

## La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra

Esther Pertusa Venteo

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO SORDO  
Y  
ESTRATEGIAS DE LA MAESTRA**

**Tesis doctoral presentada por  
Esther Pertusa Venteo**

**Dirigida por  
la Dra. María del Pilar Fernández Viader**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Barcelona**

**Mayo 2002**

Quisiera dar las gracias a todas aquellas personas que han contribuido a que esta tesis pudiera llevarse a término.

En primer lugar, mi agradecimiento más sincero a la Dra. M. Pilar Fernández Viader, directora de esta investigación, que me ha acompañado a lo largo de este trabajo con su valioso apoyo académico y personal; su entusiasmo y disposición siempre presentes han permitido que me sintiera en todo momento apoyada.

Agradecer muy especialmente a Virginia Yarza la gran y decisiva ayuda prestada tanto en el plano personal como en el tratamiento informático y presentación de los datos. Con ella hemos compartido momentos duros de este trabajo, discusiones interesantes y también alegrías y avances.

A la Dra. M.Teresa Anguera, por sus interesantes aportaciones y asesoramiento en las cuestiones metodológicas. Al Dr. Jordi Colobrans, por el seguimiento de este trabajo y por asesorarme con sus programas informáticos.

Agradecer a las personas que se han mostrado dispuestas a revisar los sucesivos borradores, pues sus aportaciones han enriquecido el trabajo definitivo con sus interesantes aportaciones teóricas, muy especialmente al Dr. César Coll, a la profesora Inés de Gispert, la Dra. A. Teberosky, a la Dra. Maria Ignacia Massone y a la profesora Anette Scotti.

Al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, que han proporcionado las condiciones institucionales y logísticas necesarias para la realización de este trabajo.

Agradecer a la Escuela Tres Pins permitirme observar durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje, y en particular a la maestra Sonia Segura, quien se ha mostrado en todo momento participativa y dispuesta a colaborar con esta investigación

A Elena por su comprensión y aliento en todo momento. Por su amistad.

Y muy especialmente, agradecer a mis padres y a Marisa que me han acompañado y animado a lo largo de este largo proceso. A Juanjo, Helena, y Sílvia, por el tiempo que este trabajo nos ha robado.

Gracias a todos.

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>1</b>
<b><u>Primera parte: ENMARQUE TEÓRICO</u></b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Introducción</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Enseñar y aprender</b>	<b>11</b>
<b>1.3. La escuela: contexto de desarrollo</b>	<b>13</b>
<b>1.4. La construcción del conocimiento en la escuela:</b>	
<b>Los tres pilares básicos del triángulo interactivo:</b>	<b>16</b>
1.4.1. El alumno: sujeto activo	<b>17</b>
i. Esquemas de conocimiento	<b>17</b>
ii. Aprendizaje significativo y motivación	<b>19</b>
1.4.2. El profesor: agente mediador del aprendizaje	<b>22</b>
i. Diferentes perspectivas teóricas	<b>22</b>
ii. Ayuda pedagógica y zona de desarrollo próximo (z.d.p.)	<b>24</b>
1.4.3. Los contenidos de aprendizaje: constructos sociales	<b>28</b>
<b>1.5. La evaluación</b>	<b>31</b>
<b>1.6. Los procesos de construcción de significados y los Mecanismos de influencia educativa</b>	<b>33</b>
1.6.1. Interacción versus interactividad	<b>33</b>
1.6.2. Niveles de actuación de los mecanismos de influencia educativa	<b>35</b>
i. La propia institución	<b>35</b>
ii. La interacción profesor- alumno	<b>36</b>
a. Sesión de control	<b>37</b>
b. Creación de significados compartidos	<b>39</b>
iii. La interacción entre iguales	<b>41</b>
<b>1.7. A modo de síntesis</b>	<b>42</b>

<b>CAPÍTULO II: LA LENGUA ESCRITA</b>	<b>47</b>
<b>2.1. Introducción</b>	<b>48</b>
2.1.1. Importancia de la lengua escrita en nuestra sociedad	49
i. El papel de la escuela y la familia	50
ii. Funciones de la escritura	54
2.1.2. Lengua oral versus lengua escrita	56
2.1.3. Lectura y escritura. Interdependencia	59
<b>2.2. La escritura</b>	<b>60</b>
2.2.1. ¿Qué entendemos por escribir?	61
2.2.2. Algunos modelos y perspectivas teóricas sobre el aprendizaje de la escritura	65
i. Modelos cognitivos	65
ii. Modelos psicolingüísticos	70
iii. Modelos socioculturales (socioconstructivismo)	86
iv. Modelos psicogenéticos	89
2.2.3. Enfoque constructivista de la escritura	96
<b>2.3. Objetivos del currículum en el área de lengua</b>	<b>99</b>
<b>2.4. A modo de síntesis</b>	<b>102</b>
<b>Capítulo III. SORDERA Y LENGUA ESCRITA</b>	<b>107</b>
<b>3.1. Presentación</b>	<b>108</b>
<b>3.2. Aproximaciones al estudio de la escritura en las personas</b>	
<b>Sordas</b>	<b>112</b>
3.2.1. Análisis de los errores	113
3.2.2. Buscando una explicación	116
i. Creación de significados compartidos	117
ii. Competencia en lenguaje oral	124

<b>3.3. El acceso a la lengua escrita. Importancia de la Lengua de Signos</b>	<b>130</b>
<b>3.4. La propuesta bilingüe/bicultural</b>	<b>147</b>
3.4.1. Las primeras experiencias bilingües	<b>154</b>
3.4.2. El bilingüismo en Catalunya	<b>159</b>

## **Segunda Parte: LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>169</b>
<b>4.1. Descripción</b>	<b>170</b>
<b>4.2. Objetivos</b>	<b>172</b>
4.2.1. Objetivo general	<b>172</b>
4.2.2. Objetivos específicos	<b>172</b>
<b>4.3. Hipótesis</b>	<b>173</b>
<b>4.4. Método</b>	<b>174</b>
4.4.1. Presentación del contexto socio-institucional	<b>175</b>
4.4.2. Sujetos	<b>183</b>
4.4.3. Material e instrumentos	<b>191</b>
4.4.4. Procedimiento	<b>192</b>
4.4.4.1 Recogida de los datos	<b>192</b>
4.4.4.2. Transcripción de los datos	<b>195</b>
4.4.4.3. Análisis de los datos: unidades de análisis	<b>196</b>
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS</b>	<b>203</b>
<b>5.1. Primer nivel de análisis. Registros observacionales.</b>	
<b>Diarios de las sesiones</b>	<b>204</b>
<b>5.2. Segundo nivel de análisis.</b>	
<b>Elaboración de la taxonomía de categorías</b>	<b>207</b>
5.2.1. Antecedentes	<b>207</b>
5.2.1.1 Primera formulación de las categorías de análisis	<b>208</b>

5.2.1.2. Segunda formulación de las categorías de análisis	219
5.2.1.3. Tercera formulación de las categorías de análisis	233
5.2.2. Categorías definitivas de análisis. Definición	242
<b>5.3. Programa de análisis. Análisis de la interacción</b>	<b>249</b>
5.3.1. Introducción al análisis secuencial	249
5.3.2. GSEQ-SDIS	251
5.3.3. Niveles de Análisis	257
<b>Capítulo VI. RESULTADOS</b>	<b>263</b>
<b>Presentación</b>	<b>265</b>
<b>6.1. Análisis cualitativo.</b>	<b>267</b>
6.1.1. Estructura organizativa de las sesiones	267
6.1.2. Estrategias propias de cada fase	270
6.1.3. Análisis temporal de las sesiones	272
<b>6.2. Análisis cuantitativo</b>	<b>274</b>
<b><u>Parte I. Análisis y discusión de las frecuencias</u></b>	<b>274</b>
6.2.1.1 Resultados globales: estrategias más empleadas por la maestra:	275
i. Observación de la maestra	276
ii. Recursos metalingüísticos: habilidades metafonológicas y explicitación de procedimientos	277
iii. Recursos visogestuales: recurso textual, deletreo, conteo	280
iv. Feedback: feedback positivo sin corrección	282
v. Demanda de atención	284
vi. Consigna: explicación de actividades	285
6.2.1.2. Estrategias de la maestra en relación a la tarea	286
6.2.1.3. Estrategias y/o recursos poco utilizados por parte de la maestra	297

6.2.1.4. Proceso de ajuste: situación aula	300
<b>Parte II. Análisis secuencial: patrones de estrategias</b>	<b>305</b>
6.II.1. Patrones de cada alumno en relación a la tarea	
Alumno DI Tarea escritura espontánea	307
Alumno DI Tarea dictado	312
Alumno DI Tarea previos	316
Alumno PE Tarea escritura espontánea	320
Alumno PE Tarea dictado	323
Alumno PE Tarea previos	326
Alumno OR Tarea escritura espontánea	329
Alumno OR Tarea dictado	331
Alumno OR Tarea previos	335
6.II.2. Patrones coincidentes entre alumnos, en relación a las tareas	339
6.II.3. Categorías coocurrentes	344
<b>6.3. A modo de síntesis</b>	<b>346</b>
<b>Capítulo VII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>355</b>
<b>7.1. Interpretación de los resultados y confrontación con las Hipótesis directrices</b>	<b>357</b>
<b>7.2. Más allá de nuestros resultados.</b>	<b>372</b>
<b>Consideraciones para la práctica educativa</b>	
7.2.1. Lengua de signos- Lengua escrita	373
7.2.2. Condiciones que debería cumplir un centro que escolarice alumnos sordos. La práctica educativa desde el bilingüismo	378
7.2.3. A modo de cierre	385
<b>7.3. Cuestiones abiertas</b>	<b>388</b>

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>393</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	<b>431</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>433</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS</b>	<b>673</b>

## **PRESENTACIÓN**

El trabajo de investigación que aquí presentamos tiene sus orígenes a finales de los años 80, momento en que se gestó en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, el grupo de investigación EIDA (Equipo de Investigación de Deficiencias Auditivas), dirigido por la Dra. Carme Triado, que se proponía como objetivo principal conocer el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos. El pertenecer a este grupo nos permitió iniciarnos en el mundo del sordo y progresivamente nos fuimos interesando por el acceso a la alfabetización de estas personas.

Nos vinculamos a varios grupos de investigación, dirigidos por la Dra. M.Pilar Fernández Viader, con el propósito de acercarnos a la realidad de estas personas. Por un lado participamos en el Seminario Permanente CHILDES, colaborando en la investigación que lleva por título "Estudio, revisión y adaptación del sistema CHILDES para el análisis de la interacción comunicativa niño-adulto en poblaciones infantiles de desarrollo psicológico normal y con necesidades educativas especiales", y por otro lado, participamos en los proyectos de investigación del grupo DACINE (Desarrollo, Aprendizaje, Comunicación y Necesidades Educativas).

El acercamiento a las personas sordas, nos desveló algunas lagunas que presentan en la construcción del código escrito. Entre los humanos es universal la creación y uso del lenguaje<sup>1</sup>. Entre las diferentes modalidades que el hombre ha creado, la escritura ha adoptado un papel fundamental para la revolución cultural como instrumento de transmisión de valores e información. En nuestra sociedad el dominio de la lengua escrita permite el acceso al conocimiento y a la información.

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo adoptamos el término "lenguaje" para referirnos a la capacidad universal que poseen los humanos y que los diferencia del resto de los seres vivos. La "lengua" se refiere a las diferentes modalidades en las que puede presentarse, lengua oral, en modalidad oral o escrita y lengua de signos. No obstante, las citas textuales de autor respetan el redactado de cada uno de ellos.

Reconocida la importancia que nuestra sociedad le concede al mundo gráfico, a la necesidad de tener acceso al mundo de las letras nos propusimos conocer cuál era la realidad de las personas sordas cuando se proponían aprender a escribir.

Los sordos, aparentemente, no deberían presentar dificultades para acceder a este sistema de comunicación visual, pues su limitación es auditiva, pero no es esta la realidad. Las personas sordas pese a cursar la escolaridad obligatoria, ya sea en centros ordinarios o especiales, deben superar un considerable número de obstáculos para alcanzar un nivel funcional de la escritura.

Realizamos varios estudios con el propósito de conocer la realidad en torno a la competencia en escritura que poseían las personas sordas; cuál era su nivel de escritura espontánea y cuáles las dificultades más frecuentes. Nuestros resultados (Fernández Viader y Pertusa, 1995) fueron coincidentes con anteriores estudios (Mogford, 1981; Marchesi, 1987) que mostraban niveles inferiores al de sus iguales oyentes y un mayor registro de errores, tanto fonéticos como morfológicos y sintácticos. A partir de estas evidencias nos planteamos aproximarnos al proceso de construcción de la escritura de las personas sordas.

Partimos de algunas ideas previas, que nos permitirán entender con mayor claridad el trabajo realizado y la organización de los diferentes capítulos.

Por un lado, el hecho de que el código escrito resulta fundamental como medio de comunicación y conocimiento en nuestro contexto socio-cultural, pues muchas de las informaciones y de conocimientos son transmitidos a través de la escritura. La lengua escrita la consideramos como segunda lengua para estos sujetos, pues precisan adquirir primeramente una lengua sobre la que edificarla. Representa la modalidad escrita de la lengua oral, de la lengua del oyente.

Es bien conocida la esencial importancia del acceso a la comunicación y al lenguaje para los seres humanos y, en particular, el interés de que el niño se desarrolle inmerso en un entorno lingüístico donde la comunicación sea accesible, desde el principio, de manera que se le facilite la apropiación de una primera lengua. Esta resulta ser una primera dificultad que encontramos con los alumnos sordos, la gran mayoría inmersos en contextos orales, por lo que no comparten con los otros un canal o sistema de comunicación. Nuestra propuesta con los niños sordos es propiciar una inmersión en entornos lingüísticos signados, en los que la Lengua de Signos sea utilizada normalmente por usuarios habituales, competentes, que inunden el entorno infantil de un sistema de comunicación eficaz; entendemos la lengua de signos como la lengua natural de estos niños y por tanto debe ser la lengua vehicular en las situaciones enseñanza-aprendizaje.

Una segunda premisa surge de postulados socioculturales. Creemos fundamental que el alumno sienta interés y motivación para acceder a esta forma de lenguaje que la cultura pone a su alcance. Para ello, resulta imprescindible que los alumnos perciban la funcionalidad social y personal que aporta la escritura en nuestro contexto sociocultural.

Por último, como tercera premisa sostenemos que la construcción de la escritura es un proceso en el que el profesor adopta un papel central, pues el uso de determinadas estrategias y recursos puede beneficiar esta motivación y construcción personal hacia el escrito. El profesor adquiere el rol de andamiador en el proceso de construcción del conocimiento, acompañando al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, nos interesa avanzar en el estudio de los procesos de ajuste que tienen lugar entre profesor y alumno durante el aprendizaje de la lengua escrita, para, de este modo, poder obtener más datos para el asesoramiento y la intervención educativa en este ámbito (Pertusa, 1995).

Estas ideas generales orientan la concepción de nuestro trabajo. Recogemos en una primera parte, el marco teórico más amplio en que se enmarca nuestra investigación, desde la perspectiva constructivista de enseñanza-aprendizaje hasta la conceptualización de la escritura en las personas sordas.

De esta forma, la primera parte del trabajo está organizada en tres capítulos. El primero de ellos, presenta las premisas generales que definen la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, marco teórico que adoptamos en este trabajo. El segundo capítulo, recorre diferentes perspectivas que se aproximan al tema de la escritura; desde aproximaciones psicogenéticas, cognitivas hasta la concepción de escritura que adopta la perspectiva constructivista de la escritura. El capítulo tercero, se centra en el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de las personas sordas.

La segunda parte de la tesis desarrolla nuestro estudio empírico, y ocupa los restantes tres capítulos. El capítulo cuarto ofrece el contexto social en el que se recogen los datos, y presentamos a los sujetos de la investigación. Se definen además los objetivos e hipótesis directrices de este trabajo. El capítulo quinto recoge el proceso de construcción y la sucesión de sistemas de categorías hasta la elaboración de la taxonomía definitiva elaborada para el posterior análisis de los datos. Hemos valorado el interés de mostrar la trayectoria que han sufrido estas categorías, por considerarlas importantes para futuros estudios en torno al tema de la escritura con alumnos sordos. En el capítulo sexto, se presentan los resultados obtenidos, tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa. Ofrecemos un análisis de las frecuencias y un análisis secuencial que nos ha permitido obtener patrones de conducta de la maestra cuando se propone el acercamiento de la escritura a los alumnos sordos. Finalizamos este segundo bloque, con el capítulo séptimo, en el que ofrecemos las conclusiones más interesantes que se desprenden de nuestros datos. De especial importancia constituye el

reconocimiento de nuestro trabajo pionero en este ámbito de estudios, y por tanto, precursor de ideas y de nuevas cuestiones que restan sin contestar. La tesis contiene un considerable número de referencias bibliográficas, y un anexo con información adiante y complementaria al propio texto.

Este trabajo pretende ser un primer paso en el tema del acceso a la lengua escrita por parte de las personas sordas, pero aún son numerosos los interrogantes que restan sin respuesta. Dejamos abiertas muchas cuestiones para que sigan realizándose distintas investigaciones en relación a este tema, para nosotros tan apasionante.

**CAPÍTULO I**

**LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA  
DE LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE**

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I. LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

#### **1.1. Introducción**

#### **1.2. Enseñar y aprender**

#### **1.3. La escuela: contexto de desarrollo**

#### **1.4. La construcción del conocimiento en la escuela. Los tres pilares básicos del triángulo interactivo**

##### **1.4.1. El alumno: sujeto activo**

- i. Esquemas de conocimiento**
- ii. Aprendizaje significativo y motivación**

##### **1.4.2. El profesor: agente mediador del aprendizaje**

- i. Diferentes perspectivas teóricas**
- ii. Ayuda pedagógica y zona de desarrollo próximo (z.d.p.)**

##### **1.4.3. Los contenidos de aprendizaje: constructos sociales**

#### **1.5. La evaluación**

#### **1.6. Los procesos de construcción de significados y los mecanismos de influencia educativa**

##### **1.6.1. Interacción versus interactividad**

##### **1.6.2. Niveles de actuación de los mecanismos de influencia educativa**

- i. La propia institución**
- ii. La interacción profesor- alumno**
  - a. Sesión del control**
  - b. Creación de significados compartidos**
- iii. La interacción entre iguales**

#### **1.7. A modo de síntesis**

## **1.1.INTRODUCCIÓN**

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar<sup>1</sup> debe ser considerada como un marco explicativo, de referencia, para entender y poder explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede conceptualizar como una teoría en sentido estricto, sino como un referente que integra diferentes aportaciones teóricas del desarrollo y del aprendizaje. Pretende ser un instrumento que facilite el análisis y la comprensión de la realidad educativa, lo que permite intervenir de forma pertinente en las diferentes situaciones instruccionales.

No se tratarán de manera exhaustiva los fundamentos epistemológicos ni las fuentes teóricas que sustentan dicha concepción. Siguiendo a Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera (1995) y Coll (1996), recogemos aquí algunas de sus premisas básicas por ser el enmarque teórico del trabajo que presentamos.

La perspectiva constructivista establece una distinción entre enseñar y aprender por considerar al alumno un sujeto activo que es responsable de su aprendizaje. No obstante se encuentra en una encrucijada con otros elementos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje<sup>2</sup>, concretamente con el profesor y los contenidos de aprendizaje. Las interacciones entre estos elementos se producen en nuestra cultura en un espacio privilegiado que es la escuela, y más concretamente en el aula.

Vamos a organizar el capítulo en varios apartados. En primer lugar, conceptualizaremos el papel de la escuela en nuestra cultura para situar en ella los tres elementos centrales implicados en las situaciones E/A

---

<sup>1</sup> En lo sucesivo, con el fin de agilizar la lectura, nos referiremos a la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar simplemente como concepción constructivista.

<sup>2</sup> Utilizaremos de forma indiferente la terminología situación enseñanza-aprendizaje y situación E/A.

considerados desde el paradigma constructivista, ahondando en algunos de los aspectos más sobresalientes de cada uno de ellos. Posteriormente, centraremos la atención en los procesos de construcción de significados y los mecanismos de influencia educativa privilegiados que acontecen en las situaciones de interactividad entre los alumnos y el profesor. Finalizaremos el capítulo con una conclusión que recoge los postulados centrales de este paradigma teórico.

## **1.2. ENSEÑAR Y APRENDER**

La concepción constructivista pone de relieve la importancia de los procesos personales a través de los cuales el alumno aprende, pero otorga una gran relevancia a la influencia educativa de los profesores en dicho proceso (Onrubia,1993). Desde esta concepción cualquier aprendizaje humano es una construcción personal que se lleva a cabo en un contexto sociocultural. El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Se trata de un proceso de internalización, entendido como la reconstrucción interna de una actividad externa que lleva a cabo cada sujeto de forma individual.

Cualquier aprendizaje implica un trabajo de construcción por parte del sujeto, en el que intervienen diferentes factores; desde los propios esquemas de conocimiento del sujeto hasta factores relacionados con aspectos más personales y emocionales, entre los que destacamos la motivación y la autoestima ( Miras,1996).

Los esquemas de conocimiento son representaciones mentales sobre las que los alumnos asientan y elaboran los nuevos saberes. El aprendizaje se conceptualiza como un proceso a través del que se modifican, reelaboran y estructuran estos esquemas de conocimiento.

La perspectiva constructivista, entiende, pues, la enseñanza y el aprendizaje como procesos diferentes pero a la vez indisolubles. Define el aprendizaje como construcción activa por parte del sujeto; un aprendizaje (cultural) considerado el motor del desarrollo de las capacidades cognitivas y la enseñanza entendida como *"conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículum escolar"* (Coll,1990,p.204).

Por tanto, la enseñanza se entiende como una ayuda educativa ajustada que ofrece el profesor a los alumnos, respetando sus necesidades y características individuales ( Miras,1991).

El concepto de ayuda pedagógica deviene de las ideas presentadas por la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1978, 1979, 1986). Desde esta perspectiva, se indica que todos los procesos superiores aparecen inicialmente dentro del ámbito de las relaciones sociales, bajo la forma de procesos interpsicológicos, regulados y controlados por la interacción social entre las personas, y posteriormente aparecen en el ámbito intrapersonal, regulados y controlados desde el interior del individuo.

*"Cualquier función que haya en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social, y después lo hace en el plano psicológico. En principio emerge entre las personas y como una categoría intrapsicológica.*

*Esto también es válido para la atención voluntaria, la memoria lógica, formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad.*

*Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del tema (...) Las relaciones sociales o relaciones entre las personas son genéticamente subyacentes a todas las funciones superiores" ( Vygotsky, 1981).*

El desarrollo, por tanto, se ve influido por factores ambientales que actúan sobre la base interna del propio sujeto. Se sitúa en este engranaje la educación, y el maestro como agente educativo, encargado de provocar desafíos cognitivos y desequilibrios, pero a la vez con el papel de ayudar al alumno a reorganizar sus esquemas de conocimiento para situarse de nuevo en un equilibrio cognitivo, aunque sea de forma transitoria, hasta que se presente otro nuevo objeto de conocimiento y su consiguiente nuevo desequilibrio cognitivo.

En resumen, entendemos la educación como motor del desarrollo que incluye unos factores intrapersonales relacionados con el equilibrio personal y unos factores interpersonales referidos a las interacciones sociales. Se trata de una actividad de los grupos sociales para ayudar a sus miembros a asimilar la experiencia cultural, los saberes socialmente establecidos, pero no de forma pasiva, sino desde la construcción individual, que permite promover cambios culturales.

En nuestra cultura, se crea la escuela como un espacio específico para la instrucción y construcción de conocimientos culturales.

### **1.3. LA ESCUELA: CONTEXTO DE DESARROLLO**

En las sociedades civilizadas como la nuestra se ha creado una institución social con el objetivo primordial de facilitar a los alumnos el acceso a unos saberes sociales y culturales. Es el lugar en el que interactúan de forma privilegiada los alumnos con otros elementos esenciales como son el profesor y los contenidos. La escuela es la institución en la que se produce la educación escolar entendida como una práctica de naturaleza social a la que se le otorga una doble función: una función socializadora y otra individualizadora. La función socializadora supone que la escuela intenta instaurar unas actitudes, y conocimientos socialmente establecidos y reconocidos por la sociedad. En la escuela se enseñan unos saberes

sociales, que se transmiten de una generación a otra, con el fin de dar perpetuidad al patrimonio cultural de una sociedad; la función individualizadora, por su parte, supone el desarrollo personal de los miembros más jóvenes de la sociedad, incide en la elaboración de la identidad personal de sus miembros y respeta las diferencias individuales de cada alumno ( Coll, 1996b).

En síntesis, la escuela pretende aportar a los alumnos unos contenidos social y culturalmente preestablecidos, favoreciéndoles su adquisición a partir de unas ayudas sistemáticas y unas intenciones claramente planificadas.

La concepción constructivista se sustenta sobre la idea que la educación, la enseñanza, constituyen un proyecto social que toma cuerpo también en una institución social que es la escuela. Por tanto, los contenidos de aprendizaje se consideran productos sociales y el profesor es un agente mediador entre individuo y sociedad. El alumno, es considerado aprendiz social (Coll,1990).

La escuela es el contexto social que hace accesible unos conocimientos sociales, unos aspectos culturales, que resultan imprescindibles para el desarrollo personal. Se trata de una institución cultural, que proporciona al niño instrumentos y tecnologías determinadas, propias del contexto social más amplio en el que esté inmersa. La escuela es uno de los contextos en los que el niño se desarrolla, se trata de un contexto social y cultural, transmisor de habilidades y herramientas socialmente establecidas. En este contexto se produce la educación escolar como práctica educativa específica, denominada "escolarización". Se define como "*tipo particular de actividades o prácticas educativas, que aparece en determinados grupos humanos, habitualmente grupos que presentan niveles de desarrollo científico y tecnológicamente elevados*" (Onrubia,1996, p.6).

Por tanto, la escuela, y particularmente el aula, son los contextos educativos por excelencia en los que se producen las prácticas educativas (Coll, 1996a,1996b). Se reconoce que el aula no es únicamente un espacio físico, temporal y cultural en el que se desarrolla la acción educativa, sino que es entendida como ayuda o recurso en sí misma; su estructura, disposición, número de alumnos, influye en el tipo de relaciones que en ella se vayan a establecer, influye en los recursos materiales y ayudas que puede ofrecer el profesor. En definitiva, se entiende como un instrumento de ayuda.

Desde concepciones sociolingüísticas (Edwards y Mercer,1988; Edwards,1990), se considera que el aula es el contexto privilegiado en el que se producen las interacciones y en el que se establecen las “reglas educacionales básicas” (Edwards y Mercer,1988) que se entienden como estructuras de participación y estructuras de contenido que se construyen durante el proceso y que permiten que el profesor y los alumnos se comuniquen y alcancen los objetivos propuestos.

En relación al aprendizaje del lenguaje escrito, la situación grupal que se produce en el aula es una situación privilegiada para alcanzar este aprendizaje *“Esta situación privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus intercambios”* (Teberosky,1982, p.156). Sostiene esta autora que los niños comparten sus hipótesis sobre el sistema de escritura, comparten informaciones sobre los aspectos físicos y sociales del objeto escrito que resultan esenciales para el aprendizaje de la escritura.

