



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

*e***fe**
Editorial

Sabina H. Victorio

Ivana E. Victorio

ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL NIÑO SORDO

Una propuesta desde la conciencia dactilológica

*Señas
análisis
representación
proceso
niños
interpretación
USA
desarrollo
cognitivo
competencia
niño sordo*





UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL NIÑO SORDO

**Una propuesta desde la
conciencia dactilológica**

eje
Editorial

DATOS DE EDICIÓN:

DIRECTORA DE LA EFE

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

DISEÑO DE CUBIERTA Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Ind. Analía Vazquez

PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO

Lic. Paola Bruno

EDICIÓN

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

ASISTENTE DE EDICIÓN

Lic. Paola Rovello

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

© EFE 2017

Sobremonte 81

editorial@feeye.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

Datos de ISBN:

Victorio, Sabina

Alfabetización temprana en el niño sordo : una propuesta desde la conciencia dactilológica / Sabina Victorio ; Ivana Victorio. - 1a ed. - Mendoza : Editorial de la Facultad de Educación Elemental, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3611-04-9

1. Alfabetización. 2. Educación de Sordos. 3. Educación Bilingüe. I. Victorio, Ivana II. Título

CDD 371.912

ISBN 978-987-3611-04-9



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Rector

Ing. Agr. Daniel Ricardo PIZZI

Vicerrector

Dr. Ing. Jorge Horacio BARÓN

FACULTAD DE EDUCACION ELEMENTAL Y ESPECIAL

Decana

Dra. Mónica Elisabeth CASTILLA

Vicedecana

Lic. Esp. Silvia Graciela MUSSO

Secretarías

Secretaría Académica

Dra. Ana María L. Sisti

Secretaría de Investigación Y Posgrado

Mgter. Ana Torre

Secretaría de Extensión

Esp. María Gabriela Herrera

Secretaría Administrativa Económico Financiera

Prof. Adriana Justina González

Consejo Directivo

Consejeros Profesores

Alicia Argelia Reparaz

José Ricardo Coronel

Marisa Favier

Mónica Beatriz Soler

Carmen Castro

Silvia Agustina Sosa

Ma. Alejandra Curadelli

Consejeros Egresados

Claudia C. Guarino

Valeria Martín Tello

Consejeros Estudiantes

Franco E. Gélvez

Rodrigo D. Gabardós

Cecilia López Estrella

Consejero No Docente

Pablo N. Palma

Consejero Escuela Carmen Vera Arenas

Alejandra I. Acevedo

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| Capítulo I: Alfabetización | 13 |
| 1. <i>Consideraciones preliminares</i> | 13 |
| 1.1. <i>Plano natural</i> | 14 |
| 1.2. <i>Plano cultural</i> | 14 |
| 2. <i>Modalidades de alfabetización</i> | 15 |
| 2.1. <i>Alfabetización temprana</i> | 15 |
| 2.2. <i>Alfabetización convencional o avanzada</i> | 17 |
| Capítulo II: Comunidad Sorda: Minoridad lingüística frente a la lectura y la escritura | 19 |
| 1. <i>Comunidad Sorda: Comunidad Lingüística</i> | 19 |
| 2. <i>Lengua de Señas Argentina</i> | 20 |
| 2.1. <i>Alfabeto manual o dactilológico</i> | 21 |
| 3. <i>La importancia de la lengua escrita en el niño Sordo</i> | 22 |
| 3.1. <i>Lengua Escrita y Lengua de Señas</i> | 23 |
| 3.1.1. <i>Reconocimiento de palabras</i> | 24 |
| 4. <i>Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua escrita en el niño Sordo</i> | 27 |
| Capítulo III: Aspectos metodológicos | 29 |
| 1. <i>Consideraciones generales</i> | 29 |
| 2. <i>Objetivos</i> | 29 |
| 3. <i>Metodología</i> | 30 |
| 3.1. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i> | 30 |
| 3.1.1. <i>Entrevista al docente</i> | 30 |
| 3.1.2. <i>Encuesta (Cuestionario a padres)</i> | 30 |
| 3.1.3. <i>Observación</i> | 30 |
| 3.2. <i>Sujetos de la investigación</i> | 31 |
| 3.2.1. <i>Caracterización de la Muestra</i> | 31 |

| | |
|---|----|
| 3.3. <i>Diseño de la investigación</i> | 32 |
| 3.3.1. <i>Hipótesis</i> | 33 |
| 3.3.2. <i>Variables e Indicadores</i> | 33 |
| Capítulo IV: Análisis e interpretación de los datos obtenidos | 35 |
| 1. <i>Grupo de estudio</i> | 35 |
| 1.1. <i>Características de los alumnos</i> | 35 |
| 1.2. <i>Relación de los alumnos con la Lengua de Señas y la Comunidad Sorda</i> | 35 |
| 1.3. <i>Tiempo de inserción de los alumnos en un medio bilingüe</i> | 35 |
| 1.4. <i>Dificultades de los alumnos en el proceso de alfabetización</i> | 35 |
| 1.5. <i>Nuevas estrategias para mediar el aprendizaje de la lengua escrita</i> | 36 |
| Capítulo V: Conclusiones | 43 |
| Anexos | 45 |
| Anexo Nº 1: <i>Entrevista para el Docente</i> | 45 |
| Anexo Nº 2: <i>Cuestionario para Padres</i> | 48 |
| Anexo Nº 3: <i>Lista de Control por Alumno</i> | 51 |
| Anexo Nº 4: <i>Problemas Sobreagregados</i> | 56 |
| Bibliografía Citada | 59 |
| Bibliografía General | 61 |



ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL NIÑO SORDO

Una propuesta desde la conciencia dactilológica

Sabina H. Victorio

Ivana E. Victorio

Introducción

Este trabajo de investigación surge del análisis y reflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por la profesora de Sordos Ivana Victorio, a cargo de primer grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos¹ de la provincia de San Juan, durante el ciclo lectivo 2008. En forma conjunta con su colega de investigación, Sabina Victorio, nació la idea de buscar y brindarles a los alumnos Sordos estrategias que favorecieran su proceso de alfabetización, incorporando la representación dactilológica de las palabras.

Creemos importante señalar que nuestro trabajo se sustenta en la visión socio-antropológica que conceptualiza a las personas Sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y a la sordera como una condición que es preciso respetar. Las personas Sordas hablan una lengua propia, la Lengua de Señas Argentina (LSA) y también desarrollan una cultura específica.

En la Argentina, durante largo tiempo se consideró el Método Oral como único modelo tendiente a reeducar al niño Sordo. Su objetivo era lograr que el niño Sordo adquiriera y desarrollara el lenguaje oral aprovechando su resto auditivo. En este método se utilizan como recursos la lectura labial (habilidad para comprender el lenguaje hablado a través del movimiento de los labios) y la estimulación auditiva. No interviene el sistema gestual ni el dactilológico, se busca usar la producción oral de palabras para que los niños ejerciten sus órganos de fonación. Ante la imposibilidad de llevarlo a la práctica con éxito, en algunos casos debido a la heterogeneidad de los alumnos, se comenzaron a investigar metodologías combinadas en la educación del niño Sordo. Las investigaciones más recientes han revisado el proceso de alfabetización del pequeño Sordo como un sujeto bilingüe (LSA-Lengua Escrita) insertado en un medio visual de aprendizaje y pensamiento. Las investigaciones actuales ponen énfasis en:

¹ Desde hace más de dos décadas se usa en el mundo anglosajón la convención de escribir «Sordo» («Deaf») con mayúscula para denominar a las personas cuya primera lengua es una lengua de señas y que tienen, con esta, peculiaridades culturales, es decir, desde el punto de vista del uso de la lengua de señas. Nuestro país ha adoptado también esta convención. Alejandro Oviedo (2004) sostiene: “Asimismo en los textos especializados se procura recientemente hacer la distinción entre los sordos, que son quienes han perdido la audición, y los Sordos con una letra mayúscula, que son quienes se comunican y existen como colectivo gracias al uso de una lengua de señas”. Recuperado de www.cultura-sorda.eu/resources/Comunidad LSV.

- proporcionar entornos visuales para la alfabetización del alumno Sordo;
- acceder a la información y comunicación a través de la LSA;
- narrar cuentos en LSA como paso previo a la alfabetización;
- disponer de Profesores Oyentes con competencia en LSA y
- disponer de Profesores Sordos con habilidad en LSA y Lengua Escrita.

Numerosos investigadores (Massone, 2012; Domínguez Gutiérrez, 2003; Devito, Pahud y Barale, 2003; Fernández Viader y Pertuso, 1996; Machado, 1994; Alisedo, 1994 y Sánchez, 1994) coinciden en que aprender a escribir y leer para el niño Sordo implica el aprendizaje de una nueva lengua, en nuestro caso el español. Como los niños Sordos no pasan por el período de adquisición del español hablado y su comunicación no se realiza por un canal auditivo-oral, consideramos necesario el desarrollo de la conciencia dactilológica de las palabras escritas para favorecer la construcción del almacén léxico, donde se encuentran las formas ortográficas de las palabras (Cuetos Vega, 1991).

No hay un niño Sordo patrón destinatario de una única metodología, lo importante es el compromiso moral y ético de profesionales en crear proyectos educativos que tengan coherencia con las características y posibilidades de cada alumno sustentado en un marco teórico-práctico.

A partir de la reflexión sobre las experiencias áulicas y el análisis del conocimiento sobre procesamiento de la información en el niño Sordo, adquisición y desarrollo de la lengua de señas y conceptos actuales del proceso de alfabetización surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿qué estrategias favorecen el aprendizaje de la representación ortográfica de las palabras?,
- ¿qué proceso de alfabetización realizan los niños sordos de la muestra?,
- ¿qué rol cumplen los padres en el proceso de alfabetización temprana? y
- ¿qué lengua utilizan los padres para comunicarse con sus hijos en el ámbito familiar?

Para dar respuesta a los interrogantes y avanzar en el conocimiento del proceso de alfabetización de los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos se formula la siguiente hipótesis y los objetivos que sustentan el proceso de investigación:

Los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación especial Bilingüe para Sordos logran las representaciones ortográficas a partir del uso de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.

Objetivo General

- Determinar si la conversión dactilológica-grafémica de las palabras escritas favorece la representación ortográfica en los alumnos Sordos del grupo estudiado.

Objetivos Específicos

- Analizar si se favorece el logro de la representación ortográfica de palabras asociando la seña con la transcripción dactilológica de la palabra a la que representa dicha seña, en los alumnos Sordos del grupo de estudio.
- Establecer si los niños Sordos de la muestra utilizan espontáneamente la asociación de la seña a su correspondiente conversión dactilológica-grafémica para acceder a la representación ortográfica de palabras.
- Indagar si en el contexto familiar se utiliza la LSA para que los niños de la muestra accedan a la comunicación e información y si dicho contexto favorece el desarrollo del proceso de alfabetización temprana.

Hemos organizado la presentación de este trabajo en cinco capítulos que contienen los sustentos teóricos, el análisis de los datos y resultados y, finalmente, las conclusiones.

El primer capítulo desarrolla conceptos esenciales de alfabetización y sus modalidades.

El segundo capítulo define la comunidad Sorda como minoridad lingüística, la importancia del alfabeto manual, la adquisición de la lengua escrita en el niño Sordo y el procesamiento de la LSA.

El tercer capítulo plantea los aspectos metodológicos, objetivos generales y específicos; población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos de recogida de datos.

El cuarto capítulo incluye el análisis e interpretación de los datos obtenidos en un avance hacia la confirmación de la hipótesis planteada.

Por último, en el capítulo quinto se formulan las conclusiones.



CAPÍTULO I. ALFABETIZACIÓN

1. Consideraciones preliminares

Aprender a leer y escribir requiere el uso del lenguaje de manera consciente, formal, deliberada y descontextualizada. Es evidente que en la actualidad aprender a leer y escribir son condiciones necesarias para el avance y el desarrollo de una persona integral como miembro de una sociedad. Cuando los padres o hermanos cantan canciones de cuna o cuentan cuentos, el niño en su primera infancia comienza a asociar la lectura y la escritura al vínculo afectivo. En esas experiencias tempranas comienza el proceso de alfabetización. El uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito. La alfabetización es uno de los pilares que sustentan una educación integral y de calidad considerando que es un largo, arduo y complejo proceso.

