

# Activar la competencia literaria en el alumnado sordo

ADELAIDA RÍOS CRUZ  
GLORIA M<sup>a</sup> MORERA LUIS  
I.E.S. La Laboral (La Laguna)

## INTRODUCCIÓN

La educación de los sordos basada exclusivamente en el uso de la lengua oral ha sido una idea mantenida durante décadas, aunque, desgraciadamente, aún no se encuentra definitivamente erradicada. Esto ha generado graves problemas en la comunidad sorda, que ha tenido prohibido comunicarse a través de su lengua natural: la lengua signada.

Los protagonistas de la experiencia de la que trata esta comunicación –alumnos sordos severos y profundos con edades comprendidas entre 15 y 18 años–, se han visto afectados por la colisión de dos planteamientos metodológicos: el de los que piensan que debe imponérseles una oralidad a la que no han sido capaces de acceder y, por otra parte, el de la necesidad de aprender el lenguaje signado para poder comunicarse.

Está sobradamente demostrado que los niños sordos presentan graves retrasos en la adquisición y desarrollo de la lengua oral y, por tanto, su acceso a los contenidos curriculares es muy complicado. Pero también es evidente que, a través de la Lengua de Signos, el aprendizaje no sólo es más rápido sino que la comprensión alcanza unas características similares a la de los oyentes<sup>1</sup>. Es más, las experiencias parecen indicar que con la adquisición de la competencia en lengua signada se facilita el acceso a otras lenguas<sup>2</sup>.

Indudablemente, la elección del sistema de comunicación empleado para el aprendizaje del alumnado sordo profundo es decisiva, pues, la posterior adquisi-

1. Álvaro Marchesi, «Comunicación y Lenguaje», *Psicosociología de la Comunidad Sorda*, CNSE, 1999.

2. Véanse, en este sentido, A. B. Domínguez Gutiérrez, «Lenguaje escrito y sordera: ¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar?» y Kerstin Heiling, «La lectura y la escritura en los niños sordos en experiencias bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación», en A. B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1999, pp. 47-56 y 109-123, respectivamente.

ción de sus capacidades expresivas dependerá de ello. Así pues, la apuesta por una enseñanza a través de la lengua signada permitirá situarnos en un contexto comunicativo en el que tampoco prescindimos de la lengua oral, pues no debemos olvidar que es la lengua mayoritaria de la sociedad y constituye el principal medio de acceso a la información y a la cultura.

Por otra parte, la forma de comunicación del alumno sordo con los demás afecta, sin duda, a su proceso de socialización.

Conviene que admitamos que la comunicación recíproca entre sordo y oyente, por lo general, no se da de una forma natural. Es por ello que, desde los centros educativos, conviene potenciar este tipo de acercamientos como manera de suprimir las barreras y los prejuicios que impiden este contacto. La integración escolar puede permitir no sólo la integración social sino el desarrollo psíquico equilibrado del alumno con sordera. Así, pues, en nuestro centro de trabajo, en el que el aprendizaje del alumnado sordo se planifica desde los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico, con integración en las aulas de carácter ordinario para el resto de las áreas curriculares, se han impulsado una serie de actividades, como la que mostramos, favorecedoras del contacto entre alumnado oyente y alumnado sordo.

Como ya ha sido señalado en tantas ocasiones, el lenguaje tiene una gran importancia en el desarrollo del pensamiento. El desarrollo cognitivo depende del lenguaje y con éste se planifica y se regula la actividad humana. El lenguaje es un instrumento fundamental para el conocimiento: comprendemos la información, la guardamos, reflexionamos y tomamos decisiones.

Las personas sordas, a través de la adquisición y el uso de la lengua de signos, pueden superar los problemas a los que deben enfrentarse a causa de su discapacidad auditiva: dificultades en la lengua oral; difícil acceso, por tanto, a la lengua escrita y, consecuentemente, enormes obstáculos para ampliar la información y el conocimiento<sup>3</sup>.

Así, pues, aunque conscientes de las enormes dificultades con las que deben enfrentarse nuestros alumnos, no hemos partido de sus condicionamiento sino de sus posibilidades. Las deficiencias han sido compensadas con las adaptaciones curriculares –sin eliminar partes del currículo– basadas en la enseñanza a través de la lengua de signos, con la mediación de una intérprete, y con soportes visuales de diferentes tipos (informáticos, vídeos, películas, dibujos, diapositivas...).

