

La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos

Lionel Antonio Tovar

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle, Cali, Colombia

Resumen

Las lenguas de señas han tenido una larga historia de poco desarrollo debido primordialmente a la exclusión de su uso para funciones superiores del lenguaje, sobre todo en la educación. Aun en el caso de los modelos educativos que, en número cada vez mayor, utilizan la lengua de señas local en la educación de los sordos, la situación no ha mejorado sustancialmente. El escaso acceso de los sordos a niveles superiores de instrucción ha traído como consecuencia su poca participación en la educación de las comunidades a las que pertenecen. Esto ha hecho que gran parte de los educadores de sordos sean usuarios de la lengua oral del entorno, con poca suficiencia en la lengua de señas. Como resultado, los niños sordos tienen modelos inadecuados de usos de sus lenguas, particularmente en lo que respecta a textos expositivos y argumentativos, lo que repercute en la apropiación y, sobre todo, en la manipulación de la información mediante la aplicación de los conocimientos y la creación de textos originales utilizando la información recibida. Eventualmente, esta falta de desarrollo de la competencia lingüística cognitivo-académica en su propia lengua afecta también su adquisición de habilidades escritas en la lengua oral del entorno. Partiendo de los hechos constatados a lo largo de una investigación etnográfica cualitativa en un programa bilingüe en lengua de señas colombiana (LSC) y castellano escrito, que ha cubierto todos los grados de la primaria en una institución piloto, se presenta la situación actual de las lenguas de señas en la educación de los sordos y se propone la necesidad de planificar la LSC para funciones académicas con miras al establecimiento de una norma que facilite la educación bilingüe de los sordos y el desarrollo cognitivo de los mismos, abriéndoles las puertas a mejores oportunidades de participación en la sociedad.

Abstract

The sign languages of the Deaf have had a long history of scant development due primarily to their not being used for higher language functions, particularly for education. Even in the case of the ever-increasing educational modalities which employ the local sign language in the education of the Deaf, the situation does not look substantially better. The scarce access of the Deaf to the highest levels of instruction has resulted in their meager involvement in the education of the communities they belong to. This means that the majority of Deaf education practitioners are hearing people, users of the dominant oral language, whose proficiency in the local sign language is frequently low. As a result, Deaf children are exposed to inadequate models of use of their sign languages, particularly as regards expository and argumentative texts, which has an impact on the internalization and, especially, on the manipulation of the information received, as measured by the application of knowledge and the construction of original texts. Eventually, the lack of development of

their cognitive-academic language proficiency in their sign language affects their acquisition of written skills in the dominant language. Based on observations made during an ethnographic qualitative research project carried out concurrently with the implementation of a bilingual grade school education program for Deaf children in Colombian Sign Language (LSC) and written Spanish, this article presents the current situation of sign languages in Deaf education and proposes the need to conduct language planning activities aimed at establishing a LSC academic norm. This should facilitate bilingual education for the Deaf as well as their cognitive development, thus opening the door to greater opportunities of social participation for this community.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, las políticas lingüísticas de los grupos que detentan el poder económico, político o cultural han conducido casi siempre al apoyo abierto de sus propias variedades lingüísticas o de las que son más favorables a sus intereses, en detrimento de las de los grupos minoritarios o minorizados¹. Esto se ha hecho a menudo con aparente buena intención, pero muchas veces ha sido el fruto de propósitos políticos bien claros. En prácticamente todos los casos, la situación ha conducido a la marginación de las lenguas o variedades de lenguas de las minorías, lo que equivale a decir que las lenguas o variedades dominantes acaparan todas o casi todas las funciones de la lengua en la sociedad. Esto trae generalmente consecuencias graves para los hablantes de la lengua o variedad minoritaria, ya que no solamente deben utilizar una lengua o variedad diferente para acceder a multitud de oportunidades de promoción, sino que su propia lengua queda restringida en sus posibilidades de comunicación o corre el riesgo de desaparecer, lo que afecta la autoestima individual y grupal de la comunidad minoritaria.

El caso de las lenguas de señas de los sordos presenta, además, algunas particularidades que las diferencian del de las demás lenguas minoritarias. Por una parte, los sordos son una minoría casi imperceptible. Exceptuando los raros lugares en los cuales prevalece la sordera congénita, en su gran mayoría los sordos nacen de padres oyentes, en un promedio que se ha calculado de uno por cada mil nacimientos (Kyle & Woll 1985), y gran parte de sus vidas transcurre entre oyentes o en contacto más o menos regular con oyentes. Otra particularidad está íntimamente relacionada con la anterior. Dado que los sordos nacen y viven entre oyentes, la representación social más generalizada es la de que son individuos con una grave deficiencia que hay que subsanar o, por lo menos, paliar, mediante el recurso de terapias de rehabilitación. Ello ha generado que la educación de los sordos se haya confundido con la labor de rehabilitación física y haya quedado así encomendada, en el último siglo, mayoritariamente a profesionales de la salud o, cuando mucho, a profesionales en educación especial. Por último, y en gran medida como consecuencia de lo anterior, las lenguas de señas que han desarrollado los sordos naturalmente a lo largo de los siglos sólo recientemente han sido reconocidas como tales por la comunidad científica. Este reconocimiento ha dado pie para que, poco a poco, los usuarios de las mismas se sumen a los reclamos de los hablantes de lenguas minoritarias en general por el derecho a usar sus lenguas para una variedad cada vez más amplia de funciones, comenzando por su uso en la educación, incluyendo, en lo posible, los niveles de secundaria y universidad.

Si bien ésta es una tendencia creciente, la adecuación de la lengua a los nuevos usos no es tarea fácil. En el caso particular de la educación, no obstante los esfuerzos por difundir cada vez más el uso de las lenguas de señas en la escuela, subsisten aún muchas dificultades. El propósito de este artículo es hacer ver la naturaleza de estas dificultades y demostrar la necesidad de la planificación lingüística de las lenguas de señas para usos académicos. Para ello, se comenzará con un breve recuento de la educación de los sordos a lo largo de la historia, justificando la necesidad de utilizar las lenguas de señas en la misma. Luego se señalarán y caracterizarán las principales dificultades que se identifican en la labor docente al utilizar las señas, examinándose al mismo tiempo algunos aspectos centrales del discurso pedagógico. Con base en esto último, se hará una propuesta de norma de la lengua de señas para efectos académicos.

Breve recuento del uso de las señas en la educación de los sordos

Las historias generales de la educación (por ejemplo, Manacorda 1987), no dan cuenta normalmente de la educación de esta población. Diversos autores especializados (Lane 1980, Grosjean 1982, Sacks 1989, Sánchez 1990, Kyle & Woll 1985, Skliar 1997, Erting 1994, para mencionar sólo los que se han podido consultar directamente) describen, en cambio, con mayor o menor detalle la historia de los sordos y de su educación como una larga serie de injusticias, interrumpidas sólo brevemente por un corto período en los que se adoptó una actitud más humanística.

La existencia de los sordos y de sus sistemas de comunicación por señas están atestiguados desde la antigüedad. En el *Cratilo* de Platón (en Sacks 1989: 29), Sócrates aparece señalando:

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

Es cierto que no podemos asegurar que lo observado por Platón fuera una verdadera lengua de señas. Oviedo (2001) anota, en efecto, que, para que se desarrolle una lengua de señas es necesario que haya un número suficiente de sordos interactuando, lo cual, por razones estadísticas, sólo es factible en ciudades con varios centenares de miles de habitantes, hecho que no se dio, según el mismo autor, antes de finales de la Edad Media. La historia, sin embargo, nos permite remontarnos aún antes a las ciudades populosas de la antigüedad como Nínive o la Roma imperial. En cualquier caso, la primera mención histórica del uso de señas en la educación de los sordos proviene de la Francia del Siglo XVIII, cuando el abate Charles-Michel de l'Épée, observando que los sordos pobres de las calles de París se comunicaban mediante señas, se dio cuenta del potencial educativo que tenía este sistema, sobre todo para enseñarles a leer y escribir en francés, y decidió aprenderlo. Convencido, como estaban otros intelectuales de su época, de la perfección y de la universalidad de la lengua francesa², de l'Épée se creyó en la necesidad de complementar las señas de los sordos con sus propios "signos metódicos", los cuales, según un análisis reciente de Fischer (2002), basándose en la obra de de l'Épée (1776), no constituían ni francés, ni lengua de señas francesa ni un código intermedio, sino un código semiótico viso-gestual para comunicar ideas. En este respecto, Fischer (2002) cita la crítica de Bébien (1819), quien no

obstante ser panegirista de de l'Épée, muestra cómo a menudo los niños podían escribir un texto en francés y no eran, sin embargo, capaces de expresar un pensamiento simple por sí mismos, y le censura el no haber utilizado la lengua de señas directamente.³

Aunque la utilización de las señas por de l'Épée no haya sido la ideal, lo cierto es que presentaba un contraste muy grande con otras propuestas de contemporáneos suyos como Bonet, Heinicke y Rodrigues Pereira, que hacían más énfasis en la oralización (ver Amaral & Coutinho 1996). Sacks (1989) muestra cómo, a partir de la labor del abate y de otros educadores como Sicard, Bébien y Massieu, se dio inicio a lo que se podría denominar una “edad de oro” en la historia de los sordos. En diferentes países europeos se comenzaron a establecer escuelas para sordos que utilizaban la lengua de señas local, lográndose grandes avances, ya que muchos sordos llegaron a ser profesionales y varios escribieron sus propias memorias u otras obras. En nuestro continente, un maestro francés, Laurent Clerc, fundó en 1817, junto con el norteamericano Thomas Gallaudet, la primera escuela para sordos de los Estados Unidos en Hartford, Connecticut, la cual estaría llamada a jugar un papel importantísimo en el desarrollo de la lengua de señas norteamericana (ASL).

Ya hacia mediados de siglo, todavía según Sacks (1989), los alumnos sordos de esta escuela tenían un nivel de alfabetización y de instrucción equiparable con el de sus pares oyentes. Sin embargo, hacia 1860, tanto en Estados Unidos como en Europa comenzaron a alzarse las voces de educadores reformistas que propugnaban una educación oralista, la cual consideraban más adecuada para la integración de los sordos en la sociedad, y que abominaban, por lo tanto, de las escuelas “obsoletas” que utilizaban las lenguas de señas. El prestigio de Alexander Graham Bell, quien por tener parientes sordos trabajaba en el desarrollo de prótesis auditivas, acabó por inclinar la balanza en favor de las tesis oralistas, y ya en el Congreso Internacional de Educadores de Sordos, reunido en Milán en 1880, se dio sanción oficial al oralismo y las lenguas de señas fueron rápidamente proscritas de la educación de los sordos⁴.