Al niño Sordo deben dárseles las mismas oportunidades que tiene el niño oyente para aprender a leer. Es imperiosa la tarea de crear un ambiente de lectura en torno al niño Sordo, en el que la lengua escrita se utilice de manera pertinente y significativa. Es importante que se le permita poner en juego sus competencias lingüísticas por medio de la lengua de señas, para que cuando lea piense en lengua de señas y hable en esta lengua sobre lo escrito.

Al respecto, Behares (1987) -citado por Sánchez (1989)- expresa:

El lenguaje escrito ofrece un modelo de estimulación viso-espacial que es natural en la percepción del sordo. Dadas sus características, el sordo tiene más posibilidad de ser un productor competente en español escrito que en español hablado. El modelo del lenguaje escrito le permitiría inferir naturalmente por visualización la estructura textual, sintáctica, morfológica y fonológica del español escrito como base de su futura oralización (p.159).

Vigostky (1988) diferencia dos planos del desarrollo del comportamiento, el natural y el cultural, que se convierten en el punto de partida de una teoría sobre la educación. Los dos planos del desarrollo en la psicología infantil son lineamientos fundamentales de la teoría del desarrollo humano, en la teoría socio-histórica-cultural para entender el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Dicha teoría sostiene una postura interdisciplinaria para resolver los problemas de la alfabetización ya que otorga respuestas basadas en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales y psicológicas.

Durante su infancia, el niño experimenta enormes cambios orgánicos al mismo tiempo que se producen modificaciones sustanciales en su comportamiento psicológico,

que transita de las funciones elementales a las superiores en la línea del desarrollo sociocultural.

El desarrollo cultural se superpone a los procesos del crecimiento formando un todo, el proceso biológico se condiciona culturalmente y el desarrollo cultural depende de las características del contexto social en el cual nace y se desarrolla el sujeto.

1.1. Plano natural

Para que se desarrollen las funciones superiores de la conducta debe darse cierto grado de madurez biológica, una determinada estructura. Cuando el desarrollo orgánico no es suficiente, la función es inadecuada, incompleta o se desvía. La utilización de herramientas y aparatos presupone la existencia de órganos y funciones específicas cuya maduración determina la inserción en la cultura. Si el cerebro y los órganos articulatorios son normales, en una etapa domina el lenguaje, en otra superior el cálculo decimal y el lenguaje escrito y, después, las operaciones aritméticas cada vez más complicadas. La educación tradicional de los niños con pérdidas orgánicas estuvo condicionada a la idea de que por su dificultad no podían arraigarse en la cultura. Se pensó que la educación de niños con deficiencias debía transcurrir por otros caminos, sin comprender que el defecto origina dificultades y desviaciones no solo en la esfera del desarrollo biológico sino también del desarrollo cultural de la conducta.

1.2. Plano cultural

El desarrollo biológico es el mismo en variados contextos sociales, el desarrollo cultural se modifica de acuerdo con las características del modelo social. Las diferencias culturales que tienen los niños presentan en su desarrollo existen, desde que nacen, en el lugar que unos y otros ocupan en la sociedad.

Existen entre las personas relaciones directas y relaciones mediadas por signos (estímulos-respuestas), que son las indirectas. Las primeras se basan en formas instintivas de movimientos o expresiones. En la historia de los primeros contactos sociales de los niños se encuentran numerosos ejemplos de esas formas de relación social a partir de las cuales comienzan a desarrollarse las formas superiores. Al principio es un movimiento fracasado para alcanzar un objeto alejado. El niño tiende la mano y no lo alcanza. Pero sus manos y dedos hacen en movimiento indicativo que, con pleno fundamento se pueden denominar convencionales, como gesto indicativo. Cuando su madre acude en su ayuda e interpreta su movimiento como indicación, la situación cambia. Son las otras personas las que confieren un sentido a su movimiento y solo más tarde, cuando el niño relaciona su fracasado movimiento con toda situación objetiva, él mismo empieza a considerarlo como una indicación, se transforma en gesto para sí. El niño toma conciencia de su gesto. Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros y esta es una regla válida para la historia de cada función.

2. Modalidades de alfabetización

La alfabetización es un proceso que se inicia con el nacimiento y continúa a lo largo de la vida. Algunos autores como Frith (1985) y Cuetos Vega (1991) consideran que los niños pasan por tres estadios en su aprendizaje de la escritura:

- primer estadio: toma de conciencia de que el continuo del habla se puede segmentar en unidades discretas (sílabas-fonemas);
- segundo estadio: aprendizaje de las reglas de conversión fonema-grafema;
- tercer estadio: escritura ortográficamente correcta, en nuestra lengua existen fonemas que se pueden escribir con distintos grafemas.

En nuestro trabajo de investigación, además, nos posicionamos en las perspectivas actuales que consideran a la alfabetización como un continuum en el que se transita por varias modalidades o fases: emergente o temprana y convencional o avanzada (Ferreiro, Teberosky, 1979; Ferreiro, 1981, 1986, 1997; Goodman, 1982; Borzone, 1994; Braslavsky, 1991, 2004, 2005 y Ortega de Hocevar, 2005, 2009).

2.1. Alfabetización temprana

La alfabetización temprana describe la evolución de la lengua escrita en la primera infancia, exploración independiente que realiza el niño del lenguaje escrito, a partir de sus propias observaciones, de otros que realizan actividades de lectura y escritura. Surge en la interacción del niño con los padres u otras personas ilustradas.

El protagonista es el niño que, al estar inmerso en una cultura alfabetizada, elabora conceptualizaciones acerca de la escritura y el lenguaje escrito. La alfabetización temprana, que precede a la convencional adquirida en la escuela, tiene una gran incidencia en el logro de esta última. Si el niño no ha realizado un adecuado proceso de alfabetización temprana en el seno del hogar tendrá mayores dificultades en el logro de la alfabetización convencional o avanzada y estará en una posición de desventaja con respecto a quienes han vivido este proceso. Debido a ello es importante que el docente realice un diagnóstico de cuánto saben los niños acerca de la lectura, la escritura y del ámbito de pertenencia para conocer las características de la lengua materna que utilizan (Ortega de Hocevar, 2005). En nuestro trabajo, al tratarse de niños Sordos será necesario conocer la utilización o no de la lengua natural de las personas Sordas, Lengua de Señas Argentina (LSA) en el hogar. Si este proceso no se da en el ámbito familiar se deberá realizar, mediado por el docente, en el ámbito escolar.

Los seres humanos se expresan con la lengua que usa su comunidad y el lenguaje se manifiesta mediante el habla, sea con palabras articuladas verbalmente o señadas. Las personas Sordas lo hacen con una lengua diferente creada para ser vista, que usa el canal viso espacial para sus procesos de comprensión y producción.

Si los niños Sordos adquieren la LSA, acceden al lenguaje comunicándose y comprendiendo tanto al mundo que los rodea como a ellos mismos. Esta lengua se adapta a sus condiciones psicofísicas que les permite usar las manos y la vista para hablar.

No existen diferencias neurobiológicas entre oyentes y Sordos para la capacidad innata humana que es el lenguaje. Las regiones frontales del hemisferio izquierdo del cerebro desempeñan el procesamiento del lenguaje que, en el caso de las personas Sordas, será activado por las señas y el hemisferio derecho se encarga del procesamiento de la información, las relaciones espaciales y las habilidades comunicativas paralingüísticas.

El concepto de alfabetización temprana se adapta a los propósitos de la educación para la diversidad y adopta explícitamente las posiciones de la enseñanza equilibrada, es decir, brindarles a todos los niños el apoyo que necesitan para afrontar la enorme complejidad de la lengua escrita. Integra también a aquellos niños que no poseen los saberes que benefician a los chicos de hogares letrados en su desarrollo cultural. Se prefiere hablar de educación temprana, en lugar de emergente, porque es una denominación que se adapta mejor al concepto de continuidad de la alfabetización y evita su interpretación como un desarrollo endógeno inherente del propio desarrollo del niño, disociado de su relación con otros que cooperan socialmente en la construcción de su objetividad y sus conocimientos (Braslavsky, 2004).

Debemos recordar que la enseñanza, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988). Este investigador considera que dicho espacio en estado de maduración es el propicio para la acción del educador porque es el área más sensitiva a la colaboración y en la que el niño puede realizar tareas por encima del nivel actual, mucho más que por sí mismo en soledad.

En términos generales, el concepto de zona de desarrollo próximo responde a la idea de que la enseñanza no debe ser pasiva, por transmisión o por explicación, sino que debe ser una enseñanza en la que el alumno construya el conocimiento, lo adquiera activamente. Pero esa construcción no se realiza en soledad sino que el alumno necesita la ayuda de alguien que ya posee los instrumentos culturales que él todavía no adquirió.

La alfabetización temprana, adherida al enfoque sociocultural, rescata las primeras conclusiones acerca de cómo aprende el niño pequeño en una sociedad letrada, pero extiende sus investigaciones y conclusiones ideales a los hogares de familias alfabetizadas o instruidas que ofrecen oportunidades de observación, demostración, exploración e interactividad. Las conclusiones tan valiosas fueron reconocidas como esenciales para las innovaciones que deben introducirse en las instituciones escolares, desde las escuelas maternas.

El hombre puede desarrollar su vida en comunidad gracias a diversos vínculos comunicantes. Uno de esos vínculos es la lengua. Esta permite que una sociedad

se construya y funcione como tal. Es un instrumento flexible que puede adaptarse a los cambios para que el grupo social pueda seguir existiendo. Algunas de las transformaciones que se generan en la lengua ponen en evidencia las modificaciones históricas, sociales y culturales de la población que la engendra y utiliza.

Alguien es competente en una lengua si es capaz de interpretar lo que dice de acuerdo al contexto y si es capaz de adecuar sus usos lingüísticos a diferentes propósitos.

La noción de competencia comunicativa implica ser capaz de usar y de interpretar las formas lingüísticas de acuerdo con diversos elementos lingüísticos y no lingüísticos que definen el contexto. La competencia comunicativa involucra tanto las formas lingüísticas como su uso social, es decir, aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, también involucra aspectos de la comunicación no verbal, aspectos discursivos (producción e interpretación eficaz de diferentes tipos de textos) y aspectos estratégicos (relacionados con la resolución de problemas de comunicación).

Al llegar a la escuela primaria, el niño ha adquirido los aspectos nucleares de la lengua en la interacción con otras personas y en la participación de marcos lingüísticos propuestos por los demás. Los niños son capaces de llevar a cabo muchas acciones comunicativas cotidianas y usar la lengua con muchos propósitos relacionando situaciones y contextos comunicativos.

2.2. Alfabetización convencional o avanzada

La alfabetización, en la primera infancia, es un proceso profundamente social que entra en la vida de los niños a través de interacciones en variadas actividades y relaciones. Los niños también traen su deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para sus actividades de leer y escribir. En edades tempranas despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre lectura y escritura, y conocen más de lo que antes se creía, aun cuando su lenguaje no está desarrollado. Es necesario darles tiempo para que usen lo que traen y para que exploren de manera independiente los usos y convenciones del material escrito.

La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela, y depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos, de mutuo respeto e información. En la escuela, los niños encuentran nuevas formas de aprender a leer y a escribir. Tener éxito en la escuela consiste en aprender a participar adecuadamente en situaciones de comunicación, produciendo e interpretando lo que se dice o se lee.

Durante los primeros años de su recorrido escolar, el niño adquiere un conocimiento y uso convencional básico de lectura y escritura que le permite comprender y producir textos simples.

Es parte de la tarea docente ayudar a ampliar la competencia comunicativa de quienes aprenden, creando espacios en los que el uso de la lengua y el uso de la escritura se pongan al servicio de la resolución de tareas que permitan a los niños la

reacomodación de saberes. Se puede educar para ser usuarios reflexivos de la lengua, para ser lectores y escritores críticos.

