

LAS LENGUAS DE SIGNOS COMO LENGUAS DE INTERLOCUCIÓN: EL LUGAR DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR¹

SIGN LANGUAGES AS LANGUAGES OF INTERLOCUTION: THE PLACE OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN THE SCHOOL CONTEXT

Cristina Broglia Feitosa de LACERDA²

Marta GRÁCIA³

María Josep JARQUE⁴

RESUMEN: El desarrollo escolar del alumno sordo depende de su dominio de la lengua de signos. Sin embargo, habitualmente, la lengua de signos no se adquiere en el entorno familiar; así, su dominio debe lograrse en el espacio escolar, en el que se espera que el alumno sordo tenga pares en esta lengua y pueda interactuar por medio de ella. Sin embargo, el contexto escolar cuenta con poca tradición de trabajo en el desarrollo de la lengua oral / de signos, focalizándose en actividades con la lengua escrita como meta. Con respecto al estudiante sordo, hay pocos estudios en los que se analice cómo tiene lugar el desarrollo de la lengua de signos en el espacio escolar. El docente bilingüe centra su trabajo en la enseñanza de la lengua mayoritaria como segunda lengua en la modalidad escrita, trabaja con la lengua de signos, pero no siempre sabe cómo promover el desarrollo de esta. La discusión sobre la relevancia de las prácticas para mejorar el desarrollo de la oralidad en los alumnos oyentes nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre estos aspectos en relación con los aprendices sordos. El objetivo de este artículo es, por lo tanto, la discusión sobre este tema para capacitar a los docentes respecto a la mejora de los usos de la lengua de signos en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Evaluación escolar. Escala de evaluación. Lengua de signos brasileña. Lengua de signos catalana. Educación de sordos. Educación especial. Diálogo.

ABSTRACT: The academic development of the deaf student depends on his/her mastery of a sign language. However, a sign language is not developed daily in the family environment; thus, this domain needs to be achieved in the school space, in which it is expected that the deaf student has peers in his/her language and can interact through it. All the same, the school environment has little tradition of working with the development of oral/sign language, focusing on activities with written language as a goal. Regarding the deaf student, little is discussed about the development of sign language in the school space. The bilingual teacher focuses his/her work on teaching the majority language as a second language in the written modality, working with sign language, without a clear proposal for the development of that language. Debates on practices to improve orality for the development of the hearing subject indicated the opportunity to reflect on these aspects in relation to deaf students. The focus of this paper is, therefore, on the debate on this theme, aiming at the training of teachers to improve the uses of sign language in the school space.

KEYWORDS: School evaluation. Evaluation scale. Brazilian Sign Language. Catalan Sign Language, Education of the deaf. Special Education. Dialogue.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>

² Doctorado en Educación por la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Associada II del Departamento de Psicología - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) de la UFSCar. São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: cbfacerda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

³ Doctora en Psicología - Universitat de Barcelona (UB). Docente Titular de la Facultat de Psicologia, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona/España. E-mail: mgraciag@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-4578>

⁴ Doctora por la UB (Programa Psicología de la Educación) - Universitat de Barcelona (UB). Profesora asociada de la Facultat de Psicologia, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona/España. E-mail: mj_jarque@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-6041>

1 INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE, LA LENGUA Y LA EDUCACIÓN DE SORDOS⁵

A la luz del marco teórico histórico-cultural, el lenguaje juega un papel central en la constitución de las personas. Los individuos se constituyen a partir de la internalización de formas culturales de actividad, en un curso de transformaciones cualitativas en sus formas de actuar y pensar. El lenguaje juega un papel fundamental en este proceso de transformaciones que emergen y se consolidan en las relaciones sociales y en la participación de la persona en la cultura (Vygotsky, 1979, 1984).

Para el autor, la trayectoria principal del desarrollo psicológico del niño es la individualización progresiva, es decir, es un proceso que se origina en las relaciones sociales e interpersonales, y se transforma en características completamente nuevas, a nivel intrapersonal. Así, el lenguaje del niño, desde el principio, es esencialmente social; se desarrolla al nivel de las interacciones sociales, en las relaciones interpersonales y progresivamente se convierte también en un individuo gracias a los procesos de conversión / internalización.

Las estructuras del discurso, cuando el niño las domina, se convierten en las estructuras básicas de su pensamiento, porque “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotsky, 1979, p. 73).

El lenguaje, tanto del otro como del niño, también juega un papel central en la internalización de las funciones psicológicas superiores. Todas las funciones mentales son procesos mediados por signos, que son los medios fundamentales para su orientación y organización. Al participar en la constitución del pensamiento, el lenguaje ejerce una influencia directa en las funciones mentales, proporcionando una transformación en la atención, la memoria y el razonamiento, entre otros (Vygotsky, 1979, 1984; Góes, 1996).

Concebido, entonces, como una instancia del significado del individuo con las cosas, con otros individuos y consigo mismo, es en el lenguaje que se constituye el desarrollo cultural de la persona (Pino, 2005). De esta manera, el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo en general y es la expresión más directa de la naturaleza de la conciencia humana.

La conciencia se refleja en la palabra de la misma manera que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es para la conciencia lo que el microcosmos es para el macrocosmos, o lo que la célula es para el organismo, o lo que el átomo es para el universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana. (Vygotsky, 1984, p. 147).