Sin embargo, los sordos siguieron utilizando las señas, así fuera subrepticamente, y por ello gran parte de la educación de los sordos en el último siglo consistió en desterrarlas o prohibirlas castigando y ridiculizando a los niños cuando eran sorprendidos señando. El principal resultado de la educación oralista fue el alto grado de deserción escolar, causado en muchos casos por el rechazo de las prótesis y las rigurosas sesiones de terapia que podían volver fácilmente el ambiente escolar un lugar de suplicio antes que uno de sana socialización. Laborit (1994) presenta un testimonio emotivo en el cual se retratan claramente los comentarios personales y los testimonios escritos de muchos otros sordos. Pero la razón principal del fracaso generalizado del oralismo se halla, sobre todo, en que, al no tener los sordos consolidada una primera lengua adquirida naturalmente, el aprendizaje era y sigue siendo generalmente difícil y la enseñanza de las habilidades escritas, base del trabajo académico, se convirtió en una labor aborrecida por un alto porcentaje de los sordos hasta nuestros días, sobre todo si se tiene en cuenta que, en general, se la ha abordado como si la lengua oral fuera su lengua natural y con las mismas premisas y metodologías que, como es bien sabido, no han llevado ni siquiera a la inmensa mayoría de escolares oyentes a un alto grado de autonomía lectora y escritora.

Estudiando el caso de niños usuarios de lenguas orales minoritarias, Cummins (1976, 1978, 1981a y b, 1984a y b, 1989) ha propuesto una explicación psicolingüística, la cual, unida al reclamo político por el derecho a utilizar la lengua nativa en una variedad cada vez más amplia de funciones, ha tenido gran acogida en los círculos de la educación de minorías y de inmigrantes, y se constituye también en uno de los principales soportes de la propuesta contenida en este artículo.

Cummins (1976), secundado más tarde por otros autores, propuso la llamada “Teoría de los Umbrales” para explicar el fracaso o el éxito relativo de escolares de minorías integrados en escuelas en la lengua dominante.⁵ Según esta teoría, los niños que tienen una competencia limitada tanto en su lengua nativa como en la lengua de la educación están propensos a ver afectado seriamente su desarrollo cognitivo. Para mejorar la situación, deben cruzar un umbral en el cual tengan una competencia adecuada por lo menos en una de las lenguas. Sin embargo, el alcance de ventajas cognitivas positivas sólo se logra cruzando un segundo umbral, en el cual tengan ya una competencia adecuada en ambas lenguas.

A partir de esta teoría inicial, Cummins (1978) presentó su Hipótesis de la Interdependencia del Desarrollo, según la cual la competencia lingüística que puede alcanzar un niño en una segunda lengua depende del desarrollo de la misma competencia en su primera lengua. Sin embargo, hay diferencia entre la lengua que se requiere para el habla cotidiana y los requerimientos más altos del trabajo académico en el aula. Por ello, Cummins (1981a, también en 1984a) propuso la distinción entre las llamadas “habilidades básicas de comunicación interpersonal” (o BICs, por su sigla en inglés), que se adquieren mediante la socialización temprana, y la “competencia lingüística cognitivo-académica” (o CALP, de nuevo por su sigla en inglés), que se desarrolla primordialmente en la escuela y cuyo desarrollo está íntimamente asociado al desarrollo de habilidades en lengua escrita. Según este nuevo progreso en la teoría, el niño debe haber alcanzado un desarrollo de la CALP en una de sus dos lenguas o simultáneamente en ambas, para que pueda abordar los retos que le plantean los procesos curriculares en el aula.

Más adelante, Cummins (1981b, también en 1984b) refinó su teoría al proponer una especie de plano cartesiano, en el cual la abscisa (x) presenta, de izquierda a derecha, un mayor o menor grado de contextualización, mientras que la ordenada (y) se refiere, de arriba a abajo, al grado de exigencia comunicativa. Se obtienen así cuadrantes que permiten prever la competencia comunicativa del alumno y el progreso académico que se espera de él, desde una situación de comunicación altamente contextualizada y de poca exigencia (Cuadrante 1, arriba a la izquierda) hasta el ideal de que alcance una comunicación altamente descontextualizada y de gran exigencia (Cuadrante 4, abajo a la derecha). Así, un niño que ha desarrollado las BICs, que se refieren a la comunicación cotidiana en el aquí y el ahora, se encontraría en el primer cuadrante, mientras que un niño mayor, que ha desarrollado la CALP, lo que le permite una comunicación descontextualizada en una tarea académicamente exigente, se encontraría en el cuarto cuadrante. La teoría sugiere, entonces, que la educación bilingüe de un niño perteneciente a una minoría tendrá éxito en la medida en que haya desarrollado una suficiencia en una de sus lenguas tal que le permita trabajar en las tareas progresivamente más exigentes y descontextualizadas del aula. Cummins (1981b) sugiere que a uno de estos niños le tomaría, en promedio, de uno a dos

años desarrollar una competencia comunicativa mínima para trabajo escolar básico, y de cinco a siete años para desarrollar suficiente competencia para desempeñarse con éxito en las actividades académicas típicas de los grados más avanzados. Por la Hipótesis de la Interdependencia, se puede sugerir que es más conveniente alcanzar inicialmente el desarrollo de la CALP en la primera lengua, propuesta que concuerda con la de la reunión de expertos de la UNESCO sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación (UNESCO 1951).

En efecto, en el caso particular de los sordos, las propuestas educativas de las últimas décadas parten de la premisa de que a un niño sordo se le educa mejor mediante una lengua de señas, ya que ésta utiliza el canal de comunicación viso-gestual, disponible para el niño, en lugar del audio-vocal, que utilizan las lenguas orales. Se considera que, de esta manera, la primera socialización del sordo y la construcción de la realidad se dan de manera espontánea y temprana, sentándose así las bases para el desarrollo cognitivo posterior. Estas tesis encuentran apoyo, además de en el concepto de la UNESCO, en la tendencia mundial hacia el reconocimiento de los derechos de las minorías, incluyendo, por supuesto, el derecho a utilizar sus lenguas, como lo establecen, por ejemplo, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) o la Declaración de Derechos Lingüísticos (1996), así como el reconocimiento legal que se le ha dado a las lenguas de señas nacionales en varios países (Suecia, Uganda, Colombia, Francia y Venezuela, para citar algunos).⁶

Estas posiciones implican un reconocimiento del bilingüismo y del biculturalismo de los sordos. Los sordos, aun la mayoría de los oralizados, si bien continúan generalmente viviendo entre oyentes, prefieren agruparse, para muchos propósitos, con otros sordos con los cuales se comunican en señas. Erting (1994), al igual que otros teóricos del tema, sobre todo sordos, reconoce la existencia de una comunidad “Sorda” (con mayúscula inicial), con una cultura visual construida socialmente, a la que no pertenecen las personas “sordas” (con minúscula), quienes, a pesar de poseer una deficiencia auditiva importante, voluntaria o involuntariamente no forman parte de dicha cultura⁷. Los sordos así agrupados constituyen una comunidad bicultural y bilingüe, en el sentido que propone Hudson (1980), es decir un grupo que se cohesionan no solamente por razones de lengua. Lingüísticamente, de hecho, cada sordo, al igual que cada oyente, está inmerso en una red de interacción diferente (Milroy & Milroy 1977, en Hudson 1980).

La existencia de una cultura sorda como tal y, por consiguiente, del biculturalismo de los sordos, ha sido discutida durante años (véase, por ejemplo, Carver 1991, Mottez 1995 o Kyle & Woll 1985), pero hoy en día el grueso de los autores en el área reconoce su existencia, dado que, aparte de la lengua, el no compartir con los oyentes muchas actividades que dependen del oído, lleva a formas de vida que son peculiares a los sordos de un determinado país, lo que les hace desarrollar una identidad individual y grupal propia.

Menos susceptible de generar polémica es la condición de bilingües de estas comunidades. En efecto, si bien una definición tradicional de bilingüismo basada en el criterio de “competencia en las dos lenguas” (como las de Bloomfield 1935 o Mackey 1957) no nos permite caracterizar a estos sordos como bilingües, el criterio de “función” más extendido

hoy en día (por ejemplo, Weinreich 1953 o Grosjean 1985) no deja dudas acerca del bilingüismo de los sordos. Éstos, al igual que la multitud de bilingües del mundo (más comunes de lo que se cree, según autores como Lewis 1976), distribuyen las funciones del lenguaje en la sociedad entre las lenguas en contacto en su caso, del mismo modo que los monolingües utilizan diferentes variedades de su lengua nativa. Más útil aún es la propuesta de Baetens Beardsmore (1982), basada en contribuciones de diversos autores, de determinar tipologías de bilingües según diferentes variables, de modo que se pueda decir, por ejemplo, que un sordo es un “bilingüe infantil o primario” cuando adquiere la lengua de señas desde la cuna y es expuesto a la segunda lengua antes de los 11 años, o “bilingüe incipiente” cuando, además de las señas, tiene un conocimiento somero de la segunda lengua escrita, debido al incipiente desarrollo de su interlengua⁸.

Sobre esta bases, ha habido en las últimas décadas un movimiento en la educación de los sordos hacia el reconocimiento y uso de las variedades de señas locales en el aula. El grado de utilización de las mismas ha dependido de los requerimientos legales, de la filosofía de los educadores, del conocimiento que educadores y administradores tengan del carácter de lenguas naturales de las lenguas de señas y, sobre todo, del mayor o menor grado de dominio de las señas por los educadores, lo que incluye la mayor o menor participación de los mismos sordos en la educación de sus comunidades. Se han gestado, así, diferentes propuestas. Éstas van desde la utilización de señas aisladas como apoyo del trabajo de rehabilitación hasta verdaderas modalidades de educación bilingüe en señas y, por lo menos, la lengua escrita del entorno, con o sin asistencia de intérpretes, pasando por procedimientos híbridos como el uso de señas acompañada del habla oral, de la lectura labiofacial, de la lectura de textos escritos y de gestos deícticos (la llamada “comunicación total”, que la mayoría de los promotores de la educación bilingüe verdadera rechazan y que, como hacen ver Johnson 1997 y Liddell 2003, puede traer más confusión que comunicación).

Sin embargo, la tendencia es a diseñar, implementar y refinar modelos de educación bilingüe en los cuales los niños sordos, que en los países menos desarrollados aún acceden relativamente tarde a la escuela, adquieren la lengua de señas como su primera lengua y son luego expuestos a la segunda lengua (por ejemplo, Tovar 2002, Prinz 2002). Las experiencias más avanzadas prevén la adquisición temprana de la lengua de señas local por los niños, ya mediante la visita de trabajadores sociales señantes, complementada con campamentos de verano para los niños sordos y sus familias (Svartholm 1994), ya mediante la creación de hogares infantiles para niños sordos, atendidos por personal sordo u oyente bilingüe (Ramírez 1998, Anzola 1996, Cruz & Ramírez 1995). El resultado esperado es el desarrollo de las BICs y de la CALP primeramente en la lengua de señas, para luego proseguir con el trabajo académico sea en las dos lenguas o, sobre todo en el caso de la secundaria y de la universidad, con el apoyo de intérpretes.⁹

La pregunta que surge, entonces, es cómo aplicar la teoría de Cummins al caso de los sordos, si aún no se ha generalizado la escritura de sus lenguas en estas comunidades. Parte de la respuesta a esta pregunta va a ser, precisamente, la propuesta objetivo de este artículo. Pero es necesario primeramente hacer algunas consideraciones acerca de las funciones de las lenguas en una sociedad, con particular atención al hecho de si son mayoritarias o

minoritarias y de si cuentan o no con un código escrito.