El docente es orientador en la construcción de saberes, desde el punto de vista comunicativo, esta guía es intrínsecamente discursiva, es decir, se basa en la coparticipación (de los que enseñan y los que aprenden) en situaciones de comunicación en las cuales se construyen universos de discursos particulares, marcos referenciales que otorgan sentido a lo que se dice y se hace, permitiendo así el aprendizaje.



CAPÍTULO II.

COMUNIDAD SORDA: MINORIDAD LINGÜÍSTICA FRENTE A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

1. Comunidad Sorda: Comunidad Lingüística

Las lenguas naturales son creadas y empleadas por sus usuarios para satisfacer necesidades comunicacionales. La lengua natural sobre la que se basa nuestro trabajo es la LSA que es expresión colectiva de la comunidad Sorda; comunidad minoritaria cuya lengua tiene un significado social y cultural que debe ser respetado.

Los Sordos se han agrupado, cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo, en lo que denominamos comunidades lingüísticas, utilizando como medio de comunicación la LSA. El término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por vínculos sociales, que tienen pautas y valores culturales propios, diferentes a los que sustentan la comunidad oyente.

Los Sordos son diferentes a la mayoría oyente porque hablan una lengua distinta, como hablantes de esta constituyen una comunidad lingüística minoritaria. Esta forma de comunicarse no debe traer aparejadas diferencias de valoración individual o social de las personas Sordas.

Entonces podemos definir a esta comunidad como un grupo social que tiene una lengua y una cultura en común: la LSA y una cultura predominantemente visual (Massone, 1994). La persona Sorda es considerada por las ciencias sociales como un sujeto bilingüe y su educación debe estar diseñada desde el bilingüismo y el multiculturalismo, ya que vive en una sociedad mayoritariamente oralista, con la cual debe relacionarse, vivir, trabajar y compartir.

Debemos preguntarnos, ¿por qué la comunidad Sorda no está integrada a la sociedad? Aproximando una respuesta podemos decir que los Sordos se sienten excluidos de la participación ciudadana, cuando, por ejemplo:

- la información que la televisión distribuye no es accesible;
- los empleados públicos o privados piden que un oyente solicite cualquier información, o realice una consulta o reclamo, en lugar de la persona sorda y sin tener en cuenta su cultura visual;
- en general, la televisión no incluye programas en lengua de señas, informativos o de entretenimientos.

La educación debe plantear la necesidad de educar al niño respetando siempre su condición de Sordo, miembro real (niños Sordos de padres Sordos) o potencial (niños Sordos de padres oyentes) de una comunidad lingüística minoritaria. Es importante

destacarlo, ya que es en el ejercicio de la lengua donde se desarrollan los procesos simbólicos propios de la especie humana. Sin embargo, el sistema educativo en su conjunto no está preparado para atender las necesidades especiales de los Sordos, generalmente pocos Sordos pueden acceder a una educación universitaria. Es importante que todos respetemos las diferencias que se presentan entre los miembros que conforman una comunidad, y en ese respeto está que los Sordos puedan acceder a la educación con las mismas oportunidades que los oyentes. Todos tenemos el derecho de ser educados en nuestra propia lengua.

Los niños Sordos de padres oyentes necesitan una intervención temprana que haga posible el desarrollo del lenguaje. Un niño Sordo en un ambiente familiar en el que solo se habla lengua oral se halla en una situación de aislamiento lingüístico porque no recibe la información que necesita para desarrollar su lenguaje. La intervención temprana en el caso del niño Sordo es básicamente una intervención lingüística, se trata de incorporar al niño a un ambiente en el que se hable normalmente la lengua de señas natural. Ese ambiente se puede crear y sostener solo con la presencia de personas Sordas, hablantes fluidos de la LSA. Cuanto más tiempo esté inmerso en el entorno lingüístico de señas, mayores serán los beneficios que obtendrá desde el punto de vista de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El niño Sordo como miembro real y potencial de una comunidad lingüística diferente y minoritaria posee una lengua que le es propia, con modos de funcionamiento socioculturales y cognitivos propios. Pero la mayoría tiene padres oyentes, razón por la cual son llamados a ser bicultural. La propuesta Bilingüe-Bicultural propone darles acceso a las mismas posibilidades psicosociolingüísticas que tiene el niño oyente; de esta forma el niño Sordo puede actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad cultural y aprender.

Este propósito está claramente formulado por Massone y Machado (1994):

El objetivo del modelo Bilingüe-Bicultural es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura Sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente. La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento del lenguaje (p. 42).

2. Lengua de Señas Argentina

La Lengua de Señas Argentina (LSA) se expresa a través de gestos que se realizan en el espacio, tomando como referencia el cuerpo. Se caracteriza por ser visogestual y espacial. Las personas Sordas aprenden su lengua en el contacto con otros Sordos.

Es a través de sus manos y su cuerpo que la persona Sorda se comunica con sus pares. El hombre es capaz de crear un sistema lingüístico alternativo que no depende del sistema de representación acústico. A través de generaciones y generaciones, la

persona Sorda ha desarrollado una lengua producida por las manos y el cuerpo, y percibida por los ojos.

El estudio científico de las LSA ha revelado que poseen todas las propiedades y complejidades propias de cualquier lengua natural oral. A pesar de la generalizada y errónea concepción de que son *lenguas artificiales*.

Una de las diferencias de la LSA con las lenguas orales se basa en su estructura, ya que esta no es producida ni percibida como las lenguas orales. La LSA basa su funcionamiento en la percepción visual mientras que las lenguas orales lo hacen en la percepción auditiva.

A continuación elaboramos un cuadro comparativo en el que se detallan las principales diferencias entre lenguas orales y Lengua de Señas (LS).

Tabla 1
Diferencias entre lengua oral y Lengua de Señas

| Aspectos | Diferencia | |
|----------|-------------|------------------|
| | Lengua Oral | Lengua de Señas |
| Atención | Auditiva | Visual |
| Memoria | Auditiva | Visual |
| Espacio | Lineal | Tridimensional |
| Emisión | Vocal | Espacio-Corporal |
| Tiempo | Secuencial | Simultáneo |

Fuente: elaboración propia en base a material de cátedra de la profesora Susana Ortega de Hocevar, en la Licenciatura de Gestión Institucional y Curricular y el Diccionario de Lengua de Señas Argentinas.

Existen tres aspectos que se combinan simultáneamente en la formación de las señas: la configuración de la mano en la producción de la seña, la ubicación con respecto al cuerpo y el movimiento de la mano en el espacio señante (Stokoe, 1960, citado por Sánchez, 1989, p.128).

La lengua oral y la LSA remiten a dos canales diferentes: canal auditivo-vocal y canal viso-gestual; pero igualmente eficaces en la transmisión y recepción del lenguaje.

2.1. Alfabeto manual o dactilológico

Con respecto al alfabeto manual o dactilológico es importante recordar que se trata de un sistema de gestos cuyos antecedentes se remontan a los alfabetos creados en el siglo XVI en Europa.

El principio de base del sistema gestual dactilológico consiste en la correspondencia biunívoca entre una configuración determinada de mano y dedos con cada grafema de la lengua escrita, dicha correspondencia se denomina conversión dactilológica-grafémica. El alfabeto manual es la notación quinésica (espacio-gesto-visual) a través

de las manos de las letras de las lenguas orales o mejor dicho de sus caracteres escritos.

Dicho alfabeto es un recurso importante en el sistema de comunicación gestual de las comunidades Sordas. Dada la extensión del campo semántico de las lenguas nacionales, las LS necesitan una herramienta que les permita incorporar conceptos nuevos. La dactilología otorga a la LS la posibilidad de sumar rápidamente préstamos lingüísticos circunstanciales que garantizan a los interlocutores alfabetizados la traductibilidad.

Sobre la base del alfabeto manual se pone al niño en contacto con material escrito, con el fin de visualizar las estrategias utilizadas de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológicas) de los mismos. Elaboramos el siguiente cuadro:

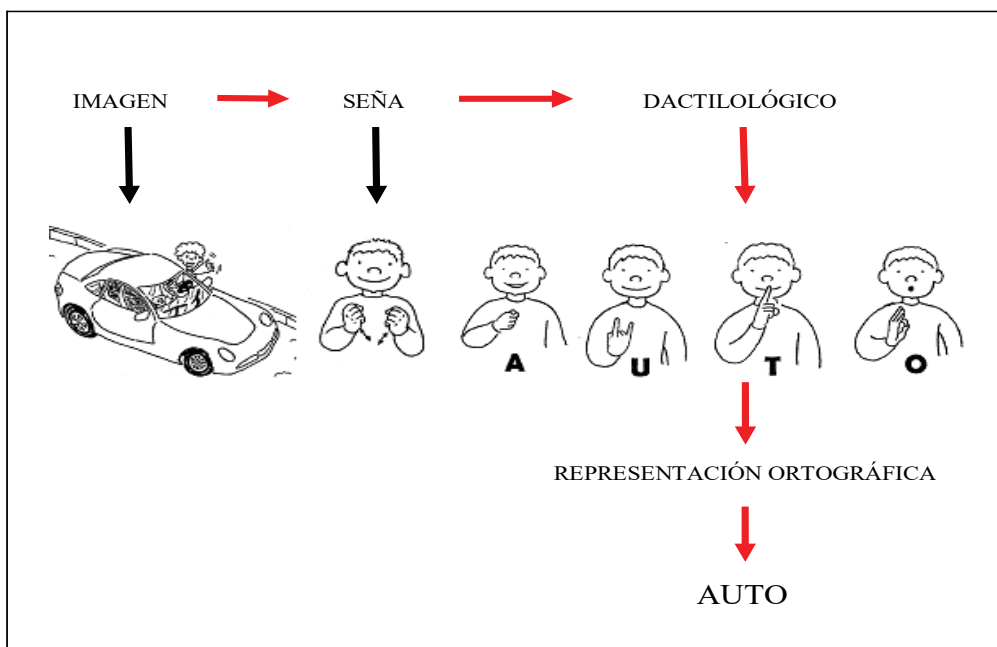


Figura 1. Estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico). Fuente: imágenes tomadas del libro *Raíces y Alas 1*, de la profesora Liliana Mora; dibujantes: profesor Raúl Pietranera y señor Martín Larrosa.

3. La importancia de la lengua escrita en el niño Sordo

En las sociedades avanzadas se considera el dominio de la lengua escrita como herramienta necesaria para lograr una adecuada integración social. Este hecho adquiere importancia en el caso de la persona Sorda, donde el texto escrito se convierte en uno de los medios más eficaces para recibir información y acceder a los conocimientos (Domínguez Gutiérrez, 2003).

El dominio de la lectura y la escritura cambia nuestra forma de pensar el mundo, esto es válido para todas las personas, cualquiera sea su cultura e independientemente de que sean Sordas u oyentes. Para los Sordos, el dominio de la lengua escrita tiene un valor práctico, ya que es la herramienta más idónea para que la comunidad Sorda pueda mantener intercambios significativos con la comunidad oyente y constituye el instrumento que posibilitará que los Sordos sean realmente bilingües (usuarios fluidos de la LSA y de la lengua escrita).

La capacidad para leer depende directamente de las oportunidades que haya tenido la persona para interactuar significativamente con materiales escritos desde las edades más tempranas de la vida. Es imprescindible normalizar el desarrollo del lenguaje del niño Sordo, es importante que se le permita al niño poner en juego sus competencias lingüísticas por medio de la LS. El niño debe estar inserto en un ambiente en el que se utilice normalmente su lengua natural para que adquiera lenguaje, del mismo modo es necesario también que esté inserto en un entorno de lectura y escritura para que aprenda a leer y escribir. Un entorno de lectura está caracterizado por la presencia de adultos que utilicen eficazmente la lengua escrita: para comunicarse y para obtener información como instrumento de reflexión y como fuente de placer. Los adultos en este entorno utilizan la lengua escrita ante el niño, con el niño y para el niño, quien de esta manera aprende (Sánchez, 1994).

