

ISSN: 2244-8764 Depósito legal:
ppi201202ZU4095
Año 3 Nº 6, Julio-Diciembre 2014, pp. 50-
74

Recibido: 25.10.2014
Aceptado: 12.12.2014

***Diagnóstico sobre la competencia lingüística del español
en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva***

Spanish linguistic competence diagnosis in deaf university students

**Diagnosi sulla competenza linguistica dello spagnolo
in studenti universitari sordi**

Eugenia Di Bella Castillo*

Universidad del Zulia, Facultad de Arquitectura y Diseño
Departamento de Teoría y Práctica de la Arquitectura y el Diseño

*Profesora Titular adscrita a la FADLUZ. Docente de las cátedras Idiomas, Comunicación y Lenguaje, Comunicación Texto y Contexto e Inglés Instrumental. Acreditada al programa PEII Nivel B. Investigadora del CONDES-LUZ y de la Línea de Investigación Docencia del Dpto. de Teoría y Práctica de la Arquitectura y el Diseño de la FADLUZ en el área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza del español en personas Sordas. Licenciada en Educación, mención Idiomas Modernos (1986); M.Sc. en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (2000). Doctora en Ciencias de la Educación (2005). Postdoctorado en Arquitectura bajo la línea de investigación Desarrollo Organizacional (2015). Diplomado en Logogenia (2014). Actualmente cursa el Diplomado en Logodáctica. Logogenista certificada por el Colegio de Logogenistas de México. Traductora en varias revistas de LUZ. Colabora con la Dirección de Relaciones Interinstitucionales de LUZ como traductora del italiano al español. Autora de varios libros de texto y publicaciones en revistas arbitradas nacionales e internacionales.



RESUMEN

La presente investigación se fijó como objetivo diagnosticar la competencia lingüística del español en estudiantes con deficiencia auditiva que cursan estudios en La Universidad del Zulia (LUZ). La fundamentación documental que sustenta este diagnóstico se apoya en las teorías sobre los principios de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, competencias lingüísticas y cultura Sorda, abordadas por autores como Cenoz (2014), Pérez de Arado (2004), Domínguez (2009), Paz (2003), Radelli (2000) entre otros. El paradigma de investigación adoptado para el desarrollo de este trabajo se corresponde con el enfoque, cuali-cuantitativo, con un tipo de investigación descriptivo-documental, bajo un enfoque etnográfico. Bajo esta metodología, se diseñó un cuestionario para la recolección de datos que fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad por partes de expertos en la materia. Los resultados arrojados desde un punto de vista cualitativo destacaron que los alumnos Sordos no cuentan con un bagaje experiencial a nivel lingüístico fuera de la escuela que beneficie su comprensión y utilización. Desde el enfoque cuantitativo, se encontró que solo el 15% de la muestra es capaz de escribir **muy bien** textos descriptivos y un 60% se inclinó hacia el nivel más deficiente. Entre las conclusiones y recomendaciones más relevantes derivadas de estos resultados se encuentran adoptar herramientas lingüísticas apropiadas para Sordos sobre la lengua escrita, tal como la Logogenia la cual sirve para activar el proceso de adquisición del español y que se basa en necesidades lingüísticas y contextos específicos de uso.

Palabras clave: competencia lingüística, adquisición del español, discapacidad auditiva, Logogenia.

ABSTRACT

The purpose of this research was to diagnose Spanish linguistic competence in deaf university students at La Universidad del Zulia (LUZ). Documentary basis of this diagnosis is supported by theories on second languages acquisition and learning, linguistic competence and deaf culture stated by Cenoz (2014), Pérez de Arado (2004), Domínguez (2009), Paz (2003), Radelli (2000) among other authors. The research paradigm adopted to develop this study corresponded to a qualitative approach with a descriptive-documentary type of investigation according to the ethnographic approach. A questionnaire to collect data was designed and it was validated by experts. From a qualitative point of view, results showed that deaf students do not have a background of experiences at a linguistic level beyond school that may benefit its comprehension and usage. From a quantitative perspective, only the 15% of the sample is able to write descriptive texts **very well** and a 60% tended to the most deficient level. From these results, it is concluded and recommended to adopt proper linguistic tools of written language for the deaf, such as Logogenia which activate the acquisition process of Spanish and it is based in linguistic needs and specific context of use.

Key words: linguistic competence, Spanish acquisition, deaf, Logogenia.

RIASSUNTO

La finalità di questa ricerca è stata fare la diagnosi sulla competenza linguistica dello spagnolo negli studenti sordi che studiano presso La Universidad del Zulia (LUZ). La fundamentazione documentale che sta alla base di questa diagnosi è supportata dalle teorie sui principi di acquisizione e apprendimento di seconde lingue, competenza linguistica e cultura sorda considerate da autori come Cenoz (2014), Pérez de Arado (2004), Domínguez (2009), Paz (2003), Radelli (2000) tra altri. Il paradigma di ricerca adottato per sviluppare questo studio corrisponde con l'approccio quali-quantitativo con un tipo di investigazione descrittivo-documentale secondo l'approccio etnografico. Secondo questa metodologia, si è disegnato un questionario per la raccolta dati che è stato convalidato da esperti in materia. I risultati mostrano da un punto di vista qualitativo che gli allievi sordi non contano con un contesto esperienziale a livello linguistico al di là della scuola che dia beneficio la loro comprensione e uso. Mentre che da un punto di vista quantitativo, soltanto il 15% del campione è stato capace di scrivere un testo descrittivo **abbastanza bene**, invece un 60% è stato propenso verso un livello più deficiente. Tra le conclusioni e raccomandazioni derivate da i risultati, adottare strategie linguistiche idonee per i sordi rispetto la lingua scritta come la logogenia, la quale serve per attivare il processo di acquisizione dello spagnolo ed è basata nelle necessità linguistiche e contesti specifici di uso.

Parole chiave: competenza linguistica, acquisizione dello spagnolo, sordità, logogenia.

La competencia lingüística, conocimiento implícito de la lengua o competencia gramatical es definida como la capacidad que tiene el ser humano para producir enunciados en su lengua, respetando las reglas gramaticales. Desde que una persona oyente comienza con la adquisición y aprendizaje de la lengua materna, su competencia lingüística evoluciona gracias a la continua exposición y uso del lenguaje que le permiten, entre otras cosas, enriquecer su repertorio lexical y desarrollar las destrezas receptivas (leer y comprender lo escuchado) y productivas de la lengua (escribir y hablar) para lograr una comunicación efectiva.

La evolución lingüística citada no ocurre de igual manera en el caso de personas con discapacidad auditiva, por varias razones. En primer lugar, porque el diagnóstico de la sordera se realiza después de los dos años de edad ya que, la gran mayoría de los niños

con esta discapacidad nace en familias oyentes que desconocen la lengua de signos. Así lo plantean autores como Andrews y Mason (1991) quienes tratan el problema de lectura en este tipo de discapacitados.