Fishman (1987), al hablar de la dificultad de encontrar un equilibrio entre asegurar la conservación de una lengua minoritaria en los dominios que constituyen el núcleo de su adquisición sociocultural y los esfuerzos por extender su utilización a nuevos dominios comúnmente ocupados por la lengua dominante, establece que es necesario desarrollar desde muy temprano y enfatizar repetidamente la conciencia de la responsabilidad personal por la lengua, sobre todo en los dominios del hogar, de la comunidad, de la escuela primaria y de la iglesia.¹⁰ Una vez asegurado esto, se puede luchar por invadir otros dominios que son más del espacio de lo público, como la educación secundaria, el comercio, la administración de justicia, la administración pública, etc. Aun cuando en este artículo Fishman no lo menciona, es un hecho que, tanto para el aseguramiento de un dominio básico como, sobre todo, para su extensión a nuevos dominios, es primordial que la extensión de funciones vaya acompañada de una adecuación de las formas, lo que incluye el desarrollo de un sistema gráfico y de un código también en el medio escrito. Halliday (1978), en cambio, considera que la adecuación de las formas debe venir primero, cuando dice que la noción de desarrollo de una lengua significa enriquecer su gama de funciones sociales, lo cual se logra desarrollando nuevos registros. En realidad, son dos hechos concomitantes: las nuevas funciones fuerzan la creación de nuevas formas; a su vez, puede hacerse un esfuerzo consciente por adecuar las formas, pero nunca si no se da la necesidad social de la nueva función.

En el caso de las lenguas de señas, debido a su carácter tridimensional, no ha resultado fácil ni diseñar ni, sobre todo, difundir un estándar o norma escrita en ninguna lengua de señas. De hecho, el primer intento de poner por escrito una lengua de señas de manera sistemática apareció cuando Stokoe (1960) simultáneamente publicó sus hallazgos que probaban que la ASL era una lengua natural con reglas que determinan su estructura y propuso un sistema de transcripción que muchos lingüistas aún utilizan.

Parkhurst & Parkhurst (2000) examinan varios de los sistemas de transcripción de señas más conocidos: las fotos o ilustraciones, las glosas, el sistema de Stokoe, el sistema HamNoSys (Sistema de Notación de Hamburgo, iniciado por Prillwitz en dicha Universidad) y la signoescritura (o *sign writing*). Proponen una lista de ocho criterios que permiten determinar cuál es el más adecuado para un propósito determinado: la *representación* o grado de correspondencia biunívoca entre el símbolo y el rasgo visual; la *facilidad de lectura*; la *economía*, que se refiere al número de símbolos requerido; la *facilidad de reproducción* o qué tan fácil resulta escribirlo; el *espacio que ocupa*; la mayor o menor *facilidad de transferencia* de las habilidades escritas en señas a la adquisición de habilidades escritas en la lengua dominante; la *facilidad de manipulación* utilizando programas de computador; y, finalmente, la *motivación* de los sordos para aprenderlo.

De todos los sistemas examinados (les faltó el de Liddell & Johnson 1989, quizás porque, tratándose éste de matrices de rasgos fonológicos, es de interés primordialmente para los lingüistas, a quienes sí sirve ese grado tan alto de “representación”), el que obtiene las mejores calificaciones al aplicársele su lista de criterios es el de la signoescritura. En efecto, este sistema, adaptado para las lenguas de señas por Sutton, a partir de su propia propuesta

de escritura para la danza (*dance writing*), es el que se ha extendido más entre los sordos, aunque no de manera universal. Presenta el problema de que, a pesar de que se ha ido simplificando, se tarda aún mucho al escribirlo y no se puede usar fácilmente en el computador. Sin embargo, es posible que, si sigue evolucionando y si se difunden más sus formas taquigráficas, pudiera llegar a ser una buena alternativa de forma escrita para las lenguas de señas. Su rival más cercano, el HamNoSys, no es atractivo para los sordos, pues presenta el problema de que no es de fácil lectura por el gran nivel de detalle (se desarrolló básicamente para la investigación lingüística), pero es, en cambio, de fácil utilización en el computador, aunque, por haber sido diseñado para la tecnología Mac, su uso en PCs todavía es problemático (Alejandro Oviedo, comunicación personal). El sistema de Stokoe, tan caro a muchos, en gran parte por causa de su creador y por la originalidad y gracia de los símbolos, está cayendo en desuso aun entre los lingüistas de señas, debido a que lo que se gana en economía se pierde en precisión. Tampoco es particularmente apetecido por los sordos mismos.

Tal como están las cosas, entonces, parece que los sordos señantes se verán constreñidos, por lo menos en el futuro inmediato, a una situación de lo que Fishman (1967, en Baetens Beardsmore 1982) llama “bilingüismo con diglosia”¹¹, pero con características propias. Es decir, que en el caso de las funciones superiores típicas de los dominios públicos, se podrán ir desarrollando formas de las lenguas de señas para la comunicación cara a cara, reservándose todavía la lengua escrita del entorno para algunas funciones, sobre todas aquéllas en las cuales su uso es inevitable aun para los oyentes. Este sería el caso de muchas actividades escolares, del uso de los textos escolares o de referencia en la lengua escrita, de la consulta en Internet o de la presentación de exámenes estandarizados. En su defecto, como es común hoy en día, tendrán que conformarse con una comunicación más dependiente, mediada por intérpretes.

En este punto, entramos a considerar las dificultades que se presentan en la escuela bilingüe para sordos, muchas de las cuales son atribuibles a la falta de una norma de la lengua de señas para funciones académicas.

Dificultades identificadas en la escuela bilingüe para sordos

La presente sección tiene que ver específicamente con lo encontrado en la experiencia educativa de la cual ha surgido la inquietud acerca de la necesidad de una norma académica en la lengua de señas, con algunas referencias a otras experiencias. Se trata de una propuesta de educación bilingüe y bicultural para sordos en la modalidad de mantenimiento y desarrollo de la lengua minoritaria de señas (en este caso, la LSC), cuyo objetivo era formar niños sordos buenos lectores y escritores, a partir de la afirmación de la LSC como su primera lengua y la adquisición del castellano escrito como segunda lengua en un contexto de educación bilingüe.¹² Esto quiere decir que los contenidos se adquirirían primero y primordialmente a través de la lengua de señas y, desde el tercer grado, con apoyo de textos escritos de tipo expositivo. Hubo además, desde finales del mismo tercer grado, un espacio para la lectura recreativa (inicialmente narrativa), la reflexión metalingüística y el manejo del código, a cargo de una maestra bilingüe temprana, que había adquirido las señas desde tierna edad al criarse con una de sus hermanas sordas casada con un sordo. Este

trabajo permitió desde el comienzo un notable progreso en el desarrollo del discurso narrativo de los niños en señas. Al cabo de los primeros cuatro años, los niños mostraban también avances significativos en la lectura de textos narrativos.

No se podía decir lo mismo con respecto a los textos expositivos y hay algunas razones para ello. Las exposiciones de los contenidos curriculares, así como la interacción en clase, que se realizaron siempre primero y primordialmente en la lengua de señas, quedaron en manos de las maestras bilingües oyentes jefes de grupo durante casi todo el proyecto, exceptuando el último año, cuando por fin las directivas del Instituto permitieron que una maestra sorda se hiciera cargo del área de Ciencias Naturales, en la cual estaba a punto de recibir su licenciatura. No había habido hasta entonces ningún control del uso de la lengua de señas para fines expositivos y argumentativos, exceptuando las admoniciones a la maestra de turno para que aumentara su interacción con sordos señantes nativos y mejorara así su proficiencia en la lengua.

El primer campanazo de alerta de que había que prestar más atención al discurso en señas lo dieron las exposiciones de cierre del año académico al final del cuarto grado. Si bien los niños mostraban una apropiación suficiente de los contenidos académicos, la estructuración de sus discursos dejaba mucho que desear. La maestra bilingüe anotó en su diario de campo que el discurso de los niños de cuarto grado no difería cualitativamente del de los del primer grado. Asimismo, ya en ese nivel los niños habían comenzado a manejar textos expositivos en lengua escrita, adecuados a su edad, relacionados con los contenidos que se estaban cubriendo, pero el éxito era todavía muy relativo. Fue en ese momento cuando surgió la hipótesis de que muy posiblemente parte de la razón, en ambos casos, era una falta de estructuración del discurso académico en LSC, con el impacto consiguiente en la interacción en señas para la comprensión de los contenidos, la manipulación de la información, la reconstrucción, por parte de los niños, de textos originales utilizando dicha información y, por supuesto, la adquisición de la lectura y la escritura en su segunda lengua. El diagnóstico se hizo teniendo en cuenta la teoría sobre las funciones del lenguaje en contextos académicos.

Nuttall (1982), tomando como referencia los textos escritos, presenta una clasificación de estas funciones en tres grupos: funciones dependientes de la interacción, funciones dependientes del texto y funciones independientes. Las primeras representan el mismo tipo de interacción cara a cara a la que los niños han estado expuestos diariamente. Con ellas se genera simpatía (¡o antipatía!) entre los niños y el maestro. Tienen que ver mayoritariamente con la preparación del ambiente para el trabajo académico y con actividades de control, de organización, de estímulo, de advertencia y demás. También se utilizan para la activación de los esquemas conceptuales y lingüísticos de los niños (Rummelhart 1984; Carrell 1987). Los niños se han ido acostumbrando a ellas en su interacción diaria con adultos o con sus pares, y forman parte de sus habilidades básicas de comunicación interpersonal, por lo que no deberían presentar mayores problemas ni en comprensión ni en producción. Habrá, a lo sumo, pequeñas diferencias de registro entre las situaciones más formales y las más íntimas. En el marco del proyecto, se recomendó a las maestras que hicieran un inventario de este mismo tipo de funciones en los textos escolares y las utilizaran en clase, con el fin de que los niños tuvieran un referente para las mismas en

su propia lengua, antes de abordar los textos en la segunda lengua.