La diferencia entre el contexto escolar y otros contextos educativos se configura a partir de cuatro parámetros (Greenfield y Lave,1982; Cole y Cole,1989). El primero, los motivos que rigen el aprendizaje y la propia actividad; en segundo lugar, la relación que se establece entre el que aprende y el que enseña; en tercer lugar, la organización social del contexto

de aprendizaje y por último, los mecanismos y mediadores básicos que se emplean para aprender.

En definitiva, en la escuela, conceptualizada como contexto de desarrollo, se producen las prácticas educativas particulares, en las que confluyen múltiples factores que implican procesos individuales, sociales, culturales, por lo que resultan prácticas especialmente complejas. El alumno construye su conocimiento de forma individual, pero lo hace dentro de una institución en la que se produce una compleja red de relaciones sociales. Así, *“... las prácticas educativas, se convierten en el puente básico que asegura la conexión entre los contenidos y saberes culturales y los procesos de aprendizaje y desarrollo personal”* ( Onrubia, 1996,p. 5).

#### **1.4. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA: LOS TRES PILARES BÁSICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE**

Es en este contexto, la escuela y más específicamente el aula, en el que se producen las interrelaciones entre los elementos centrales que intervienen en las prácticas educativas. Se reconocen tres pilares claves que forman parte de un engranaje que se influyen y determinan recíprocamente: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que promueve dicho aprendizaje. A partir de la interacción de estos tres elementos se ofrece un marco explicativo de cómo el alumno construye el conocimiento en la escuela y cuáles son los mecanismos de influencia educativa que favorecen este proceso.

Para acercarnos a estas cuestiones resaltaremos algunos de los aspectos más sobresalientes en relación a cada uno de los pilares básicos propuestos por la perspectiva constructivista, sin olvidar el marco globalizador que los incluye bajo el mismo manto, y por tanto, que nos obliga a ir y venir de un elemento a otro constantemente para entender la globalidad del proceso E/A.

### **1.4.1.El alumno: sujeto activo**

#### **i. Esquemas de conocimiento**

A lo largo de la historia y según el marco teórico adoptado, la persona, y en la escuela, el alumno, ha sido conceptualizado de formas diversas, lo cual influye en las prácticas instruccionales y en las funciones que se reconocen a los docentes.

Desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y partiendo de las premisas piagetianas, que apoyaban la idea de la actividad autoestructurante del alumno como prerequisite para su aprendizaje, se considera al alumno como un sujeto activo, que construye su propio conocimiento. Este conocimiento siempre está vinculado a saberes sociales, mediados por la cultura que implican una revisión, o modificación que las informaciones previas que la persona ya posee.

El constructivismo considera que este proceso de construcción se produce gracias a los esquemas de conocimiento *"Proposem d'anomenar esquemes de coneixement la representació que posseeix una persona en un moment determinat de la seva història sobre una parcel·la de la realitat; un esquema de coneixement pot ser més o menys ric en informacions i detalls, posseir un grau d'organització i de coherència interna variables i ser més o menys vàlid, es a dir, més o menys adequat a la realitat; un esquema de coneixement comporta esquemes d'acció i esquemes representatius en el sentit piagetià; els diversos elements que el constitueixen presenten una organització interna que pot anar des de la simple juxtaposició fins a estructures ordinals i jeràrquiques, i fins i tot respectar les lleis de composició que caracteritzen les estructures operatòries"* ( Coll, 1983, p.34).

La persona cuando se sitúa ante un nuevo objeto de conocimiento activa parte de sus esquemas de conocimiento, los cuales son sometidos a una revisión, modificación o reformulación, según los casos. Estas modificaciones

no siempre resultan ser mayorantes como se postulaba desde la teoría piagetiana, pues en algunos casos implicará reajuste de los esquemas de conocimiento, en otros negación de las perturbaciones, o incluso modificaciones locales. El objetivo último, sin embargo, siempre es alcanzar un nuevo nivel de reequilibrio cognitivo.

Se entiende, pues, que el aprendizaje se produce sobre la base de los esquemas de conocimiento y a partir de un sistema constante de equilibrios-desequilibrios cognitivos. Coll (1983, 1988) ha señalado que, cuando un alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje, ya posee una serie de conceptos, de conocimientos, de representaciones, que le sirven como instrumentos para interpretar el nuevo conocimiento que pretende adquirir. Además, estos conocimientos previos son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. Ante un nuevo saber, el alumno activa sus esquemas de conocimiento, se produce un desequilibrio cognitivo que el alumno intenta superar y volver de nuevo al equilibrio, aunque sea momentáneo pues estamos expuestos a constantes saberes y objetos de conocimiento, por tanto, se logra un reequilibrio transitorio.

Situados en la perspectiva constructivista se conceptualiza al sujeto como una persona que llega a la escuela con unos conocimientos, unas expectativas, unas ideas que van a influir sobre su posterior aprendizaje. Estos conocimientos iniciales no se refieren únicamente a conceptos escolares, sino que se incluyen también contenidos referentes a vivencias personales e intuiciones; es decir, son contenidos con un claro componente afectivo, motivacional y relacional que inciden en el sentido que el alumno otorga al contenido de aprendizaje.

En este sentido, Ausubel (1983) en su teoría sobre aprendizaje verbal significativo postula que *"el factor més important que influeix en l'aprenentatge és el que l'alumne ja sap. Esbrinem què és i ensenyem-ho en conseqüència"* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p.6).

Debemos respetar y partir de estos esquemas de conocimiento con el fin de que los alumnos se apropien de los nuevos significados de forma significativa, pues aumentará la motivación hacia el aprendizaje y favorecerá el aumento de su autoestima ( Coll,1988; Miras,1991).

## ii. Aprendizaje significativo y motivación

Según la premisa anterior, cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce y el nuevo objeto de conocimiento, mayor significatividad le puede conceder al aprendizaje. Cuando el alumno aprende de forma significativa no suma contenidos, no almacena saberes, sino que establece todo un engranaje de relaciones entre conocimientos; el alumno reorganiza y reestructura sus conocimientos de forma lógica, entendiendo las relaciones entre los conocimientos y pudiendo disponer de ellos ante diferentes demandas.

Hablamos, pues, de aprendizaje significativo cuando se trata de un aprendizaje basado en la construcción por parte del propio alumno, cuando se produce una integración de los nuevos contenidos, conceptos... en la estructura cognitiva, y por tanto, se modifican o amplían los esquemas de conocimiento, lo que implica una asimilación y reestructuración cognitiva. Se convierten en aprendizajes que sirven de base para posteriores objetos de conocimiento. Cuando se realiza aprendizaje significativo, los contenidos resultan más fácilmente recuperados en el momento en que se precisan, además de que no quedan almacenados como conocimientos aislados, sino que establecen relaciones sustanciales con otros conocimientos que ya se poseían.

Conocidas las ventajas que presenta el aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983), Ausubel expone las condiciones fundamentales para que se produzca este tipo de

aprendizaje. En primer lugar, considera importante que el contenido que se propone aprender sea lógico, refiriéndose tanto al tipo como la forma de presentarlo por parte del profesor.

En segundo lugar, resulta fundamental que el maestro ayude al alumno a conectar activamente los nuevos conocimientos con su estructura cognoscitiva previa; es decir, la intencionalidad del maestro, su actitud y sus expectativas influyen en el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos (Rosenthal, 1966; Coll y Miras, 1990).

Como tercera condición, se hace imprescindible que el alumno presente una actitud favorable hacia el aprendizaje. El alumno no es un ser vacío sino que posee esquemas de conocimiento, una motivación, unas expectativas hacia el objeto de conocimiento, un estilo de aprendizaje entre otros factores a resaltar que inciden en su proceso de construcción.

En definitiva, hemos de aludir tanto a los factores cognitivos como afectivo-relacionales en la construcción de significados.

*“ El alumno encara pues el proceso de aprendizaje y el contexto de interacción sobre la base de un determinado autoconcepto y nivel de autoestima y unos esquemas atribucionales más o menos establecidos, elementos todos ellos que van a condicionar en gran medida sus expectativas respecto al desarrollo y los resultados del proceso” (Miras, 1996, p.60).*

La motivación, definida como el interés que presentan los alumnos para realizar determinados aprendizajes sobresale como una de las características individuales que mantiene estrechas relaciones con el aprendizaje escolar. Desde nuestra perspectiva se enfatiza la necesidad de que los alumnos actúen movidos por una motivación intrínseca, guiada especialmente por la propia tarea y por un interés hacia el aprendizaje. Este tipo de motivación, correlaciona con un enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por el interés del alumno en aprender el contenido de forma sustanciosa, lo que

favorece el establecimiento de conexiones entre los esquemas de conocimiento y los nuevos contenidos y por tanto, ayudará al alumno a alcanzar un aprendizaje significativo.

La motivación debe ser considerada como uno de los factores centrales que inciden en el aprendizaje escolar, pero no debe entenderse como algo interno, innato en el individuo, sino estrechamente vinculado a factores interpersonales, como son las representaciones que los demás y concretamente la del profesor sobre los alumnos, los mecanismos de atribución, el autoconcepto académico y autoestima, procesos que se crean en la interacción social.

Se construyen significados cuando se es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983). Para ello, el profesor debe conocer el nivel real de los alumnos, sus posibilidades para plantear situaciones adecuadas y ajustadas a los alumnos. Coll (1983, p.199) lo denomina desfase óptimo "*...cuando el objeto de conocimiento está excesivamente alejado de los esquemas de que dispone el sujeto, éste no podrá atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje será incapaz de desembocar en un aprendizaje verdaderamente significativo*".

En definitiva, sólo se aprende cuando se construyen significados, pero no hemos de pensar que el aprendizaje significativo es una cuestión de todo o nada. En muchas ocasiones lo que ocurre es que el alumno sólo puede atribuir significados parciales a lo que aprende por no disponer de suficientes conocimientos previos u otras capacidades individuales necesarias.

#### **1.4.2. El profesor: agente mediador del aprendizaje**

Desde la perspectiva constructivista, el maestro adquiere un papel primordial en el entramado de factores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues se convierte en el guía del alumno durante su proceso de construcción de significados y de atribución de sentido. Se le asigna la función de intentar enriquecer las oportunidades de los alumnos para interactuar con los objetos de conocimiento permitiendo a la vez que los alumnos puedan poner en juego sus instrumentos cognoscitivos.

Sin embargo, las relaciones entre profesor-alumno y las funciones atribuidas al maestro han ido modificándose a lo largo de la historia sometidas a influencias ideológicas en relación al constructo de desarrollo y educación. De manera breve, vamos a mencionar algunas perspectivas sobre la relación maestro-alumno para poder entender la conceptualización actual.

##### i. Diferentes perspectivas teóricas

Las primeras aproximaciones al estudio de la interacción profesor-alumno se reducían a estudiar el comportamiento del profesor y de los diferentes estilos de aprendizaje y cómo estos factores supuestamente incidían en los resultados académicos de los alumnos. Estos estudios, sin embargo, no se encargan de estudiar la interacción entre los participantes en las situaciones E/A, sino que describen las acciones del maestro y su repercusión sobre el rendimiento de los alumnos.

Son varios los paradigmas que participan de estas premisas teóricas, enfatizando unos u otros elementos intervinientes. Los primeros estudios intentaban definir al profesor más eficaz, y para ello, se centraban en características personales del maestro, en establecer un buen clima en el aula, en priorizar unos determinados métodos sobre otros... A partir de estos estudios se establecieron pautas de comportamiento concretas que se

proponían a los profesores para ser eficaces en su práctica docente (Medley,1979; Brophy y Good,1986).

El segundo bloque de estudios, se centraba más en conocer los contenidos y los estilos cognitivos del profesor que le conducían a una determinada actuación. Surgió la necesidad de controlar la interacción en el aula y por tanto, de contar con los instrumentos de observación, entre ellos, sistemas de categorías como herramientas que describían de forma objetiva y aséptica la situación del aula (Flanders,1977).

Estos sistemas de categorías fueron evolucionando. Pero todos ellos, expresaban la limitación de efectuar un inventario de los comportamientos que se producían en el aula, y no permitían registrar la verdadera interacción profesor/alumno ni los procesos que entre ellos acontecían. Como señala Montero (1990) las investigaciones sobre el estilo de los profesores no proporcionaron la fuerza explicativa que se esperaba y se requirieron de otros estudios que incorporen factores como la implicación activa del propio alumno.

Por tanto, se produjo un cambio conceptual en el que el interés se focalizó en los procesos de interacción y los factores que inciden sobre la relación profesor-alumno. El énfasis en los procesos cognitivos, el papel reconocido al alumno, las expectativas de los profesores... son entre otros innumerables elementos, los que condujeron a este cambio radical en la concepción de enseñanza-aprendizaje y por tanto, en la relación profesor/alumno.

La aproximación actual recupera el papel del alumno olvidado por las anteriores perspectivas; considera al alumno activo, que asimila, relaciona y construye su conocimiento. Se reconoce que la actividad del alumno es mediadora entre las propuestas de E/A y los propios resultados del aprendizaje (Wittrock,1990). Pero a la vez, el profesor actúa como mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje.

Estos planteamientos se dilataron con el resurgir y la profundización de los planteamientos de la teoría sociocultural de Vigotsky (1977,1986). Este autor nos propone una visión sociocultural de la educación y del desarrollo, pues reconoce una enorme importancia a las relaciones interpersonales como potenciadoras del aprendizaje y, por tanto, del desarrollo. Se entiende que el desarrollo es consecuencia del aprendizaje y en último término de la educación, la cual está estrechamente vinculada a la interacción social. Se plantea una relación bidireccional entre desarrollo y aprendizaje. Efectivamente, Vigotsky plantea un cambio fundamental en la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, introduciendo la educación en esa relación *“El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial”* (Vigotsky, 1956,p.451-452).

En este sentido, señala Vigotsky *“ la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo”* ( Vigotsky, 1956,p.278).

Por tanto, el desarrollo cuenta con un componente social, pues las funciones psicológicas superiores son construcciones sociales y a la vez coincide con un componente de reconstrucción individual, el proceso de interiorización, que se produce a partir de las interacciones que el alumno establece con los diferentes agentes mediadores del contexto social.

## ii. Ayuda pedagógica y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Cuando el sujeto aprende, no lo hace como mera copia de la realidad o de lo que le ofrece el contexto, sino que el individuo a partir de su participación activa en la construcción del aprendizaje, sobre la base de sus esquemas de

conocimiento reelabora la información y se apropia de ella, de forma individual; la interioriza adaptándola a su funcionamiento cognitivo.

*“En suma, el procés de construcció de significats i d’atribució de sentit als continguts escolars és individual en la mesura que cada alumne i cada alumna, considerats individualment, l’han de dur a terme, però també és cultural en la mesura que els significats construïts remetent, a formes i sabers culturals” ( Coll, 1996, p. 54)*

Se establece en este sentido la relación entre equilibrio-desequilibrio cognitivo y la zona de desarrollo próximo planteada desde postulados vigotskianos (Vigotsky, 1977, 1979). El equilibrio cognitivo es algo intrasujeto, mientras que la zona de desarrollo próximo se crea en la interacción, y por tanto, se reconoce como intersujetos.

La zona de desarrollo próximo, concepto central en la teoría sociocultural, se entiende como la distancia que hay entre el nivel real del alumno y el nivel potencial; la diferencia entre lo que el alumno puede realizar por sí solo a partir de su capacidad, y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz, ya sea un adulto o un igual.

*“ La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, p. 133)*

Se trata de un espacio virtual que se crea en la interacción; no es una zona predeterminada, sino que dependerá de numerosos factores, entre los que destacan el nivel real del alumno, las ayudas ofrecidas por el profesor, el contenido concreto que se trabaje....La zona de desarrollo próximo está ligada al proceso de internalización de instrumentos, de sistemas de signos.

En síntesis, las aportaciones situadas en la perspectiva vigotskiana, proponen como uno de sus principales objetivos explicar cómo se produce el paso de lo cultural (interpsicológico) a lo individual (intrapicológico), o dicho de otro modo, de las funciones psicológicas elementales a las superiores.

El adulto, o el otro, en sentido amplio, desde esta perspectiva, adquieren un papel imprescindible; se convierten en potenciadores del desarrollo, de guías para el niño, que orientan hacia nuevos conocimientos culturales. Se considera al adulto como un mediador de los aprendizajes, facilitador de la ayuda necesaria y adecuada para que los alumnos construyan significados. Coll (1990, p.182) apunta que los adultos que mejor andamian y sostienen los progresos de los niños son aquéllos *“cuyas intervenciones en el transcurso de la interacción son contingentes a los progresos y dificultades que experimentan los niños en la realización de la tarea”*.

La ayuda pedagógica, es entendida únicamente como “ayuda” en un doble sentido; en primer lugar porque el alumno es el último responsable de su aprendizaje, y por tanto, es mediante su actividad constructiva, su modificación y adaptación de esquemas de conocimiento como aprende contenidos sociales culturalmente mediados. Pero, en segundo lugar, a la vez la guía y orientación del profesor representa una ayuda necesaria, sin la cual el alumno improbablemente alcanzaría la construcción de significados (Coll,1987; 1990).

La ayuda pedagógica, conceptualizada como andamiaje del proceso de construcción del alumno, conjuga dos dimensiones: a) los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos y b) la necesidad de provocar desafíos y retos que inciten a la modificación de significados (Onrubia, 1993).

El profesor para poder ofrecer ayudas contingentes a las necesidades de los alumnos, que respondan al momento en el que se encuentra de construcción de significados, precisa conocer el nivel efectivo de los alumnos. Es decir, el

profesor debe valorar las ideas previas de los alumnos y debe ser capaz de conocer el nivel real de competencia así como acceder a los esquemas de conocimiento de los alumnos para hacer progresar a cada uno de ellos en su zona proximal. Pero no basta con que el profesor conozca el nivel real del alumno, es necesario descifrar su nivel potencial conceptualizado como lo que es capaz de hacer el alumno con la ayuda del otro, en interacción.

Para que la ayuda del maestro y el proceso de andamiaje sean efectivos, el profesor debe actuar dentro de la zona de desarrollo próximo. Para ello es central que los contenidos objeto de estudio sean significativos, capaces de producir el desfase óptimo, con el fin de evitar el aprendizaje memorístico y potenciar el aprendizaje significativo, permitiendo al alumno establecer relaciones significativas entre sus esquemas de conocimiento y los nuevos contenido objeto de aprendizaje. Por otro lado, los retos propuestos a los alumnos deben ser retos abordables, es decir, cuestiones que el alumno pueda resolver, no por sí solo, sino a partir de la combinación entre sus propias posibilidades y los apoyos e instrumentos que le ofrezca el profesor.

*“ Si la ayuda ofrecida no es capaz de incidir en la activación y modificación de los esquemas de conocimiento del alumno, si no puede colaborar en su cuestionamiento, enriquecimiento y diversificación, si deja de tomar en consideración los cauces por los que transcurre la actividad mental constructiva del alumno, no podrá cumplir eficazmente su rol de orientación y guía” ( Onrubia, 1996, p.24).*

Como se desprende de lo anterior, las ayudas no están preestablecidas, sino que pueden ser válidas en unas situaciones y no en otras, con unos alumnos y no con otros, de ahí la importancia de ajustes de ayudas y de conocer los mecanismos de influencia educativa que inciden en las diferentes situaciones educativas. Desde esta perspectiva interesa conocer cuáles son los procesos específicos mediante los que es posible ofrecer una ayuda educativa ajustada al proceso de aprendizaje de los alumnos, y en qué formas de actuación pueden plasmarse en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Una

actuación del profesor no puede valorarse de forma aislada del contexto y del momento concreto en que se produce, pues en algunos casos resultará una ayuda válida para un alumno pero no para otros. Incluso puede tratarse de un recurso facilitador en un momento dado para un alumno pero no en otra circunstancia.

El profesor debe ajustarse a las zonas individuales de cada alumno y para las diferentes actividades o contenidos que se proponen trabajar si pretende ayudar al alumno en su proceso de construcción individual.

Aunque no se conocen cuáles son los procesos que intervienen en la creación de zonas de desarrollo próximo, Onrubia (1993), identifica un número de elementos relevantes, que no deben ser considerados de forma aislada, sino en su conjunto dentro de las situaciones E/A que nos orientan en la creación de zonas de desarrollo próximo.

En el ámbito de las relaciones interpersonales situamos las relaciones y las influencias de los iguales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los iguales, adoptan el papel de mediadores y ofrecen ayudas pertinentes en el proceso de construcción. Concretamente entre iguales se desatan los conflictos cognitivos que una vez resueltos ayudan a avanzar y, en último término a aprender.

#### **1.4.3. Los contenidos de aprendizaje: constructos sociales**

El tercer elemento del triángulo interactivo, adquiere dentro de la perspectiva constructivista una significación central, pues los contenidos no quedan limitados a unos conceptos que los alumnos deben memorizar, sino que se amplían tanto en tipos de contenidos como en la importancia que se les reconoce dentro de las situaciones enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos, desde la perspectiva constructivista, se refieren a una selección de significados, que sobre diversos ámbitos o parcelas de la realidad, han de construir los individuos. Se trata de contenidos mediados por la cultura en una sociedad determinada. A la vez, los contenidos son construidos a través de instrumentos también sociales, como el escribir, el hablar, el convencer, el leer..." *..els continguts són un element altament rellevant, ja que constitueixen l'eix entorn del qual s'estructuren les relacions mútues entre professors i alumnes i són l'element cultural mediador del desenvolupament i de l'aprenentatge*" (Coll,1996, p.20)

El papel y la importancia otorgada en la actualidad a los contenidos escolares deviene de la relación que se les reconoce con otros elementos claves en la educación, concretamente con la función de la educación escolar, que nos obliga a pensar qué debe enseñar la escuela. Por otro lado, la concepción que se acepta de aprendizaje, en relación al proceso de construcción de conocimiento en la escuela, intenta responder a cómo se aprende y cómo se enseña. En definitiva, los contenidos no se entienden como un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar diferentes capacidades.

Por tanto, los contenidos se definen como saberes seleccionados para ser enseñados en la escuela de manera que el alumno pueda aprenderlos significativamente. Se entienden como unidades de significado en una doble dimensión: social y cultural y personal o psicológica.

Desde la dimensión *social-cultural* se reconocen como saberes socialmente constituidos y culturalmente organizados. En la escuela se enseñan contenidos que para ese grupo social o cultural revisten especial interés. Además se organizan en campos de saber diferenciados (lengua, matemáticas...). Desde la dimensión *psicológica* se considera que la escuela debe permitir la apropiación individual de los contenidos; es decir, se debe ayudar a cada alumno a hacer accesibles y personales unos saberes. Recuperamos, en este punto, la importancia concedida a los esquemas de

conocimiento y al papel activo e individual del proceso de construcción del conocimiento. El aprendizaje entendido como proceso activo que implica codificación (reconstrucción personal) y memoria ( Mauri, 1992). Ayudar a elaborar la representación personal, es decir, ayudar a que cada persona haga accesibles y personales unos conocimientos.

*“En conseqüència, els continguts són un element altament rellevant, ja que constitueixen l'eix entorn del qual s'estructuren les relacions mútues entre professors i alumnes i són l'element cultural mediador del desenvolupament i l'aprenentatge” ( Mauri, 1996, p.20).*

Desde la perspectiva constructivista, se entiende la organización y presentación de los contenidos desde un enfoque globalizador. Con el propósito de alcanzar una mayor significatividad, es importante establecer el mayor número posible de relaciones entre contenidos de diferentes unidades didácticas. Se intenta partir de proyectos globales que incluyan las diferentes áreas curriculares. Desde la administración se organizan los contenidos curriculares en áreas, que quedan recogidos en el currículum escolar.

No recogemos en este trabajo la interesante distinción que se establece entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde el marco constructivista. Mauri, Valls y Gómez (1992); Mauri (1993) ofrecen una exhaustiva presentación de la conceptualización de los contenidos, así como de los tipos de contenidos que se consideran objeto de aprendizaje en la escuela.

Recapitulamos que desde la perspectiva constructivista se considera que son tres los pilares básicos que intervienen en las situaciones enseñanza-aprendizaje: el alumno, sujeto activo, último responsable del aprendizaje, los contenidos, entendidos como conceptos, procedimientos o actitudes que se proponen como objetos de conocimiento y por último, el profesor, agente

educativo, imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Se reformulan como el "triángulo interactivo", por entenderse como tres elementos que están estrechamente relacionados, en continua interacción y regulándose unos sobre otros. Recogemos la cita de Coll, (1996, p.70), que expresa a modo de cierre.

*"En resum, la concepció constructivista ens mostra que l'aprenentatge escolar és el resultat d'un procés complex d'intercanvis funcionals que s'estableixen entre tres elements: l'alumne que aprèn, el contingut que és objecte de l'aprenentatge i el professor que ajuda a l'alumne a construir significats i a atribuir sentit allò que aprèn".*

### **1.5.LA EVALUACIÓN**

Como hemos visto, en toda situación enseñanza-aprendizaje intervienen los tres elementos ( profesor, alumno y contenidos) de forma interrelacionada. El proceso de evaluación de las situaciones instruccionales debe considerar a la totalidad de los factores que participan.

El profesor adopta un papel central en el proceso de construcción de conocimiento; encargado de regular las ayudas, de facilitar o retirar determinados instrumentos facilitadores del aprendizaje... Esto requiere por parte del docente una toma de decisiones constante, y por tanto, implica conocer en qué momento se encuentra cada alumno, qué sabe cada alumno sobre un contenido concreto, cuáles son sus ideas previas y sus representaciones, cómo adquiere progresivamente el significado, etc.. Esta toma de decisiones viene fundamentada por la evaluación, considerada un instrumento imprescindible de regulación, control y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo propone que se realicen evaluaciones durante el proceso con el propósito de conocer en qué momento se encuentra en cada alumno y, de esta forma, poder dar respuesta a sus necesidades de forma inmediata, respondiendo a los diferentes objetivos que se propone. Es importante que sean unas evaluaciones constantes, llevadas a cabo durante el proceso de apropiación del conocimiento; evaluaciones formativas (Miras y Solé, 1990) que permitan conocer el proceso de aprendizaje seguido por cada alumno y por tanto aportar las ayudas y recursos adecuados en cada momento. Sin embargo, resulta fundamental realizar evaluaciones finales o sumativas para conocer cuál ha sido la evolución y el desarrollo seguido por cada alumno. Desde esta perspectiva, los errores no se conceptualizan de forma negativa, sino que se interpretan como señales que permiten conocer cuáles son las dificultades que presenta un alumno y para aportarnos información de en qué momento se encuentra cada alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Las evaluaciones sumativas se entienden como un elemento de ayuda para el profesor para poder seguir la evolución y el progreso realizado por cada alumno en relación a los diferentes contenidos trabajados.

Junto a las evaluaciones finales, de especial interés son las evaluaciones iniciales. Se precisa, como hemos ido comentando que el profesor conozca las ideas y conocimientos previos de los alumnos; esto se consigue a partir de evaluaciones iniciales, previas a la presentación de nuevos contenidos. El profesor se interesa por conocer qué saben los alumnos de un nuevo objeto de conocimiento; para ello, establece una conversación con los alumnos o facilita cuestionarios, o propone situaciones a resolver que implican el uso de determinados contenidos. Es preciso realizar estas evaluaciones iniciales para que los contenidos que se presentan se adecuen a los esquemas de conocimiento de los alumnos y les permita realizar aprendizajes significativos.