La mayor dificultad que hemos encontrado en el proceso radica en la necesidad de ampliar el vocabulario en la lengua signada, pues no existen signos para numerosas realidades. Para ello, hubimos de recurrir con frecuencia a las perifrasis, no sólo para acceder a conceptos complicados como *vanguardia*, *surrealismo*

---

3. Acerca de la educación bilingüe, véanse R. Almirall *et al.*, *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*, Mayo, Barcelona, 1997, y M.P. Fernández Viader, «Conceptos: Bilingüismo-Biculturalismo. Avanzando en la respuesta educativa para los sordos», *Jornadas «Las niñas y los niños sordos en la escuela» (Córdoba, noviembre, 2002)*.

o *subconsciente*, sino para referirnos a esos mismos términos, y a otros, en referencias posteriores. Conviene reflejar este problema en un marco como éste, pues el hecho limita las posibilidades léxicas de la LSE. En alguna otra ocasión, convinimos entre todos algún signo que correspondía a una realidad frecuentemente mencionada, tarea que, por otra parte, los alumnos acogían con gran entusiasmo.

La lengua de signos ha sido indispensable en nuestra experiencia: gracias a ella pudimos asentar los conocimientos previos necesarios para afrontar la lectura del texto, pues nos permite aportar los contenidos semánticos y conceptuales necesarios.

### ACCESO AL TEXTO LITERARIO

Aunque haya medios basados fundamentalmente en la imagen, como la televisión o el vídeo, es evidente que, para el alumno con dificultades de audición, el texto escrito se convierte en el principal instrumento de recepción cultural, ya que aquellos se apoyan, generalmente, en el lenguaje oral, hecho que dificulta la interpretación de los distintos contenidos.

En este sentido, la falta de competencia lingüística de los alumnos con sordera plantea problemas de interpretación de los contenidos escritos.

Con la combinación de las vías visual y auditiva se pueden poner en marcha los mecanismos que favorecen la comprensión de los contenidos y, además, se generan las posibilidades de adquisición del lenguaje oral.

Antes de enfrentarnos a un texto escrito incidimos en todos aquellos conceptos, aquellas palabras clave que resultan imprescindibles para la comprensión del mismo. Insistimos en la necesidad de que, desde el principio, se debe garantizar la comprensión del texto, pues la tendencia general en nuestros alumnos es la de anteponer la lectura mecánica a la construcción de sentido. Así, comenzamos con su sentido global, calculando previamente las dificultades del texto y los conocimientos previos que precisa el alumno para dar una adecuada interpretación. Generalmente, cuando hablamos de textos literarios, los marcos de referencia de nuestros alumnos –a muchos oyentes también les ocurre– son escasísimos por no decir nulos. Por ello, ahondamos en aspectos como las características de las épocas a las que pertenecen los autores, el movimiento estético en el que se encuentran insertos, la intencionalidad del autor, y otros factores relevantes que puedan incidir sobre el texto. Indudablemente todo esto se hace a través de la lengua signada, instrumento capaz de garantizar la comunicación entre la profesora y los alumnos con la mediación de una intérprete. Posteriormente, el texto literario se traduce a la lengua de signos y –siempre guiados por la profesora– se establecen comparaciones, se hacen comentarios sobre el mismo a partir de preguntas que puedan generar ciertas expectativas y muestren su estructura, la opinión que les merece, asegurándonos, de este modo, de que la comprensión ha sido adecuada.

Con este tipo de actividades no sólo garantizamos la comprensión e interpretación textual sino que podemos establecer los paralelismos y correspondencias

entre las palabras en su forma gráfica y los conceptos que hemos manejado acercándolos a una mayor comprensión de la palabra escrita. Esta tarea de iniciarlos a manejar las referencias imprescindibles para la interpretación textual resulta complicada pues –no nos llevemos a engaño– las *personas sordas* [tienen] *la tendencia de ignorar el contexto*<sup>4</sup>.