En el caso de las personas Sordas, la lengua escrita no se adquiere de manera natural sino que debe aprenderse como segunda lengua cuando el lenguaje (LSA) se ha desarrollado. La LSA le permite al niño Sordo hacer uso de sus habilidades cognitivas, de su capacidad de inferir, le permite comunicarse dentro de contextos reales y significativos y utilizar estas habilidades como base para otros aprendizajes (Fernández Viader y Pertuso, 1996).

La escuela debe brindarles a los alumnos Sordos la posibilidad de abordar la enseñanza de la lengua escrita tomando como base la competencia lingüística desarrollada en LSA, teniendo en cuenta que es difícil encontrar un solo camino dada la diversidad de alumnos, los diferentes contextos en los que se desarrollan y las expectativas de su entorno familiar (Domínguez Gutiérrez, 2003).

3.1. Lengua Escrita y Lengua de Señas

El aprendizaje de la lengua escrita constituye una ardua tarea para el niño Sordo. Para él, la palabra escrita es el medio de acceder a información y conocimiento difíciles de adquirir en una sociedad como la nuestra, donde la mayoría de la información se transmite oralmente.

A diferencia del niño oyente, que adquiere la lengua oral de forma natural y espontánea, en el niño Sordo este proceso es lento y poco satisfactorio. El problema en los niños Sordos está dado por las dificultades con la lengua oral, cuando se la

utiliza como única posibilidad de input para activar procesos de tratamiento de la información.

En niños Sordos educados en un modelo bilingüe debe considerarse que para aprender el código alfabético no pueden apoyarse en la LSA, ya que la correspondencia entre señas de la LSA y una palabra de la lengua escrita es arbitraria. Además, la LSA no proporciona representaciones fonológicas de las palabras que forman el léxico interno del niño. El sistema más utilizado para crear esas representaciones es la dactilología, siendo un sistema con entidad propia, reconocido por las personas Sordas como estructura alfabética que les permite la anotación manual de la escritura (Bellés, 2000, citado por Domínguez Gutiérrez, 2003, p.215).

Es importante adoptar la idea de un código fonológico de acceso al léxico en un sentido más amplio que el sentido exclusivamente acústico. Los elementos de origen acústico pueden estar ausentes o muy limitados en las personas Sordas (Alegría Iscoa, 1999).

Al respecto, Leybaert (1994, citado por Fernández Viader y Pertuso, 1996) expresa: “La dactilología puede proveer a los niños Sordos de un sentido temprano de las letras, las cuales ofrecen información sobre los contrastes fonológicos de la lengua hablada” (p.83).

3.1.1. Reconocimiento de palabras

Durante el reconocimiento de palabras, el sujeto utiliza dos rutas o vías de acceso léxico interno: directa o léxica e indirecta o fonológica; estas son las características:

- ruta directa o léxica: consiste en la identificación del morfema como secuencia visual o acústica con significado perteneciente a la lengua. Es una vía de identificación directa que se emplea habitualmente para el reconocimiento de palabras frecuentes y familiares;
- ruta indirecta o fonológica: la palabra se identifica por un proceso de re-codificación que implica una instancia de segmentación y, posteriormente, conversión grafema-fonema o fonema-grafema. Esta ruta se emplea para el reconocimiento de palabras poco frecuentes o no familiares, palabras desconocidas (palabras no almacenadas en el léxico interno) y no palabras (pseudopalabra: combinación de grafemas o fonemas que no forman una palabra).

La ruta fonológica adquiere en el niño Sordo un sentido más amplio, ya no restringido a la palabra oral sino a otras representaciones (dactilología, lectura labial, lengua de seña, etc.).

La simple observación no nos permite descubrir qué proceso utiliza el niño Sordo para el reconocimiento de palabras, por lo tanto nos valemos de los aportes de la Psicolingüística y Neurolingüística Cognitiva para el análisis. Seleccionamos el modelo funcional simple para la escritura de Ellis y Young (1989), ya que es un

modelo neuropsicológico cognitivo que tiene en cuenta los procesos y subprocesos implicados en la escritura de palabras. Con la *arquitectura funcional* propuesta por este modelo se puede abordar un paciente que presente una alteración a nivel lingüístico para llegar a un diagnóstico, plantear un tratamiento acertado, rehabilitar aquellas funciones del lenguaje perdidas y reforzar aquellas que tiene intactas. Esta arquitectura se define como un conjunto de esquemas de procesamiento (cajas y flechas) que incorporan las ciencias cognitivas y neurocognitivas actuales en el contexto de los nuevos conocimientos para explicar la función normal. Este modelo permite explicar la escritura de palabras a la copia y/o al dictado ofreciendo diferentes recorridos por los cuales un sujeto competente escribe.

- Escritura al dictado: se pueden escribir palabras conocidas, desconocidas y pseudopalabras siguiendo la ruta léxica, fonológica con y sin acceso al léxico.
- Escritura a la copia: contrario a copiar directamente, el sujeto se autodicta las palabras. Realiza la lectura por eso se explican los errores. Se usa ruta léxica o fonológica.

A continuación, regraficamos el modelo centrando la atención en el acceso léxico mediado por el uso de la representación manual (dactilológico):

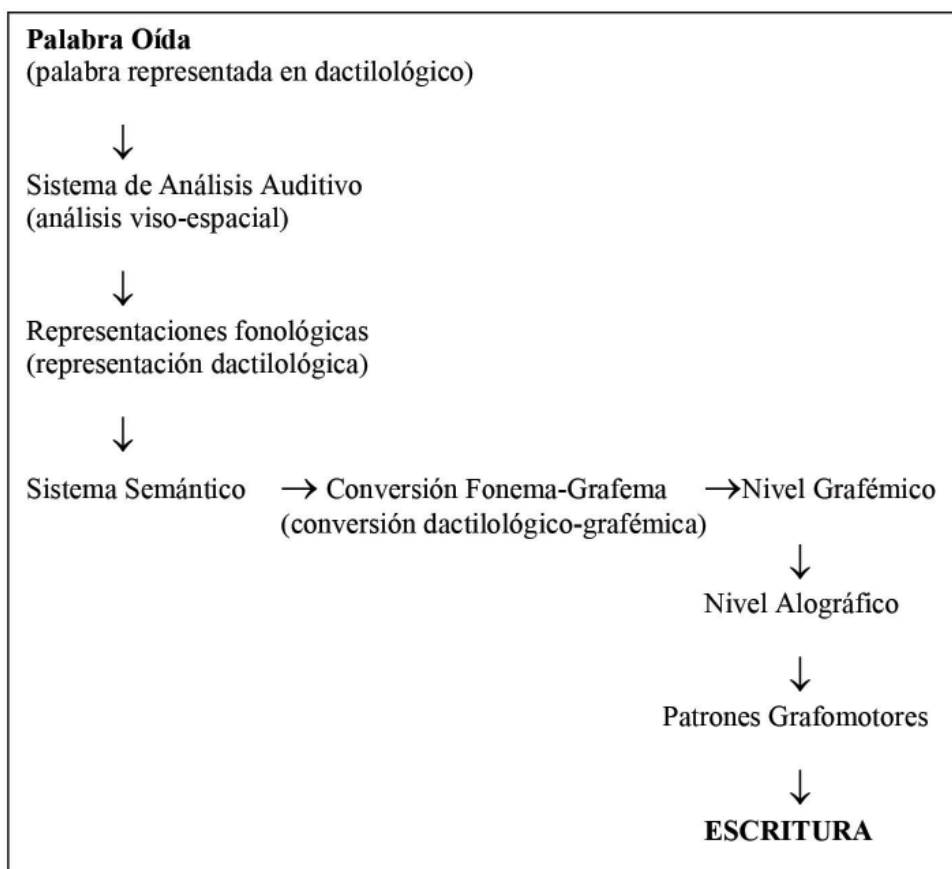


Figura 2. Adaptación propia del modelo funcional simple para la escritura de Ellis y Young (1989).

Durante el proceso de escritura, el individuo realiza procedimientos de conversión fonema-grafema con el objeto de obtener una ortografía plausible de la palabra. La ortografía obtenida se representa en un código de grafemas almacenado en el nivel grafémico. Este código no especifica la forma concreta de cada letra, esto se decide posteriormente al recuperar una descripción espacial de la memoria alográfica a largo plazo. La descripción obtenida es espacial sin especificar la secuencia, la dirección o el tamaño relativo de los trazos, información que se encuentra en los patrones grafomotores que sirven de input al componente de ejecución neuromuscular.

A continuación se realiza una breve descripción de los componentes de procesamiento:

- Sistema de Análisis Auditivo (análisis viso-espacial): se trata de un sistema de procesamiento acústico/fonético. Su función es identificar y extraer los fonemas de la onda sonora del habla. La persona Sorda realizaría un análisis de los rasgos de configuración manual de cada elemento de la secuencia dactilológica.
- Léxico de entrada fonológico (fonología abstracta): se propone como un almacén de memoria a largo plazo que contiene los patrones sonoros de las palabras conocidas o sus representaciones fonológicas. En el caso de los Sordos contendría las palabras representadas en dactilológico.
- Sistema Léxico Semántico: las representaciones fonológicas activan a su vez representaciones léxico semánticas que corresponden a los significados de las palabras conocidas.
- Léxico de salida ortográfico: este componente es un almacén de memoria de largo plazo que contiene la ortografía de las palabras conocidas o, más específicamente, las descripciones grafémicas abstractas de las secuencias de letras que podrán luego ser expresadas de diferentes modos (como escritura manuscrita, tipeo, deletreo oral, dactilológico, etc.).
- Mecanismos de conversión fonema grafema: mediante estos mecanismos la forma hablada de la palabra es segmentada o descompuesta en sus fonemas constituyentes y, cada uno de ellos, es reemplazado por los grafemas apropiados mediante un proceso de conversión. En nuestro trabajo se utilizará el análisis de la representación dactilológica de la palabra que se convertirá a los grafemas correspondientes.
- Retén grafémico: la información recuperada desde el léxico de salida ortográfico o generada por los mecanismos de conversión fonema-grafema (dactilológica-grafémica) es transferida y depositada en este retén. Se postula como un espacio de memoria de trabajo que almacena temporariamente representaciones multigrafémicas abstractas mientras estas son convertidas en la información que va a ser utilizada para guiar los procesos motores más periféricos. A partir del retén grafémico se separan los diferentes modos de salida, como la escritura manuscrita (conversión alográfica), el deletreo oral (conversión nombre de letra), etc.

- Nivel alográfico: son las variadas formas físicas que pueden adoptar los grafemas (ejemplo: grafema m → alógrafos M, m, etc.), estarían contenidos en un almacén de memoria de largo plazo como descripciones abstractas que especificarían la forma de cada letra. En este nivel se realizaría entonces la selección de los tipos (mayúscula o minúscula) y estilos (imprenta o cursiva).
- Nivel de los patrones grafomotores: se trata de un componente de procesamiento implicado en la programación de los movimientos de la escritura manuscrita. La secuencia de trazos que contiene un alógrafo determinado es lo que se denomina su patrón grafomotor. Estos se encuentran almacenados en este nivel.

4. Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua escrita en el niño Sordo

Dada la progresiva incorporación de la LSA en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos Sordos algunas experiencias áulicas relacionadas a la adquisición de la lengua escrita proponen:

- que los niños Sordos adquieran LSA para impulsar la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua permitiendo el desarrollo lingüístico en el plano lexical;
- que por medio de la LSA los niños Sordos, en experiencias de interacción y comunicación, adquieran conocimientos generales sobre el mundo para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita;
- que al emplear la LSA en el ambiente familiar y escolar, el niño Sordo puede disponer de experiencias previas con la lengua escrita favoreciendo la comprensión de la funcionalidad de la misma;
- que se incluyan tempranamente actividades de lectura y escritura por medio de actividades lúdicas;
- que los estudiantes Sordos sean actores de su propio aprendizaje, de manera tal que puedan producir conocimientos con significado y utilidad y que escriban por motivaciones reales;
- que las clases se constituyan en instancias cooperativas en las que los niños Sordos trabajen en un lugar cargado de significados y puedan comprometerse en su propio aprendizaje;
- que se diseñen actividades que puedan ser vivenciadas por los alumnos, orientadas y guiadas por los maestros, como por ejemplo: juegos de palabras, adivinanzas, crucigramas, buscar palabras en el diccionario e ilustrar cuentos.

