó diferentes batallas bárbaras él (5) formó el gran imperio que se llama (señala a la pizarra imperio carolingeo) fue Carlos Magno. (6) El (señalando al profesor) pueden hacer preguntas.... De los diferentes personajes que formaron el reino Franco ¿cuál es el más importante? ¿Cuál fue?

<p>Carlos Magno</p> <p>(7)Ah Carlos Magno, todos fueron importantes pero hubo uno que se destacó...</p> <p>(8)Entonces Carlos Magno verdad dice aquí (señalando el texto escrito en la pizarra) estableció el imperio carolingio (9) que fue el estado más grande (10)para esa época de la Edad Media...</p> <p>(11)Carlos Magno el emperador más importante más importante (12)por su poderío, (13)por la gran cantidad de territorio que tenía (14) que conquistó que constantemente se enfrentaba a los diferentes grupos ah y él realmente los derrotaba y (15)amplió su territorio en gran parte de Europa y también en otros continentes...</p>	<p>Carlos Magno</p> <p>Todos Pero hubo uno que fue el que más, más se destacó</p> <p>Carlos Magno</p> <p>Fue el más grande para esa época</p>	<p>(7) Carlos Magno de todos ellos el fue el más importante, fue el principal el más importante,</p> <p>(8) entonces Carlos Magno formó el reino (señalando a la pizarra imperio carolingio) (10) en la Edad Media</p> <p>(11) Carlos Magno fue el más importante (13) porque tenían muchas tierras e (14) iba ganando las batallas y los territorios a los demás grupos bárbaros,</p> <p>(15) entonces en iba ganando pedazos de tierra (la intérprete comenta se puede decir así) del continente europeo</p>
---	---	--

En el ejemplo anterior, el profesor en (1) aclara que el tema sobre el cual centrará su explicación es el por qué Carlo Magno fue el emperador más importante y en (2), (3), (4) y (5) enumera las características que definen a este personaje como tal. Estas características el docente las repite en (7). De esta manera, al explicar la importancia de Carlo Magno en las invasiones bárbaras, el profesor no sólo recurre a la definición o caracterización, sino también a la estrategia de reformulación de lo dicho con anterioridad, es decir, insiste sobre lo mismo pero con otras palabras.

Se nota que la estrategia expositiva del profesor se basa en la memoria, con ocasionales referencias al texto escrito en el tablero o, como se evidencia en otras partes del corpus, a mapas murales o de libros. Esto puede explicar las vaguedades e imprecisiones de su discurso, con marcadores de verificación de atención y comprensión (“¿ah?”, “¿verdad?”, etc.) dispersos a través de todo el discurso, como en (3) y (6).

En relación con la interpretación, es necesario destacar que de la información contenida en el discurso del profesor y numerada del (1) al (15) apenas dos ideas fueron obviadas: la (3) y la (9). Sin embargo, los enunciados omitidos, de una u otra manera, están implícitos en lo que efectivamente fue interpretado, por lo que tales omisiones no afectan en demasía la fidelidad del mensaje. Más grave es cuando, como entre los enunciados (6) y (7), se omite la traducción en señas. (A no ser que la intérprete cuente con que sus alumnos del momento, todos hipoacúsicos, alcanzan a escuchar y a leer los labios). En otros casos, como en (16), la

traducción en señas mejora una cierta incoherencia e imprecisión del original hablado del profesor (¡Carlomagno ampliando sus territorios a otros continentes!), con lo que se manifiesta una vez más la utilidad de que los intérpretes se muevan en un continuo entre la interpretación libre y la interpretación literal, según los requerimientos de la comunicación.