Además, es la lengua, como sistema de signos, la que crea las condiciones para la interacción entre los individuos y el intercambio de una misma cultura. También es en y a través del lenguaje que se construye el conocimiento, ya que al compartir un sistema de signos que forman una lengua, los sujetos pueden, además de desarrollar una comprensión mutua, poner en circulación los múltiples significados presentes en el lenguaje. También es a través del lenguaje que se pueden construir categorías conceptuales, organizando sus experiencias, en una actividad mediadora entre sujetos y objetos de conocimiento.

⁵ Este estudio fue desarrollado con financiación de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) Proc. 2016/13276-2 y por el Proyecto EDU2015-63616-P (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Gobierno de España).

Teniendo en cuenta el papel central del lenguaje para la constitución de los individuos y el hecho de que la lengua de signos puede proporcionar la constitución de los sordos como sujetos, una educación que tenga como objetivo proporcionar el desarrollo completo de los aprendices sordos, debe atender a la especificidad de su desarrollo del lenguaje y a sus dificultades para acceder a la cultura mayoritaria, si esta mediación ocurre solo a través de la lengua oral.

En la mayoría de las familias, la primera lengua del niño es la lengua de los padres. Así, los niños sordos con padres sordos están expuestos a la lengua de signos desde el inicio, adquiriéndola sin esfuerzo. Muchos investigadores han reconocido que los niños sordos nacidos de padres sordos tienen un mejor rendimiento académico y psicológico que los niños sordos nacidos de padres oyentes. Una razón que lo explica es que los padres sordos tienen una mejor aceptación de la sordera, además, estos padres tienen expectativas más realistas con respecto al sujeto sordo, y aceptan a sus hijos tal como son. Otro factor extremadamente importante es el uso de la lengua de signos entre padres e hijos, lo que favorece su constitución como sujeto social de manera armoniosa.

A pesar de la importancia de la lengua de signos, la mayoría de las personas sordas están expuestas principalmente a la lengua oral, la lengua de sus padres oyentes y no a la lengua de signos. En muchos casos, el hecho de que el niño sordo no domine la lengua oral y no tenga experiencias lingüísticas ricas en lengua de signos puede causar un retraso significativo en el lenguaje. Debido a que la mayoría de las familias son oyentes, los niños sordos terminan teniendo pocas oportunidades de adquirir la lengua de signos. (Guarinello & Lacerda, 2014, p. 517).

Por lo tanto, se destaca que la principal necesidad especial de las personas sordas es su acceso a una lengua que les sea comprensible. Cabe señalar que el impedimento de acceso a la lengua utilizada por la mayoría oyente es lo que los excluye de los procesos sociales y de desarrollo. Estas son barreras escolares o de aprendizaje que la escuela y la sociedad imponen (aunque no siempre de manera consciente) y que impiden el éxito escolar de los alumnos sordos (Gràcia, Sanlorien, & Segué, 2016). Además, diferentes autores muestran los efectos que la privación lingüística tiene en los niños sordos, ya que algunos cambios en el desarrollo tienen su origen en una pobre exposición a la comunicación y al lenguaje debido a la falta de accesibilidad del material lingüístico ofrecido durante el período crítico (Humphries et al., 2014; Lu, Jones, & Morgan, 2016).

En Brasil, actualmente, la Educación de los Sordos está amparada por el Decreto 5.626, de 22 de diciembre de 2005, que establece el derecho de las personas sordas a una educación bilingüe, que contempla su derecho lingüístico a tener acceso al conocimiento social y cultural en una lengua que sea accesible. Tal propuesta de escolarización presupone que los alumnos sordos tengan acceso a la lengua de signos brasileña (Libras) en situaciones dialógicas que favorecen su desarrollo lingüístico a través del contacto con interlocutores que dominan las dos lenguas involucradas: la lengua de signos portuguesa y el portugués. En este sentido, los educadores deben dominar ambas lenguas y las formas particulares de funcionamiento de cada una en sus diferentes usos sociales. Tal dominio, tanto por parte de los alumnos como de los profesores, es fundamental para posibilitar que los aprendices sordos tengan acceso al conocimiento del mundo y trabajar con tanto con lengua de signos como en portugués. Las naciones que han optado por este enfoque oficialmente muestran resultados muy satisfactorios con respecto al desarrollo y el aprendizaje de las personas sordas (Lissi, Svartholm, & González, 2012; Svartholm, 2014).

Al mismo tiempo, la política actual de inclusión educativa defiende que los alumnos de educación especial (*público alvo da educação especial*, PAEE) sean escolarizados en escuelas ordina-

rias cercanas a sus domicilios, entendiendo la inclusión con un énfasis solo en la aceptación social de la presencia de estos alumnos en las aulas de educación ordinaria. Sin embargo, si el objetivo es ofrecer condiciones de aprendizaje y desarrollo equitativas (inclusivas), los alumnos sordos deben ser incluidos en entornos bilingües, en los que estén presentes la lengua de signos y el portugués, y esto no se puede lograr si el alumno sordo no tiene pares y educadores competentes en lengua de signos para relacionarse con él. Góes y Tartuci (2002) y Lacerda (2006) analizan y justifican la necesidad de incluir a los alumnos sordos por respeto a su lengua, su necesidad de desarrollarla y, por lo tanto, su derecho a vivir con oyentes y otras personas sordas en su espacio escolar⁶. Es necesario que el alumno sordo, además de estar presente (escolarizado), participe de manera efectiva en las actividades escolares y progrese en su conocimiento. Solo así se puede reconocer un proceso inclusivo como exitoso (Gràcia, Sanlorien, & Segué, 2016).