Este tipo de actividad no es diferente de la que debe hacerse con el alumno oyente, sino que tan solo requiere la asistencia de instrumentos como la lengua signada, soportes de tipo visual y más tiempo. La adquisición de estos conocimientos referenciales son posibles en el alumnado sordo, aunque limitados por su deficiencia auditiva. Pero esta limitación no debe traducirse en la supresión de determinados referencias o textos por considerarlos demasiado complicados –o irrelevantes– pues corremos el riesgo de dejarlos sin referentes fundamentales. Las limitaciones sólo condicionarán la organización de las actividades, que deben desarrollarse de forma escalonada, comenzando por las más sencillas, para, posteriormente, permitir nuevas interpretaciones. Las limitaciones irán desapareciendo progresivamente en la medida en la que estas referencias vayan incorporándose a su bagaje cultural y se vaya desarrollando su competencia.

## LA COMPETENCIA LITERARIA

La competencia literaria, según J. Culler<sup>5</sup>, es *el conjunto de convenciones para leer los textos literarios*. Entendida en este sentido amplio, la competencia literaria estaría compuesta por una serie de saberes que el lector debe adquirir para reconocer, valorar e interpretar un texto literario, por lo que el resto de las competencias lingüísticas pueden estar incluidas en este proceso<sup>6</sup>.

Ahora bien, cuando hablamos de competencia literaria, necesariamente, debemos referirnos a sus distintos niveles, al grado de adquisición –por parte del lector– de los saberes que la componen.

Varios investigadores han señalado que es la competencia lingüístico-comunicativa la que aporta los conocimientos que ayudan a descodificar, a comprender el texto literario a niveles iniciales, primarios, esto es, *próximos al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el exponente literario, aun en aquellos casos de desconocimiento metaliterario o crítico por parte del receptor. Un lector dotado de una competencia literaria básica es capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, aunque no sepa justificar las razones de esa especificidad*<sup>7</sup>.

4. À. Mies «Apropiación de la lengua escrita», en N. Silvestre [coord.], *Sordera. Comunicación y aprendizaje*, Masson, 2000, p. 114.

5. J. Culler, *Poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*, Anagrama, Barcelona, 1978, p. 169.

6. A. Mendoza Fillola, «Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria», en P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 1999, pp. 11-53.

Y es precisamente la competencia lingüística-comunicativa la que presenta importantes limitaciones en el alumnado con sordera. Aunque, actualmente, muchos autores coinciden en señalar que este concepto no está perfectamente delimitado<sup>8</sup>, podemos analizar algunas de las competencias que investigadores como Canale o Bachman incluyen en sus esquemas<sup>9</sup>. Tomaremos como parámetro de referencia el esquema propuesto por Bachman por ser uno de los más aceptados.

En primer lugar, nuestros alumnos –y, en general, la mayoría de los sordos severos y profundos– carecen de las competencias gramaticales que les permitirían el dominio del código lingüístico. El primer problema que se les plantea, lógicamente, es la limitación del acceso al código fonológico, impedido a causa de su déficit auditivo<sup>10</sup>. El proceso de reconocimiento de la palabra escrita no procede del componente fonológico sino que interviene la información obtenida de la lectura labial, de la palabra complementada o del alfabeto dactilológico. Todo ello podría generar una serie de códigos alternativos al fonológico útiles para hacer corresponder la palabra escrita con su significado, favoreciendo estrategias de lectura.

En los aspectos fonológico y léxico, los alumnos presentan una serie de deficiencias generadas por su sordera. La competencia gramatical viene también determinada por el dominio de las estructuras morfológicas y sintácticas. También, en estos niveles muestran déficits los alumnos. Pensemos que el alumnado sordo, para interiorizar los procedimientos lingüísticos de formación de palabras y su combinación en el nivel sintagmático, debe comprender una serie de reglas que rigen la estructura de la lengua, hecho este que comporta un procedimiento meta-lingüístico al que no recurrimos los oyentes cuando generamos nuestros enunciados o desciframos los de los demás, pues esta es una práctica natural que aprendemos desde niños a través de la audición y que, para desenvolvernos en el lenguaje cotidiano, aplicamos mecánicamente, sin reflexión alguna sobre las reglas lingüísticas<sup>11</sup>. Sin embargo, la persona sorda se ve obligada a controlar y manejar una serie de variables inmersas en un complicado proceso lingüístico para cuya plena consolidación se necesita mucho tiempo, dedicación y madurez.

