

Discurso en el aula en lengua de señas colombiana¹

Violeta Molina Natera
Universidad Javeriana
(Santiago de Cali, Colombia)

Este artículo presenta los resultados de la aplicación del modelo de análisis del discurso de Sinclair y Coulthard (1975), con las modificaciones que aparecen en Coulthard (1992), a un corpus de discurso en el aula en la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Los resultados muestran que la jerarquía de unidades propuesta por estos autores, lección, transacción, intercambio, movimiento y actos, también se pueden identificar en el discurso en LSC. Sin embargo, ha habido que agregar algunas desviaciones con respecto al modelo original, así como algunos elementos nuevos, requeridos al parecer por la naturaleza viso-gestual de la lengua y por las especificidades culturales de la interacción en clase a través de la misma. El artículo termina con algunas recomendaciones para mejorar el discurso en señas utilizado por los maestros oyentes a los que les falta fluidez.

Palabras clave: lenguas de señas, análisis del discurso, sordos, interacción en el aula; Lengua de Señas Colombiana, educación bilingüe.

Classroom Discourse in the Colombian Sign Language

This article focuses on the results of the application of Sinclair & Coulthard's (1975) discourse analysis model, as updated in Coulthard (1992) to a corpus of classroom discourse in the Colombian Sign Language (LSC). The results show that the hierarchy of discourse units proposed by these authors — lesson, transaction, exchange, move, and acts — can be identified also in LSC discourse as well. However, some deviations from the original model and a few new items had to be added, required apparently by the visual-gestural nature of the language and the cultural specificities of classroom interaction in it. The article ends with some recommendations to improve the sign language discourse utilized by non-fluent hearing teachers.

Keywords: sign languages, Colombian Sign Language, discourse analysis, classroom interaction, bilingual education.

¹ Esta investigación fue presentada como tesis de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, con el nombre "Análisis del discurso en Lengua de Señas Colombiana en un aula de una escuela para sordos de la ciudad de Cali". Su dirección estuvo a cargo del Dr. Lionel A. Tovar. Se le concedió la distinción de Tesis Meritoria por parte del Consejo de la Facultad de Humanidades, según Resolución 044 de abril 10 de 2008.

Discours dans la classe en langue des signes colombienne

Cet article présente les résultats de l'application du modèle d'analyse du discours de Sinclair et Coulthard (1975), avec les modifications parues dans Coulthard (1992), à un corpus de discours d'une classe en langue des signes colombienne (LSC). Les résultats montrent que la hiérarchie d'unités d'analyse proposée par ces auteurs (leçon, transaction, échange, mouvement et actes) peut aussi être identifiée dans le discours en LSC. Cependant, il a fallu y ajouter des adaptations au modèle originel ainsi que quelques éléments nouveaux requis par la nature viso-gestuelle de la langue et par les spécificités culturelles de l'interaction dans la classe en langue de signes. L'article se termine par des recommandations pour l'amélioration du discours en langue des signes chez les maîtres qui ne la connaissent pas très bien.

Mots clés : *langues des signes, langue de signes colombienne, analyse du discours, interaction dans la salle de classe, éducation bilingüe.*

INTRODUCCIÓN

Cada vez más se usa la Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC) en las aulas para sordos debido al respaldo legal obtenido a partir de la Ley 324 de 1996 y, más adelante, por la Ley 982 de 2005. Sin embargo, este uso se ve afectado debido a que la enseñanza es impartida por maestros oyentes quienes han aprendido la LSC como segunda lengua. En consecuencia, su estructuración discursiva muchas veces sufre interferencia por la lengua materna de estos, lo que hace que se presenten calcos del español que tienen que ver con las peculiaridades de la modalidad oral, mientras que las lenguas de señas se realizan en la modalidad visogestual (Meier, 2002).

Lo anterior presenta el agravante de que en las aulas de oyentes y de sordos quienes dominan los roles discursivos generalmente son los maestros, y por lo tanto se apropian de la palabra la mayor parte del tiempo y toman las decisiones de cómo se desarrollará el discurso (Cazden, 1991). En una comunidad lingüística en la que el rol dominante es ejercido por el miembro de la lengua mayoritaria, es muy probable que se infunda subliminalmente a los alumnos un sentido de minoría subyugada que tiene que aprender la lengua oral dominante del entorno y que tiene como modelo de uso de su propia lengua de señas a profesores que no son usuarios nativos de la misma.

En Colombia, las regulaciones para la enseñanza de los sordos están orientadas, en su mayoría, por el Instituto Nacional de Sordos (INSOR), el cual ha propuesto modelos eclécticos para la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua (INSOR, 1998, 2005). En estos modelos no se ha incluido, hasta ahora, ningún componente que explique cuáles son las características del discurso en el aula en LSC, posiblemente debido a la falta de estudios relacionados.

