

Kristina Svartholm\*

## ESTRATEGIAS DE LECTURA DE NIÑOS SORDOS QUE RECIBIERON EDUCACIÓN BILINGÜE. ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES.<sup>i</sup>

*Abstract.* En 1991 finalizó su escolaridad obligatoria el primer grupo de niños sordos educados de acuerdo con lo establecido en el Currículo Nacional de Suecia en los años 80 –esto es, según el modelo bilingüe, que considera la lengua de Signos Sueca como su primera lengua y el Sueco en su forma escrita como segunda lengua-. En mi exposición presentaré un estudio sobre su competencia en lectura, demostrada en reformulaciones y traducciones de textos a la lengua de Signos Sueca, en comparación con las habilidades de lectura de otros niños sordos pertenecientes al mismo grupo etario pero con una educación bilingüe menos consistente, principalmente según el enfoque de ‘Comunicación Total’. A diferencia del último, el primer grupo demostró un nivel de comprensión del Sueco escrito que correspondía a la edad. Se discutirán sus estrategias de lectura, comprobadas en el estudio, no sólo en comparación con estrategias menos efectivas que se encuentran entre los otros sino también en relación con la instrucción que habían alcanzado en Sueco escrito como una segunda lengua "silenciosa", es decir, sin tomar en cuenta el habla para desarrollar destrezas lectoras pero sí usando su primera lengua, la Lengua de Señas Sueca, como base. Por otra parte, se cuestiona la hipótesis de una decodificación de base fonológica como requisito previo a la literacidad<sup>ii</sup> en el sordo.

Palabras clave: bilingüismo, estrategias de lectura, lenguaje escrito como segunda lengua para el sordo.

---

## ESTRATEGIAS DE LECTURA DE NIÑOS SORDOS QUE RECIBIERON EDUCACIÓN BILINGÜE. ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES.

En 1981 el Parlamento sueco aprobó un proyecto de Ley en el que se reconocía que las personas sordas necesitan ser bilingües para interactuar tanto entre ellos mismos como en la sociedad mayoritaria. Esto significó que la Lengua de Señas Sueca fuera reconocida oficialmente como una lengua por derecho propio –en el texto a menudo se refería a la “verdadera” Lengua de Señas o «la Lengua de Señas de los Sordos” en oposición a los sistemas artificiales creados para señalar y hablar simultáneamente, tal como ‘Sueco/Inglés/Español Señado’, etc. (para evitar confusiones, con la sola expresión ‘Lengua de Señas’ me referiré en adelante a la Lengua de Señas Sueca). En consecuencia, se les debería garantizar en la escuela a los niños sordos una formación lingüística adecuada para cumplir con el objetivo del bilingüismo.

Un año después de esa decisión se inició la primera clase bilingüe experimental en la Escuela Manilla, una de las cinco escuelas para sordos de Suecia. En ella la clase estaba integrada por un grupo de niños que cursaban segundo grado (de alrededor de 8 años de edad) que habían tenido una formación temprana en Lengua de Señas y que simultáneamente habían recibido lecciones de Sueco. La enseñanza era impartida por un profesor sordo y por otro oyente que trabajaban en estrecha colaboración con lingüistas de la Universidad de Estocolmo (con Ahlgren Inger y, algo más tarde, también conmigo).

Durante los años escolares del grupo, aplicamos el modelo para la enseñanza del Sueco trabajando coordinadamente ambos profesores con nosotros, los investigadores, y luego lo que aprendimos en la experiencia se extendió a otras materias. El núcleo del modelo se puede resumir brevemente de esta manera: la Lengua de Señas es considerada la

primera lengua de los sordos, mientras que el Sueco se considera la segunda. De acuerdo con este planteo, se enseña la Lengua de Señas como se enseña una lengua materna; es también la lengua de instrucción en todas las materias escolares, incluida Sueco. En cuanto al Sueco, se considera que la forma escrita –esto es, la forma totalmente compatible con la visión- es la base para el aprendizaje de la lengua y no el habla. Se les presenta a los niños producciones significativas en lenguaje escrito –es decir, textos de diferentes tipos- en Lengua de Señas, que se trabajan contrastivamente con la lengua primera. Dentro de este enfoque, el proceso de aprendizaje de la lengua de la sociedad mayoritaria y el proceso de aprender a leer son considerados básicamente uno y el mismo proceso en los sordos.

