III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# Entre la escritura de la lengua oral y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos.

Peluso, Leonardo.

Cita:

Peluso, Leonardo (2011). *Entre la escritura de la lengua oral y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-052/60

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/RVq

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

# ENTRE LA ESCRITURA DE LA LENGUA ORAL Y LA ORALIDAD DE LA LENGUA DE SEÑAS: BUSCANDO LOS ESLABONES PERDIDOS

Peluso, Leonardo
Universidad de la República, Uruguay

**RESUMEN**
El presente trabajo presenta la búsqueda de metodologías de enseñanza de lengua que se está realizando en una escuela bilingüe para sordos, a punto de partida del axioma que establece que se debe enseñar a escribir en español a partir de la oralidad en LSU (Lengua de Señas Uruguaya). Estas metodologías tratan de encontrar esos eslabones perdidos entre ambas lenguas y muestran la necesidad de que, en el estado actual de la gramatización de la LSU (no existen gramáticas descriptivas y solo hay dos diccionarios sostenidos a través del español escrito e ilustraciones), es imprescindible contar con nuevos descriptores de dicha lengua, sin los cuales es casi imposible enseñar a pensar sobre ésta.

Palabras clave
Lengua de señas Escritura Gramatización Enseñanza de lengua

**ABSTRACT**
BETWEEN THE WRITING OF ORAL LANGUAGE AND THE ORALITY OF SIGN LANGUAGE: LOOKING FOR THE MISSING LINKS
This paper presents the search for language teaching methodologies that is being made in a bilingual school for the Deaf, starting from the axiom that writing in Spanish should be taught from orality in LSU (Uruguayan Sign Language). These methods try to find those missing links between the two languages and show the need, in the current state of the LSU grammatization (no descriptive grammars and dictionaries are only two supported through Spanish writing and illustrations), that it is essential to have new descriptors for that language, without which it is almost impossible to teach how to think about it.

Key words
Sign language Writing Grammatization Language teaching

**Características de la educación bilingüe para sordos en Uruguay**
La educación bilingüe para los sordos cuenta, en Uruguay, con más de 20 años de historia. La misma se universalizó a nivel público para Primaria en el año 1987. Posteriormente se instrumentó la educación bilingüe a nivel de secundaria (año 1996) y es más reciente la presencia de intérpretes en la Universidad de la República (desde 2003 en adelante).
El bilingüismo tal y como se implementó en Uruguay parte de la siguiente especialización funcional de las lenguas:
a) La lengua de señas uruguaya (LSU) es la lengua materna/primera y es la lengua que discurre en la oralidad, porque aún, en Uruguay, no cuenta con escritura. Es una lengua que está escasamente gramatizada (en el sentido de estar descripta a través de gramáticas y diccionarios).
b) El español es la lengua segunda, lengua que debe ser sostenida en una materialidad escrita (por ser visual). Es decir, los sordos usan el español básicamente en su modalidad escrita.
A partir de esta radical distribución funcional entre las lenguas (una especializada en la oralidad y la otra en la escritura) se ha realizado una aseveración metodológica, tradicional en los programas de educación bilingüe, que señala que *se debe enseñar el español escrito como segunda lengua, partiendo de la oralidad en LSU, en tanto primera lengua y aplicando metodología de enseñanza de segundas lenguas*.
Este axioma teórico-metodológico presenta severas dificultades para poder ser instrumentado en metodologías que realmente puedan concretizar esta relación entre las lenguas. Pienso que ocurre, en parte, porque no se han logrado encontrar aún los *eslabones perdidos* que existen entre la oralidad de la LSU y la escritura de español, *eslabones* que es preciso encontrar si se quieren instrumentar metodologías de enseñanza de lengua que permitan un cabal acceso de los sordos a la escritura.

**Contexto de la investigación-intervención**
La investigación, cuyos avances presento a continuación, se desarrolla desde la Universidad de la República y tiene como objetivo indagar las relaciones que mantienen los sordos con la escritura, en el marco del particular bilingüismo descripto anteriormente; así como también proponer instrumentos lingüísticos y pedagógicos (de didáctica de la lengua) en los territorios de la endogramatización y de la enseñanza de la escritura.

La escuela Nº116, en la que se realiza la investigación, se ubica en Salto (Uruguay) y es bilingüe LSU-español desde 1987. Cuenta con cuatro maestras oyentes y tres instructores sordos y cada clase no pasa promedialmente de diez alumnos.