Por lo tanto, el desarrollo de los alumnos sordos depende de su competencia en la lengua de signos (Fernandes, 2006; Lacerda & Santos, 2013; Lodi, 2004). Las prácticas dialógicas promueven el desarrollo de la lengua y el lenguaje, y el aprendiz sordo necesita claramente esta oportunidad (Moura, 2013). Como indicamos anteriormente, esta competencia en lengua de signos debe lograrse principalmente en el entorno escolar. Por ello, a las familias se les exige continuamente que aprendan la lengua de signos y la usen con sus hijos. Sin embargo, aunque las familias están interesadas y se esfuerzan por usar esta lengua, generalmente son principiantes y, a veces, menos competentes que sus hijos. Es esencial, pues, que las familias se apropien de la lengua de signos y la usen, pero la escuela seguirá teniendo un papel importante en la mejora lingüística de estos alumnos.

2 DESARROLLO: INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA

En este punto, será necesario aclarar que las lenguas de signos son lenguas que se materializan en la modalidad viso-gestual y son utilizadas por las comunidades sordas para las interacciones sociales⁷ (Jarque, 2011, 2016). Desempeñan en las relaciones sociales el mismo papel que la oralidad juega para las personas oyentes. Aparentemente no parece apropiado tratar una lengua de signos como una lengua oral, ya que no son lenguas habladas, sin embargo, las prácticas que involucran sus usos, y los textos que produce, son similares a los textos y usos de las lenguas orales, en su modalidad de uso cara a cara, como sucede en las relaciones sociales, y en este sentido, proponemos esta reflexión.

Por lo tanto, en base al análisis propuesto por Jarque, Morales y Garrusta (2014), se opta por diferenciar los términos “lengua hablada” y “lengua oral”, ya que el primero se refiere al canal de producción y de recepción (fono-articulatorio y auditivo, respectivamente)

⁶ En nuestras experiencias de programas de inclusión bilingües para estudiantes sordos (municipio de Piracicaba, São Paulo (SP), Campinas-SP, São Paulo-SP y São Carlos-SP) en redes educativas municipales, los niños sordos fueron incluidos en escuelas ordinarias consideradas centros de educación de personas sordas, para que fuera posible vivir con estudiantes oyentes y los con estudiantes sordos, favoreciendo que ambas lenguas (lengua de signos y portugués) estén presentes en el espacio escolar, permitiendo que tanto los estudiantes sordos como los oyentes amplíen sus conocimientos en portugués y en libras Proc. CNPq 473073/2006-4; Proc. CNPq 303562/2010-2, FAPESP 2012/17330-9).

⁷ “La lengua de signos brasileña, como todas las lenguas de signos, es una lengua de modalidad viso-gestual porque usa gestos y expresiones faciales que son percibidas por la visión como un canal o medio de comunicación; por lo tanto, difiere de la lengua portuguesa, es una lengua auditivo-oral porque usa, como canal o medio de comunicación, sonidos articulados que son percibidos por los oídos. Pero, las diferencias no solo están en el uso de diferentes canales, también están en las estructuras gramaticales de cada lengua” (Revista da FENEIS, número 2:16, 2000).

oponiéndose a la lengua escrita (transmitida mediante signos gráficos) y a la lengua signada (producida mediante signos faciales, manuales y corporales). La lengua oral, por otro lado, se refiere a un conjunto de características que definen la actividad lingüística (oralidad) y que se opone a la situación de planificar o corregir el texto, como sucede en la forma escrita. De esta manera, las lenguas de signos se utilizan en contextos de “oralidad”, similares a las lenguas de grupos indígenas o comunidades rurales que no tienen tradición de uso de la lengua escrita.

Jarque, Morales y Garrusta (2014) remiten a los trabajos de Blanche-Benviniste (1998), Brown e Yule (1983), Chafe (1985), Olson (2001), Ong (1987), Tannen (1986) y Teberosky (1990), en la búsqueda para identificar las características de las lenguas utilizadas en la oralidad y en una situación planificada, como se muestra en el Cuadro 1.

Dimensiones	Lengua Oral (oralidad)	Lengua “planificada” y “fijada” (escrita)
Contexto	Mayor anclaje en el contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más dependiente pragmáticamente.	Menor anclaje en contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más autónomo.
Interlocutores	Simultaneidad temporal; interacción cara a cara.	Distancia temporal.
Preparación	Espontánea.	Permite planificar, corregir y revisar.
Rasgos formales	Incluye marcas características (frases inconclusas, muletillas, titubeos, interjecciones, repeticiones innecesarias, cambios bruscos de tema, etc.)	Posibilita la ordenación de hechos y mayor presencia de mecanismos cohesivos.
Recuerdo	Se basa en la memoria personal.	Se apoya en un soporte (escritura, vídeo, etc.)
Proceso y resultado	La actividad productora del lenguaje y el producto coinciden.	Posibilita la separación entre la actividad productora del lenguaje y su resultado.

