



Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética¹

*Identity, recognition and readership teaching for the deaf
an approach from a bioethical perspective*

DRA. BEATRIZ VALLES GONZÁLEZ

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). *Email:*
bvallesg@gmail.com

PROF. DIANA NIVIA GARNICA

Deficiencias Auditivas de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Inst. Pedagógico de
Caracas (UPEL-IPC). *Email:* *diananivia@gmail.com*

¹ Este texto nasce de encuentros. Encuentros potentes entre sujetos

RESUMEN:

Este artículo reflexiona desde una perspectiva bioética, sobre la relación entre el reconocimiento de las capacidades para aprender a leer del alumno sordo y las prácticas pedagógicas y lingüísticas que se desarrollan en la escuela. Se concluye que el reconocimiento escatimado por parte de los docentes y de los planificadores educativos, ayuda a perpetuar una percepción sesgada de la identidad de la persona sorda y de su capacidad de aprender a leer.

PALABRAS CLAVES: Sordera. Reconocimiento. Enseñanza de lectura.

ABSTRACT:

This article reflects on the relationship between the recognition of reading learning skills of deaf students and the teaching and linguistic practices that take place in school from a bioethical perspective. It was concluded that the recognition spared by teachers and educational planners helps perpetuate a skewed perception of deaf people's identity and their ability to learn how to read.

KEYWORDS: Deafness. Recognition. Reading learning.

RESUMO:

Este artigo faz uma reflexão sobre a relação entre reconhecimento das capacidades do aluno surdo para aprender e as práticas pedagógicas e linguísticas que se desenvolvem na escola, desde uma perspectiva bioética. Conclui-se que o reconhecimento parcimonioso dos docentes e gestores de educação ajuda a que se perpetue uma percepção com viés da identidade da pessoa surda e de sua capacidade para aprender a ler.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Reconhecimento. Ensino de leitura.

Introducción

La bioética es el conjunto de orientaciones filosóficas, metodológicas y de valores y normas que guían las acciones y decisiones en las investigaciones científicas, sociales o humanísticas. Esta disciplina busca contribuir a la formación de la conciencia ética de las personas involucradas en los procesos que conllevan impacto sobre los seres humanos, animales, plantas y demás seres vivos, lo que implica velar por la salvaguarda de la diversidad biológica y cultural. Habermas (1988), define la bioética como una construcción interdisciplinaria en la cual priva una ética dialógica que permite asumir a todos los involucrados como interlocutores válidos y merecedores de una relación simétrica. Siempre que el hombre deba decidir en torno a lo humano, sus decisiones, opciones y conductas estarán permeadas por sus principios éticos, por

esta razón la confrontación y las divergencias son consustanciales a la relación entre los seres humanos, lo que hace necesaria la organización social para definir la actividad de los involucrados en la investigación, en la defensa de los derechos humanos y en el cuidado del medio ambiente.

La bioética anglosajona (Beauchamp y Walters, 2003, Singer, 1997) define cuatro principios fundamentales: autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia. Por su parte, los bioeticistas europeos (Kemp y Rentdorff, 2000; Habermas, 1988, entre otros) proponen como principios bioéticos la dignidad, la autonomía, la integridad y la vulnerabilidad. Esta diferencia de principios genera una relación diversa entre bioética y derechos humanos, pues en el contexto europeo se insiste más en una toma de decisiones fundamentada en la dignidad, mientras que la bioética anglo-americana aboga más por la autonomía (Hottos, 2009). Los principios bioéticos proveen un marco analítico para resolver problemas éticos que se originen en la investigación en humanos y con la toma de decisiones en diferentes contextos, tales como: la manipulación genética de embriones, las técnicas de fertilización asistida, la experimentación con embriones o con fetos, la selección de procedimientos o tratamientos médicos (por ejemplo los trasplantes de tejidos, los implantes cocleares, el uso de células madres, la evaluación de nuevos fármacos), y hasta en el diseño de técnicas educativas o psicológicas dirigidas a la atención de personas con un nivel de funcionamiento diverso.

De esta manera, desde una perspectiva bioética es posible analizar los diferentes modos de pensar la sordera, o cuál es el impacto de la misma sobre la vida de la persona sorda y a indagar sobre qué se puede hacer desde los ámbitos de la salud y de la educación, para apoyar el desarrollo integral de la población sorda. Sin embargo, estas consideraciones nos plantean un dilema inicial, pues se asume que la persona sorda necesita de ayuda (médica o pedagógica), lo que lleva a proveerle algo distinto (en lo social, en lo educativo, en lo lingüístico) y, finalmente, define que ella amerita ser

asumida como diferente a eso que llamamos “normal”. Dicho de otra forma, se considera a la persona sorda como necesitada de ayuda y por lo tanto vulnerable de recibir un trato que potencialmente puede erosionar su dignidad, su autonomía y hasta su integridad. A este respecto, cabe destacar lo planteado por Skliar (2001) “a los sordos no les son reconocidos los diferentes y múltiples recortes de identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, comunidad, culturas, etc. Los sordos, como tantos otros grupos humanos son definidos sólo a partir de supuestos trazos negativos y percibidos como un desvío de la normalidad” (p.2).

Enfocados en una perspectiva bioética y a partir de los aportes de varios autores, nos gustaría discutir dos conceptos centrales que nos ayudan a entender la sordera desde su complejidad, estos conceptos son los de identidad y reconocimiento. Nuestro análisis intentará incluir diferentes posturas que buscan aclarar cómo los oyentes identificamos a los sordos y cómo los sordos se auto-identifican. Basados en esta primera reflexión, trataremos de llegar a un segundo aspecto a estudiar, este es el impacto del reconocimiento que damos al sordo como aprendiz como educando, hecho que posiblemente ha realizado la escuela, un espacio en el cual se dan diferentes procesos compensatorios, donde lo pedagógico pareciera no ser lo prioritario y donde la enseñanza no siempre se da con equidad. Con el objetivo de estudiar este tipo de reconocimiento, nos centraremos en analizar la forma como se planifica la enseñanza de la lectura en la escuela de sordos. Nos gustaría más que ofrecer soluciones, poder valorar una realidad, problematizarla e introducir el análisis de como las decisiones pedagógicas y lingüísticas pueden ayudar a perpetuar una percepción sesgada de la persona sorda y de su capacidad de aprender, quizás por efecto de un reconocimiento escatimado por parte de los docentes y de los planificadores educativos.

1. Sordera, identidad y reconocimiento: el derecho de la persona sorda a aprender

La identidad personal, es entendida como el conjunto de características de una persona en particular, que engloba actitudes, rasgos físicos, emociones, sentimientos, historia de vida, formación y trayectoria. Por su parte, la identidad social se refiere a los diferentes modos de comportarse en función del contexto (GOFFMAN, 1989; SABAT Y HARRÉ, 1992; SABAT, 2002). La primera puede mantenerse inalterable a lo largo de la vida, pero la segunda puede alterarse indirectamente como resultado de diversos eventos, como por ejemplo, una enfermedad, una condición discapacitante o una pérdida personal (la muerte de un familiar: padres, cónyuges, hijos o cambio de categoría social).

