

Sordera, lectura e interconductismo

Christian Israel Huerta Solano¹, Julio Agustín Varela Barraza¹, Francisco Javier Pedroza Cabrera², Hugo Eduardo Reyes Huerta² y Ana María Méndez Puga³

¹ Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.

² Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

³ Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Resumen

Ante el descrédito que han tenido las Comunidades de Sordos para el avance de su propia educación, se realiza una breve revisión histórica y cultural de los principales trabajos que han contribuido al avance educativo del Sordo. El objetivo de este trabajo es comprender, el porqué del lento avance de la competencia lectora del Sordo, aludiendo a su pasado educativo, el que escasas veces es descrito en materiales en castellano, ya que las principales fuentes de consulta están en lengua inglesa. Ante la escasa literatura y la falta de consenso, se propone clasificar las investigaciones orientadas a mejorar la competencia lectora en estudiantes Sordos, partiendo del uso de dactilología, Lengua de Señas, vocablos escritos e ilustraciones. Además, se analizan algunas de las principales características de la propuesta interconductual de Kantor, como posible alternativa teórica y empírica al modelo cognoscitivista, el cual ha sido predominante en pasadas y recientes investigaciones dedicadas a mejorar o evaluar el nivel lector del Sordo. Finalmente, se exponen algunas de las limitaciones causadas por la omisión de los elementos descritos. Palabras clave: sordera, educación, lectura, interconductismo, alfabetización.

Abstract

Given the discredit that the Deaf Communities have had for the advancement of their own education, a brief historical and cultural review of the main works that have contributed to the educational progress of the Deaf is made. Given the scarce literature and the lack of consensus, it is proposed to classify research aimed at improving reading competence in Deaf students, based on the use of dactylology, Sign Language, written words and illustrations. In addition, some of the main features of Kantor's interbehavioral proposal are analyzed, as a possible theoretical and empirical alternative to the cognitive model, which has been predominant in past and recent research dedicated to improving or evaluating Deaf reader's level. Finally, some of the limitations caused by the omission of the described elements are exposed.

Key words: deafness, education, reading, Interbehaviorism, literacy

Aunque actualmente psicólogos y educadores procuran incrementar el apoyo educativo a los estudiantes Sordos, sobre todo en lo que respecta al aprendizaje de la lectura, la falta de conocimiento del contexto histórico y cultural de las Comunidades Sordas ha tenido consecuencias poco favorables. El desarrollo de propuestas psicológicas y educativas sustentadas en las características los participantes sordos no han tenido el suficiente auge para lograr mejorar sus condiciones. Este panorama podría ser distinto, considerando la influencia positiva que han tenido las personas Sordas en el avance de su propia educación (Fischer y Lane, 1993).

Recibido: 17 de abril de 2017 / Aceptado: 20 de diciembre de 2017.

Correspondencia:

Christian Israel Huerta Solano, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. Dirección postal: Isla Trapani 2927, Colonia Villaguerrero, Guadalajara, Jalisco, C. P. 44987.

E-mail: israel-huerta@hotmail.com

Dicha situación no se limita a las prácticas educativas, ya que está vinculada al cómo se han constituido y desarrollado las comunidades de Sordos¹ alrededor del mundo. Esto indudablemente afecta a las investigaciones dedicadas a mejorar el nivel lector de los estudiantes Sordos. A pesar de que muchos investigadores no le han dado importancia, esto podría servir para explicar parcialmente porqué en diversas investigaciones se reporta que las personas Sordas escolarizadas tienen una competencia lectora que no supera el cuarto grado de educación elemental, aproximadamente desde 1908 (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Paul, 1998; Sénéchal, Ouellette y Rodney, 2006).

Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo es comprender, al menos de forma general, el porqué del lánguido avance de la competencia lectora del Sordo, aludiendo a su pasado educativo, el que escasas veces es descrito en materiales en castellano, ya que las principales fuentes de consulta están en lengua inglesa. A la par, se propone una clasificación de las investigaciones dedicadas a enseñar y evaluar vocabulario, además de la lectura en estudiantes Sordos, partiendo de las principales modalidades (escrito, Lengua de Señas, conceptos) utilizadas para dichos fines. Finalmente, se destaca la importancia de apoyarse en propuestas metodológicas y conceptuales diferentes, como es el caso del paradigma interconductual (Kantor, 1975/2015; Ribes y López, 1985; Varela, 2008), en las que sin importar las limitaciones biológicas del sordo se potencialice su desarrollo psicológico.

Breve reseña histórica de la sordera en el contexto social y educativo.