La enumeración

Cuadro 5
Enumeración (Tomado de la Sesión N° 2)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LA SEÑA	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	<p>(1) Eeh eeh su obra se puede resumir en cinco aspectos fundamentales</p> <p>(2) ahorita vamos a colocar (refiriéndose a que solo hay tres copiadas en el pizarrón) tres verdad y después colocamos dos más (3) se... seis aspectos fundamentales</p> <p>(4) primero aumenta el territorio ...</p>		<p>(1) Las cosas más importantes que el hizo fueron cinco</p> <p>(4) primero él aumenta el territorio</p>

El extracto anterior permite ilustrar la utilización, por parte del profesor, de la estrategia de enumeración para avanzar en la explicación de la obra de Carlomagno. Esta estrategia se pone de manifiesto en (1) con la expresión “cinco aspectos”, con la cual el docente expresa (por lo menos inicialmente) que hay cinco elementos que resumen la obra del emperador. Además, apunta en (2) que cada uno de éstos será enunciado de manera progresiva. Sin embargo, antes de referirse al primero, corrige lo antes dicho, aclarando que son *seis* los puntos importantes, lo cual se evidencia en (3). Éste es un ejemplo de corrección que, de acuerdo a Calsamiglia y Tusón (1999), son propias de los discursos cara a cara. Más adelante, en (4) se observa el inicio de la enunciación de la clasificación, a través de la marca adverbial: “primero”. Dicho adverbio, además, alerta sobre una clasificación jerárquica.

En relación con la mediación lingüística realizada en esta oportunidad por la intérprete, llama la atención que la observación que el docente realiza en (2) referida al carácter progresivo de la explicación en cuestión, no fue interpretada en LSV. Esta omisión, al aclarar cómo se iba realizar la explicación, redujo la fidelidad del mensaje.

Ejemplificación

Cuadro 6
Ejemplificación (Tomado de la Sesión No. 1)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPaña A LA SENA	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	<p>(1) un ejemplo muy fácil aquí acuérdense que siempre le damos algún para que entiendan eeh digamos (2) eeh el liceo verdad el liceo bueno (3) les estoy dando un ejemplo más o menos para quee ubicarlos (4) el liceo verdad cada grado (5) todo esto todo el liceo verdad se formó y todo es un imperio (6) que es dirigido por una persona, (7) una persona que dirige todo verdad (8) que todo esté en orden (9) que cada uno acate las diferentes normas, (10) así fueron ellos poco a poco (11) hasta que (¿?) un líder una persona (¿?) vamos a ordenarlos (12) diferentes comarcas diferentes aldeas (13) yo solamente soy el jefe (14) pregunto aquí por ejemplo ¿Quién es aquí la máxima autoridad? ¿Quién?</p>	<p>por ejemplo el liceo es un ejemplo para ustedes</p> <p>cada grado salón comenzó a formarse todo pero quién manda</p> <p>líder que todos unas normas que hay entonces igual fue hasta que llega un líder</p> <p>aldeas, por ejemplo aquí pregunta quién es el líder aquí</p>	<p>(1) un ejemplo para que ustedes me entiendan por ejemplo (2) en el liceo todos ...</p> <p>(3) es un ejemplo para que ustedes tengan la idea por ejemplo en (4) el liceo cada grado, cada salón, comenzó a formar un grupo y (5) todos juntos serían un imperio (6) quien manda es una sola persona (7) un líder</p> <p>(9) y todos respetan las normas que hay que existen (10) entonces igual poco a poco formando grupos (11) hasta que llegó el jefe o el líder y ordenó</p> <p>(13) yo soy el líder de los grupos, (14) por ejemplo aquí pregunto quién es el líder aquí de la escuela</p>
(15) Jazmín (varios estudiantes a la vez)			
	<p>(16) Jazmín verdad la directora, ella es la que realmente mantiene el control de que todo realmente esté en orden, esté todo en el aspecto de que cada quien cumpla sus funciones sus normas (17) lo mismo pasa aquí esto fue muy grande pero uno delegaba funciones en los demás ajá delegaba funciones pero a la hora de mandar el era el único que mandaba esto fue el imperio carolingio</p>	<p>Exacto Jazmín control</p> <p>Cada quien</p> <p>Del imperio</p>	<p>(16) Entonces la directora Jazmín está ordenando y verificando que todo esté bien en orden, que cada uno respete las normas</p> <p>(17) igual pasaba con el imperio era muy grande era inmenso., pero uno designaba a cada uno las tareas y al final él era el único que mandaba el líder del imperio (señala en la pizarra el nombre del imperio: carolingio)</p>