Cuadro 1: Principales características de oralidad y literalidad

Fuente: Adaptado de Jarque, Morales y Garrusta (2014)

Sin embargo, es necesario resaltar que la oralidad y la escritura (o lengua planificada) forman un continuo discursivo, donde no siempre es posible marcar las diferencias entre estas producciones. La lengua oral y la lengua “fijada” (escrita o grabada en vídeo, como es el caso de las lenguas de signos, por ejemplo), son categorías difusas con la presencia de producciones prototípicas y marginales, como lo demuestran los textos escritos para ser leídos o la interacción escrita en aplicaciones móviles como *WhatsApp*. Por todas estas razones, consideramos la conversación cara a cara en una lengua de signos como un ejemplo prototípico de oralidad.

Además, es posible encontrar usos de las lenguas de signos en contextos de “fijación”, cuando los textos se planifican, preparan y graban. Estos, en general, se registran mediante algún tipo de guion escrito en glosas o palabras clave en la lengua hablada, o mediante algún sistema de símbolos, como el SignWriting⁸, por ejemplo. Ejemplos de “fijación” son los vídeos

⁸ SignWriting es un sistema de escritura utilizado para transcribir las lenguas de signos. Este sistema de notación representa la configuración de la mano, el movimiento, la expresión facial y el lugar de articulación de las lenguas de signos. Recuperado en 15 de fevereiro de 2020 de <https://escritadesinais.wordpress.com/2010/08/16/o-que-e-signwriting/>.

disponibles en la mayoría de las plataformas digitales (*videoblogs*, *YouTube*, canales institucionales de entidades de los movimientos sociales sordos; sitios *webs* oficiales, entre otros) o vídeos de uso personal enviados por usuarios de lenguas de signos a través de dispositivos móviles para fines comunicativos.

Jarque, Morales y Garrusta (2014) también destacan el enfoque plurilingüe dinámico expuesto en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”, en el que el Consejo de Europa propone, para la enseñanza de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de las siguientes características: ser multifuncional, flexible, abierto, dinámico, motivador y antidogmático (Council of Europe, 2001). Es, por lo tanto, una propuesta educativa en línea con su definición de bilingüismo y cuyo objetivo final es contemplar a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales: miembros de una sociedad con tareas diversas (no exclusivamente lingüísticas) en una variedad de circunstancias y contextos (Council of Europe, 2001). Es por esta razón que situaremos aquí el lugar de las lenguas de signos en el aula en relación con los alumnos sordos, el lugar ocupado por la oralidad en las aulas en relación con los alumnos oyentes.

Con respecto a las prácticas del lenguaje, el concepto apunta, por supuesto, a las dimensiones particulares del funcionamiento del lenguaje en relación con las prácticas sociales en general, con el lenguaje como una función de mediación en relación con este último. En el contexto de la reflexión sobre la relación de los alumnos con las prácticas lingüísticas, en general, con las que se producen en las escuelas. Bautier (1995) ha proporcionado recientemente aclaraciones interesantes para este concepto. Las prácticas del lenguaje implican, en ocasiones, dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del funcionamiento del lenguaje en una situación de comunicación particular. Para analizarlos, las interpretaciones hechas por los agentes de la situación son esenciales. Estas interpretaciones dependen de la identidad social de los actores y las representaciones que tienen de los posibles usos del lenguaje y las funciones que privilegian según su trayectoria. En este sentido, las prácticas sociales “son el lugar para las manifestaciones de lo individual y lo social en el lenguaje” (p. 203). Su carácter es, por tanto, heterogéneo y los roles, ritos, normas y códigos propios de la circulación discursiva, dinámicos y variables. La relación de los actores con las prácticas del lenguaje también varía y la distancia que puede separarlos o, por el contrario, acercarlos, tiene importantes efectos en los procesos de apropiación. Estudiar el funcionamiento del lenguaje como prácticas sociales significa, entonces, analizar las diferencias y variaciones, en función de los sistemas de categorización social disponibles para los sujetos observados. (Schneuwly & Dolz, 1995, p. 6).

En la escuela, la competencia en la lengua oral es uno de los objetivos de trabajo con el aprendizaje percibido como un aspecto fundamental del currículo básico y transversal que se incorporará al programa didáctico y que se concreta en las actividades diarias en el aula. En Brasil, la Normativa del Currículo Nacional (1998), las Directrices Curriculares y el Plan Nacional de Educación - Ley nº 13.005, de 25 de junio de 2014, señalan en sus objetivos la necesidad de que los alumnos sean capaces de comunicarse con sus compañeros, en su contexto escolar y cultural, y utilizar el lenguaje como herramienta de aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral implica ayudar a los alumnos a elaborar textos orales que contribuyan al desarrollo de sus habilidades para exponer, argumentar, narrar, entre otros. Los docentes asumen esta responsabilidad e incluyen, en sus clases, debates, exposiciones, actividades de lengua oral, con estrategias diversas para avanzar en este objetivo.