**Buscando los *eslabones perdidos***

A lo largo del trabajo de investigación llevado adelante en la escuela se han realizado importantes avances, tanto en la comprensión de la relación que mantienen los sordos con la escritura, como también en la elaboración de un instrumento de endogramatización, imprescindible a la hora de proponer metodologías de enseñanza de la LSU que puedan ir más allá de enseñar la lengua y habiliten la posibilidad de enseñar a pensar sobre la lengua.

En este contexto académico, se han ido consolidando estrategias pedagógicas que, situándose dentro del axioma *enseñar a escribir español a partir de la oralidad en LSU*, han buscado recuperar los *eslabones perdidos* entre ambas lenguas especializadas en funcionalidades diferentes. Estas estrategias metodológicas han sido cuatro: a) trabajo con videos, b) trabajo con chats, c) lectura en voz alta y d) enseñanza a pensar sobre la LSU a partir del trabajo con descriptores.

**Trabajo con videograbaciones en LSU**

El trabajo con videograbaciones parte de la hipótesis de que, al no existir un sistema de escritura para la LSU, los videos que registran textos en LSU pueden funcionar como un sistema alternativo de escritura, dado que los objetivan, los difieren del momento de enunciación y los hacen permanentes.

En la escuela se trabajó con el texto registrado fundamentalmente a través de las XO (pequeñas computadoras que tienen todos los escolares uruguayos). En un principio los niños registraron textos en LSU y se hizo comprensión lectora de los mismos. El procedimiento seguido fue registrar los textos sin que los demás niños los vieran y luego en clase todos tenían que *leer* lo que el compañero había *escrito*. Esto permitió introducir: a) la noción de texto diferido, propio de las prácticas escriturales, b) la noción de que hay que interpretar el texto sin preguntar al enunciador, es decir, entender la independencia del texto *escrito* (registrado) de quien lo enuncia, c) la necesidad del *escritor/*registrador de ser claro para que lo entiendan fuera del momento de enunciación. Asimismo se intentó trabajar con la reescritura de las videograbaciones, pero no se tuvo mucho éxito por las propias dificultades del soporte.

En otro orden, la maestra grabó deberes en LSU y los alumnos tenían que traer las respuestas a dichos deberes videograbadas. Esto pretendía introducir prácticas *lectoescriturales* en LSU más allá del contexto escolar, así como el involucramiento de los padres con las grabaciones. Por otra parte, la cocinera de la escuela grabó una receta de torta, que luego los alumnos tuvieron que *leer* para hacer la torta (se introdujo un texto procedimental, diferente al narrativo). También los instructores grabaron textos (cuentos y temas del curso) para ser luego utilizados en el salón de clase.

Se pudo observar que las videograbaciones (tanto cuando son traducciones de un texto escrito en español como cuando son textos generados directamente en la LSU) representan varias dificultades a los alumnos y todos quienes quieran emplear dicha tecnología. A la hora *escribir*, y a nivel tecnológico, surgen dificultades por la propia complejidad del soporte, que es claramente mucho más complejo que el sistema de escritura y que hace que no sea sencillo generar estructuras internas (párrafos, capítulos) en el texto a registrar. A nivel sociolingüístico el problema radica en que no se ha especializado en la LSU una variedad que sea propia de una textualidad escrita. En el plano del procesamiento, esta tecnología no habilita a hacer una planificación de lo que se quiere registrar. A la hora de *leer* también aparecen dificultades. A nivel tecnológico, el soporte no permite subrayar, hacer esquemas o resúmenes de los textos videograbados. Para ello se requeriría utilizar, en paralelo, el sistema de escritura y al español representado por éste.

El trabajo con las videograbaciones como textos registrados tiene sus limitaciones. Sin embargo, este trabajo permitiría, por un lado, internalizar las habilidades y los procesos necesarios para maximizar la utilización de dicha técnica y para expandir las estructuras de la lengua necesarias para consolidar una textualidad en LSU semejante a la escrita. Por otro lado, al constituirse en una instancia intermedia entre la oralidad y la escritura, estimularía en los estudiantes la internalización de formas y funciones propias de la escritura.