Pero la evaluación desde este marco teórico, debe atender a los diferentes elementos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y no únicamente al alumno. En este sentido, se entiende la evaluación educativa,

que incluye la evaluación social del sistema educativo y la evaluación de los objetivos pedagógicos (Coll,1983d). Así pues, interesan los resultados que obtienen los alumnos en un determinado proceso, pero no únicamente; importan en la misma medida las condiciones de la situación E/A, las estrategias empleadas por los profesores, los propios procedimientos e instrumentos de evaluación, entre otros (Coll y Martín,1993).

## **1.6.LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA**

Como ya hemos ido desarrollando a lo largo del capítulo, desde la perspectiva constructivista se considera que el alumno construye su conocimiento a partir de su actividad mental autoconstructiva que permite la revisión y modificación de sus esquemas de conocimiento. En este proceso de construcción no intervienen únicamente los aspectos cognitivos, sino que resultan fundamentales los factores relacionales y afectivos que hemos mencionado en puntos anteriores.

A los factores personales aportados por el sujeto se vinculan elementos relacionados con el contexto educativo, en el que se reconoce la existencia de ciertos mecanismos de influencia educativa que actúan en situación de interactividad entre el profesor y los alumnos.

Vamos en primer lugar a definir el término de interactividad para, en apartados posteriores, entrar a conceptualizar los mecanismos de influencia educativa más destacados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

### **1.6.1. Interacción versus interactividad**

Desde la perspectiva constructivista, hablar de mecanismos de influencia educativa, nos conduce a conceder un papel central a la interacción con los otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se entiende la interacción en un sentido amplio, bajo el término "interactividad" definida como "*articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea o contenido determinado*" (Coll, 1981, p.10). Se trata de un concepto más global que el de interacción, pues no sólo incluye los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos sino también otras actuaciones, que aunque parezcan de naturaleza individual, sólo son comprensibles en el marco de las actuaciones de unos y otros participantes. Se incluyen, por tanto, intercambios directos, cara a cara, como otras actuaciones que van más allá del aquí y ahora.

Se desprende la importancia de la dimensión temporal que subyace a la propia interactividad; las actuaciones de los participantes giran en torno a un contenido determinado, pero en el devenir del tiempo. La interactividad no es un constructo preestablecido, sino que se va configurando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es al hilo de esta construcción que se va creando la estructura de participación, en la que se encuentra la estructura de tarea social y la estructura de la tarea académica.

La noción de interactividad, desde esta perspectiva supone contemplar los aspectos discursivos ( qué dicen y cómo lo dicen los participantes) y los aspectos no discursivos ( lo que hacen y cómo lo hacen).

El aceptar el concepto de interactividad e intentar estudiar el análisis de la interacción profesor-alumno desde los mecanismos de influencia educativa implica algunas premisas o exigencias implícitas ante el estudio de la interacción. En primer lugar las actuaciones del profesor y de los alumnos deben ser consideradas desde la interacción; no tiene sentido estudiar o definir las actuaciones de los diferentes participantes de forma aislada pues se influyen mutuamente. En segundo lugar, enlazando con la anterior, las actuaciones del profesor y los alumnos deben estudiarse a lo largo del tiempo; es decir, las actuaciones, las ayudas del profesor no tienen la misma significación en todos los momentos de la interacción. Por último, en tercer

lugar, es importante mencionar que las actuaciones de los participantes y por tanto sus interacciones están mediatizadas por el contenido objeto de estudio.

Ubicados en este marco amplio se sitúan los mecanismos de influencia educativa que pasamos a definir.

### **1.6.2. Niveles de mecanismos educativos**

A partir de la caracterización del concepto de ayuda comentado en el punto anterior, Coll (1996, p.58) define mecanismo educativo como *“els mecanismes interactius mitjançant els quals, i gràcies als quals, professors i companys aconseguixen d’ajustar el seu ajut al procés de construcció de significats i d’atribució de sentit que duen a terme els alumnes en el transcurs de les activitats escolars d’ensenyament-aprenentatge”*.

La concepción constructivista plantea tres niveles desde los cuales se facilitan diferentes ayudas y en el marco de los cuales operan distintos mecanismos de influencia educativa.

#### **i. La propia institución**

El contexto institucional se entiende como el contexto social que influye indirectamente sobre las prácticas educativas que se llevan a término en el aula.

Ya hemos considerado anteriormente el papel predominante de la institución escolar como contexto de desarrollo, y contexto de socialización. El profesor y el alumno interaccionan en una institución concreta con una filosofía y un proyecto educativo específico que determinan la influencia educativa que acaba recibiendo el alumno, entendida como calidad de las relaciones y del tipo de ayuda que se le ofrece.

Sin embargo, a pesar de su importancia, se desconocen todavía cuáles son los mecanismos de influencia educativa que operan a nivel de institución. Se reconocen, entre otros, la organización y funcionamiento de la propia institución escolar o las formas de concreción y desarrollo del currículum. Se trata de mecanismos de naturaleza diferente a los dos que a continuación comentaremos.

#### ii. La interacción profesor-alumno

El análisis de la interacción profesor-alumno y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje ha sido estudiado desde hace varias décadas y desde diferentes perspectivas teóricas. Todas ellas, coinciden en que esta interacción sobresale como uno de los elementos centrales en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Como recoge Onrubia (1996) tres son las razones principales que otorgan a la relación profesor-alumno un papel privilegiado. En primer lugar, las distintas formas de intervención y apoyo ocurren en el plano de la interacción entre el profesor y alumno; además es el espacio en el que se promueven las ayudas de tipo mediato. Por último, la díada profesor-alumno representa el núcleo desde el que se dinamizan los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el paradigma constructivista.

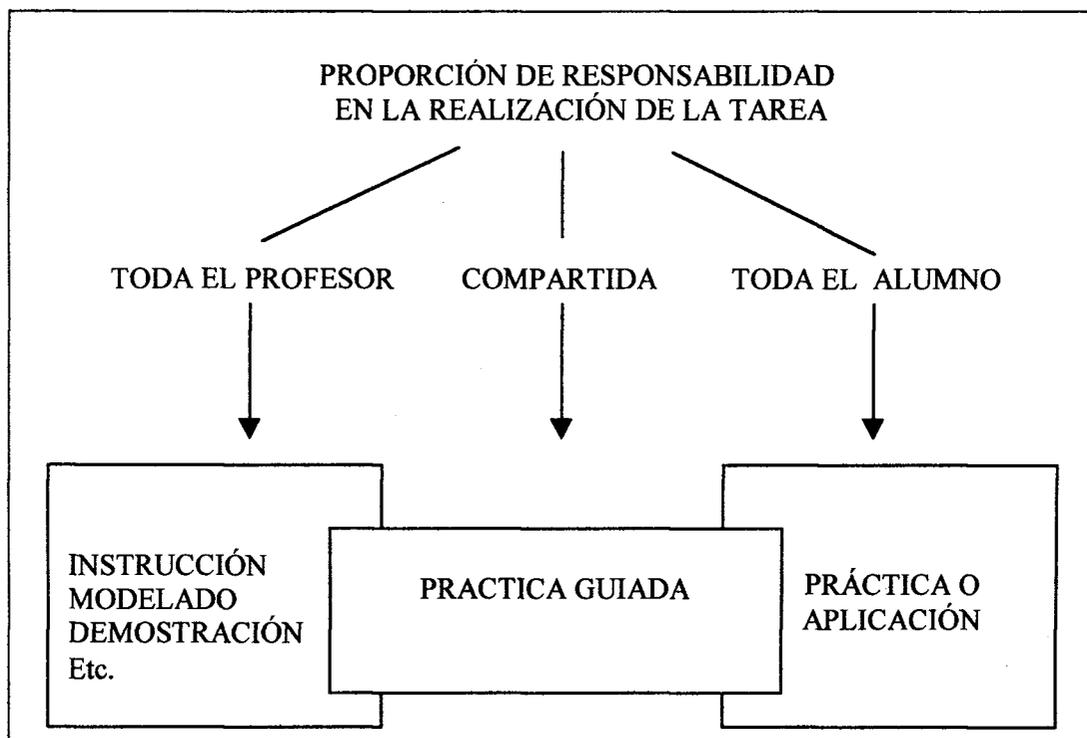
Entre los mecanismos que se destacan en esta situación, encontramos el proceso de traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor a los alumnos y el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más rico y complejos entre el profesor y los alumnos.

a) Sesión del control ( o transferencia de responsabilidad)

Se trata de un proceso, subyacente a una amplia diversidad de actuaciones y comportamientos del profesor y alumnos en situación de aula, por el cual los apoyos y ayudas que precisa el alumno van sustituyéndose por otros que suponen menor ayuda, tanto cualitativa como cuantitativamente, con el objetivo de que los alumnos vayan asumiendo un control cada vez mayor de su proceso de aprendizaje.

Se trata de un proceso que actúa en el ámbito de la interactividad, anteriormente comentada y se concreta en diferentes actuaciones, identificadas desde las más molares a las más específicas.

Gráfico I.1. Representación de Sesión de Control. Adaptado de C.B. Cazden (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje (p.117).



Como se aprecia en el gráfico, inicialmente el aprendizaje estaría basado en la demostración por parte del profesor, para pasar a ser de responsabilidad conjunta entre profesor y alumno, y por último acabar dependiendo enteramente del alumno. El maestro es inicialmente el que posee el contenido y la responsabilidad de realización de la tarea. Tras varias demostraciones y situaciones de modelado va cediendo parte del control al alumno, para acabar otorgando la total responsabilidad de la tarea al propio aprendiz. Brown y Palincsar (1982,1987) centran sus investigaciones sobre la "enseñanza recíproca", una propuesta de diseño instruccional para la enseñanza sistemática de cuatro estrategias básicas de comprensión de textos escritos. Todas estas investigaciones apuntan a la conclusión que los profesores que apoyan mejor el aprendizaje de sus alumnos son los que *"entre otras características, ajustan de manera consistente el tipo y grado de ayuda a los progresos de estos últimos en la realización de la tarea, retiran progresivamente la ayuda, y promueven la asunción, por parte de los aprendices, de un grado cada vez mayor de autonomía y control en el aprendizaje"* ( Colomina, y Onrubia, 1997,p.64).

Por tanto, para que pueda darse el traspaso de control las situaciones E/A planteadas deben favorecer y fomentar la actuación de los alumnos en mayor o menor medida. Deben crearse situaciones en las que inicialmente la intervención del profesor sea cuantitativamente más representativa, pero que permiten un margen de actuación al alumno. Paulatinamente, el profesor concede mayor dominio de la situación al propio alumno.

El proceso de traspaso demanda una variación constante, cuantitativa y cualitativa de los tipos de apoyo y ayudas ofrecidas por el profesor a los alumnos; las formas de soporte deben ser contingentes a las necesidades de los alumnos y pueden variar según la tarea, el contenido... Es importante que el profesor ajuste las formas de ayuda en función del nivel de aprendizaje y las diferencias individuales de los alumnos.

En síntesis, este mecanismo consiste en proponer actividades inicialmente muy estructuradas, sistemáticas y dirigidas por el profesor, para ir delegando en los alumnos el propio control de su aprendizaje.

Como se desprende de las sugerencias anteriores, las investigaciones vinculadas a la práctica educativa, nos ayudan a reconocer algunos indicadores, comúnmente presentes en la mayoría de situaciones de interacción que nos concretan el qué observar en relación a este proceso. Recogemos las propuestas de Colomina y Onrubia, (1997):

- Se observa que ciertas reglas de participación social y formas de organización en el aula, potencian las posibilidades de traspaso.
- El tipo de tareas y el margen de actuación que se permiten al alumno, facilitan o restringen el mecanismo de control y traspaso.
- La variedad de formas y tipos de ayuda que ofrece el profesor y su variación en función a las características y necesidades de los alumnos, son informaciones relevantes en el traspaso.
- Es importante que el profesor valore constantemente y de forma explícita el grado de comprensión por parte de los alumnos de las diferentes actividades, pues como hemos visto, permite ajustar las ayudas que precisan los alumnos.
- Es definitivo que los alumnos puedan participar abiertamente en su propio proceso de construcción de conocimiento. Así, es importante que los alumnos puedan preguntar, interrogarse, plantear intereses...

Este proceso se reconoce interrelacionado e interdependiente del proceso de construcción de significados compartidos que a continuación comentaremos.

#### *b) Creación de significados*

Para que el profesor pueda incidir en la construcción de conocimiento de los alumnos aparece como necesario que comparta significados con ellos, y esto se realiza primordialmente a través de los mecanismos semióticos, de entre

los cuales destaca el lenguaje (Vigotsky, 1978, Wertsch, 1988). Estas ideas son compartidas por dos enfoques teóricos. Por un lado, las ideas propuestas por Vigotsky (1977) quien reconocía al lenguaje dos funciones principales: una comunicativa y otra función representativa, simbólica. Este autor plantea que lo que determina el potencial semiótico del lenguaje no es su formalización, sino que esté inmerso en el flujo de la actividad que llevan a cabo los individuos. Lo esencial es que entre el profesor y sus alumnos exista un sistema de comunicación compartido, que permita expresarse y comprenderse. Desde esta perspectiva los trabajos de Newman, Griffin y Cole (1991) analizan diferentes situaciones de aula, y muestran la potencialidad del lenguaje como elemento central en la construcción de significados.

El segundo grupo de investigaciones, vinculado a Cazden (1991), se centra en el análisis del discurso educacional. Se sitúan dentro de esta perspectiva los trabajos de Edwards y Mercer (1988) quienes revisan los diferentes usos del lenguaje en las situaciones de instrucción en el contexto aula.

El profesor puede ayudar a sus alumnos en su proceso de construcción cuando es capaz de compartir, en el curso de la actividad conjunta, sus significados con los de sus alumnos. El profesor y los alumnos inician el proceso de E/A compartiendo pequeñas parcelas de significado con respecto a saberes culturales que forman parte de los contenidos sociales y culturales seleccionados para ser enseñados en la escuela. Es esencial que el profesor utilice diferentes recursos que le permitan conectar con la representación del sentido que poseen los alumnos sobre un contenido concreto. Progresivamente, se van compartiendo parcelas cada vez más amplias, hasta llegar idealmente a un punto en el que pueden compartir un sistema de significados amplio y rico, que representan los contenidos escolares.

Por tanto, la creación de significados compartidos implica el establecimiento constante de relaciones entre lo que saben los alumnos y el nuevo contenido que se pretende enseñar. El lenguaje se convierte en el instrumento privilegiado de comunicación en estas situaciones interactivas. Resulta imprescindible que exista un sistema común entre los interlocutores, con el propósito de evitar malentendidos e incomprendiones.

En este sentido, los autores interesados en conocer los mecanismos de influencia educativa que actúan en las situaciones E/A, se preocupan de manera sistemática en el discurso del profesor y de los alumnos en las situaciones de aula, pues se hace imprescindible la existencia de un sistema de comunicación común entre los participantes para lograr significados compartidos.

### iii. La interacción entre iguales

La interacción entre iguales se propone como tercer nivel de los mecanismos de influencia educativa que acontecen en las situaciones enseñanza-aprendizaje en la escuela. Se manifiesta como una base adecuada para crear Zonas de Desarrollo Próximo, y proporcionar ayudas necesarias. La existencia de diferentes puntos de vista, la necesidad de explicitar el propio punto de vista a otros, de coordinar roles y de regularse mutuamente, a través del lenguaje, surgen, entre otros factores, como elementos que potencian el aprendizaje de determinados contenidos cuando se interactúa de manera cooperativa con los iguales (Forman y Cazden, 1984; Coll, y Colomina, 1990).

*“ Lo que durante mucho tiempo fuera considerado una influencia negativa, hoy adquiere el rango de motor del desarrollo, por su papel potencial en el aprendizaje y la socialización. Así pues, el avance ha sido considerable, pero no debemos olvidar unas consideraciones. En primer lugar, reconocer el valor educativo de la interacción entre iguales no implica atribuirle un carácter de*

*alternativa a otras formas de interacción igualmente imprescindibles para el desarrollo personal de los alumnos; nos referimos particularmente a la relación profesor-alumno. En segundo lugar, no sólo se trata de poner a los alumnos juntos para que surja esta potencialidad de la que hablamos; trabajar y progresar juntos implica aprendizaje y ejercitación de procedimientos y actitudes específicas, y también planificar detenidamente las actividades y las tareas que se abordan de forma compartida e intervenir cuando sea necesario" ( Coll, y Solé, 1996, p. 71. La traducción es nuestra).*

Así, pues, el trabajo en grupo cooperativo se manifiesta como una forma de organización social que favorece la construcción de conocimiento.

En consecuencia vemos como los mecanismos de influencia educativa se reconocen desde niveles amplios y globales, como es la propia institución, hasta niveles inmediatos de interacción, por un lado entre profesor y alumnos y por otro entre los propios alumnos.

### **1.7. A MODO DE SÍNTESIS**

A lo largo de este capítulo hemos presentado algunas de las premisas básicas planteadas por la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, punto de partida para nuestro trabajo. Por ser el paraguas bajo el que nos arropamos, hemos presentado algunos de sus principios teóricos (Coll,1985,1988,1995,1996; Coll y otros,1993; Coll y Miras,1990).

A modo de síntesis, recordar la importancia del profesor como ayuda necesaria en la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, una pieza clave en el proceso de aprendizaje por ser quien andamia y acompaña a los alumnos en el arduo e interesante camino del aprendizaje. Al mismo tiempo, el constructivismo resalta el papel del alumno, considerado sujeto activo, que presenta un bagaje personal y social importante que debe ser

respetado y considerado para poder ajustar las ayudas adecuadas al nivel de aprendizaje y a los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos.

El profesor debe propiciar situaciones de trabajo entre alumnos, con el fin de que puedan ayudarse y plantear conflictos en cuya resolución permitirán a los alumnos avanzar en la construcción de significados.

Los contenidos por su parte deben ser adecuados para cada alumno tanto en su selección como en la forma de ser presentados y trabajados en las aulas.

Vemos, pues, que la construcción del conocimiento está doblemente mediada, por un lado, por los contenidos, y por otra por el profesor. Lo fundamental no es lo que aporta cada uno de ellos de forma aislada, sino las interrelaciones que se establecen.

Por ello, hemos querido concluir el capítulo intentando relacionar los diferentes elementos que participan en las situaciones enseñanza-aprendizaje, pues resulta imprescindible entenderlos como un engranaje en el que todos los elementos están relacionados y se influyen mutuamente.

*En palabras de Coll (1988) " Los significados que finalmente construye el alumno son, pues, el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el propio alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor. Ciertamente, el alumno es el responsable último del aprendizaje en la medida en que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza, pero es el profesor el que determina con su actuación, con su enseñanza, que las actividades en las que participa el alumno posibiliten una mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y , sobre todo, el que asume la responsabilidades orientar esta construcción en una determinada dirección" ( pp.140).*

El considerar estos tres elementos como necesariamente presentes en cualquier situación enseñanza-aprendizaje, nos conduce a otorgar un papel central al profesor, concretamente a las estrategias y recursos que emplea para acercar a los alumnos los diferentes contenidos de aprendizaje. Las características del alumno se contemplan como factor que modela las propias actuaciones del profesor.

En este trabajo, recogemos las premisas de la perspectiva constructivista, por lo que nos situamos en una situación E/A con alumnos sordos, y una maestra oyente, que pretende ayudar y acercar a los alumnos el contenido curricular de la lengua escrita.

**CAPÍTULO II.**  
**LA LENGUA ESCRITA**

## **CAPÍTULO II. LA LENGUA ESCRITA**

### **2.1. Introducción**

#### **2.1.1. Importancia de la lengua escrita en nuestra sociedad**

i. El papel de la escuela y la familia

ii. Funciones de la escritura

#### **2.1.2. Lengua oral versus lengua escrita**

#### **2.1.3. Lectura y escritura. Interdependencia**

### **2.2. La escritura**

#### **2.2.1 ¿Qué entendemos por escribir?**

#### **2.2.2. Algunos modelos y perspectivas teóricas sobre el aprendizaje de la escritura**

i. Modelos cognitivos

ii. Modelos psicolingüísticos

iii. Modelos socioculturales (socioconstructivismo)

iv. Modelos psicogenéticos

#### **2.2.3. Enfoque constructivista de la escritura**

### **2.3. Objetivos del currículum en el área de lengua**

### **2.4. A modo de síntesis**

## **2.1. INTRODUCCIÓN**

Si miramos hacia nuestro pasado, ya los primeros hombres inventaron y desarrollaron diferentes formas de comunicación. Precisaban de sistemas compartidos con los que expresar ideas, preservar o transmitir una información...y ser entendidos por los otros; emplearon desde marcas gráficas o señales en paredes hasta la creación de nuestro actual sistema de escritura.

*“La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones” (Ajuriaguerra,1973,p.1).*

Insistir, sí, en nuestra capacidad de usar símbolos, como competencia que nos diferencia de otros seres no humanos. Símbolos gráficos en el caso de la lengua escrita, símbolos orales si se trata de la lengua oral. El uso de unos u otros sistemas de comunicación varía en función de las sociedades, culturas y más específicamente del grupo humano al que se pertenece. Lo que coincide en todos ellos es la necesidad de emplear algún sistema de comunicación.

En la comunicación, considerada como fenómeno social, intervienen varios elementos: el destinador(emisor), el destinatarios(receptor), el canal de comunicación y el código. El poseer un mismo sistema de comunicación resulta imprescindible para poder transmitir significados, poder atribuir sentido a las expresiones del otro y responder de forma adecuada y pertinente. Es fundamental que los interlocutores que participen compartan el código utilizado (Edwards y Mercer,1988) para poder establecer una comunicación fluida. Éste sobresale como aspecto esencial cuando trabajamos con personas sordas.

### **2.1.1.Importancia de la lengua escrita en nuestra sociedad**

*“ Con la escritura aparecieron otras herramientas simbólicas que confirieron al ser humano un poder nuevo sobre el mundo” ( Chartier y Hébrard, 2000).*

En la actualidad se concede un considerable poder a la escritura y la lectura, entendidas como instrumentos socio-culturales imprescindibles, que abren el paso a la información y representan un medio primordial de comunicación (Stubbs,1980). Además, el lenguaje escrito nos permite acceder a una mejor identidad y autonomía personal, a un mejor conocimiento de nosotros mismos, nos pone en contacto con el medio físico y social. La escritura no es un contenido cerrado y aislado, al contrario, se trata de un contenido que impregna el resto de contenidos escolares, además de ser un contenido en sí mismo (Maruny y otros,1995).

La persona que no accede a esta forma de representación se considera una persona iletrada, analfabeta, pues da la espalda a mucha información del mundo circundante (Szwed,1979; Wells,1987). Subyace, pues, la necesidad de trabajar estos conocimientos sociales desde bien temprano en un contexto social y cultural rico y estimulante.

Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada precisan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes. Entendemos por alfabetización *“el dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura”* (Garton y Pratt, 1991, p.19). La alfabetización se ve beneficiada con la interacción temprana, con la participación en situaciones sociales en interacción con los otros. Bruner (1977) denominó *“formatos”* a estos marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el aprendizaje. Recogemos la conceptualización de Goodman(1980) sobre la alfabetización, en la que incluye como elementos que la potencian: a) el interés hacia lo impreso; b)la conciencia de lo impreso en contextos coherentes; c) conocer las formas y funciones de la escritura; d)usar el habla para acompañar el

lenguaje escrito y e) mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura (Goodman,1986, Goodman,Altwerger y Marek,1989).

*“Represento los inicios de la alfabetización con una metáfora-las raíces de un árbol-que, eventualmente, se convertirá en el árbol de la alfabetización en la vida(...). Es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. En una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece. A la vez que cada una de ellas, las raíces, se desarrolla...todas interactúan continuamente y se influyen mutuamente”* (Goodman, 1980).

En nuestro mundo predominantemente visual emergen los estímulos, como las imágenes en televisión, la interacción con equipos multimedia, los grandes anuncios que encontramos en las calles, las etiquetas de los productos comerciales como forma de comunicación. Los niños se ven bombardeados muy tempranamente por el mundo de las letras; un mundo que les apasiona. Ya antes de los 2 años, se entusiasman llenando papeles con grafismos, más o menos convencionales, mirando cuentos o papeles repletos de letras. Así, los niños van adquiriendo mucha información sobre el texto impreso en su contexto natural de forma informal. Sin embargo, para que adquieran la escritura precisan de situaciones privilegiadas orientadas a tal fin, que se contextualizan en la escuela.

#### i.El papel de la escuela y la familia

Recogemos las palabras de Edwards y Mercer(1988,p.14) en relación al papel que se le otorga a la escuela *“Las escuelas sirven a muchos fines sociales y culturales, desde la formación del pensamiento del niño hasta la transmisión de valores morales; pero su razón de ser institucional es siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado en la sociedad...El conocimiento educativo, según está representado en el*

*currículum escolar, es una selección de todo el saber de una cultura en concreto”.*

Entre los saberes sociales más importantes que se transmiten en la escuela, encontramos la lectura y la escritura. Como ya comentamos en el capítulo precedente, la escuela, representa en las sociedades occidentales, la institución que ha sido creada con el propósito último de asegurar el conocimiento de unas habilidades específicas, entre las que destaca el aprendizaje del código escrito. *“La lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos”* (Rockwell, 1982,p.297). La escuela es considerada el contexto por excelencia en el que se estructuran los aprendizajes formales y se canaliza el desarrollo cognitivo.

La enseñanza de la lectura y la escritura ocupa uno de los principales objetivos que se plantea la escuela; representa uno de los contenidos que adquieren mayor peso en el currículum escolar, especialmente en los primeros niveles de escolaridad.

La escuela debe ser facilitadora y potenciadora de situaciones de escritura que permitan la creatividad del texto escrito; los maestros entendidos como orientadores y ayudantes del aprendiz, deben fomentar una actitud activa hacia el aprendizaje. Wells (1988) recoge unas propuestas para ayudar a producir interacciones satisfactorias. Destaca la necesidad de escuchar a los alumnos, de establecer relación entre las explicaciones que ofrece el profesor y la experiencia extraescolar de los alumnos, conseguir condiciones óptimas para que los niños tengan “algo” que decir; esto favorece la relación entre lenguaje y pensamiento. Vigotsky ofreció argumentos en defensa de la escritura como actividad evolutiva, ante la cual el profesor debe ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir

en los niños. “ *la escritura debe ser significativa para el niño-conectada con la vida-*” (Vigotsky,1978,p.119).

Se aprecia, pues el papel prioritario y central que se le atribuye a la escuela en la apropiación de la lengua escrita, considerada eje central de la alfabetización. Apoyamos la afirmación de Downin (1982,p.240), cuando concede un papel determinante en el acceso a la escritura.

*”La escuela influye favorable o desfavorablemente, en el desarrollo de la lecto-escritura, según facilite o impida el de crecimiento de estos conceptos y funcionales del lenguaje. Los métodos de enseñanza que oscurezcan o que oculten estos conceptos, inhibirán su formación. Si las escuelas emplean métodos y materiales que se ajusten al desarrollo conceptual del niño, las destrezas de la lecto-escritura pueden desarrollarse de una manera fluida y natural”.* Este sería el objetivo central de todo maestro, ayudar al alumno a apropiarse de la escritura de la manera más funcional y natural posible; por eso, hemos de proponer situaciones instruccionales reales, que se ubiquen dentro del contexto social y no proponer situaciones puramente escolares.