El segundo tipo de funciones son las funciones dependientes del texto. Éstas son las que ayudan a determinar la organización de las ideas principales y secundarias o “macroestructura” (término de van Dijk 1978), e incluyen afirmaciones, ampliaciones, aclaraciones, inferencias, comentarios, refuerzos, ejemplificaciones, conclusiones. Aquí se requiere ya que el niño identifique claramente la función con relación al propósito global del texto y, en algunos casos, que aprenda el metalenguaje correspondiente. Aunque todavía no hay una correspondencia biunívoca entre estas funciones y las formas lingüísticas, el espectro se cierra un poco más, por lo que también se aconsejó a las maestras que identificaran en la LSC expresiones equivalentes a las que los niños iban a encontrar más tarde en los textos escritos, como “por ejemplo”, “es decir”, “resumiendo”, etc.

Por último, las funciones independientes son las funciones típicas del discurso académico. Se pueden reconocer fácilmente por su superestructura (también término de van Dijk 1978, aunque otros autores, como Davies & Greene 1984, les dieron el nombre de “frames” ‘armazones’). Las siguientes son ejemplos representativos: enumeración, definición, clasificación, descripción física, descripción de funciones, descripción de procesos naturales, descripción de procesos mediados por el hombre, etc. Aun cuando en ocasiones aparecen como funciones dependientes del texto, acompañando como subsidiarias una función de nivel más alto, constituyen por lo general los bloques en que se divide la macroestructura de los textos académicos y tienen muchas marcas gramaticales y léxicas asociadas. Aquí, desde luego, se pidió a las maestras que reconocieran dichas superestructuras con sus marcas, que se pusieran de acuerdo sobre el metalenguaje necesario y que se las hicieran ver a sus alumnos conscientemente.

Mediante talleres de exploración y diagnóstico que se tuvieron con los maestros oyentes y, más específicamente, con un grupo de auxiliares docentes sordos y las maestras oyentes bilingües del grupo investigativo, se encontró que los sordos no tienen claridad sobre estas superestructuras en su propia lengua. Hay también a menudo dudas acerca de las estructuras gramaticales, en gran parte por no comprender las diferencias entre la gramática de la comunicación cara a cara (modalidades oral y, para nuestro caso, en señas) y la gramática típica de la lengua escrita (Brown & Yule 1983, Halliday 1989, Álvarez-Muro 2000). Esto es particularmente cierto en el caso de los mecanismos de cohesión gramatical (referencia, elipsis y sustitución) y en la producción de enunciados que, aun en español oral, requieren de diferentes tipos de subordinación. Asimismo, las lagunas léxicas causan dificultad en algunos casos, como en la notable falta de hiperónimos, tanto en el lenguaje coloquial como en el académico. No hay tampoco consenso acerca de los procesos más productivos de formación de neologismos en el caso de la LSC. De particular importancia, no hay acuerdo sobre las formas de las expresiones conjuntivas o conectores lógicos, los cuales a menudo faltan o no se pueden expresar con meras configuraciones manuales (los componentes de las señas), sino con configuraciones corporales y labiofaciales o con desplazamientos.¹³

El trabajo con las maestras bilingües reveló una situación similar, agravada por el hecho de

que no tienen, en su mayoría, un dominio cuasi-nativo de la lengua de señas. Cuando se les hace ver la importancia del reconocimiento de la macroestructura del discurso expositivo y de las diferentes funciones como unidades básicas del discurso académico, se dan cuenta de que, efectivamente, el tener claridad sobre qué función está desempeñando un enunciado y sobre las superestructuras les puede ayudar a organizar su discurso en señas, a cerciorarse de que los niños adquieran los conocimientos y los almacenen de manera ordenada (lo que se evidenciará después cuando reconstruyen textos similares) y a aprovechar este conocimiento para acercar a los niños a los textos académicos escritos. De esta manera, están preparadas para guiar una interacción en clase que lleve a los niños a la construcción conjunta del conocimiento, al tiempo que adquieren el dominio del lenguaje académico.

Todo esto hace ver la necesidad de trabajar conscientemente en la planificación del discurso de las lenguas de señas para usos académicos, de modo que les permita a los educandos desarrollar su CALP. De hecho, en las exploraciones mencionadas, los sordos tenían a menudo que ser forzados, por un lado, a no dejarse llevar por la estructura del castellano y, por otro, a establecer una diferencia entre un uso coloquial de las señas, propio de las BICs, y un uso más formal acorde con el ambiente académico, más cercano al ideal del desarrollo de la CALP.

Estos aspectos discursivos no parecen estar trabajándose en las lenguas de señas, ni siquiera en la tan bien estudiada ASL. Si bien se han investigado aspectos textuales, como la cohesión, un profesor de la Universidad Gallaudet testimonia que se acepta como natural que el discurso académico se “narratice” para hacer asequible la información a los estudiantes sordos (Alejandro Oviedo, comunicación personal). Por su parte, Roy (1995), en uno de los primeros estudios publicados sobre discurso en la ASL, hace ver que, en el corpus analizado (una conferencia sobre el proceso de apareamiento de una especie de pez, y muy exitosa entre estudiantes sordos de pregrado), juegan un papel muy importante la organización, los marcadores discursivos y el uso de estrategias y recursos típicos de la conversación. En la organización, se puede reconocer el formato de las conferencias con desarrollo del tópico en una secuencia de episodios, dos de ellos focalizadores, cinco de desarrollo y uno de cierre. Cada episodio va marcado por un marcador: NOW THAT para introducir el segundo episodio de la focalización y el de cierre y NOW para introducir los restantes, exceptuando el primero. En cuanto al desarrollo del discurso (se trata de la función “descripción de proceso natural”), el conferencista utilizaba una especie de discurso indirecto.¹⁴ Este tipo de discurso se diferencia de los diálogos que aparece en las narraciones en ASL en que no es realmente diádico, sino que los animales que cumplen un papel importante en el proceso hacen comentarios como si fueran humanos, por lo que, con contadas excepciones, consiste sólo de una o dos señas acompañadas de rasgos no manuales. Con o sin la presencia del marcador de enunciado SAY, la secuencia va acompañada de marcadores no manuales de este tipo de discurso indirecto, a saber diferencias en la orientación de la cabeza y cambios en el contacto visual.

Estos ejemplos tomados de otro contexto de señas, reafirman la creencia de que es indispensable hacer propuestas de planificación de las lenguas de señas para usos académicos que las diferencien del habla cotidiana. En el ejemplo de Roy (1995) se nota que, si bien el recurso del diálogo añade vida e interés al relato, no lo hace en cambio apto

para un ambiente formal. El hecho de que las lenguas de señas sean lenguas minoritarias no quiere decir que no deban desarrollarse al igual que lo han hecho las lenguas orales de prestigio con las cuales entran en contacto. Aun en la interacción cara a cara se puede y se debe establecer una diferencia de registro, tal como sucede en el caso de las lenguas orales como el español. En la siguiente sección se examinan las características de lo que debe ser un discurso académico en señas con relación a su homónimo en las lenguas orales desarrolladas.

Propuesta de discurso académico en señas

Ya se ha visto que las lenguas de señas no tienen todavía consolidado un código en el medio escrito. Este hecho no significa, sin embargo, que se los pueda considerar una comunidad oral (extendiendo el uso del término “oralidad” a la comunicación cara a cara en general) como las sociedades orales primarias que describe Ong (1982). De hecho, ya se ha mostrado que, al estar insertos en medio de comunidades mayoritarias de oyentes usuarios de una lengua que ha desarrollado un código escrito elaborado, deben valerse en mayor o menor grado de esta segunda lengua o recibir el apoyo de familiares, conocidos o, en últimas, de intérpretes que les ayuden en las situaciones de comunicación que requieran el uso de la lengua escrita, todo dependiendo de la red de interacciones en la que estén insertos. Sus usos de la lengua escrita¹⁵, entonces, varían, y ello se refleja también en el discurso que utilizan cara a cara en contextos formales. Estas diferencias, sin embargo, tienen que ver más con fallas en la educación que no les permiten acceder a un lenguaje académico rico y estructurado. En este respecto, los sordos no están en una situación muy diferente del grueso de la población oyente, que difícilmente llena los cánones para ser considerada una sociedad “gráfica” en el pleno sentido de la palabra que se advierte en Ong (1982), lo cual es particularmente cierto, como lo hace ver Álvarez-Muro (2000), en sociedades como las nuestras, en donde subsiste el analfabetismo.

Pero hay que luchar por revertir esta situación y más aún en el caso de poblaciones marginadas como los sordos. Tovar (1998) hace ver cómo, en el caso de minorías de este tipo, la educación que reciban tiene que ser de excelente calidad, para que puedan tener la posibilidad de promocionarse. Esta clase de educación pasa por una verdadera apropiación del lenguaje académico. Gutierrez (1995:34), hablando de la relación que se establece entre diferentes ambientes de instrucción y el desarrollo del uso de la lengua escrita, observa:

When people acquire language competence—both written and oral— they also acquire a competence to use language; that is, they acquire discourse competence, not just through an abstract study of language but through actual use of and participation in the community’s discourse. *In this way, students can acquire academic discourse as they become competent members of their academic community.* (El subrayado es mío)

En el caso de las lenguas de señas, que no tienen aún forma escrita consolidada, es necesario trabajar por que se normalice el discurso académico utilizado en interacción cara a cara. Para caracterizar este discurso académico en señas, que constituye la propuesta en este artículo, es necesario revisar qué se entiende por discurso académico, así como discutir la relación entre la lengua escrita académica y la lengua oral de las personas educadas.

El discurso académico es básicamente de origen escrito. Ya desde la Edad Media y el

Renacimiento se fue generalizando la costumbre de que los profesores escribieran sus clases y las leyeran ante sus alumnos o ante sus pares, una costumbre aún no abandonada del todo, particularmente en Europa, lo que explica la supervivencia de títulos como “*lecturer*” (inglés), “*lettore*” (italiano) o “*lector*” (castellano). Modernamente, el discurso académico debe ser heredero de la tradición iniciada durante la Revolución Científica (1543-1688) cuando, al multiplicarse los conocimientos científicos, se multiplicaron los textos. Así, libros como el *De revolutionibus orbium coelestium* de Copérnico, la *Astronomia nova* de Kepler, el *Sidereus nuncius* de Galileo, debieron ir imponiendo un estándar académico en latín, lengua de cultura. Al ir extendiéndose el uso de los vernáculos de Europa occidental a estas nuevas funciones, como sucedió con el *Dialogo dei massimi sistemi* de Galileo, el *Discours de la méthode* de Descartes o el *New experiments physico-mechanical touching the spring of the air* de Boyle, las formas discursivas académicas establecidas en latín debieron ir influyendo en las formas discursivas académicas de los vernáculos de más prestigio, el inglés, el francés y el italiano. Éstos, a su vez, influyeron en los otros vernáculos a medida que se iba generalizando la costumbre de escribir en ellos en lugar de en latín.