**Trabajo con chats**

El trabajo con chats parte de la base de que el chat es una forma de oralidad (con cierta huella que le deja el soporte escrito) y que es una de las funciones que actualmente tiene la escritura en nuestras comunidades. El chat *está a caballo* entre la oralidad y la escritura. Así, el planteo metodológico del trabajo con los chats es inverso al que subyace al trabajo con videos: a través del uso del chat se acercan funcionalidades de la oralidad en el español escrito.

En la escuela se realizó esta instancia educativa en el *gabinete de lenguaje*, contexto en el que los niños están a solas con la maestra y se ejercita el español en la oralidad. El trabajo consiste en chatear con los alumnos, grabar el chat y posteriormente hacer corrección de un error. Se utiliza la metodología de análisis del error en el marco de enseñanza de lengua.

A lo largo del trabajo realizado, se observó que en un inicio los alumnos no pueden chatear solos (decae rápidamente la conversación), ya que rara vez introducen tópicos (por las características del discurso pedagógico y por las dificultades propias). Sin embargo, *andamiados* por la maestra, demostraron poder seguir una conversación por este medio A medida que fueron internalizando este contexto virtual, comenzaron a volverse más activos.

**Lectura en voz alta**

Una experiencia vinculada con la cultura letrada es participar de instancias de lectura en voz alta, en las que se cuentan una y otra vez los mismos cuentos. En nuestras culturas, esta tarea recae en los padres o cuidadores, en el caso de las familias letradas. En el caso de padres oyentes e hijos sordos, por no hablar la misma lengua, no se tiende a consolidar este tipo de estructura interactiva. Teniendo en cuenta lo antedicho, en la escuela el espacio de lectura en voz alta tiene el objetivo de crear estos contextos interactivos y narrativos que no se han consolidado en los hogares y, en lo más específico, de promover el contacto de los niños con los libros (en tanto vehículos privilegiados de contenidos culturales y estéticos), de estimular el disfrute por los *clásicos* de la literatura infantil, que son también constitutivos de nuestras identidades en occidente, de acercar el placer de *ser leído* y el placer de narrar, de introducir y ejercitar estructuras narrativas (tanto como auditorio como narrador), y por último, pero no menos importante, de consolidar, en los niños, las rutas de pensamiento que apuntan a crear mundos posibles, es decir, lo ficcional.

La metodología que se sigue consiste en la preparación, en primera instancia, de la traducción del cuento por parte del instructor sordo que lo va a narrar. En general se eligen cuentos con una estructura narrativa compleja y que sean consolidados en nuestra cultura (cuentos de Quiroga, por su estructura y por ser de la zona; cuentos clásicos, por su estructura y por su temática universal; etc). Luego se instrumenta un espacio de *lectura*, en el que se diferencia una zona para sentarse a *ver* la narración y otra en la que el narrador tendrá el libro expuesto y seguirá su *lectura*. Los mismos cuentos son narrados una y otra vez, al igual que las estructuras de *contar cuentos* que se consolidan en los hogares letrados, lo que no solo apunta a la familiarización con el cuento, sino también con la estructura narrativa y ayuda en la posibilidad de anticipar. Toda la actividad se realiza en ausencia de un formato pedagógico clásico, en el sentido de comprensión lectora tradicional; en su lugar, se consolida un formato de lectura de cuento de tipo familiar.

A lo largo del trabajo con las narraciones se observó la aparición de una variedad de la LSU que se ha ido especializando en esta función, la creciente apropiación de las estructuras narrativas por parte de los alumnos, así como su placer por escuchar narrar una y otra vez el mismo texto. También han aprendido a anticipar, lo que favorece la internalización de las estructuras narrativas y el contacto con lo ficcional. En un inicio los alumnos reaccionaban frente a lo fantástico como si fueran *mentiras*. A lo largo del proceso, han comenzado a entender qué es lo ficcional y a poder disfrutarlo.

**Enseñar a pensar sobre la LSU a partir del trabajo con descriptores**

Así como la LSU no tiene escritura, tampoco tiene instrumentos de endogramatización (diccionarios y gramáticas descriptivas en LSU), a lo sumo se cuenta con dos diccionarios. Uno de ellos traductor LSU-español y el otro, si bien no es exactamente un traductor, depende en parte del español escrito.

En este contexto una de las grandes dificultades metodológicas que surge en la enseñanza de la LSU en el nivel metalingüístico es la ausencia de una tecnología de enogramatización de la LSU. ¿Cómo se puede enseñar a pensar sobre una lengua si esta carece de tecnologías de escritura (que apuntan a la representación de sus unidades) y de tecnologías de endogramatización (que apuntan a la descripción de sus unidades)?