En segundo lugar, porque tienen acceso a la información de manera limitada lo cual acarrea que presenten serias dificultades de comprensión y de utilización del lenguaje en su entorno, tanto a nivel receptivo como productivo. Por otro lado y con respecto a la experiencia con el lenguaje, difícilmente pueden adquirir la lengua de la comunidad de oyentes debido a su escasa o nula exposición a la misma.

La breve pero gran diferencia presentada entre la comunidad de oyentes y no oyentes, con respecto al desarrollo de su competencia lingüística, se hace más evidente y difícil de equiparar cuando esta última ingresa al ámbito educativo y de manera muy especial al nivel universitario. Entre las razones más relevantes que

soportan estas dificultades se encuentra la forma del lenguaje utilizada por la mayoría de estos discapacitados auditivos la cual es estructuralmente distinta al lenguaje oral. Esto trae como consecuencia que además de tener que aprender los nuevos conocimientos impartidos en este nivel formativo, deben establecerse como prioridad superar las barreras lingüísticas para aprender una segunda lengua.

Los planteamientos anteriores, aunados a la experiencia compartida con un grupo de discapacitados auditivos, durante la enseñanza de las unidades curriculares Comunicación y Lenguaje e Inglés Instrumental en La Universidad del Zulia (LUZ), conformaron la situación problemática de la presente investigación. A pesar de que estos estudiantes cuentan con el servicio de Intérpretes en Lengua de Señas Venezolana, manifiestan sus preocupaciones en torno a las dificultades de comprensión cuando deben leer material bibliográfico sugerido por sus profesores y al momento redactar tareas, asignaciones, e inclusive presentar evaluaciones escritas.

Las dificultades mencionadas no sólo se detectan dentro del contexto nacional sino que también traspasan nuestras fronteras. Según algunos de los resultados obtenidos en los

estudios realizados por Pietrosemoli (2007) en la Universidad de Gallaudet (Estados Unidos) los mismos reportan que: a) los estudiantes sordos promedio se gradúan en la escuela secundaria con niveles de lectura y escritura correspondientes a un cuarto grado;

b) la mayor parte de los estudiantes sordos que entran a la universidad no están capacitados para leer los libros de texto y c) la mayor parte de los adultos sordos no están en condiciones de utilizar la lectura como una herramienta de trabajo.

Sobre la base del problema planteado, la presente investigación se planteó como meta emprender un estudio diagnóstico sobre la competencia lingüística del español de la comunidad de no oyentes pertenecientes a LUZ. Ello con el fin de proponer tanto, estrategias pedagógicas que redunden en el aprendizaje de este idioma como, acciones metodológicas para los docentes. El hecho de conocer el nivel léxico (hablado y signado) de estos discapacitados auditivos implica tener una visión global de sus destrezas lingüísticas, comunicativas y cognitivas, y la posibilidad de ayudarlos a desarrollar su potencial académico y social.

El estudio diagnóstico llevado a cabo requirió revisar algunas definiciones sobre distinciones de carácter lingüístico y abordar los aspectos lingüísticos sometidos a diagnóstico. Todo esto conformó el entramado teórico de este trabajo. De igual manera, este estudio cuenta con sustentos metodológicos adecuados que permitieron corroborar la situación problemática antes planteada y discutir y analizar los hallazgos encontrados.

2. Entramado Teórico

Tal como se comentó en el párrafo anterior, los supuestos teóricos que se ofrecen seguidamente han sido organizados en dos secciones con el fin de ofrecer un enfoque más detallado desde el punto de vista lingüístico y desde los parámetros sometidos a evaluación diagnóstica. Antes de proceder a describir ambas secciones es conveniente destacar algunos aspectos relacionados con la designación y cultura de las comunidades con discapacidad auditiva.

En torno a su designación, existen dos visiones sobre las personas con déficit auditivo lo cual ha conllevado a la distinción del término **Sordo**, con letra mayúscula inicial y **sordo** con letra minúscula inicial. La primera visión, sostenida por Romero y Nasielsker (citado en Lobera, 2010, p.18), parte desde un punto de vista médico-fisiológico y define a una persona sorda como aquella que presenta pérdida auditiva parcial o total; es decir, la persona afectada tiene disminuida la capacidad de oír. El sordo no solamente escucha menos, sino que podría percibir los sonidos de forma irregular y distorsionada. Las causas pueden ser muchas, así como la clasificación de la pérdida auditiva.

La deficiencia auditiva acarrea una serie de problemas a quien la padece, entre los cuales se pueden mencionar: problemas de comunicación, dificultad para recibir mensajes, impedimento para captar o discernir los estímulos sonoros útiles para interactuar en la vida, barreras físicas, culturales y sociales, incapacidad para adquirir el idioma oral por sí solo y para comunicarse eficazmente. Por lo tanto, se requiere de un diagnóstico y estimulación temprana para poder asistirlo con el aprendizaje del lenguaje oral de su entorno. Todas estas situaciones conllevan, muchas veces, a ser objeto de burla, rechazo, sobreprotección entre otros (Pérez de Arado, 2004).

La segunda visión data desde mediados de los años ochenta y se refiere a la visión antropológica. El Sordo es concebido como un ser sociolingüístico diferente portador de una cultura y una lengua que lo caracterizan como miembro de una comunidad lingüística minoritaria; es decir, el término **Sordo**, alude a agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva (Morales y Pérez, 2010).

De hecho, Oviedo (2003, 2006 citado en Morales y Pérez, 2010, p.4), se refiere a la Sordera como una concepción socio-antropológica y no a la mera condición patológica del sentido auditivo. Bajo esta concepción, se resalta el valor de la diferencia en lugar de la deficiencia, de tal manera que el Sordo es entendido como un ser sociolingüístico diferente.

En lo que respecta a la cultura, la misma es entendida por Pérez de Arado (2004) desde tres puntos de vista, a saber, a) un conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social o a una época, a una forma de ser; b) una instancia simbólica en la que cada grupo organiza su identidad y, c) lo que se posee internamente como valores, tradiciones, reglas, lenguaje, identidad entre otras.

Con estas definiciones en mente, la comunidad de Sordos también es dueña de una cultura que debe ser entendida desde su propia lógica, su historia y circunstancias, en inevitable contraste con la cultura de la mayoría oyente. Esto supone identificar sus modos de vida, los procesos sociales y todos aquellos aspectos que conforman su cotidianidad, su diferencia. Todo ello configura un claro acervo cultural de características particulares. Entre los rasgos culturales compartidos en la comunidad de Sordos, como grupo humano, destacan, el hecho de que constituye una minoría lingüística fuertemente cohesionada e identificada con una lengua común: la lengua de señas. Su identidad está determinada por medios de comunicación espacial-cinético-visual. Sus miembros se han formado o se forman en escuela de Sordos; participan en asociaciones culturales bien sean sociales, deportivas o religiosas.

Aclarados estos aspectos generales, acerca de la comunidad objeto de estudio de

esta investigación, a continuación se presentan las dos secciones teóricas mencionadas al inicio de este apartado, desde la óptica de investigadores especialistas en ambas materias.