Ya a finales del Siglo XVII tuvo lugar un hito importante para las ciencias y para el discurso académico: la fundación de la Royal Society of London, en 1662. Según Bazerman, en su introducción a Atkinson (1998), esta sociedad, así como la publicación científica oficial de la misma, *The Philosophical Transactions*, no sólo han influido en la formación del pensamiento científico moderno, sino que también han sido fundamentales en el desarrollo del discurso científico y del estilo escrito en general, sobre todo si se tiene en cuenta que las publicaciones periódicas tienen su pionera en las *Transactions*. Atkinson (1998) presenta la evolución del discurso académico en las *Transactions* desde sus inicios en 1675 hasta 1975, con base en análisis de muestras tomadas en intervalos de 50 años.

Años más tarde, en 1666, se fundó en París la Académie des Sciences. Aun cuando no se ha encontrado confirmación de esto en la literatura, es evidente que, a partir del trabajo intelectual en el Reino Unido y en Francia, se fueron configurando dos tradiciones discursivas académicas influyentes: una de base inglesa y otra de base francesa, cada una de ellas con características propias. En efecto, Kaplan (1966), influido por una versión débil de la Hipótesis de Sapir-Whorf, fue el primero en hacer ver que la ordenación de los párrafos en diferentes idiomas tiende a ser diferente, dando origen a los estudios que, en su momento, se llamaron “retórica contrastiva”¹⁶. Al analizar 700 composiciones de tipo expositivo, escritas por estudiantes maduros cuya lengua nativa era diferente del inglés, Kaplan (1972) concluyó que cada lengua y cada cultura tenían un orden en los párrafos único y que parte de aprender una lengua incluía dominar su sistema lógico. Aun cuando años más tarde Kaplan (1987) reconoció, ante tantas críticas, que no se pueden hacer afirmaciones tan categóricas sin matizaciones, tuvo las siguientes percepciones: el discurso en inglés es lineal y jerárquico; las lenguas semíticas presentan un acusado paralelismo (que es palpable en las traducciones del Antiguo Testamento, por ejemplo); los textos chinos no tienen una direccionalidad clara, sino que siguen el patrón utilizado por la administración pública; por último, los textos en lenguas románicas y eslavas se caracterizan por sus numerosas digresiones.

En realidad, a pesar de las críticas (ver resumen en McCarthy 1991), la experiencia sí le indica a uno que Kaplan puede haber tenido razón, por lo menos en el caso del inglés. Los textos escritos académicos en esta lengua tienen, por lo general, una macroestructura clara, en la cual se notan las funciones de los enunciados, las cuales van normalmente marcadas explícitamente. El ordenamiento de los elementos superestructurales, en el caso de las funciones independientes, es también muy evidente, lo que permite una lectura fácil y un almacenamiento ordenado de la información. Este tipo de discurso ha influido mucho en el discurso de muchos idiomas, incluido el español. Vásquez (2001), por ejemplo, presenta las características del discurso académico español en tres tipologías de texto: la clase magistral, la monografía y el artículo científico. Al compararlas con las características de esos mismos tipos de texto en inglés, no se nota mayor diferencia, exceptuando quizás que las monografías en castellano tienden, según esta autora, a tener poca bibliografía y escasas fuentes secundarias.

Si es verdad esta percepción de que el discurso académico escrito se está universalizando en la comunidad científica cada vez más, puede decirse que se ha convertido ya en un hecho social, según las tesis de Durkheim (1895). En efecto, este autor define el hecho social como

. . . toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales (p. 46)

Como lo presenta Durkheim, el concepto se aplica en principio a la lengua de un determinado conglomerado para el cual se puede presumir un territorio. Sin embargo, puede aplicarse también a toda la comunidad científica esparcida por el mundo, del mismo modo que, utilizando otros ejemplos de hecho social que él da, puede haber reglas jurídicas y morales, artículos de fe o políticos, códigos sobre el buen gusto, etc., que traspasan las fronteras terrestres y los océanos.

De particular importancia para nuestro caso, Durkheim (1895) hace ver que la costumbre colectiva se expresa de una vez para siempre en una fórmula que se repite de boca en boca, se recibe y se adopta por la vía de la educación, aunque, como hecho social, es debida en parte a la colaboración del individuo. Sucede así con las normas lingüísticas y, en este caso, con la norma del discurso académico escrito. Siguiendo al mismo Durkheim, esto explicaría por qué no todos los usuarios de una lengua llegan a dominar la norma académica imperante en la misma. Sin embargo, todos los que trabajan en ambiente académico, sobre todo si llegan a altos niveles de escolaridad y, más aún, si son profesores universitarios, están obligados a conformarse a la misma y lo logran en mayor o en menor grado.

El texto escrito académico, entonces, ha influido enormemente en el discurso oral de las personas cultas. Álvarez-Muro (2000), al hablar de la relación entre la escritura y el poder, resalta el desprestigio patente en que caen las variedades que se alejan de la norma y, en cambio, el prestigio que adquieren las formas de hablar que más se asemejan a la escritura. Esto se debe a que las normas se han establecido con base en las formas escritas propuestas por escritores de prestigio, como lo atestigua el trabajo de los gramáticos alejandrinos desde el Siglo IV A.C. hasta el Siglo II, sobre cuya tradición se modeló más tarde la norma lingüística latina, que dio, a su vez, lugar a la normativización de los vernáculos de Europa

occidental a partir de la era de los descubrimientos (Lyons, 1968). No importa cuánto la lingüística desde Saussure (o quizás un poco antes, desde Whitney) haya insistido en la preponderancia de lo oral sobre lo escrito o, más modernamente, en la riqueza que la variación geográfica y sociolingüística aporta a la expresión, el hecho sociológico de concebir la lengua escrita como el modelo a seguir continúa vivo y se fortalece. A ello contribuye la universalización de la educación, ya que en los ambientes académicos, como lo hace ver Halliday (1978), a menudo los profesores utilizan estructuras escritas en sus discursos orales.

La escolaridad trae, como consecuencia, la internalización de un registro formal que variará de un individuo a otro según la calidad de la educación recibida o según su experiencia personal con los textos escritos. Se da así lo que Álvarez-Muro (2000: 45) llama una “intertextualidad entre las formas orales de producción del lenguaje y las formas escritas”, lo cual, en nuestra opinión, se va generando en la medida en que se desarrolla la CALP. El ideal de discurso oral para los sordos, en esta etapa en que no tienen un sistema de escritura, es uno que, sin desvirtuar la esencia del medio oral, incorpore características de la escritura, en particular, de la escritura expositiva.¹⁷ De esta manera, el discurso del aula será realmente beneficioso para el desarrollo cognitivo del niño sordo y para su promoción académica, con las ramificaciones que esto tendrá en su inserción social.

Lo ideal, entonces, sería fomentar en las aulas, a través de los maestros y de sus auxiliares sordos, un tipo de discurso que reuniera algunas características que están presentes en el discurso oral académico de las personas cultas. Las características son tomadas de autores que estudian o presentan la textualidad (Halliday & Hasan 1976), la discursividad (Martínez 2001, McCarthy 1991, Halliday 1989, Davies & Greene 1984, van Dijk 1978, Nuttall 1982) y los procesos de recepción (Lehrer 1994, Nuttall 1982, Rummelhart 1984). Éstas podrían incluir las siguientes:¹⁸

1. *Activación de esquemas conceptuales.* Se refiere al fomento del uso de la intertextualidad necesaria en la construcción conjunta del significado. Debe hacerse al comienzo de la exposición de cada nuevo tema y durante el desarrollo del mismo, trátase de exposiciones o de actividades más participativas. Cumple, en muchos casos, la función de los procesos de expansión, en la medida en que el maestro ayuda con este proceso a esclarecer los conceptos, a hacer explícitas relaciones conocidas por los niños, a relacionar información vieja con información nueva tanto entre textos anteriores y el actual como entre los de la misma lección. Con esto último se le aclara al niño la macroestructura textual del discurso.

2. *Macroestructura clara.* Al niño le debe ser patente el propósito o los propósitos del discurso. Si se trata de textos narrativos, debe hacerse ver la estructura y elementos de los textos narrativos, a los cuales ya se ha acostumbrado a través del largo trabajo previo con historias, cuentos y leyendas. Si se trata de textos expositivos, debe hacerse ver cuáles funciones independientes se examinarán y la relación que se debe establecer entre las mismas para que se cumpla el propósito de la lección. (Por ejemplo, si se va a ver el tema de “la célula”, se le puede hacer ver que se mirarán la definición de célula, su clasificación, su constitución, su función, etc.) Si se trata de un texto argumentativo, se le debe hacer ver la posición o punto de vista y los elementos que lo defenderán o atacarán. (Por ejemplo, por

qué fue necesaria la independencia del país).

3. *Superestructuras claras.* Con base en lo que se investigue con sordos señantes nativos, se seleccionarán las superestructuras más adecuadas para el nivel de desarrollo cognitivo y de conocimientos del niño, y se le hará ver cuáles son los elementos que constituyen dicha armazón y cómo, al asociar los conocimientos específicos con la armazón, le quedará más fácil demostrar lo aprendido mediante la reconstrucción del texto o la creación de multitud de textos posibles con la misma información básica.

4. *Funciones dependientes del texto.* A la par que se van desarrollando los contenidos básicos a través de las superestructuras, se le deben hacer ver al niño detalles, relaciones, conclusiones, etc., de una manera clara, para que el discurso sea coherente y provea al niño de un modelo a seguir.

5. *Cohesión.* Las lenguas de señas tienen mecanismos de cohesión (referencia gramatical y léxica, elipsis y conexión)¹⁹ que les son típicas. Algunos no son tan evidentes, sobre todo para los maestros no nativos, por lo que habría que explicitárselos. En muchos casos, como hace ver Liddell (2003), estos mecanismos son en parte gestuales, como los deícticos de referencia o las boyas (“*buoys*”), o hacen uso de los espacios mentales incluyendo sustitutos (“*surrogates*”) o muestras (“*tokens*”). En narrativas y en algunos tipos de descripción, esto último se manifiesta incluso en translaciones o en la utilización alternada de ambas manos. Finalmente, no hay que olvidar que muchos de estos mecanismos, sobre todo los de conexión, pueden encontrarse en configuraciones no manuales (movimientos del cuerpo, de la cabeza o de la cara).

6. *Léxico más preciso.* Teniendo en cuenta las categorías de vocabulario propuestas por Cowan (1975), se debe decidir sobre cuándo es preciso crear neologismos. En nuestra experiencia, hemos visto que hacen falta muchos términos técnicos y subtécnicos²⁰. No hay acuerdo aún sobre la mejor manera de crearlos.²¹ De todas maneras en este caso, así como en el de la creación de nuevas palabras para uso común, es recomendable que se respeten los procesos morfológicos de formación de nuevas palabras que sean más productivos (Tovar 2003 presenta un inventario preliminar). No se recomienda excederse en el uso de la vocalización o de los préstamos de la lengua escrita mediante el alfabeto dactilológico, aunque muchos niños recurren a ello espontáneamente. En nuestra experiencia, se ha preferido el recurso a la acuñación provisional en clase. Por ello, es conveniente que se establezcan redes de comunicación entre los colegios de sordos y entre los intérpretes para ir socializando los neologismos acuñados en diversas partes, de modo que sea el uso el que determine cuáles se incorporan definitivamente a la lengua con o sin modificaciones. De mayor importancia es el evitar los meros calcos semánticos: lo ideal es ir conformando campos semánticos propios. Sin embargo, se ha visto que, aun entre las lenguas orales de prestigio, esta consecuencia del contacto interlingüístico es a menudo inevitable. La dinámica de la escolarización de los sordos determinará los tipos de mezclas o de transferencias totales o parciales que se vayan dando espontáneamente.