Poco después del inicio del experimento, en 1983 se introdujo un suplemento al Currículo Nacional, válido para todas las escuelas de sordos en Suecia, con el cual se enfatizó el bilingüismo. Sin embargo y a pesar de las subsiguientes demandas de los profesores de los sordos –referidas al uso de Lenguaje de Señas como lengua de instrucción y a la aplicación del bilingüismo- fue imposible implementar el Curriculum a la totalidad de los alumnos desde el principio; el cambio no fue de un día para otro sino que requirió de un largo proceso.

Por eso, cuando los niños del primer grupo experimental estaban a punto de abandonar la escuela en 1991, después de sus 10 años obligatorios de escolaridad, se dio que otros grupos de niños de la misma edad habían recibido un bagaje lingüístico y una práctica diferentes. En efecto, habían tenido muchos profesores que, como no podían señar, usaban algún tipo de Sueco Señado, así como profesores que no tenían ningún tipo de práctica en enseñar Sueco como 2da. lengua del sordo, sino únicamente una formación acorde a la tradición del oralismo o, en el caso de los docentes más jóvenes, según el enfoque de la Comunicación Total. Esta situación nos permitiría evaluar si el nuevo enfoque del bilingüismo había sido exitoso o no, mediante la comparación de las habilidades de lectura obtenidas por el primer grupo con las de los otros compañeros de edad.

En el marco de la investigación de la que yo era responsable se cotejaron las destrezas de lectura de los egresados de ese año. 19 de un total de 23 estudiantes participaron en el estudio. Un investigador sordo les presentó individualmente algunos textos escritos en Sueco. Uno de los textos fue tomado de una prueba diseñada para inmigrantes oyentes, que según se dijo requerían, para ser entendidos, de un nivel de conocimiento del Sueco equivalente a la competencia nativa. Otro de los textos fue un artículo tomado de una revista para adultos, de difusión científica, que tenía como tema la salud y que posiblemente resultaría más difícil a los estudiantes, no sólo por su estilo un tanto más complejo sino además por su contenido. Se les pidió que resumieran los textos y explicaran el contenido usando Lengua de Señas. Luego los textos serían discutidos con ellos en una entrevista semiestructurada, que incluía preguntas relativas a partes de los mismos, tales como el significado de algunas palabras inusuales, metáforas, frases idiomáticas, construcciones pasivas, construcciones en cuya correcta interpretación era relevante el orden de las palabras, etc. Todo esto fue grabado en video.

Las pruebas no tenían por objeto la obtención de datos cuantificables para medir la destreza de lectura de los estudiantes. En vez de eso, yo quería tener una idea general de sus capacidades a lo largo de una escala bastante simple, que tuviera «entendió» en un extremo y «no entendió» en el otro. Me interesaba principalmente comprobar si el método utilizado, esto es: la reformulación en Lengua de Señas del contenido de texto seguida de una discusión sobre los textos, podría revelar algo más que lo que revelaban las pruebas de lectura ordinarias, estandarizadas, tanto acerca de las estrategias de

lectura como acerca de algo no menos importante para la finalidad de nuestro proyecto: cuáles eran las principales dificultades en el aprendizaje del Sueco escrito, en los diferentes niveles lingüísticos. (Estos textos usualmente están diseñados para niños oyentes –que en general, leen en su lengua materna- por lo cual puede resultar inadecuada, incluso injusta, su utilización con lectores sordos, especialmente en los más chicos. Me resultaba necesario por lo tanto, como lingüista, tener en cuenta esa circunstancia al analizar los trabajos. Es decir, debía prever que las respuestas fueran anómalas, desviadas, por el simple hecho de que no puede esperarse que los niños sordos puedan construir con fluidez su gramática y vocabulario al no contar con la práctica de conversaciones cotidianas, libres y fluidas, con otros, usando un lenguaje coloquial; su input lingüístico, en comparación con los niños oyentes, es necesariamente diferente, tanto cuantitativa como cualitativamente. Luego, había un claro riesgo de que los resultados de la prueba mostraran solamente los defectos y debilidades de los lectores sordos y no sus fortalezas).