2.1. Distinciones conceptuales desde el punto de vista lingüístico

El abordaje de esta sección abarca las definiciones que tratan de diferenciar conceptos de carácter lingüístico, relacionados con: lengua vs. lenguaje; aprendizaje vs. adquisición y competencia lingüística vs. competencia comunicativa. Dichas concepciones tratan sobre lo que ocurre en una comunidad lingüística de oyentes para establecer las distinciones en lo que sucede en una no oyente.

2.1.1. Lengua vs. Lenguaje

Se entiende como lengua a cualquier sistema concreto de comunicación humana, el cual consiste en la organización estructurada de sonidos o de su representación escrita (Richards, Platt y Platt, 1997). La lengua es el resultado de una convención social y constituye una herencia cultural, se asume como sinónimo de idioma y como tal le permite al ser humano entender y producir una cantidad ilimitada de oraciones y mensajes, a partir de un pequeño número de reglas y signos.

Por su parte, el término lenguaje presenta dos acepciones: la primera hace referencia al código o conjunto de signos de una lengua o idioma para comunicar o expresar significados. La segunda consiste en la facultad innata biológica como cualquier otra que tiene todo ser humano en su cerebro. En este caso, el lenguaje es considerado como una habilidad compleja que se desarrolla espontáneamente (Pinker, 1994)

Sobre la base de estas diferencias, es de obligatoria referencia traer a colación las definiciones de Saussure (1945) que a pesar de que datan de más de seis décadas aun se consideran vigentes. Este autor define la lengua como un producto homogéneo y compuesto de signos, mientras que el lenguaje como actividad comunicativa y heterogénea. Para Saussure, la lengua existe por virtud de un tipo de contrato social que es conformado de manera individual en el acto concreto de hablar dentro del lenguaje como actividad social.

A partir de las definiciones antes descritas, se puede considerar que la comunidad de no oyentes, posee una lengua común: la lengua de señas, la cual tiene un canal diferente de expresión y de recepción: el gestual y el visual respectivamente. Estos últimos se convierten, según la definición de Saussure (1945), en el lenguaje, dado que es el acto social y concreto, que utilizan estos discapacitados auditivos para comunicarse dentro del entorno social. En este sentido, vale acotar que al igual que las lenguas orales, las lenguas de señas son diferentes entre sí: existen tantas lenguas de señas como países o comunidades de Sordos hayan surgido en el mundo. Esto sucede porque cada comunidad de sordos desarrolla su propio sistema a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el caso de la Lengua de Señas Venezolana (L.S.V.), ésta agrupa variedades regionales diversas, cuyas diferencias son mayoritariamente léxicas. (Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004)

La lengua de señas se muestra como la columna vertebral del cuerpo cultural de los Sordos y se erige como puente en la construcción semiótica de todas las acciones simbólicas que se dan en el seno de su comunidad (Morales, 2008). Son sistemas funcionalmente equivalentes a las lenguas orales, que permiten a sus

usuarios realizar los mismos procesos cognitivos, comunicativos y sociales que hacen los hablantes de las lenguas que se valen del sonido y de la voz. Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004 establecen que éstas se articulan con el cuerpo, se transmiten por la vista, y siguen la mayoría de pautas estructurales definidas por la lingüística para las lenguas naturales.

2.1.2. Adquisición vs. Aprendizaje de lenguas

De acuerdo con Strevens (1977) y Wilkins (1978) el proceso de adquisición de una lengua es espontáneo, sin organización externa; mientras que el proceso de aprendizaje conlleva un estudio formal de la misma ya que, existe una dirección externa, un contexto académico, un profesor, la escuela, libros de textos, entre otros. Según Krashen (1985) ambos procesos están basados entre lo inconsciente y lo consciente, respectivamente, es decir, la *adquisición* de una lengua es natural, inconsciente, basada en una actuación espontánea mientras que el *aprendizaje* involucra un proceso formal, consciente, relacionado con el conocimiento de reglas. En este orden de ideas, Radelli (2001) partió de la Gramática Generativa, la cual establece que la lengua nativa o lengua madre no se “enseña” ni se “aprende” como suele suceder con las lenguas extranjeras, pero se “adquiere” mediante un proceso biológico innato de la especie humana con la finalidad de activarse y desarrollarse. Solamente necesita que la persona, en este caso, el niño entre en contacto con la lengua de la cual recibe un estímulo.

En el caso que atañe a esta investigación y por ser el español la lengua hablada en el entorno de la comunidad de no oyentes, diferente a su lengua natural, se estaría tratando entonces del aprendizaje del español como segunda lengua. Al respecto,

Pérez de Arado (2004) afirma que la lengua de señas es la lengua natural de las personas Sordas.

Para la autora, esta lengua consiste en un sistema mucho más rico y complejo: es un sistema viso-gestual, es ágrafa. Posee y cumple como cualquier otra lengua, con todas las leyes lingüísticas. En cuanto al componente semántico o lingüístico lo conforman los signos manuales, mientras que el expresivo o paralingüístico consiste en la expresividad facial, oral y corporal. A fin de organizar y comprender la estructura interna de esta lengua de señas, Pérez de Arado (2004) establece una comparación entre ésta y el español. Tal comparación se ilustra en el cuadro 1, a continuación.

Cuadro 1

Gramática comparativa entre el español y la Lengua de Señas

Lengua oral (Español)	Lengua de Señas
Fonética-fonología	Gestualidad
Morfología	Morfología
Sintaxis	Sintaxis
Ortografía	Articulación de las señas o signos

Fuente: Pérez de Arado, 2004

Como se puede observar en el cuadro 1, mientras existe el componente fonetológico en una lengua oral, en la de señas está dado por la gestualidad de los signos es decir, en vez de sonidos, se habla de formas de la mano, la orientación y el movimiento de las mismas y su localización con respecto al cuerpo. En cuanto a la morfología, se habla de los rasgos específicos de los signos (mono o bimanuales simétricos o asimétricos), signos simples o compuestos, reflexión, deícticos y los clasificadores, aunado siempre con la expresividad; las marcas de género y número entre otros.

De la sintaxis de la L.S.V., se establece que sigue un orden lógico de causa- efecto y es circunstancial ya que, se describe cómo ocurren los eventos; tiempo, ambiente, objetos, personas y acciones. Es decir, la sintaxis de la L.S.V. emite la secuencia de los acontecimientos previa ambientación (tiempo y lugar), cuando sea necesario. Mientras que el equivalente de la ortografía está dado por ciertas condiciones para articular los signos gestuales, entre ellos: condiciones para desarrollar los signos, separación de los enunciados gestuales, indicación del orden de ideas entre otras (Pérez de Arado, 2004). Queda claro entonces, que la lengua L.S.V. es la primera adquirida por estos discapacitados auditivos y comparte rasgos con el español el cual debe ser aprendido como segunda lengua. En este sentido, Fernández (2004) propone un enfoque multidimensional para la enseñanza del español como segunda lengua. Es decir, la rehabilitación de la lengua oral mediante el empleo de ayudas técnicas, la estimulación auditiva y la lectura labiofacial. Para ello parte de la idea de que la lengua de señas es la lengua natural de los sordos y que la enseñanza de la lengua española debe apoyarse en la competencia que los alumnos tengan de su primera lengua, que pasa a considerarse como un recurso de enseñanza.