De acuerdo con Marschark y Spencer (2003), en la mayoría de las sociedades la sordera ha sido considerada como una “discapacidad invisible”, ya que, a diferencia de otras discapacidades, la persona sorda no tiene *rasgos físicos* distintivos que nos permita identificarle como tal. A pesar de haber pocas referencias hasta antes del siglo XVI, existe evidencia histórica de que incluso en las civilizaciones grecorromanas se brindaba apoyo educativo a algunos de sus ciudadanos sordos, lo que puede ser corroborado en escritos que remiten a Platón, Heródoto y Plinio (Fischer y Lane, 1993).

Hasta donde se tienen datos, en la *edad media* Rodolphus Agricola y Girolamo Cardano describen que las personas sordas tienen “ideas” y es posible que las expresen de diversas maneras. Destacando que Cardano sugiere diversos elementos para comprender cómo es que una persona sorda aprende vocablos escritos. Por ejemplo, asociando la palabra escrita a una ilustración, para después “convertirla” en un concepto.

Así, los primeros trabajos en los que se puede corroborar la importancia de la enseñanza de la lectura y *gestos* a los Sordos se remiten a Fray Pedro Ponce de León, quien alrededor de 1578 realizó una gran labor de enseñanza con los hijos sordos de los nobles de las provincias españolas. Posteriormente, en 1620, Juan Pablo Bonet publicó *La reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar al mudo*, considerado el primer manual educativo para la instrucción de las personas sordas, destacando la importancia de enseñar conceptos de manera multisensorial. En 1670, William Holder y John Wallis publicaron *Transacciones filosóficas de*

¹ Se usa “Sordo” con mayúsculas para referirse a aquellos que usan la Lengua de Señas y pertenecen a la comunidad Sorda y sordos con minúscula para los que sólo tienen la deficiencia auditiva.

la realeza, abogando por enseñar a los sordos a hablar, leer y escribir; el mismo año John Bulwer publicó *Estudio del lenguaje manual*. En los hechos históricos descritos se corrobora la existencia de formas rudimentarias de un *lenguaje manual* (instrucción gestual y manual) con el que se comunicaban los sordos, que, si bien no era una lengua consensuada, si era un medio de comunicación aceptado y no restringido como se creía.

A pesar de dichos avances, no fue hasta 1760, bajo la guía de Charles Michel Abbé de L'Épée y su sucesor Abbé Roch Ambroise Sicard, que Francia se declaró como el primer gobierno que apoyaba la educación de los sordos, admitiéndoles en las escuelas regulares, enseñándoles a leer y escribir mediante el *manualismo*. Heinicke criticó fuertemente el método desarrollado por L'Épée y fundó la primera *escuela de habla para sordos* en Leipzig Alemania, lo que originó la disputa que existe hasta hoy en día entre *manualismo* y *oralismo*.

Alrededor del siglo XVIII comenzaron a emerger las primeras asociaciones de sordos en Europa, sobre todo en París, por lo que cobró relevancia la "expresión" *Comunidad Sorda*. Dicho término fue usado para referirse a los grupos de personas sordas que se congregaban con diversos propósitos sociales, concordando en la defensa del *lenguaje manual* y *de signos*, como ellos le denominaban, lo que resultó ser la principal forma de comunicación e instrucción escolar y artística para los sordos (Fischer y Lane, 1993), la que se continúa fomentando y defendiendo actualmente.

En lo que respecta al continente americano, en 1812, Thomas Hopkins Gallaudet partió de Nueva Inglaterra a Europa para aprender los métodos de enseñanza para sordos difundidos en las escuelas de Brainwood y L'Épée. Ante la falta de acuerdos en Brainwood, Gallaudet permaneció algunos meses en el *Instituto Nacional para Sordos y Mudos en París*, acordando con Laurent Clarc, renombrado profesor de la institución, que se trasladarían a Hartford, Connecticut en Norteamérica, para enseñar manualismo, además de lectura y escritura a los sordos en el nuevo continente.

Una vez en Norteamérica, Laurent Clarc y Gallaudet obtuvieron fondos para fundar, en 1817, el *Connecticut Asylum for the deaf and dumb*, actualmente llamado *American School for the Deaf*. Gallaudet se convirtió en el director de la institución y el principal promotor de la instrucción escolar al sordo y la Lengua de Señas. Por su parte, Clarc se convirtió en el primer profesor de sordos en el nuevo continente. Posteriormente, en 1857, Edward Miner Gallaudet, hijo de Thomas Gallaudet, fundó la *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*, hoy conocida como la *Universidad de Gallaudet*, institución única en su tipo, dedicada actualmente a la escolarización exclusiva del Sordo, aunque en un inicio se brindó atención a otras poblaciones con discapacidad en todos los niveles educativos, usando el lenguaje de signos americano.