Los datos obtenidos nos permitieron clasificar a los estudiantes en tres grupos: los que mostraban claramente haber comprendido el contenido al resumir los textos satisfactoriamente (los llamamos el grupo "alto": 7 estudiantes); los que trataron de hacer un resumen pero, o bien tuvieron que dejar o quedó mostrado que habían perdido varias piezas importantes del texto (4 estudiantes, el grupo "medio"); y los que apenas lo intentaron y para quienes un análisis posterior demostró que no entendían mucho los textos (8 estudiantes, el grupo "bajo"). El grupo 'alto' estaba integrado por los estudiantes del primer grupo, el grupo experimental (uno de ellos faltaba en los datos, pero su profesora nos informó que sus destrezas de lectura estaban en consonancia con las de los demás; otra chica se había unido al grupo escolar en forma un tanto irregular durante los primeros años, pero la consideramos miembro del grupo a pesar de que había ensordecido a la edad de 4 años y por lo tanto traía un background lingüístico diferente a los otros, aunque en los datos no se pueden discernir diferencias entre ella y los demás); y además otro estudiante, que luego será excluido de lo que llamo el grupo 'alto' y discutido por separado, como «un externo», debido a algunas diferencias entre él y los otros seis en su lectura.

Aparte de las reseñas en que mostraron comprensión de la lectura, fue común a los estudiantes del grupo "alto" que demostraran una muy buena capacidad para identificar palabras y frases que eran nuevas para ellos y que no entendían, en parte o en su totalidad. En muchos casos hicieron propuestas bastante aproximadas a su significado. Sus observaciones mostraron que usaban activamente el contexto para obtener pistas que los condujeran al significado. Sus comentarios también mostraban conocimiento acerca de si era o no necesario entender el significado de dichas palabras y frases, ya que a veces hacían comentarios del tipo: «Esa palabra no es especialmente importante para comprender el contenido», dicha con seguridad por uno de los estudiantes. Los conocimientos metalingüísticos demostrados por los alumnos, su uso activo de contexto al enfrentarse con nuevas palabras, etc, como queda demostrado en sus propios comentarios, provienen de la forma en que se les enseñaba Sueco: desde el mismo principio se los incitaba a que leyeran de esa manera. Se enfatizó en ellos el proceso de la lectura como una búsqueda activa y consciente del significado, no en una palabra aislada sino en el texto. Con respecto a este punto, podría agregar que los debates sobre las lecturas también contienen varios ejemplos de cómo los estudiantes relacionaban espontáneamente hechos de los textos a los propios conocimientos previos de áreas curriculares vinculadas. Estos ejemplos nos muestran claramente una imagen de los estudiantes de este grupo como lectores activos y conscientes, que acuden a sus

conocimientos previos (como se enfatiza en la teoría del esquema) cuando se enfrentan a nuevos textos.

Es muy raro encontrar ejemplos similares de conocimientos metalingüísticos de este tipo en los datos de los grupos ‘medio’ y ‘bajo’. Por el contrario, las cintas están llenas de errores de lectura que pueden describirse como una búsqueda frustrada del significado. Muchas de estos errores de lectura parecen emanar de la confusión entre las palabras que son similares en forma pero diferentes en significado, como en los ejemplos siguientes (las palabras a la izquierda son las palabras originales de los textos, en Sueco, Inglés y Francés, correlativamente; las palabras de la derecha son las traducciones de las Señas usadas por los alumnos, a la lengua escrita correspondiente)<sup>iii</sup>:

jäktade / jäkla	Stressed/blasted	(stressé / fichu)
hopa / hoppa	acumulate / jump	(accumuler / sauter)
hejda / heja	stop / support	(arrêter / acclamer)