En suma, se considera que la escuela es el contexto privilegiado en el que se encuentran las condiciones óptimas para que los alumnos accedan al código escrito. Se concede especial importancia al papel del profesor, como eje vertebrador de los aprendizajes y guía del proceso de construcción individual de los alumnos.

El otorgar un papel fundamental a la escuela en este aprendizaje no resta importancia a la influencia que ejerce la familia, considerada el primer microsistema en el que está inmerso el niño (Bronfenbrenner,1986), y que influye en cómo se enfrenta el niño al texto escrito, en relación a la frecuencia de lectura y escritura de la familia, a las modalidades de texto y a la consideración social que otorguen a estas actividades. *“La alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con*

*la alfabetización en sus comunidades desde el primer año de su vida. La escuela tiene también una influencia significativa, pero debemos considerar la casa y la comunidad como los primeros alfabetizadores del niño” (Goodman,1992,p.39).*

Desde posiciones socioculturales se reconoce el papel preponderante de la familia como posibilitadora de un amplio abanico de experiencias a los niños que favorecen el aprendizaje de la lengua escrita (Anderson y Teale, 1982; Rogoff,1990). Los padres organizan experiencias de socialización eligiendo y proponiendo determinadas actividades, con lo que se les concede el papel de preparar el entorno para que los niños puedan ir superando los hitos que supone el desarrollo y los nuevos contenidos de aprendizaje. Los padres pueden ayudar a sus hijos a construir los cimientos de la lengua escrita durante la etapa de educación infantil y contribuir a desarrollar su interés por el mundo escrito a lo largo de toda su escolaridad.

Entre las prácticas familiares favorecedoras del conocimiento de la lengua escrita (letradas), se destacan la rutina de leer cuentos a los niños, el leer el periódico, los comentarios de los padres a partir de textos escritos... Ha sido demostrado que estas prácticas incrementan el vocabulario, el uso del lenguaje expresivo, la comprensión del texto escrito y el conocimiento del lenguaje de las historias de ficción (Teberosky,1997). Todos estos conocimientos se han reconocido como claves en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A modo de ejemplo, la situación de lectura de cuentos resulta extremadamente interesante, porque ayuda al desarrollo de la gramática y a posteriores habilidades de alfabetización ( Ninio y Bruner,1978). Estos estudios evidencian como la madre, en su papel de “andamiadora” proporciona continuamente feedback al niño y cómo a través de este formato da pistas al niño para estructurar el lenguaje. Como resalta Wells

(1988) esta situación ritualizada es extremadamente interesante por los siguientes motivos:

- El escuchar cuentos facilita a los niños la estructuración del lenguaje. Cuando pueden leer solos, es un lenguaje que les resulta ya familiar.
- Los cuentos les permiten ampliar experiencias y vocabulario no ligado al mundo inmediato.
- Son una forma de establecer conversaciones entre niño y adulto.

Por tanto, aparece como factor esencial en el proceso de apropiación a la lectura y escritura que los contextos sociales en los que participa el niño sean estimulantes y faciliten el uso del material impreso, especialmente se concede un papel fundamental a la familia como contexto de desarrollo.

#### i. Funciones de la escritura

La lengua escrita, como el lenguaje en general, cubre dos primordiales funciones, la de transmitir cultura y conocimiento y la de ser un conocimiento en sí mismo, que forma parte del desarrollo cognitivo de las personas. Es considerada principal vehículo de transmisión de conocimientos y es a su vez objeto de conocimiento. Emerge como uno de los instrumentos de mayor prestigio sociocultural *"la escritura ostentaría el papel de instrumento de desarrollo intelectual, aun cuando paradójicamente tiene un doble estatus, puesto que sería mediadora y al tiempo función psíquica en sí misma"* (Clemente, 1999,p.92). La mayoría de autores consideran que estos procesos no se pueden disociar de las habilidades cognitivas lo que incrementa su interés *"el intelecto humano no puede separarse de las tecnologías(por ejemplo, la escritura, el lenguaje...) inventadas para ampliar los procesos cognitivos"* (Rogoff,1993,p.84).

Las funciones que se atribuyen a la escritura se pueden agrupar en dos niveles; uno correspondiente a las funciones sociales, comunicativas o transaccionales y otro ligado a funciones personales, representativas.

En el primer caso, se reconoce la escritura como "recurso mnemotético" (Coulmas,1989) y de "registro de la información", pues permite que la información pase de una a otra generación, que los datos perduren en el tiempo, ya que no precisa de la situación de interrelación entre emisor e interlocutor, propio de la lengua oral. Coulmas (1989) le atribuye por este motivo una nueva función, la función de "distancia". La distancia que se establece entre el escritor y el destinatario, y la presencia del texto escrito, que permite la revisión y la reflexión, otorgan a la escritura la función representativa o ideacional ( Emig, 1977, Miras,2000).

En este mismo sentido social, la lengua escrita se entiende como un "instrumento de regulación de la conducta", pues es a través de ella como quedan fijadas las normas, las leyes de una sociedad determinada. En palabras de Coulmas (1989,p.8) *"La escritura es un medio de comunicación social que crea cohesión social "*.

Pero la escritura, en su segunda vertiente adquiere un sentido personal, es decir, forma parte de la actividad intelectual de las personas. Se distingue la "función heurística o epistémica" de la escritura, como una función específica en el marco de la función representativa.

Coulmas (1989,p.14) reconoce además la función "estética". Explica este autor *"...el propio medio es cultivado y puede convertirse en un arte caligráfico altamente sofisticado que, dando una bella apariencia al mensaje verbal, agrada tanto al intelecto como al sentido de la belleza visual"* ( la traducción es nuestra).

Al referimos a la lengua escrita, no todos los autores ofrecen la misma interpretación, tanto en relación al contenido que se incluye como a la propia conceptualización del término. Es este un tema polémico, al que nos aproximamos a continuación.

### 2.1.2. Lengua oral versus lengua escrita

Los sistemas de comunicación se pueden clasificar según diferentes parámetros entre los que destacan la distancia (proxima-distal) y el modo (verbal-no verbal). Recogemos una tabla de Rondal (1988), en el que se exalta la lengua oral como sistema de comunicación auditivo-oral y próximo y la lengua escrita como sistema visográfico a la vez que distal. Dedicaremos un apartado a establecer las relaciones y diferencias entre estas dos formas de lenguaje.

Tabla II.1. Sistemas de comunicación. Adaptado de Rondal 1988,pag.27.

	MODO		
	SISTEMAS VERBALES		SISTEMAS NO VERBALES
DISTANCIA	PROXIMAL	LENGUAJE ORAL	LENGUAJE GESTUAL SISTEMA "PREMARK"
	DISTAL	LENGUAJE ESCRITO	SEMÁFORO ESCRITURA BLISS JEROGLÍFICOS

Previo a intentar conocer sus relaciones, creemos imprescindible dilucidar ambos conceptos. Por lenguaje escrito, se entiende el uso social que se hace de la escritura; es decir, se refiere a una forma de discurso que implica el acto gráfico. Por lenguaje oral, entendemos la modalidad hablada del discurso. En palabras de Halliday y Hasan (1989,p.35) *"Hay dos formas de lengua para un mismo sistema lingüístico. Pero cada uno aprovecha rasgos diferentes del sistema y obtienen la energía por vías diferentes"*.

La relación que se reconoce entre lengua oral y lengua escrita ha cambiado a lo largo del tiempo y las particulares conexiones que se crean entre ellas dependen de las especificidades de cada cultura y país.

Hasta aproximadamente los años 70, el lenguaje escrito se entendía como la trasposición directa de la lengua hablada; como la traducción de unos signos orales a unos signos gráficos. A partir de esta década, se hipotetiza que la lengua oral y la lengua escrita son dos representaciones del lenguaje bien diferentes; la lengua escrita se aísla de la transcripción directa de la lengua oral, y se reformula como un objeto de conocimiento socio-cultural; un instrumento creado por la humanidad que se transmite de una generación a otra. Se incorporan las dimensiones social y cultural de la escritura. Así, por ejemplo, " *el contexto social (casa, aula, lugar de trabajo) en el que uno escribe o aprende a escribir puede influir en la forma como se interpretan las tareas de escritura*" (Bruer, 1995,p.236). Estas propuestas se generalizan promovidas por el auge de las explicaciones socioculturales a que aludimos anteriormente.

En consecuencia, la escritura no es únicamente el traslado del lenguaje oral a la forma gráfica, sino se entiende como "algo más". La escritura no se reduce a habla escrita; implica una relación entre lenguaje y pensamiento diferente a la que se da en la conversación. Vigotsky (1978) y Dyson (1990) entre otros, opinan que la lengua escrita está muy ligada a la lengua oral pues ambas se inician socialmente, pero la lengua escrita no es justamente lengua hablada, sino que puede ser entendido como un segundo sistema de símbolos grabados, que emergen de un complejo desarrollo de las habilidades simbólicas. Además, en nuestro sistema de escritura alfabética ambas están estrechamente ligadas, a través de la representación fonológica y estas representaciones juegan un papel fundamental en el acceso al significado de las palabras (Valmaseda, 2001).

Algunos autores (Wells,1987, Blanche-Benveniste,1990, entre otros) coinciden en resaltar los aspectos que las diferencian, tanto desde aspectos puramente lingüísticos hasta las distintas relaciones que entablan con el pensamiento.

La situación y/o contexto de comunicación sobresale como una primera condición diferencial. En el caso de la lengua escrita, mayoritariamente no se encuentra presente el destinatario, lo cual limita las modificaciones del mensaje (Emig,1977). No se precisan de los medios complementarios de la entonación y el gesto como acompañantes de la comunicación. Esto implica que el nivel de elaboración de la lengua escrita sea mayor que la lengua oral; resulta más exigente con los términos que emplea. Wells (1987,p.60) considera que *"la conversación... está construida conjuntamente en un contexto social compartido (...), en la entonación, el gesto y el tono de voz, los participantes tienen otros medios que se añaden al puramente verbal para comunicar las intenciones del significado"*. En cuanto a la lengua escrita, plantea *"es escrita por una persona distante en el espacio y en el tiempo (...), no tienen un feedback inmediato"*. Por tanto *"la escritura implica una relación entre lenguaje y pensamiento diferente de la que prevalece normalmente en la conversación casual"*.

Los procesos cognitivos que se activan tampoco coinciden, especialmente los incluidos en la planificación. En las producciones escritas suele darse planificación previa, un borrador, mientras que las orales se rigen más por aproximaciones sucesivas. Lo mismo ocurre con la estructura y los aspectos formales de la producción ( Miras,2000) ; aún con una gramática compartida, en el caso de la lengua escrita, se emplean estructuras sintácticas más complejas, un léxico más preciso e intervienen aspectos como la ortografía o la puntuación ausentes en las producciones orales.

La apropiación del sistema de escritura no puede compararse con la adquisición de la lengua oral, pues ésta, para la mayoría de niños es aprendida de forma natural sin una enseñanza implícita, siempre que estén inmersos en un contexto lingüístico adecuado. Los niños cuando inician el aprendizaje formal de la escritura ya cuentan con unos conocimientos lingüísticos a resaltar, básicos, que incluyen el dominio de unas estructuras y fonética de la lengua oral. Este conocimiento lingüístico se adquiere al

encontrarse el niño inmerso desde el nacimiento en el contexto oral que lo envuelve. Por el contrario, el aprendizaje de la escritura implica una enseñanza sistemática, unas propuestas pedagógicas que acerquen a los aprendices al dominio de este código.

En suma, la lengua escrita representa una modalidad de la lengua hablada, de ahí su carácter dependiente, pero cuenta con sus propias reglas y estructuras que las distinguen. Precisa para su adquisición una enseñanza sistematizada, que se ve influido directamente y de forma positiva por el nivel alcanzado de lenguaje oral. La lengua oral se incorpora por estar expuestos a un contexto social y cultural en el que se utiliza la lengua, mientras que la lengua escrita es aprendida en situaciones formales de instrucción.

Podemos concluir, aceptando la hipótesis de Blanche-Benveniste (1981) que postula que entre la lengua oral y la escrita no existe diferencia en gramática. Las diferencias pueden ser atribuidas a las actividades de producción y percepción del lenguaje.

### **2.1.3.Lectura y escritura. Interdependencia**

Durante décadas, la lectura y la escritura se incluían en un mismo paquete de habilidades, e incluso recibían el nombre de lectoescritura. Se pensaba que eran actividades que compartían los mismos procesos psicológicos y su secuencia evolutiva era la misma, o si no igual, paralela. En palabras de Cuetos (1989,p.72) *"la lectura parte del signo gráfico para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en la lectura en voz alta) y la escritura parte del significado(en el caso de la composición) o del sonido (en el dictado) para llegar al signo gráfico."*

Con el auge de investigaciones especialmente en el área del procesamiento de la información (Frith,1980, Coltheart,1984, Fernández Viader y

Pertusa,1998), se aprecian considerables diferencias entre ambas actividades, que obligan a pensar en la escritura y la lectura como procesos independientes que, a pesar de su complementariedad, están gobernados por mecanismos mentales diferentes. En la actualidad, se acepta de forma mayoritaria que lectura y escritura son aprendizajes independientes, pues cada una de ellos posee sus propios procesos, sus propias estrategias y mecanismos, pero a la vez se consideran aprendizajes inseparables, especialmente en los primeros momentos de su adquisición (Solé y Teberosky, 2001), período en el que centramos el trabajo que aquí presentamos.

Reconocida su complementariedad, se plantea el trabajo conjunto de la lectura y la escritura, pues a partir de la interacción de ambos procesos se logra un progreso cognitivo y se avanza en el lenguaje que se escribe. Se insiste, por ejemplo, en la importancia de la autocorrección, tarea que implica la lectura de un escrito, o el dictado entre compañeros que obliga a optar por el rol de escritor o lector. *“Escribir, leer, hablar y escuchar, deberían considerarse procesos complementarios, cada uno de los cuales se basa en los demás y los alimenta en un enfoque integrado a la exploración de ideas y sentimientos”* (Wells,1987,p.71).

Se reconocen como actividades estrechamente relacionadas que adquieren forma a través del uso ( Langer, 1992).

## **2.2. LA ESCRITURA**

En el siguiente apartado, vamos a adentrarnos en el arduo pero apasionante tema de la lengua escrita, como hemos visto, forma de comunicación y de pensamiento ( Vigotsky,1978).

Primero propondremos una definición sobre la consideración terminológica de “escribir”, una definición amplia que nos servirá de timón de este trabajo.

Posteriormente, ofreceremos un abanico de los modelos o perspectivas teóricas desde las que se sitúan los autores para explicar los distintos aspectos que integran la escritura: unas perspectivas apuestan por los procesos que intervienen, otras por describir y conocer la evolución de su adquisición, otra gran línea plantea la importancia de los aspectos lingüísticos, y por último nos detendremos en la concepción de la escritura desde posiciones constructivistas. Cerraremos el capítulo enumerando los objetivos del currículum escolar del área de lengua de ciclo infantil e inicial, por tratarse de los cursos en los que se ubican los sujetos de esta investigación.

### **2.2.1.¿ Qué entendemos por escribir?**

Si partimos del amplio abanico de modelos y marcos teóricos desde los que se pretende definir qué es escribir, se intuye la dificultad del término, pues desde cada perspectiva e incluso disciplina se resaltan unos componentes del proceso de escritura por encima de otros no menos importantes. Esta dificultad se ve incrementada por tratar como sinónimos los términos de sistema de escritura, escribir, lenguaje escrito, y escritura. Vamos a matizarlos a partir de las definiciones elaboradas por Teberosky (1997).

Se denomina "*sistema de escritura*" al conjunto de signos cuyo uso está regulado por convención social y cultural y representa la materialización del lenguaje escrito. Se conocen varios sistemas de escritura, entre ellos, la escritura silábica, como el japonés; la escritura logográfica como el chino, la escritura alfabética, que corresponde a las lenguas de nuestra comunidad, el castellano y el catalán. Recogeremos las características de la escritura alfabética, en apartados posteriores, al presentar los modelos psicolingüísticos que nos acercan a la comprensión de nuestro alfabeto y del principio alfabético.

Por "*lengua escrita*" entendemos la forma del lenguaje que se manifiesta a través de un determinado sistema. Veremos cómo ha ido cambiando al conceptualización del término a lo largo de la historia.

La "*escritura*", es definida como "*el sistema de comunicación humana por medio de marcas visibles convencionales*" (Schmandt-Besserat,1989). Los primeros signos de escritura se encontraron cinco mil años a.C, con el comienzo de la agricultura, como recurso para poder planificar la economía de subsistencia.

"*Escribir*" se define como la técnica que consiste en inscribir signos sobre diferentes soportes materiales. El origen semiótico de la palabra está ligado a actividades como rascar, excavar, cortar, o escribir (Coulmas,1989).

Al revisar la literatura vinculada al tema de la "*escritura*", se hace complicado encontrar una conceptualización coincidente entre los autores. Es un término que ha sufrido considerables variaciones en su definición a lo largo de la historia por la interacción de diferentes disciplinas desde las que se estudia el lenguaje escrito (lingüística, antropología, sociología...) y por la cantidad de investigación realizada en este campo en las últimas décadas.

Desde unas primeras definiciones que consideraban la escritura como "*artefacto intelectual*" (Coulmas,1989; Goody,1987) hasta el momento actual en que es considerado un sistema notacional, se han sucedido un devenir de definiciones y acercamientos. En la actualidad, (Goodman,1992; Tolchinsky,1993) se acepta que nuestra escritura alfabética representa un sistema notacional por dos razones básicas. Primero, porque la escritura está compuesta de símbolos organizados de acuerdo a unos principios sintácticos y semánticos y segundo, porque la escritura sirve para representar un mensaje.

Tradicionalmente, se entendía la escritura como el traspaso de la lengua oral a unos signos gráficos; se consideraba que la lengua escrita era una trasposición literal del lenguaje oral; se sostenía que la escritura era una tarea asociativa entre algo visual (las grafías) y algo auditivo (los sonidos). Por tanto, desde estas posiciones, aprender a escribir implicaba disponer de una buena discriminación auditiva y una buena ejecución motora. Siguiendo a Ajuriaguerra (1980), la escritura está compuesta de grafismo y de lenguaje. El grafismo requiere un cierto grado de organización y control motor que implica la coordinación visual y espacial. Por otro lado, escribir es una forma de representación, "*simbólica tan solo en relación con lo simbolizado, significado que se adquiere con el aprendizaje*" (Ajuriaguerra, 1980, p.252).

Los autores que comparten esta tesis (Orton, 1965; Bender, 1969, entre otros), atribuyen las dificultades que presentan algunos niños para aprender a escribir y leer a problemas perceptivos y motores. Por tanto, toda la intervención educativa se orientaba en cubrir estas habilidades. Estos postulados se apoyaban en dos grandes líneas de investigación; por un lado el análisis experimental con adultos y por otro la neuropsicología de los desórdenes de lectura.

Pero a partir de finales de los años 70 se replantea la relación entre lengua oral y lengua escrita y se reemplazan las explicaciones neuropsicológicas por las neurolingüísticas. Las posiciones lingüísticas proponen como premisa principal que la lectura y escritura son tareas lingüísticas (Morais, Alegría, Content, 1987) que vienen fundamentadas por dos líneas de investigación marcadas por la naturaleza que se reconoce a la capacidad lingüística.

Por un lado los teóricos que consideran que las habilidades implicadas en el proceso de escritura son de *naturaleza semántica*, y por tanto, conceden especial importancia al significado de los signos gráficos. Sus prácticas instruccionales se ciñen a la comprensión del texto y a la significatividad de

los aprendizajes ignorando en gran medida la decodificación. Destacan en este sentido las aportaciones de Goodman (1982,1984) y Vellutino (1979).

En otro contexto, se sitúan los autores que sostienen que la lectura y escritura son de *naturaleza fonológica* (Alegría,1984; Liberman y otros1986), y conceden una importancia capital a la capacidad de manipular los diferentes segmentos de la palabra, y poder descomponerla en sus unidades mínimas, los fonemas.

A partir de estos estudios actuales sobre lengua escrita, algunos autores (Hayes y Flower; 1980; Bereiter y Scardamalia,1987) comparten la idea que la escritura es "*una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término muchas acciones interrelacionadas a diferente nivel*" (Camps,1993, p.19). Se reconoce como un sistema de signos con unas determinadas propiedades, distintas de otros sistemas. Hemos de entenderla diferente del lenguaje escrito, pues éste representa la facultad para utilizar la escritura, es una función psíquica.

Podemos concluir afirmando que una persona sabe escribir cuando ha asimilado todos los componentes de la escritura, es decir, domina tanto los aspectos formales como instrumentales de la escritura. Los primeros responden a la pregunta "qué es la escritura"; se refiere a las propiedades internas del sistema de escritura, a sus caracteres, a su sintaxis y semántica en tanto que sistema notacional. Por otro lado, las propiedades instrumentales responden a "para qué se escribe", y remiten a los distintos usos y funciones de la escritura, a sus objetivos. Retomamos las palabras de Rockwell(1982,p.317) "*En el proceso social de apropiación se pueden distinguir por lo menos tres dimensiones....según se refieran al sistema de escritura en sí, a los usos escolares de la lengua escrita, o al acceso a otros conocimientos mediante la lengua escrita*".

Partimos de una definición amplia, que considera la escritura como un proceso complejo que implica diferentes habilidades, definición que podría ser aceptada con matices por los diferentes autores según el marco teórico al que se inscriben. Revisaremos los modelos teóricos desde los que se intenta explicar qué es y cómo se alcanza la habilidad de la escritura y profundizaremos en los aspectos desde los que se incide desde cada perspectiva teórica. Tras dicha revisión intentaremos reformular la concepción que se plantea desde la perspectiva constructivista en torno al aprendizaje de la lengua escrita.

## **2.2.2. Algunos modelos y perspectivas teóricas sobre el aprendizaje de la escritura**

### **i. Modelos cognitivos**

A partir de finales de los años 70, ganan auge los modelos que se enmarcan bajo postulados cognitivos ubicados en las teorías del procesamiento de la información (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1992; Camps, 1990, 1994; Cassany, 1987, 1993). El objetivo que persiguen los trabajos desde estas posiciones se concreta en contribuir al conocimiento de la naturaleza de los procesos que participan en las tareas de escritura y en cómo intervenir para acercar a las personas a ellos. Un modelo cognitivo de escritura incluye, además de explicaciones respecto a cómo se produce o revisa un texto, información de cómo estos procesos se ven influenciados por el propósito, la motivación, las expectativas y el conocimiento previo del escrito, y especialmente de los recursos lingüísticos de que dispone el escritor. Con este fin, se plantean investigaciones que comparan las actuaciones y procesos cognitivos que activan los escritores expertos y noveles (Cox; Shanahan y Sulzby, 1990; Glover, Ronning y Brunnig, 1990; Camps, 1990).

Desde esta perspectiva se diseñan modelos y se desarrollan teorías para describir y dar explicación al proceso escritor. Gil y Santana (1985) proponen una clasificación del conjunto de modelos de procesos cognitivos en diferentes grupos, aceptando cierta flexibilidad, ya que algunos modelos pueden solaparse con otros grupos.

En un primer grupo se incluyen los modelos con un enfoque cercano a la enseñanza, especialmente relacionados con la evaluación y destacando la importancia de la audición (Britton y Glynn,1987); u orientados a los problemas instruccionales y de reeducación (Phelps-Gunn y Phelps-Terasaki,1982). Un segundo grupo está formado por modelos que se caracterizan en intentar integrar la teoría de los procesos de escritura en el marco más amplio de las actividades comunicativas (DeBeaugrande,1982; Shanklin,1991, Ellis,1982).En el tercer grupo se incluyen los modelos cognitivos centrados básicamente en la actividad de la escritura. Destacan los modelos de Bereiter y Scardamalia (1980) y Flower y Hayes (1981) siendo estos los que han logrado mayor difusión y relevancia.

Dentro de este último bloque, las primeras investigaciones centradas especialmente en el análisis de la conducta experta y la comparación entre expertos y no expertos dieron lugar a la formulación de modelos del proceso de composición escrita que ponían de manifiesto la complejidad y diversidad de operaciones implicadas en la escritura. Desde esta perspectiva se reconoce la escritura como un proceso complejo "*la escritura es la acción de tratar simultáneamente con un número excesivo de demandas y limitaciones*" (Flowers y Hayes 1980, p.33).

Según estos mismos autores la escritura implica tres subprocesos fundamentales, no secuenciales, sino recursivos: planificación, traducción y revisión.

- La *planificación*: Proporciona al escritor la representación de la tarea y le permite elaborar una idea general mental del texto. Incluye a su vez tres

subprocesos: generar contenido, organizar el contenido y fijar los objetivos (Scardamalia y Bereiter, 1987). La planificación global, se relaciona directamente con la coherencia del texto, y por tanto afecta a la comprensión del mismo.

- La *traducción*: Se trata del proceso que transforma el plan mental en palabras escritas. Representa la fase de organización, y afecta a la estructuración, a la sintaxis textual. García (1995) lo denomina módulo sintáctico y consiste en escribir utilizando las frases correctas, ajustándose a unas reglas y estructuras gramaticales.

- La *revisión*: Este subproceso permite hacer una comparación entre el texto final y el que se pretendía escribir. Se trata de que la persona aprenda a controlar su propio proceso de escritura, revisando varios niveles; el propio resultado del texto a nivel de contenido; la coherencia y la cohesión del discurso y los aspectos más formales que incluirían la ortografía y la puntuación.

Al iniciar la década de los 80 se incorpora en el proceso de *escritura "la retórica"*, entendida como la dimensión social y cultural de la escritura.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen que estos tres procesos pueden generar dos modelos cualitativamente diferentes de abordar el proceso de composición escrita.

a) *"Decir el conocimiento"*: Se trata de recordar todo el contenido que se sabe del tema e ir plasmándolo por escrito, pero no contiene una organización previa ni revisión. El texto es generado por el escritor a partir de la representación que elabora de lo que se ha pedido que escriba. Se produce un proceso de "activación propagadora" (Anderson, 1983) que consiste en partir de pistas que se perciben en la demanda y continuar buscando información pertinente relacionada con el tema en los diferentes almacenes de la memoria. Suelen ser textos incoherentes y faltos de

cohesión que acaban de forma abrupta cuando se terminan las ideas del escritor.

b) *“Transformar el conocimiento”*: Este modelo contiene al anterior como subproceso. La persona recupera la información que posee del tema, la organiza, la estructura, de forma que se adecúe a los objetivos. Esto implica por tanto, un proceso de revisión continuado de las frases e ideas que permita poder ir ajustándose a los objetivos iniciales que perseguía el escritor.

Estas investigaciones (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Higgins, 1991), ponen de manifiesto que los escritores competentes suelen pertenecer al segundo grupo; elaboran una representación mental de la situación discursiva y activan los conocimientos pertinentes y procedimientos para hacerlos operativos; además, gestionan la interrelación de conocimientos y procedimientos durante el proceso de producción. Sin embargo, los aprendices a escritores manifiestan dificultades para establecer esta interrelación y recurren a estrategias que simplifican la complejidad del proceso y no contribuyen a la construcción de aprendizajes propia del proceso de composición escrita.

En definitiva, los teóricos que se enmarcan bajo perspectivas cognitivas, se orientan sobre los siguientes supuestos: a) la lectura y la escritura consisten en una cierta cantidad de subprocesos que se emplean para desempeñar tareas especializadas; b) lectores y escritores tienen una capacidad de atención limitada, de modo que hay intercambios entre los subprocesos; c) la competencia en lectura y escritura se determina por el grado de atención que precisa para operar los subprocesos; es decir, cuanto menos memoria necesita, más eficiente resulta la operación.