Por otro lado, el movimiento oralista alemán, como método de instrucción escolar al sordo, llegó a Estados Unidos a inicios del siglo XIX, siendo sus principales promotores John Baptist Graser y Frederick Moritz Hill. Posteriormente, en este país, Alexander Graham Bell (Winefield, 1987) encabezó un gran movimiento eugenésico, pues enfatizaba que el tener hijos sordos que usaran gestos podría traer grandes dificultades morales, espirituales y educativas a sus familias. Este movimiento dificultó la enseñanza del manualismo en gran parte de los Estados Unidos.

En 1857 se fundó el *Instituto Imperial de sordomudos en Río de Janeiro*, la primera escuela en su tipo en América Latina (Cruz-Aldrete, 2008), aunque existe cierto desacuerdo respecto a la exactitud de este dato. Once años más tarde, en México, el maestro Eduard Huet funda la Escuela Municipal de Sordos en el Distrito Federal, auspiciado por Ignacio Trigueros, en ese entonces denominado como presidente municipal de México, y José Urbano Fonseca, ambos promotores y filántropos interesados en la promoción de la educación del sordo. En 1867 se fundó la *Escuela Nacional de Sordomudos*, anexa a la Escuela Normal, destacando el apoyo proporcionado por el presidente electo de México Benito Juárez.

Algunos años después, en 1872 se llevó a cabo el famoso congreso de Venecia y en 1880 otro en Milán, en ambos eventos, profesores, logopedas y miembros de la iglesia católica, en su mayoría oyentes, acordaron que el mejor método para escolarizar al sordo era el oralismo, lo que tuvo efectos aún presentes en la educación del Sordo, ya que el manualismo pasó a ser una lengua clandestina en muchas instituciones, destruyendo el concepto de identidad Sorda y extendiendo el peyorativo término *sordomudo*.

En la actualidad, la *Lengua de Señas* (LS) tiene reconocimiento legal en diversos países, como cualquier lengua oral, por lo que se ha abogado por la educación del sordo partiendo de estándares bilingües y biculturales. Por lo que se entenderá que la filiación de sordo a la *Comunidad Sorda* no es sólo determinada por la condición biológica, sino por la auto-identificación del éste como tal, además del reconocimiento de los otros miembros de su comunidad (Marschark y Spencer, 2003). Es decir, el sordo, por condición biológica, puede decidir pertenecer o no a la comunidad Sorda e incluso hacer o no uso de la LS, por lo que sugiere denominar sordo (con s minúscula) a aquel que sólo comparte la condición biológica con otros y Sordo (con S mayúscula) a aquella persona que, además de ser sordo, hace uso de la LS y pertenece a la Comunidad Sorda.

Estudios dedicados a la enseñanza de la lectura en personas Sordas

Hasta donde se tiene conocimiento, según Paul (1998), los primeros estudios de carácter empírico dedicados a evaluar o intervenir en la enseñanza de la lectura a estudiantes Sordos se remiten a los trabajos de Rudolf Pintner en 1908. Dichos trabajos cobran relevancia debido a que en ese momento histórico la comprensión del lenguaje oral era fundamental para la alfabetización de las personas Sordas, lo que no ha cambiado sustancialmente. Dicha situación permite explicar el por qué la mayoría de las investigaciones realizadas en años posteriores centraron sus esfuerzos en evaluar la “comprensión lectora” del Sordo, basándose sobre todo en pruebas de lenguaje, comparando los resultados obtenidos con los de sus pares oyentes (Flaherty y Moran, 2004).

Considerando los pocos estudios en *lengua castellana* en los que se enseña o evalúa la lectura en estudiantes Sordos, además de la falta de consenso respecto a la clasificación de éstos (Cruz-Aldrete, 2008, Herrera, 2005, Huerta-Solano, 2014), se propone agruparles en *unimodales* y *multimodales*, los que se describen y ejemplifican posteriormente. En los primeros, se atiende al uso de dactilología, ilustraciones, aprendizaje de vocablos y señas; en los otros se alude a la combinación dos o más de los anteriores.