No basta con interpretar este tipo de errores de lectura como casos en los que hay problemas con la discriminación de las letras o como muestra de deficiencias en la memoria visual y / o fonológica de las palabras. Son errores de comprensión, ya que en sus contextos, los significados atribuidos a las palabras propuestas, según se refleja en las Señas utilizadas por los estudiantes, simplemente no tienen sentido. Otras propuestas sin sentido también se hicieron con palabras en las que, al traducirlas, omitían algunas partículas desconocidas por los alumnos, del tipo siguiente:

aptitförlust / lustig    loss of appetite / funny    (perte d'appétit / drôle)  
 proviantera / prov    take in supplies/test<sup>iv</sup>

Tales errores muestran claramente que el significado del texto para estos estudiantes era lo menos importante en su «lectura». Por el contrario, al intentar reproducir con señas las palabras una por una, fueron más bien «leyendo» sólo en el sentido técnico cada palabra y no en una forma que demostrara que entendían lo que leían. (Podría agregar que al final de los 70 pude observar en los niños sordos una forma similar, mecánica, de reproducir palabras en Sueco, pero entonces en forma oral).

Si las discusiones sobre el significado no pueden ser llevadas a cabo en la clase debido a la falta de un lenguaje que permita hacerlo, es fácil que tal conducta “lectora” sea juzgada erróneamente por el profesor como evidencia de falta de entendimiento. Según se ve en los registros, muchos niños sordos logran desarrollar una fluidez bastante convincente en la reproducción de palabras por señas, aunque sin entender mucho de su propia «lectura». Un breve fragmento de una de las cintas puede ilustrar lo que quiero decir. El estudiante, que pertenece al grupo "bajo", «lee» una palabra tras otra mediante la representación de cada una de ellas con una seña.

this make pain worse fast v-e-r-k-a-n-d-e s-t-i-m-u-l-a-n-t-i-a (L/S)  
 wear more on body that they a-v help stress (Ingl.)

El resultado puede compararse a una traducción automática:

en medio del urbano remolino / he soñado en un rústico camino (Esp)  
 (en la mitad de un viento amable soñé en un camino grosero) (LS)

la "verdadera" lengua de signos o «la lengua de señas de los sordos" frente a las formas construidas de la firma y hablar al mismo tiempo, tales como "Firmado sueca / Inglés / Francés (trad. Google, donde firmado = 'signed', señalado)

El procedimiento casi siempre conduce a una frase sin sentido (nonsense), ya sea en su versión en Inglés, Francés o señalado. Sin embargo, para alguien que tenga fluidez en Sueco, por ejemplo un profesor, es posible obtener al menos una idea del mensaje a partir de una traducción similar seña-palabra al Sueco. (Y, por supuesto, si dispone del texto, como a menudo es el caso en una situación de enseñanza, no habría ningún problema para entender el mensaje). Así, el profesor podría tener la impresión de que, al reproducirlas, el estudiante comprende las palabras dentro del texto dado y entonces animar al estudiante a continuar «leyendo» -pero esta impresión emana del PROPIO conocimiento del Sueco que tiene el profesor, no el estudiante. -En el caso citado, el estudiante interrumpió la lectura después de la oración y preguntó: «¿Qué significa esto?!? »

El punto al que quiero arribar es que cualquier hipótesis sobre las limitaciones del sordo en cuanto a la memoria y reconocimiento de palabras etc. deben complementarse con una información completa, detallada, de cómo el lenguaje escrito le ha sido enseñado y qué significa realmente para él la lectura. Si en la práctica, al privilegiar el docente la observación de cómo las diferencias de significado se reflejan en mínimas diferencias ortográficas (en el deletreo), como se muestra en los primeros ejemplos, en detrimento de la búsqueda del significado, la comprensión del texto terminaría resultando menos importante para el alumno. Además, si se presta atención sólo a partes de las palabras, como en los ejemplos de lecturas erróneas de arriba, no es de asombrarse que un lector que carece del dominio de la lengua desconozca el sentido verdadero del uso de prefijos y sufijos y los interprete como simples alargamientos de la palabra.