Si bien la propuesta de Fernández se orienta hacia el aprendizaje del español como lengua segunda, existe otra visión focalizada hacia la adquisición del español como segunda lengua en los Sordos, se trata de la Logogenia. Una metodología lingüística cuya postura nuclear es lograr que la persona Sorda adquiriera la competencia lingüística, independientemente de la competencia comunicativa dado

que, se trata de dos conjuntos de habilidades que se complementan, mas no se sustituyen entre sí.

Dicha metodología contribuye con la adquisición del español, mediante la exposición al código escrito, guiando a niños y adolescentes con déficit auditivo a la comprensión y producción autónoma de la lengua escrita (Radelli, 2001). En otras palabras, luego de un periodo de inmersión en la lengua escrita, se logra que tanto niños como adolescentes sordos (entre 6 y 20 años de edad) puedan leer y escribir tal como lo haría cualquier coetáneo de su edad con la finalidad de hacer uso del español escrito en los intercambios

comunicativos y acceder a la escolaridad, en igualdad de condiciones de alfabetismo que los oyentes.

La logogenia, además de ser una herramienta de acompañamiento lingüístico ofrece al estudiante Sordo una exposición sistemática e individualizada de informaciones sintácticas seleccionadas y condensadas, dirigidas a través del canal visual. No entra en conflicto con la condición que tenga el Sordo con la lengua porque para quienes su lengua materna sea la lengua de señas, la logogenia representa la posibilidad de obtener la competencia lingüística en el español escrito. Por lo tanto, podrá tener acceso a la comunicación con los oyentes y desempeñarse en el ámbito escolar con óptimos niveles de alfabetismo.

Esta metodología lingüística también ofrece otras ventajas a otros tipos de usuarios. Por un lado, para aquellos que han estado en procesos de oralización y/o poseen implante coclear ya que, les asegura una más rápida competencia lingüística en la lectoescritura del español. Igualmente, para quienes no hayan

tenido acceso a la lengua de señas, a la oral, ni a otro método es una forma efectiva de garantizar la adquisición del español a través de la modalidad lecto-escrita. En cualquiera de estos casos, los ayudará a superar las dificultades que en materia de inclusión escolar enfrentan tradicionalmente.

2.1.3. Competencias comunicativa vs. Competencia lingüística

El concepto de *competencia comunicativa* se genera sobre la base del concepto de la *competencia lingüística* en el marco de la Teoría de la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky. Para Chomsky (1965, p.3 citado en Cenoz, 2004, p.1), la *competencia lingüística* es el conocimiento que el hablante tiene de su lengua; se refiere al conocimiento de determinadas reglas o el conocimiento gramatical de la lengua. Así lo reafirman Barrera y Fraca (1999) cuando establecen que la competencia lingüística es entendida como el conocimiento intuitivo y tácito que todo hablante posee de las reglas de su lengua materna, por lo cual maneja todo lo relacionado con la lengua y la gramática.

Por otra parte, la *competencia comunicativa* es definida como la habilidad no solamente de aplicar correctamente reglas gramaticales de la lengua y, por consiguiente, formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién. Esto implica que no basta solamente con poseer el conocimiento de la gramática, del vocabulario y las normas de uso de los mismos, también se deben conocer y saber utilizar los actos de habla. Todo lo cual implica que el hablante debe reconocer el entorno social en el que está, la relación entre las personas y el nivel de lengua que puede usar en cada situación concreta (Richards, Platt y Platt, 1997).

De hecho, Radelli (2001) afirma que quienquiera que tenga la capacidad (competencia) de hacerse entender de alguna manera en un idioma, solamente porque aprendió algo de vocabulario y algunas frases y estructuras, indudablemente tendrá competencia comunicativa, mas no necesariamente tendrá competencia lingüística en esa lengua. Es decir, para la autora, la persona debe ser capaz de reconocer significados sintácticos para poder tener competencia lingüística. Por su parte, Rincón (2009) establece clara posición sobre ambas competencias y va más allá de la reflexión anterior de Radelli:

Luego de la efervescencia para el desarrollo de una **competencia comunicativa**, donde la misma ha demostrado su ineffectividad en el logro de un conocimiento real de nuestra lengua, debido a un enfoque elemental y fundamentalmente contextual y funcional del lenguaje, no ofrece duda la necesidad del desarrollo de una **competencia gramatical** en nuestros estudiantes...indispensable para el conocimiento y uso efectivo de nuestra lengua materna (Rincón, 2009:19).

En otras palabras, la competencia eficaz no es solamente conocer el léxico y semántica de cierto número reducido de vocabulario, es necesario además, demostrar cierto dominio de la fonética, la pragmática, la morfología y la sintaxis de un idioma: todo incluido. De lo contrario, si una persona escribe, lee o pronuncia mal, comprenderá mal o, por lo menos, tendrá un pobre desempeño con el uso de la lengua. El buen manejo del idioma constituye el *deber ser* en una persona oyente.

Desde la perspectiva del mundo de los discapacitados auditivos, Franchi (2009) manifiesta que una persona sorda puede desarrollar la competencia comunicativa más no la lingüística. Esta afirmación conlleva a la pregunta: ¿cómo un Sordo será

un individuo competente comunicativamente, si difícilmente tiene habilitado el canal oral de su fisiología humana que le permite escuchar y por consiguiente, hablar? Independientemente del grado de hipoacusia que tenga, se podría pensar en activar otros mecanismos para que el Sordo pueda lograr una competencia comunicativa eficaz en general. Así como la persona oyente tiene habilitado el canal auditivo (oral) para adquirir y aprender lenguas, para la persona Sorda, perfectamente se le podría ayudar a activar otros mecanismos propios de su fisiología humana. Se trata de explotar el canal visual; es decir, exponer a la persona Sorda al código escrito para promover la adquisición de la lengua mediante una herramienta lingüística de acompañamiento apropiada para sus canales biológicos funcionales. Esto contribuiría con la promoción y alcances de aprendizajes significativos y consecuentemente, con un mejor desempeño académico con relación a la lengua española.

2.2. Definición de los parámetros incluidos en el diagnóstico

Como en todo estudio diagnóstico el presente, destinado a determinar la competencia lingüística de la comunidad de no oyentes, incluye parámetros que pueden dar cuenta de los verdaderos orígenes de los resultados esperados. De allí que se decidió someter a evaluación aspectos como: a) rasgos auditivos personales y familiares; b) rasgos de escolaridad; c) dominio de las destrezas del español para diagnosticar su competencia lingüística y, d) escritura descriptiva. Seguidamente se definen estos parámetros.

2.2.1. Rasgos auditivos personales, familiares y escolaridad

Con respecto a los rasgos personales, la indagación fue dirigida hacia: a) qué tipo

de discapacidad auditiva poseía el informante, b) quiénes de los integrantes de su familia sufrían de este mismo trastorno, y c) a cuál sistema educativo (primaria y secundaria) asistieron los informantes. La exploración de tales informaciones sirvió de sustento para justificar los resultados arrojados.