7. *Estructuras propias de la lengua de señas.* Al igual que con el vocabulario, es necesario tener la cautela de evitar lo que Napier (2002) llama “interpretación literal”. Ésta surge casi

espontáneamente aun en el caso de los sordos señantes nativos cuando tratan de reproducir en señas conocimientos adquiridos de textos escritos y equivale a códigos híbridos como el “español signado”, tan común en muchos maestros oyentes de sordos. En principio, hay que seguir la advertencia de Brown & Yule (1983), Halliday (1989) y Álvarez-Muro (2000) sobre el hecho de que hay una gramática del discurso cara a cara diferente de la del discurso escrito. Pero, tal como ha sucedido con las estructuras del discurso culto de las lenguas orales, es muy probable que, en el caso de las lenguas de señas, inevitablemente se dé una transferencia de las formas escritas a las señas, sólo que en este caso se trata de una transferencia interlingüística. Si se da, probablemente ayude en la adquisición de las formas escritas del español.

8. *Abundante apoyo visual.* Como para los sordos el canal viso-gestual es su principal contacto con el mundo, se debe recurrir, al igual que hacen muchos textos escritos, a textos no verbales (término de Nuttall 1982), tales como diagramas, ilustraciones, fotografías, etc. y a objetos reales o que los representan. Con los sordos ayuda mucho el uso del video, del retroproyector de transparencias o de opacos y otras ayudas audiovisuales. Parte importante del apoyo visual, en el caso de la educación bilingüe, son los textos escritos, que pueden estar frente a todos los niños o individualmente en forma de libros de texto o de fotocopias de otros materiales. Asimismo, se deben seguir utilizando frente al niño y con él otros textos de asignatura, de divulgación o de referencia, incluyendo diccionarios adecuados a su edad. De este modo, progresivamente se desarrolla en el niño sordo no sólo el discurso académico sino también una actitud académica.

Por otra parte, como se trata de comunicación cara a cara, es necesario que se conserven las siguientes características:

1. *Abundantes funciones dependientes de la interacción.* Dado que se trata de interacción en el aula, es inevitable que se den los tipos de interacción cubiertos por la literatura, y que cumplen las funciones de preparar, controlar, estimular, dar instrucciones, etc.²²

2. *Prosodia y gestualidad.* Al igual que las lenguas orales, las lenguas de señas presentan características prosódicas, aun poco estudiadas, que vienen dadas sobre todo por configuraciones no manuales (movimientos del cuerpo, el contacto visual o rasgo C+, parpadeos, cambios en los labios o mejillas, etc. cf. Wilbur 1994) o en cambios en los parámetros de las señas (sobre todo la rapidez o tipo de movimiento). Es muy temprano para pretender descubrir estos rasgos, aunque los bilingües naturales en señas y español o los sordos mismos pueden dar cuenta de cuándo un cambio o añadidura de un rasgo es optativo. Lo mismo puede decirse de los gestos que acompañan las señas. (Oviedo & Tovar, en preparación, presentan una sistematización de la presencia de gestos en lengua de señas venezolana (LSV) a partir de un corpus).²³

3. *Estructuras típicas de la exposición cara a cara.* Esto está íntimamente relacionado con lo dicho respecto a la necesidad de mostrar claramente la macroestructura. Las repeticiones y los paralelismos, por ejemplo, ayudarán al niño a captar la información y a internalizarla adecuadamente. Pero es posible que estos recursos de la conversación cara a cara sean inevitables en la conformación de superestructuras determinadas en lenguas de señas (¡y

orales...! Sólo que muy a menudo los profesores tenderán a calcar su discurso de los textos escritos).

Finalmente, habría que explorar en la práctica si se necesita lo siguiente:

1. *Estructuras sintácticas más complejas*. La preocupación tiene que ver con los tipos de oración compuesta y con la frase verbal. En los sondeos preliminares, ante la negativa de los sordos de que se puedan establecer diferencias que sí se hacen en español oral y, con mayor razón, en el español escrito, queda la sensación de que se pueden presentar, si no abiertamente ambigüedades, por lo menos ausencia de matices. Esta situación refleja la que se da en la modalidad oral. No hemos podido distinguir, por ejemplo, la subordinación, por ejemplo: los textos escritos y orales en español con subordinadas estudiados se transforman en lengua de señas en secuencias de cláusulas coordinadas, a menudo aparentemente sin división, por lo menos en lo que respecta a las configuraciones manuales.²⁴ En cuanto a la frase verbal, el problema lo trae la marcación de aspecto y modalidad, aunque ya hay un primer trabajo en prensa que podrá servir de guía (López & Osorno, en prensa).

2. *Mayor densidad y menor frecuencia léxicas*. Halliday (1989) hace ver que, en los textos escritos, la densidad léxica, es decir el promedio de lexemas de contenido diferentes por número de lexemas total, es mayor en textos escritos que en textos orales. Igualmente, el texto oral utiliza con mayor facilidad palabras de alta frecuencia. Es posible que, en el caso del discurso académico culto, aun las formas orales exhiban una alta densidad y el uso de lexemas de baja frecuencia. Sería útil explorar si los niños pueden habituarse a manejar textos en señas más densos y con un mayor número de palabras nuevas y de baja frecuencia que lo normal, para ir afinando así sus habilidades de inferencia de significado.

Como se ha dicho previamente, lo anterior constituye sólo una propuesta, que mediante sondeos dentro y fuera del contexto de la clase, podrá ir refinándose hasta constituir lo que se podría recomendar como una norma académica en lengua de señas. Lo que sí es cierto es que se deben evitar los extremos de la literalidad (español signado) o extremo coloquialismo (como hacer hablar a las materias primas, a los insumos y al instrumental durante una descripción de procesos mediados por el hombre, como parecen sugerir los hallazgos de Roy 1995).

Queda solamente considerar de qué manera una propuesta como ésta puede ir refinándose y difundiéndose hasta convertirse en una norma lingüística para la lengua de señas en cuestión. Pero, en realidad, contestar esta pregunta requiere una propuesta completa de planificación lingüística que se sale del marco de este artículo²⁵.

Conclusión

Los sordos usuarios de lenguas de señas, en su mayoría, han estado tradicionalmente marginados en medio de sociedades oyentes. Sus lenguas de señas sólo recientemente han vuelto a ser utilizadas para funciones comúnmente reservadas a las lenguas dominantes, como la educación secundaria y superior. Por lo tanto, sus formas están adecuadas básicamente para la comunicación diaria en la casa o en la comunidad o, a lo sumo, en el

culto religioso y en la escuela primaria. Esto les ha permitido sobrevivir. Sin embargo, para adecuarse a las nuevas funciones, deben ser adaptadas a estos nuevos usos, lo que implica la creación, adopción y difusión de una norma académica.

Para no tener que esperar el paso de los siglos hasta que esto se dé, y dado que no poseen en el momento un código consolidado en el medio escrito, es conveniente acelerar el proceso mediante acciones de planificación lingüística, en este caso del corpus, o sea de las formas²⁶. Es fundamental aquí la aplicación de lo que se sabe sobre el análisis del discurso académico. Así, se estarían estudiando los modos de expresión típicos de cada lengua de señas para expresar las unidades fundamentales del discurso académico, que son las funciones independientes que determinan qué se narra, qué se expone y qué se argumenta. Esto implica la fijación de superestructuras discursivas, la selección de los elementos del código más aptos para la comunicación de ideas de una manera clara, precisa y exacta, y un enriquecimiento y normalización de su léxico, sobre todo en los niveles técnico y subtécnico. En este sentido, las lenguas de señas entrarían a formar parte de la reducida familia de lenguas modernas aptas para el desempeño en ámbitos académicos, sin perder su naturaleza.

La complejización del discurso académico en señas con respecto al requerido para satisfacer las necesidades de interacción diaria básicas, fomentaría el desarrollo de la proficiencia lingüística cognitivo-académica que, por transferencia, abonaría el camino para la adquisición de habilidades en lengua escrita, necesaria para el éxito escolar y para la inserción social de los niños sordos.

Se cree que, de esta manera, se contribuye positivamente a la promoción de los sordos y a su acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones que los oyentes.

Notas

1. Con el término “minoritario” se designan los grupos cuya población es efectivamente menor que la del grupo dominante, como es el caso de muchas lenguas aborígenes o regionales. El término “minorizado”, por su parte, hace referencia a las consecuencias del sometimiento o de la asimilación forzada de una comunidad numéricamente mayoritaria por un grupo menos numeroso, pero política y militarmente más poderoso. Sirve, por lo tanto, también para designar a las comunidades hablantes de una lengua de prestigio que se hallan enclavadas en medio de hablantes de otra lengua, como las de lengua alemana o neerlandesa en Francia.

2. Por ejemplo, Rivarol (1784, en Bruézière & Mauger 1957: 287), llega a afirmar etnocéntricamente que «ce qui n'est pas clair n'est pas français; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin»!

3. En favor de de l'Épée, el mismo Fischer hace ver, sin embargo, que hay evidencia de que él sí diferenciaba los signos metódicos de la verdadera lengua de señas, como lo prueba una obra de teatro que compuso para sus alumnos, escrita en glosas que revelan claramente la sintaxis de la lengua de señas. Además, su biógrafo sordo, Ferdinand Berthier (1840),

testimonia que el abate utilizaba los signos metódicos solamente en clase.

4. Elliott (1882, en Kyle & Woll 1985) hace ver que un análisis histórico del proceso demuestra que no fue una decisión ni justa ni bien sustentada. Por un lado, la mayor parte de los asistentes eran maestros de sordos de Italia, país en el cual la mayoría de los sordos escolarizados en ese momento eran realmente ensordecidos. Además, no se permitió que votaran los maestros sordos presentes.

5. Lo que se dice en esta sección no se aplica, en cambio, a los niños de contextos de clase media o alta, hablantes nativos de una lengua de prestigio y educados en ambientes educativos bilingües en otra lengua de prestigio, como es el caso de los colegios bilingües de élite. Esto ha sido corroborado en la literatura que examinó de cerca experiencias de inmersión total o parcial, temprana o tardía, en distritos escolares bilingües del Canadá. (Véase, por ejemplo, Swain & Lapkin 1982). Nótese también que, no obstante el nombre de “teoría”, las propuestas de Cummins son básicamente hipótesis, un hecho que no difiere de la norma en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, como lo hace ver Ellis (1994).