Desde esta perspectiva, Scneuwly (1994) define la lengua escrita como una función psíquica, considerando la escritura como una herramienta para desarrollar la mente *“el lenguaje escrito constituye así, una construcción*

*social que exige un control interior global de la actividad lingüística, lo que transforma el pensamiento humano"* ( citado por Ruiz, U.1995,p.10). El disponer de la lengua escrita, permite aumentar el nivel de conocimientos, pues es un instrumento de acceso a la información y a la cultura social.

Las investigaciones ubicadas en las teorías del procesamiento de la información nos detallan cómo se relaciona la lectura y la escritura y nos desvelan cuáles son los componentes que la integran, sin embargo, su aplicabilidad a la enseñanza resulta mínima. McCarthey y Raphael (1992) recogen tres limitaciones especialmente. Primero, estas investigaciones establecen diferencias entre noveles y expertos, pero no aportan orientaciones de cómo el novel se convierte en experto. En segundo lugar, los procesos que intervienen en la escritura no son comunes a todo proceso de escritura, pues pueden variar según la naturaleza de la tarea de escritura, sus objetivos y sus propósitos. Y por último, desde las teorías de la información se consideran que los procesos que intervienen actúan de forma lineal, más que de forma recursiva (Kucer,1985), aspecto reformulado desde nuevas perspectivas.

#### *Orientaciones para la intervención educativa*

Desde estos modelos, para que los niños aprendan a escribir, se reconoce como imprescindible que se profundice en los diferentes procesos implicados, partiendo de la premisa de que pueden ser enseñados explícitamente. Camps(1993) plantea la conveniencia de no considerar la lengua escrita como una representación directa de la lengua oral, sino como forma de lenguaje que requiere una transformación. Sin embargo, exalta la interacción oral previa a los escritos, pues el expresar oralmente lo que queremos escribir, incita a la autoreflexión. Propone pues, establecer relación con situaciones reales con el propósito de presentar actividades más significativas y verbalizar o explicitar los objetivos de las tareas que se demandan.

En este mismo sentido, Cassany (1993,1994) presenta múltiples actividades orientadas al proceso de revisión; considera imprescindible que los alumnos aprendan a autorevisar sus escritos en los diferentes niveles del lenguaje.

## ii. Modelos psicolingüísticos

Los representantes de estos modelos, aspiran a responder al objetivo central de profundizar en las peculiaridades de nuestro sistema de escritura (sistema alfabético) y sus implicaciones instruccionales. Consideran necesario partir de las relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

### *El sistema alfabético: componente fonémico y ortográfico*

Para entender cómo incorpora el niño el sistema de escritura hemos de considerar los principios lingüísticos y psicolingüísticos, pues permitirán conocer por un lado los aspectos lingüísticos implicados en tal aprendizaje, cómo son las reglas que rigen el sistema alfabético, y por otro lado, desde perspectivas psicolingüísticas, más próximas a modelos cognitivos, nos conducen a los procesos que participan en el acto de leer y escribir y a explicaciones que responden al por qué de las dificultades que manifiestan algunos aprendices ante estos contenidos.

La historia de la escritura, su origen social y sus variadas manifestaciones, nos acompañan en la interpretación de los principios básicos de la lengua alfabética. Justificaremos el origen alfabético de las lenguas de nuestra Comunidad Autónoma, el castellano y el catalán, pues nos ayuda a la comprensión de la evolución de la escritura en los niños y a recopilar los procesos implicados en la misma. No nos detendremos en profundizar ni en el nacimiento ni en conocer los múltiples tipos de alfabetos. Tolchinsky(1993) y Clemente y Domínguez, (1999) entre otros, cuentan con un amplio desarrollo del tema.

La escritura alfabética es entendida como un código de comunicación dependiente, pues representa a una lengua. Se trata de una representación fonémica y ortográfica, que se distancia de la representación fonética.

*“ la escritura alfabética representa a la lengua en el nivel fonémico o fonológico y no fonético, puesto que los grafemas reflejan los fonemas, como sonidos abstractos, y no a los fonos o producciones concretas de aquéllos”* (Clemente y Domínguez, 1999, p.29).

La representación fonémica viene representada por los *fonemas*, unidades abstractas que poseen una dimensión funcional en la comunicación (distinciones fonológicas). Incluye el campo de estudio de los *alófonos*, definidos como realizaciones del mismo fonema dentro de la cadena. Incidiremos más tarde en este nivel de la lengua.

La representación ortográfica de nuestra lengua intenta justificar las desviaciones del principio fonémico; es decir, manifiesta que no existe una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas. Nos ofrece representaciones visuales de las palabras que mantienen la misma estructura, por lo que los aspectos ortográficos son elementos relevantes que nos dan información (ej. palabras homófonas).

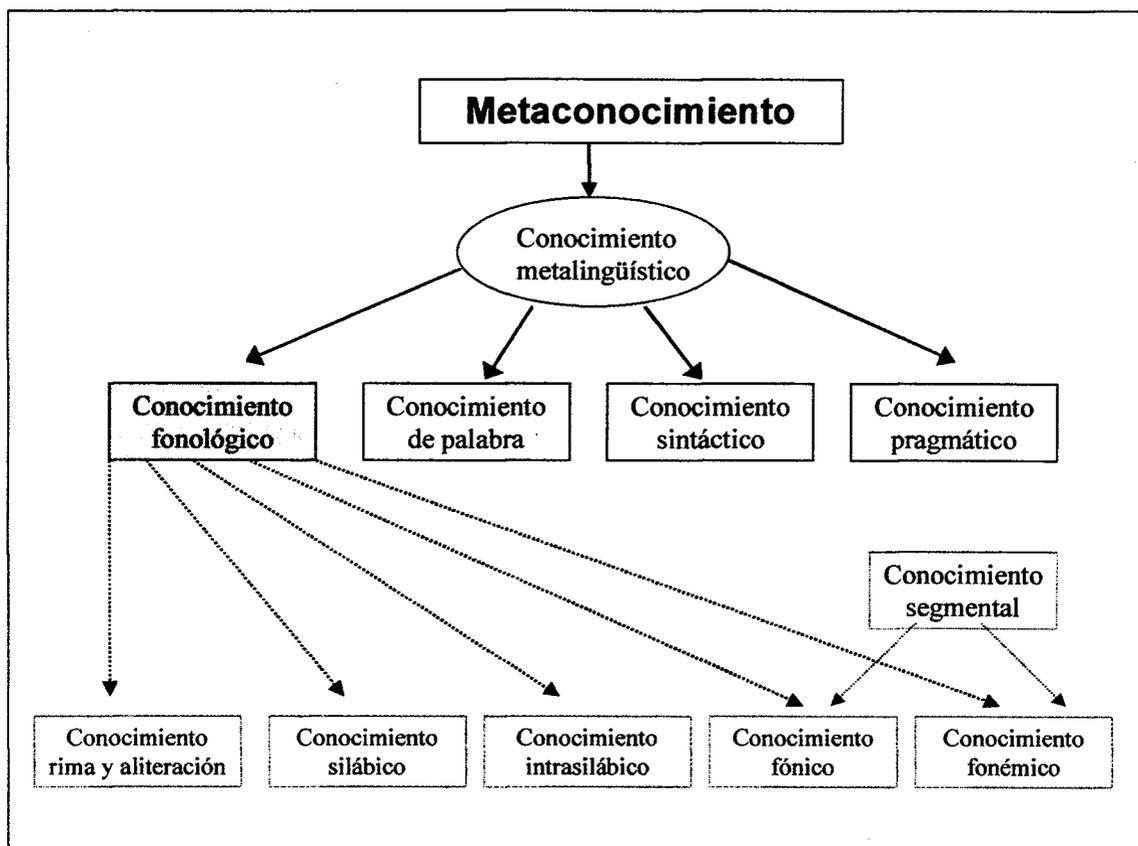
El nivel fonético es el representado por los fonos y los sonidos de la lengua, es decir, la realización concreta de cada uno de los fonemas. Su función consiste en matizar la articulación mas no la funcionalidad (distinciones fonéticas pero no fonológicas), y está muy determinado por el hablante, el contexto...Se sitúa en un nivel material, obviando la funcionalidad comunicativa.

Las diferentes dimensiones del lenguaje, conducen a la necesidad de dominar una serie de adquisiciones conceptuales relacionadas con el conocimiento de la función y la forma del lenguaje. Se presentan como necesarios el conocimiento metalingüístico general y conocimiento

fonológico específicamente, en sus jerarquizados niveles: lexical, analógico, intrasilábico, fonético y fonémico, así como la comprensión y dominio del principio alfabético.

Presentamos un gráfico en el que quedan recogidas estas dimensiones y las relaciones que se establecen entre ellas.

Gráfico II.1. Niveles del conocimiento metalingüístico. Adaptado de Rueda, (1995).  
Modificado por Fernández Viader y Pertusa (1998).



### *Conocimiento metalingüístico*

Cuando hablamos de metalenguaje o conocimiento metalingüístico nos referimos a una dimensión del metaconocimiento, pues implica la intervención de un componente cognitivo. Se han aportado múltiples definiciones del término, pero todas coinciden en definirlo como la capacidad para reflexionar y manipular sobre los diferentes componentes de la lengua; los aspectos pragmáticos, sintácticos, fonéticos. Tunmer y Herriman (1984) lo entienden como la habilidad para reflexionar sobre las características estructurales del lenguaje hablado y poder manipularlo, tratando al lenguaje mismo como un objeto de pensamiento, en un lugar opuesto al simple uso del lenguaje para comprender y producir sentencias. La conciencia metalingüística implica niveles altos de dos componentes: por un lado, de la capacidad de analizar el conocimiento lingüístico en categorías, responsable de hacer explícitos los aspectos de la estructura del lenguaje, como las unidades del habla y las construcciones sintácticas. Por otro lado, incluye la habilidad para controlar los procedimientos atencionales que seleccionan y procesan la información lingüística específica.

En opinión de Ryan (1980), el conocimiento metalingüístico requiere la aptitud para focalizar la atención sobre la forma del lenguaje en sí mismo, en lugar de considerarlo solamente como el vehículo por el cual se transmiten significados. En este sentido, lo define como una parte de la aptitud cognitiva general para utilizar el conocimiento de forma deliberada y consciente. Este conocimiento se justifica además refiriéndose especialmente a los aspectos técnicos del lenguaje escrito ( Tylor y Blun,1981), o centrándose en la aptitud para tratar al lenguaje como objeto en sí mismo ( Bohannon y otros,1984).

En definitiva, la mayoría de autores reconocen el conocimiento metalingüístico como una capacidad imprescindible para acceder a la lectura y la escritura que requiere considerar el lenguaje en sí mismo, no únicamente como vehículo transmisor de conocimientos. Esta conciencia

metalingüística no surge de la nada, sino que consiste en un proceso de construcción que realizan los niños a partir de su relación con el texto escrito y con las experiencias sociales con las que se enfrentan. Según Solé (1997) esta construcción parte de tres bases principalmente: la atención o el interés que suscita el lenguaje en los niños, ya sea en su dimensión oral o escrita, las dudas que plantea el niño y las concepciones que va construyendo.

### *Conocimiento fonológico*

Ya hemos visto que son numerosos y variados los sistemas de escritura. En nuestro trabajo nos ceñimos al sistema alfabético por ser el que corresponde a la lengua de los sujetos de nuestra investigación, el castellano y el catalán. El conocimiento fonológico se ha identificado como una habilidad clave para aprender a leer y escribir en las lenguas alfabéticas. Su definición depende de la consideración que se haga del término fonológico, pues algunos autores (p.e. Morais, 1991; Tunmer, 1991) lo ciñen a la capacidad de segmentación de los fonemas, mientras que otros (p.e. Treiman, 1985; Treiman y Zukowski, 1991) incluyen distintas unidades de análisis, como hemos visto en el gráfico anterior.

Optaremos por aceptar una definición amplia, en la que el conocimiento fonológico se entiende como la capacidad que posee una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra y por tanto poder dividirla en sus unidades mínimas, las sílabas y los fonemas (Rueda, 1995). El conocimiento fonológico se incluye en el conocimiento metalingüístico y, en último término, participa del metaconocimiento.

Esta conciencia fonológica adquiere una relevancia especial en la apropiación de la lectura y la escritura, pues establece estrecha relación entre el reconocimiento e identidad de las palabras y las aptitudes metalingüísticas intervinientes en los procesos de comprensión lectora.

Cuando los niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua escrita de un sistema alfabético, requieren capacidad suficiente para operar en términos de los fonos y precisan entender las reglas de transformación fonema-grafema (procesos sublexicales). Entre los autores que se ocupan de este tema surgen diversas opiniones, pues algunos de ellos (Tunmer y Pratt, 1984; Sebastián y Maldonado, 1986) consideran que la conciencia fonológica precede a la lectura y escritura, mientras que otro grupo (Bertelson, 1986; Morais, Alegria y Content, 1987) defiende la relación inversa. Se opta, en las últimas aportaciones por establecer una relación de reciprocidad entre ambos. Los autores anteriormente mencionados coinciden en la necesidad de acceder al componente fonológico para poder lograr un buen nivel de lectura y escritura. Pero la cuestión que preocupa a los estudiosos del tema se centraliza en poder explicar cómo se alcanza esta conciencia fonológica.

Podemos concluir que las habilidades metalingüísticas en niños prelectores facilitan la adquisición de la lectura y escritura alfabética. Al respecto, Domínguez (1994) resalta dos ventajas en los niños dotados de conocimiento fonológico.

- Pueden captar que la escritura alfabética expresa una forma de representación de su lenguaje, comprende las reglas de correspondencia letra-sonido.
- Presentan mejor nivel de lectura ante palabras nuevas, ya que para leerlas es preciso segmentar las letras en las unidades correspondientes y combinar estos sonidos para pronunciar la palabra.

Reconocida la necesidad de disponer de la conciencia fonológica, vamos a profundizar en cómo se accede a ella. En primer lugar, nos detendremos en las diferentes vías de acceso al léxico, lo que nos conducirá a otorgar una especial importancia al conocimiento fonológico y concretamente a los componentes que lo integran y por último recogeremos algunas propuestas pedagógicas que parece favorecen la entrada a esta capacidad fonológica.

Por otro lado, el proceso de construcción del sistema alfabético, no acontece de forma natural en los niños, sino que reclama unas condiciones contextuales determinadas, especialmente se alude a la conveniencia de disponer de situaciones instruccionales en las que predominen actividades metalingüísticas. Un número considerable de estudios muestran que sólo después de un aprendizaje formal, los niños alcanzan el pleno conocimiento del sistema alfabético (Alegría, 1985).

#### *Modelos de acceso al léxico*

Desde el punto de vista instruccional se reconocen dos enfoques en relación a la enseñanza e identificación de palabras, así como en la comprensión y producción de textos escritos: el método global u holístico y el método fónico. Además se suma con posterioridad un enfoque denominado complementario o interaccionista que pretende integrar los dos anteriores.

Sintetizamos aquí las premisas básicas de cada uno de ellos, para justificar posteriormente los modelos propuestos de acceso al léxico escrito, que están estrechamente relacionados con dichos métodos educativos (Solé, 1987, 1992).

Los métodos globales, también denominados como "top-down", defienden la dimensión contenido del lenguaje, poniendo el acento en el significado del texto. Su premisa es que se accede al texto a partir de su significación, de ahí que se propongan actividades funcionales del lenguaje y palabras completas para dar mayor significatividad al aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva se aboga por el aprendizaje natural del lenguaje escrito de la misma forma que lo hace el lenguaje oral; el lenguaje escrito debe ser aprendido en su contexto, por lo que pierden sentido las actividades centradas en la decodificación descontextualizada o la lectura de palabras aisladas.

Por otro lado, se sitúan los métodos fónicos o "bottom-up" que acentúan la dimensión forma del lenguaje, y por tanto hacen especial hincapié en la estructura fonológica del texto escrito. Son los denominados modelos descendentes. Consideran imprescindible acceder al componente fonémico de lenguaje escrito en los sistemas alfabéticos, por lo que promueven actividades centradas en la decodificación, con el objetivo de alcanzar la relación letra-sonido.

Según Byrne (1989) las personas con buen nivel de lenguaje escrito juegan con los dos tipos de información, de ahí la propuesta de considerar ambas metodologías como complementarias. Surgen en este sentido los enfoques interaccionistas, que postulan la necesidad de entender ambos enfoques como interdependientes y no como rivales. Así, Escoriza (1991,p.30) considera que *"el empleo exclusivo de uno de los dos enfoques (global o fonético) presenta una serie de inconvenientes y desventajas que pueden ser compensadas si se adopta un enfoque que contemple la complementariedad metodológica. Los diversos tratamientos instruccionales generan estrategias y conocimientos diferentes, todos ellos necesarios para un procesamiento lexical adecuado y correcto"*.

Desde estos postulados se aconsejan los enfoques holísticos para los primeros momentos del aprendizaje del lenguaje escrito, pues permiten a los niños entender el valor comunicativo del texto escrito y aumentan el interés y motivación por su aprendizaje. Sin embargo, se reconocen fundamentales las propuestas del enfoque lineal que permitan acceder a los principios del sistema alfabético.

La polémica entre métodos para la instrucción de la lengua escrita (métodos sintéticos y/o analíticos) ha quedado en la actualidad obsoleta, pues la práctica educativa ha demostrado que no existe un método mejor que otro, sino que va a depender de un número considerable de variables, entre ellas, los mecanismos de influencia educativa que operan en las situaciones

instruccionales, las características del propio alumno, su motivación ante este aprendizaje. Esta polémica ha sido reemplazada por la reflexión sobre el tipo de conocimiento que precisan los niños para alcanzar el nivel alfabético de la lengua (Teberosky, 1991, 2001; Fernández Viader y Pertusa, 1998).

Los modelos que intentan explicar cómo llegamos al reconocimiento de palabras son diversos: Un primer modelo propuesto por Morton (1969), parece resultar de utilidad para el reconocimiento de palabras conocidas. Como alternativa y complementando a este modelo, se sitúan los modelos de doble ruta o modelos duales, que intentan explicar la lectura de palabras conocidas y desconocidas o pseudopalabras. Ehri (1992) propone una tercera alternativa, los modelos de triple vía, que cuestionan algunos de los fundamentos de los modelos anteriores. Y, por último, como alternativa también a los modelos duales surge la lectura por analogía.

*El modelo Logogen de Morton: Via Lexical o vía directa.*

Según este modelo, ante una palabra escrita, la primera actividad que realizamos es reconocer el estímulo, y para ello resulta imprescindible que en nuestra mente poseamos la representación interna correspondiente. Recibe la denominación de *léxico interno o lexicón*, definido como almacén o diccionario interno en el que se encuentra el conocimiento que el sujeto posee de las palabras, y la información sobre su categoría sintáctica y fonológica “una estructura hipotética donde el individuo tiene almacenados de manera organizada sus conocimientos lexicales, semánticos y sintácticos” (Alegria, 1985, p.83). Para conseguir crear un amplio lexicón interno es preciso la presentación reiterada de las diferentes palabras con el fin de memorizar la estructura visual de la palabra y asociarla con el significado concreto.

Para poner en marcha la búsqueda de la información dentro del lexicón se emplea el *Logogen*. Se trata de un dispositivo o patrón de reconocimiento de

palabras. Actúa a partir de la recopilación de los rasgos característicos e invariantes que forman cada palabra. El conjunto de todos los logogenes se denomina *Sistema Logogen*. Este sistema está compuesto por dos subsistemas, uno de entrada y otro de salida. En el sistema de entrada se reconocen diferentes vías, la visual y la auditiva, es decir, que la experiencia visual con una palabra no facilita su reconocimiento auditivo y a la inversa, la experiencia auditiva sólo facilita el reconocimiento auditivo de otra palabra. Por tanto, existen diferentes almacenes de información (almacén de dibujo, almacén de palabra, almacén auditivo y almacén visual).

Este modelo resulta válido ante palabras familiares y muy frecuentes, de las cuales disponemos el logogen. Supone que el significado de la palabra se reconoce de forma inmediata, sin necesidad de analizar sus componentes.

El reconocimiento visual de las palabras se explica desde la vía lexical. Se trata de emplear estrategias logográficas sin implicación de componentes fonológicos, y en consecuencia no supone la utilización del principio alfabético (no utiliza las reglas de transformación fonema-grafema ni capacidades de segmentación lexical). Se produce un emparejamiento inmediato entre la representación gráfica y la ortográfica almacenada en el lexicón.

Pero la vía lexical no permite la decodificación ni la escritura de palabras nuevas; para ello es necesario que los alumnos descompongan las palabras en sus unidades mínimas, es decir, sean capaces de segmentar la palabra: se requiere la capacidad fonológica.

#### *Los modelos de doble ruta o modelos duales*

Para superar las limitaciones de la vía lexical, se reconoce la *Vía sublexical o fonológica*. Cuando el lector o escritor se halla ante una palabra desconocida, no familiar o pseudopalabra, recurre a otra vía de acceso alternativa a la lexical que consiste en traducir los símbolos gráficos en

fonemas y no en el significado, a partir de un proceso de recodificación fonológica (reglas de conversión grafema-fonema).

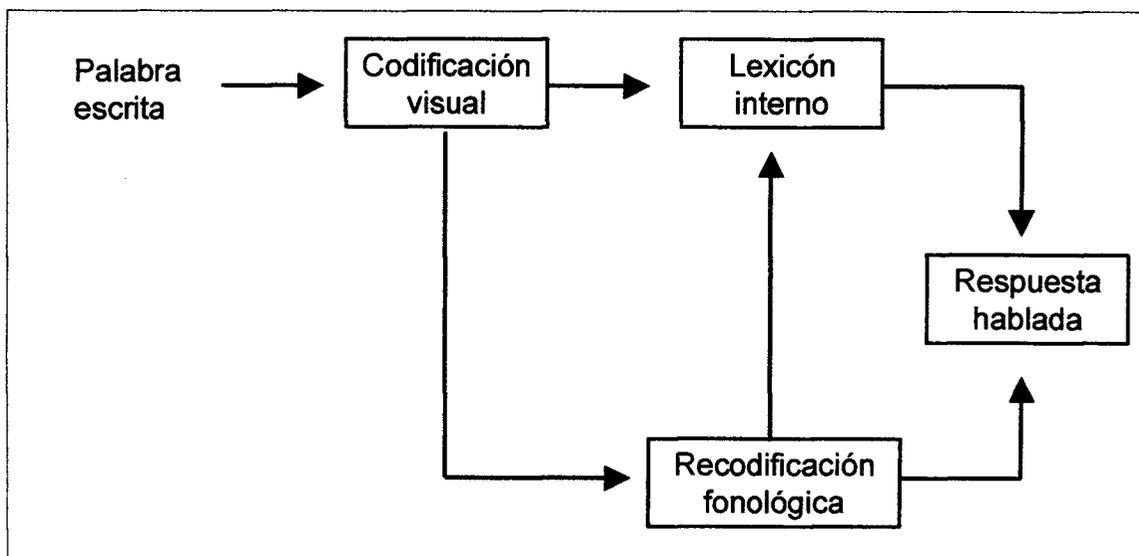
En el marco de estos modelos, Coltheart (1978) propone tres alternativas posibles para alcanzar la representación fonológica de la palabra escrita:

- A través de un proceso de correspondencia letra-sonido.
- Asignando a cada sílaba su sonido.
- Mediante la búsqueda de la palabra de forma global en el léxico,

ya sea el fonológico o el semántico.

Recogemos la representación gráfica del modelo dual según versión de Jorm y Share(1983).

Gráfico II.2. Modelo dual. Versión de Jorm y Share(1983).



### Los modelos de triple vía

Fue propuesto por Ehri en 1992. Estos modelos sugieren la existencia de una tercera vía de acceso al léxico, que se conoce como vía visual-fonológica. La idea central que la sustenta es que entre las dos vías del modelo anterior (la vía visual y la fonológica) se producen importantes conexiones. Ante una palabra escrita la persona establece un sistema de conexiones que le ayudan a reconocer la palabra en cuestión. Algunos autores consideran que esta vía implica un acceso no directo al significado

de la palabra y conlleva una lectura visual sin comprensión (Temple, 1985; Marshall, 1988).

### *Modelos por analogía*

Como alternativa a los modelos duales, surge un grupo de autores (Temple, 1985; Marshall, 1988) que niega la existencia de ambas vías. Proponen que la lectura de la palabra se realiza a través del conocimiento de varias palabras y a partir de ellas, por semblanzas en su deletreo o en su forma ortográfica se alcanza la lectura del resto de palabras.

Llegados a este punto, resulta imprescindible aproximarnos al funcionamiento de nuestro sistema de escritura, un sistema alfabético.

### *Comprensión del principio alfabético*

El alfabeto fue inventado por los pueblos del Próximo Oriente y desarrollado posteriormente por los griegos a partir del alfabeto lineal fenicio. La novedad del alfabeto griego reside en añadir, de manera sistemática y con signos propios, la notación de vocales (alfa) a la notación de consonantes (beta). Se define como un sistema que permite la notación de los sonidos orales de forma exhaustiva (tanto los vocales como los consonantes); figuran las representaciones escritas de las unidades del lenguaje oral. Según Moore Cross (1992), los elementos del alfabeto (las letras), representan segmentos fonológicos (consonantes y vocales).

Es importante establecer la diferencia entre el sistema alfabético y el alfabeto ortográfico, pues aunque sea cierto que el alfabeto representa los sonidos, no se establece una relación biunívoca y directa. A modo de ejemplo, en el castellano, al decir, ratón, por ejemplo el sonido /r/, no corresponde a la escritura, pues implicaría el uso de (rr) y no es así *“El alfabeto es simple, pero no todo el sistema ortográfico. El alfabeto es un sistema de signos cada uno de los cuales representa un fonema. Sin embargo, las ortografías alfabéticas habituales no son simples reglas para*

*dar forma de fonema a las letras dado que la mayoría de las ortografías poseen menos símbolos que fonemas cuentan sus lenguajes” (Coulmas,1989, p.175. La traducción es nuestra).*

Junto a las letras, en nuestra actual escritura alfabética, encontramos un conjunto de caracteres y convenciones gráficas, entre ellas los signos de puntuación, las mayúsculas o el subrayado, que nos sirven para comunicar y representar cualidades del aspecto verbal.

El aprendizaje del principio alfabético, según Alegría (1985) implica tres prerequisites: a) comprender el sistema de correspondencias letras-sonidos. b) la necesidad de considerar todas las letras de las palabras: segmentación de las palabras y c) comprender que las palabras pronunciadas se descomponen en fonemas. Cuando el sujeto controla los microprocesos que abarcan las reglas de transformación grafemo-fonémicas y la capacidad de segmentación, puede liberar recursos para centrarse en los macroprocesos, que incluyen los aspectos comprensivos de la lectura, a nivel post-lexical. Estos microprocesos se entienden como previos para alcanzar la estrategia alfabética, que posteriormente permitiría alcanzar la ortográfica. Como concluye Asensio(1989, p.298) *“las capacidades de segmentación, junto al dominio de las reglas de transformación, son un índice adecuado de los niveles superiores del procesamiento lector”.*

Según Ferreiro (1985), lo que parece implicar mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura reside precisamente en dominar el principio alfabético *“...el comprender la estructura del sistema alfabético,(...) puesto que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo”.*

*La formación de representaciones fonológicas a distintos niveles: lexical, analógico, intrasilábico, fonético y fonémico*

La mayoría de investigaciones coinciden en conceder una especial relevancia a la representación fonológica, entendida como elemento constituyente del conocimiento metalingüístico, predictor y prerrequisito imprescindible en el acceso al código escrito (Bradley y Bryant,1983; Lie,1991;Clemente,1999). El conocimiento fonológico se considera, a la vez, integrado por diferentes componentes, en función del nivel de accesibilidad, y del número de segmentos (Domínguez,1992; Defior,1994; Carrillo y Sánchez,1991; Pertusa y Fernández Viader 1997b). A continuación, nos referiremos a estos componentes.