- **Rasgos auditivos personales**

La discapacidad auditiva del informante se midió tomando en consideración si se trataba de un estudiante sordo o hipoacúsico. La diferencia entre dichos trastornos es aclarada por Herrera (1992), de la siguiente manera:

“La sordera es la pérdida total de la audición o tal grado de disminución auditiva, que impida la comunicación verbal con ayuda del oído a aquellas personas que dominan el lenguaje oral en el momento de la pérdida auditiva”, mientras que “la hipoacusia es la pérdida parcial de la audición que dificulta el desarrollo del lenguaje oral y su pleno dominio” (Herrera, 1992: 10).

A pesar de las diferencias mencionadas por Herrera entre estas discapacidades, se está de acuerdo con Lobera (2010, p.65) cuando afirma que “como docentes la preocupación más importante no debe ser el déficit o la discapacidad auditiva, sino las potencialidades de desarrollo que cada estudiante posee”. Por lo tanto, se debe tener en cuenta los residuales aprovechables que el estudiante posee y el grado de afectación de la comunicación con sus semejantes.

- **Rasgos auditivos familiares**

En relación con estos rasgos, los cuestionamientos estuvieron orientados hacia si el informante poseía padres, hermanos o algún pariente que sufriera de estos trastornos auditivos. Esto con el fin de conocer no sólo el contexto comunicativo dentro de su entorno familiar, sino que también cómo influye éste cuando se establece con la

comunidad universitaria oyente que es, en definitiva, a la cual le toca integrarse en etapas posteriores.

En este orden de ideas se decidió recurrir a los aportes que hace Morales (2008) sobre este tópico. Para este autor, el lenguaje de señas representa la primera lengua (L1) de la cual se apropia el niño sordo cuando tiene una exposición temprana a esa lengua, de manera tal que le permite el desarrollo lingüístico en el seno familiar porque al menos uno de los progenitores es sordo. Esta capacidad de desarrollo se evidencia mediante su desempeño como usuario de la lengua de señas dentro de su comunidad sorda. El hecho de haber adquirido y ser usuario de una lengua, favorece el aprendizaje de una segunda lengua, ya que su potencialidad de adquisición de la lengua fue activada (Richards, Platt y Platt, 1997).

No obstante y siguiendo a Morales (2008), el problema es notorio cuando el niño sordo proviene de hogares de oyentes, ya que en este caso, no tiene garantizado que la lengua de señas sea su primera lengua, y por razones obvias, la lengua oral está prácticamente negada. Esta situación pone de manifiesto la importancia que alcanza la escuela como el ámbito más significativo para la adquisición de la lengua de señas en los niños Sordos que vienen de hogares oyentes en donde no se emplea habitualmente este código lingüístico. Por lo tanto, la necesidad de abordar estrategias pedagógicas idóneas para diseñar programas que promuevan tanto la enseñanza-aprendizaje del español y de la lengua de señas es relevante para ayudar al niño o adolescente sordo a un desempeño escolar eficaz.

- **Rasgos de escolaridad**

Con respecto al rasgo de la escolaridad, ésta sirvió para indagar cómo fue el contexto educativo, previo al universitario, de los estudiantes encuestados. En este sentido, existen posiciones encontradas en cuanto al centro de estudio de estos discapacitados auditivos.

Por un lado, los autores que se oponen a la inclusión de los alumnos sordos en centros ordinarios argumentan la dificultad de desarrollar la lengua de señas de los niños sordos dentro de los centros educativos con mayoría de alumnos oyentes (Domínguez, 2009). Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula.

Con relación a la integración educativa del sordo, Pérez de Arado (2004) expone que la tendencia actual en la educación del sordo, es integrarlos en aulas regulares con niños oyentes. Según la autora, esta integración debería hacerse de acuerdo a tres tipos de enseñanza: la oralista (mediante el uso de la lengua oral del entorno), gestualista (mediante la lengua de señas) y la bilingüe (uso de lengua oral y señas).

Sin embargo, según Domínguez (2009), difiere sobre dicha tendencia actual y manifiesta que lo relevante no es el espacio físico donde estén los niños sordos, sino la capacidad total que posean los sistemas educativos en la búsqueda de soluciones adaptadas a las características de estos alumnos sordos, que permitan

su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico. Estas cuestiones son importantes cuando planificamos la educación de los alumnos sordos y son aún más importantes si consideramos y aceptamos su “doble y compleja” pertenencia o vinculación: con el colectivo de personas sordas y con la sociedad mayoritariamente oyente.

Desde un punto de vista general y de acuerdo con Domínguez (2009), la sociedad (comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores), debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales. De manera más específica y dentro del contexto seleccionado para esta investigación, en la ciudad de Maracaibo, existen tres instituciones que atienden niños y adolescentes sordos. El Instituto Zuliano de Audición y Lenguaje (IZAL) para la educación primaria y la Unidad Educativa Especial Bolivariana “Maracaibo”, la cual contempla educación primaria y media y, el Liceo Rómulo Gallegos que atiende la educación media diversificada; es decir, cuarto y quinto año de Bachillerato.

2.2.2. Experiencias con el uso de la lengua

La experiencia con el uso de la lengua conduce obligatoriamente a tratar las destrezas productivas (hablar, escribir) y receptivas (leer y entender lo escuchado pero, esta última implicaría evaluar el dominio de la LSV para los sordos) que un hablante necesita para demostrar el dominio de la misma. De acuerdo con un estudio realizado por Mayer y Wells (1997) los mismos enfatizan dos problemas

centrales: en primer lugar el LS no tiene forma escrita; por otra parte, los sordos tienen acceso limitado a la información oral, por lo que su habla interna sería cualitativamente diferente a la de los niños oyentes y no apoyaría el aprendizaje del lenguaje escrito de la misma manera como ocurre en los oyentes.

Por ende, el planteamiento de Mayer y Wells (1997) resalta el problema de incompatibilidad de códigos usados en el habla interna de las personas sordas y en el lenguaje escrito. Sin embargo, es importante recordar lo que afirman Luetke-Stahlman y Nielsen (2003) y Leybaert (1993), quienes señalan que los sordos poseen representaciones internas del lenguaje oral conversacional, desarrolladas a través de una combinación de diferentes inputs, como la lectura de labios, la información kinestésica (a partir de la fonoarticulación).

En correspondencia con lo anterior y ya más dentro del contexto universitario, Maldonado, Mancilla y Llaniri (2008) afirman que los estudiantes sordos presentan dificultades al momento de integrarse en la Educación Superior como consecuencia de los problemas en el aprendizaje de lectoescritura. Dicha afirmación pone en evidencia la importancia de la competencia lingüística para el desarrollo de la lectura y la escritura durante los estudios de cualquier profesión.

2.2.3. Escritura descriptiva

En relación con la exploración de la comprensión y producción de textos, ésta se orientó a evaluar la escritura descriptiva para conocer, de manera general, el desempeño lingüístico de los informantes en cuanto a esta destreza productiva. La selección de la descripción obedeció a que justamente, este tipo de textos implica, según Mosquera (2012), el uso del lenguaje para representar la imagen de

personas, objetos o lugares indicando dimensiones, formas, relaciones, características de lo que se describe con la intención de transmitir con palabras una impresión al lector.