Estas experiencias áulicas ejemplifican algunos de los caminos que transita y circunda el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita en los niños Sordos.



CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Consideraciones generales

Nuestro trabajo de investigación es de carácter interpretativo-simbólico. El enfoque interpretativo considera la realidad como un conjunto de significados construidos y compartidos por las personas, más que una realidad, supone tantas realidades como personas, cada una con sus actitudes, percepciones y expectativas. La tradición interpretativa-simbólica, según Guba y Lincoln (1985, citado por Keeves, 1988), analiza la práctica social y/o personal, no busca la generalización, es un instrumento para el desarrollo personal. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes. Se caracteriza a la escuela como una **construcción cultural**, resultado de los significados e intenciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

El estudio de casos es la vía que utilizamos en nuestro trabajo para reflexionar y debatir sobre las necesidades de la muestra con fines diagnósticos y de intervención a fin de lograr progresos favorables con relación al estado inicial.

2. Objetivos

Nos planteamos un objetivo general y tres objetivos específicos que orientaron y sustentaron el proceso de investigación.

Objetivo general: determinar si la conversión dactilológica-grafémica de las palabras escritas favorece la representación ortográfica en los alumnos Sordos del grupo estudiado.

Objetivos específicos:

- analizar si se favorece el logro de la representación ortográfica de palabras asociando la seña con la transcripción dactilológica de la palabra a la que representa dicha seña, en los alumnos Sordos del grupo de estudio;
- establecer si los niños Sordos de la muestra utilizan espontáneamente la asociación de la seña a su correspondiente conversión dactilológica-grafémica para acceder a la representación ortográfica de palabras;
- indagar si en el contexto familiar se utiliza la Lengua de Señas para que los niños de la muestra accedan a la comunicación e información y si dicho contexto favorece el desarrollo del proceso de Alfabetización Temprana.

3. Metodología

3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Durante el proceso de investigación para identificar y responder a las necesidades educativas de los alumnos se aplicaron técnicas y se construyeron instrumentos que permitieron recoger, clasificar, organizar y sintetizar la información.

Luego se analizó e interpretó la información obtenida determinando las acciones que se llevaron a cabo en la intervención.

3.1.1. Entrevista al docente

La entrevista es una técnica que se utilizó para adquirir información del docente a cargo del grupo de estudio, como mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se obtuvieron datos sobre (ver Anexo N° 1):

- las características de los alumnos;
- la relación de los alumnos con la Lengua de Señas y la Comunidad Sorda;
- el tiempo de inserción de los alumnos en un medio bilingüe;
- las dificultades de los alumnos en el proceso de alfabetización y
- la utilización de nuevas estrategias para mediar el aprendizaje de la lengua escrita.

3.1.2. Encuesta (cuestionario para padres)

La encuesta es una técnica que se utilizó para obtener datos de quienes participan en el proceso escolar desde el ámbito familiar. El cuestionario se aplicó al iniciar el proceso de investigación. Se indagó sobre (ver Anexo N° 2):

- la utilización de la Lengua de Señas en el ámbito familiar;
- el uso de material de lectura y escritura;
- la estimulación en el hogar por el interés hacia la lectura y escritura y
- el uso del dactilológico para acceder a la lectura y escritura de palabras nuevas.

3.1.3. Observación

La observación es una técnica que se utilizó para obtener datos del grupo de estudio. Se emplearon dos modalidades de observación:

- a- observación estructurada (lista de control para alumnos): para el registro sistemático de la observación estructurada se empleó una lista de control por alumno (ver Anexo N° 3). A partir de las cuales se obtuvieron datos sobre: la adquisición de representaciones ortográficas, la utilización de

representaciones manuales y la asociación de la representación manual a la conversión dactilológica-grafémica;

- b- observación documental (cuadernos, libros de alumnos, legajos): se obtuvieron datos sobre la caracterización de la muestra y la producción escrita del alumno mediada por las estrategias del docente.

3.2. Sujetos de la investigación

- Población: alumnos de la Escuela de Educación Especial **Bilingüe para Sordos** de la provincia de San Juan.
- Muestra: alumnos de primer grado de la Escuela de Educación Especial **Bilingüe para Sordos** de la provincia de San Juan.

3.2.1. Caracterización de la Muestra

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo lectivo 2008 (período: marzo-noviembre). El grupo escolar estaba formado por cinco alumnos con deficiencia auditiva:

Alumno 1. Identificación: A

Sexo: masculino

Edad: 9 años

Diagnóstico auditivo: sordera profunda

Problemas sobreagregados: déficit de atención e hiperactividad (ver Anexo N° 4)

Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos: 2005

Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación (a marzo del 2008): 3 años

Padres: oyentes

Alumno 2. Identificación: E

Sexo: masculino

Edad: 8 años

Diagnóstico auditivo: sordera profunda

Problemas sobreagregados: parálisis cerebral, hemiplejía derecha (ver Anexo N° 4)

Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos: 2007

Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación (a marzo del 2008): 1 año

Padres: oyentes

Alumno 3. Identificación: F

Sexo: masculino

Edad: 8 años

Diagnóstico auditivo: sordera profunda

Problemas sobreagregados: Síndrome de Waardenburg, pérdida auditiva, anomalías faciales y alteración en el desarrollo (ver Anexo N° 4)

Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos: 2004

Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación (a marzo del 2008): 4 años

Padres: oyentes

Alumno 4. Identificación: M

Sexo: femenino

Edad: 8 años

Diagnóstico auditivo: sordera profunda

Problemas sobreagregados: ninguno

Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos: 2006

Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación (a marzo del 2008): 2 años

Padres: oyentes

Alumno 5. Identificación: D

Sexo: masculino

Edad: 7 años

Diagnostico auditivo: sordera profunda

Problemas sobreagregados: ninguno

Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos: 24 de abril de 2008

Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación (a marzo del 2008): ingresa a la institución sin escolaridad de modalidad común o especial

Padres: oyentes

3.3. Diseño de la investigación

En nuestro trabajo analizamos e interpretamos datos de la alfabetización de los alumnos de primer grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos en la provincia de San Juan para regular las prácticas pedagógicas cotidianas.

Lo que nos movilizó a realizar la investigación es el interés por buscar y proporcionar a nuestros alumnos estrategias que favorezcan su proceso de alfabetización. Consideramos que el docente como profesional de la educación debe desarrollar la capacidad de intervenir en el proceso educativo con técnicas, estrategias y metodologías apropiadas a las necesidades de los alumnos.

3.3.1. Hipótesis

Los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos logran las representaciones ortográficas a partir del uso de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.

3.3.2. Variables e Indicadores

Tabla 2

Operacionalización de Variable e Indicadores

| VARIABLES | OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES | INDICADORES |
|--|---|---|
| Representación ortográfica de las palabras. | Listado de vocabulario agrupados por categorías semánticas. | Los alumnos adquieren 80% de las representaciones ortográficas del listado de vocabulario. |
| Estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos. | Análisis del uso de la estrategia de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos. | El 80% de los alumnos utiliza estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico). |

Fuente: elaboración propia.



Capítulo IV.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos

Nuestro primer contacto con el medio consistió en entrevistar al docente del grupo escolar, que a su vez es parte del equipo de investigación. Este docente-investigador es guía en la construcción de saberes y basa su trabajo áulico en la coparticipación de los que enseñan y los que aprenden, en situaciones de comunicación en las cuales se construyen marcos referenciales que otorgan sentido a lo que se dice y se hace, permitiendo así el aprendizaje. A partir de la entrevista (ver Anexo N° 1), recogimos información importante sobre el grupo de estudio.

1. Grupo de estudio

1.1. Características de los alumnos

El grupo escolar estaba formado por 5 alumnos, 4 varones (dos de 8 años, uno de 7 y uno de 9 años) y 1 niña (8 años). Era un grupo heterogéneo con diagnóstico auditivo de sordera profunda, además tres alumnos presentaban déficit de atención e hiperactividad, parálisis cerebral (hemiplejía derecha) y Síndrome de Waardenburg. Todos los alumnos tenían padres oyentes sin antecedentes de pérdidas auditivas familiares.

1.2. Relación de los alumnos con la Lengua de Señas y la Comunidad Sorda

Los alumnos no pertenecían ni participaban de las actividades propias de la Comunidad Sorda. Los padres de los alumnos no eran usuarios competentes en Lengua de Señas, solo tres familias tenían conocimientos básicos y elementales de la lengua de señas.

1.3. Tiempo de inserción de los alumnos en un medio bilingüe

Los alumnos llevaban inmersos en un medio bilingüe de comunicación entre 2 meses y 4 años, teniendo en cuenta el año que ingresaron a la escuela: 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

1.4. Dificultades de los alumnos en el proceso de alfabetización

La dificultad que presentaban los alumnos durante el proceso de alfabetización era identificar, reconocer y almacenar representaciones ortográficas de palabras familiares y frecuentes debido a que las estrategias utilizadas por el docente estaban destinadas a la retención de palabras sin realizar el análisis grafémico de las mismas. Dichas estrategias exigían demasiado esfuerzo cognitivo (memorización mecánica de la representación ortográfica).

1.5. Nuevas estrategias para mediar el aprendizaje de la lengua escrita

El docente, como profesional de la educación, debe desarrollar la capacidad de intervenir en el proceso educativo con estrategias apropiadas a las necesidades de los alumnos. A partir del análisis y reflexión de las propias prácticas educativas se favoreció el uso de la ruta fonológica mediante el análisis visual para liberar el esfuerzo cognitivo destinado a retener palabras escritas. Las nuevas estrategias utilizadas por el docente fueron:

- secuenciación de las asociaciones visuales: imagen - seña - representación dactilológica - representación ortográfica;
- palabras agrupadas por categorías semánticas (familia, animales, colores, etc.);
- elaboración de cuadernillos didácticos que contenían: imagen - seña - representación dactilológica - representación ortográfica de las palabras trabajadas en cada categoría semántica;
- colaboración en el hogar con el trabajo escolar para garantizar la adquisición de los contenidos, estimulando en el hogar el uso de la lengua de señas y el dactilológico. Los alfabetos dactilológicos, tal como hemos señalado, son un recurso importante en el sistema de comunicación gestual de las comunidades Sordas. Dada la extensión del campo semántico de las lenguas nacionales, las Lenguas de Señas necesitan una herramienta que les permita incorporar conceptos elaborados por la cultura mayoritaria. La dactilología otorga a la Lengua de Señas la posibilidad de incorporar rápidamente palabras familiares y las palabras nuevas que surgen en cada idioma.

En una segunda aproximación se realizó un cuestionario (ver Anexo N° 2) a las familias de los alumnos pertenecientes al grupo escolar en estudio. Esta técnica se utilizó para obtener información de la relación del contexto familiar de los alumnos con la Lengua de Señas, la lectura y la escritura. En la **Figura 3** pueden visualizarse los resultados obtenidos del cuestionario que se le realizó a los padres:

CONTEXTO FAMILIAR

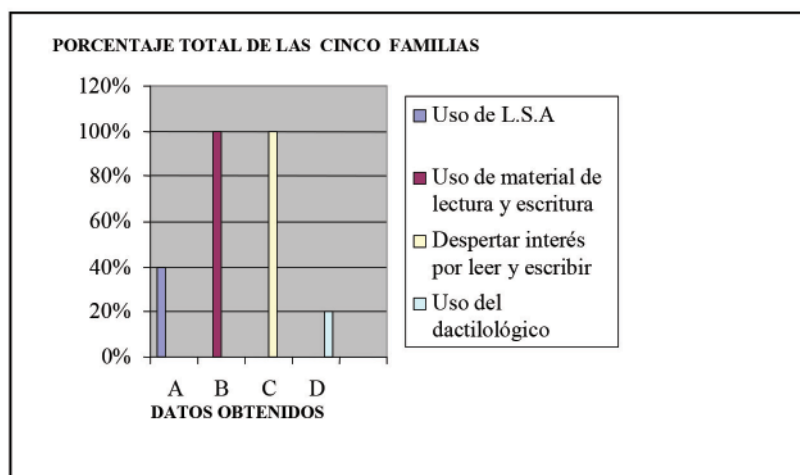


Figura 3. Relación del contexto familiar con la lengua de señas-lectura-escritura.