Por lo tanto, existe un movimiento hacia el trabajo con la oralidad en el aula y en la formación del profesorado, defendiendo la idea de que cuanto mejor sea el desempeño en la oralidad, mejor será el rendimiento en los otros dominios de conocimiento propuestos por la escuela (Cyrank & Magalhães, 2012; Gràcia, Galván-Bovaira, & Sánchez-Cano, 2017; Magalhães, 2008; Marcuschi, 2003). Es común en los documentos guía de Educación Básica (Rojo, 2009), por ejemplo, ver una justificación que señala el uso integrado de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

Sin embargo, si miramos de cerca, el mayor esfuerzo siempre se concentra en la adquisición y el dominio de la lectura y la escritura. Aunque se destaca la necesidad de trabajar de manera integrada las cuatro habilidades involucradas en la competencia lingüística, para facilitar el acceso al lenguaje académico, tanto en su dimensión oral como escrita (Rojo, 2009), el énfasis mayor es siempre en las actividades de desarrollo de la lengua escrita. Enseñar y aprender a hablar y escuchar, además de los aspectos lingüísticos formales, como es el caso de la pronunciación correcta, la corrección morfosintáctica o el dominio de la semántica, supone abordar una propuesta pragmática de los estudios de lenguas, centrándose principalmente en los usos del lenguaje en contextos formal e informal, reduciendo en gran medida lo que la escuela podría trabajar en términos de oralidad. “Enseñar y aprender la praxis del lenguaje significa ayudar a los estudiantes en la construcción de textos orales que desarrollen la competencia para narrar, discutir oralmente o conversar entre otros” (Gràcia et al., 2015, p. 19).

Existen numerosas aportaciones en la literatura desde diferentes perspectivas que contribuyen a la reflexión sobre los elementos que deberían estar presentes en las clases para promover el desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar) en el campo de la didáctica de las lenguas orales (Ramos, 1999; Schneuwly & Dolz, 2004). Gràcia, Galván-Bovaira, & Sánchez-Cano (2017) a partir de una cuidadosa revisión, asumen las contribuciones de la teoría sociocultural y proponen la Metodología conversacional (MC) para la enseñanza de la oralidad en el aula.

La metodología conversacional propone que la lengua oral es, al mismo tiempo, un objeto de aprendizaje y un mediador en los procesos de aprendizaje de los demás contenidos escolares, lo que supone alcanzar los objetivos de aprendizaje de la lengua oral comunicativa de forma transversal. En todas las asignaturas del currículum (Gràcia, Sánchez-Cano, Galván-Bovaira, & Galve, 2012, p.25).

3 LA METODOLOGÍA CONVERSACIONAL EN EL TRABAJO ESCOLAR

La Metodología conversacional asume una visión de aprendizaje en términos de construcción, en la que se entiende que el alumno es activo en su proceso de aprendizaje, entendido como un proceso de conocimiento en el que están involucrados aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, relacionales y sociales (Coll, 2010). En este contexto, la metodología tiene como objetivo promover la exploración por parte de los docentes de los conocimientos previos, y su uso como un elemento para introducir nuevos contenidos y para monitorear como se lleva a cabo un aprendizaje significativo (Leite, 1994). Las ayudas apropiadas que el docente proporciona al aprendiz, diversificadas en términos de su tipología, así como con respecto al momento, la manera y el grado de explicitación, son elementos que impregnan y son la base de la metodología conversacional (Rojo, 2009).

En esta perspectiva, se presta especial atención a los aspectos contextuales y organizativos que contribuyen a una gestión co-participativa de la conversación por parte de todos los agentes involucrados (alumnos y docentes); con énfasis en la necesidad de que los objetivos, conocimientos previos, contenido y procedimientos de evaluación vinculados a la lengua oral se expliciten en el diseño instruccional de las diferentes asignaturas del currículum; y se considere el papel de los docentes como modelo y guía, mediante el uso de diferentes estrategias, para enseñar y aprender los diferentes usos comunicativos del lenguaje.

Por ello, tres son las áreas de enfoque para la metodología conversacional (Gràcia et al., 2012): el contexto y la gestión de la comunicación; el diseño instruccional, y las funciones y estrategias comunicativas. Una primera referencia fundamental se dirige al contexto físico y social creado en la clase. El docente, otros profesionales y alumnos constituyen el contexto social, mientras que los objetos en el aula –mesas, sillas, materiales en general– constituyen el contexto físico. La forma cómo se organizará el contexto físico y social será de gran importancia para los tipos de actividades que se desarrollarán e influirá en las estrategias de enseñanza y el desarrollo de la competencia lingüística. Por lo tanto, la forma cómo los docentes disponen el mobiliario, cómo distribuyen a los alumnos en el aula y cómo se sitúa el docente, constituyen elementos fundamentales para mejorar los objetivos de la práctica de la conversación cara a cara. Por ejemplo, la distribución de mesas y sillas en círculo, la disposición de los alumnos y el docente, favorecerá que se vean, que los alumnos se miren y hablen entre ellos y que mantengan conversaciones auténticas sobre los contenidos que se están tratando en aula. Además, la posición del docente a la misma altura que el niño, para favorecer la conversación, también puede ser una estrategia facilitadora. La disposición de los muebles, los alumnos y los docentes, y otros profesionales que pueden estar participando en el espacio escolar, deben ajustarse para que puedan realizarse actividades que favorezcan el desarrollo lingüístico. “[...] Sin duda, para la Metodología conversacional, las disposiciones que permiten hablar cómodamente entre sí y de forma natural, es decir, en formato de red, facilitarán la co-construcción del conocimiento en relación con los diferentes contenidos” (Gràcia et al., 2015, p. 21).

Cabe señalar que este punto también es muy importante respecto la interacción en lengua de signos. Un aula que no permite la visualización del conjunto de iguales impide que el aprendiz sordo participe de manera efectiva en las prácticas dialógicas. Un alumno oyente resulta perjudicado por no ver a su interlocutor, pero puede escucharlo. En cambio, un alumno sordo, que no tiene la posibilidad de ver bien a su interlocutor, sus movimientos de manos, cuerpo y cara, está excluido del diálogo y, desafortunadamente, esto es bastante común en las aulas con alumnos sordos.