La descripción representa una forma común de escritura que se apoya en tres características fundamentales: coherencia, cohesión y adecuación. Es de muy fácil redacción si se compara con la narración, clasificación o definición, por nombrar algunos de los otros géneros discursivos, que requieren de mayores habilidades de concentración para su composición.

Vale acotar además que el código escrito se usa generalmente como herramienta de aprendizaje y se convierte en objeto de demostración de conocimientos más que en un medio real de comunicación. A pesar de tal importancia, Barrera y Fraca (1999) opinan que el desempeño lingüístico eficaz de la escritura sigue siendo un problema, ya que los estados han delegado la responsabilidad de la comprensión a la educación formal; en otras palabras, se lee y se escribe en la escuela y para la escuela. Considerando esta premisa, es necesario reconocer que la realidad social del estudiante sordo, no sólo se limita al ámbito académico universitario sino que su necesidad y frecuencia de utilizar el lenguaje escrito, va más allá del mismo, por lo cual ser conscientes de esas realidades es relevante para poder integrar estrategias adecuadas de enseñanza del código escrito.

3. Aspectos metodológicos

Para lograr el objetivo propuesto, la investigación parte de un enfoque cuali-cuantitativo de tipo exploratoria, descriptiva con un diseño de campo, bajo un enfoque etnográfico. Al respecto, Paz (2003), refiere que la etnografía alude al

estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de algunos de sus aspectos fundamentales. En el caso que atañe la presente investigación, se trata de la comunidad de estudiantes Sordos en el ámbito universitario.

Bajo esta tipología de investigación, se seleccionó una muestra de 15 sujetos, cuyas edades estuvieron comprendidas entre 17 y 26 años. La información de dicha muestra fue suministrada por Unidad de Apoyo y Atención al estudiante y la comunidad perteneciente a la Comisión Coordinadora para la Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de LUZ. Esta muestra fue extraída de las diferentes facultades y Núcleos de la Universidad del Zulia, que al momento de recabar los datos para esta investigación, en abril del corriente año, contaba con una población de 48 estudiantes con discapacidad auditiva. Así, la muestra seleccionada quedó conformada de la siguiente manera como se ilustra en el Cuadro 2:

Cuadro 2
Muestra seleccionada

Categoría	Información personal					
	Indicador	Sexo		Fac.	Sem.	Núcl.
Sujeto N°		Edad	F			
1	22		x	Hddes	3	Mcbo
2	24		x	Hddes	5	Mcbo
3	17		x	Hddes	9	COL
4	24		x	Arq	2	Mcbo
5	21	x		Arq	2	Mcbo
6	23		x	Cs	4	Mcbo
7	22		x	Cs	4	Mcbo
8	22		x	Cs	4	Mcbo
9	20		x	Cs	1	Mcbo
10	19	x		Econ	1	Mcbo
11	20	x		Econ	4	Mcbo
12	26	x		Arte	6	Mcbo
13	23		x	Arte	5	Mcbo
14	21		x	Ing	2	Mcbo
15	19	x		Odon	4	Mcbo
Total			5	10		

Fuente: Di Bella(2014)

Con respecto a la técnica de recolección de datos, se diseñó y aplicó un instrumento, tipo cuestionario el cual fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad requeridas por todo instrumento científico (Hernández y col. 2010). Para ello, se aplicó una prueba piloto del mismo a cuatro personas Sordas, graduadas y líderes dentro de la comunidad Sorda de Maracaibo y Mérida, a fin de verificar la validez de contenido, de criterio y de constructo. De manera tal que se realizaron los correctivos sugeridos, se reestructuró y se obtuvo la versión final del cuestionario, el cual quedó conformado por los siguientes literales: a) datos personales; b) experiencia con el uso de la lengua, c) empleo de concordancia gramatical a través de los artículos, d) identificación de verbos y, e) comprensión y producción de textos descriptivos y narrativos.

Una vez obtenida la versión final del cuestionario, éste se aplicó a los integrantes de la muestra. Vale mencionar que para el momento de la aplicación del cuestionario, se contó con un intérprete de LSV y con un licenciado Sordo quien explicó la prueba en LSV a los integrantes de la muestra. La escala utilizada para medir las partes a y b, referidas a los rasgos cualitativos, varió entre dos (2) y cinco (5) alternativas, mientras que para el resto de los literales mencionados, se empleó la escala de actitud de Likert, cuyos valores oscilaron entre cero y cuatro, en donde 4 significó muy bien; 3 bien, 2 regular, 1 muy mal y 0 nada.

Luego de haberse aplicado los cuestionarios suministrados a la muestra, los resultados de los mismos fueron vaciados en matrices de recolección de datos que sirvieron de base para el tratamiento estadístico. Vale acotar que para efectos de la presente investigación sólo se discuten los resultados arrojados por los literales a, b y e, con el fin de abordar el objetivo mencionado, a inicios de esta investigación. Seguidamente, se analizan y discuten dichos resultados.

4. Análisis y discusión de los resultados del estudio diagnóstico

La información suministrada en el literal (a) sirvió de referencia cualitativa para indagar sobre la condición personal y familiar de los integrantes de la muestra; mientras que el literal (b) aportó información en cuanto a la experiencia con el uso de la lengua tanto la española como la LSV. Luego, se analizan los datos arrojados en literal (e) sobre la comprensión y producción de oraciones descriptivas en español. A continuación se detallan los datos arrojados en cada uno de estos literales.

4.1. Resultados cualitativos de la muestra

Los resultados cualitativos se dividieron en dos aspectos. El primero, relacionado con los rasgos auditivos personales y familiares y, el segundo vinculado con los rasgos de escolaridad. La tabla 1 que engloba cuatro ítems del cuestionario suministrado a la muestra, reporta la información recabada del primer aspecto.

Tabla 1
Resultados sobre los rasgos auditivos personales y familiares

Ítem 1: ¿Soy hipoacúsico o sordo?		
Alternativa	F.A.	F.R.
Hipoacúsico	4	25%
Sordo	11	75%
Total	15	100%
Ítem 2: ¿Tus padres son Sordos?		
Alternativa	F.A.	F.R.
Sí, ambos	2	15%
Solo mamá	1	5
Solo papá	0	0
No	12	80%
Total	15	100%
Ítem 3: ¿Tienes hermanos Sordos?		
Alternativa	F.A.	F.R.
Sí	4	25%
No	11	75%

Total	15	100%
Ítem 4: ¿Tienes otros parientes Sordos?		
Alternativa	F.A.	F.R.
Sí	4	25%
No	11	75%
Total	15	100%

Fuente: Di Bella (2014)

Como puede observarse en la tabla 1, específicamente en el ítem 1, el 75% de la muestra se declaró como Sordo, lo cual implica la pérdida total de la audición según la definición de Herrera (1992). Este hecho resulta aún más preocupante dado que, las potencialidades de desarrollo, mencionadas por Lobera (2010), que poseen más de la mitad de estos estudiantes, son menos aprovechables. Esto, por el grado de afectación comunicativo que le impide a esta población el acceso al conocimiento que se le imparte en el ámbito universitario.