En el ejemplo anterior vemos usado el alfabeto dactilológico, lo que merece un comentario aparte. Dentro de los grupos "medio" y "bajo", a veces los estudiantes recurrieron al método dactilológico para representar palabras que no entendían y para las cuales no disponían de señas, como lo mostraron las entrevistas posteriores que tuvimos con ellos. Pero a menudo la dactilología era también utilizada como la única respuesta a las preguntas por el significado de las palabras. De ese modo, el 'deletreo dactilar' bien puede incluirse en las estrategias para «leer» en el sentido técnico que acá discutimos, como una respuesta a lo que el profesor pregunta. En el grupo 'alto' una sola vez aparece una conducta similar, exhibida por una chica cuando se le preguntó acerca de un pasaje difícil de uno de los textos. Ella deletreó una palabra de ese pasaje en forma rápida y confusa, como tratando de sacarse de encima la palabra y su significado. Pero, en general, la lectura dactilar se utilizó en este grupo según su uso normal en Lengua de Señas.

La estrategia de tratar de ubicar una palabra—una seña prevaleció en los grupos 'medio' y 'bajo'. En el grupo "alto", por el contrario, este tipo de relación uno-a-uno sólo aparece en lo que podemos definir como citas textuales o frases idiomáticas, etc, a menudo seguidas de traducciones de esas frases a Lengua de Señas. Un ejemplo lo tenemos en una frase de uno de los textos, que literalmente traducida al Inglés sería 'they got long in their face' ('ellos pusieron la cara larga'). Tal traducción literal, palabra por palabra, constituye por supuesto un sinsentido (a menos que, por supuesto, el idioma en cuestión tenga una frase similar). El significado de esa frase es 'ellos se

quedaron perplejos' y esa fue también la forma que se agregó después de la cita, correctamente traducida a Lengua de Señas por varios de los estudiantes.

Una estrategia parecida a ubicar una palabra-una seña, sin embargo, fue exhibida por el estudiante que anteriormente llamé «el uno extra» 'el de afuera', que continuaba leyendo con el grupo alto. De todos modos, en comparación con sus compañeros de ese grupo, su lectura fue más carente de independencia -¿o de confianza en sí mismo?- que la de ellos. A menudo se detenía para chequear el significado con el entrevistador y parecía estar más bien pendiente de conseguir la aprobación de su lectura. Al leer el segundo texto, más difícil, su inseguridad se incrementó en forma notoria y obviamente le fue resultando más y más difícil llegar al significado. Las grabaciones muestran también bastantes errores de lectura en los ejemplos dados arriba, que son raros en el grupo 'alto' en general. Su *señación* no era exactamene en Sueco Señado, en el sentido de que tratara de representar cada palabra sueca aislada en los textos por una seña, pero puede ser descrito como altamente influenciado por la lengua sueca. Al final de la sesión se quejó de lo que él sentía como lagunas en sus conocimientos de Lengua de Señas y expresó su deseo de aprender más.

De acuerdo con su profesora, este estudiante no había sido constante en sus esfuerzos y ganas de aprender. También refiere que su madre había trabajado duro con él en su casa desde una temprana edad, utilizando Sueco Señado para comunicarse. Lo más probable era también que el modelo con el que se le había enseñado Sueco durante la mayor parte de sus años de escuela fuera Sueco Señado/Comunicación Total. Pero, contrariamente a sus compañeros de clase de los grupos 'medio' y 'bajo', parecía haber desarrollado habilidades bastante adecuadas en Sueco a partir de ese enfoque. En comparación con sus compañeros del grupo 'alto', sin embargo, no leyó con la misma facilidad con que estos lo hicieron

¿Qué se puede decir sobre la fonología internalizada en estos lectores sordos, pertenezcan al grupo 'alto' o a cualquiera de los otros dos? A partir de los datos de la prueba sólo se pueden hacer hipótesis sobre el rol (de la fonología) en el aprendizaje de la lectura, por supuesto, pero por lo menos se puede trazar una pista a partir de que las cintas grabadas mostraban que hacían movimientos de labios (no se observó que ninguno de los estudiantes vocalizara o fonetizara).