*Conocimiento de rima y aliteración*

Consiste en reconocer como iguales varios segmentos en diferentes palabras. Se trata de un conocimiento que puede ser adquirido por los niños antes de que accedan a la lectura (Tunmer,1991). En consecuencia, es una habilidad adquirida tempranamente "*la rima, podría ser útil en los momentos iniciales, por su atractivo y su facilidad, para que los niños presten atención a los sonidos del lenguaje, o más bien, para desarrollar en ellos la habilidad para descentrarse del significado y atender a la forma fonológica del lenguaje*". (Domínguez, 1994, p.69).

*Conocimiento silábico*

La sílaba es el segmento oral más pequeño articulable de una palabra. Al igual que el componente anterior se trata de un conocimiento que puede ser adquirido tempranamente sin enseñanza explícita (Liberman y cols,1974; Devescovi, Orsolini y Pace,1989, Morais,1991).

*Conocimiento intrasilábico*

Se considera que la sílaba no es una sucesión de fonemas, sino que está formada por diferentes niveles jerárquicos (Treiman y Zukowski,1991), y

entre la sílaba y el fonema se reconoce otro nivel intermedio. El ataque (consonante inicial o grupo de consonantes iniciales) y la rima ( la vocal y las consonantes siguientes) se consideran los elementos constituyentes de la sílaba *“Con anterioridad, la mayoría de los investigadores han asumido dos niveles de conciencia fonológica: conciencia de sílabas y conciencia de fonemas. Nuestros resultados sugieren otro nivel de conciencia, el ataque y la rima”* (Treiman y Zukowski,1991, p.79).

#### *Conocimiento fónico o fonético*

Consiste en la representación de la lengua a nivel fonético. Su constituyente es el fono, considerado como las diferentes representaciones de los fonemas. Estos fonos se asocian a diferentes sonidos, entendidos como las producciones de los distintos hablantes, infinitamente variable. El fono, con sus diferentes sonidos, es una unidad perceptiva captada por vía auditiva. Este tipo de conocimiento pone de manifiesto la importancia de las propiedades articulatorias y perceptuales especialmente en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura. *“ Son segmentos de la palabra oral sin significación que percibimos como consonantes y como vocales”* (Escoriza,1991,p.271). Viene caracterizado por un conjunto de rasgos distintivos y representan la forma superficial de los fonemas.

#### *Conocimiento fonémico*

La representación de la lengua a nivel fonológico. Su constituyente mínimo es el fonema, definido como la entidad abstracta sin significado que tiene una función distintiva ya que distingue significados y conforma unidades mayores que son los morfemas, mínima unidad de la lengua con significado. Se considera el componente de mayor relevancia para alcanzar el nivel alfabético de la escritura.

Los dos últimos componentes reciben la denominación de conocimiento segmental. Se trata del conocimiento de la palabra entendida como una secuencia de fonos o fonemas. La mayoría de autores consideran que este

conocimiento precisa de enseñanza explícita para su aprendizaje, pero a su vez es el nivel más importante y necesario para alcanzar la literalidad en el sistema alfabético.

Como hemos apuntado, ciertos componentes del conocimiento fonológico pueden adquirirse antes de aprender a leer y escribir e incluso favorecer este aprendizaje, mientras que existen otros componentes que se desarrollan después de entender el sistema alfabético. Es importante conocer el grado de complejidad que implican los distintos niveles, pues ayudará en la práctica educativa a proponer actividades de acuerdo con el nivel real de cada alumno. Numerosos estudios demuestran que el nivel de rima aparece como el más accesible y no implica una enseñanza explícita. El análisis silábico sería el segundo nivel en dificultad, pues no precisa análisis fonológico, sino articulatorio. Por último se encuentra el nivel fonético que requiere una enseñanza formal y encierra mayor dificultad para los aprendices del sistema alfabético.

En las etapas iniciales del proceso de construcción de la escritura destacamos las *habilidades de segmentación*.

*"Las habilidades de segmentación juegan un papel fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, ya que no sólo permiten al niño comprender las relaciones entre texto escrito y su propio lenguaje, sino que además facilitan el proceso de decodificación tan arduo en sus comienzos"* (Carrillo y Sánchez, 1991, p. 109).

#### *Orientaciones para la práctica educativa*

Conocida la importancia de la conciencia fonológica para que los niños accedan a la lectura y a la escritura, parece imprescindible incluir la enseñanza de los diferentes componentes del código fonológico en las aulas. Resulta conveniente ayudar a los niños a descubrir la estructura interna de la palabra desde edades tempranas. En consecuencia, es aconsejable que en las aulas, se planifiquen, de manera intencional,

actividades secuenciadas, escalonadas, en gradación de dificultad, de manera que vayan desde el componente de menor dificultad (la rima) al conocimiento que representa mayor relevancia y dificultad (el análisis fonémico/fonológico).

Algunos autores (por ejemplo, Maldonado, Sebastián y Soto,1992; Rueda,1995; Dominguez y Clemente,1993, Fernández Viader y Pertusa,1997), han propuesto determinadas tácticas y estrategias para facilitar esta adquisición de manera más o menos explícita.

### iii.Modelo sociocultural ( socioconstructivismo)

#### *Origen social de la lectura y la escritura*

Los modelos psicolingüísticos y cognitivos nos han aportado conocimientos capitales sobre la escritura. Para alcanzar la alfabetización se movilizan mecanismos lingüísticos y psicolingüísticos. Pero no podemos olvidar que el sujeto que aprende no lo hace de forma aislada, sino que se encuentra inmerso en un contexto social-cultural que influirá en estas adquisiciones. La perspectiva sociocultural, representada entre otros por Vigotsky (1978,1979), Bruner (1984,1990), Rogoff( 1986, 1993) propone la visión del origen social de las capacidades propiamente humanas, de las funciones superiores. Para que se produzca este proceso de construcción se precisa de unos mediadores, unas herramientas, de entre las que destaca la lengua escrita.

Recogemos los supuestos que proponen McCarthey y Raphael (1990) sobre los que se sostiene esta perspectiva socioconstructiva: en primer lugar, el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno sociocultural; en segundo lugar, las funciones psicológicas superiores, incluyendo la lectura y la escritura, son sociales y culturales por naturaleza, y por último, los miembros bien formados de una cultura pueden ayudar a aprender a los otros.

Desde esta perspectiva, como recogen Solé y Teberosky (en prensa), se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización; los contextos familiares ricos y estimulantes favorecerán la adquisición de la lectura y la escritura. Concretamente, estas autoras, refuerzan las prácticas familiares en las que los niños participan y aprenden a familiarizarse con cuentos, periódicos..., en general, con el material impreso.

Desde estas posiciones el aprendizaje del lenguaje que se escribe no se entiende como un conocimiento individual, sino al contrario, para que se adquiera se hace imprescindible que el sujeto se halle inmerso en un contexto social y cultural. Vigotsky (1979) encuentra las raíces de la lengua escrita en los gestos, en el juego y en los garabatos, conceptualizados como formas primitivas de lenguaje que van evolucionando hasta que se consigue la independencia de la lengua oral y de la escrita “ *el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos*” (Vigotsky, 1979, p.160).

Vemos, pues que para el autor se trata de un sistema simbólico de segundo orden, que, progresivamente, se va convirtiendo en un simbolismo directo; se consigue cuando el niño descubre que se pueden dibujar no sólo objetos, sino palabras. La lengua escrita se estima como resultado de un doble proceso: por un lado, el lenguaje verbal se hace más autónomo, más independiente del contexto inmediato, proceso denominado “descontextualización”; por otro lado, los elementos significativos deben entenderse en un enjambre lingüístico; es decir, los signos se relacionan con otros signos en un proceso, denominado por Vigotsky “contextualización”. Este doble proceso se origina en un contexto social, de uso de la lengua, en interacción con los otros.

Otro aspecto a resaltar desde esta perspectiva, es la doble función otorgada a la lengua escrita. En primer lugar, la reconocida función que permite el desarrollo cultural y social del sujeto y en segundo lugar, colabora en su desarrollo cognitivo. Según Shneuwly (1992) evidencia el doble estatus de la escritura: la cree mediadora de las funciones superiores, pues permite ampliar el conocimiento ( lengua escrita como función psíquica) y a la vez función psíquica en sí misma (escritura).

En definitiva, el socioconstructivismo presenta ventajas para el análisis de la alfabetización ( McCarthy y Raphael, 1992), especialmente porque tiene en cuenta las variaciones culturales en las prácticas lingüísticas y en cómo los niños aprenden a leer y escribir en diferentes ámbitos. Centra la atención en el lenguaje como herramienta cultural. Sin embargo, sus limitaciones se concentran en la falta de verificación, pues sus propuestas no pueden ser fácilmente medibles.

#### *Orientaciones para la práctica educativa*

Desde esta perspectiva, se concede preponderancia al uso del lenguaje, tanto la modalidad oral como escrita. Se configura como imprescindible el establecimiento de situaciones pragmáticas de uso del lenguaje; para que los niños aprenden a leer y escribir, se reconoce como fundamental que los niños muestren deseo de acercarse a estos nuevos retos. Por tanto, la motivación aparece como primer escalón que debemos superar. Desde estas orientaciones se propician aprendizajes contextualizados y prácticos; se proponen crear situaciones reales del aprendizaje de la lectura y escritura, no situaciones ficticias, o puramente escolares (Bruner,1984; Teberosky, 1986).

Como ya hemos comentado, se dislumbra como necesario que el niño interactúe desde bien temprano con el material impreso, que en nuestra sociedad está presente en un número considerable de situaciones; el niño debe percatarse del uso social de este material, de su relevancia para poder

acceder a informaciones determinadas o para poder transmitir algún conocimiento o deseo. El papel del profesor como ya hemos recogido se concreta en acompañar y guiar a los niños en este trayecto, en su propio proceso de aprendizaje.

Según Garton y Pratt (1991, p.239-240) *"el factor constante que emerge es que la interacción social es necesaria para que los niños se conviertan en alfabetizados. Una persona preparada para hablar con el niño, para leerle, para animarle en sus intentos en las actividades de alfabetización es un ingrediente primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Esa interacción no necesita ser siempre uno a uno, pero son esenciales la sensibilidad hacia las necesidades del niño, hacia sus logros, y la disposición para apoyar y estimular sus esfuerzos al hablar, escribir o leer"*.

#### IV. Modelos psicogenéticos: Psicogénesis de la escritura

##### *Conceptualización*

Desde perspectivas psicogenéticas, se considera que *"la escritura es un sistema arbitrario de representaciones del lenguaje, consistente en establecer (..) correspondencias entre representaciones mentales y en virtud del cual las relaciones que entre ambos sistemas se establecen son de presencia y ausencia de correspondencias (...)"*, *"la escritura es el instrumento que sirve para representar el lenguaje escrito. Por lenguaje escrito entendemos el lenguaje que se escribe, siendo éste independiente de la representación gráfica."* (Teberosky, 1989). En consecuencia, no se puede identificar la escritura con la copia de un modelo; la escritura no representa la copia pasiva de unos grafismos, sino que el niño cuando escribe pone en juego sus hipótesis sobre el significado de esa representación gráfica, construye su propio proceso de aprendizaje de la escritura.

Se considera, desde esta perspectiva, que la lengua escrita no equivale a lengua oral transmitida mediante el código gráfico, no se reduce sólo a un

cambio de medio de transmisión; se trataría de un sistema de representación gráfica del lenguaje. Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, y por tanto, guarda relaciones con lo oral pero cuenta con propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos. La lengua escrita entendida como una variedad de lenguaje que dispone de medios propios, que cuenta con características específicas, e implica un proceso de construcción personal por parte del sujeto que aprende (Ferreiro,1986).

Para analizar las propiedades de la lengua escrita, diferenciamos instrumentalmente dos aspectos de la misma:

1- *El sistema de escritura*, considerado como la materialización sobre un papel del escrito e incluye las producciones gráficas.

Representan el conjunto de reglas que relacionan lo oral con lo escrito, con el propósito de transmitir algún mensaje, es decir, partimos de su significación y la funcionalidad del lenguaje. Nuestra lengua, aunque alfabética, no lo es totalmente, pues no existe una relación biunívoca entre los fonemas y los grafemas que utilizamos para escribirlas. Por ejemplo, determinados fonemas se representan con dos letras (rr, ch), y cuenta con fonemas que pueden plasmarse con letras diferentes (b-v; c-qu...).

2- *El lenguaje escrito*, como ya comentamos anteriormente, entendido como variedad de la lengua específica para usos escritos. Reconocida la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito (Blanche-Benveniste,1982), los responsables de que podamos producir escrituras con un lenguaje adecuado para determinados fines son los conocimientos relativos al lenguaje escrito en sí mismo, y no los referentes al lenguaje oral.

Desde perspectivas genéticas, escribir no es sinónimo de una grafía perfecta, ni copiar modelos hechos, sino que escribir implica un proceso de reelaboración personal, precedido de un proceso de elaboración social.

Para entender esta afirmación, recogemos dos de las premisas fundamentales que orientan este marco teórico.

En primer lugar se concibe que desde muy temprano lo escrito resulta para el niño un objeto de conocimiento. En nuestra sociedad, los niños son partícipes del material impreso desde los primeros años; en el contexto familiar y social, el niño se encuentra inmerso en el mundo de las letras "*La escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea al niño... La escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales*" (Ferreiro, 1982, p.128). El niño es productor de textos escritos desde edad temprana. En un niño de clase media, habituado desde pequeño a hacer uso de papeles y lápices, pueden encontrarse intentos claros de escritura incluso antes de los 2-3 años.

Por tanto, los niños, cuando se integran en el aprendizaje formal de la escritura ya poseen unos conocimientos previos que han adquirido a partir de la interacción con los otros y con los diferentes contextos sociales, especialmente con la familia. La mayoría de niños al iniciar la escolaridad obligatoria reconocen la escritura como una serie de grafías que se organizan siguiendo una línea recta de izquierda a derecha, distinguen qué tipo de objetos son escritura. Poseen además un considerable nivel del lenguaje oral que adquieren de forma natural en los variados contextos interactivos, competencia que incide positivamente en la adquisición de la lengua escrita.

En segundo lugar, se considera que la escuela mantiene la función primordial de acercar los conocimientos previos de los niños, sus representaciones, a las representaciones de los adultos. El saber que aportan a la escuela no coincide posiblemente en su totalidad con el de los adultos, pero sólo podrán avanzar hacia lo convencional si pueden contrastar su propio modo de pensar con el saber social. La escuela, pues, goza de una responsabilidad relevante en la continuidad de este proceso (Edwards y Mercer, 1988).

Los estudios que intentan conocer cuáles son los conocimientos previos en torno a la escritura, las ideas, teorías, hipótesis de partida, (Ferreiro,1985; Teberosky,1989), concluyen que los niños de 4-5 años poseen los siguientes conocimientos previos:

- Una capacidad sintáctica y discursiva, bastante aproximada a la del adulto.
- Un conocimiento sobre la clase de objetos que son los textos escritos, en contraposición a los objetos físicos.
- Conocimiento del lenguaje formal.
- Un metalenguaje para referirse a la escritura, más o menos convencional.

Vemos, pues que el mundo social ofrece al niño, antes de asistir a la escuela, una variedad de objetos y situaciones donde lo escrito está presente de forma más o menos relevante *“La alfabetización comienza desde edades muy tempranas. Los niños se desenvuelven en una sociedad en la que el texto impreso desempeña un importante papel en su vida diaria”* (Díez y otros,1998, p.7).

Resaltamos la relevancia de la lengua escrita tanto en su función social (forma de comunicación), como personal (forma de pensamiento), código al que están expuestos los niños desde edades tempranas y que les proporciona una base rica que debemos respetar y retomar para su posterior aprendizaje en la escuela.

#### *Niveles evolutivos*

El objetivo que guía las investigaciones arropadas bajo la perspectiva psicogenética, consiste en analizar y conocer cómo alcanza el niño el nivel de escritura alfabética. Plantean que el punto de partida del aprendizaje de la escritura se sitúa en el momento en que el niño descubre los elementos que permiten la representación escrita y finaliza cuando el niño interioriza las reglas de representación alfabética.

Los trabajos de Ferreiro (1982,1991); Ferreiro y Teberosky (1979), ponen de manifiesto que la representación escrita implica una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a una acción sistemática de alfabetización.

En este proceso de construcción de la lengua escrita, Ferreiro y Teberosky (1991) reconocen cinco niveles. En los dos primeros la escritura no presenta relación entre la sonoridad del enunciado y la producción gráfica. En estos primeros niveles, las escrituras responden a diversas relaciones cognitivas entre el objeto referido, la necesidad gráfica y las influencias del sistema social convencional. Se conocen como producciones pre-silábicas. En los niveles intermedios, la escritura alcanza una correspondencia sonora entre "lo que se oye" y "lo que se escribe", aunque no siempre es una relación convencional. En los últimos niveles se incorpora la escritura alfabética.

Vamos a describir cada uno de los niveles propuestos (Ferreiro y Teberosky,1985,1989; Teberosky,1986, 1992):

- Nivel 1: Indiferenciado. Se produce el descubrimiento de las propiedades de los elementos de la representación gráfica. Se establecen correspondencias entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura.

En este nivel escribir consiste en reproducir los rasgos característicos del tipo de escritura que el niño identifica como tal. Inicialmente no hay diferencia entre lo icónico y lo no icónico, y al pedirle al niño que escriba ciertos nombres, representa su dibujo. Va progresando y diferenciando el dibujo de la escritura, pero inicialmente establece correspondencias figurativas entre la escritura y el objeto referido. Así, *por ejemplo*, al decirle que escriba "elefante" utiliza unas letras muy grandes, mientras que al dictarle "gusano", emplea grafías tamaño pequeño, o por ejemplo, creen que la escritura de los nombres es proporcional a la edad de las personas.

Los avances que se logran al final de este nivel (Ferreiro, 1991) se concretan en la consideración de las cadenas de letras como objetos sustitutos y se inicia la búsqueda de las condiciones de interpretabilidad de dichos objetos. Por otro lado, se distinguen claramente los dos modos de representación gráfica: el icónico ( dibujo) y el no icónico (escritura).

- **Nivel 2: Diferenciado.** La escritura representa el nombre de las cosas, pero no existe diferenciación gráfica entre los referentes. Los niños emplean grafismos muy diferentes, desde simples garabatos a grafías pseudoconvencionales con el fin de encontrar ciertos principios organizadores que permitan interpretar su escritura. Se trata de una serie de criterios cuantitativos y cualitativos. En relación a lo cuantitativo, utilizan un número determinado de letras para que "diga algo"; en general suelen ser más de dos (hipótesis de cantidad mínima). En relación a lo cualitativo, emplean grafías que pueden ser interpretadas como diferentes (hipótesis de variedad interna). Se sigue pensando en la necesidad de un número determinado de grafismos y en la necesidad de variación de los mismos, pero se observa un mayor perfeccionamiento y comprensión. Representa la etapa en la que escriben exactamente igual diferentes referentes. Poco a poco van evolucionando e intentan variar su escritura en relación al objeto que intentan representar.

-**Nivel 3: Silábico.** Se inicia la denominada "hipótesis silábica". Empieza a manifestarse la idea de que la escritura representa partes sonoras del habla, por lo que intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. Se reconocen tres subfases:

- \* La correspondencia silábica se da sólo en la sílaba inicial o en alguna otra.
- \* Generalización de la hipótesis silábica. Se emplea mientras se escribe.

El niño ya es capaz de anticipar la cantidad de letras que necesita antes de escribir. En la oración empieza a utilizar hipótesis alfabéticas y combina vocales y consonantes.

**-Nivel 4: Silábico-alfabético.** Sin abandonar la hipótesis anterior, los niños comienzan a probar la "hipótesis alfabética" en la que algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de fonemas.

**- Nivel 5: Alfabético.** Se descubren las relaciones de correspondencias sonora entre escritura y lenguaje oral.

Dado el conflicto entre la hipótesis de cantidad mínima y la hipótesis silábica, el niño requiere dar un paso más y lograr la hipótesis alfabética. El niño es capaz de crear nuevas relaciones dentro del sistema pues comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores menores a la sílaba. Prevalecen, no obstante, errores ortográficos específicos, como los signos de puntuación, los espacios en blanco, las mayúsculas y minúsculas...

Cuando los niños ya han alcanzado el nivel de palabra, hemos de entender cómo organizan éstas dentro de una oración. Desde estos modelos teóricos se suceden también varios estadios:

- Inicialmente no establecen separación alguna de palabras, lo que puede entenderse como un conflicto entre el análisis silábico-alfabético y el gramatical.
- Separan por sílabas o por prosodia, en función de la entonación dada a la frase.
- Separación de grupo gramatical: Separan el artículo del resto de la frase, como manifestación de pautas escolares. Posteriormente separan el sujeto del predicado.
- Por último se alcanza la separación convencional de las palabras dentro de la oración.

En síntesis, de acuerdo con Goodman (1991) tres son los principios implicados en el desarrollo de la escritura: a) Principios funcionales que se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo y para qué escribir. Se sitúan en este punto los diferentes usos que se reconocen al

lenguaje escrito. b) Principios lingüísticos que suponen el aprendizaje de ciertas convenciones que forman parte de normas arbitrarias culturales, ajenas al propio sistema (orientación y compaginación, diferentes modalidades gráficas de las letras, marcas que parecen en los escritos...) y por último c) Principios relacionales que implica la comprensión del sistema de representación del lenguaje, en nuestro caso un sistema alfabético de correspondencia sonido-grafia.

Las investigaciones psicogenéticas han permitido iluminar el camino de cómo acceden los niños al sistema alfabético de la escritura. Estos principios son adoptados por la perspectiva constructivista de la enseñanza-aprendizaje, que comentamos a continuación.

### **2.2.3. Enfoque constructivista de la escritura**

Como ya presentamos en el capítulo 1, el marco constructivista de E/A es un paradigma que recoge aportaciones de diferentes modelos teóricos, matizando y complementando su perspectiva con fundamentales y novedosas ideas.

En este apartado, pretendemos extraer las premisas que desde la perspectiva constructivista guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Como veremos retoma algunos elementos considerados por modelos anteriores. El modelo constructivista considera que la lectura y la escritura son procesos globales de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados.

La escritura se conceptualiza como un contenido social y cultural, que permite la integración en nuestra sociedad como miembro alfabetizado. El acceso a la lengua escrita se interpreta como un proceso de construcción por parte del propio aprendiz, que no se entiende de forma aislada, sino inmerso en un contexto social con el que interactúa y, por tanto, le influirá en

este trayecto. *“La nueva alfabetización consiste en estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura que buscan que el control de la alfabetización pase del docente a los alumnos: la alfabetización se promueve como un proceso social con el lenguaje, que puede, desde el principio, ampliar el campo de significado y conexión de los alumnos “ (Willinsky, 1990; p.8).*

Aceptando como premisa que nuestra lengua es una lengua alfabética, los niños inician el proceso cuando expresan sus primeras manifestaciones sobre la escritura y finaliza cuando han interiorizado el principio de correspondencia fonema-grafema que rige el principio alfabético. Las producciones realizadas durante este proceso, no son entendidas como errores sino como acercamientos progresivos que nos permiten valorar y entender en qué nivel se encuentra el alumno en cada momento. *“...lograr la respuesta correcta es la fase final de un aprendizaje significativo en el que se va produciendo un ajuste entre las aproximaciones del niño y el modelo convencional de comunicación que utiliza el adulto” (Díez otros, 1999, p.8).*

Interesa conocer cómo los niños se apropian de la escritura, entendiendo por apropiación *“ ...nos interesa distinguir la apropiación de la transmisión escolar, al concebirlo como un proceso en el que se reconoce a un sujeto activo que organiza su propio aprendizaje. Pero al definir la apropiación en términos sociales nos interesa reconstruir, no el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino las relaciones y prácticas institucionales, cotidianas, a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Rockwell, 1982, p.297).*

Se parte, pues, de la consideración del niño como sujeto activo y responsable último de su proceso de aprendizaje. *...” el niño no es un sujeto que espera pasivamente hasta que la escuela decide enseñarle a leer y escribir, sino que él mismo busca y elabora información sobre la lengua*

*escrita a partir de los eventos de lectoescritura que incidentalmente ocurren en su entorno cotidiano” (Nemirovsky, Carlino y otros,1994). Se les reconoce al profesor y a la propia institución el papel de mediadores formales entre el niño y la cultura, en nuestro caso, del acercamiento a la lengua escrita.*

*El profesor deja de entenderse como transmisor de conocimientos para conceptualizarse como acompañante y guía de los alumnos. Su actividad se concreta en andamiar a los alumnos en su proceso de construcción, para ello proporcionará las herramientas culturales y las ayudas necesarias para actuar dentro de la zona de desarrollo próximo de los alumnos “Tales métodos incluyen el modelado, el adiestramiento y el establecimiento de bases. A través del modelado, los profesores en calidad de especialistas demuestran cómo leer y analizar los casos. Mediante el entreno cognitivo observan y desafían a los estudiantes a analizar los casos y les ofrecen feedback inmediato. Simultáneamente, asisten a los estudiantes a manejar tareas complejas de análisis de casos, algo que los estudiantes no podrían realizar solos” (Ciardiello, 1995, p. 275).*

*Desde el enfoque constructivista la construcción del conocimiento en colaboración con los compañeros resulta de sumo interés ( Teberosky, 1982; Onrubia,1997). Los conflictos que se crean entre alumnos, sus discusiones , la estimulación recíproca, el uso de una lengua en común, favorecen la progresión hacia el conocimiento.*

*Los contenidos se estructuran en torno a la significatividad, por lo que se proponen actividades socialmente fundamentales, con textos relevantes en el contexto cultural en el que nos ubicamos. El constructivismo plantea el trabajo de la escritura a partir de textos reales, de “auténticos textos”, no únicamente de textos puramente escolares, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita (Julià, Carlino, y Santana,1996; Díez y otros, 1998).*

Desde perspectivas constructivistas, como recogen Solé y Teberosky (en prensa), la lectura y la escritura no deben entenderse como herramientas que se añaden a la mente sino *“leer y escribir transforman la mente, de modo que se encuentran indisociablemente unidas no sólo a comunicar..., sino sobre todo a pensar y aprender. La mente alfabetizada es una mente que tiene a su disposición formidables estrategias para construir conocimiento”*.

El enfoque constructivista de la lectura y la escritura es aplicable al trabajo con alumnos sordos.

### **2.3. OBJETIVOS DEL CURRÍCULUM EN EL ÁREA DE LENGUA**

La escolarización actual, insertada en el marco de la Reforma Educativa, instaurada en 1992, se sitúa desde una perspectiva constructivista de la enseñanza-aprendizaje, otorgando mayor importancia al proceso de aprendizaje, a las actitudes de los alumnos ante este devenir, y a cómo construyen los alumnos este aprendizaje, que no tanto a la acumulación de conceptos, a veces vacíos de significado.