Respecto al deletreo manual o dactilología, entendida como un elemento auxiliar de la Lengua

de Señas, por el que se transmite información mediante la configuración de los dedos de la mano (Gascón y Storch, 2004), autores como Allen (2015) refieren que a partir de ésta es factible corroborar (1) la relación entre las habilidades de “deletreo” y el uso de la Lengua de Señas para la mejora de la escritura y lectura de las letras del alfabeto; (2) la segmentación de letras en su forma escrita y su relación con las letras del alfabeto dactilológico; (3) la relación entre lectura de vocablos escritos y dactilología, además de (4) la dependencia entre dactilología y tareas de lectura de comprensión. Considerando que a pesar de que los resultados no son del todo contundentes en los estudios referidos, se reporta la necesidad de investigar la posible relación entre la dactilología y el aprendizaje de la lectura, sobre todo basándose en la evaluación de *tareas cognitivas* para identificar predictores que puedan apoyar en la enseñanza y mejora de la competencia lectora del Sordo.

Por otro lado, se indica que aunque existen pocos estudios en los que se haga uso de ilustraciones en la enseñanza de la lectura al Sordo, éstos son de suma importancia, tomando en cuenta que existe evidencia empírica de su eficacia, sobre todo en el aprendizaje de vocablos escritos y conceptos (Nikolarazi, Vekiri y Easterbrooks, 2013). Dada su relevancia metodológica y la homogeneidad de las muestras, destacan los trabajos de Wilson y Hyde (1997), Walker, Munro y Richards (1998), además de los de Nikolarazi, Vekiri y Easterbrooks (2013), en dichos estudios se corrobora que usar elementos visuales favorece a que el Sordo aprenda de una manera adecuada a su realidad biológica y educativa.

En lo que se refiere a estudios dedicados a la enseñanza de vocablos escritos (sonora-auditiva-visual), diferenciándolos de los que hacen uso de la Lengua de Señas (motora-visual-gestual), resaltando que ambos son elementos generados en lenguas con modalidades distintas (Goldin-Meadow y Mayberry, 2001), se indica que usualmente se busca que el Sordo aprenda Lengua de Señas (LS) y vocablos escritos a la par o de forma alternada; considerando que el uso de ambos le permitirá desarrollar su competencia lectora. Entendiendo que el Sordo podría tener mayores posibilidades de incrementar su competencia lectora al lograr adquirir una lengua primaria, preferentemente la LS, para después aprender una segunda, como la lengua escrita (Beck y McKeown, 2007; Dimling, 2010).

Coyne, Simmons, Kame'enui y Stoolmiller (2004) señalan que los estudiantes Sordos con un bajo nivel de vocabulario escrito no comprenden el significado de lo que se supone que entienden, lo que está asociado con una deficiente comprensión lectora y la dificultad de aprender vocabulario relacionado semánticamente entre sí. Así, se hace necesario no sólo enseñar el vocabulario aunado a un texto, sino hacer explícito el significado de éste, partiendo de la realidad contextual del sordo y el vocabulario que ordinariamente utiliza, además de su función (gramatical, sintáctica, pragmática) durante la lectura (Williams, 2012). En el mismo sentido, a pesar de existir una gran cantidad de estudios dedicados a evaluar o intervenir respecto a la enseñanza de la lectura en Sordos y su relación con la LS, no existen muchos que avalen de manera experimental sus intervenciones y resultados (Paul, 1998). Sin embargo, destacan las evaluaciones de la competencia en LS realizadas por Herrera (2005) y Haug (2012), ya que en ambas se ofrecen resultados que avalan que el dominio de la Lengua de Señas tiene una correlación significativa con las habilidades lectoras de los participantes Sordos.

En años recientes, algunos estudios dedicados a la enseñanza o evaluación de la lectura en estudiantes Sordos optaron por hacer uso de los métodos de enseñanza descritos de forma combinada, lo que ha diversificado las alternativas. Así, Goldin-Meadow y Mayberry (2001) refieren que en los estudios en los que se hace uso de más de un *modo*² de enseñanza para mejorar la competencia lectora del Sordo, es indispensable relacionar la LS, vocablos escritos, dactilología e ilustraciones sin importar la forma en que se combinen.

Es posible la inclusión dos o más de estos, además de hacer uso de elementos sintácticos y gramaticales en la lengua escrita y la LS, apoyándose de videos y otros elementos concretos que le permitan al Sordo usar las señas y palabras escritas en diversos contextos y en sus distintas *modalidades*.

Entre las intervenciones con sustento empírico, a partir de diversas *modalidades*, destacan las de Dimling (2010) y Van Staden (2013), quienes coinciden al afirmar que las intervenciones *multimodales* tienen efectos positivos en la adquisición de vocabulario y conceptos, refiriendo además la necesidad de evaluar “la consciencia fonológica” y “los problemas de memoria” que tienen los participantes, sobre todo para aprender vocablos poco frecuentes.