En el cuadro anterior, específicamente en la columna donde se transcribe el discurso del profesor, se observa en **(1)** que el docente informa a los alumnos que va a dar un ejemplo y califica al contenido de éste como “muy fácil”. Prosigue, además, justificando la ejemplificación al explicitar con qué objeto la está ofreciendo para lo cual recurre a una expresión apelativa “acuérdense...”, la cual da cuenta de una estrategia de aproximación al destinatario por hacer alusión a conocimientos previos. Tanto el juicio de valor como la justificación parecieran utilizarse con la intención de captar la atención de los estudiantes al aclararles que lo que se va decir les permitirá comprender mejor el tema.

El ejemplo, en general, alude a una situación conocida y significativa para los alumnos como lo es la referida al líder de la escuela. Partiendo de este conocimiento compartido, el profesor formula una interrogante, del tipo cerrada, tal como se evidencia en (14). Dicha pregunta es respondida por varios estudiantes a la vez lo cual se muestra en (16). Esta respuesta es seguidamente evaluada como acertada por el profesor. La respuesta correcta ofrecida al unísono corrobora lo cercano que para los alumnos resultó la situación ejemplificada. Finalmente, el ejemplo se concreta en (17) con la expresión “lo mismo pasa aquí” con la cual el docente explicita la relación de equivalencia entre el liderazgo en la escuela y el del imperio carolingio para así proseguir con el resto de la explicación.

En relación con la interpretación, vale señalar una omisión que se evidencia en (1) pues la intérprete, aun cuando informa que se va a ofrecer un ejemplo, no lo calificó como fácil tal como lo hizo el profesor en el mensaje original. En el análisis precedente, se alertó sobre el hecho de que esta valoración estaba relacionada con una estrategia del docente en procura de incluir al destinatario en el discurso, particularmente llamando su atención sobre cómo y por qué el ejemplo facilitaría la comprensión del tema. Por lo que, en este sentido, la mediación lingüística no contribuyó en su totalidad al logro de la intención comunicativa del profesor, al menos en este caso. Otro de los aspectos que se considera conveniente destacar, en torno a la interpretación, es que lo que dice el profesor en (7) “una persona que dirige todo verdad” (8) “que todo esté en orden”. No tienen enunciados equivalentes en la columna del mensaje interpretado a la LSV. En su lugar se observa en (7) la construcción de un nuevo enunciado que resume lo marcado en la columna del discurso del profesor con (7) y (8). Entre (9) y (11), también se nota que la intérprete traduce según lo que ella cree.

Esta ejemplificación resulta importante, en tanto que aclara los enunciados precedentes a este fragmento que se caracterizaron por una macroestructura poco clara para un discurso abundante en detalles y, por lo visto, dicho de forma rápida con poco apoyo visual. De hecho, gran parte de las incoherencias que se dan a veces en el discurso del profesor, tienen este origen, un hecho bastante grave si se tiene en cuenta que una de las características que hemos visto para una buena exposición es que sea pausada, que no contenga excesivos detalles, que haga énfasis en las ideas principales y en los términos y nombres clave y, en el caso de los sordos, con abundante apoyo visual.

Analogía

Cuadro 7

Analogía (Tomado de la Sesión No. 3)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LA SEÑA
	(1) estableció como libro sagrado el Corán (2) así como nosotros verdad eeh por ejemplo?	Libro sagrado Corán igual como nosotros

El ejemplo anterior muestra en (1) un extracto de la explicación del docente acerca de la obra de Mahoma, en particular sobre el Corán como libro sagrado de la religión islámica y, seguidamente, en (2) se evidencia el establecimiento de relaciones de equivalencia entre ese libro y el de la religión católica (según la traducción de la intérprete, ya que el maestro se refirió a los “cristianos”), para lo cual recurre a la expresión “así como nosotros”. La utilización del pronombre de la primera persona del plural, supone la identificación del docente con sus alumnos al dar por sentado que al igual que él son cristianos católicos. De esta manera, tanto la analogía como la utilización del “nosotros” ponen de manifiesto marcas relacionadas con la valoración del destinatario, es decir con la adecuación del discurso a la audiencia.