Para cerrar este capítulo recogemos las propuestas curriculares en las que quedan contempladas las diferentes perspectivas que hemos presentado. Se trata de las propuestas de la Generalitat de Catalunya (1995), para el área curricular de la lengua oral y escrita de educación infantil y educación primaria. Nos ha parecido interesante recoger los objetivos vinculados a la lengua oral por implicar comunicación y conocimiento social, aunque nuestro trabajo se vincula únicamente a la lengua escrita. Señalamos con un asterisco ( \*) los objetivos que se refieren concretamente a la lengua escrita.

Objetivos curriculares de Educación infantil y primaria (Adaptados de Maruny, 1995,p.17. Voll).

En el área del lenguaje:

### **Educación infantil**

1- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, y a los diferentes interlocutores.

2- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.

3\*- Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

4\*- Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos del lenguaje.

5\*- Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.

6\*- Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.

7\*- Utilizar las diversas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades de comunicación.

8\*- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades comunicativas.

9\*- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a lo que recibe.

10- Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para descubrir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades, y algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención al proceso y a los resultados obtenidos.

**Educación primaria:**

1\*- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

2\*- Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.

3- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

4- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias de los intercambios comunicativos.

5- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

6\*- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

7\*- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativa en el uso autónomo y personal del lenguaje.

8\*- Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a las que responden, con objeto de mejorar las propias producciones.

9\*- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc. con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

10\*- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad.

Como se puede ver en la enumeración de objetivos, el acento recae principalmente en incitar y potenciar la comunicación y en los procedimientos. Se trata de aprender a hablar y a escuchar, a leer y a

escribir, a combinar recursos, explorar posibilidades comunicativas y reflexionar sobre el lenguaje. Además se trata de identificar las situaciones e intenciones comunicativas. Como se recoge en las orientaciones para la adaptación del currículum en los centros de educación especial, cuando aludimos a personas con trastornos en la comunicación, puede hacerse necesario el uso de sistemas alternativos-aumentativos de comunicación, con el fin de compensar-posibilitar la comunicación. “ *El cometido fundamental, radica pues, en elaborar un “lenguaje” que, en primera instancia facilitara y promoviera la comunicación, cualquier tipo de comunicación.....*” (MEC, p.124).

#### **2.4. A MODO DE SÍNTESIS**

A lo largo de este capítulo hemos ofrecido una panorámica general de las diferentes posiciones teóricas desde las que se hila el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua escrita, entendida como una modalidad fundamental del lenguaje. Desde nuestra perspectiva, no se trata de modelos enfrentados, ni excluyentes, sino explicaciones complementarias que nos permiten entender la escritura como un proceso complejo que se construye en un contexto social y cultural siguiendo unas pautas evolutivas bastante prefijadas, y en el que intervienen los factores lingüísticos para lograr el definitivo dominio de esta habilidad.

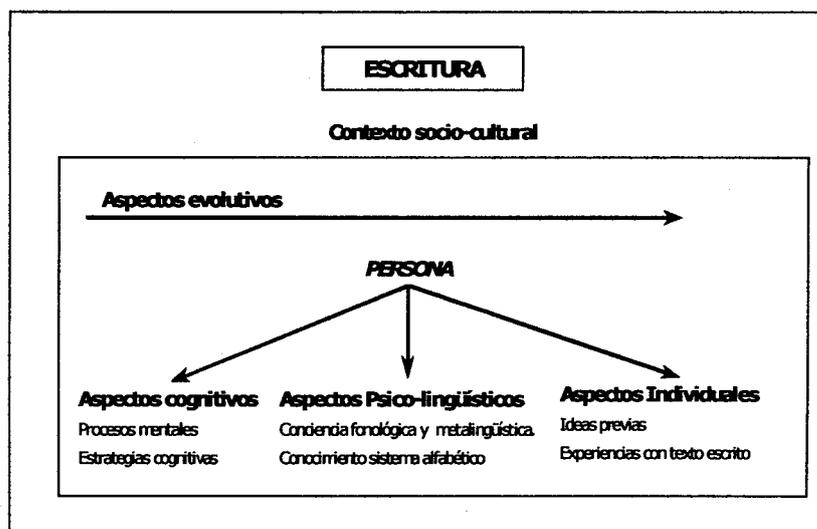
En el cuadro 1.2 pretendemos plasmar la posible interrelación entre los modelos teóricos aquí presentados.

La persona, considerada activa en su proceso de construcción del conocimiento, está inmersa en un contexto social-cultural, que influirá en su proceso individual. En el caso de la escritura, se conjugan varios factores. Por un lado, aspectos cognitivos, entre los que incluimos los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje de la escritura, como las propias estrategias cognitivas que difieren en cada persona. En segundo lugar, encontramos los aspectos psicolingüísticos, en los que destacamos la

necesidad de entender el principio alfabético de nuestra lengua, especialmente la conciencia fonológica y metalingüística. Estos factores se ven determinados por las propias características de cada persona, sus ideas y conocimientos previos, su experiencia con el texto impreso... Estos factores marcarán la evolución a lo largo del tiempo, lo que nos conduce a incorporar unos aspectos evolutivos.

La perspectiva psicolingüística y cognitiva tiende hacia la concepción de un sujeto que aprende, a través de un proceso complejo, y bastante autónomo, a encontrarle sentido a múltiples ejemplos de la lengua escrita. El desarrollo cognoscitivo del sujeto parece determinar ciertas constantes en la apropiación de la lengua escrita. En contraste, la investigación social, nos muestra la gran variedad histórica y cultural en las prácticas que implican escritura. Desde esta perspectiva, pues, la escritura cobra existencia social, no como estructura abstracta, sino vinculada a situaciones de interacción social que le dan sentido.

Gráfico II.3. Esquema de la conceptualización de la escritura.



La perspectiva constructivista la presentamos, a modo de resumen, a partir de unas premisas que orientan sus postulados, como cierre del presente capítulo.

Esta perspectiva responde a los cambios de vista, y por tanto, de práctica educativa que acontecen a partir de los años 90. Recogemos un resumen de Tierney (1992), en el que establece la distinción entre las perspectivas que prevalecían durante los años 70 y las que se extendieron en los años 90.

Tabla II.2. Concepción de la lectura y la escritura. Adaptado de Tierney, 1992, p. 294

<b>Década años 70</b>	<b>Década años 90</b>
Leer es recibir, escribir es reproducir.	Leer y escribir son actividades de composición, construcción y resolución de problemas.
Leer y escribir son medios para traducir o transmitir ideas.	Leer y escribir son vehículos para el Pensamiento.
Leer implica entender el mensaje del autor; escribir implica hacer un mensaje claro para los demás.	Leer y escribir implican la interacción de los participantes como comunicadores así como la búsqueda del autodescubrimiento.
La lectura y la escritura se dan en un contexto social.	La lectura y la escritura incluyen procesos Sociales.
El desarrollo de la escritura exige el dominio de las convenciones ortográficas.	El desarrollo de la escritura incluye invención mientras que los alumnos usan ortografías temporarias, negocian convenciones .
La lectura y la escritura se Enseñan separadamente.	La escritura y la lectura se enseñan juntas.
Las habilidades de lectura y escritura se hacen constar en listas separadas.	Los programas de lectura y escritura se desarrollan a partir de una lista de aptitudes y conductas que se aplican a ambos procesos.
La escritura excluye a la lectura y Viceversa.	La lectura y la escritura se dan juntas, en colaboración.
Se usan textos simples para leer y escribir.	Se usan múltiples textos para escribir, sintetizar, seguir proyectos, desarrollar informes o hacer análisis.
La escritura precoz incluye el dictado de narraciones y actividades centradas en el dominio de las convenciones.	La escritura precoz incluye permitir a los alumnos aproximarse y seguir convenciones basándose en las hipótesis emergentes sobre el lenguaje y cómo funciona.

**CAPÍTULO III.**  
**SORDERA Y LENGUA ESCRITA**

## **Capítulo III. SORDERA Y LENGUA ESCRITA**

### **3.1. Presentación**

### **3.2. Aproximaciones al estudio de la escritura en las personas sordas**

#### **3.2.1 Análisis de los errores**

#### **3.2.2 Buscando una explicación**

##### **i. Creación de significados compartidos**

##### **ii. Nivel de lenguaje oral**

### **3.3. El acceso a la lengua escrita. Importancia de la Lengua de Signos**

### **3.4. La propuesta bilingüe/bicultural**

#### **3.4.1. Las primeras experiencias bilingües**

#### **3.4.2. El bilingüismo en Catalunya**

### **3.1.PRESENTACIÓN**

Ya hemos mencionado que lo universal entre los humanos es la necesidad de crear y usar lenguaje. La forma que éste asume dependerá de sus funciones y de las capacidades de las personas que lo utilicen. Entre estas formas de lenguaje se encuentra la lengua escrita.

En la historia de la humanidad, se conoce que la lengua escrita surge cuando aparecen estructuras comerciales y políticas, se supera la tradición oral para transmitir el conocimiento y la información y se proponen preservarlo en generaciones futuras. Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada precisan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá de contextos inmediatos (Coulmes,1989).

En nuestra sociedad, como comentamos en el capítulo anterior, el dominio del código escrito permite la entrada al conocimiento y a la información; resulta ser un requisito para formar parte del grupo de las personas letradas y ser considerada una persona alfabetizada. De ahí la importancia e incluso la necesidad que las personas sordas dominen la lengua escrita, tanto en su faceta comprensiva como productiva.

En el capítulo dedicado a la escritura ofrecíamos una visión global de los procesos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita; de la psicogénesis de la escritura; los aspectos psicolingüísticos y procesos cognitivos que intervienen. No de forma comparativa, pero sí partiendo del desarrollo y de la evolución normativa conocida en los sujetos oyentes, vamos a presentar la situación que experimentan los alumnos sordos cuando se sitúan ante el aprendizaje de la escritura.

Resulta evidente la imposibilidad que presenta la población sorda para disponer de la información a través de la vía auditiva, debido a que éste constituye el sistema perceptivo no funcional para ellos. Por tanto, estos

sujetos encuentran una puerta cerrada al mundo. En un contexto social predominantemente oral, en el que el canal auditivo destaca como prioritario para captar los mensajes y recibir información, estos sujetos están limitados para la recepción de la información por esa vía. Sin embargo, la sordera no implica necesariamente otros problemas asociados. En lo que resta de trabajo, nos referimos a los sujetos sordos profundos sin problemas añadidos. A estas personas, que no disponen de la funcionalidad del sistema auditivo les resulta muy costoso aprender la lengua oral. Se hace necesario buscar vías sustitutorias a la audición que suplan, en parte, las funciones de la lengua oral. En palabras de Vigotsky *"El ciego y el sordo están aptos para todas las facetas de la conducta humana, es decir, de la vida activa; lo particular de su educación se reduce sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de nexos condicionados"* (1989; p.0, presentación).

Como argumenta Vigotsky, el objetivo prioritario en la educación de las personas sordas es aprovechar un sistema perceptivo que supla la funcionalidad de la audición, y poder adquirir un lenguaje que no pase necesariamente por la vía aural.

En consonancia con la afirmación de Vigotsky, Díaz-Estébanez y Pintú (CNREE, 1996) proponen que las condiciones sociales, cognitivas y lingüísticas que presentan las personas sordas no se deben únicamente a su condición de sordo, sino al resultado de la interacción del niño con el contexto familiar, social y educativo en el que está inmerso, cuando éste no sabe adecuarse y adaptarse a las necesidades del niño sordo. Es bien sabido, que la lengua oral es la forma de comunicación más empleada por los humanos, por ser la modalidad de lenguaje propia de la comunidad de oyentes. Se entiende como una actividad humana de carácter social, que se aprende en situaciones reales ( Del Río, 1997), pero esta condición no se produce en los niños sordos, para quienes la modalidad de lenguaje propia y natural es la lengua de signos.

Conocida esta realidad, ya desde los primeros testimonios que documentan la educación de las personas sordas (Itard,1801;Lane,1984), hasta las aportaciones más recientes, se ha hipotetizado acerca de la posibilidad que la lengua escrita pudiese ser una forma de lenguaje que facilitase a las personas sordas el acercamiento al conocimiento social y a la cultura, al ser una forma de lenguaje predominantemente visual (Hart,1969, Power,1985, Streng,1964). Se propone como sistema de comunicación alternativo de la lengua oral *“Uno de los procesos que puede llevar a una mejor comunicación del niño sordo con su medio es el de la escritura, es por ello que deben considerarse con sumo cuidado los procesos que ayudan a su desarrollo”* (Ortega y otros,1999, p.85).

La escritura ya fue utilizada en España como previo a la lengua oral en las personas sordas en 1545. Fray Ponce de León, monje benedictino del Monasterio de San Salvador de Oña (Burgos) empezaba la instrucción de la lengua oral con los sordos, indicándoles con formas de la mano caracteres escritos, y posteriormente, enseñaba los movimientos de la lengua correspondientes a las letras. Según el historiador Ambrosio de Morales, parece ser que Fray Ponce de León utilizaba los signos y la escritura en las situaciones instruccionales centradas en enseñar a hablar a sus discípulos sordos.

No obstante, como veremos a lo largo de este capítulo, el dominio de la lengua escrita por parte de las personas sordas no ha resultado hasta nuestros días sencillo; implica un arduo camino que deben recorrer y requiere determinadas condiciones metodológicas, pedagógicas y lingüísticas enmarcadas en las situaciones enseñanza/aprendizaje. Numerosas investigaciones revelan que, pese a seguir un trabajo constante y sistemático para dominar la lengua escrita, la mayoría de sujetos sordos, en comparación con sus iguales oyentes, logran una competencia inferior de expresión escrita (Fernández Viader y Pertusa,1995a, 1996b). En esta misma línea Conrad (1979) y Karchmer, Milone y Wolk (1979) llevan a cabo

unos estudios en los que proponen a los alumnos sordos diferentes pruebas de escritura con el objetivo de conocer el nivel de lenguaje escrito alcanzado por los adolescentes sordos tras un período considerable de enseñanza de la lengua escrita. Concluyen que los alumnos sordos no superan el nivel de tercer grado. Desde el Ministerio de Educación y Ciencia en España (1996), se planteó un estudio con el fin de conocer el tipo de escolarización y nivel de estudios alcanzado por las personas sordas de la Comunidad de Madrid. Los datos revelan que el 100% no cursan estudios superiores, el 88,7% escolarizados en centros especiales alcanzan el nivel de estudios primarios, sobre el 2,7% de alumnos escolarizados en centros ordinarios. En suma, el porcentaje más elevado lo obtienen las personas que no han conseguido finalizar la escolaridad básica (40,6% de la muestra).

Estos resultados parecen justificar el uso limitado que hacen las personas sordas de la lengua escrita. Son contadas las ocasiones en las que emplean el lenguaje escrito como vehículo de transmisión de información y como recurso de apropiación del conocimiento en un número más reducido de ocasiones que la comunidad de oyentes; nos referimos desde situaciones formales como la petición de intervención en Jornadas informativas, Symposiums y Conferencias, hasta situaciones informales, e incluso lúdicas. En suma, se entreve una falta de uso de la escritura en situaciones sociales entre los miembros que forman la Comunidad Sorda, debido al bajo nivel de competencia que consiguen de lenguaje escrito.

Surge, pues, la necesidad de acercarnos al conocimiento de la situación de los alumnos sordos cuando se enfrentan al aprendizaje de la lengua escrita con miras de actuar en consonancia y poder andamiarles durante esta trayectoria de apropiación personal de la lengua escrita, con el propósito de aumentar su competencia.

El presente capítulo pretende ofrecer una panorámica descriptiva/explicativa de la situación de las personas sordas en torno al tema de la escritura. En primer lugar expondremos antecedentes de estudios que se aproximan al análisis de la escritura con las personas sordas en el contexto escolar. En segundo lugar, nos aproximaremos a la realidad actual que viven los estudiantes sordos y a intentar encontrar una explicación. En un tercer apartado, comentaremos las perspectivas actuales en torno al uso e importancia de la Lengua de Signos<sup>1</sup> como posible herramienta facilitadora y mediadora para el sujeto sordo en su aprendizaje del código escrito, enmarcado dentro de la propuesta bilingüe. Finalizaremos el capítulo exponiendo los principios que orientan las propuestas bilingües/biculturales para la educación de los alumnos sordos.

### **3.2. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA ESCRITURA EN LAS PERSONAS SORDAS**

Las investigaciones en torno al tema de la escritura en las personas sordas se ordenan en dos grupos según los objetivos prioritarios que persiguen.

Un primer grupo de investigaciones se focalizan en detectar, reconocer y clasificar los errores que cometen los sujetos sordos en sus producciones escritas tanto a nivel fonético/fonológico como morfosintáctico y/o semántico.

El segundo bloque de estudios pretenden encontrar la explicación a las causas de tales errores, en algunos casos con el buen propósito de contribuir a su disminución o supresión con aportaciones didácticas concretas.

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo, cuando nos referimos a la Lengua de Signos, consideramos a la dactilología como elemento integrante de la misma, y por tanto el aprendizaje de la LS, lleva implícito el aprendizaje de la dactilología o alfabeto manual desde el primer momento.

### **3.2.1. Análisis de los errores**

Las investigaciones incluidas en este grupo describen las peculiaridades de los escritos de los sujetos sordos; descifran y clasifican los errores que cometen en sus producciones libres. La situación experimental de gran parte de estos trabajos, se reduce en su mayoría, a plantear al sujeto diferentes tareas de escritura espontánea (escribir una descripción o narrar una vivencia personal) para posteriormente analizar, tanto su contenido y estructura como los errores ortográficos y gramaticales.

Cuando se profundiza en las producciones escritas de personas sordas educadas bajo prácticas educativas marcadas por corrientes oralistas, se detectan unas características propias y bastante generalizables en sus escritos. Cooper y Rosenstein en 1966 recopilan los resultados de varios estudios en este sentido y concluyen:

*" El lenguaje escrito en los niños sordos, comparado con el de los niños oyentes, se vió que contenía sentencias más cortas y simples, mostrando diferencias en la distribución de las partes de la oración, apareciendo más rígido y estereotipado y exhibiendo numerosos errores del uso del inglés estándar" (Cooper y Rosenstein;1966, p.66).*

Desde que Cooper y Rosenstein presentaron su sumario, las investigaciones referentes a lectura y escritura han estado influidas por las investigaciones lingüísticas, primariamente por la gramática transformacional generativa (Chomsky,1957,1965,1976). Las investigaciones de Taylor (1969), Marshall y Quigley (1970 ), y Quigley y col. (1976), emergen como ilustrativas de estos estudios. Estas investigaciones hipotetizan que la estructura de las producciones escritas de las personas sordas surge a partir de una gramática que cuenta con unas reglas determinadas, las cuales podrán ser explicadas desde la gramática generativa. Se proponen describir el desarrollo y formación de las estructuras sintácticas empleadas por los sordos, así como las reglas que podrán originar estas estructuras.

En este sentido, Taylor (1969) realiza una investigación con estudiantes sordos de 16 años de edad a los que les proponía tareas de escritura libre. Sus resultados manifiestan que las producciones escritas de estos alumnos estaban fundamentadas sobre unas estructuras gramaticales que no coinciden con las reglas del inglés estándar. En general, observa que estos sujetos, a los 16 años disponían únicamente de conocimiento relacionado con características de las sentencias declarativas simples. Eran infrecuentes los errores de sustituciones de categorías, y rara vez confundían el orden de los elementos sujeto-verbo-objeto. Sin embargo, mostraban problemas con la morfología del inglés, especialmente con las flexiones, y en la localización y uso de los sistemas auxiliares.

Taylor, apunta que la baja frecuencia de errores que halló, se justifica por el nivel tan pobre de elaboración de sus textos; la estructura y complejidad de sus producciones no daban cabida a cometer errores más profundos. Los sujetos sordos de su investigación a los 16 años eran incapaces de emplear frases de relativo, oraciones con cláusulas nominales y otros complementos, así como otras estructuras complejas. De algún modo sus afirmaciones resultan contradictorias con los propios resultados.

Los estudios que profundizan el conocimiento de las peculiaridades de la escritura de las personas sordas, coinciden en afirmar que los estudiantes sordos utilizan preferentemente en sus producciones espontáneas palabras contenido (nombres, verbos y algunos adjetivos), llamadas de clase semántica, siendo infrecuente la incorporación de palabras función (artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones), denominadas de clase sintáctica o interestilo. Esta ausencia de conectores conduce, por un lado, a una falta de cohesión entre las ideas que quieren expresar y, por otro, a una sintaxis pobre, falta de elementos de concordancia y con alteradas relaciones entre las palabras.

Enmarcados en el ámbito de estos estudios, en la década de los años 80, numerosos proyectos de investigación con sujetos sordos de habla inglesa (Bishop,1982; 1983; Quigley y King,1980; Quigley y Paul,1984) profundizan en las diferentes habilidades del lenguaje escrito; léxico, sintaxis, nivel de producción y comprensión. Todos ellos concluyen que los niños sordos rara vez alcanzan el lenguaje hablado y escrito con un nivel equiparable al del oyente. Taescher (1988), apunta que los alumnos sordos producen frases más cortas y evitan el uso de estructuras sintácticas complejas, especialmente de oraciones de relativo y pasivas. En cuanto al componente semántico, cuentan con un nivel más reducido de vocabulario tanto en producción como en comprensión, y además lo emplean de forma rígida; es decir, presentan dificultades para generalizar vocablos o entender que una palabra puede ser polisémica. Destacan, además, los errores fonéticos de omisiones, sustituciones y adiciones en varios aspectos morfológicos y en particular con preposiciones, artículos y pronombres (Fernández Viader, 1995; Alonso y Domínguez,2001).

La mayoría de investigaciones en este sentido, independientemente de la lengua analizada (inglés, italiano, español) parecen coincidir en que los textos producidos por personas sordas pecan de escasa cohesión y predominan las incoherencias y los errores morfosintácticos (Paul y Quigley,1990, Gil,1994; Caselli,Massoni, Ursono, Pace y Skliar,1992; Fernández Viader y Pertusa, 1995; Fabbretti, Volterra, y Pontecorvo,1998). En un estudio realizado por Caselli y Pagliari (1991) destacan como representativos los errores de omisión y sustitución de fonemas. A nivel morfosintáctico se detectan alteraciones en el uso de las preposiciones, artículos y pronombres, así como las formas del plural. A nivel semántico, se contempla un léxico más limitado que el de sus iguales oyentes tanto en relación a la producción como a la comprensión. Quigley, Power y Steinkamp (1977) encontraron que las estructuras sintácticas de mayor dificultad en la escritura de los jóvenes sordos eran los pronominales, los tiempos verbales, los relativos y los complementos.

En Catalunya, Fernández Viader y Pertusa (1995) realizaron un estudio con adolescentes sordos escolarizados en centros ordinarios de educación secundaria a los cuales se propusieron de tareas de escritura libre; se les planteó como temas de escritura la descripción de su profesora y la narración de una vivencia personal. Posteriormente se analizaron los errores a nivel fonético/fonológico y la cohesión y coherencia del texto. Los resultados coinciden con los ofrecidos por estudios anteriores, en otras lenguas.

En suma, la gran mayoría de autores que han investigado sobre el tema, concluyen que los alumnos sordos logran una competencia en escritura inferior que sus iguales oyentes. Esto repercute, en que, por ejemplo, en Catalunya, resulta un hecho evidente, son contadas las personas Sordas que superan la Educación Secundaria Obligatoria y resultan escasas las que alcanzan el nivel requerido para acceder a estudios superiores. Por tanto, el uso que hacen de este sistema de comunicación es mínimo, por no resultar instrumental y funcional para ellos ( MEC, 1996; Documento Interno Escola Tres Pins, 1998).

Estas conclusiones no se han visto en exceso modificadas hasta nuestros días. Los resultados de las investigaciones han empezado a cambiar con tendencia hacia el optimismo desde el momento en que se modifica la concepción sobre la sordera y se proponen nuevas prácticas educativas en las que se entiende la lengua de signos como herramienta básica en las situaciones enseñanza-aprendizaje con estas personas.

### **3.2.2. Buscando una explicación**

El segundo bloque de trabajos que se aproximan al conocimiento de la escritura de las personas sordas presentan carácter explicativo. Su objetivo general reside en conocer los posibles motivos o circunstancias que limitan el nivel real de escritura de estas personas. Se centran principalmente en la

búsqueda y argumentación de las posibles causas de las dificultades y/o limitaciones evidentes que revelan las personas sordas ante este objeto de aprendizaje.

Algunos autores enfatizan como causa principal del bajo nivel alcanzado por las personas sordas, el no disponer de un lenguaje interno que les permita reflexionar sobre la/s lengua/s. Desde estas posiciones consideran imprescindible que el niño pueda comunicarse con el otro, es decir, que pueda establecer significados compartidos dentro del contexto social.

Un segundo grupo de estudios justifican como eje central de las dificultades en la escritura el bajo dominio de lengua oral que poseen estos alumnos. Se trata de autores que postulan una estrecha relación entre lengua oral y lengua escrita.

#### i. Creación de significados compartidos

Las estadísticas nos informan que el 90-95% de niños sordos pertenecen a familias oyentes, la mayoría de ocasiones desconocedoras y alejadas de la realidad que envuelve a la sordera. Por tanto, estos niños, desde el nacimiento, se encuentran inmersos en un contexto social que no conoce las implicaciones sociales, lingüísticas y educativas que rodean a la sordera, y mayoritariamente no les ofrece el *input* lingüístico más apropiado. Estos niños se ubican en contextos interactivos en los que la lengua vehicular de intercambios comunicativos es la lengua oral. Esto complica la respuesta y *feedbacks* propios de una comunicación fluida y espontánea. Así pues, los niños sordos hijos de padres oyentes han de superar muchos obstáculos para poder establecer significados compartidos en el contexto familiar. Es bien sabido (Vigotsky, 1977; Wersch, 1988; 1986; Bruner, 1990) la importancia que tienen las primeras interacciones que establece el niño con su entorno como facilitadoras y potenciadoras del desarrollo del lenguaje.

Los niños oyentes al nacer están envueltos por un manto de variados sonidos entre los que emerge el lenguaje. Sus experiencias con la lengua oral se producen en contextos naturales desde el nacimiento e incluso antes, ya en el útero materno. Ello les permite ir aprendiendo la lengua oral sin que sea necesaria una intencionalidad por parte de los adultos (Wells, 1988; Fernández Viader, 1992a; Del Río, 1996). Así, por ejemplo, Wells recoge cómo, normalmente, los padres oyentes, *“crean, espontánea e intuitivamente, oportunidades para que los niños aprendan sobre los muchos sucesos que se producen en el curso de un día cualquiera. Estos padres no sienten ninguna urgencia por enseñar... Al aprender hablando, los niños son constructores activos de sus propios conocimientos(...). Los padres que tratan a sus hijos de igual a igual en la conversación, dejándose guiar y negociando los significados y las intenciones, no sólo les están ayudando a hablar, además les están allanando el camino para descubrir que, hablando se aprende”* (Wells, 1988; p.85-86).