7. Francisco José Cantero Serena y Antonio Mendoza Fillola. «Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura», en A. Mendoza Fillola, (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall, Madrid, 2003, p. 55.

8. *Ibid.* p. 49.

9. Los conceptos de *competencia y actuación lingüística*, introducidos por Chomsky, han sido ampliados y reestructurados por diversos investigadores. Véase a este respecto, M. Llobera, (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid, 1995.

10. Véase Domínguez Gutiérrez, A. B., «Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre que cuestiones es importante reflexionar?», en Domínguez Gutiérrez, Ana Belén y Velasco Alonso, Carmela (coord.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, U. Pontificia, Salamanca, 1999, p. 53.

11. En este sentido, véase N. Silvestre y C. Laborda, «Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva», en N. Silvestre [coord.], *Sordera. Comunicación y aprendizaje*, Masson, 2000, pp. 34-36.

Evidentemente, y como se deduce de lo anterior, el alumno sordo con estas dificultades en la competencia gramatical (fonológica, léxica, morfológica, sintáctica) muestra dificultades, así mismo, en la organización de los enunciados, en el manejo de lo que Bachman señaló como *competencia textual* y que define como:

*el conocimiento de las convenciones para unir frases para formar un texto, que es esencialmente una unidad de lengua –hablada o escrita– consistente en dos o más enunciados o frases que se estructuran conforme a reglas de cohesión y organización retórica<sup>12</sup>.*

Así pues, podemos afirmar que, en general, los alumnos sordos presentan dificultades lecto-escritoras y, por tanto, un escaso nivel en competencia lingüística que se manifiesta en los problemas de acceso al léxico, las dificultades en las estructuras morfológicas y sintácticas y, en general, en el proceso de comprensión y creación de textos escritos.

Ahora bien, igualmente importantes en la competencia comunicativa son las relaciones que existen entre los signos y sus referentes, y las que se establecen entre los usuarios de la lengua y el contexto en el que se produce la comunicación. Estas son *competencias de tipo pragmático*. En este sentido, el alumno sordo, por medio de la Lengua de Signos, es capaz de distinguir entre una frase que simplemente dice algo y la función que se realiza al enunciar ese algo. Esto es lo que llamamos *competencia ilocutiva*, cuyos efectos en un determinado oyente, denominó Austin *actos perlocutivos* o *perlocucionarios*<sup>13</sup>.

Bachman define la *competencia ilocutiva*, atendiendo a las funciones que pueden darse en el uso de la lengua: funciones *ideativa*, *manipulativa*, *heurística* e *imaginativa*. La primera de ellas, la *ideativa*, la más general, expresa el significado de nuestra experiencia del mundo real: expresión de sentimientos, de conocimientos... La *manipulativa* tiene el propósito de influir en el mundo que nos rodea, bien para sugerir, ordenar o instruir (instrumental), bien para controlar el comportamiento de otros (regulativa). Mientras la función *heurística* se relaciona con el uso del lenguaje para ampliar nuestro conocimiento del mundo, la función *imaginativa* nos permite crear con propósitos estéticos o humorísticos adquiriendo así un valor lúdico donde la forma es lo primordial. Todas estas funciones enumeradas hasta el momento son competencias que el alumno sordo es capaz de adquirir a través de la lengua signada aunque, evidentemente, de desigual forma dependiendo de los individuos.

En lo relativo a la *competencia sociolingüística*, el alumnado muestra sensibilidad a las variedades dialectales y a las diferencias de registro en escasas construcciones en lengua oral y escrita. Sin embargo, pueden valorar determinadas

12. Bachman, *op. cit.*, p. 11.

13. J. L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Paidós, Barcelona, 1982, pp. 145 y ss.

variedades, tanto diatópicas como diastráticas en la lengua signada. Así, pues, es la lengua signada la que, fundamentalmente, permitiría valorar si estos aspectos son posibles desde la perspectiva de la competencia pragmática.