La identidad que le es asignada a la persona sorda y la identidad que ella misma construye de sí misma, puede generar un reconocimiento limitado de sus capacidades, hecho que afecta la relación que se establece entre la persona sorda y los otros, lo que en consecuencia reduce su autonomía y sus posibilidades reales para tomar decisiones, para elegir o simplemente para definir su vida en el contexto social, laboral y financiero. Además el reconocimiento recíproco, ese que permite construir una relación positiva consigo mismo y a la vez, con los demás, se verá amenazado desde el primer contexto de vida, es decir, desde la familia.

A este respecto, Rubinowicz (2008) expone que los padres oyentes que acaban de recibir el diagnóstico de sordera en el seno de su familia, están propensos a que su funcionalidad y equilibrio se vean en riesgo, ya que la noticia trae consigo elementos como: el impacto por lo inesperado, el dolor por la autoimagen familiar y el cambio en las relaciones que son causas más que suficientes para que asalte la crisis. Esta situación favorece la búsqueda de soluciones rápidas casi milagrosas, pero sobre todo, difieren la posibilidad

de aceptar la condición de sordos de sus hijos. Este carácter repentino altera la organización familiar, el núcleo del sistema y los sumerge en un clima de confusión.

En Venezuela esta situación se complica pues la mayoría de los diagnósticos se realizan de manera tardía, aproximadamente al año y medio o dos de haber nacido el niño en el caso de sorderas congénitas, lo que implica un nuevo proceso de adaptación. La escena familiar de dolor y desesperación es aún más confusa y con menos posibilidades de reconstrucción funcional si se desconocen las causas y los efectos de la sordera, evento bastante frecuente en este país, donde el diagnóstico se hace muchas veces asociado al hecho de que el niño no aprenda a hablar o presente trastornos en el desarrollo de su lenguaje (VALLES GONZÁLEZ, 2003; CÁRDENAS Y VALLES GONZÁLEZ, 2012).

Lamentablemente, los padres además del dolor del diagnóstico deben lidiar con la necesidad de buscar una escuela especial, este acontecimiento genera mayores dificultades pues los enfrenta a una realidad cruda: en la mayoría de los casos deben aprender una lengua diferente a la suya (la lengua de señas o de signos) y en consecuencia deben procesar que su hijo presenta un funcionamiento lingüístico diverso. Cabe recordar que las dos grandes tendencias educativas del sordo conocidas como el modelo oralista y el bilingüe –bicultural, no han dado los resultados esperados, probablemente, entre otras cosas, por la ausencia de orientaciones adecuadas producto de una visión medicalizada de la sordera y, en ambos casos, pareciera que los padres han percibido que sus hijos han de estar expuestos permanentemente a una vida dependiente.

La familia “oyente” se enfrenta a la dificultad de acoger en su seno a un miembro identificado como portador de características inesperadas, que le demanda el trabajo de aprender una lengua casi siempre desconocida y sobre una cultura diversa (la del sordo). En nuestra opinión, esta diversidad cultural no es equiparable a la multiculturalidad a la que podemos estar expuestos todos, cuando convivimos dentro de un determinado contexto pleno de diferentes

culturas, como por ejemplo dentro de un determinado país como por ejemplo España, donde conviven árabes, latinoamericanos, ingleses y por supuesto españoles. ¿Las razones? La diversidad cultural entre sordos y oyentes se ha dibujado en torno a características consideradas “patológicas”, es decir en la imposibilidad de oír y de hablar como la “mayoría”, hecho que determina un proceso de reconocimiento y de acogida de la persona sorda dentro de su familia distinto al que se da cuando el ser acogido no tiene un nivel de funcionamiento diverso.

Para explicar mejor estas ideas es útil citar a Duch (2002), este autor propone dos grandes acciones a partir de las cuales el ser humano llega a instalarse en el mundo: la acogida y el reconocimiento, y afirma que:

El acogimiento y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana. Por todo ello resulta muy evidente que la calidad de la instalación del ser humano concreto y también de las comunidades humanas en su mundo cotidiano se halla directamente vinculada con la calidad del acogimiento y el reconocimiento que han experimentado y experimentan desde el nacimiento hasta la muerte (op. cit. p.12).

El proceso de acogida depende de los mecanismos culturales que utilizan los seres humanos. Este proceso determina el lugar que se ocupa y el auto-reconocimiento, en otras palabras, la instalación en el mundo y dentro de un grupo o grupos a los que por la experiencia de vida se tenga acceso. La familia es el grupo primario para concretar la instalación, es decir, es una estructura de acogida en la cual nuestra identidad se comienza a elaborar o a construir.

La sordera asumida como enfermedad genera que el oyente vea al sordo como un impedido, o que una persona sorda se reconozca a sí misma como impedida, necesita de la ayuda de los demás o de una consideración como “minusválido”. Así las cosas, es difícil hablar de una construcción adecuada de la identidad o de una cultura diferente, cuando el otro es percibido e identificado como

incompleto y como una persona que tiene innumerables dificultades, incluyendo trastornos para aprender, bajo nivel cognitivo, problemas emocionales, trastornos del lenguaje y un largo etc.

Las personas sordas han reclamado por décadas su derecho al ejercicio pleno de su ciudadanía. Esta lucha ha sido vista como un proceso complejo y en ocasiones hasta confuso, pues dentro de la misma comunidad sorda se perciben diferencias en cuanto a lo que se consideran reclamos necesarios o a las demandas que deben hacer a la mayoría oyente en función de alcanzar el ansiado reconocimiento. De esta forma, muchas veces hemos sido testigos de las diferencias de criterio en torno a la consideración de la sordera como “discapacidad”, a los reclamos sobre el uso de la lengua de señas o de la lengua oral; otras veces algunos sordos insisten en la enseñanza de la lengua escrita (NIVIA, 2012) y a la búsqueda de soluciones didácticas ajustadas a sus posibilidades, pero otros defienden la postura de que ese aprendizaje es imposible para ellos. (CRUZ-ALDRETE, 2014).