6. Es bueno aclarar que el reconocimiento legal, a menudo constitucional, por sí solo no basta para reivindicar las lenguas de señas. Tampoco es una condición sine qua non, como puede verse en el caso de los Estados Unidos, país en el que, ya desde el Siglo XIX el Congreso creó una universidad para sordos (Gallaudet University, Washington, D.C.) y en el que la ASL ha alcanzado un altísimo grado de reconocimiento y de uso, con casi toda seguridad el mayor del mundo, no obstante no gozar del estatus de oficialidad. Asimismo, puede haber reveses, como el ocurrido en Colombia en 2001, donde el artículo de la Ley 324 de 1996, que reconocía la LSC como lengua de la comunidad sorda, fue demandado, por lo que, de nuevo, ya no es posible presentar la educación en señas como la única opción para los sordos.

7. Personalmente, no me acostumbro aún a esta distinción ortográfica, cuyas raíces veo en el uso inglés de poner en mayúscula los nombres de etnias, los gentilicios y los epónimos, así como otros sustantivos y adjetivos propios. Otro tanto me sucede con la costumbre sorda de utilizar mayúsculas iniciales para los nombres de las lenguas de señas (por ejemplo, “Lengua de Señas Venezolana”, “Lengua de Señas Colombiana”, etc.), un uso que se justifica en el mundo de habla inglesa, donde se escribe, en efecto, “English”, “Spanish”, “Chinese” y, por supuesto, “American Sign Language”, “British Sign Language”, etc.

8. El concepto de “interlengua”, tan ubicuo en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas para referirse al conocimiento sistemático de una segunda lengua que es independiente del que tienen sus hablantes nativos y del que tiene el aprendiz de su primera lengua, fue introducido por Selinker (1972).

9. Cada vez hay más colegios de bachillerato para sordos que utilizan la lengua de señas local y en algunos países, como en Suecia, Francia y los Estados Unidos, ya se dan cursos en el nivel universitario a través de lenguas de señas. El obstáculo que persiste es, naturalmente, la escasez de personal docente sordo o bilingüe fluido en una norma de señas

adecuada para el trabajo académico. Napier (2002) también cita esta escasez en el caso de los intérpretes.

10. Desde 1965, Fishman llama “dominio” a las divisiones que se pueden establecer en la vida social.

11. El término “diglosia”, fue concebido inicialmente por Ferguson (1959) para designar la situación lingüística estable en la cual, junto a un estándar altamente codificado, asociado generalmente a una tradición literaria, subsiste en una comunidad un dialecto primario regional menos elaborado, cada uno con funciones asociadas.

12. El proyecto, un esfuerzo interdisciplinario e interinstitucional entre la Universidad del Valle y el Instituto Nacional para Sordos de Colombia (INSOR), se desarrolló bajo mi dirección durante seis años en la escuela del INSOR en Bogotá, cubriendo toda la educación básica primaria más un año de transición. Contó con los aportes de ambas instituciones más una ayuda financiera importante del Instituto Colombiano para el Fomento de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas”, COLCIENCIAS (Contrato 391-98).

13. Mi opinión es que todo esto es normal en cualquier lengua que está utilizándose por primera vez para usos académicos, más aún en el caso de las lenguas de señas que, según una hipótesis ampliamente difundida, serían lenguas que, por ser adquiridas casi siempre por los niños de señantes no nativos, estarían en un proceso constante de recriollización (Meier 1984, pero ver crítica de esta posición por Lupton & Salmons 1996). Por ejemplo, en el caso de las conjunciones, mi propia documentación sobre el surgimiento de este tipo de palabras y expresiones en el vernáculo castellano indica que, con excepción de cuatro que pueden remontarse al latín, todas las demás fueron reinventadas, sobre todo a medida que los procesos de expansión típicos del medio escrito lo requerían. Hay, pues, un indicio claro de la relación entre la extensión de funciones de una lengua al ámbito académico y el desarrollo de sus formas.

14. El término empleado por Roy (1995), siguiendo a Tannen (1986, sin referencia completa) es el de “diálogo construido”. Según esta autora, llamarlo “discurso indirecto” es impreciso porque, por restricciones de la memoria, normalmente no es una reproducción precisa. Pero no es en realidad un diálogo. Como se puede ver, son comentarios que se hacen a sí mismos los elementos del discurso académico de modo antropomórfico.

15. “Usos de la lengua escrita” es el equivalente más preciso que se me ocurre para traducir el feliz término inglés “*literacy*”, utilizado para hablar de la lectura y la escritura como prácticas sociales insertas en contextos sociales e históricos particulares (Martin-Jones 1995). El uso del tradicional “alfabetismo” implicaría restricciones. Álvarez-Muro (2000:44), por su parte, parece utilizar “literalidad” (y su antónimo, “iliteralidad”) en este sentido. Mientras, en el mundo luso-brasileño está haciendo carrera “*letramento*” (Cavalcanti, 1999). Alguno de estos dos debería servir de base para tan necesario neologismo.

16. La hipótesis de Sapir-Whorf afirma que percibimos la realidad de acuerdo con nuestros procesos de pensamiento y éstos, a su vez, están determinados por el sistema lingüístico que utilizamos. Kaplan trabaja en realidad sobre una versión menos contundente propuesta por Hockett (1954: 122, citado por Kaplan, 1976: 13): “Languages differ among themselves not so much as to what can be said in them but rather as to what it is relatively *easy* to say.” Kaplan (1976:12) la resume así: “The rhetorical patterns of a language are unique, culturally-coded phenomena which in inter-cultural communication situations can cause blockages”.

17. En nuestra investigación hemos visto que el refinamiento cada vez mayor de las capacidades narrativas en señas, ayudadas por la exposición a numerosísimos textos narrativos escritos de todo tipo, se da de una manera mucho más espontánea que en el caso de las capacidades expositivas, aunque, desde luego, hay variaciones individuales. De allí mi énfasis en la necesidad de trabajar los textos expositivos.

18. Ésta es una propuesta inicial basada en la hipótesis de que un discurso con estas características supliría el papel que desempeñarían las formas escritas en la primera lengua de los niños sordos, si éstas existieran. Mi proyecto de tesis doctoral abordará la determinación de las superestructuras textuales para las funciones independientes, que considero centrales. Tal como ya se ha ido viendo en las exploraciones preliminares, esta labor permitirá confirmar o refutar la necesidad de incorporar los otros rasgos propuestos aquí.

19. No se ha confirmado, pero según los sondeos preliminares no hay sustitución nominal ni verbal en la LSC.

20. Según Cowan (1975), el “vocabulario técnico” lo constituyen los términos centrales en una disciplina determinada, los cuales se aprenden como subproducto del estudio de la disciplina, como “célula”, “fotosíntesis”, “fusión”, etc.; el “vocabulario subtécnico”, por su parte, son palabras que se utilizan en el lenguaje académico en general, independientemente de la disciplina, como “función”, “desarrollo”, “base”, “transformar”, etc.

21. Soy de la opinión que, en la medida de lo posible, las lenguas de señas deberían homogeneizar el vocabulario técnico más o menos como lo han logrado gran parte de las lenguas orales mediante la creación de compuestos con étimos griegos y latinos o mediante préstamos. El vocabulario subtécnico podría derivarse del vocabulario común, extendiendo el significado de vocablos si es necesario.

22. En realidad, el énfasis de este artículo está en el discurso académico per se. La dinámica de las aulas la explica otro tipo de literatura (Cazden 1988, Mehan 1979, Sinclair & Coulthard 1975, etc.), cuya inclusión no me parece tan pertinente para el propósito de este artículo, aunque sí lo es para la estructuración de esquemas didácticos.

23. Lo ideal es que el estudio de la gestualidad y la prosodia de las lenguas de señas lleve también a descubrir, como lo hizo Halliday (1989) para las lenguas orales, la complejidad de la gramática, lo que permitirá descubrir analogías con la gramática de la oralidad

(Álvarez-Muro 2000, Halliday 1989), más allá de la simple estructuración de los intercambios a la Schegloff & Sacks 1973.

24. De todas maneras, esta preocupación por sí sola ameritaría una tesis. Puede suceder lo que se daba en un principio con las coordinadas disyuntivas: los mismos sordos creían que no era posible construirlas en lengua de señas, hasta que uno de ellos lo logró y se lo demostró a los demás. En el caso de las coordinadas copulativas persiste el uso del calco “Y”, realizado en el alfabeto dactilológico. He notado que ayuda mucho a los sordos a descubrir las formas de su lengua el apartarlos del texto académico y presentarles una situación de la vida diaria en la que, casi inevitablemente, se tenga que usar un equivalente estructural del enunciado en cuestión. Aun así no hemos detectado las subordinadas, estructuras por demás escasas en la misma oralidad primaria (Halliday 1989).

25. En realidad, existe una propuesta de este tipo para la LSC, hecha por Osorno & López (1999, manuscrito) con mi asesoría, como trabajo final de un seminario de Planificación Lingüística que doy regularmente.

26. La literatura de planificación lingüística (por ejemplo, Cooper 1989 o Eastman 1983) reconoce tres “dimensiones” de esta actividad: “planificación del estatus”, que se refiere a la planificación del uso de las lenguas o variedades para diferentes funciones; la “planificación del corpus”, que se refiere a la planificación de las formas de las lenguas o variedades, como la determinación de una norma o la creación de neologismos; y “planificación de la difusión”, que se refiere a los esfuerzos por difundir las lenguas o variedades así determinadas en los diferentes dominios de la vida diaria de la comunidad objeto de la planificación.