Nótese, sin embargo, el cambio que hay en la traducción de la intérprete, quien cambia la analogía por una equivalencia, tanto en señas como en la vocalización: “igual como nosotros” / “igual al de nosotros”. Estas diferencias parecieran poco importantes, pero en ocasiones son vitales, por lo que se exige una mejor preparación de los intérpretes, una práctica profesional y un mayor trabajo por conformar un estándar para la LSV. Un poco antes de este fragmento, la intérprete igualmente deformó el mensaje al decir que “...Alá, el dios de ellos, hizo también como un libro sagrado”.

Citación o utilización del juicio de autoridad

Cuadro 8

Citación (Tomado de la Sesión No. 3)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LA SEÑA	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	(1) Bueno el Reino Franco y su Evolución (dice esto dirigiendo la mirada al título del texto que está escrito en el pizarrón) (2) dice (lee el texto que copió inicialmente en la pizarra) los Francos eran de origen germano... (deja de leer) (3) acuérdense quee...eso es lo que hoy es Alemania ehhh (continúa leyendo) provenían del norte y noreste de Alemania	se acuerdan de este grupo lo que hoy es Alemania norte Alemania	(1) El reino Franco no hay seña para grupo Franco (luego, dirigiendo la mirada al texto en el pizarrón) (3) de dónde vienen ellos venían de Alemania (3) se acuerdan de este grupo lo que se llama Alemania está en el noroeste de Alemania

En el ejemplo anterior, hay observaciones entre paréntesis que dejan en claro que el profesor lee en la pizarra. Precisamente, a partir de ese texto leído el docente elabora su discurso. El inicio de la lectura, se evidencia en (1) cuando lee el título del texto y en (2) a través de la marca léxica: “dice”. El docente interrumpe lo que lee en (3) para hacer una aclaratoria recurriendo a un conocimiento que supone poseen los alumnos, por lo que utiliza la expresión “acuérdense”. Después de tal recordatorio, retoma la lectura para, más adelante, interrumpirla nuevamente y valerse de alguna estrategia discursiva como la clasificación, la reformulación, la analogía, entre otras. Es importante destacar que tal como se señaló en una sección precedente, el texto escrito en la pizarra es una cita textual, extraída de un libro de consulta utilizado en la asignatura. Esta citación da cuenta del empleo, por parte del profesor, de una estrategia de autoridad para elaborar lo que explica. En este sentido, se evidencia una de las características de la clase como género discursivo que es la tener un estatus de discurso segundo.

Sin embargo, esto, en sí mismo, puede ser perjudicial ya que, como hemos visto, los textos escritos o los textos escritos oralizados en clase presentan dificultades para los intérpretes, tanto por su estructura, que no se corresponde a la de la lengua oral, como por la forma en que son leídos. De hecho, aunque no puede decirse que ésta sea la principal razón, la interpretación no fue adecuada. (Puede deberse a una errónea identificación que hace la intérprete de los “germanos” con los “alemanes” de hoy en día).

Las estrategias anteriormente ejemplificadas y analizadas permitieron al profesor conducir el hilo explicativo de su discurso en cada una de las sesiones. De esta manera, definiciones, clasificaciones, ejemplos, analogías, citas y reformulaciones, se entretajeron en el discurso y le permitieron explicar el tema previsto para cada clase.

El profesor en las tres sesiones terminaba la explicación con expresiones como: “¿Preguntas?”, “¿Qué otras preguntas tienen?”. Ejemplo de ello se muestra a continuación.

Cuadro 9
Fin del desarrollo de la clase (Tomado de la Sesión No. 3)

ALUMNOS	DOCENTE	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN ORAL QUE ACOMPAÑA A LA SEÑA	INTÉRPRETE PRODUCCIÓN EN LSV
	el mes del Ramadán millones eso pasan por la televisión verdad sale en la prensa que se van verdad a ese sitio sagrado es un sitio sagrado para ellos orar, a pedir perdón a todo... todo eso. (1) ¿Preguntas?		
N: ¿Islamismo? X: Repita por favor (2) ¿Idolatria? (señalando lo que está en el pizarrón)			
	(3) Es ah esté no adorar a otros dioses	Que no podía adorar a otros dioses solamente a Alá no...	Que no podía rezarle a otro dios o adorar a otro, por ejemplo a...