El estudiante 'extra' del que hablamos movía los labios de vez en cuando al leer los textos, antes de que comenzaran los debates de los mismos. Acompañaba estos movimientos casi siempre de una expresión de angustia en el rostro, lo que hace pensar que articulaba sus labios cuando encontraba partes del texto que le ofrecían mayor dificultad. Esto sugiere que a él le era importante algún tipo de decodificación fonológica de base. Movimientos de labios de este tipo también se encontraron en una chica del grupo "medio", quien explicó que la lectura en voz alta, con alguna sonorización, solía serle útil cuando leía textos difíciles.

En cambio, era común a todos los estudiantes del grupo "alto" que leyeran a partir de los textos sin hacer ningún movimiento en absoluto ni de manos ni de labios. Más tarde, al resumir el contenido y durante las discusiones, cada tanto hacían una breve pausa en su *señación* y bajaban la mirada al texto, mostrando así una clara separación entre la lectura verdadera y la reformulación de lo que habían leído. Queda claro que este comportamiento no puede ser tomado como una prueba de algo (regarding) relacionado con el proceso de decodificación en cuanto tal en su lectura. De todos modos, aparte del conocimiento de cómo se les enseñó Sueco, es muy poco probable suponer que tuvieran una base fonológica de la lectura: el lenguaje escrito se les enseñó a ellos como un

lenguaje enteramente visual y sin referencia alguna a los sonidos del habla. Si se sostiene que de cualquier modo una representación fonológica debe ser la base para la lectura, esta afirmación debe implicar una suposición acerca de que la codificación fonológica se hubiera desarrollado espontáneamente. Tal suposición es poco probable.

Una vez más quiero señalar la importancia de tener en cuenta el bagaje educativo del niño sordo al estudiar sus procesos de lectura para que la lectura sea o no exitosa. Lo que diferencia a un niño oyente de un niño sordo cuando se trata de aprender el idioma de la sociedad -ya sea como primera o como segunda lengua- es que los niños sordos no pueden aprender la lengua espontáneamente. Su proceso de aprendizaje requiere de instrucción. Por lo tanto, los resultados tempranos en cuanto a una correlación positiva entre la decodificación fonológica y las habilidades de alto nivel de lectura en los sordos, están lejos de ser importantes. Me gustaría afirmar que más bien estos resultados reflejan principalmente los efectos de una instrucción exitosa.<sup>v</sup> El problema es, por supuesto, que tales efectos positivos son escasos cuando los paradigmas de enseñanza a los sordos se basan en el habla [oralidad]

Otra afirmación no menos importante que quiero hacer es que nuevas investigaciones sobre la lectura en los sordos -así como el posterior desarrollo de la enseñanza a los sordos del lenguaje de la sociedad- debe tomar más en cuenta los aportes de la investigación sobre la lectura en estudiantes de segundas lenguas. Los puntos en común son muchos y hay conclusiones importantes en estas investigaciones para aplicar a nuestra problemática. Aparte, podemos aprender más acerca de, por ejemplo, la relación entre trabajar la capacidad de memoria en la lectura y dominio del idioma en el lenguaje leído; otro ejemplo es que podemos aprender más acerca de cómo los problemas de lectura pueden reflejar la escasa formación en una segunda lengua [el Español en nuestro caso], más que problemas de lectura como tal.