Referencias bibliográficas

1. Álvarez-Muro, A. 2000. *Poética del habla cotidiana*. Mérida: Universidad de Los Andes. Grupo de Lingüística Hispánica.
2. Amaral, M. A. Conde & A. Coutinho. 1996. *Método escondido com mestre de fora: contribuição para o estudo do método de Jacob Rodrigues Pereira*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
3. Anzola, M. 1996. *Gigantes de alma*. Mérida: Universidad de Los Andes, Ediciones del Posgrado en Lectura.
4. Atkinson, R. 1998. *Scientific discourse in sociohistorical context: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah NJ: Erlbaum.
5. Baetens Beardsmore, H. 1982. *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon, Avon: Tieto Ltd.
6. Bazerman, C. 1998. Editor's Introduction. En Atkinson, 1998. También en <www.english.ucsb.edu/faculty/bazerman/atkinson.html>

7. Bébian, A. 1819. *Éloge de C. M. de l'Épée, fondateur de l'institution des sourds-muets*. París: J.-G. Denau.
8. Berthier, F. 1840. *Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée*. Paris: J. Ledoyen.
9. Bloomfield, L. 1935. *Language*. London: Allen & Unwin.
10. Brown, G. & G. Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Carrell, P. L. 1987. Text as interaction: some implications of text analysis and reading research for ESL composition. En Connor, U. & R. B. Kaplan (eds). *Writing across languages: analysis of L2 text*. Addison-Wesley, 47-56.
12. Carver, R. 1991. Concept of culture applied to Deaf culture: A Deaf perspective. Co- invitado especial en la conferencia de la Association of Canadian Educators of the Hearing-Impaired, Calgary, Alberta, 15 julio.
13. Cavalcanti, M. 1999. Representaciones sociales en una práctica de lengua escrita: interacción transcultural en un curso de formación de maestros para escuelas de la región occidental de la selva amazónica en Brasil. En Mejía, A.-M. de & L. A. Tovar (eds.) *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, pp.159-180.
14. Cazden, C. 1988 (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. (Traducción de Gonzalo Hernández; revisión de Inés de Gispert). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias / Barcelona: Paidós.
16. Cooper, R. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
16. Cowan, J. R. 1975. Lexical and syntactic research for the design of ESL reading materials. *TESOL Quarterly*, 8: 389-399.
17. Cruz, L. & P. Ramírez. 1995. Investigación para la validación de un modelo bilingüe lengua manual colombiana (LMC) – español para niños sordos de 0-5 años en Santafé de Bogotá. *El Bilingüismo de los Sordos* 1 (1): 5-7.
18. Cummins, J. 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
19. Cummins, J. 1978. Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. En Paradis, M. (ed.) *Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.

20. Cummins, J. 1981a. *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
21. Cummins, J. 1981b. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
22. Cummins, J. 1984a. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
23. Cummins, J. 1984b. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En Rivera, C. (ed.) *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
24. Cummins, J. 1989. *Empowering minority students*. [Sacramento?]: California Association for Bilingual Education.
25. Davies, F. y Greene, T. 1984. *Reading for learning in the sciences*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
26. Durkheim, E. 1895 (1982). *Las reglas del método sociológico*. 3ª. ed. sobre la 1ª francesa (P.U.F.). (Trad. de L. E. Echevarría Rivera). [Madrid? & Buenos Aires]: Ediciones Orbis, S.A.
27. Eastman, C. 1983. *Language planning: an introduction*. Chandler & Sharp.
28. Elliott, R. 1882. The Milan congress and the future of the education of the deaf and dumb. En *Conference Report: Conference of Headmasters of Institutions and of Other Workers for the Education of the Deaf and Dumb. London 1881*. London: Allen.
29. Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
30. Erting, C. 1994 (2001). Introducción. En Patiño, L., A. Oviedo & B. Gerner de García (eds.) *El estilo sordo: ensayos sobre comunidades y culturas de las Personas Sordas en Iberoamérica*. (Selección y traducción de artículos de Erting, C., R. Johnson, D. Smith & B. Snider (eds.) *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press), pp. 19-36.
31. Ferguson, C. 1959. Diglossia. *Word*, 15: 325-340.
32. Fischer, 2002. The dictionary of the Abbé de l'Épée and his "methodical signs". En Schulmeister, R. & H. Reinitzer (eds.) *Progress in sign language research: In honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritte in der Gebärdensprachforschung: Festschrift für Siegmund Prillwitz*. Hamburg: Signum, pp. 47-62.

33. Fishman, J. A. 1965. Who speaks what language, to whom and when? The analysis of multilingual settings. *La Linguistique*, 67-68.
34. Fishman, J. A. 1967. Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 2: 29-38.
35. Fishman, J. A. 1987. Language spread and language policy for endangered languages. En Fishman, J. A. 1989. *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
36. Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
37. Grosjean, F. 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6: 467-477.
38. Gutierrez, K. 1995. Unpackaging academic discourse. *Discourse Processes*, 19: 21-37.
39. Halliday, M. A. K. 1978 (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. (Traducción de Jorge Ferreiro Santana). México, D.F., etc: Fondo de Cultura Económica.
40. Halliday, M. A. K. 1989. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
41. Halliday, M. A. K. & R. Hassan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
42. Hockett, C. 1954. Chinese versus English: An exploration of the Whorfian thesis. En Hoijer, H. (ed.) *Language in culture*. Chicago: University of Chicago Press.
43. Hudson, R. 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
44. Johnson, R. 1997. Creencias y prácticas en la educación de sordos: magia y lógica. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1 (3): 13-21.
45. Kaplan, R. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16 (1-2), 1-20.
46. Kaplan, R. 1972. *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
47. Kaplan, R. 1976. A further note on contrastive rhetoric. *Communication Quarterly*, 24 (2): 12-24.
48. Kaplan, R. 1987. Cultural thought patterns revisited. En Connor, U. & R. B. Kaplan

- (eds). *Writing across languages: analysis of L2 text*. Addison-Wesley, pp.9-21.
49. Kyle, J. & B. Woll. 1985. *Sign language: The study of Deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. L'Épée, C. M., l'Abbé de. 1776. *L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques*. París.
51. Laborit, E. 1994 (2001). *El canto de la gaviota*. ("Con la colaboración de Marie Thérèse Cuny"; traducción del francés por María José Buxó-Dulce Montesinos). Barcelona: Seix Barral.
52. Lane, H. 1980. A chronology of the oppression of sign language in France and the United States. En Lane, H. & F. Grosjean (eds.) *Recent perspectives on American Sign Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 119-161.
53. Lehrer, A. 1994. Understanding classroom lectures. *Discourse Processes*, 17: 259-281.
54. Lewis, G. 1976. Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance. En Fishman, J. A. *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
55. Liddell, S. 2003. *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
56. Liddell, S. & R. Johnson. 1989. American Sign Language: The phonological base. En *Sign Language Studies*, 64: 195-278.
57. López, L. M. & M. L. Osorno. (en prensa). *Tiempo, modo y aspecto en la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.
58. Lupton, L. & J. Salmons. 1996. A re-analysis of the creole status of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 90: 80-94.
59. Lyons, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
60. Mackey, W. F. 1957. The description of bilingualism. *Journal of the Canadian Linguistic Association*.
61. Manacorda, M. 1987. *Historia de la educación*. 2 vol.: 1. *de la antigüedad al 1500*; 2. *del 1500 a nuestros días*. México, etc: Siglo XXI Editores.
62. Martin-Jones, M. 1995. Enterprising women: multilingual literacies in the construction of new identities. *Working Paper*, 69. Centre for Language in Social Life, Lancaster University.

63. Martínez, M. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. 3ª. ed. ampliada y mejorada. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
64. McCarthy, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
65. Mehan, H. 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
66. Meier, R. P. 1984. Sign as creole. Comentario a Bickerton, D. 1984. The language bioprogram hypothesis. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7 (2): 173-221, 201-202.
67. Milroy, L. & J. Milroy. 1977. Speech and context in an urban setting. *Belfast Working Papers in Language and Linguistics*, 2: 1-85.
68. Mottez, B. 1995. Identidad sorda. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1 (1): 32-36.
69. Napier, J. 2002. University interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (4): 281-301.
70. Nuttall, C. 1982. *Teaching reading skills in a second language*. London: Heinemann.
71. Ong, W. 1982 (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. (Traducción de Angélica Scherp). México: Fondo de Cultura Económica.
72. Osorno, M. L. & L. M. López. 1999. Propuesta de planificación lingüística para la Lengua de Señas Colombiana. (Asesor: Lionel Antonio Tovar, Universidad del Valle). Manuscrito.
73. Oviedo, A. & L. Tovar (en preparación). On the use of gestures in Venezuelan Sign Language.
74. Oviedo, A. 2001. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle / Bogotá: Instituto Nacional para Sordos.
75. Parkhurst, S. & D. Parkhurst. 2000. Sistemas de escritura en las L.S. En Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE). Equipo de Materiales Curriculares. *Apuntes de lingüística de la Lengua de Signos Española*. Madrid: CNSE, pp. 273-312.
76. Prinz, P. 2002. Cross-linguistic perspectives on sign language and literacy development. En Schulmeister, R. & H. Reinitzer (eds.) *Progress in sign language research: In honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritte in der Gebärdensprachforschung: Festschrift für Siegmund Prillwitz*. Hamburg: Signum, pp. 221-233.

77. Ramírez, I. 1998. Validación del modelo bilingüe de atención al niño sordo menor de cinco años. En Mejía, A.-M. de & L. Tovar (eds.) *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, pp. 149-158.
78. Rivarol, A. de. 1784. Discours sur l'universalité de la langue française. En M. Bruézière & G. Mauger. 1957. *La France et ses écrivains*. Tomo IV del *Cours de langue et de civilisation françaises*, de G. Mauger. Paris: Hachette.
79. Roy, C. 1995. Features of discourse in an American Sign Language lecture. En Valli, C. & C. Lucas (eds.) *Linguistics of American Sign Language*. 2nd ed. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, pp. 394-408.
80. Rummelhart, D. E. 1984. Hacia una comprensión de la comprensión, en Rodríguez, E. y E. Lager (comps.) 2003. *La lectura*. 1ª reimpression. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
81. Sacks, O. 1989 (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. (Tradução de Laura Teixeira Motta). São Paulo: Companhia das Letras.
82. Sánchez, C. 1990. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.
83. Schegloff, E. & H. Sacks. 1973. Opening up closing. *Semiotica*, 8: 289-327.
84. Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
85. Sinclair, J. & M. Coulthard. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
86. Skliar, C. 1997. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.
87. Stokoe, W. C. 1960. *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. (Serie "Studies in Linguistics, Occasional Papers", 8). Buffalo, N.Y.: University of Buffalo.
88. Svartholm, K. 1994. Investigación, métodos y resultados del modelo sueco de educación bilingüe. Ponencia en la Conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo, FENASCOL, Santafé de Bogotá, 18 octubre.
89. Swain, M. & S. Lapkin. 1982. *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
90. Tovar, L. 1998. Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos en el

Siglo XXI. *Lenguaje*, 26: 24-37.

91. Tovar, L. 2002. Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. En Curcó, C., M. Colín, N. Groult & L. Herrera (eds.) *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México, D.F.: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 269-292.

92. Tovar, L. 2003. Mecanismos más productivos de formación de nuevas palabras en la lengua de señas colombiana (LSC). Ponencia en el 1er Encuentro Nacional de Modelos Lingüísticos en Educación Bilingüe de Sordos. Bogotá, 17 septiembre. (Artículo en preparación).

93. UNESCO. 1951. *The use of vernacular languages in education: The report of the UNESCO meeting of specialists*. París: UNESCO.

94. van Dijk, T. 1978 (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

95. Vásquez, G. 2001. El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. En Pastor Cesteros, S. & V. Salazar García (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. (Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante. "Anexo 1"). Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.

96. Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

97. Wilbur, R. 1994. Eyeblinks & ASL phrase structure. *Sign Language Studies*, 84: 221-240