En efecto, en (1) el docente explicita el fin la explicación, pero además otorga el permiso a los estudiantes de formular interrogantes sobre aquellos aspectos que no les hubiesen quedado claros. Es decir, los alumnos hacen un inicio (I) cada vez que no entienden algo. Es entonces el maestro quien, sobre la base de lo preguntado por los alumnos, ofrece información con el fin de despejar las dudas. Lo anterior se evidencia en la secuencia (1), (2), (3). Esta secuencia suele repetirse en correspondencia con las necesidades de los alumnos. Después de las intervenciones de los estudiantes, el silencio de la audiencia alerta al profesor sobre la necesidad de cerciorarse de que no haya más preguntas, lo cual hace con expresiones como “¿alguna otra pregunta?”. En estos casos nuevamente el silencio de los alumnos daba paso entonces a expresiones evaluativas globales de la fase respectiva de la lección como “Ok”, “muy bien”, las cuales constituían marcas del fin del desarrollo de la clase y en consecuencia el inicio de la conclusión.

CIERRE DE LA CLASE

En general, como es propio de este momento de la clase, el docente asignaba tareas, enunciaba el tema de la próxima clase y se despedía para todo lo cual el intérprete hacía la correspondiente mediación lingüística.

CONCLUSIONES

Tal como lo hacen ver los estudios citados por Napier (2002), el aula de sordos requiere de un maestro señante o, en su defecto, de un intérprete muy experimentado, para que los estudiantes puedan interactuar de manera natural y adquirir así los conocimientos y habilidades que la comunidad espera que la escuela le imparta y desarrolle. En este caso, se puede ver que la intérprete, a pesar de hacer un trabajo muy esforzado, que incluye un cambio de un estilo interpretativo literal a uno más libre, según la necesidad, todavía necesita refinar sus habilidades de traducción, apropiarse de la LSV con sus estructuras propias y adoptar más actitudes de interculturalidad. Como conocedora de la situación de los sordos y de los hipoacúsicos, debe tener más sensibilidad ante las dificultades de esta población, la cual debe transmitir al profesor de la materia. Debe también coordinar más cuidadosamente con el profesor el contenido, las estrategias de comunicación y el tipo de ayudas audiovisuales que pueden hacer los conocimientos más asequibles para los sordos. Asimismo, le ayudaría tener una mejor cultura general.

El profesor, por su parte, privilegia la exposición oral, basada en textos escritos, casi siempre confiando los conocimientos a su memoria. Cuando ésta le falla, se presentan incoherencias en el discurso y, en ocasiones, tergiversaciones del contenido. En general, se nota en clase un estilo oral formal o informal incoherente, ninguno de los cuales favorece la interacción. Si a ello se agrega el que no hay siempre una macroestructura clara, en la cual se haga énfasis en los puntos principales y en los términos y nombres propios clave, unido a la poca interacción, que no favorece la construcción colectiva del conocimiento por parte de los mismos alumnos, no sorprende el que haya, como se evidencia, relativamente poca captación de los contenidos. Se pregunta uno si no se estará minando al mismo tiempo la autoestima individual y grupal de los hipoacúsicos presentes, un grupo que, como hemos visto, es ampliamente

vulnerable debido a su posición intermedia en la escala de oyentes a sordos. Esto, desde luego, podría darse sobre todo si la mayoría de las intervenciones, orales, vienen de los pocos niños oyentes de la clase.

Por otra parte, en el aula de sordos se evidencia una vez más la estructura básica de las interacciones en las aulas de la civilización occidental. Sin embargo, la polifonía que se establece entre el maestro y el doble rol que asume la intérprete al traducir a la LSV (acompañando la traducción de vocalizaciones más o menos fuertes), al servir de maestra de apoyo y, en ocasiones, al sustituir al profesor de la materia en los roles de iniciador y evaluador de la interacción, cohiben en gran medida la participación de los alumnos, sobre todo cuando los inicios consisten básicamente en preguntas factuales y cuando la evaluación, tanto del profesor como de la intérprete, tiende a ser negativa. Esto último revela un estilo educacional que privilegia la transmisión del conocimiento, la dependencia de los educandos con respecto al profesor y prolonga el autoritarismo, que se percibe en actos de habla perlocutivos de intimidación y menosprecio.