Frente a esto, la propuesta fue realizar una investigación lingüística, que involucró maestras, instructores sordos, alumnos y al propio lingüista. En un inicio se empezó a reflexionar, en clase, sobre los niveles más básicos de la lingüística de la lengua de señas y se comenzó a buscar nuevas estrategias de trabajo con los dos diccionarios. En este marco se profundizó en el concepto de parámetro y se trabajaron los diferentes parámetros. Se hizo particular hincapié primero en la configuración y luego en el movimiento. Esto permitió tratar el concepto de rasgo distintivo. Por ejemplo se mostró que bastaba con cambiar un parámetro para que estuviéramos ante otra seña. Teniendo en cuenta esto, se pidió a los alumnos que buscaran señas con tal o cual configuración y se consolidó una nueva ruta de reflexión sobre la LSU.

El trabajo con los dos descriptores lingüísticos que teníamos hasta el momento mostró que eran insuficientes a la hora de reflexionar sobre la LSU. Esto obligó a profundizar en la búsqueda de nuevos instrumentos descriptores. Se comenzó, así, a trabajar con la matriz segmental/articulatoria de la LSU, apuntando alcanzar un nivel más fino de descripción lingüística.

En paralelo a las búsquedas metodológicas se conformó el equipo de investigación TRELSU, en el que participan la escuela 116, la escuela 197 (escuela bilingüe para sordos de Montevideo) y la Universidad de la República. Uno de los objetivos de dicha investigación es construir un vocabulario LSU-LSU, sostenido por un lenguaje que articula lo lingüístico, la tecnología de videograbaciones y la tecnología digital, lo que lo autonomiza del español escrito. Esto supone la creación del primer instrumento de endogramatización de la LSU. Alumnos, docentes y académicos participamos, entonces, de una investigación básica y de punta, que articula espacios académicos con espacios de educación primaria. Los productos de esta investigación permitirán profundizar aún más en la enseñanza a pensar sobre las unidades de la LSU y en la concomitante consolidación de una cultura *letrada* en LSU.

En el caso del descriptor LSU-LSU (en construcción) se está trabajando de la siguiente forma: a partir de cierto postulado teórico de la lingüística de la LS se elabora un lenguaje matemático o geométrico que permita describir un ítem de la LSU, luego se lo utiliza en el salón de clases y se lo revisa a la luz de los principios de exhaustividad y economía. Según los resultados se lo reformula o lo convalida, luego se lo presenta al grupo externo y finalmente se lo retoma nuevamente en clase con otro

nivel de estabililización.

Este trabajo ha impulsado, en los alumnos sordos, el desarrollo de una tendencia hacia niveles metalingüísticos de pensamiento en torno a la LSU, similares a los que se producen en sujetos letrados en relación a su lengua, cuando ésta está representada por un sistema de escritura y está endogramatizada (es decir cuenta con gramáticas descriptivas y diccionarios en la propia lengua). Asimismo articula la creación del instrumento de endogramatización con su internalización por parte de los usuarios, con lo que se garantiza su impacto en las nuevas mentalidades emergentes en el marco de una comunidad minoritaria con un lengua ágrafa, que se va apropiando, cada vez más, de las funciones y estructuras de una cultura letrada.

**BIBLIOGRAFÍA**


ASUR/CINDE (2007) Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español, Montevideo.

Auroux, S. (1992) A revolução tecnológica da gramatização, Campinas: Editora da Unicamp.

Behares, L.E., Monteghirfo, N. y Davis, D. (1987) Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Bonilla, F. y Peluso, L. (2010) “Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU”. En LSI, Lengua de señas e interpretación, Nº1, Montevideo, pp. 29-56.

Goody, J. y Watt, I. (1996) “Las consecuencias de la cultura escrita”. En Goody, J. (Comp.) Cultura escrita en sociedades tradicionales, Barcelona: Gedisa, pp. 39-82.

Massone, M. I. y Fojo, A. (2011). Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo: FHCE (forthcoming).

Olson, D. (1991) “La cultura escrita como actividad metalingüística”. En Olson, D. y N. Torrance (Comps.), Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa, pp. 333-358.

Olson, D. (1998) El mundo sobre papel. Barcelona: Gedisa.