Un segundo elemento importante hace referencia a las normas de comunicación. En la Metodología conversacional (MC) se valoran las normas que contribuyen a la autorregulación de la conversación por parte de los estudiantes. En este sentido, es preferible evitar que sea siempre el docente quien regule la conversación, dando la palabra a los estudiantes solo cuando le convenga, es decir, cuando considera que pueden hablar, cuando no interrumpen su discurso o incluso en momentos en que queda algo de tiempo al final de la clase. Es necesario que el docente trabaje desde otra perspectiva. Lo que propone la MC es que la clase sea un espacio abierto para el diálogo en el que la conversación, el discurso dirigido hacia el otro, la construcción conjunta de diferentes tipos de textos orales constituye contenido y, al mismo tiempo, es

un instrumento para el aprendizaje de diferentes contenidos escolares. Para ello, las normas de conversación deben estar orientadas estratégicamente para que sean los propios alumnos quienes se regulen progresivamente en las conversaciones, ya sea en grupos pequeños, en parejas, en grupos más grandes o en el grupo clase. La referencia explícita a las normas de conversación será un elemento importante para trabajar en el aula (Gràcia et al., 2015).

En este sentido, también es necesario utilizar estrategias, más o menos implícitas, que mejoren la participación de todos los estudiantes en las conversaciones, sin que necesariamente se sientan obligados a participar. Por lo tanto, el docente debe hacer uso de estrategias comunicativas que tengan como objetivo potenciar la necesidad de decir algo, defender ideas, compartir sus propias experiencias, comentar sobre lo que dijeron sus compañeros, abordarlas, repetir lo que acaba de decir un compañero resaltando algún aspecto, expresando dudas en voz alta y también defendiendo claramente que no está entendiendo la conversación, sin que esto se considere un problema, sino como un estímulo y un objetivo que, entre muchas estrategias, tendrá que resolverse conjuntamente.

Este es también otro aspecto que rara vez se observa en las aulas donde están presentes las lenguas de signos. Es muy común que el alumno sordo se represente a sí mismo como la persona que recibe la comunicación (el docente le habla) y que responde a las demandas del docente, sin saber efectivamente cómo usar la lengua para expresar dudas, cuestionar temas, estar de acuerdo, en desacuerdo, preguntar o colocarse de manera discursiva ocupando apropiadamente los cambios de discurso (Lodi & Luciano, 2014).

En la Metodología Conversacional, el diseño instruccional parte de la consideración de que la lengua oral es una competencia a desarrollar. En este sentido, se entiende que los objetivos, contenidos, actividades y propuestas de evaluación no solo deben incluirse en la programación de cada asignatura, sino que es necesario explicarlos en clase, en diferentes grados y momentos, a lo largo de la enseñanza escolar. Explicar significa hacer ver a los alumnos, de la manera que el docente considere necesario y apropiado, el nivel en que se encuentran, las características de los alumnos, el tipo de escuela y las diferentes culturas existentes, las necesidades particulares de apoyo de algunos aprendices, así como los objetivos vinculados a la competencia en la lengua oral en la que se trabaja. Cuando el docente recuerda a los alumnos los contenidos y objetivos que están trabajando, lo que han resuelto adecuadamente, lo que 'saben hacer' con la lengua, sus habilidades de habla, el vocabulario que han aprendido, las diferentes formas que saben para hacer preguntas (más o menos formales), para obtener información, les está ayudando a tomar conciencia de lo que han aprendido. Además, si discute y explica con ellos qué actividades serán propuestas a continuación, cuál será el próximo paso, cómo lo aprenderán y cómo serán evaluados, contribuirá a que los alumnos sean más activos. Si todo esto lo hace usando la lengua oral, dando pistas y ayudas para reflexionar sobre la lengua que están usando, el docente también colaborará para aumentar la capacidad metalingüística de sus alumnos (Gràcia et al., 2015).

Por lo tanto, el docente puede preparar actividades para que los alumnos tengan la oportunidad de decir qué acciones les gustaría realizar, sus objetivos y contenido (por ejemplo: el tipo de texto y género que prefieren para continuar aprendiendo), lo que también contribuye a su dedicación, y el compromiso con la actividad es mayor, con un impacto positivo en los

resultados del aprendizaje. La participación activa de los alumnos en la evaluación también es un elemento relevante para la Metodología conversacional, ya sea revisando sus propias producciones e intervenciones durante una actividad de discusión; ya sea participando en debates sobre la forma cómo deben proceder para resolver un problema o adoptar una posición en cualquier otra actividad de producción oral. El propósito principal al planificar actividades de enseñanza y aprendizaje implica que los alumnos sepan cómo construir textos orales (expositivos, instructivos, argumentativos, narrativos) que se refieran a la educación física, las matemáticas, el conocimiento del medio natural, social y cultural, o sobre cualquier otra disciplina, y progresivamente tomar conciencia de lo que están haciendo.