En cuanto a la dirección de la interacción, éstos estarían mejor definidos si la intérprete se ciñera más a su rol de intérprete, dejando su papel de maestra de apoyo sólo para lo muy necesario. En otras palabras, el maestro debe dejar de apoyarse en la intérprete y asumir el papel de conductor y fomentador de una interacción rica, originada también en los alumnos y de doble vía, tanto cara a cara como utilizando textos escritos, que desarrolle las habilidades sociales de sus educandos sin distinción de posesión o privación total o parcial de uno de los sentidos, que aumente su autonomía y que les permita una apropiación de los conocimientos en grado óptimo.

Finalmente, aunque hay que reconocer que lo que se está haciendo representa un avance con respecto a la educación tradicional de los sordos en el último siglo, hay todavía mucho camino por recorrer en la escuela venezolana para sordos con mediación de intérprete de LSV.

REFERENCIAS

- Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A. y Harnish, R. (1993). *Linguistics: an introduction to language and communication* (3a. Ed.). Cambridge: MIT Press.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557-587.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, P. y Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. En K. Scherer y H. Giles (Edts.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caccamise, F. y Blasdel, R. (1977). Reception of sentences under oral-manual interpreted and simultaneous test conditions. *American Annals of the Deaf*, 122, 414-421.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (G. Hernández, Trad., I. de Gispert, Rev.). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias/Paidós.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, España: Ariel.
- Crystal, D. (1984). *Who cares about usage?* New York: Penguin.
- Cumming, S. y Ono, T. (2000). El discurso como estructura y proceso. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso y la gramática* (171-199). Barcelona, España: Gedisa.
- DeGroot, A. (1997). The cognitive study of translation and interpretation: three approaches. En J. Danks., G. Shreve., S. Fountain y M. McBeath (Edts.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. 25-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. En T. van Dijk (Edt.), *Handbook of discourse analysis: Vol. I. Disciplines of discourse*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- González, E. y Rodríguez, M. (1991, Octubre 13). Epistemología e investigación. *Últimas Noticias*, pp. 14-15.

- Griffin, P. y Mehan, H. (1981). Sense and ritual in classroom discourse. En F. Coulmans. (Comp.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Language in a changing world*. Burwood, Vic: Applied Linguistics Association of Australia/Deakin University.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23.
- Jacobs, L. (1977). The efficiency of interpreting input for processing lecture information by deaf college students. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 11, 235-247.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tomo I*. Paris: Armand Colin.
- Lang, H. (2002). Higher education for Deaf students: Research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267-280.
- León, A. (2003). *La interacción verbal en el aula de clases I*. (Disponible: Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes).
- Martínez, M. (1996). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. *Heterotropía*, II(2), 63-73.
- Martínez, M. (1999a). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999b). *La nueva ciencia*. México: Trillas.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Napier, J. (2002). University interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 281-301.
- Pardo, D. (2000). *Orientaciones para la integración escolar de estudiantes sordos con intérprete a la básica secundaria y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos (INSOR).
- Quinsland, L. y Long, G. (1989, Marzo). *Teaching, interpreting and learning: Implications for mainstream hearing-impaired students*. Ponencia presentada en la Convención de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Rowe, M. (1986). Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37, 43-50.

- Ryan, E. y Giles, H. (1982). *Attitudes toward language variation: social and applied contexts*. London: Edward Arnold.
- Seal, B. (1988). *Best practices in educational interpreting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-99.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversa*. Barcelona, España: Empúries.
- van Dijk, T. (1980). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Winston, E. (1995). An interpreted education: Inclusion or exclusion? En R. Jonson y O. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement*. [Gallaudet University Occasional Paper 94-2] (pp. 55-62). Washington, D.C.: Gallaudet University.