De la misma forma, al igual que en otros países, la LSC apenas está en desarrollo para usos académicos, lo que favorece que los docentes incluyan variaciones léxicas calcadas por ellos mismos del castellano, además de las variaciones regionales que se siguen presentando. Recientemente, Tovar (2008) ha hecho algunas importantes contribuciones para la planificación lingüística de la LSC, principalmente en ámbitos académicos.

Esta problemática multifacética no se encuentra lo suficientemente documentada hasta la fecha debido a que son pocos los estudios que se han adelantado al respecto. Por ello no se contaba con una descripción del discurso en el aula en lengua de señas que determinara si sus características son similares a las descritas en el discurso en las aulas oyentes o si presentan rasgos inherentes a las lenguas de señas.

El estudio que guarda más similitudes es el adelantado por Smith y Ramsey (2004) en el que se describen las prácticas discursivas empleadas por un docente sordo usuario de la Lengua de Señas Norteamericana (ASL) y se examinan las prácticas discursivas que favorecen la participación de los estudiantes. En este estudio los autores encontraron los componentes del modelo IC (Conversación instruccional) de Goldenberg y Patthey-Chavez (1995), pero además encontraron otros componentes que no estaban presentes en el discurso oral: elicitación de las respuestas de los estudiantes para aclarar contenidos y uso de la mirada para verificar la comprensión. De igual forma, Smith y Ramsey encontraron que el maestro favorecía la participación de los estudiantes y que su discurso tenía características lingüísticas como el uso de referentes espaciales, de marcadores no manuales para establecer el tipo de pregunta, de la mirada para indicar los turnos y, por último, el uso de marcadores discursivos para mantener la coherencia e iniciar o terminar un tópico.

Otros estudios han descrito de manera tangencial esta problemática, como el llevado a cabo por Pérez y Tovar (2006) en el que presentan un

análisis de la interacción mediada por intérprete en Lengua de Señas Venezolana (LSV), en un aula en el que el maestro es hablante e imparte su clase en español. En este caso, se encontró que la participación de los estudiantes era limitada debido a que el discurso lo dominan el maestro y el intérprete, quien asume un doble rol pues también actúa como docente de apoyo, y en ocasiones sustituye al maestro. Se encontraron otras investigaciones que indirectamente abordan la problemática y que presentan resultados diversos sobre el uso de la lengua de señas por parte de oyentes bilingües (Bishops & Hicks, 2005; Oviedo, 1996). Estos se tuvieron en cuenta particularmente para el análisis del discurso en señas de la profesora oyente usuaria de la LSC.

Considerando que los estudios sobre lenguas de señas son de reciente aparición y es muy poco lo que se ha descrito sobre la interacción en el aula, se planteó la necesidad de adelantar una investigación que caracterizara el discurso en el aula en LSC en un caso específico. Es necesario aclarar que el objetivo no fue analizar una clase en particular sino que se pretendía caracterizar el discurso de la maestra oyente y de los estudiantes sordos, así como determinar la estructura de la lección en todos sus componentes, de acuerdo con el modelo de Sinclair y Coulthard (1975, 1992).

METODOLOGÍA

Para cumplir estos objetivos se decidió llevar a cabo un estudio de caso en un aula de primaria de una institución para estudiantes sordos. El propósito fue analizar una lección particular con el fin de extraer conclusiones que fueran generalizables y que se pudieran aplicar en el caso de las aulas para sordos de nuestro país.

Por esta razón se optó por un aula en la que los estudiantes no estuvieran en etapa de adquisición de la lengua, como ocurre en los primeros años, pero en la que tampoco exhibieran un discurso completamente estructurado e influido por el discurso académico. El curso escogido fue, entonces, cuarto grado de básica primaria con una población de 10 estudiantes: 9 niñas y un varón, cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 16 años. Los estudiantes eran sordos prelocutivos provenientes de familias de niveles socioeconómicos bajos y que viven muy lejos de la institución. El manejo de la LSC es muy heterogéneo

entre este grupo, encontrándose desde el caso de una estudiante hija de padres sordos con una proficiencia sobresaliente, hasta el caso de una estudiante que recién llegó a la institución y que, por encontrarse antes en instituciones para oyentes, se encontraba en etapa de adquisición de la lengua.

La profesora poseía un nivel “adecuado” de LSC, aunque levemente insuficiente, según lo expresado por sordos modelos lingüísticos de la institución. Esto fue un factor que se tuvo en cuenta porque se buscó que no tuviera un manejo deficiente de la lengua, pero tampoco que se tratara de unos de los pocos casos de maestros que tienen un nivel de estructuración discursiva muy similar a los sordos, con el fin de que el estudio fuera así un reflejo de la mayoría de los maestros oyentes que enseñan a sordos. Esta profesora contaba con más de siete años de experiencia de enseñanza a niños sordos y aprendió la LSC a una edad adulta a través de cursos y de formación autodidacta.

El aula de clases era un espacio insuficiente para el número de personas y con muy escasa iluminación y ventilación natural. El único elemento con que se contaba para registrar todo lo trabajado en clase era un tablero de acrílico, aunque se podían observar algunas carteleras elaboradas por la profesora y por los estudiantes.