La Metodología conversacional incluye también propuestas sobre las estrategias comunicativas y lingüísticas de los docentes (Gràcia et al., 2012), al proponer el discurso para promover la interacción en red, para sintetizar, modelar y contextualizar, para crear un clima de confianza en el que los estudiantes se sientan cómodos. Además de estas estrategias, también es necesario usar aquellas que incluyen emisiones o intervenciones de los alumnos, en diferentes momentos y situaciones (cuando un alumno llega tarde y le explica al docente que llegó tarde porque perdió el autobús, cuando un alumno hace una pregunta después de una explicación al responder una pregunta del docente o de un amigo, entre otros). Cuando el docente repite lo que dijo el niño de la misma manera, cuando corrige algunos aspectos morfosintácticos o cuando responde una pregunta y aprovecha la oportunidad para aclarar algunos aspectos, está favoreciendo que el alumno conozca otras formas de decir o imitar su modelo y, por lo tanto, que avance en diversos aspectos de la lengua. Estas estrategias son esenciales en los niveles iniciales de escolarización, en la educación infantil y en los primeros cursos de la educación primaria, pero también para los alumnos que tienen algún tipo de problema, dificultades o trastornos o, en general, para aquellos con mayores necesidades de apoyo. En resumen, las estrategias de enseñanza presentadas tienen como objetivo principal ayudar a los alumnos a usar las funciones comunicativas de la manera más diversa posible, en diferentes contextos y situaciones (Gràcia, et al., 2015).

Los alumnos deben terminar la escuela primaria logrando una competencia pragmática que les permita preguntar, pedir explicaciones, hacer demandas de información, preguntar, presentar dudas, argumentar, refutar, reflexionar sobre la lengua en diferentes situaciones, más o menos formales o académicas, en relación con el contenido (vinculado a la ciencia, la lengua, las experiencias personales, el mundo en el que viven, la música, la ficción, entre otros), con personas, audiencias y objetivos diversos. Todas estas funciones y habilidades comunicativas les brindan oportunidades para interactuar en relación con la temática de los textos utilizados en diversas comunicaciones cara a cara y hacerlo correctamente desde un punto de vista formal (según la fonética, fonología, morfología, sintaxis y semántica de la lengua). Este objetivo solo se puede lograr si en la escuela (además de otros contextos) les damos a los niños la posibilidad de usar la lengua, para construir textos orales frente a diferentes situaciones en las que se sienten seguros, en aquellas en las que pueden pedir ayuda, en aquellas en las que compañeros, docentes y otros profesionales pueden ser modelos a imitar; y en aquellas que, en resumen, utilizan estrategias que facilitan este tránsito y el desarrollo de la competencia lingüística. Si esto es cierto para el alumno oyente, lo es aún más para el alumno sordo, que tiene posibilidades

limitadas de interlocución con interlocutores competentes. El papel de la escuela es aún más fundamental y las acciones en esta dirección deben planificarse cuidadosamente.

También se destaca que la escuela actual debe asumir el objetivo de considerar la familia y el contexto del niño fuera de la escuela como parte de su proyecto. El contexto que constituye el niño y su familia es parte de la escuela, y la escuela debe incorporar a sus objetivos aquellas habilidades que necesita desarrollar para ser miembro de una sociedad cada vez más competitiva y compleja. En resumen, la escuela necesita preparar a los niños y niñas para que puedan hacer frente a los desafíos y las metas del mundo tal como se le presenta.

El trabajo con la lengua de la comunicación y la expresión se sitúa en esta dirección, ya que la competencia lingüística, entre muchas otras incluidas en el currículum, será un recurso esencial para todos los alumnos y futuros ciudadanos, pero especialmente para los más vulnerables, en relación con trastornos del lenguaje, del aprendizaje y/u otros, o porque pertenecen a familias de bajos ingresos. Y en relación con este aspecto, nuevamente se destaca el tema de la sordera. El alumno sordo es un usuario de una lengua de signos visual, una minoría en los espacios sociales. Si no se valora el uso de esa lengua y las formas en las que se manifiesta, se le excluirá cada vez más. La sociedad exige la apropiación de las lenguas, el dominio cognitivo de los conceptos y la seguridad de enunciarlos, y la escuela debe comprometerse a promover que el alumno sordo sea competente en ellos.

La investigación y la intervención llevadas a cabo por Gràcia y sus colaboradores indicaron que las características o la esencia de la Metodología conversacional se han incorporado, parcial o totalmente, en algunas escuelas que participaron en procesos de desarrollo docente en los últimos años, con resultados muy satisfactorios, para los alumnos oyentes, usuarios de una lengua oral. Sin embargo, las diferencias entre las características de las escuelas dieron lugar a diferencias importantes en los resultados, lo que indica la necesidad de ajustes a cada demanda (Gràcia, Ausejo, & Porras, 2010). Los resultados muestran que los docentes, a partir de una reflexión conjunta sobre su práctica en el aula, pueden modificar sus ideas sobre lo que significa enseñar y aprender una lengua oral, así como introducir elementos importantes en su práctica docente.

A partir de una nueva forma de organizar el aula y los cambios en las actividades y metodologías propuestas, los docentes promueven una mayor participación por parte de los alumnos, quienes se vuelven más conscientes de que están trabajando y aprendiendo contenido relacionado con la lengua oral, y que, además, sus habilidades comunicativas también sirven para aprender de manera más significativa otros contenidos escolares, que con las metodologías tradicionales sería difícil de alcanzar (Gràcia, 2018; Gràcia et al., 2015; Gràcia, Jarque, Astals, & Rouaz, 2019).