En otras palabras, la defensa de los derechos de las personas sordas ha devenido en posiciones contradictorias en el seno del propio colectivo sordo creando la percepción de poca cohesión como grupo o de manipulación por parte de algunos líderes dentro de la propia comunidad sorda (Padden, 1980). Sin embargo, una lectura cuidadosa puede ofrecer información sobre una situación muy diferente. A lo largo del siglo XX el sordo tuvo que aceptar que su reconocimiento se basara en algo que no tenía o no podía hacer (oír y hablar), además se insistía en agrupar condiciones tan diversas como la hipoacusia con la sordera, o no tener en cuenta que existen notorias diferencias entre ser sordo de padres sordos o sordo de padres oyentes. La falta de una atención ajustada a todos estos factores y desde una concepción medicacréó una situación que aun hoy día puede generar dificultades en los contextos educativo y social. Pues, pareciera que en las dos tendencias educativas anteriormente mencionadas, el reconocimiento dado a las capacidades del sordo ha sido vulnerado. En un primer momento porque

en el modelo oralista se insistió durante años en alcanzar la “normalización” del niño sordo como condición para que éste pudiera participar dentro de la sociedad y, en el segundo, porque aunque en el modelo educativo bilingüe-bicultural se plantea el respeto y uso de la lengua de señas como lengua natural de estas personas, aún los docentes de las escuelas venezolanas siguen exhibiendo un incipiente dominio de dicha lengua tras casi más de veinticinco (25) años de su implementación (NIVIA Y VALLES, 2014).

Morales Aguilera y Valles González (2013) sostienen que uno de los nudos críticos de la falta de reconocimiento remite a las dificultades para concretar un reconocimiento recíproco que impida que condiciones de diversidad se constituyan en condiciones discriminatorias. Lo que se pone de manifiesto es el surgimiento de un concepto de persona intersubjetivo en cuyo seno se elucida la posibilidad de una autorrelación no distorsionada que requiere de formas específicas de reconocimiento. Así, este último, en sus diferentes manifestaciones, se expresará a nivel individual como un logro o un acrecentamiento en términos de la autoconfianza, del autorrespeto y de la autoestima, los requisitos fundamentales de la noción de autorrealización o vida lograda. Estas exigencias encuentran posibilidades de despliegue en los respectivos estadios o esferas del reconocimiento, las que en versión hegeliana, originalmente, corresponden a: amor, derecho, eticidad o solidaridad.

Honneth (1997: 116) identifica manifestaciones de menosprecio “que pueden hacer que los actores sociales experimenten la realidad de un reconocimiento escatimado.” En consecuencia, se requiere una distinción sistemática entre tales expresiones, las cuales este autor ha signado como violencia o violación, desposesión y deshonra. Tales formas de desprecio “deben ser distinguidas mediante el criterio de qué estadios de la autorrelación intersubjetivamente lograda de una persona ocasionalmente lesionan o destruyen.” (HONNETH, 1997: 116).

Asimismo, desde esta perspectiva se defiende la tesis de que sucesos negativos como éstos “están articulados de manera mucho

más clara y, por ello, resultan más fácilmente aprehendibles que las manifestaciones o tomas de posición positivas. La razón sistemática para este estado de cosas se encuentra en que “las actitudes a favor permanecen en general implícitas, mientras que las actitudes en contra precisarían de la articulación precisamente porque de otro modo no serían tenidas en cuenta.” (HONNETH, 2011: 42).

Igualmente, es relevante la vinculación entre la realidad del menosprecio y las vivencias afectivas de quienes la padecen, pues ciertamente experiencias negativas impactan no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel de los sentimientos personales que pueden llegar a transformarse en motores para la acción con miras a la superación de situaciones de no reconocimiento.

De esta manera, los sordos como actores sociales han podido experimentar la realidad de un “reconocimiento escatimado.” (HONNETH, 1997: 116), fundado en un reconocimiento recíproco atravesado por valores negativos que no permite crear un sistema equitativo de cooperación orientado hacia fines comunes (Rawls, 1999), ni establecer un diálogo deliberativo donde sordos y no sordos nos reconozcamos como interlocutores válidos a través de nuestras acciones en todas y en cada una de las actividades sociales en las cuales participamos, para alcanzar lo planteado por Honneth (1997) el individuo es necesariamente un ser reconocido y que reconoce; o que necesita tener reconocimiento para reconocer.

A partir del reconocimiento de nuestras capacidades y de las de los demás, comenzamos a elaborar un conjunto de acciones que nos permiten alcanzar el nivel de funcionamiento que podemos lograr. En otras palabras, definimos nuestro desarrollo y el de los otros. Nussbaum y Sen (1998) señalan que el desarrollo del ser humano debe centrarse en la persona, no como un número o cifra, sino concibiéndolo como un ser con dignidad y derechos de elegir entre ser y hacer por sí mismo. Es decir, reconociendo sus capacidades y a partir de esto, buscar potenciarlas al máximo.

Insistir en la discapacidad y no en la potencialidad de una persona, ha permitido la construcción social de la escuela especial

como un espacio que no siempre garantiza el desarrollo pleno, ni define vías adecuadas para aprender aquello que necesito para ejercer mi autonomía y definirme como sujeto individual pero perteneciente a un grupo. A este respecto, la enseñanza de la lengua escrita ejerce un papel constitutivo e instrumental, pues la posibilidad de leer es antes que nada un camino para el enriquecimiento de la vida humana, un medio para expandir las libertades y para fomentar el desarrollo (SEN, 2010).

2. La escuela de sordos: un espacio para el reconocimiento y para un aprendizaje pleno

La escuela es el contexto donde la lectura se aprende o por lo menos donde se fortalece su uso como vehículo para la transmisión de la información. Lamentablemente la escuela de sordos ha debido enfrentar situaciones que le han dificultado llevar adelante programas educativos de calidad. Por ejemplo, uno de los mayores retos a este respecto en Venezuela, es la ausencia de un modelo claro y coherente para enseñar a leer o la insistencia de algunos maestros en enseñar igual que se hace con un oyente. Pero además la escuela debe enfrentar una triste realidad: un desarrollo lingüístico deficiente en lengua de señas, la falta de interés o de expectativas de los padres y la ausencia de suficientes recursos dentro de los planteles.

En nuestra experiencia y tal como lo afirmáramos previamente, hemos visto como la escuela se transforma en un espacio donde se busca compensar una serie de situaciones límites a nivel social y familiar, lo que obliga a dejar de lado las acciones docentes propiamente dichas. Así en una escuela donde es preciso cuidar de la salud u ofrecer alimentación a los alumnos como funciones centrales, se pone en riesgo el poder ejecutar programas educativos de alto nivel. Quizás este sea uno de los factores que ha incidido en que los alumnos sordos muestren los bajos niveles de lectura y de conocimientos académicos que ya hemos referido.