No obstante, dentro de la competencia sociolingüística, hay un último componente que se refiere a la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado. A través del lenguaje signado los alumnos sordos pueden aprender a reconocer las referencias necesarias para interpretar tanto las frases de uso coloquial que requieren algo más que reconocer el significado de las palabras (como, por ejemplo, *Los americanos iban armados hasta los dientes*), hasta asignar un significado al lenguaje figurado que sugiere una serie de imágenes que nada tienen que ver con los objetos concretos a los que se refiere. Nos hallamos aquí ante uno de los componentes más importantes del lenguaje literario<sup>14</sup>.

Una última competencia señalada por Canale –recogida y ampliada por Bachman– debemos abordar. Se trata de la *competencia estratégica* que, permítannos la generalización, se arbitra, por una parte, como un medio de compensación de los fallos en la comunicación debidos a una competencia insuficiente y, por otra, realza el efecto retórico de los enunciados. La detección de errores es una tarea que en cualquier tipo de alumnado exige de un aprendizaje. Generalmente, al comienzo, el alumno reparará y corregirá los fallos que ha observado otra persona (profesor, intérprete, otros alumnos...). Más tarde, los propios alumnos deberán ser sensibles a sus propias equivocaciones y pondrán en marcha el proceso de autocorrección. Es esta una tarea difícil, aunque no imposible, pues los alumnos son sensibles al error, que puede impedir, en no pocas ocasiones, un fallo en la comunicación. Sin embargo, entraña aún más dificultad pasar a la corrección de los efectos retóricos, pues la falta de competencia lecto-escritora condiciona enormemente este aspecto. No obstante, no parece que el alumno sordo sea incapaz de conseguir este tipo de aprendizaje si se sientan las bases de una mejor competencia lingüística en general.

Una vez analizados estos aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa, podemos concluir que parte de los saberes<sup>15</sup> que integran la *competencia literaria* se encuentran menoscabados en el alumnado sordo, si bien existen otros que –siempre mediante la lengua signada– podrían ser adquiridos durante el aprendizaje.

Activar la competencia literaria permite al alumnado con sordera crear otros mundos como alternativa a su mundo real, pues tiene el privilegio de construir un mundo de ficción en el que todas las cosas no están sujetas al rigor de la expe-

14. En este sentido, Á. Mies señala que los autores Iran-Nejad et al. [en «The comprehension of metaphorical uses of English by deaf children», *Journal of Speech Hearing Research* 24:4 (1981)], una vez que estudiaron, en el marco de la interpretación de las palabras, la comprensión del *sentido metafórico* por los sordos, «deducen que probablemente no exista una deficiencia especial por lo que se refiere a la metáfora, una vez aplicado el método de entrenamiento que proponen y aplican en su experiencia». «Apropiación de la lengua escrita», *op. cit.*, p. 113.

15. Sobre los distintos bloques y tipos de conocimientos que integran la *competencia literaria*, véase, Cantero y Mendoza, *op. cit.*, pp. 56 y 57.

riencia real de la vida diaria, sino que, por el contrario, sólo su propia voluntad es capaz de determinar los cambios en ese mundo ficcional<sup>16</sup>.

Por otra parte, el alumno sordo recibe el texto de un modo muy peculiar porque la recepción del mismo está sometida, invariablemente, a su comprensión, pues, para transmitir su contenido, debe traducirlo a su lengua natural, la signada, estructurada según otros códigos de tipo lingüístico. Así, el alumno se apropia del texto haciendo uso de su propia interpretación por lo que el proceso de recepción se ha puesto en marcha gracias a la activación de competencias.

La competencia literaria permite, así mismo, impulsar el reconocimiento formal del discurso. Esta percepción formal, por un lado, orienta al lector para que le busque sentidos al texto y, por otra, produce en el alumno un gran disfrute al jugar con las formas del lenguaje. Signos manuales, gestuales y palabras escritas intervienen en este proceso complementándose en esta operación.