Fuente: elaboración propia.

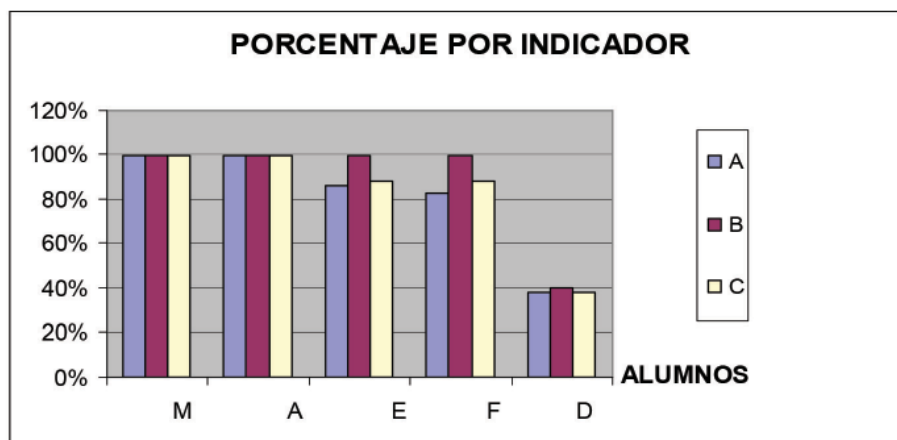
Por un lado, los datos que se obtuvieron confirmaban que en el hogar se consideraba importante la lectura y escritura. Se observó que el 100 por ciento de las familias estimulaba el interés del niño por la lectura y la escritura e incluso acercaban material para su exploración. Por otro lado, nos encontramos con hogares de niños Sordos donde su lengua natural es utilizada en el 40 por ciento de las familias y el dactilológico solo en 20 por ciento.

El docente debe realizar el diagnóstico de cuánto saben los niños acerca de la lectura, la escritura y su lengua natural a efectos de proponer un programa de aprendizaje adecuado a las necesidades educativas del alumno. El proceso de alfabetización temprana, al estar frente a un grupo de niños Sordos, debería estar ligado tanto a la utilización de su lengua natural como a la mediación del alfabeto manual (Dactilológico) para acceder a palabras nuevas en el contexto familiar. Esas palabras se podrán relacionar con posterioridad en la escuela a través del proceso de alfabetización convencional a su correspondiente representación ortográfica en la lengua escrita.

A partir del análisis de los datos obtenidos por medio de la entrevista y el cuestionario, nuestro trabajo de investigación propone avanzar en el conocimiento de los factores que participan en la alfabetización de niños sordos explorando en el grupo de estudio los efectos de las nuevas estrategias de enseñanza aplicadas para mediar el aprendizaje de la lengua escrita.

Para avanzar hacia la confirmación de la hipótesis y el cumplimiento de los objetivos, luego de la aplicación de las nuevas estrategias, empleamos una lista de control por alumno registrando el producto del proceso de enseñanza - aprendizaje mediado por las nuevas estrategias propuestas (ver Anexo N° 3).

A través de esta observación estructurada se obtuvieron los siguientes datos:



Referencias (indicadores del gráfico):

- A – Adquisición de las representaciones ortográficas del listado de vocabulario obtenidas por alumno.
- B – Utilización de la seña del listado de vocabulario por alumno.
- C – Utilización de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico).

Figura 4. Producto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por el uso de nuevas estrategias.

Fuente: elaboración propia.

- Con relación a la adquisición de la representación ortográfica de las palabras, cuatro alumnos (M, A, E y F) adquieren más del 80% de dichas representaciones. Solo un alumno (D) se encuentra por debajo del 40% de adquisición.
- Con relación al uso de las señas del listado de vocabulario, cuatro alumnos (M, A, E y F) emplean más del 80 % de las mismas. Solo un alumno (D) se encuentra por debajo del 40% de utilización.
- Con relación a la utilización de estrategias de conversión dactilológica-grafémica, 80% de los alumnos (cuatro alumnos: M, A, E y F) la emplea, reafirmando que solo un alumno (D) se encuentra por debajo del 40% de asociación.

Los cuatro alumnos (M, A, E Y F) de más del 80% de adquisiciones llevan inmersos en un Modelo Bilingüe de educación de uno a cuatro años. En estos estudiantes, los beneficios son mayores debido a estar incorporados en un ambiente escolar en el que se emplea normalmente Lengua de Señas. La experiencia previa con su lengua natural contribuye a la adquisición de la segunda (código escrito) proporcionándole a los alumnos las herramientas cognitivas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos. El estudiante (D) que obtiene resultados inferiores al 40% lleva

inmerso en el ámbito escolar bilingüe solo algunos meses y deberá adquirir primero la lengua de señas como parte de su proceso de alfabetización temprana.

Con nuestra investigación aportamos nuevas estrategias para el proceso de alfabetización de los niños Sordos proporcionando un puente entre seña y representación ortográfica (palabra escrita), incorporando la conversión dactilológica-grafémica (fonología visual) que permitió al alumno sordo asociar los grafemas de la lengua escrita a algo con sentido en su mundo de gestos, como es el dactilológico o alfabeto manual. Se comienzan a utilizar las nuevas estrategias con un reconocimiento del dactilológico o alfabeto manual:

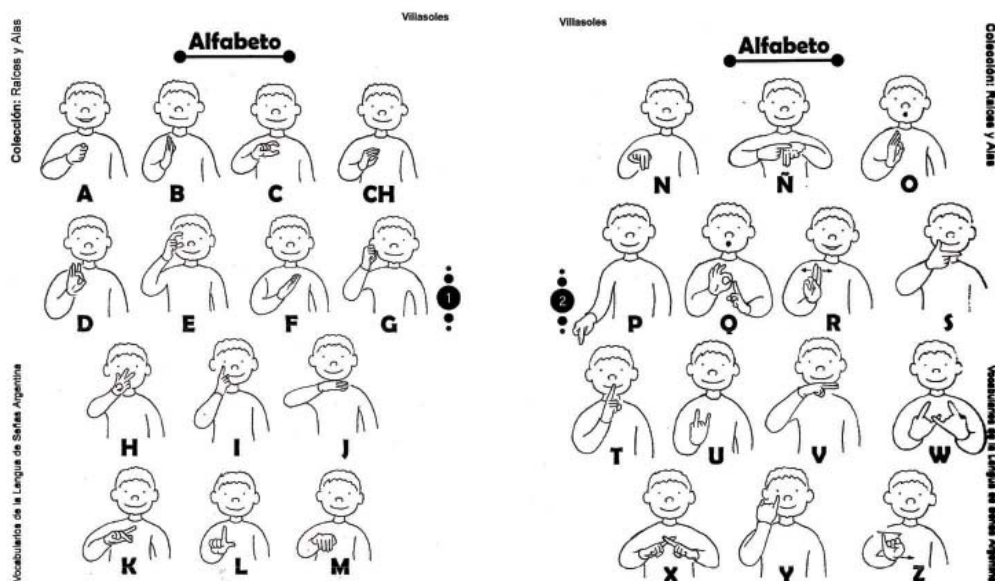


Figura 5. Dactilológico o Alfabeto Manual.

Fuente: imágenes tomadas del libro *Raíces y Alas 1*, de la profesora Liliana Mora; dibujantes: profesor Raúl Pietranera y señor Martín Larrosa.

Posteriormente, se trabaja en los cuadernillos elaborados que contienen asociaciones visuales (imagen-seña-representación dactilológica-representación ortográfica) y palabras agrupadas por categorías semánticas (nombres propios, familia, animales, frutas, colores, medios de transportes, etc.).

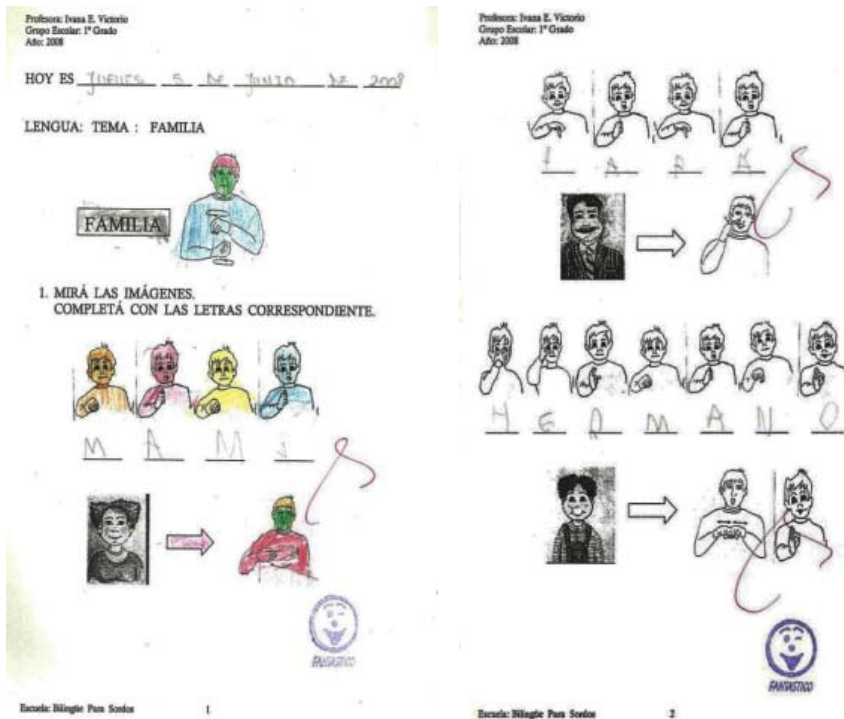


Figura 6. Nuestro Cuadernillo “Lengua”, 1er. grado, 2008.

Fuente: elaboración propia.

Dichos cuadernillos se trabajan en la escuela, con el docente, y en casa, con la familia, para favorecer la adquisición de los contenidos, el uso de la LSA y el dactilológico en el contexto familiar.



Figura 7. Nuestro Cuadernillo “Lengua”, 1er. grado, 2008.

Fuente: elaboración propia.

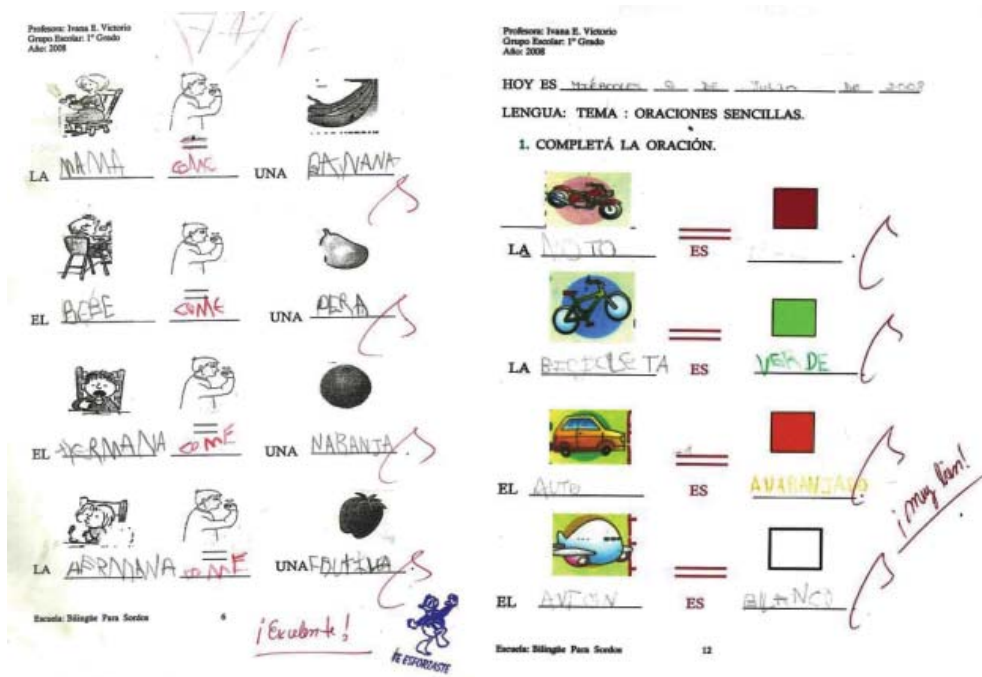


Figura 8. Nuestro Cuadernillo “Lengua”, 1er. grado, 2008.