Recientemente, en el contexto mexicano, destaca la propuesta de Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega (2014), quienes además de utilizar diversas *modalidades* de enseñanza en la mejora de la competencia lectora del Sordo, proponen el uso del paradigma interconductual (Kantor y Smith 1975/2015), lo que contrasta con el predominio del *cognositivismo* en el área. En el experimento realizado, los investigadores corroboraron que la enseñanza de vocablos escritos asociados a elementos gramaticales y sintácticos en castellano, partiendo de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), permite la comprensión de textos, el aprendizaje de vocablos escritos y de la LSM, enfatizando la necesidad de considerar las características de los participantes Sordos, entre las que destacan su nivel de pérdida auditiva, años de uso de la LS, comprensión de la lengua escrita y antecedentes familiares respecto al uso o no de la lengua de señas.

Teoría interconductual, sordera y enseñanza de la lectura

En diversas investigaciones (Dimling, 2010; Goldin-Meadow y Mayberry, 2001; Van Staden, 2013) es posible corroborar la efectividad que tiene el uso de diversas propuestas teóricas que parten de la realidad cultural y biológica del Sordo, destacando la del paradigma interconductual (Huerta-Solano, 2014; Kantor y Smith; 1975/2015; Ribes y López, 1985, Varela, 2008; Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014), por lo que considerando su reciente inclusión y aplicación en la enseñanza de la lectura al Sordo, es pertinente referir algunos de sus principales elementos y la forma en que éstos se vinculan con el concepto actual de sordera y lectura.

A diferencia del conductismo centrado en las actividades biológicas del organismo y en las interacciones psicológicas responsivo-diacrónicas o de estímulo-respuesta ($E \Rightarrow R$), el inter-

² En la teoría interconductual tanto modo como modalidad se refieren a forma, aunque se propone que modalidad (visual, táctil, cenestésica, etc.) se emplee para referirse a los parámetros de un estímulo y modo (observar, escuchar, señar, dibujar, leer, etc.) a las diferentes formas en que ocurre una conducta lingüística (Varela, 2008).

conductismo tiene un carácter sincrónico ($E \leftrightarrow R$), dejando de lado el causalismo lineal, ya que todos los elementos de la interacción actúan en el mismo nivel. No se asume una causa y un efecto sino la interacción de todos los elementos.

Para el interconductismo, el objeto de estudio es la interconducta, entendida como *la interacción del organismo con objetos, eventos u otros organismos, así como con sus cualidades y relaciones específicas* (Kantor y Smith, 1975/2015). Lo que conlleva dos situaciones, siendo, (1) el estudio individual de la conducta y (2) el desarrollo psicológico particular del organismo. Esto hace imposible analizar al individuo en “etapas” psicológicas, ya que la vida conductual de un organismo es continua en tanto esté vivo. Por lo tanto, el sujeto tiene la posibilidad de desarrollarse psicológicamente en cualquier momento de su vida, considerando sus condiciones biológicas, sin ser limitantes de este desarrollo, sino factores que le permitirán cierto tipo de interacciones psicológicas. Por ejemplo, escuchar el sonido de un fonema u observar una señal hecha por otra persona.

Por otro lado, la propuesta *kantoriana* enmarca a la psicología como una ciencia natural, hecho compartido con la propuesta de Watson. El interconductismo parte de la concepción aristotélica de la psicología, lo que elimina cualquier tipo de dualismo (mente-cuerpo, cognición-conducta), recurrente en la mayoría de las propuestas psicológicas (Ribes, 2001; Varela, 2014). Estas propuestas invariablemente han recurrido al uso de conceptos mentalistas (e.g. metacognición, memoria de trabajo, conciencia fonológica, etc.) para explicar la enseñanza de la lectura al Sordo, teniendo consecuencias en la forma de evaluación e intervención, siguiendo una aproximación similar al de “oyentes que no escuchan”.

Así, al hablar de función de estímulo (Kantor, 1967/1978; Kantor y Smith, 1975/2015) se alude a cómo el objeto estimulante se *intercomporta* con el organismo. Sin embargo, no en todos los casos la función de estímulo puede estar *conectada en absoluto a un movimiento visible o a un acto* (p. ej. ver que alguien agita la mano o mueve los pies), pero aun así se puede sustentar su acción sobre el organismo. Por ejemplo, ante el vocablo escrito “come”, si el individuo no ha tenido contacto físico-químico o convencional con el objeto de estímulo (vocablo), ninguno hace nada respecto al otro. Un Sordo que nunca ha tenido contacto con la palabra escrita “come”, a pesar de saber leer, difícilmente podrá hacer algo más frente al vocablo.