Los sordos constituyen una comunidad lingüística minoritaria, por el uso compartido de la lengua de señas cuyo modo de transmisión es de naturaleza visuo-espacial, pues su canal de expresión son las manos, el rostro, los ojos, la boca y el cuerpo y, su canal de recepción es visual. Pero además porque comparten un cúmulo de valores, intereses y modos de socialización que le son propios. Estas personas buscan de manera natural interactuar y relacionarse con sus pares a fin de intercambiar experiencias, gustos, necesidades, costumbres, y un sinfín de objetivos comunes que solo pueden ser comprendidos y alcanzados por ellos. Las características de esta lengua hacen que construyan y conciban el mundo de una manera muy particular. Pero para conocer sobre el mundo es necesario ser parte de un proceso de socialización que me permite aprender una lengua, absorber una cultura y conocer un pasado, identificar el presente y pensar el futuro. Este proceso es posible en muchas culturas a través de la educación informal y formal. La mayoría de las personas en el mundo occidental construyen sus saberes gracias a la escuela y gracias a que pueden leer y escribir.

Hoy en día nadie duda el valor inestimable que tiene la lectura en nuestra sociedad, pues ella constituye la puerta de acceso a la cultura escrita, a la autonomía, socialización, conocimiento e información. La lectura también es un potente instrumento de aprendizaje, pues leyendo se aprende cualquier disciplina y a su vez se desarrollan capacidades cognitivas superiores como la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamientos propios y ajenos. Como afirma Padrón (2015) “Aprender a leer, por ejemplo, no es solo manejar un código, es también una contraseña para entrar a la vida”.

Lamentablemente y pese a todas las reformas educativas de los últimos treinta años, en la actualidad el panorama educativo de las personas sordas en Venezuela y en otros países, refleja una situación alarmante por los escasos progresos en el uso de la lectura y la escritura, a pesar de que gran parte de los estudiantes han estado expuestos a distintas metodologías de enseñanza y al sistema esco-

lar durante muchos años. Tal situación ha generado un alto índice de repitencia, deserción escolar y el nulo o exíguo ingreso de estudiantes sordos al sistema de educación superior (NIVIA GARNICA Y VALLES GONZÁLEZ, 2014).

Las causas atribuidas a este déficit lector que presentan las personas sordas pueden relacionarse con distintos factores, los cuales se clasifican en aspectos de índole lingüístico, educativo, social y/o cultural. En cuanto al primero, tal y como lo corroboran los autores citados anteriormente, resalta el escaso dominio del léxico y de la estructura sintáctica de la lengua escrita, la poca comprensión de los textos, así como también el insuficiente contacto con diversas tipologías textuales que resulten atrayentes y significativos para el alumno sordo. Por tanto, cabría preguntarnos lo siguiente ¿por qué los niños sordos siguen presentando un bajo nivel de comprensión de la lectura?, ¿qué falta por hacer en el ámbito educativo, que no hayamos hecho?, ¿los docentes realmente confiamos en la capacidad que tiene un niño sordo para acceder al aprendizaje?, ¿cuáles son nuestras verdaderas expectativas en relación con la posibilidad de que el niño sordo aprenda a leer?. Estas y muchas otras interrogantes pueden conducirnos a vincular la reflexión con la acción. Y para ello es preciso comenzar a revisar la práctica diaria, las creencias, las representaciones, los supuestos e imaginarios, la forma de percibir a la persona sorda y por ende su proceso de aprendizaje; los conceptos e incluso los fundamentos teóricos en los que ha reposado tradicionalmente la atención educativa del sordo con los nuevos modelos educativos.

Una revisión minuciosa pudiera aproximarnos a encontrar no sólo explicaciones sino también a propiciar cambios en cuanto a la formación de los docentes, la visión que se tiene del estudiante sordo, y al diseño de estrategias o el empleo de unadidáctica que se ajuste más a las necesidades del niño sordo a fin de brindarle un mayor y mejor acceso al conocimiento y en particular a la lectura.

Leer es un proceso que se construye con la actividad de un aprendiz y de un maestro. El aprendiz sordo no actúa de la misma

manera que lo hace el oyente, por lo que es importante destacar que el maestro debe estar preparado para desarrollar una actividad pedagógica diferente, ajustada a las características de cada alumno. Como ya lo vimos antes algunos docentes resaltan que deben buscar nuevas vías para enseñar a leer al sordo, la escuela es el espacio donde debemos innovar, investigar y transformar la creencia de que el sordo no puede leer bien.

El concepto de lo que significa leer ha sufrido variaciones importantes, especialmente durante las últimas décadas del siglo pasado. En el ámbito académico se ha pasado de una consideración mecanicista, centrada en la valoración de la mecánica a una corriente cognitiva centrada en los procesos de comprensión. Cassany, Luna y Sanz (1994) definen la lectura de la siguiente manera:

...leer es comprender un texto. Leemos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio o en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos (p.115).

Por tanto, la lectura puede ser entendida como un todo, de forma global, donde lo atrayente resulta ser el hecho de alcanzar la comprensión de lo plasmado en el texto más allá de la forma como se acceda al mismo. Posteriormente, Cassany (2006) advierte que a pesar de los avances de la sociedad en la cual estamos inmersos hoy, todavía existen muchas personas que consideran que leer consiste en oralizar la grafía. Esta visión un tanto desfasada deja en un segundo plano la comprensión pues pone el acento en la capacidad de descodificar el texto.

Más recientemente se ha comprendido que es posible entender un texto sin necesidad de oralizarlo y se ha empezado a tomar conciencia de que leer es comprender, hacerse una idea del significado que tiene el texto. Cassany insiste en la necesidad de no sólo entender el significado de las palabras que componen un texto, sino de reconstruir la ideología, el punto de vista, la mirada que tiene

quien lo escribió. Lo cual resulta mucho más complejo porque el lector no está exclusivamente tras la búsqueda de entender el significado de un conjunto de palabras, sino más bien de intentar reconstruir lo que quiso transmitir el autor desde un contexto determinado, con los presupuestos culturales fijados por él desde su cultura. Para este autor leer significa también “aprender cómo se utiliza el lenguaje en cada ámbito, en cada disciplina y en cada comunidad: aprendemos a leer textos en contextos determinados. Así una persona puede tener habilidad para leer textos científicos y no para leer sentencias judiciales” (CASSANY, 2006, p.23).

Figueroa y Lissi (2005) presentan una excelente recopilación de estudios en el área de la lectura en el sordorealizados en diferentes países. Estas autoras señalan que desde la década de los noventa del siglo pasado Padden y Ramsey (1998), advierten que es necesario entender que los niños sordos no son “niños oyentes que no pueden oír”, sino niños diferentes con un conjunto de habilidades especiales. Estos autores ofrecen una definición positiva que focaliza la atención en las potencialidades y capacidades de los niños sordos y en la posibilidad de encontrar soluciones creativas, que consideren sus características especiales para enfrentar el desafío de la adquisición de la lengua escrita. Además, destacan el hecho de que el niño sordo aprende a leer a través de múltiples rutas, utilizando habilidades como el deletreo manual, análisis morfológico y fonológico. La trayectoria que debe seguir el lector sordo exitoso es única, e involucra el uso de capacidades culturales e individuales; dentro de las culturales está el adecuado desarrollo de una lengua de señas, y su uso como vehículo de aprendizaje en distintos ámbitos, incluyendo la lectura.