La competencia literaria puede permitir también la apreciación de las relaciones intertextuales, es decir, las relaciones que se establecen entre distintos textos<sup>17</sup>. Los alumnos sordos son capaces de identificar determinadas alusiones o referencias y llegar a valorar el empleo de este recurso. Igualmente, pueden prepararse para hallar paralelismos y la copresencia de otros textos de distintos lenguajes, sobre todo, entre literatura y arte pues, esta última, se basa en un soporte exclusivamente visual, ámbito en el que los alumnos sordos han logrado adquirir, en general, un importante desarrollo. De este modo, los saberes culturales y enciclopédicos –figuras y relatos mitológicos, símbolos y otros tópicos– configurarán el acervo cultural a los que toda cultura recurre para garantizar su transmisión.

## EXPERIENCIA

Anteriormente habíamos mencionado que nuestros alumnos reciben una enseñanza por ámbitos. El ámbito socio-lingüístico constituye nuestro punto de partida para el trabajo relacionado con esta comunicación.

La selección de los textos que hemos realizado se ha efectuado en función de lo atractivos que pudieran resultar para garantizar, así, que se produjera la motivación y la cooperación necesarias, pues, debemos de tener en cuenta que nuestros alumnos nunca antes se habían acercado a este tipo de textos. La Lengua de Signos es la que nos ha permitido establecer este tipo de comunicación. No cabe la menor duda de que, si tuviéramos otros receptores en el aula con unos intere-

---

16. Véase Luis Sánchez Corral, «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto» en Mendoza (ed.), *op. cit.*, pp. 291-317. Sobre las «Operaciones discursivas y cognitivas de la competencia literaria», véanse en concreto, pp. 308-313.

17. Actualmente, es la intertextualidad una de las más importantes tendencias en los estudios actuales. En este sentido, véase A. Mendoza Fillola, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 2001.

ses diferentes, cambiaríamos, sin dudarlos, autores, obras, o ambas cosas, pues la finalidad primordial es garantizar la formación de los alumnos, y la cooperación en estos niveles es esencial.

Dada la escasa competencia lecto-escritora de la que hablábamos con anterioridad, hemos optado por comenzar con pequeños poemas de autores de distintas épocas y con algunos cuentos que han servido para adentrarlos en un mundo ficcional, hasta hace muy poco vedado para ellos. Así pues, han estado presentes en su canon formativo también algunas obras de la literatura infantil y juvenil<sup>18</sup>. Para la selección de los textos se ha usado también como criterio el valor filológico de los mismos y su función educativa.

En la planificación de las actividades destinadas a activar la competencia literaria se ha tenido en cuenta la necesidad de diferenciar este tipo de actividades del resto de las comunicaciones, pues así los receptores mejorarán su aprovechamiento implicándose en la actividad interpretativa. Pero esta actividad no es sólo individual pues en la interpretación se comparten los distintos significados que se van aportando.

No deseamos aquí comentar de forma exhaustiva lo que ha sido nuestra experiencia a lo largo de estos dos últimos cursos escolares. Sólo pretendemos dar una visión general del trabajo, deteniéndonos en aquellos aspectos que tienen que ver con el acercamiento al texto literario.

Tomando como punto de partida (no olvidemos que nuestro trabajo se realiza desde una perspectiva interdisciplinar, desde el ámbito socio-lingüístico) un tema de gran actualidad en aquel momento –el atentado del 11 de septiembre–, comenzamos a desgranar una serie de subtemas que giraban alrededor de esta unidad temática y que, notoriamente, tenían una especial atracción para nuestros alumnos: el arte musulmán, el legado árabe... Aprovechamos la ocasión para leerles –a través siempre de la lengua de signos– uno de los cuentos de las *Mil y una noches*, «Alí Babá y los cuarenta ladrones», sin necesidad de recurrir a una adaptación para niños o jóvenes. Los alumnos, al comienzo de la lectura, tendían a establecer comparaciones con el Aladdin de Disney. A medida que íbamos avanzando en el largo período que duró la actividad –hacíamos los cortes aprovechando los de Sherezade al llegar el alba–, percibíamos que los alumnos se iban distanciando de la película animada.

Generalmente, los niños cuentan con muchas referencias de los cuentos infantiles más famosos. Sin embargo, en un sondeo pudimos comprobar que, a excepción de alguna adaptación hecha por Disney, nuestros alumnos desconocían la mayor parte de los cuentos que, a su edad, otros niños conocen de sobra. Así, les contamos mediante LSE, *Caperucita roja*, *La ratita presumida*, *El sastrecillo valiente*, *El flautista de Hamelin* y muchos otros, usados para la comprensión de algún contenido, para la reflexión o, simplemente, para verlos disfrutar con los textos.