Por tanto, si se le enseña a la persona qué hacer con el vocablo (escribirlo, señalarlo, leerlo, efectuar la acción), cuando interactúe con él podrá ejecutar la acción en el mismo modo aprendido, por lo que el vocablo “come” se ha convertido en un objeto de estímulo, a nivel convencional, dado que se ha adquirido una función de respuesta ante dicho objeto de estímulo.

Lo anterior resulta contrario a lo propuesto en algunas de las investigaciones citadas, ya que, si bien algunos Sordos pueden “leer” vocablos mediante dactilología, no se puede asumir que sepa lo que significa como tampoco se podría afirmar lo contrario, a menos que esto pueda ser comprobado. Así, en el caso del estímulo y de la respuesta, el factor básico no es el objeto de estímulo ni la respuesta sino la función que tiene cada uno de ellos en la interacción (palabra-leer, palabra-interconducta, etc.).

Varela (2008) agrega que identificar los conceptos referidos permite diferenciar entre el objeto de estímulo y la forma en que se relaciona el organismo. Por ejemplo, durante una charla entre Sordos, usuarios de la LS, uno puede preguntar mediante señas a otro si le agradó el *vestido*. Si la persona no sabe el significado de la seña, no responderá directamente y preguntará qué significa. En términos interconductuales, se considera que entre el objeto estímulo-seña de vestido y la persona, al no existir una función de estímulo y respuesta específica, no ocurrirá la interacción a nivel convencional correspondiente.

La situación descrita permitiría explicar por qué el Sordo no “aprende” listados de vocablos aislados durante la enseñanza de la lectura, lo que puede ser un indicador de que el Sordo no ha desarrollado la función de estímulo-respuesta respectiva. Es decir, de acuerdo con la teoría interconductual, no se podría aludir a problemas memorísticos o intelectuales en el Sordo, sino a la carencia de la función específica respecto a un objeto de estímulo (vocablos), partiendo del medio de contacto convencional, en este caso. De ser así, a un oyente, que habla castellano, ante la palabra alemana *sprechen* (habla), también se le podrían adjudicar las mismas dificultades, lo que evidentemente es un problema de conceptualización recurrente en diversos estudios (Coyne, Simmons, Kame'enui y Stoolmiller, 2004) que evalúan la competencia lectora y de vocabulario escrito en el Sordo.

Otro elemento en el campo interconductual es el medio de contacto (mc), que es definido como *el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que posibilitan el contacto funcional entre el organismo y otros individuos, objetos y/o eventos* (Ribes y López, 1985). En otras palabras, el mc hace posible que sucedan las interacciones psicológicas considerando que es necesario que el organismo sea capaz de entrar en contacto con el objeto de estímulo. Obsérvese que ante la ausencia de luz se está imposibilitado para cualquier tipo de reacción visual para las cosas. De tal manera que sin el medio de contacto luz, una persona es incapaz de discriminar, elegir y reaccionar ante colores, formas visuales u otra cualidad óptica de los objetos. En un sentido similar, para reaccionar ante sonidos es necesaria la presencia del medio de contacto de ondas sonoras.

En el caso de los sordos, a pesar de que el medio de contacto existe, considerando que por medio del aire se transmite el sonido, estas personas no tienen esa funcionalidad biológica del receptor orgánico, influyendo además el tipo de sordera. Consecuentemente, los sordos profundos están inhabilitados para responder a cualquier estimulación de esa modalidad sensorial, aunque si en otras (olfativa, visual, kinestésica). Dicha situación sustenta la posibilidad de que el Sordo puede mejorar su competencia lectora sin recurrir a elementos fonológicos, ya que de acuerdo al modelo interconductual, el Sordo puede hacerlo a partir de los sentidos que tiene preservados. Derivado de lo anterior, se puede indicar que el uso de términos como *conciencia fonológica* o “fonología visual” en la enseñanza de la lectura al Sordo, bajo el modelo de Kantor, no tienen sentido, dado que además de aludir a elementos mentalistas recurren a dos modalidades de respuesta diferentes entre sí (visual y sonora), bajo mc diferentes, resulta erróneo argumentar que tanto sordos como oyentes aprenden a leer “*viendo el sonido*” y no escuchándolo o sintiéndolo.

Discusión

A partir de la propuesta del interconductismo, se observa la necesidad de que las personas Sordas colaboren en el desarrollo de aquellas intervenciones que resultan más favorables para su desarrollo psicológico y lingüístico, lo que puede traer elementos favorables para la mejora de su nivel lector, sobre todo considerando estudios bajo diferentes modalidades sensoriales y modos lingüísticos tomando en cuenta algunos aspectos: (1) hacer evidente la omisión del contexto histórico y cultural en el que se desarrollan algunos estudios dedicados a la enseñanza o mejora de la competencia lectora en el Sordo; (2) la identificación de los diversos modos y modalidades en los que se han llevado a cabo los estudios, además de su uso, limitaciones y posibilidades; (3) la eliminación de tareas relacionadas con elementos fonológicos; (4) la enseñanza de vocablos escritos y LS considerando la situación biológica del Sordo y (5) procurar la enseñanza bilingüe y bicultural.