La toma de datos se hizo en tres momentos:

1. Inicialmente se realizaron observaciones no participantes que se registraron en un diario. Estas observaciones tenían como finalidad familiarizar a los estudiantes con la presencia de una investigadora en su aula. En esta etapa se llevaron a cabo 6 visitas en un mes en las que se explicó la finalidad de la investigación y se lograron reconocer los aspectos básicos de la cotidianidad del aula.
2. Posteriormente se tomaron los primeros registros con una cámara por parte de la investigadora. Ante la curiosidad natural de la introducción de este elemento en las clases, se permitió la manipulación de la cámara por parte de los estudiantes para que se acostumbraran a ella. En esta etapa, que tomó los meses de mayo y junio de 2006, se registraron casi todas las asignaturas que se impartían a los estudiantes de este curso, observándose que el corpus dejaba por fuera algunos elementos claves de la interacción entre las dos partes.

3. Por último, se decidió incluir otra cámara con el fin de tener un registro completo de las interacciones entre la profesora y los estudiantes. Este registro se obtuvo en los meses de octubre y noviembre de 2006. Al igual que en las etapas anteriores, se dio un tiempo de familiarización a los estudiantes para que se habituaran a la presencia de otra persona, a quien se le enseñaron señas básicas que le permitieran comunicarse con los estudiantes.

Las tomas generalmente se hacían de toda una jornada matutina, antes y después del descanso, utilizándose formato video 8, que luego se pasó a formato DVD para su manipulación, transcripción y análisis.

Con todo este corpus se seleccionó una clase de una duración aproximada de cuatro horas en la que se observan los actos, movimientos, intercambios y transacciones descritos por Sinclair y Coulthard (1992)². Este corpus fue transcrito en español con la ayuda de una intérprete certificada, para lo que fue necesario observar los videos, primero por separado varias veces para tener una visión global de las intervenciones dentro de los momentos específicos de la lección. Luego de ello, se instalaron dos computadores para observar simultáneamente la interacción registrada por ambas cámaras, con las dificultades que implicaba tratar de sincronizar la grabación para que las imágenes concordaran en el tiempo exacto. Luego de haber visto de esta forma el material varias veces con la intérprete, se procedió a grabar su interpretación, para posteriormente transcribirla. Esta transcripción se trianguló una vez más con el registro en video para completar la información lingüística y discursiva que faltaba (uso de gestualidad en lugar de señas, oralizaciones por parte de la profesora, etc.).

Con este material se realizó el análisis observando la ocurrencia de las categorías del modelo de Sinclair y Coulthard (1992), y las particularidades que se presentan en la interacción en el aula en LSC.

² Se tomó como base para el análisis la versión levemente modificada por sus mismos autores (Sinclair & Coulthard, 1992) a partir del texto original (Sinclair & Coulthard, 1975), en Coulthard (1992).

RESULTADOS

La investigación demostró que en el aula para sordos se cumplen los niveles descritos por Sinclair y Coulthard (1992), pero con algunas diferencias no descritas por los autores.

Lección

La lección correspondió a una clase de matemática sobre el tema de los fraccionarios, en el que la profesora partió de lo concreto para llevar a los estudiantes a la síntesis y abstracción del tema. Se observó una adecuada preparación y una secuencia ordenada y planificada para el logro de su objetivo pedagógico, además de un constante interés por fomentar la participación de los estudiantes.

Transacciones

Esta lección estuvo compuesta por cinco transacciones que marcan las fases principales de la clase. La transacción inicial no aparece descrita en el modelo y es una transacción que se encontró en todas las clases observadas:

- Transacción cero³: Es una transacción que marca una transición entre una lección y otra. Sirve como preparación a la siguiente clase y en ella se dan por terminadas las acciones de la anterior. Tiene relación con el “Tiempo compartido” descrito por Cazden (1991), pero en este caso el fin era disponer a los estudiantes para el comienzo de la lección y no para que contaran experiencias de sus vidas, por lo tanto, el fin era directivo y no informativo. Este tipo de transacción se ha observado también en las aulas con oyentes, aunque no había sido descrito hasta ahora.
- Transacción 1: Se presenta el tema y se identifican los nombres de los fraccionarios, con su respectiva representación gráfica. La clase se inicia sin un intercambio límite de enmarque o de enfoque (ver más adelante), sino que se pasó directamente al intercambio de enseñanza introduciendo el tema con una pregunta, sin usar ningún marcador discursivo: “¿Qué es esto?”.

³ Se señalan con negrita los casos que, al no aparecer descritos por el modelo de Sinclair y Coulthard (1992), se presentan como aporte a este modelo, además de otros que aquí se presentan.