Con respecto a los ítems 2, 3 y 4 se encontró que el 80% de los estudiantes encuestados cuenta con padres oyentes y el 75% de ellos no tiene parientes (hermanos u otros familiares) con discapacidades auditivas. Estos porcentajes dificultan aún más la situación de esta población ya que comienzan a contar con su L1 (o Lenguaje de Señas) en etapas más tardías. De acuerdo con Morales (2008), si se cuenta con padres sordos, el desarrollo lingüístico dentro del seno familiar es mucho más rápido y por ende, su competencia para la adquisición de una L2 es más factible.

En lo que concierne al segundo aspecto cualitativo evaluado, correspondiente a los rasgos de la escolaridad, la tabla 2 reporta los resultados arrojados en los ítems 5 y 6 sobre este aspecto. Estos ítems indagaron si los informantes estudiaron en escuelas para sordos o en escuelas regulares para oyentes. Ello con el fin de conocer las repercusiones de estos contextos en su actual educación universitaria.

Tabla 2
Resultados sobre los rasgos escolares

Ítem 5: Yo estudié primaria en:		
Alternativa	F.A.	F.R.
Escuela para sordos	14	95%
Escuela tradicional para oyentes	1	5%
Total	15	100%
Ítem 6: Yo estudié bachillerato en:		
Alternativa	F.A.	F.R.
Liceo para sordos	7	45%
Liceo tradicional para oyentes	8	55%
Total	15	100%

Fuente: Di Bella (2014)

Como puede apreciarse en el ítem 5 de la tabla 2, los cambios que ha experimentado la muestra con respecto al contexto educativo no ha sido fácil, ya que del 95% que venía de estudiar en escuelas para sordos, pasa a un 55% a cursar sus estudios en liceos tradicionales según se refleja en el ítem 6. Es probable que los problemas mencionados por Domínguez (2009) que les tocó afrontar en los estudios de secundaria a este 55%, como: la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de señas; las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo y los problemas para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula; aún persistan en el ámbito universitario

4.2. Resultados sobre la experiencia con el uso de la lengua

En cuanto a la experiencia con el uso de la lengua, los cuestionamientos se orientaron a conocer el nivel de competencia lingüística en las destrezas de: hablar, leer, escribir en español y comunicarse en LSV. Los resultados reportados por la muestra sobre estos aspectos se reportan en la tabla 3, a continuación.

Tabla 3
Resultados sobre la experiencia con el uso de la lengua

Ítem 7: Yo hablo español		
Alternativa	F.A.	F.R.
Muy bien	2	15
Bien	3	20
Regular	4	25
Muy mal	2	15
Nada	4	25
Total	15	100%
Ítem 8: Yo comprendo cuando leo		
Alternativa	F.A.	F.R.
Muy bien	3	20
Bien	2	15
Regular	1	0.5
Muy mal	8	55
Nada	1	0.5
Total	15	100%
Ítem 9: Yo escribo en español		
Alternativa	F.A.	F.R.
Muy bien	1	0.5
Bien	2	15
Regular	3	20
Muy mal	8	55
Nada	1	0.5
Total	15	100%
Ítem 10: Yo me comunico en LSV		
Alternativa	F.A.	F.R.
Muy bien	8	55
Bien	3	20
Regular	3	20
Muy mal	0	0
Nada	1	0.5
Total	15	100%

Fuente: Di Bella (2014)

Puede observarse en la tabla 3, que el ítem 7 relacionado con la producción oral se ubicó en la categoría de **muy bien** con un 15% lo cual pudiera corresponder a los sujetos hipoacúsicos. Este porcentaje está muy cerca del ítem 8, y en la misma categoría, con un 20% referido a la comprensión lectora, mientras que en la destreza escrita solo 1 estudiante, es decir el 05% de la muestra se apuntó en este

rubro. En contraste con estos datos se observó que un poco más de la mitad de la muestra, el 55%, se comunica **muy bien** con el LSV.

Estos resultados tan bajos en la alternativa más alta sobre las cuatro destrezas lingüísticas sometidas a evaluación se ajustan a los problemas planteados por autores como Mayer y Wells (1997) y Luetke-Stahlman y Nielsen (2003) y Leybaert (1993), vinculados con: la incompatibilidad de códigos usados en el habla interna de las personas Sordas y en el lenguaje escrito, así como, las representaciones internas de asociación lingüística que utilizan estos incapacitados auditivos como la lectura de labios, la información kinestésica o el habla complementada del lenguaje oral conversacional a través de una combinación de diferentes inputs. Son justamente todos estos problemas de adquisición y aprendizaje de la lectoescritura en español los que arrastra el estudiante Sordo al momento de integrarse a la Educación Superior, así lo afirman Maldonado, Mancilla y Llaniri (2008).

4.3. Resultados sobre la comprensión y producción de textos descriptivos

Tal como se abordó en el apartado teórico de esta investigación, la muestra fue sometida a evaluación con respecto a su desempeño en el código escrito, a través de la escritura de oraciones descriptivas. Los resultados sobre este desempeño se muestran en la tabla 4, a continuación.

Tabla 4
Resultados sobre la comprensión y producción de textos descriptivos

Alternativa	F.A.	F.R.
Muy bien	2	15
Bien	1	0.5
Regular	0	0
Muy mal	3	20
Nada	9	60
Total	15	100%

Fuente: Di Bella (2014)

Los datos mostrados en la tabla 4 demuestran que solo el 15% de la muestra es capaz de escribir *muy bien* textos descriptivos y el 60%, más de la mitad de los estudiantes, no escribió **nada**. Con estos resultados tan alarmantes en la producción escrita de uno de los géneros discursivos, considerados como el de menos elaboración lingüística, se puede inferir que la escritura para estos estudiantes sordos, no constituye ni una herramienta de aprendizaje para demostrar los conocimientos adquiridos ni un medio real de comunicación, como lo sugieren Barrera y Fraca (1999). De allí, la insistencia de que, como docentes, debemos estar conscientes de estas realidades para poder integrar estrategias adecuadas de enseñanza del código escrito.

5. Conclusiones y Recomendaciones

De los resultados obtenidos tanto de la revisión bibliográfica realizada como a través del estudio diagnóstico sobre la competencia lingüística del español de la comunidad con déficit auditivo pertenecientes a LUZ, se concluye y recomienda lo siguiente:

- A pesar de los intentos que ha hecho y continúa haciendo LUZ por integrarlos a este nivel de educación, esta comunidad presenta grandes dificultades

para adquirir la competencia lingüística del español. En consecuencia, el aprendizaje formal de las destrezas lingüísticas se reduce a la pobreza en las habilidades lingüísticas orales de los lectores sordos, ya que presentan un léxico limitado, un menor conocimiento de palabras polisemánticas, un desconocimiento de expresiones idiomáticas e igualmente tienen dificultades con el lenguaje figurativo, las formas sintácticas y las inferencias. Tal como se observó en los resultados de la escritura descriptiva. En este sentido se recomienda un cambio sustancial en la forma de entender los procesos de aprendizaje de los alumnos Sordos, la cual pudiera estar orientada en buscar una pedagogía centrada en el desarrollo de sus competencias y no en sus deficiencias. Esto implicará una nueva mirada en la que se asuma la presencia de una lengua y una cultura distintas, por ende, se requiere una transformación de fondo en el estilo didáctico y en las políticas educativas para este grupo humano.