Con base en la propuesta planteada, es posible identificar algunos otros elementos asociados a las diversas metodologías y evaluaciones que tratan de explicar el por qué los estudiantes Sordos tienen dificultades para el aprendizaje de la lectura. Lo anterior, ha devenido en un constante debate teórico en las últimas décadas, sobre todo tomando en cuenta que hay evidencia empírica que avala que el rendimiento lector de los Sordos está muy por debajo de sus homólogos oyentes (Paul, 1998).

Consecuentemente, se ha llegado a la implementación de nuevos sistemas pedagógicos basados en elementos fonológicos y memorísticos que no han logrado revertir el problema, dado que incluso sus propias evaluaciones confirman que el nivel de lectura de los Sordos continúa siendo deficiente.

Por otro lado, se destaca que para llevar a cabo estudios que verdaderamente contribuyan a la mejora del nivel lector del Sordo es necesario considerar sus limitantes biológicas, lo que en ningún momento equivale a la limitación de su desarrollo psicológico, ya que como organismo vivo, el sordo se encuentra en constante interacción con el ambiente, lo que incluye los diversos elementos sociales.

Como ya se indicó, el Sordo puede aprender por medio de los sentidos que tiene preservados, por lo que las deficiencias que tenga respecto a la lectura u otros convencionalismos, de ninguna manera pueden ser atribuidos a su condición biológica, sino a la falta de oportunidades provistas por aquellos que le socializan y escolarizan en todo caso.

Por tanto, se hace relevante que el Sordo cuente con una Lengua materna, como el LS. En la mayoría de los casos, en el proceso de escolarización el sordo tiene la dificultad de aprender dos lenguas al mismo tiempo, en dos distintas modalidades, a diferencia del oyente que cuenta con elementos orales de la lengua. Considerando que, usualmente, el sordo no tiene la competencia de la primera cuando las demandas escolares le obligan a adquirir una segunda, lo que deviene en *indefensión aprendida* para el sordo, lo que propicia que abandone los recintos escolares e incremente la posibilidad de rezago educativo, cultural y social.

Se observa la necesidad de seguir investigando acerca del escaso avance en la competencia lectora del Sordo, sobre todo relacionado al rol dado a la *conciencia fonológica* en la lectura,

además de la poca claridad para tratar de vincular la competencia lingüística, lo que incluye la LS, y lectura; destacando también la importancia que se le ha dado a la memoria de trabajo en la enseñanza de la lectura a sordos, al menos desde la propuesta *cognitiva*.

Por tanto, es posible afirmar que mientras no se promueva el uso de propuestas paradigmáticas útiles, dado el caso de la teoría interconductual, además de potencializar las capacidades del sordo partiendo de su realidad histórica, biológica, bilingüe y bicultural, omitiendo de su agenda educativa cualquier elemento que implique sonoridad o la atribución de dificultades cognitivas, difícilmente se propiciará el avance empírico para la mejora de la competencia lectora en el Sordo en aras de su inclusión educativa y social.

Limitaciones

La limitada literatura en el área interconductual respecto al tema de la sordera y la lectura. Además, la escasa literatura en castellano especializada en la cultura, historia e identidad del sordo latinoamericano limitó parcialmente la obtención de cierta información.

Conclusiones

En relación a los planteamientos expuestos es posible argumentar la importancia de conocer la evolución histórica del concepto de sordera, de las comunidades de Sordos y de su participación en el aprendizaje de la lectura, independientemente de la lengua que se trate, sobre todo en materiales en castellano y adaptados en las diversas Lenguas de Señas, lo que puede traer originalidad al material presentado, ya que si no se lleva a cabo un análisis exhaustivo de los principales conceptos utilizados actualmente en lo que a enseñanza a Sordos se refiere, se puede continuar experimentando sin una adecuada revisión de aquello que se espera corroborar.

Por otro lado, es necesario seguir contrastando la praxis y el contexto paradigmático en el que se han llevado a cabo la mayoría de las investigaciones dedicadas a mejorar o evaluar la competencia lectora del Sordo, además de excluir conceptos que aludan de alguna u otra manera a elementos fonológicos en la enseñanza de la lectura al Sordo, sustentados sobre todo en el oralismo.