- Transacción 2: Ocurre como transición entre la clase y el descanso, mientras los estudiantes escriben lo que está en el tablero para poder salir. En ella se da una interacción entre la profesora y una estudiante que es enviada a solicitar un cuaderno y que se rehúsa a hacerlo. Como característica se encontró que casi todos los movimientos de la profesora se acompañan de articulación verbal.
- Transacción 3: Se comparan fraccionarios para determinar cuál es mayor o menor. Al igual que en la transacción uno, el trabajo se hizo de manera cooperativa con participación de todos los estudiantes, la cual es fomentada por la profesora. A diferencia de dicha transacción, en esta hubo un intercambio límite con un movimiento de enfoque, seguido de una elicitación:

P: ^*Cierren los cuadernos y pongan mucha atención. Vamos a competir* [ARRIBA Y ABAJO –más y menos]. *Miren cuál está más arriba y cuál está más abajo* [Mal o bien. No expresa claramente la idea hasta este momento], *MAYOR-MENOR ¿Cuál es mayor y cuál menor?* [Les muestra en el material concreto un entero y un medio]⁴.

Ésta fue la transacción más larga de la lección y el discurso fue predominantemente de elicitación por parte de la profesora.

- Transacción 4: Asignación de la tarea para la siguiente clase. El marcador con el que se inicia es el mismo con el que se cierra la anterior: “Terminamos”. En esta transacción no se resume lo más importante ni se hacen aclaraciones en con relación con la tarea. Al igual que en la Transacción uno, no hay un intercambio límite de enmarque o de enfoque para terminar la lección, sino que el marcador es el cambio de posición de la profesora que pasa de estar al frente a sentarse en su escritorio.

⁴ El símbolo ^ se utiliza para indicar el acto Atención, que se describirá más adelante. Las palabras en mayúsculas corresponden a la glosa de la seña y las que están en cursiva o entre paréntesis son explicación o aclaración de la seña.

Intercambios

Los intercambios descritos por Sinclair y Coulthard (1992) son los intercambios de enseñanza y límite. Los intercambios de enseñanza que predominaron en toda la lección fueron de elicitación (“Profesor elicit”), pues la profesora buscó a través de preguntas llevar a los alumnos a que descubrieran las respuestas por ellos mismos. En la siguiente gráfica se puede ver la proporción de aparición de estos intercambios en la transacción más larga de la lección.

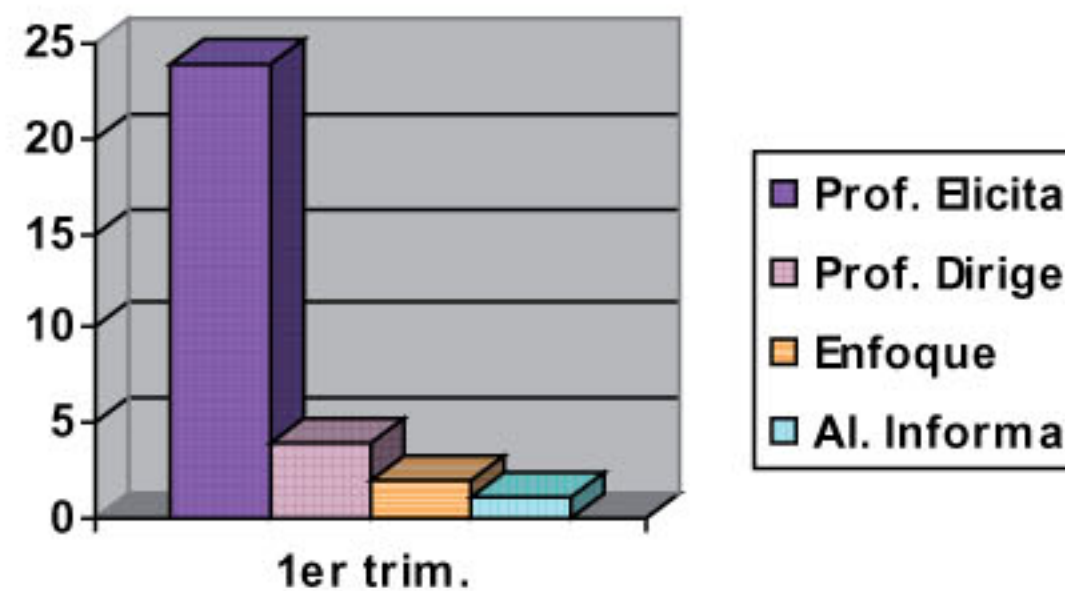


Figura 1. Distribución de los intercambios en la transacción 3.

En muchos de estos intercambios la profesora hacía un reinicio cuando obtenía una respuesta errada para, en lugar de penalizar con un “no” la respuesta incorrecta, orientarlos hacia la respuesta correcta.

Tabla 1. Reinicio tipo 2.