La relevancia de estudiar el desarrollo de conciencia fonológica en niños sordos ha sido abordada por Allman (2002), quien señala que el concepto de conciencia fonológica en el caso de las personas sordas no ha sido claramente definido. Según Leybaert (1993), los niños sordos la adquieren de manera particular, combi-

nando información recogida a través de la lectura labial, deletreo manual, fonoarticulación y exposición a la escritura.

Las características de la adquisición de conciencia fonológica en sordos surge de estudios tales como los realizados por Hirsh-Pasek (1987), quien examina el acceso de los sordos a la información fonológica, a través de un estudio del deletreo manual, y concluye que los señantes nativos pueden decodificar o recodificar el lenguaje impreso, apoyándose en el deletreo manual para la recuperación de los fonemas. Por su parte, Allman (2002) analiza errores de escritura en niños sordos, evidenciando confusión en letras que también son difíciles de leer en los labios, como es el caso de las letras “B” y “P”, sugiriendo, por tanto, el uso de un apoyo cuidadoso de la lectura labial para un mejor reconocimiento de fonemas. Aspecto que a nuestro parecer no está suficientemente aclarado.

Otros autores han propuesto una tesis diametral diferente y, defienden que la lengua de señas constituye un input que resulta completamente accesible para ellos. Por tanto, si los niños sordos son expuestos tempranamente a la lengua de señas, siguen, respecto a la adquisición de éste, un curso similar de desarrollo lingüístico al de sus pares oyentes (Geers & Schick 1988; Meier 1991; Petitto y Marentette 1991; Cruz-Aldrete 2014). Estos niños adquieren el lenguaje tal como los niños oyentes, a través de la exposición en contextos naturales, interactuando con otros en situaciones significativas (Drasgow 1998). Mayberry y Eichen (1991) subrayan la importancia de la adquisición temprana de la lengua de señas, para lograr mejores niveles de desempeño lingüístico. Cabe destacar que un 90% de los niños sordos son hijos de padres oyentes, por tanto, suelen tener una exposición deficiente e inconsistente a cualquier tipo de lenguaje, ya que la gran mayoría de estos padres no manejan la lengua de señas, y en consecuencia constantemente enfrentan el aprendizaje de la lectura con un nivel de desarrollo lingüístico precario (MUSSELMAN, 2000, citado por Figueroa y Lissi, 2005).

Diversos estudios han revelado consistentes y sistemáticas ventajas de los sordos hijos de padres sordos (SHPS), respecto de

los sordos hijos de padres oyentes, tanto en el conocimiento de la lengua oral como en el desempeño educacional (CHARROW Y FLETCHER 1974; GEERS & SCHICK 1988), y más específicamente en el desempeño lector (Prinz y Strong 1998; Hoffmeister 2000). Algunos autores han atribuido estas ventajas académicas al uso de la LS (PAUL Y QUIGLEY, 1994). Los mayores niveles de logro de los SHPS pueden explicarse, al menos en parte, por una mayor riqueza lingüística, lo que facilitaría la adquisición y desarrollo de la lectura, al proveer al niño de una base más extensa de conocimiento previo, posibilitando una mejor comprensión de los textos escritos.

Algunas investigaciones recientes han abordado la relación entre el uso de la lengua de señas y el aprendizaje de la lectura y escritura, observándose una significativa correlación positiva entre dominio en lengua de señas y la capacidad lectora (IZZO 2002; PRINZ & STRONG 1998; PADDEN & RAMSEY 1998; HOFFMEISTER, 2000). Prinz y Strong (1998) observaron que los niños sordos altamente competentes en Lengua de Señas Americana (ASL) tenían un alto nivel de desarrollo de la lectura y escritura. La correlación entre ambas habilidades se observó para las diversas dimensiones del lenguaje estudiadas, considerando la medición del dominio en ASL en los parámetros de producción y comprensión. La lectoescritura fue evaluada en la comprensión de vocabulario, frases y párrafos; y en la producción de vocabulario, habilidades sintácticas y la calidad de la narrativa escrita. Strong y Prinz (2000) sugieren, además, la posibilidad de que las habilidades en ASL pueden favorecer un mayor dominio del inglés.

Resultados análogos a los del estudio de Prinz y Strong (1998) son encontrados por Padden y Ramsey (1998, 2000) y Hoffmeister (2000), quienes observan correlaciones positivas significativas entre diferentes indicadores de desempeño en ASL y en tareas de lectura y escritura. Entre los indicadores de dominio del ASL analizados por dichos autores se encuentran competencias generales en ASL (capacidad de inflectar verbos en forma correcta,

comprensión de una frase cuyo orden ha sido alterado, imitación de una frase), y habilidades específicas relacionadas con la capacidad de asociar la lengua de señas y el inglés (reconocimiento de señas inicializados) y palabras deletreadas usando el alfabeto manual) (PADDEN & RAMSEY, 1998, 2000); como también el manejo de sinónimos, antónimos y cuantificadores de plurales (HOFFMEISTER, 2000).

Padden y Ramsey (1998) dan cuenta de una serie de técnicas utilizadas por parte de los profesores de sordos, en las que éstos establecían una conexión entre la lengua de señas y el texto escrito. Un ejemplo de este tipo de técnicas es el “encadenamiento”, que consiste en la utilización de la lengua de señas, el deletreo manual y las señas inicializadas, en forma consistente y redundante, para mostrar el significado y la estructura de palabras escritas, estableciendo asociaciones entre éstas y las señas, como manera de demostrar equivalencias entre ambas formas lingüísticas. De acuerdo con la opinión de estos autores, el uso de dicha técnica aparece vinculado con un mayor desempeño lector de los alumnos.

Cabe destacar que en estos estudios resalta el empeño por alcanzar una práctica educativa centrada en las posibilidades del alumno sordo, además, la mayoría de estas investigaciones se han dado en un tiempo prolongado, lo que ha permitido corroborar los logros obtenidos y hacer un seguimiento al desempeño de los alumnos sordos que han participado en las mismas. Esta vía permite nuestra opinión, evidenciar el reconocimiento positivo del sordo y que los alumnos puedan reconocerse como miembros de un grupo cultural diferente pero no deficiente, y a la vez, como parte de un mundo intercultural bilingüe en el que se apuesta por una educación inclusiva, en igualdad de oportunidades. Este es un primer paso que debe ser favorecido y estimulado desde el momento que la sordera es identificada, pues es determinante para la construcción de la identidad, del reconocimiento y para el proceso pleno de inclusión familiar y social. Pues sobre todo, la escuela de sordos debe ser un espacio para aprender, para socializar, para conocer

sobre el mundo que nos rodea y entenderlo, darle forma y significado a nuestras experiencias. En otras palabras, una escuela que promueva el aprendizaje para la vida, para el alcance de oportunidades y para el pleno desarrollo de las potencialidades de un individuo bilingüe dentro de una sociedad mayoritariamente oyente.