Se observa pertinente emplear un lenguaje técnico para denominar los elementos presentes en la enseñanza de la lectura al Sordo, evitando hacer uso de constructos transcóporos y no aplicables a la realidad educativa del Sordo; lo que probablemente puede propiciar el desarrollo de intervenciones sustentadas en la Lengua de Señas y los sentidos preservados en el Sordos, lo que puede contribuir a al aprendizaje de una segunda lengua de manera escrita, haciendo énfasis en las propuestas educativas bilingües y biculturales.

Finalmente, se observa que hacer uso de diversas modalidades (visual, olfativa, kinestésica) y modos (lectura, escritura, actúaje, etc.) de enseñanza en la mejora de la competencia lectora al Sordo, sobre todo a partir propuestas metodológicas y paradigmas alternos al *cognoscitismo* dominante, como lo es el caso de la propuesta interconductual, que si bien no se hace una revisión exhaustiva en el presente documento, ya que éste se ha hecho en otras obras (Huerta-Solano, 2014), si se destaca su importancia para el desarrollo psicológico del sordo partiendo

de sus potencialidades y no de su condición biológica, ya que no es obstáculo para el desarrollo de su competencia lectora.

Conflicto de interés

La elaboración de este manuscrito tiene como única finalidad de dar a conocer la situación histórica y educativa actual del Sordo, sobre todo en lo que respecta a temas relacionados con la historia, cultura, desarrollo psicológico y lectura, además de exponer algunos elementos de la propuesta interconductual de Kantor, en la que es necesario seguir trabajando para comprobar los argumentos expuestos. Por lo tanto, no se identifica ningún conflicto de interés.

Financiamiento

Para la elaboración del presente escrito se contó con el apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como parte de su programa de becas para estudios de posgrado.

Referencias

- Allen, T. (2015). ASL skills, fingerspelling ability, home communication context, and early alphabetic knowledge of preschool-aged deaf children. *Sign Language Studies*, 15(3), 233-265. doi:10.1353/sls.2015.0006
- Beck, I. & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Chall, J., Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coyne, M., Simmons, D., Kame'enui, E. & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12, 145-162.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). El estudio de las lenguas de señas. *Signos Lingüísticos*, 4(8), 39-64.
- Dimling, L. (2010). Conceptually based vocabulary intervention: second graders' development of vocabulary words. *American Annals of the Deaf*, 155, 425-448.
- Fischer, R. & Lane, H. (1993). *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburgo: Signum.
- Flaherty, M. & Moran, A. (2004). Deaf signers who know Japanese remember words and numbers more effectively than deaf signers who know English. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 39-45.
- Gascón, A. y Storch, J. (2004). *Historia de la educación de los Sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.
- Haug, T. (2012). Methodological and theoretical issues in the adaptation of sign language tests: An example from the adaptation of a test to German Sign Language. *Language Testing*, 29(2), 181-201.
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*, 13(77-78) 2-10. Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Herrera_Adquisicion_temprana_LS_y_dactilologia_2005.pdf

- Huerta-Solano, C. I. (2014). *Enseñanza de vocablos aislados y en contexto mediante un método basado en las características de los participantes Sordos* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Guadalajara, México.
- Kantor, J. (1967/1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975/2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Marschark, M. & Spencer, P. (2003). *Bilingualism and Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Nikolarazi, M., Vekiri, I. & Easterbrooks, S. (2013). Investigating deaf students use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 458-473.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of Reading, Writing, and literature thought*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta*. México: Editorial Trillas.
- Ribes, E. (2001). *Psicología General*. México: Trillas.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *HandBook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Van Staden, A. (2013). Using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of signing children. *Child Language. Teaching and Therapy*, 29(3), 305-318.
- Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo: para entender el interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Varela, J. (2014). ¿Maldita-mente? Mitos y realidades de la mente y sus sinónimos. *International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*, 2, 6-25.
- Varela, J., Huerta-Solano, C. I., Nava, G. y Ortega, P. (2014). Entrenamiento lingüístico con personas Sordas. En G. Nava (Coord.), *Aplicaciones Actuales en Psicología Educativa* (pp.165-192). Guadalajara, Jalisco: Universitaria.
- Walker, L., Munro, K. & Richards, F. (1998). Teaching inferential reading strategies through pictures. *Volta Review*, 100(2), 105-120.
- Winefield, R. (1987). *Never the twain shall meet: Bell Gallaudet and the communication debate*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Williams, S. (2012). Invited essay: Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing. Translating research into practice. *American Annals of the Deaf*, 156(5), 501-508.
- Wilson, T. & Hyde, M. (1997). The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 333-341.