Inicio	Respuesta	Evaluación
(Señala el tablero) ¿Cuánto es esto? ($1/3 + 1/3$)	E10: No sé. E5, 6, 7: mayor E9: menor	
Miren bien. (Coloca los tercios encima del $\frac{1}{2}$ verde). Ahora sí, miren cuál es mayor. ¿Cuál mayor? ⁵	E2, 5, 6, 7: El de arriba, es mayor el amarillo.	<i>Amarillo mayor.</i>

⁵ Las palabras subrayadas se produjeron simultáneamente en LSC y en español oral. Esto es algo común en el discurso de las maestras oyentes, probablemente como vestigio de otros sistemas de comunicación utilizados anteriormente para la enseñanza a sordos, como la Comunicación total.

Los intercambios de información (“Profesor informa”) se limitaron a la explicación de las tareas pendientes, a diferencia de lo que se esperaría en una clase de matemáticas. En cuanto a los intercambios de dirección (“Profesor dirige”), se utilizaron principalmente para controlar la toma de turnos y para fomentar la participación de todos.

Se observaron pocos intercambios para verificar la comprensión y, cuando los hubo, estuvieron dirigidos únicamente al estudiante que estaba al frente haciendo un ejercicio y no a todo el grupo. Fueron reiterados los reinicios en los que la profesora solicitaba que los estudiantes verificaran una respuesta, en lugar de aprobarla o desaprobala en primera instancia: “¿Eso está bien o mal?” o a través de repetición de la respuesta. En el modelo de Sinclair y Coulthard (1992) esta verificación se hacía acompañada de marcadores no manuales, específicamente la entonación descendente para indicar respuesta correcta y ascendente en caso contrario. Para el caso del discurso en LSC, cuando se trataba de una respuesta incorrecta se observó el uso de levantamiento de cejas, fruncimiento del ceño de la nariz, descenso del mentón y, en algunos casos, repetición en español oral. En las respuestas correctas, la repetición se acompañaba de descenso de las manos y asentimiento con la cabeza⁶.

Sinclair y Coulthard (1992) proponen la estructura I R (E), que se esperaría cuando el alumno ha comprendido, pero en este caso se notó que la maestra buscaba reorientar o replantear la pregunta hasta lograr la comprensión. Esto hace reformular el esquema a **I R I R (E)**.

En los casos en los que no obtenía la respuesta correcta, la profesora utilizaba la mirada para solicitar la participación de otro estudiante, tal como lo describen también Smith y Ramsey (2004). Así mismo, se observaron otros marcadores no manuales para este propósito como el señalamiento o el levantamiento de cejas y, en algunos casos, el llamado por el nombre de manera oral.

Con frecuencia se presentó un caso no descrito por Sinclair y Coulthard (1992) que consistía en que dentro de un intercambio se produjera otro. Algunas veces no tenía que ver con el tema que se estaba tratando:

⁶ Estos resultados no son concluyentes al tomarse como corpus una sola clase. Sería necesario tener un corpus más amplio para tener resultados suficientemente generalizables.

Tabla 2. Intercambio dentro de otro intercambio.

Inicio	Respuesta	Evaluación
Ojo, esta cantidad –el uno– (muestra el nombre y la división y los nombres de ambos arriba y abajo), es un acuerdo, un medio, porque representan la misma cantidad, ¿no?, ¿se acuerdan? /		
¿Qué pasa? ¿Está cansada?	E4: No.	Desperécese.
Ojo, este (1) está completo, ¿cuánto vale el que coloqué allí? (1/3)	E10: Tres, está dividido en tres partes.	∅

La mayoría de las veces estos intercambios sí guardaba relación con el tema. Estos intercambios se podían producir entre la profesora y los estudiantes o entre los estudiantes. Sinclair y Coulthard (1992) no describieron en su modelo ningún caso de interacción entre pares, pero en este caso se encontró que cuando un compañero se encontraba en el tablero, otros conversaban entre ellos, algunas veces con participación de la profesora y otras sin esta participación. Estos intercambios podían ser de un tema que no tuviera que ver con lo que se estaba haciendo, pero la mayoría de las veces se trataba del tema que estaban trabajando en el momento:

Tabla 3. Intercambio entre pares

Inicio	Respuesta	Evaluación
E1: Está equivocada, mire, está equivocada. Decía 1 sobre 1, 1 sobre 1. No, mire, tome el fraccionario y compárelo. Así como decían no es, $\frac{3}{4}$, mire.		¿Qué pasa?
E1: Esfuércese.	E7: No. Yo estoy acostumbrada a hacerlo pero no sé si hacerlo o no hacerlo, pero mejor no. (Sale al frente)	

Algunas veces estos intercambios se producían por un estudiante y no buscaban una respuesta de un compañero, por lo que se introdujo una nueva categoría dentro de los intercambios de enseñanza llamada Alumno comenta.

Movimientos

En cuanto a los movimientos, se observaron los cinco tipos descritos por Sinclair y Coulthard (1992): los de enmarque y enfoque, que realizan los intercambios límite, y los de apertura, respuesta y seguimiento, que realizan los intercambios de enseñanza. Como se explicó, el inicio de la lección ocurre directamente con un movimiento de apertura al no haber un intercambio límite. Se observó que este papel lo cumplió la mirada, acompañada de un silencio enfatizado, a veces con el acto de Atención, que se describirá más adelante.