- Con respecto a los rasgos cualitativos sometidos a diagnóstico, se pudo observar que los alumnos sordos no cuentan con un bagaje experiencial a nivel lingüístico fuera de la escuela, que beneficie su comprensión y utilización. Una de las causas de esto es la situación familiar de los sujetos sordos, ya que la mayoría de ellos pertenecen a parejas heterogéneas, es decir, son hijos sordos de padres oyentes y por ende, no comparten un código comunicativo. Al no compartir la misma lengua (padres oyentes hablantes de lengua oral – hijos sordos hablantes de lengua de señas) muchas interacciones que comúnmente suelen darse en las familias oyentes, carecen en los hogares de los niños sordos. La recomendación sobre este particular radica en aumentar el número de horas semanales dedicadas al aprendizaje del español escrito con la mediación de adultos Sordos, que

favorezca el intercambio en LSV para la construcción de significados. Asimismo, debe existir un verdadero uso eficiente de la LSV por parte de los docentes oyentes. Sin este requisito parece imposible llevar a feliz término la tarea de facilitar la competencia comunicativa y lingüística en esta población de alumnos Sordos.

- Sobre la experiencia con el uso del lenguaje, el hecho de conocer el nivel léxico (hablado y signado) de estos discapacitados auditivos permitió tener una visión global de sus destrezas lingüísticas, comunicativas y cognitivas, y la posibilidad de ayudarlos a desarrollar su potencial académico y social. En este sentido, se apreció no sólo un desconocimiento y desinterés por lo escrito, sino temor a intentar escribir de manera espontánea sobre lo que les interesa. Pareciera que la razón estriba en la forma penalizadora y rígida en la que los docentes han conducido el proceso de construcción del español escrito. Existe la creencia de que el poder de lo escrito lo detenta solamente el docente oyente; no se asume tal aprendizaje como un proceso cognoscitivo que debe darse por aproximaciones sucesivas, de manera paulatina y en constante revisión. En consecuencia, se sugiere adoptar una pedagogía de la lengua escrita para Sordos concebida como el aprendizaje de una segunda lengua. Por consiguiente, las estrategias didácticas que se empleen deberán estar ajustadas a sus necesidades lingüísticas y a contextos específicos de uso. Esto es, una pedagogía por proyectos en los cuales la lengua de señas y el español sean consideradas asignaturas.

- Finalmente y resumiendo las aseveraciones mencionadas, queda plasmada la necesidad de proponer actividades que permitan un conocimiento gramatical del español sin descuidar las relacionadas con una reflexión sobre lo escrito. Sumado

a las consideraciones anteriores, está el diseño de proyectos de escritura vinculados a diferentes tipos de textos y órdenes discursivos distintos a los descriptivos, de acuerdo con los intereses y las edades de los alumnos Sordos. Tarea que creemos deberá ser iniciada desde el preescolar y a lo largo de toda su escolaridad, contando con las ventajas que ofrece la logogenia como una herramienta de acompañamiento lingüístico que ofrece al estudiante Sordo una exposición sistemática e individualizada de informaciones sintácticas seleccionadas y condensadas, dirigidas a través del canal visual.

Referencias Bibliográficas

- Andrews, J. y Mason, J. (1991). *Strategy usage among deaf and hearing readers. Exceptional Children* 57 (6): 536-545
- Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Cenoz, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, páginas 449 – 465
Disponible: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm. Consulta: 30-06-2014
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 45-51.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>. Consulta: 30-05-2014
- Franchi, E. (2009). *Competenza comunicativa e competenza lingusitica*. En: Rivista Effeta, nº 2 diciembre. Disponible: <http://www.fondazionequalandi.it/effeta/rivista-effeta>. Consulta: 30-06-2014
- Franchi, E. y Musola, D. (2011). *Lingua orale e lingua letta e scritta. Acquisizione dell'Italiano e sordità*. In onore di Bruna Radelli. Cafoscarina, Venezia, Italia.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Franco, A. (2007). *Gramática comunicativa*. Maracaibo: Universidad del Zulia Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Fernández, A. (2004). *La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0339.pdf
Consulta: 30-08-2014
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Herrera, C. (1992). *¿Tu hijo oye bien?* La Habana: Pueblo y educación.
- Lobera, J. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en Educación Inicial y Básica*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Leybaert, J. y Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morpho-phonological regularities in French. *Reading and Writing* 7: 89-109.
- Luetke-Stahlman, B. y Nielsen, D. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (4): 464-484.
- Mayer, C. y Wells, G. (1997). The question remains: A rejoinder to Mason. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2 (4): 280-282.
- Maldonado, D., Mancilla, E. y Llaniri, V. (2008). *La lectura y la escritura en los estudiantes sordos de la Facultad de Humanidades y Educación*. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Maldonado_et_al_lectura_escritura_ULA_2008.pdf.
Consulta: 31-08-2014

- Morales, A. (2008). *Programas de estudio de la lengua de señas venezolana para sordos*. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000200005&lng=es&nrm=iso. Consulta: 30-09-2014.
- Morales, A. y Pérez, Y. (2010). *La educación del Sordo en Venezuela: una visión crítica*. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales-y-Perez-La_educacion_del_sordo_Venezuela_2010.pdf. Consulta: 31-08-2014
- Mosquera, A. (2012). *ALECOM Apuntes de Lenguaje y Comunicación*. Mérida. Universidad del Zulia. Colección Textos Universitarios. Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Oviedo, A., Rumbos, H. y Pérez, Y. (2004) *El estudio de la Lengua de Señas Venezolana*: En: F. Freitas y F.J. Pérez (eds.) *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, pp. 201-233.
- Paz Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Pérez de Arado, B. (2004). *¿Lengua de Señas?* Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Perez LENGUA-DE-SENAS-2011.pdf>. Consulta: 30-08-2014
- _____. (2004). *Mis apuntes sobre El Sordo, su cultura y su lenguaje*. Centro Profesional de Sordos
- Pietrosemoli, 2007. *La lectura y la escritura en el sordo: Lo qué habría que replantear*. Ponencia presentada en el XV Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición y III Encuentro Internacional educativo de Profesionales del Lenguaje y la Audición. Salta, Argentina.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Radelli, B. (2001). *Una aplicación de la lingüística: la logogenia*. En *Dimensión Antropológica*, vol. 23, septiembre-diciembre, pp. 51-72. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=652>. Consulta: 30-08-2014
- Richards, J.; Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rincón, E. (2009). *La gramática necesaria*. Maracaibo: Universidad del Zulia Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Saussure, F. (1945) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1978). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.