4 CONCLUSIÓN: CONSIDERACIONES FINALES

Por lo tanto, asumir las lenguas de signos como lenguas con un funcionamiento similar al de las lenguas orales abre el espacio a la discusión en torno a la pertinencia de las prácticas para la mejora del uso de la oralidad, hasta ahora dirigido al desarrollo en la persona oyente, que se utilizará para ampliar la fluidez y uso de las lenguas de signos por parte de los alumnos sordos.

La experiencia de la Metodología conversacional indica la pertinencia de ampliar un trabajo en esta perspectiva para docentes bilingües que trabajan en los espacios de educación de los sordos, con el objetivo de mejorar el desarrollo escolar de sus alumnos a través de la lengua de signos. Nuestras reflexiones indican la necesidad de disponer de instrumentos destinados a la formación del profesorado, buscando fomentar la reflexión entre los docentes y otros profesionales que trabajan con alumnos sordos, para que puedan reflexionar sobre las formas cómo enseñan y abordan una lengua de signos en el contexto de educación para sordos. Este trabajo abre la posibilidad de promover una mayor participación de los alumnos sordos, que se vuelven más conscientes del uso de la lengua y su aprendizaje vinculado con el contenido relacionado con la lengua de signos, y también, sobre sus habilidades comunicativas, fundamentales para aprender más significativamente el conjunto de contenidos escolares.

REFERENCIAS

- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-62). Barcelona: Ministerio de Educación, Graó.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cyrank, L. F de M., & Magalhães, T. G. (2012). O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Português. *Veredas*, 16(1), 59-74.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Recuperado em 10 de fevereiro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Fernandes, S. (2006). Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In A. P. Berberian, C. C. Mori-de Angelis, & G. Massi (Orgs.), *Letramento: Referências em saúde e educação* (pp. 117-144). São Paulo: Plexus.
- Góes, M. C. R. de. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Góes, M. C. R., & Tartuci, D. (2002). Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison, S. R. L. de Campos, & O. Teske (Orgs.), *Letramento e Minorias* (pp.110-119). Porto Alegre: Mediação.
- Gràcia, M., Ausejo, R., & Porrás, M. (2010). Intervención temprana em comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de los niños. *Revista de Logopedia, Fonoatría y Audiología*, 30(4), 184-193.

- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gràcia, M., Sánchez-Cano, M., Galván-Bovaira, M. J., & Galve, R. (2012). Com ensenyen a parlar el nostre alumnat? Formació des de la metodologia conversacional. *Àmbits de Psicopedagogia*, 36, 35-39.
- Gràcia, M., Sanlorien, P., & Segué, M. T. (2016). *Inclusión y procesos afectivos, motivacionales y relacionales implicados en el aprendizaje escolar*. Barcelona: Oberta UOC Publishing.
- Guarinello, A. C., & Lacerda, C. B. F. de. (2014). Educação bilíngue e atuação fonoaudiológica. In I. Q. Marchezan, H. J. da Silva, & M. C. Tomé (Eds.), *Tratado das especialidades em Fonoaudiologia* (pp. 516-523). São Paulo: Guanabara Koogan.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e?31-e?52.
- Jarque, M. J. (2011). Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 1, 71-99. DOI: <https://doi.org/10.1344/AFEL2011.1.4>
- Jarque, M. J. (2016). ¿Son lenguas, las lenguas de signos? In M. C. Horno, I. Ibarretxe, & J. L. Mendivil (Eds.), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje: primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 61-84). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Jarque, M. J., Morales, E., & Garrusta, J. (2014). *Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* (pp. 105-117). Madrid, Espanha: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Lacerda, C. B. F. de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. B. F., & Santos, L. F. (2013). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 15 de fevereiro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Leite, L. A. A. (1994). Pedagogia de projetos intervenção no presente. *Presença Pedagógica*, 2(8), 25-33.
- Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en La Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- Lodi, A. C. B. (2004). *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos* Tese (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Lodi, A. C. B., & Luciano, R. T. (2014). Desenvolvimento da Linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In A. C. B. Lodi, & C. B. F. de Lacerda (Orgs), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 33-50). Porto Alegre: Editora Mediação.

- Lu, J., Jones, A., & Morgan, G. (2016). The impact of input quality on early sign development in native and non-native language learners. *Journal of Child Language*, 43(3), 537-552.
- Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum*, 11(2), 137-153.
- Marcuschi, L. A. (2003). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. P. Dionísio, & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares* (pp. 19-32). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Moura, M. C. (2013). Surdez e Linguagem. In C. B. F. de Lacerda, & L. F. dos Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 13-26). São Carlos: EdUFSCar.
- Olson, D. R. (2001). What writing is?. *Pragmatics and Cognition*, 9, 239-258.
- Ong, W. (1987). *Oralidade y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. (1998). Brasília: MEC/SEF.
- Pino, A. (2005). *As marcas do Humano*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, J. M. (1999). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1995). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Svartholm, K. (2014). 35 anos de educação bilíngue de surdos: e então?. *Educação em Revista*, 2, 33-50.
- Tannen, D. (1986). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-167). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Cultura y Vida*, 3, 2-15.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.⁹

Recebido em: 29/10/2019

Reformulado em: 02/01/2020

Aceito em: 25/01/2020

Errata

No artigo "Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar"

"Sign Languages as Languages of Interlocution: the Place of Communicative Activities in the School Context"

Onde se lê: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100007>

Leia-se: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>