Los movimientos más usuales fueron los movimientos de apertura a través de actos de elicitación, que aparecen a lo largo de toda la lección. Aunque Sinclair y Coulthard (1992) señalan que al finalizar el movimiento de apertura se selecciona la persona que va a responder, se pudo ver reiteradamente que la profesora no hacía esta selección sino que dejaba abierta la posibilidad de que los estudiantes participaran voluntariamente. De esta forma, en la mayoría de los casos respondían varios estudiantes al mismo tiempo.

La mayoría de movimientos de respuesta eran producidos por los estudiantes. Se produjeron algunos movimientos de respuesta que comenzaban un nuevo intercambio con un movimiento de apertura cuyo punto era una elicitación. Esta respuesta, que no aparece en el modelo de Sinclair y Coulthard (1992) se producía cuando quedaba alguna duda en relación con lo asignado por la profesora.

Tabla 4. Movimiento de apertura en respuesta a otro movimiento de apertura.

Clase de movimiento	Ejemplo	Estructura del movimiento	Clase de acto
Apertura	Ya aquí terminamos. Ustedes van a hacer eso en el cuaderno, pero tranquilos.	pre-p p	Iniciador directivo
Apertura	¿Hay que estudiar eso?	p	Elicitación
Respuesta	<u>Claro, examen, sí señora.</u>	p	Informativo

Por otra parte, aunque los movimientos de seguimiento se consideran obligatorios en el discurso en el aula para que el alumno sepa cómo fue evaluada su respuesta, se observaron algunos pocos casos en los que esta evaluación al parecer quedaba implícita, como el siguiente ejemplo:

Tabla 5. Ausencia de movimiento de seguimiento.

Clase de movimiento	Ejemplo	Estructura del movimiento	Clase de acto
Apertura	El primero que les mostré corresponde a una unidad.	pre-p	Iniciador
	El segundo que les mostré es diferente, ¿es más grande o más pequeño?	p	Elicitación
Respuesta	E 10: Está dividido, es más pequeño	p	Contestación
Apertura	¿Qué cantidad puede estar representando?	p	Elicitación

Actos

En relación con los actos, que son las unidades mínimas de análisis del discurso en el aula, los actos, se observó la aparición de casi todos los actos descritos por Sinclair y Coulthard (1992). Los actos con los que se realizaban los movimientos de apertura fueron los Informativos, Directivos y, muy predominantemente en esta lección, los de Elicitación. Ocasionalmente, estos actos se podían acompañar de una Guía, que daba información adicional para que los estudiantes respondieran. En algunos casos, los actos de Elicitación podían estar anteceditos de actos de Iniciación para contextualizar la pregunta y se atraía la atención sobre un tema o sobre el material que se estaba señalando:

P: [AT]⁷ *Todo esto representa una cantidad. ¿Es mayor el verde?*

Los actos de Elicitación se producían pocas veces por parte de los estudiantes, lo que quiere decir que las directrices o preguntas eran comprendidas, así tuvieran dificultad para llegar a la respuesta. Se

⁷ Corresponde al acto Atención, que no aparece en el modelo original y que se describirá más adelante. Los actos descritos por Sinclair y Coulthard (1975) se señalan con mayúscula inicial.

encontraron actos Directivos producidos por estudiantes, a diferencia de lo que resaltan Sinclair y Coulthard (1992) en cuanto a que este tipo de actos solo los puede producir el maestro. Como respuesta a los diferentes tipos de movimiento de apertura, los estudiantes produjeron actos de Reconocimiento a los Informativos, de Reacción a los Directivos, y de Contestación a los de Elicitación. Los Comentarios aparecían entre los estudiantes sólo en los casos de interacción entre pares; casi siempre eran producidos por parte de la profesora, como en el siguiente ejemplo:

E 8: *u-n m-e-d-i-o*⁸

P: *Correcto*⁹, *ella se acordó. Muy bien, la felicito.*

Las Evaluaciones también se consideraban de uso exclusivo del maestro, pero se pudo ver que los estudiantes también evaluaban las respuestas de sus compañeros, como el caso de una estudiante que comentó sobre una compañera que se tardaba en hacer el ejercicio en el tablero:

E7: *Tortuga, es una tortuga.*

La Nominación fue muy escasa en esta lección pues la profesora dejaba abierta la posibilidad de que respondieran las preguntas voluntariamente. Solo se observó este llamado en el caso de una estudiante con restos auditivos a quien se llamaba en voz alta. No se presentaba Puja para responder, pero sí para pasar al tablero, ante lo cual la profesora nominaba el estudiante que saldría al frente.

No se observó el acto de Indicación sobre cómo solicitar la palabra, tal vez debido al conocimiento del grupo de sus reglas de comportamiento. Así mismo, fue muy escaso el uso del acto de Incitación para promover una acción por parte de un estudiante.