Fuente: elaboración propia.

Cuando el alumno logra adquirir la representación ortográfica de las palabras por medio de realizar la conversión dactilológica-grafémica (fonología visual) de manera espontánea se incluyen en oraciones simples y noticias significativas elaboradas a partir de experiencias personales o familiares de los alumnos.



Figura 9: Nuestro Cuadernillo “Lengua”, 1er. grado, 2008.

Fuente: elaboración propia.



Capítulo V. Conclusiones

Para ponerle término a nuestro trabajo de investigación extraeremos conclusiones que se desprenden de los objetivos e hipótesis que sustentan esta producción.

Creemos que no se trata de negar la existencia de un déficit sino de considerar también otros aspectos a la hora de discutir sobre las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura en los niños Sordos. Es necesario ver cómo se modifica el contexto para responder satisfactoriamente las demandas de los alumnos. En la escuela, el contexto implica el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza para encontrar diferentes estrategias que favorezcan la adquisición de la lectura y escritura.

En el contexto familiar, del grupo de estudio, se consideraba importante la lectura y escritura; 100% de las familias acercaban material para su exploración. Con relación a la lengua natural del niño Sordo (LSA), encontramos hogares donde su lengua natural era utilizada en 40% de las familias y el dactilológico solo en 20%. Aunque se evidenciaba el interés de los padres por la alfabetización de sus hijos, carecían de competencia comunicativa en LSA para ofrecerles a los niños vivencias que favorecieran el proceso de alfabetización emergente. Debido a ello, los niños del grupo estudiado se encontraban en una posición de desventaja para iniciar su recorrido por el proceso de alfabetización convencional.

A partir de los resultados obtenidos en el contexto familiar, se sugirió a los padres de los alumnos de primer grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para sordos favorecer la alfabetización temprana mediante:

- aprender LSA y entrar en contacto con la comunidad Sorda más cercana a su lugar de residencia;
- comunicarse con el pequeño en su lengua natural: LSA;
- generar un ambiente de lectura y escritura;
- leer e interpretar interactivamente (en LSA) cuentos haciendo comentarios en relación con su entorno y sus vivencias;
- compartir comentarios en LSA sobre la literatura infantil de libros, teatros, cine, televisión;
- atender el interés del niño por las palabras, por las letras y su nombre, asociando siempre señas y segmentación dactilológica correspondiente y
- poner al alcance del niño libros y otros materiales para que lean y exploren sus láminas y textos.

En el contexto escolar, el docente, como parte de su tarea pedagógica, creó espacios de intercambios comunicativos en lengua de señas favoreciendo el proceso de alfabetización. La dificultad que presentaban los alumnos era: identificar, reconocer y almacenar representaciones ortográficas de palabras familiares y nuevas, ya que realizaban una memorización mecánica poco significativa de dichas representaciones. El docente, a cargo del grupo de estudio, analizó y reflexionó sobre sus prácticas educativas elaborando estrategias para el desarrollo de la conciencia dactilológica de las señas, favoreciendo de esta forma el aprendizaje de la representación ortográfica de las palabras y el inicio del proceso de construcción de la lengua escrita. Las nuevas estrategias utilizadas consistieron en elaborar cuadernillos didácticos para los alumnos que contenían asociaciones visuales (imagen-seña-representación dactilológica- representación ortográfica) y palabras agrupadas por categorías semánticas (animales, frutas, colores, etc.). Otra estrategia fundamental fue solicitar la colaboración en el hogar con el trabajo escolar para garantizar la adquisición de los contenidos y estimular a cada familia a usar la LSA y el dactilológico.

Al finalizar la investigación se comprobó la eficacia de las estrategias elaboradas y aplicadas en el grupo de estudio, ya que los alumnos lograron incorporar 80% de las representaciones ortográficas de las palabras seleccionadas por el docente, utilizando como puente entre seña y representación ortográfica (palabra escrita) la conversión dactilológica-grafémica, permitiendo la asociación de los grafemas de la lengua escrita al dactilológico o alfabeto manual.

En nuestro trabajo fue fundamental el rol docente, un docente reflexivo de su propia práctica pedagógica, que ayudó y colaboró a ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, creando espacios donde el uso de la lengua y el uso de la escritura estuvieron al servicio de la resolución de tareas, permitiendo a los niños la reacomodación de saberes. El docente fue guía en la construcción de saberes, esta guía se basó en la coparticipación (del que enseña y los que aprenden) en situaciones de comunicación en las cuales se construyeron marcos referenciales que le dieron sentido a lo que se decía y se hacía , permitiendo así el aprendizaje y reflexión de la lengua natural de los niños, LSA.

El niño debe estar inserto en un ambiente en el que se utilice normalmente su lengua natural (LSA) para que adquiera lenguaje, del mismo modo también es necesario que esté inserto en un entorno de lectura y escritura para que aprenda a leer y escribir.



Anexo Nº 1: Entrevista para el Docente

Nuestro primer contacto con el medio consistió en entrevistar al docente del grupo escolar. A continuación se realiza la transcripción de dicha entrevista.

En relación al grupo:

Entrevistador: ¿Cuántos alumnos hay en el grupo?

Docente: El grupo está formado por 5 alumnos, 4 nenes y una nena.

Entrevistador: ¿Qué edades cronológicas tienen?

Docente: Hay tres alumnos de 8 años, un alumno de 7 años y un alumno de 9 años.

Entrevistador: ¿Los alumnos tienen alguna dificultad motora, psicológica o mental?

Docente: Es un grupo heterogéneo con un diagnóstico auditivo de sordera profunda. Además, tres de los alumnos presentan otras dificultades: déficit de atención e hiperactividad, parálisis cerebral (hemiplejía derecha), Síndrome de Waardenburg.

Entrevistador: ¿Son los alumnos hijos de padres sordos u oyentes?

Docente: Todos los alumnos son hijos de padres oyentes.

Entrevistador: ¿Pertenece a la comunidad sorda?

Docente: No.

Entrevistador: ¿Los padres utilizan en el hogar LSA?

Docente: Solo tres familias tienen conocimientos elementales de la lengua de señas, es decir, no son usuarios competentes en lengua de señas.

Entrevistador: Al ingresar a la escuela, ¿los alumnos, sus padres o algún otro miembro de la familia utilizaban LSA?

Docente: Ni los alumnos ni los padres ni otros familiares utilizaban lengua de señas. El niño recién comienza a familiarizarse con la lengua de señas al ingresar a la escuela.

Entrevistador: ¿A qué edad ingresaron a la escuela?

Docente: Dos alumnos ingresaron con 6 años, dos alumnos más con 7 años y un alumno con 4 años (niño con Síndrome de Waardenburg).

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo llevan en un medio bilingüe de comunicación?

Docente: Los niños acceden a la comunicación bilingüe cuando ingresan a la escuela. Tenemos alumnos que llevan 4 años en la institución y algunos que hace solo un par de meses que ingresaron.

En la autoevaluación de tu actividad frente al grupo:

Entrevistador: ¿Qué te cuestionaste?

Docente: Me cuestioné sobre: ¿por qué los alumnos presentan tantas dificultades para aprender a leer y escribir?, ¿las estrategias utilizadas favorecen el proceso de aprendizaje del alumno? y ¿qué se debe cambiar para que los alumnos aprendan a leer y escribir?

Entrevistador: ¿Cuál era la dificultad de los alumnos frente a la lengua escrita?

Docente: La dificultad que presentaban era identificar, reconocer y almacenar representaciones ortográficas de palabras familiares y nuevas.

Entrevistador: ¿Qué estrategias utilizaban para el proceso de alfabetización?

Docente: Las estrategias siempre eran visuales, se asociaba la seña a la imagen y a la palabra escrita.

Entrevistador: ¿Las estrategias utilizadas favorecían la alfabetización?

Docente: No, obstaculizaban el proceso de alfabetización porque exigían la memorización mecánica poco significativa de la representación ortográfica.

Entrevistador: ¿Los alumnos adquirían representaciones de las palabras escritas?

Docente: No, algunos alumnos recuperaban grafemas aislados que constituían la palabra.

Entrevistador: ¿A qué conclusiones arribaste?

Docente: A que era necesario cambiar de estrategias porque los alumnos no aprendían.

Entrevistador: ¿Qué decidiste hacer frente a tu análisis de la situación?

Docente: Primero comencé a investigar sobre el proceso de alfabetización en niños oyentes y, luego, decidí favorecer en la alfabetización el uso de la ruta fonológica mediante el análisis visual para liberar el esfuerzo cognitivo destinado a retener palabras escritas.

Entrevistador: ¿Cambiaste de estrategias?

Docente: Si, incorporé la representación dactilológica de las palabras.

Entrevistador: ¿Qué cambios realizaste en la práctica educativa?

Docente:

1. Realicé una secuenciación de las asociaciones visuales: imagen - seña - representación dactilológica - representación ortográfica.
2. Agrupé las palabras por categorías semánticas (animales, frutas, colores, etc.).
3. Elaboré cuadernillos didácticos que contenían: imagen - seña - representación dactilológica - representación ortográfica de las palabras trabajadas en cada categoría semántica.
4. Solicité colaboración en el hogar con el trabajo escolar para garantizar la adquisición de los contenidos y el uso de la lengua de señas y el dactilológico.

Anexo Nº 2: Cuestionario para padres (Protocolo)

Marcar con una cruz la respuesta correcta:

1. ¿Cómo se comunican en el hogar con su hijo/a?

- Utilizando Lengua de Señas Argentina
- Utilizando gestos propios del hogar
- Señalando o mostrando elementos para que el niño entienda

2. Los integrantes del grupo familiar, ¿saben Lengua de Señas?

- Sí
- No

3. Si la respuesta anterior fue positiva, conteste la siguiente pregunta.

¿Cuántos son los integrantes del grupo familiar que saben y utilizan la Lengua de Señas?

- Todo el grupo familiar
- Algunos integrantes del grupo familiar
- Solo un integrante del grupo familiar
- Ningún integrante del grupo familiar

4. ¿Cuántas personas integran su grupo familiar?

- Cuatro personas
- Cinco personas
- Seis personas
- Más de seis personas

5. En su hogar, ¿hay al alcance de su hijo libros y otros materiales para que lea y explore láminas o textos?

- Sí
- No

6. En su hogar, ¿se leen e interpretan cuentos para su hijo/a utilizando la Lengua de Señas?

- Sí
- No

7. ¿Su hijo/a le pide que le lea o explique en Lengua de Señas diferentes materiales de lectura (cuentos, revistas infantiles, suplementos infantiles o deportivos)?

- Sí
- No

8. En su hogar, ¿su hijo/a tiene los materiales necesarios para dibujar y escribir libremente?

- Sí
- No

9. En su hogar, ¿estimulan a su hijo/a para que se interese por aprender a escribir palabras nuevas y, de esta forma, ampliar su vocabulario?

- Sí
- No

10. Cuando su hijo/a solicita ayuda para escribir palabras nuevas, usted:

- Lo ayuda utilizando el deletreo de la palabra en Lengua de Señas
- Lo ayuda realizando la seña y el deletreo de la palabra
- Lo ayuda escribiendo la palabra para que la copie

11. ¿Colaboran con el desarrollo de las tareas escolares en su hogar?