---

18. A este respecto, véase A. Mendoza Fillola, «El canon formativo y la educación lecto-literaria», *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, op. cit. pp. 349-376.

El temor a que se sintieran tratados como niños pequeños al leerles este tipo de narraciones se disipó desde el comienzo pues no sólo pudimos observar sus expresiones de asombro, sino que pedían, en no pocas ocasiones, que se les volvieran a contar.

Tampoco nuestros alumnos tenían destreza alguna para las adivinanzas, por muy simples que fueran. En algunos casos, las adivinanzas —que forman parte del folclore infantil— son «micropoemas» que comparten con la poesía lo enigmático y lo misterioso. Así pues, presentamos a nuestros alumnos estos pequeños enigmas o acertijos buscando la forma de adiestrarlos en cada uno de los bloques que Pérez Vidal distingue: a) las de tipo general: por asociación analógica, de asociación o bien las que no se asocian lógicamente generando un problema epistemológico; b) las que tienen en sí mismas la solución; c) las de parentesco; d) las aritméticas<sup>19</sup>.

Además de ejercitar la habilidad en la resolución de los enigmas propuestos, las adivinanzas ponen a los niños en contacto, en la mayoría de las ocasiones, con una operación poética básica que consiste en animizar lo inanimado, es decir, personificar el objeto que tiene que adivinarse.

Fuimos conscientes desde el principio de que la capacidad nemotécnica que puede desarrollarse a través del ritmo y la rima en este tipo de producciones, estaba invalidada para nuestros alumnos con déficit auditivo. Sin embargo, no nos pasó inadvertida la atracción que sentían por este tipo de textos, no sólo por su poder lúdico, sino por la forma en que se dicen las cosas, el empleo de imágenes inusuales en la expresión cotidiana y la correspondencia entre objetos y nombres disociados en la realidad.

La percepción por parte de los alumnos de este tipo de recursos nos permitió poner en marcha ciertas actividades con textos escritos en verso. Así, escogimos algunos poemas de tema amoroso, asunto, por otra parte, muy atractivo para los chicos de estas edades. Bécquer y Neruda fueron los primeros poetas con los que se puso en marcha una de las actividades más atractivas que hemos realizado: signar poemas.

Para adentrarnos en la comprensión de los textos literarios, desde el punto de vista metodológico, en primer lugar, hubimos de dar una amplia información en lengua de signos sobre todos los conceptos y expresiones imprescindibles para su interpretación. De este modo, se les activan las ideas previas con las que deben contar para establecer el o los posibles significados. A continuación, se les presenta el texto escrito y ellos, individualmente, proceden a su lectura, exponiendo las dudas que se les plantean. Finalmente, de forma colectiva, se discuten las hipótesis interpretativas del texto. Esta reflexión en común permite, por un lado, exponer con coherencia el proceso que se ha seguido para llegar a las conclusiones y, por otro, detectar los errores en los planteamientos, si los hubiera, al responder a determinadas preguntas que la profesora realiza para ayudar a la reflexión y a la reformulación de las hipótesis.

19. José Pérez Vidal, *Folclore infantil canario*, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1986, Cap. VI, pp. 375-473.

De este modo, fuimos ocupándonos de poetas como Lorca, Alberti o Miguel Hernández y de pintores como Picasso o Dalí en los marcos temporales que nos ofrecía el estudio de la Guerra Civil española. Así mismo, al ocuparnos de la II Guerra Mundial, alternamos cine –proyectando, entre otras, la película *El gran dictador*– con otras lecturas, como el álbum *Rosa Blanca*, ilustrado por de Innocenti. Se sucedieron, pues, distintas actividades en las que usamos diapositivas (para el arte), transparencias (para esquemas, imágenes escaneadas...), el cine (dependiendo de las épocas estudiadas, se sucedieron *El nombre de la rosa*, *La vida es bella*, distintos documentales...), textos ilustrados... todo ello haciendo uso del lenguaje de signos, único medio para cimentar los conocimientos previos que ayuden a interpretar posteriormente los textos escritos.