A diferencia de lo encontrado por Smith y Ramsey (2004) no se encontró uso de Marcadores discursivos para señalar límites en el discurso. En los casos en los que se observó presencia de expresiones que

⁸ En este caso, la estudiante deletreaba manualmente su respuesta.

⁹ La palabra "correcto" tiene aquí un valor de aprobación de la respuesta y no de marcador discursivo, pero también se usaba, al igual que "bueno", como marcador discursivo en otras ocasiones de la lección.

usualmente tienen este fin, como “bueno”, “correcto”, éstas no indican el inicio o final de un intercambio o transacción.

En algunas ocasiones la profesora hizo actos de Metafirmación para referirse a lo que seguiría en el siguiente intercambio. Los actos de Conclusión de una transacción eran producidos con la expresión “*Terminamos*” y la indicación de que copiaran lo que estaba en el tablero. Pocas veces incluía en su discurso actos Aparte en los que mencionaba algo que no tenía relación con el discurso, pero sí con la situación comunicativa como:

P: *Ajá*, ½ / *Pongan atención* / *¿Dónde está el borrador?*

Tal vez debido a que el discurso se produce en LSC y no hay interferencia visual, no aparecieron casos en los que la profesora tuviera que solicitar que se repitiera una intervención con actos de Vuelta. Solo apareció un acto de Verificación en toda la clase y estuvo dirigido a una estudiante que estaba en el tablero.

Finalmente, hubo uso del silencio enfatizado (^) acompañado de la mirada al comienzo de las transacciones para atraer la atención y mostrar que lo que se iba a decir era importante. En estos casos se observó, además, un acto que no aparece descrito por Sinclair y Coulthard (1992) y que cobra especial relevancia en las aulas para sordos. Cuando la profesora comenzaba un intercambio o una transacción, a veces hacía un movimiento para llamar la atención de todos. Este acto, que podía ser levantar el brazo y agitar la mano de lado a lado y/o golpear la mesa fuertemente, se ha denominado Atención porque tenía como fin atraer la atención de los estudiantes cuando se iba a decir algo que se consideraba muy importante dentro de la lección.

La lengua escrita

Pudo verse claramente que la lengua escrita tiene dentro del aula de sordos un rol distinto al que posee en las aulas oyentes. Generalmente en un aula el discurso está mediado por la escritura ya que la construcción conceptual se hace, por parte de la profesora en el tablero, y por parte de los estudiantes a través de la reconstrucción que ellos hacen por medio de la toma de apuntes que ocurre de manera simultánea con el discurso oral.

En el caso de los sordos, la lengua escrita es su segunda lengua y se encuentra en etapa de aprendizaje durante casi toda su formación académica; es vista como un medio que les permitirá tener un buen desempeño dentro de la sociedad oyente. A diferencia de las aulas oyentes en las que la escritura transcurre a lo largo de toda la clase, en las aulas de sordos se constituye como un marcador de la finalización de una transacción. Por ser la LSC una lengua visogestual, el canal de entrada visual requiere que la atención se deposite en el discurso que transcurre al frente. Una vez se termina una transacción o, en términos de Mehan (1979), un conjunto temáticamente relacionado, es la profesora quien hace la indicación de que escriban lo que está en el tablero. Esto es asumido por los estudiantes como la finalización de una explicación y que se avecina un descanso o el cierre de la jornada. Por lo anteriormente expuesto, la escritura se basa en la copia y no permite que los estudiantes elaboren sus propias reconstrucciones del conocimiento.

DISCUSIÓN FINAL

Poco se sabía hasta ahora acerca de la manera como se construye el discurso en el aula en LSC. En este estudio se pudo observar que hay un discurso estructurado con una secuencia de transacciones e intercambios que se organizan de manera deliberada por parte de la profesora para lograr los objetivos de la lección.

De manera general se puede decir hay un claro interés de la profesora por promover la participación de los estudiantes a través de diferentes estrategias que pretenden movilizar el conocimiento mediante la elicitación de preguntas. Fue notoria la proximidad entre la profesora y los estudiantes, mayor que la descrita por Sinclair y Coulthard (1992), lo que permitió una participación activa y voluntaria de los estudiantes quienes sienten libertad para dirigirse a la profesora y a sus compañeros con diversos fines (evaluar, dirigir, opinar, comentar, oponerse, bromear, etc.).

Aunque esta investigación se centró en un análisis discursivo y no lingüístico, se pudieron encontrar dificultades en el manejo de la LSC por parte de la profesora al no configurar adecuadamente algunas señas, hacer poco uso del espacio mental y apoyar su discurso en el español oral. Esto puede traer confusiones a los estudiantes y dificultades en

la estructuración de su propio discurso al tener como modelo a una hablante no nativa que basa parte de su discurso en una lengua diferente a la LSC. Estas dificultades demuestran la necesidad de que los docentes se comprometan a mejorar no solo su LSC, sino también sus estrategias discursivas a través del contacto con usuarios nativos con el fin de brindar un modelo que se aproxime más al uso real que hace la comunidad sorda de su lengua.