En la escuela se ha de respetar y/o considerar las diferencias de cada niño sordo y, por tanto, las diferencias en el modo de enseñar a leer. Esto conlleva a recordar que cuando hablamos de enseñanza de la lectura emergen las particularidades, pues hay que tomar en cuenta que no todos los niños han de tener los mismos gustos e intereses para aproximarse a un tipo de texto, los ritmos y modos de aprendizaje también difieren, el tiempo que disponen para acercarse a la lectura varía significativamente entre un niño y otro, el entorno lector al que ha de estar expuestos dependerá del contexto familiar del que provengan y, finalmente, la cantidad y variedad de materiales escritos con los que cuentan no siempre será igual. En definitiva se trata de valorar y/o reconocer, por una parte, la capacidad que tiene el niño sordo para acceder al conocimiento y, por otra, el requerimiento de una forma distinta para aprender.

La escuela debería asegurarse de que todos los alumnos sordos perciban la lectura no como una imposición de los oyentes sino como una actividad que les compete y que puede formar parte de su mundo, que les es necesaria para ser independientes y autónomos y para planificar su propio aprendizaje. A este respecto cabe destacar la experiencia de la escuela sueca. El Bilingüismo se comenzó a desarrollar en Suecia desde 1983, bajo la forma de bilingüismo sucesivo caracterizado por la introducción temprana de la lengua de signos (L1). En el caso de Suecia la L2 no se introduce hasta aproximadamente los siete años de edad, cuando se considera que el alumno ya ha adquirido una plena competencia en la lengua de signos, lo que le permitirá transferir a la segunda lengua parte de esta competencia, basándose en la Hipótesis del Desarrollo Interdependiente de Cummins (1983). Otra particularidad importante, es que por L2 se considera la lengua escrita y no la hablada, que tiene

un peso inferior en el currículum y recibe un tratamiento similar al de una lengua extranjera. De acuerdo con Galcerán Troya (1998) este modelo de bilingüismo, pionero dentro de este campo, “sólo se puede entender desde el conocimiento de la realidad social nórdica, en la que hay un profundo respeto a los derechos humanos y lingüísticos de las minorías”, y donde se cuenta con programas de evaluación auditiva universal, hecho que permite detectar oportunamente las diferencias en la capacidad de oír y emprender el respectivo acompañamiento de la familia y la enseñanza temprana de la lengua de señas antes del ingreso a la escuela.

Luque y Pérez (2011) afirman que en Venezuela, a lo largo de las décadas de los ochenta y de los noventa, los funcionarios adscritos a la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación produjeron documentos, cuyo objetivo fundamental fue delinear la puesta en marcha de la propuesta bilingüe-bicultural. En los mismos pueden conseguirse diferentes explicaciones teóricas sobre la concepción socioantropológica de la sordera, la teoría psicogenética del aprendizaje y el carácter bilingüe-bicultural de la propuesta. Además se hacía referencia particular a la dinámica en el aula, al señalar que ésta debía organizarse con base en el trabajo en dos espacios de aprendizaje: las áreas de actividades y la guiatu-ra. Cabe destacar que desde 1987 las autoridades educativas venezolanas “desarrollaron un amplio despliegue de actividades docentes, de jornadas de trabajo y de diferentes eventos científicos que intentaron explicar las necesidades del cambio educativo y sobre todos sus posibles beneficios” (Luque y Pérez, 2011).

De acuerdo con estas autoras, uno de los cambios más acusados fue la contratación de adultos sordos para trabajar en las escuelas como auxiliares docentes, cuya principal tarea era poder llevar la lengua de señas a las aulas de clases. Factor que generó su visibilidad, y permitió conocer de cerca la cultura sorda de los sordos venezolanos. Pero también evidenció que algunos líderes sordos no estaban de acuerdo con este modelo pues según ellos, la lengua de señas impedía que los sordos hablaran y en consecuencia

limitaba seriamente las posibilidades de inclusión social, educativa y social.

De acuerdo con Nivia (2012), esta transformación ideológica que se concretó en un modelo bilingüe-bicultural, abrió las puertas para que los sordos recibieran una educación basada en sus verdaderas necesidades e intereses y en el respeto a su condición como sujeto hablante de una lengua visuo-espacial y perteneciente a una cultura particular. En este sentido, la educación bilingüe-bicultural para sordos pudiera ser definida en términos de ser aquella que proporciona el derecho al niño a desarrollar su lengua natural y en consecuencia, tiene la libertad de acceder a otros códigos lingüísticos que le permitan interactuar y desenvolverse eficazmente en una sociedad. Visto de este modo, dicho modelo reposa en la consideración de la coexistencia de dos lenguas: la lengua de señas y el español escrito, lenguas diametralmente distintas.

En este contexto se emprendió además el desarrollo de una serie de estudios vinculados con la lingüística de la Lengua de Señas Venezolana (Pietrosevoli, 1989; Oviedo, 1992; Luján, 1990) y años más tarde, con la lectura y escritura en el niño sordo (LUQUE, 1994; PÉREZ, 1998; ZAMBRANO, 1998; MORALES Y VALLES GONZÁLEZ, 2002). Pero a su vez, se evidenció un rechazo muy fuerte a todo lo relacionado con la detección oportuna de la sordera y hacia el uso de cualquier abordaje para estimular o enseñar la lengua oral. Este enfrentamiento perdura, a pesar de que el propio estado venezolano patrocina un programa de implantes cocleares, el cual se desarrollan las garantías necesarias para determinar los potenciales candidatos en condiciones adecuadas para el ejercicio de una toma de decisiones. Cárdenas y Valles González (2012) realizaron una investigación con padres de alumnos sordos que deseaban un implante coclear para sus hijos. En sus hallazgos reportan la existencia una relación asimétrica entre los usuarios de los servicios sanitarios y los profesionales, además las autoras observaron la presencia de representaciones sociales deficitarias de las personas sordas por parte de los oyentes (profesionales involu-

crados y padres), al concebirlas como enfermos que se pueden “curar” mediante un implante coclear.