- Sí
- No

12. Ayudan a su hijo/a a estudiar los contenidos escolares para obtener mejor comprensión utilizando:

- Lengua de Señas Argentina
- Algunas señas de la Lengua de Señas
- Gestos propios del hogar
- Gráficos, láminas, material concreto

13. ¿Se preocupa para que su hijo/a asista a la escuela regularmente?

- Sí
- No

14. Considera que la asistencia de su hijo/a a la escuela es:

- Excelente (no tiene inasistencias durante todo el año)
- Muy buena (tiene entre 1 a 15 inasistencias durante todo el año)
- Buena (tiene entre 15 a 20 inasistencias durante todo el año)
- Regular (tiene más de 20 inasistencias durante todo el año)

Anexo Nº 3: Lista de Control por Alumno (Protocolo)

DATOS DEL ALUMNO:

- Sexo:
- Edad:
- Diagnóstico auditivo:
- Problemas sobreagregados:
- Año de ingreso a la Escuela Bilingüe para Sordos:
- Tiempo inmerso en un Modelo Bilingüe de Educación:

PADRES:

| CONDUCTAS OBSERVABLES | SÍ | NO |
|--|----|----|
| El alumno reconoce la representación ortográfica del listado de vocabulario agrupados por categorías semánticas. | | |
| NOMBRES | | |
| - Nombre propio | | |
| - Nombres de compañeros | | |
| - Nombre del docente | | |
| FAMILIA | | |
| - Papá | | |
| - Mamá | | |
| - Hijo | | |
| - Hija | | |
| - Bebé | | |
| BEBIDAS | | |
| - Té | | |
| - Mate | | |
| - Leche | | |
| - Café | | |
| - Agua | | |
| COLORES | | |
| - Azul | | |
| - Verde | | |
| - Marrón | | |

| | | |
|---|--|--|
| - Negro | | |
| - Blanco | | |
| - Amarillo | | |
| - Naranja | | |
| ANIMALES | | |
| - Pato | | |
| - Perro | | |
| - Gato | | |
| - León | | |
| - Mono | | |
| - Pez | | |
| - Oso | | |
| - Loro | | |
| LUGARES | | |
| - Casa | | |
| - Escuela | | |
| FRUTAS | | |
| - Manzana | | |
| - Pera | | |
| - Banana | | |
| - Naranja | | |
| - Uva | | |
| - Frutilla | | |
| MEDIOS DE TRANSPORTE | | |
| - Auto | | |
| - Camión | | |
| - Avión | | |
| - Barco | | |
| - Bicicleta | | |
| El alumno utiliza las señas del listado de vocabulario. | | |
| NOMBRES | | |
| - Nombre propio | | |
| - Nombres de compañeros | | |
| - Nombre del docente | | |

| | | |
|------------|--|--|
| FAMILIA | | |
| - Papá | | |
| - Mamá | | |
| - Hijo | | |
| - Hija | | |
| - Bebé | | |
| BEBIDAS | | |
| - Té | | |
| - Mate | | |
| - Leche | | |
| - Café | | |
| - Agua | | |
| COLORES | | |
| - Azul | | |
| - Verde | | |
| - Marrón | | |
| - Negro | | |
| - Blanco | | |
| - Amarillo | | |
| - Naranja | | |
| ANIMALES | | |
| - Pato | | |
| - Perro | | |
| - Gato | | |
| - León | | |
| - Mono | | |
| - Pez | | |
| - Oso | | |
| - Loro | | |
| LUGARES | | |
| - Casa | | |
| - Escuela | | |
| FRUTAS | | |
| - Manzana | | |
| - Pera | | |

| | | |
|--|--|--|
| - Banana | | |
| - Naranja | | |
| - Uva | | |
| - Frutilla | | |
| MEDIOS DE TRANSPORTE | | |
| - Auto | | |
| - Camión | | |
| - Avión | | |
| - Barco | | |
| - Bicicleta | | |
| Utilización de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico). | | |
| NOMBRES | | |
| - Nombre propio | | |
| - Nombres de compañeros | | |
| - Nombre del docente | | |
| FAMILIA | | |
| - Papá | | |
| - Mamá | | |
| - Hijo | | |
| - Hija | | |
| - Bebé | | |
| BEBIDAS | | |
| - Té | | |
| - Mate | | |
| - Leche | | |
| - Café | | |
| - Agua | | |
| COLORES | | |
| - Azul | | |
| - Verde | | |
| - Marrón | | |
| - Negro | | |
| - Blanco | | |
| - Amarillo | | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| - Naranja | | |
| ANIMALES | | |
| - Pato | | |
| - Perro | | |
| - Gato | | |
| - León | | |
| - Mono | | |
| - Pez | | |
| - Oso | | |
| - Loro | | |
| LUGARES | | |
| - Casa | | |
| - Escuela | | |
| FRUTAS | | |
| - Manzana | | |
| - Pera | | |
| - Banana | | |
| - Naranja | | |
| - Uva | | |
| - Frutilla | | |
| MEDIOS DE TRANSPORTE | | |
| - Auto | | |
| - Camión | | |
| - Avión | | |
| - Barco | | |
| - Bicicleta | | |

Anexo Nº 4: Problemas Sobreagregados

Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Es un trastorno de causa poco clara, probablemente con la intervención de factores genéticos y ambientales, en el que existe una alteración a nivel del sistema nervioso central, manifestándose mediante un aumento de la actividad, impulsividad y falta de atención, y asociándose con frecuencia a otras alteraciones.

Las principales características del TDAH son:

- falta de atención,
- hiperactividad e
- impulsividad.

Nadie sabe exactamente cuál es la causa del TDAH. Existe una tendencia familiar, de modo que puede haber factores genéticos. Una evaluación completa realizada por un profesional capacitado es la única manera de saber con seguridad si un niño padece de TDAH. El tratamiento suele incluir medicinas para controlar los síntomas. La estructura del hogar y la escuela también son importantes. Las clases para padres de familia o la terapia de conducta también pueden serle de ayuda.

Parálisis cerebral (Hemiplejía derecha)

Parálisis cerebral (en adelante PC) es un término usado para describir un grupo de incapacidades motoras producidas por un daño en el cerebro del niño que pueden ocurrir en el período prenatal, perinatal o postnatal. La PC es un trastorno del tono postural y del movimiento.

La hemiplejía es la parálisis de un lado del cuerpo, que aparece como resultado de la lesión de las vías de conducción de impulsos nerviosos del encéfalo o de la médula espinal. Esto sucede, por lo general, como consecuencia de un bloqueo arterial que priva al cerebro de irrigación sanguínea. La parte del cuerpo afectada por una hemiplejía presenta una parálisis muscular. La zona destruida del cerebro es incapaz de controlar ciertos músculos que, aunque no estén dañados, se tornan rígidos y pueden llegar a atrofiarse por falta de uso. De esa forma se adquiere la rigidez característica denominada espasticidad, y los afectados son conocidos como espásticos.

Síndrome de Waardenburg

El Síndrome de Waardenburg es una enfermedad rara, hereditaria, con carácter autosómico dominante que se caracteriza por anomalías faciales, oculares y sordera neurosensorial.

Causas

El defecto básico es desconocido, aunque diversos investigadores creen que esta alteración del desarrollo se podría deber a la migración anormal de las células de la cresta neural. Esta enfermedad se puede presentar bajo tres aspectos, por lo que se divide en tres tipos. Los tres tipos se heredan de manera autosómica dominante. Investigaciones en genética indican que el gen está localizado en el cromosoma 3. Los pacientes presentan mutaciones en genes en los cromosomas 2 (tipo I, en el que hay luxación del pliegue del párpado) y 3 (los párpados no están caídos, pero la sordera es más frecuente).

Hay una migración anormal desde las crestas neurales de melanocitos y células del nervio auditivo.

Síntomas

Tipo I

Anomalías faciales:

- Puente nasal ancho
- Ausencia del ángulo fronto-nasal
- Hipoplasia de las alas de la nariz
- Labio superior en "arco de cupido"
- Labio inferior grueso
- Mandíbula prominente
- Mechón de cabello blanco (40%)
- Conjunción de las cejas (sinofridia)
- Labio leporino
- Distopia cantorum: disposición anómala de los ojos, desplazamiento lateral de los ángulos internos de los ojos

Anomalías visuales:

- Heterocromía del iris (ojos de diferente color)
- Microftalmia (pequeñez anormal de los ojos) y cataratas, no es muy frecuente

Anomalías auditivas:

- Sordera en 20-25% de los pacientes

Tipo II

Además de las características vistas en el tipo I, nos encontramos con:
frecuencia más elevada de sordera.

Tipo III

Además de los hallazgos faciales y auditivos descritos en el tipo I, hay afectación bilateral de las extremidades superiores: deformidades por contracturas en flexión, fusión de los huesos del carpo y sindactilia (adherencia de dos o más dedos entre sí).

Referencias bibliográficas

- Alegría Iscoa, J. (1999). Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. *Revista Logopedia, Fonoaudiología, Audiología*, 3(XIX), 126-140.
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, S. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzzone de Manrique, A. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (1991). *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Cueto Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Divito, M. I.; Pahud, F. y Barale, C. M. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 22(7), 177-183.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Revista Enseñanza*, 21, 201-218.
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fernández Viader, P. y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista Logopedia, Fonoaudiología, Audiología*, 2 (XVI), 79-85.
- Frith, U. (1985). *Fases de desarrollo de la escritura de palabras del modelo evolutivo de Utha Frith*. Recuperado de www.ladislexia.net/quees/uta-frith/
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). Pesquisa naturalista y racionalista. En J. Keeves. *Investigación educativa, metodología y medición. Un manual internacional*, 1988, 86-91. Oxford: Pergamon Press.
- Massone, M. y Machado, E. (1994). *La Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

- Massone, M.; Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (2012). *Estudios multidisciplinares sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Editorial EFE.
- Ortega de Hocevar, S. (2005). De la alfabetización temprana a la convencional. Articulación entre el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB para evitar el fracaso escolar. En A. Fresquet y M. Porcar (comp.). *Nivel Inicial. Reflexiones, críticas y propuestas. Serie Construir Deconstruir Reconstruir, (3)*. Mendoza: EFE.
- Ortega de Hocevar, S. (2009). *Didáctica de la lectura y la escritura*. Mendoza: EFE.
- Sánchez, C. (1989). *La Increíble y Triste Historia de la Sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord.
- _____. (1994). *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe*. Mérida: Editorial Diakonía.
- Vigotsky, I. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Amadeo, M. J. (2006). *El desarrollo de la competencia comunicativa. Nociones de Sociolingüística*. Documento de Cátedra. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza.
- Belinchón, M; Riviere, A; Igoa, José M. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Carrillo, M. y Marín Serrano, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Getafe.
- Carrillo, M. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura. En J.M. Serrano (comps.). *El diseño instruccional* (1-23). Murcia: Editorial Diego Marín.
- Cueto Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Gallardo Ruiz, J. R. y Gallego Ortega, J. (1993). *Manual de logopedia escolar*. España: Editorial Aljibe.
- Gotthelf, R. (2006). *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. Mendoza: Ediunc.
- Goodman, Y. (1986). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Diccionario de Lengua de Señas Argentina*. República Argentina.
- Mora, L. (2007). *Raíces y Alas 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Talleres gráficos de Tecnología Impresos.
- Pittelman, S.; Heinmlech, J.; Berglund, R. y French, M. (1991). *Trabajos con el vocabulario: análisis de los rasgos semánticos*. Buenos Aires: Aique.
- Salgado, H. (1995). *De la oralidad a la escritura*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sampieri, R.; Callado, C. y Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Esfuerzo.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Editorial Morata.
- Veinberg, S. y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1*. Córdoba: Editorial Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zonana, V. (1995). *Psicolingüística. Concepto, objeto y campo de estudio*. Documento de cátedra. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza.