Las diferencias en el comienzo y finalización de la lección sugieren que en la estructuración discursiva en LSC puede haber factores más importantes que los lingüísticos, como la mirada y el silencio enfatizado que desempeñan estos roles. Además de estas diferencias, hay que resaltar la aparición de los actos en los que los estudiantes comentan y el acto de Atención, que no aparecen descritos por Sinclair y Coulthard (1975, 1992) en el aula oyente, y que deberían ser investigados en otros entornos.

Reiteradamente se observó que los alumnos experimentan confianza para participar, como ocurre con los intercambios dentro de otros intercambios, los intercambios entre pares, la abundancia de reinicios tipo 2 y lo que ocurre en la transacción cero. De igual forma al realizar movimientos y actos que en el modelo de análisis estaban reservados a los maestros, como los actos directivos o de evaluación, se desvirtúa un poco la tesis de Sinclair y Coulthard (1992) en cuanto a que “los alumnos no tienen derecho a contribuir al discurso y el profesor los puede ignorar” (p. 23), ya que ellos son conscientes de que sí pueden hablar y ejercen abiertamente ese derecho.

En el caso de la estructura I R E, se puede notar una diferencia importante pues debido al interés de la profesora por aclarar los malos entendidos, generalmente replanteaba y reiniciaba nuevamente su interacción. En algunos casos no hubo evaluación, lo que dejaba confundidos a los alumnos que no sabían si su participación había sido correcta o incorrecta.

Llama la atención la escasa verificación de la comprensión, particularmente tratándose de una clase de matemática con un tema tan abstracto, lo que puede confundir a los estudiantes al no obtener retroalimentación sobre lo que creen entender de la clase. Constantemente se corroboró el uso de marcadores no manuales, al igual que la escritura, con fines discursivos para indicar el comienzo y final de una etapa de la clase.

Estos hallazgos plantean la necesidad de adelantar otras investigaciones en las que se describa la manera como la LSC va ganando más espacio en diferentes situaciones comunicativas, particularmente en el discurso en el aula, donde cada vez se utiliza con fines más elaborados. Teniendo en cuenta que en nuestro país las condiciones políticas han dificultado que los mismos sordos puedan ser profesores que a su vez sean modelos de la estructuración del discurso en LSC, es necesario que se optimicen las condiciones de preparación y actualización de los docentes oyentes, lo que podría incluir el discurso en LSC desde sus diferentes dimensiones.

Para terminar, como se pudo ver, no es exclusivamente la competencia lingüística lo que garantiza una buena enseñanza en LSC, sino la habilidad de motivar la participación de los estudiantes en el discurso, tal como concluyen Smith y Ramsey (2004).

REFERENCIAS

- Bishop, M., & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign language studies*, 5(2), 188-230.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (2005). *Ley 982. "Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegos y se dictan otras disposiciones."* Diario Oficial, 45.995. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (1996). *Ley 324. "Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda"*. Bogotá.
- Goldemberg, C. & Patthey-Chavez, G. (1995). Discourse processes in Instructional Conversations: Interactions between teacher and transitions readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Mehan, D. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Meier, R.P. (2002). Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. En R. P. Meier, K. Cormier, & D. Quinto-Pozos (Eds). *Modality and structure in signed and spoken languages* (pp. 1-25). Cambridge Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Instituto Nacional para Sordos (1998). *Orientaciones generales para la atención educativa a las personas con limitaciones auditivas*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Instituto Nacional para sordos (2005). *Hacia una educación de calidad en las aulas de sordos*. Bogotá.
- Oviedo, A. (1996). *Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana*. Mérida: Universidad de Los Andes, Consejo de publicaciones.
- Pérez, Y. & Tovar, L. (2006). Análisis de la interacción verbal mediada por intérprete en la Lengua de Señas Venezolana en un aula de clases bilingüe y bicultural para sordos. *Investigación y Postgrado*, 21 (2), 103-141.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1992). Towards an analysis of discourse. En Coulthard, R. M. (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). London & New York: Routledge.
- Smith, D. & Ramsey, C. (2004). Classroom discourse practices of a deaf teacher using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39-62.
- Tovar, L. A. (2008). Denominación, definición y creación de neologismos en la Lengua de Señas Colombiana (LSC): *Contribución a su planificación lingüística*. Tesis de doctorado inédita, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

SOBRE LA AUTORA

Violeta Molina Natera

Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística y Español. Profesora instructora del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali y contratista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Actualmente se desempeña como directora del Centro de Escritura Javeriano y sus áreas de trabajo se encuentran relacionadas con el desarrollo de la escritura académica y la escritura a través del currículo.

Correo electrónico: vmolina@javerianacali.edu.co.

Fecha de recepción: 19-08-2008

Fecha de aceptación: 30-10-2008