El modelo educativo bilingüe-bicultural impulsó la aceptación y el uso de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) en diferentes espacios, lo que potenció la formación de intérpretes de lengua de señas y la posibilidad de que los sordos pudieran comunicarse mejor. Lamentablemente la esperanza de una inclusión educativa a nivel universitario se vio limitada por los bajos niveles de competencia para comprender y producir textos escritos por parte de estos estudiantes. A pesar de que actualmente en las escuelas de sordos de carácter oficial se sigue utilizando la LSV, no se evidencia un rumbo claro en lo relativo a la enseñanza de la lengua escrita, por lo tanto el alumno sordo no posee competencias suficientes para interactuar con diferentes tipos de textos, para obtener información de manera autónoma o para dirigir con libertad su aprendizaje. Nivia (2008) señala que en la praxis pedagógica diaria de la escuela de sordos en Venezuela, se observan inconsistencias en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las características de esta dinámica los docentes pueden ser clasificados en tres grandes grupos. El primero está representado por los docentes especialistas que utilizan la lengua de señas dentro del ámbito escolar a partir de la consideración de que esta lengua es parte de la cultura sorda y es el principal medio a través del cual los niños sordos podrán acceder a otros códigos lingüísticos como por ejemplo, el español escrito, lo que favorecerá su desarrollo cognoscitivo, lingüístico, social y emocional. El segundo, agrupa a aquellos que son conscientes de la conveniencia de utilizar la lengua de señas como vía para el establecimiento de una comunicación plena, pero, no son usuarios eficientes de ésta por lo que encuentran muchos obstáculos en su cometido pedagógico. Y, el último grupo, está constituido por quienes la conciben como una herramienta pedagógica que permitirá aproximarse a la enseñanza de la lengua oral en los estudiantes sordos.

Consideramos que la causa real de esta situación de desorden e injusticia, es que a pesar de los cambios impulsados, de los saberes provenientes de diferentes disciplinas (lingüística, psicología, pedagogía) acumulados por los profesionales involucrados con la educación del sordo, el reconocimiento de las capacidades de este grupo sigue siendo escatimado al no reconocérsele como un aprendiz capaz, como un sujeto con plenos derechos a su autonomía, a la justicia y a un trato equitativo, que preserve su dignidad como persona. En otras palabras, el problema no es el modelo educativo, el fracaso sigue estando vinculado a las manifestaciones de reconocimiento fallido como problemáticas concernientes al campo de los derechos humanos.

Conclusiones

La escuela de sordos venezolana no ha podido desarrollar un currículo que realmente permita acoger al sordo y ofrecer herramientas para su inclusión, posiblemente porque persiste un reconocimiento inadecuado de las necesidades de la persona sorda, de sus potencialidades y de sus intereses. Esto trae como consecuencia que la puesta en marcha del modelo bilingüe bicultural no haya sido posible. Luego de más de treinta años aún se presentan numerosas limitaciones tanto en la formación de los recursos humanos como en la administración del currículo escolar, lo que evidencia un reconocimiento escatimado del sordo y de sus capacidades tanto en lo educativo como en lo social.

Es necesario tener claro que la identificación oportuna de las diferencias en la capacidad de oír es necesaria y este tipo de acciones no tienen que ser consideradas discriminatorias, el hecho de diagnosticar la sordera es una condición para poder iniciar una serie de acciones legítimas necesarias para proveerle a la persona sordas las mejores condiciones para un desarrollo lingüístico ajustado a sus particularidades como por ejemplo la enseñanza oportuna de la lengua de señas, y además, para poder trabajar con la fami-

lia el proceso de acogida y del reconocimiento de las capacidades del niño sordo, elementos fundamentales para la elaboración de su identidad y auto reconocimiento.

La enseñanza de la lengua escrita es un reto pendiente y debe ser un tema central para el análisis, en nuestra opinión esto sigue siendo un aprendizaje pendiente. El docente debe estudiar y utilizar estrategias adaptadas a las necesidades de los alumnos sordos. El discurso académico debe centrarse en la búsqueda de soluciones, sobre todo pedagógicas y no seguir focalizadas en las carencias o debilidades.

El modelo Bilingüe-Bicultural obliga a la consideración de factores más allá de la escuela. Un elemento de reflexión remite a la importancia de incorporar la perspectiva de las personas sordas, en la toma de decisiones sobre los diversos aspectos que les involucran, ya sea en materia legal, social, económica, entre otros. Es necesario promover su reconocimiento como interlocutores válidos en procesos de deliberación compartida. Esto significa un paso indispensable para abandonar el paternalismo aún imperante y promover la plena autonomía e integración del colectivo de personas sordas.

Pero además, la escuela de sordos juega un papel muy importante en lo que concierne al entorno familiar, pues es en este contexto donde los padres pueden conocer y reconocer a otras familias que vivan sus mismas angustias y además, es la escuela la que debe apoyar a los padres en el proceso de aceptación de la condición (permanente) de su hijo. En esta perspectiva es el ámbito más idóneo para desarrollar programas dirigidos a conocer sobre la sordera, sobre los programas educativos, sobre la lengua de señas y acerca de la cultura sorda a través del encuentro que debe darse con sordos adultos que puedan ser vistos como individuos capaces y ciudadanos plenos.

En cuanto al ámbito de la formación de profesionales y prestadores de servicios que intervienen en el abordaje de la discapacidad, el momento actual obliga a poner en el centro los princi-

pios bioéticos fundamentales, como una alternativa para proveer información y formación sobre los aspectos teóricos y prácticos necesarios en el ejercicio profesional, tales como: la concepción social de las diferencias en la capacidad de oír, la perspectiva del reconocimiento recíproco, el concepto de alteridad y las leyes y demás instrumentos legales que rigen u orientan las acciones en lo médico y en lo pedagógico, entre otros. Asimismo, es importante destacar que el avance de la biotecnología obliga a todos los profesionales relacionados con salud y con educación especial a conocer sobre procedimientos diagnósticos, alternativas terapéuticas, uso de fármacos, procedimientos quirúrgicos y pruebas genéticas. Este saber debe ser analizado y estudiado no sólo en una perspectiva médica, sino también desde lo social y lo ético, teniendo en cuenta los valores, las creencias, los fundamentos legales y el impacto que el uso de estas alternativas puede tener sobre las personas sordas.

Lo anterior nos lleva a tener en cuenta una serie de consideraciones pedagógicas, por lo que se reitera la importancia de asumir desde este punto de vista una postura educativa centrada en la “posibilidad” y no en la “deficiencia” del niño sordo, que le permita acceder a la construcción de conocimientos y desarrollar habilidades en general, pero particularmente aquellos vinculados con el aprendizaje de la lengua escrita. Sin duda, la lengua de señas constituye el medio lingüístico idóneo a través del cual las escuelas de sordos pondrán en marcha sus acciones educativas, específicamente con base a un modelo bilingüe-bicultural. Este modelo provee un marco de acción en el cual se podrá alcanzar un mejor desarrollo integral del aprendiz sordo y una mayor atención de las habilidades pedagógicas con las que cuenta el docente para enseñar a leer y escribir.