Por último, quiero hacer una afirmación aún más provocativa que las dichas hasta ahora. Cuando se habla de la lengua escrita, siempre la vemos como una representación lineal, secuencial del lenguaje hablado. Pero los textos son, de hecho, lenguaje presente en forma simultánea: todas las palabras están allí en la página desde el comienzo mismo de la lectura. El lector no está obligado a procesar el texto en un sentido estrictamente secuencial, en una forma temporalmente ordenada. Por el contrario, el ojo es libre de buscar información yendo hacia atrás y hacia adelante en el texto. Por supuesto, el orden secuencial se enfatiza en la enseñanza como un recurso importante para mostrar cómo el lenguaje está estructurado en diferentes niveles lingüísticos, pero eso no significa que el procesamiento real del texto deba hacerse de ese modo. Un mapa conceptual sobre cómo funcionan la Lengua de Señas y la lengua escrita como L2 nos puede mostrar la coincidencia en estrategias de lectura, en las que el lector es incitado a ir con su vista hacia atrás y hacia adelante para recorrer en los textos, con el fin de obtener significado de ellos. Y, por supuesto, obtener significado a partir de textos de lectura es de lo que realmente se trata.

---

Addenda a la traducción:

K. Svartholm participó del Proyecto de Chile (2012).<sup>vi</sup> Reproducimos algunas consideraciones de entonces:

Los niños sordos necesitan, al igual que cualquier estudiante de idiomas, un input lingüístico rica y variada y la necesidad de esto difícilmente se puede cubrir con textos cortos y simplificados, especialmente adaptados. Este *input* se hace inteligible

para el niño a través de la LS, en las explicaciones y traducciones presentadas por el profesor [...] Después de más de 25 años en los que se ha desarrollado el modelo bilingüe para la educación de sordos en Suecia, los resultados han sido muy positivos. Cuando los escolares sordos se gradúan -un año después que los estudiantes oyentes- rinden el mismo test nacional en sueco, al igual que estos últimos. Entre 2002 y 2008, en promedio, los estudiantes de las escuelas de sordos aprobaban con un nivel de desempeño del 59%, lo que demuestra un nivel de lectura que les permitiría aprobar igualmente la escuela regular [...] Es importante señalar que se incluye aquí a estudiantes que tienen problemas específicos de aprendizaje o presentan una situación lingüística compleja en su hogar por pertenecer a familias de inmigrantes. [...] En un contexto internacional más amplio, es aún más difícil encontrar resultados que puedan ser comparados con los reportados en las escuelas suecas, ya que: "...todavía es relativamente poco común para los estudiantes sordos y con problemas de audición de las escuelas especiales, seguir el currículum escolar gubernamental de sus respectivos países. En este sentido, nosotros en Suecia planteamos altas exigencias a nuestros alumnos sordos e hipoacúsicos".

Traducción: Gladys Lopreto  
La Plata, marzo 2014

---

\* Ph. D., Profesor Asociado del Departamento de Lenguas Escandinavas Univ. de Estocolmo, SUECIA.

<sup>i</sup> Artículo publicado en 1998, sobre la eficacia del enfoque del bilingüismo en la educación de sordos. Presenta la investigación realizada a partir del seguimiento de estudiantes que ingresaron a la educación oficial en 1982 y egresaron en 1991. Publicado en en Actas del 2do. Coloquio Internacional, Surdité et Accès à la Langue Ecrite, Paris, Vol I, 263-271 / 272-279. [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Svartholm\\_Reading\\_strategies\\_bilingually\\_educated\\_deaf\\_children\\_preliminary\\_findings.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Svartholm_Reading_strategies_bilingually_educated_deaf_children_preliminary_findings.pdf)

<sup>ii</sup> En el original *literacy*, traducida por vs. autores como *literamento, literacidad, letrismo*. [GL]

<sup>iii</sup> Proponemos los siguientes ejemplos de errores de traducción en Español / LSA: *caza /casa, calar/callar, lenteja/anteojos, moro/pared*. [GL]

<sup>iv</sup> Proponemos para Español / LSA: *perjudicial/judicial, contravención/convención, azulado/azul* [GL]

<sup>v</sup> [Recordar que para el modelo la LSA es la lengua de instrucción [GL]

<sup>vi</sup> Lissi M., Svartholm K. y González M. (2012) "El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2: 299-320. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci_arttext)