Pero, quizá, la experiencia más enriquecedora para los alumnos fue la que supuso subirse a un escenario, en un concurrido salón de actos, en la que distintos grupos ofrecerían un recital poético. Trabajamos para la ocasión una serie de poetas canarios que vivieron la que fuera una de las etapas más brillantes que ha conocido la literatura de vanguardia en Canarias: el surrealismo.

El trabajo sobre esta época, complicada y repleta de conceptos abstractos, lejos de ser aburrida o inalcanzable para nuestros chicos, se convirtió en una actividad lúdica y creativa.

Tomando algunas de las actividades que Rodari propone en su *Gramática de la Fantasía*, conseguimos acercar a los alumnos al concepto de *ostranenie* (Sklovskij). Así, trabajamos con parejas de palabras distantes para observar los resultados insólitos y lograr en los alumnos el efecto de extrañamiento deseado: jugamos uniendo sujetos y predicados bajo hipótesis fantásticas que deducíamos según la pregunta *Qué pasaría si...*<sup>20</sup>. Las palabras y los enunciados pasan así a adquirir una nueva dimensión y, libres de ataduras semánticas, adquieren nuevos significados, alejados del habitual.

Técnicas similares fueron usadas también por los surrealistas: así, por ejemplo, el «cadáver exquisito». De este modo, preparamos una serie de actividades: composiciones o dibujos en colaboración mediante papeles doblados para que nadie viera lo escrito o dibujado por el anterior; juegos con palabras a las que se deforma colocándoles un prefijo de forma arbitraria; preguntas y respuestas para la obtención de sinsentidos, o bien, juegos con recortes de titulares de periódicos para mezclarlos y observar los resultados absurdos.

La mayor parte de las actividades fueron realizadas en lengua signada. En otra ocasión, cada alumno contó algún sueño que recordara y analizamos la lógica onírica para acercarnos a la idea de lo que es el subconsciente. Una vez hecho esto, no resultó complicado hablar de lo que es el surrealismo como movimiento estético de vanguardia. Todas estas actividades permitieron obtener unos conociemien-

20. Estas propuestas son las que Gianni Rodari denomina el *binomio fantástico*. Véase *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Carlos Alonso y Adela Alos (trad.), Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979.

tos previos con los que se enfrentaron a los poemas sin dificultad para su interpretación. Los poemas, previamente signados, se relacionaron sin problemas con el texto escrito, del mismo modo que se relacionan con facilidad los de tradición oral con la escritura. Los textos escogidos pertenecen a *Enigma del invitado*, de Emeterio Gutiérrez Albelo, y *Transparencias fugadas*, de Pedro García Cabrera. Completamos la visión de la etapa surrealista con algunas obras pictóricas de Óscar Domínguez, Eduardo Westerdahl, Juan Ismael, entre otros, y realizando un mural con las portadas de los libros y las revistas de vanguardia más importantes en Canarias en los años de preguerra y los posteriores a la confrontación bélica que cercenó este movimiento artístico.

En la aproximación a un texto literario intervienen varios factores, como la comprensión del significado, de las convenciones y de las técnicas que lo diferencian de otros escritos por su valor estético. Activar esta competencia puede permitir desarrollar otras habilidades que los alumnos podrán utilizar para la expresión de sus sentimientos y vivencias.

Por otra parte, el trabajo con textos literarios nos ha permitido desarrollar algunas actitudes fundamentales en el alumnado como la sensibilidad, la capacidad de reflexión, la adopción de criterios o la búsqueda del placer.

Los buenos resultados obtenidos en estas experiencias se deben a varias razones. En primer lugar, los alumnos, cada vez adquieren mayor competencia en lengua de signos, lo que permite alcanzar un mayor número de saberes (metalingüísticos, literarios...). En segundo lugar, los alumnos están adquiriendo mayor confianza en sí mismos, es decir, una mayor autoestima, en la medida en que se ven valorados por los demás. Por último, son importantes los criterios funcionales que se aplican a los enfoques didácticos en las adaptaciones para el alumnado con sordera, pues debe facilitarse la formación personal, y el acceso a la cultura, imposibles si carecen de su herramienta comunicativa que es la Lengua de Signos, que servirá como base para su acceso al texto escrito.