REFERÊNCIAS

- ALMAN, T. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf* 147 (1): 46-64.
- BEAUCHAMP, T. y WALTERS, L. (2003). *Contemporary Issues in Bioethics*. Estados Unidos: Thomson Wadsworth.
- CÁRDENAS, B. y VALLES GONZÁLEZ, B. (2012). Dilemas éticos en torno al proceso de selección de candidatos a implantes cocleares. En: *Bioética, neuroética, libertad y justicia*. Editorial Comares. Francisco Javier López Frías, Paulina Morales Aguilera, Raúl Francisco Sebastián Solanes, Marta Gil Blasco, Mikel Arteta Arilla, Ana M^a Costa Alcaraz, Xavier Gimeno Monfort, Víctor Páramo Valero, Christian Ruiz Rubio, Vicenta Alborch Bataller, Cristina Nebot Marzal (Editores) S.L. Granada. 2013. En línea. Disponible en <http://www.nogracias.eu/wp-content/uploads/2014/03/LIBRO-NEURO%20C3%89TICA-2012-.pdf>.
- CASSANY, D. LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CUMMINGS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21: 37-61.
- CRUZ-ALDRETE, M. (2014). *¿La educación del sordo en nuestras manos?. Manos a la obra: Lengua de señas, comunidad sorda y educación*. México: Bonilla Artigas Editores.
- CHARROW, V. & J. FLETCHER (1974). English as a second language of deaf children. *Developmental Psychology* 10: 463-470.
- DUCH, LI. (2002). *Antropología de la Vida Cotidiana*. Simbolismo y Salud. Madrid: Editorial Trotta, SA.
- FIGUEROA Y LISSI (2005). La lectura en personas sordas. Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*. Chile:31 (2), 105-119.
- GALCERÁN TROYA, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo: concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista Logopedia*. 8 (2), 75-84.
- GEERS, A. & B. SCHICK (1988). Acquisition of spoken and signed English by hearing-impaired children of hearing impaired or hearing parents. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 136-143.
- GOFFMAN, E. (1989). *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicacional*. Madrid: Edit. Tecnos.
- HIRSH – PASEK, K. (1987). The metalinguistic of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading research Quarterly* XXII (4): 455-473.
- HOFFMEISTER, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. C. Chamberlain y J. Morford (eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.142-163.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- HONNETH, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- HOTTOIS, G. (2009). *Dignité et diversité des hommes*. París: Vrin.
- IZZO, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability. An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf* 174 (4):18-28.
- KEMP, P. Y RENTDORFF, J. (2000). *Basic Principles in European Bioethics and Law*. Copenhagen. Ed. Center for Ethics and Law and Barcelona: Instituto Borja de Bioética.
- LEYBAERT (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. M. Marschark &D. Clark (eds.), *Psychological Perspectives on Deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates. 311-337.
- LUQUE, B. (1994). Estrategias para facilitar la lectura en los niños sordos. En A. Morales (Comp), *Educación para Sordos* (pp.47-56). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- LUQUE, B. Y PÉREZ, Y. (2011). Historia de la Educación del Sordo en Venezuela. En G. Luque (Comp), *Venezuela Medio siglo de historia educativa 1951-2001*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- LUJÁN, M. de (1990). *Adquisición de la LSV. Análisis lingüístico de las primeras señas*. Trabajo no publicado. Universidad de los Andes.
- MEIER, R. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist* 79: 60-70.
- MORALES GARCÍA, A. Y VALLES, GONZÁLEZ, B. (2002). Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos. En A. Morales (Comp), *Educación para Sordos* (pp.57-64). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MORALES AGUILERA, P. Y VALLES GONZÁLEZ, B. (2013). Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. 5 (13), 189-208.
- MUSSELMAN, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and DeafEducation* 5 (1): 9-31.

- NIVIA, D. (2008). Una Aproximación a las Representaciones sobre la Lengua Escrita desde el Mundo de los Sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- NIVIA, D. (2012). Representaciones de la lengua escrita: una aproximación desde el mundo de los sordos. *Lingua Americana*. 30 (16), 114-143.
- NIVIA GARNICA, D. y VALLES GONZÁLEZ, B. (2014). Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el caso venezolano. *Lenguaje*, 42 (2), 259-288.
- NUSBAUM, M. y SEN, A (compiladores). (1998). La Calidad de Vida. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- OVIDO, A. (1992). *Fundamentos lingüísticos para la comprensión del entorno lingüístico de señas*. Trabajo no publicado. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- PADDEN, C. (1980). *La comunidad sorda y la cultura de las personas sordas*. Bogotá. Instituto Nacional para Sordos.
- PADDEN, C. & C. RAMSEY (2000). American sign language and reading ability in deaf children. C. Chamberlain y J. Morford (eds), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 165-189.
- PADDEN, C. Y RAMSEY, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders* 18 (4): 30-46.
- PADRÓN, L. (2015). Mejores de lo que somos. *Periódico El Nacional*. [Periódico en línea]. Disponible en: http://www.el-nacional.com/opinion/Mejores_0_620937940.html [Consulta: 2015, Agosto 3].
- PAUL, P. & S. QUIGLEY (1994). *Language and deafness* 2ª ed. California: Singular Publishing Group.
- PÉREZ, Y. (1998). *La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- PETITTO, L. & P. MARENTETTE (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 252: 1494-1495.
- PIETROSEMOLI, L. (1989). El error como evidencia lingüística. En L. Pietrosemoli (ed.). *El aula del sordo* (pp.61-77). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- PRINZ, P. & M. STRONG (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model. *Topics in Language Disorders* 18 (4): 47-60.

- RAWLS, J. (1999). *Justicia como equidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- RUBINOWICZ, G. (2008). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas*. Buenos Aires, Libros en red.
- SABAT, S. (2002). The construction and deconstruction of self in Alzheimer's disease. *Ageing and Society* 12 (4), pp. 443-461.
- SABAT, S. Y HARRÉ, R. (1992). Selfhood and Alzheimer's disease. En P.B Harris (eds.) *The person with Alzheimer's disease*. Pathways to understanding the experience. Baltimore, Londres, The John's Hopkins University Press, pp. 88-111.
- STRONG, M. & M. PRINZ (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? C. Chamberlain y J. Morford (eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 131-142.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SINGER, P. (1997). All animals are equal. En *Lafollette, H. Ethics in Practice*. Oxford: Blackwell Publishing Ed.
- SKLIAR, C. (2001). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para personas sordas.
- VALLES GONZÁLEZ, B. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una Política Pública para la Atención Temprana de las Deficiencias Auditivas en Venezuela. *Laurus*, 15: 90-110. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- ZAMBRANO, L. (1998). *Modelo Integral de alfabetización para personas sordas* (MIDAS). Investigación y Postgrado, 23 (2), (pp.1-26). Venezuela.