El niño inicia los actos comunicativos a partir de la mirada, del gesto, los cuales encuentran respuesta en el adulto de forma contingente. Entre el bebé y la madre (o cuidador en sentido amplio), existe desde muy temprano comunicación, entendida como algo más que interacción; nos referimos a la mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad (Trevvarthen, 1979, 1995). Esta interacción comunicativa surge en los diferentes marcos de crianza (Kaye, 1992) siendo la madre en un primer momento quien juega el papel de reguladora de los intercambios. Paulatinamente va cediendo al niño la toma de iniciativa y de control de la interacción. Los inicios de esta alternancia y de los turnos comunicativos se sitúan en lo que Bruner denomina formatos (1983); situaciones estructuradas y repetitivas, como son la situación de baño, las comidas.... Estos formatos ayudan al niño a organizar el entorno y las experiencias con el otro, así como a edificar las bases de la conversación.

Como recoge Del Río (1997) tanto *los marcos* definidos por Kaye, como los *formatos* descritos por Bruner tienen en común el hecho de ser situaciones cotidianas, estructuradas y dinámicas, en las que el niño influye sobre el adulto, quien reacciona adaptándose, al tiempo que facilita la participación del niño en ciertas actividades como miembro activo. Estas situaciones permiten al niño seleccionar opciones, reproducir modelos, anticipar acontecimientos, insertar la actividad en el marco adecuado, reconocer la estructura de los mismos. El adulto, por su parte, asume inicialmente la responsabilidad de mantener los contactos, facilita al niño la participación mediante ayudas, atribuye significado a las acciones del niño y va cediendo el control progresivamente dejando de prestar ayudas a medida que se van revelando como innecesarias.

Esta exposición al lenguaje en su forma natural desde muy temprano, permite a los niños en etapas posteriores del desarrollo, saber y poder cuestionar dudas e interrogantes sobre el mundo que les rodea; muestran una curiosidad por saber que encuentra respuestas en el mundo de los adultos (Fernández Viader, 1992b, 1992c; Del Río, 1997). En este sentido, los niños oyentes cuando inician el aprendizaje formal de la escritura, ya poseen unos conocimientos previos que han adquirido a partir de la interacción con los otros en los diferentes contextos de desarrollo. La competencia lingüística, va a incidir, pues en la adquisición de la lengua escrita. La información auditiva que el niño oyente percibe facilita también la construcción de las representaciones fonológicas.

En el caso de los sujetos sordos esto no ocurre así, pues están privados del canal auditivo como canal de recepción; sus experiencias con la lengua oral, cuando las hay, son tardías y se producen en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. El niño sordo que no percibe los matices del lenguaje que le dirige el adulto, va a empezar a comportarse y a responder de manera diferente ante las manifestaciones de su madre oyente; y va a enfrentarse con diferentes problemas en sus relaciones interpersonales

desde el comienzo. Los interlocutores no siempre responden acertadamente a las demandas del niño; la madre expresa tendencias directivas, aumentando el control sobre el hijo *“la madre oyente va a tener más dificultades para dotar de significación las manifestaciones de su bebé sordo y, en definitiva, puede dar respuestas menos satisfactorias a las expectativas de interacción de su hijo”* ( Fernández Viader, 1992b;p. 96). Las experiencias con el bebé sordo vienen marcadas por la problemática de la “atención dividida” (Fernández Viader,1992b), que proporciona una explicación a algunas características distintas de las experiencias sociales del bebé sordo. Entre ellas, destaca la mirada como conducta que adquiere en el sordo una relevancia especial, asumiendo diferentes funciones (Triadó, 1991; Fernández Viader, 1993), entre las que destaca la función reguladora, enunciativa e informativa. Así como los niños oyentes acceden a la información de manera simultánea, los niños sordos deben hacerlo de forma dividida y secuenciada. Se observa entre padres oyentes-hijos sordos, frecuentes conductas de desacuerdo y desánimo, por toparse continuamente con barreras comunicativas. Los niños viven frecuentes frustraciones ante los intentos fallidos de comunicación y de expresión con el otro ( Schlesinger y Meadow, 1972; Gregory y Mogford, 1981).

En este sentido, como expresaba una persona sorda *“Te dejan fuera de la conversación en la mesa durante la comida. A esto le llaman aislamiento mental. Mientras todos los demás hablan y se ríen, tú estás lejos como un árabe solitario en un desierto...Tienes sed de contacto. Te ahogas por dentro porque no puedes explicarle a nadie este sentimiento horrible...”* (Jacobs,1974; p.173). Esta falta de experiencias sociales por disponer de un código lingüístico inapropiado, falta de sentido para ellos, desencadena consecuencias negativas tanto a nivel lingüístico-cognitivo como social; desde una limitación al léxico y a las estructuras lingüísticas hasta una falta de experiencias con el otro y de aproximaciones al mundo social y natural. Wood, (1983, p.213) sostiene *“desde el principio, un niño sordo padece de déficit de experiencias no sólo porque oye menos sino también porque su*

*deficiencia plantea graves limitaciones a la naturaleza de sus relaciones sociales”.*

Reconocida la importancia de las primeras experiencias comunicativas como base sobre las que se asienta el posterior desarrollo del lenguaje, se evidencia la importancia de poder detectar la sordera durante los primeros meses del desarrollo del bebé. Esto permitirá asesorar a las familias ya en los primeros intercambios comunicativos con su hijo, para que su actuación y relación con él sea lo más fluida, rica y natural; en definitiva, para actuar en consonancia con las necesidades de su hijo. Triadó (1999, p.252) insiste en esta idea *“cuanto antes se detecte la sordera los padres podrán intervenir y establecer una interacción positiva lo que hará que el niño/a tenga interés en comunicarse y por tanto tenga interés en las personas y en los objetos, lo que establecerá las bases para su posterior desarrollo”*. Es fundamental que los padres se encuentren escuchados y asesorados por personas expertas, con el fin de entender el problema de la sordera y sus consecuencias lo más pronto posible. El asesoramiento debe ayudar a los padres a entender la importancia de las primeras comunicaciones con el bebé y a orientarlos en cómo lograr y favorecer los intercambios con su hijo. Los padres deben ser conocedores de la importancia de los primeros intercambios comunicativos como base sobre la que se asienta el posterior desarrollo del lenguaje, y las implicaciones que esto tiene sobre el desarrollo global de los niños. Por tanto, se deben propiciar situaciones naturales y fluidas de comunicación, que den seguridad y confianza al niño sordo. El niño debe poder preguntar y ser respondido de forma contingente, debe poder informar y ser entendido por sus interlocutores.

Se concede un rol central a los factores sociales y a la interacción con los otros en el proceso de desarrollo de las personas, especialmente en referencia al surgimiento y crecimiento del lenguaje *“Sólo en el proceso de la vida colectiva se crearon y desarrollaron todas las formas superiores de la actividad intelectual propias del hombre”* ( Vigotsky, 1989,p.173). Resulta

imprescindible tomar como punto de partida que las personas sordas establecen relaciones con el mundo, con los otros, a partir de la vista (Erting, 1982, 1985; Sacks, 1990). Esto determinará el tipo de relaciones y de lenguaje a utilizar con el otro. Es preciso que los niños compartan un código lingüístico con sus interlocutores que les permita hablar sobre lo que acontece, entender una explicación y formular preguntas. En esta línea, apuntan los estudios que comparan diadas homogéneas y heterogéneas (Fernández Viader, 1993a,b; 2001), los cuales indican que los padres sordos interactúan con sus hijos de forma natural, y estableciendo sin problemas la alternancia de turnos equiparables a los que se producen en una conversación normal entre interlocutores oyentes. Son intercambios en los que se incorporan desde el principio conductas visogestuales, incluida la Lengua de Signos.

La familia, es pues el primer contexto de desarrollo en el que se encuentra el niño. El ámbito escolar surge como segundo entorno social más importante en el desarrollo de los niños. En él se establecen relaciones sociales privilegiadas con los iguales, se incorporan nuevos contenidos (conceptuales, procedimentales), representa un contexto idóneo para la discusión teórica... Con el fin de asegurar estas funciones que se le reconocen a la escuela, emerge como punto central el disponer de un sistema de comunicación compartido por los interlocutores. Para poder compartir juegos e inquietudes con el otro y poder discutir, precisan de un canal de comunicación fluido, para poder entender los contenidos que propone el profesor y apropiarse del conocimiento se precisa de un sistema de comunicación compartido con el adulto. En definitiva, la escuela debería aceptar y poner al alcance del alumno sordo un sistema de comunicación que establezca canales abiertos con los otros.

Se requiere que el profesional y el alumno sordo, puedan comunicarse, es decir, compartan un mismo código que les posibilite, reflexionar y discutir sobre aspectos de la lengua. Resulta esencial que se establezca un canal

comunicativo claro, sin obstáculos, que permita al alumno hablar sobre su entorno, sobre sus experiencias, que son las que le proporcionarán la comprensión de nuevo léxico y le acercarán al mundo del escrito. En este sentido apuntan las investigaciones que comparan la interacción comunicativa padres sordos-niños sordos versus padres oyentes-niños sordos, que podemos vincular a la apropiación de la lengua escrita.

Cuando en el contexto familiar se emplea únicamente la lengua oral como sistema de comunicación se aprecia un número reducido de ocasiones en que los padres han podido interactuar a partir de lo escrito (Maxwell, 1986). Muchos de estos niños comienzan el aprendizaje de la lengua escrita sin tener apenas noción de lo que es escritura. Generalmente han estado menos expuestos a la experiencia de la lectura de cuentos debido a la dificultad para comunicarse y poder narrar un cuento comprensible para el otro.

Sin embargo, en el ambiente familiar que se emplea la lengua de signos como lengua de comunicación, se observa que los niños llegan a la escuela con mayor experiencia con lo escrito. Diversas investigaciones (Akamatsu y Andrews, 1993; Lartz y Lestina, 1995) analizan cómo las madres sordas signantes introducen a sus hijos en el texto escrito, ofreciéndoles situaciones de lectura y escritura y proporcionándoles textos sobre los que pueden conversar.

En síntesis, para poder establecer comunicación con las otras personas es preciso contar con un sistema de comunicación compartido que favorezca una comunicación rica, estimulante y sin obstáculos. En las diadas homogéneas, niño sordo-padres sordos, esta comunicación emerge de forma natural, a partir de una lengua común, una lengua visual; *“Los hijos sordos de padres sordos pueden gozar desde el principio de una comunicación y una relación plenas con sus padres; aprenden el lenguaje con fluidez tan fácil y automáticamente como los oyentes y en el mismo*

*período crucial...Crecen así con una firme sensación de confianza y de identidad cultural y personal...”* (Padden y Humphries, 1988). En el caso de las díadas heterogéneas, niño sordo-padres oyentes, se hacen patentes las dificultades que deben superar para llegar a entenderse y poder compartir intenciones y experiencias. Cuando se trata de padres oyentes se constata la necesidad de detectar lo antes posible la sordera del niño para poder intervenir y establecer una interacción positiva con los niños.

Por tanto, se refuerza la necesidad de usar una lengua visual, entre las que surge la lengua de signos, como sistema lingüístico que allana el camino hacia una interacción exitosa entre el niño sordo y su contexto social, ya sea el familiar o el escolar; lengua que facilitará la futura entrada en el mundo de las letras. Se consideran esenciales para el posterior desarrollo de la escritura, las experiencias que pueda vivir el niño con el lenguaje y con los otros. Se concede especial relevancia a la comunicación desde sus inicios, al poder de la interacción social y a la comunicación que en ella acontece como marco que incluye la experiencia con el lenguaje. Las primeras formas de comunicación y el posterior surgimiento del lenguaje en un contexto social rico, estimulante, se propone como necesario para la emergencia de futuras modalidades de lenguaje, entre ellas, la lengua escrita.

## ii. Competencia en lenguaje oral

Respetando los presupuestos anteriores, y reconociendo la importancia de poder establecer significados compartidos con el otro, un considerable grupo de autores (Newport y Meier, 1985; Taeschner, Devescovi y Volterra, 1988, entre otros), justifican los bajos niveles obtenidos por los alumnos sordos en lenguaje escrito, al establecer estrechas relaciones entre la forma del lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Los autores que defienden esta hipótesis plantean que el conocimiento de palabras y de la estructura morfológica y sintáctica de la lengua oral, correlaciona positivamente con la comprensión y producción del texto

escrito. Una competencia lingüística deficiente representa una base poco firme para el aprendizaje de la lengua escrita.

*“La característica psicológica predominante, del aprendizaje de la lectura y la escritura, es que el proceso de aprendizaje depende del conocimiento previo del lenguaje oral y también que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos...”*(Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Los sordos, en su mayoría, pese a una enseñanza explícita de la lengua oral, no disponen de un mínimo nivel de este lenguaje, lo que entorpece su trayectoria hacia la apropiación de la escritura. En este sentido, apunta Valmaseda (2001) que el reducido vocabulario, las dificultades para dominar la sintaxis, para comprender el lenguaje figurativo y las metáforas, constituyen limitaciones evidentes en los alumnos sordos para alcanzar la comprensión del texto escrito.

Gregory y Mogford (1981) estudiaron el desarrollo de las habilidades comunicativas en una muestra de ocho niños con diferentes niveles de pérdida auditiva cuyos padres eran oyentes y fueron estudiados desde el momento del diagnóstico (a las edades entre 15 y 18 meses, aproximadamente), hasta los 4 años de edad. Estos autores ofrecen la edad promedio de adquisición de vocabulario de seis de los ocho niños, obviando a dos de los niños con sordera profunda, dado que ambos *“tienen actualmente cuatro años y ninguno ha alcanzado el estadio de las 10 palabras”* ( Gregory y Mogford, 1981,p.223). Estos autores comparan el nivel de adquisición y de progreso del vocabulario de los niños con pérdida auditiva con el de los niños oyentes de los estudios de Nelson (1973) y de Tatcher (1976). Observan que los niños sordos comienzan a hablar más tarde que los niños oyentes y que su progreso en la adquisición de la lengua oral muestra una correlación significativa con el nivel de pérdida auditiva.

Sin embargo, si para los niños oyentes la rápida emergencia de las primeras diez palabras se relaciona con el criterio de palabra propuesto por Gregory y Mogford (1981;p.224) *“sonido consistente usado espontáneamente por el*

*niño, con un significado reconocible”, en el caso de los niños sordos la consideración de una emisión como “palabra” es más complicado.*

En este sentido, Quigley y Kresmer (1982) apuntan que los niños sordos aprenderían rápidamente a escribir si tuviesen la lengua oral sólidamente establecida como su lenguaje interno. La mayoría de niños sordos no poseen un conocimiento básico del lenguaje, ni de la modalidad escrita ni de la modalidad oral. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua escrita les implica el aprendizaje del lenguaje *per se* al mismo tiempo. Algunos de estos niños consiguen codificar el código impreso e identificar visualmente la forma de la palabra, pero topan con limitaciones de comprensión, por no disponer de una base sólida del lenguaje, que les aproxime al conocimiento semántico de la palabra. Se entrevé la urgencia de incorporar en la educación de los niños sordos el aprendizaje de un lenguaje de base firme, en el cual se pueda asentar la lectura y la escritura. Nosotros valoramos el lenguaje de signos por ser la lengua natural de esta minoría lingüística y cultural. Esta afirmación la recoge Domínguez (1994;p.51) *“El lenguaje de signos sirve para que los niños sordos adquieran todo un conjunto de habilidades lingüísticas que favorezcan posteriormente el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lenguaje oral de la comunidad a la que pertenecen(...) de la misma manera que el lenguaje de signos puede propiciar el acceso a una serie de habilidades lingüísticas y metalingüísticas que posibilitarán el acceso a la lengua escrita”.*

Usualmente, pese a ubicarse en un contexto lingüístico oral estos niños no aprenden esta forma de lenguaje pues no les resulta accesible y mucho menos funcional *“Todos los niños necesitan, desde el principio una exposición intensiva y extensiva a una lengua y la oportunidad de usarla de forma significativa en interacción con interlocutores. La interacción con adultos que usen conductas comunicativas apropiadas a sus capacidades perceptuales favorece el desarrollo y estimula la implicación activa del niño en los intercambios”* (Fernández Viader, 1992b,1996,p.207). Los niños

sordos no alcanzan el nivel de lengua oral que logran los oyentes en situaciones naturales, pese a los duros años de instrucción y de enseñanza (Quigley y Kretschmer, 1982; Wilbur, 1982, 1987; Marchesi, 1987; Fernández Viader y Pertusa, 1995).

Ya hemos comentado que el nivel de lengua oral alcanzado por los sujetos sordos educados bajo opciones monolingües cuando inician la escolaridad resulta muy precario (Gregory y Mogford, 1981; Fernández Viader, 1992c; 1994b, Fernández Viader y Pertusa, 1995a) y por tanto, se sitúa en niveles muy por debajo de los alcanzados por niños oyentes. Estos niños cuentan con un léxico muy pobre, con poca capacidad de generalización y su conocimiento del contexto natural y social permanece muy ligado a lo inmediato. Normalmente el niño sordo accede a la escuela con una competencia oral muy pobre en la lengua hablada, un conocimiento lexical muy reducido, una escasa conciencia de las reglas morfosintácticas y una notoria dificultad para comprender los diferentes significados de una misma palabra (Caselli y Rampelli, 1989). Como observación general, a los 18 años los estudiantes sordos cuentan con una competencia lingüística similar a la de los niños oyentes de 10 años (Wilbur, 2000).

Algunas investigaciones, orientadas bajo paradigmas monolingües, que conceden máxima importancia a que las personas sordas aprendan la lengua oral y consigan producir habla, centran el proceso instruccional en torno a esta forma de lenguaje. Estudian la incidencia de la competencia lingüística verbal sobre la representación inicial del lenguaje escrito.

De forma esquemática, recogemos algunos aspectos que se ven implicados:

a) La amplitud lexical: se refiere al conocimiento limitado que presentan los niños sordos para conocer las denominaciones de referentes escritos. Diferentes estudios revelan un conocimiento lexical escaso, que incide directamente sobre la comprensión lectora y una expresión escrita pobre (Mies, 1993; Fernández Viader y Pertusa, 1995).

Es bien sabido que el nivel de vocabulario, tanto comprensivo como expresivo, está directamente relacionado con el dominio que posean los sujetos de una forma de lenguaje, que no necesariamente debe coincidir con una representación oral del mismo. Dada la falta de interiorización de un lenguaje propio, los sordos educados desde perspectivas monolingües, muestran bajos niveles de conocimiento lexical.

Se ha comprobado que los niños sordos de padres sordos o niños sordos de padres oyentes que usan y disponen de la Lengua de Signos como propia registran unos niveles de vocabulario próximo al de los sujetos oyentes (Fernández Viader 1993,1996; Fernández Viader y Pertusa 1995b; Fernández Viader, Segimon y Jarque,2001). Por lo tanto, los datos apuntan a la idea de que la capacidad lexical no hay que vincularla al conocimiento del lenguaje oral, sino más bien a la posesión de un lenguaje que sea funcional y completo para el sujeto.

b) Variaciones sonoras: dadas las dificultades para producir enunciados verbales perfectos, a nivel articulatorio, resulta imposible que el niño sordo realice correcciones de la correspondencia fonográfica. Algunos estudios (Forster,1990, Valle,1991, Leybaert,1993) dan especial relevancia al dominio de las reglas de transformación grafema-fonema como prerrequisito para el acceso al código escrito.

Desde nuestra perspectiva, esta barrera a la lengua oral no impide que los sujetos sordos consigan extraer las reglas de transformación, pero se hace imprescindible buscar mecanismos o vías alternativas a las empleadas por y con alumnos oyentes, que no pasan necesariamente por el dominio de la lengua oral.

c) Variaciones semánticas: cuando los niños se hallan ante referentes para los cuales no poseen denominación, en muchos casos, se observa la utilización de diminutivos, o de neologismos, lo que conduce a frecuentes errores semánticos. Una vez incorporado el significado de una palabra

nueva en un contexto determinado, las personas sordas manifiestan limitaciones para poder extrapolar su uso a otros contextos lingüísticos (Paul,1987). En relación al acceso al léxico de la lengua oral, se ha observado que a las personas sordas les resulta complicado generalizar el significado de una palabra a diferentes situaciones lingüísticas. Esto se vincula con la dificultad que presentan para captar el significado de los sinónimos y del lenguaje figurado como metáforas o metonimias.

En suma, pues, se apunta a que las dificultades registradas en la escritura no son tanto de orden ortográfico sino más bien de tipo lexical (Bishop,1982; Taescher, Devescovi y Volterra,1988). Una posible explicación a esta falta de vocabulario la encuentran muchos autores en el bajo dominio de lengua oral, que permita al niño incorporar un léxico y un conocimiento del mundo "*Difícilmente podrá leer sobre el mundo si no sabe nada de él*" (Asensio,1989, p.317).

Desde postulados monolingües, se concibe que el nivel de representación de los fonemas es tributario del nivel de lengua oral; de ahí las dificultades que presentan las personas sordas que no acceden a la modalidad oral del lenguaje. Cuando nos enfrentamos al aprendizaje de la lengua escrita es preciso poseer las representaciones internas de los fonemas, de los grafemas y de un conjunto de reglas de transformación fonema-grafema. Se postula que los sujetos sordos cuando se inician en el aprendizaje de la lengua escrita están faltos de las representaciones de los fonemas lo que enlentece la adquisición de los otros dos componentes.

Al respecto, surge el planteamiento de cómo facilitar el acceso a las reglas de transformación grafema-fonema por parte de los alumnos sordos. En un apartado posterior abordaremos el requerimiento de contar con estas reglas, y las propuestas que se derivan de diferentes investigaciones para andamiar al sordo en su consecución, a partir de códigos no verbales.

Los dos grupos de estudios que intentan responder a las dificultades que presentan los alumnos sordos para acceder a la modalidad escrita del lenguaje, por un lado, el grupo de estudios que encuentran la explicación en la necesidad de establecer un código compartido entre el niño sordo y su contexto social desde los primeros momentos y por otro, los estudios que justifican las dificultades de la lengua escrita por la limitada competencia en lengua oral, nos orientan hacia una afirmación común: la necesidad de buscar una modalidad de lenguaje al que puedan acceder los sujetos sordos, ya desde los primeros momentos, para posteriormente asentar la lengua escrita como segunda lengua. Desde nuestro punto de vista la Lengua de Signos cumple con los requisitos requeridos para configurarse como la lengua natural de las personas sordas (Triadó y Fernández Viader 1992b, Fernández Viader, 1993; 1996; Fernández Viader y Pertusa, 1998, 2000).

### **3.3. EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA. IMPORTANCIA DE LA LENGUA DE SIGNOS**

En el capítulo precedente comentamos que la escritura implica una construcción activa por parte del sujeto que aprende, caracterizada por una secuencia evolutiva que se inicia mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización (Teberosky, 2001). Ya hemos mencionado que los niños oyentes cuando inician el aprendizaje formal de la escritura, poseen conocimientos previos en torno a qué es la escritura y cuál es su función, información que han adquirido a partir de la interacción con los otros en diferentes contextos de desarrollo. Esto no siempre es equiparable en el caso de los niños sordos, que mantienen interacciones limitadas con los diferentes contextos sociales por falta de un lenguaje compartido que les permita dialogar y cuestionarse sobre el mundo circundante (Fernández Viader, 1992b, 1994b; Erting, 1992). Por tanto, en numerosas ocasiones, los niños sordos viven faltos de experiencias y cuentan con un limitado conocimiento sobre el mundo social, lo que

condiciona su representación del mundo y les conduce a un nivel de escritura muy acotado. Sulzby (1989) acuña el término “*alfabetización emergente*” para referirse a los conocimientos y acciones de lectura y escritura que preceden y conducen a la alfabetización convencional. En el caso de los niños sordos ubicados en contextos monolingües, esta alfabetización emergente resulta mínima.

No obstante, una vez iniciado el aprendizaje instruccional de la lengua escrita, desde posiciones psicogenéticas, se considera que el proceso de apropiación de la escritura en los niños sordos, sigue la misma secuencia evolutiva que en los niños oyentes. Pero esta evolución, a la vez que mucho más lenta, encuentra un techo al llegar a las escrituras diferenciadas, y son contados los sujetos que consiguen alcanzar el nivel alfabético, logrando niveles de escritura imprecisos y poco firmes. Lo que parece implicar mayor dificultad en este proceso es “*comprender la estructura del sistema alfabético (...) puesto que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas, sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo*” ( Ferreiro, 1985a).

La pobreza en sus interacciones con el mundo, la experiencia escasa o nula que han tenido los niños sordos con la representación oral de la lengua, así como el limitado uso social del lenguaje, sobresalen como factores responsables de que los niños sordos no avancen en los diferentes niveles del acceso a la lengua escrita, pese a conocer el procedimiento de construcción de la escritura. “*El no disponer de una herramienta lingüística que les permita fácilmente tener variedad y cantidad de experiencias hace que muchos de estos alumnos desconozcan todo lo que está fuera de su propia experiencia diaria y que los niños oyentes suelen aprender porque “alguien se lo ha contado”* ( Domínguez,2001;39). Esta falta de experiencias sociales, de explicaciones sobre el mundo no inmediato, de una falta de lenguaje con el que poder hablar sobre la lengua son causa, a la vez, de que

no se estabilicen en el nivel alfabético aunque lleguen a conocer el procedimiento de construcción fonográfica.

Ante la evidencia de la importancia de disponer una lengua que permita desde los primeros momentos comunicarse con el otro y dialogar sobre el mundo, se concede a la Lengua de Signos un papel preponderante en la educación del niño sordo.

Como ya ha quedado demostrado por diferentes investigaciones, las lenguas de signos son lenguajes naturales que se han desarrollado, al menos en parte, independientemente de la lengua hablada, y no se corresponden lingüísticamente con él teniendo sus propias estructuras sintácticas y organizativas. Esta cuestión ha quedado ampliamente demostrada por los trabajos de lingüistas que han profundizado en el tema ( Stokoe, 1960; Klima y Bellugi, 1979; Rodríguez,1992, entre otros). Su importancia reside en ser una lengua completa, que concede al niño sordo el bien de poder comunicarse y manifestarse con los demás. En palabras de Bergman (1994,p.16) *“Los lenguajes de signos contienen los mismos principios de construcción que el habla...en ellos existe el léxico, por ejemplo, unos signos convencionales y una gramática además de un sistema de reglas que gobiernan el uso de los símbolos” ( La traducción es nuestra).*

Se trata de una lengua propia que les acerca al mundo, pues a través de ella, alcanzan significados compartidos con el interlocutor lo que les allana el camino hacia la comprensión de lo que pasa en su entorno. Vigotsky (1983, p.215), argumentaba a favor de la lengua de signos *“una lengua genuina con todas las riquezas de las funciones de todo lenguaje”* (la traducción es nuestra). La aceptación de la Lengua de Signos como lengua natural que surge de forma independiente a la lengua oral, le otorga un status de lengua. En Catalunya, este reconocimiento se generaliza con la aprobación parlamentaria de la propuesta de no ley sobre Promoción y Difusión del

Coneixement de la Llengua de Signes, del mes de mayo de 1994 ( ver anexo III.1)

La Lengua de Signos possibilita, además de una comunicación exitosa con el otro, el desarrollo cognitivo y permite entrar en el mundo de la escritura (Marchesi,1987; Fernández Viader, 1993a,1993b,1994a). Sobre la base de una primera lengua, la lengua de signos, que nos sirva de reflexión y nos permita discutir sobre el mundo se podrá ir construyendo la segunda lengua, la lengua escrita (Charrow y Fletcher,1974, Wilbur,2000). Los resultados de las investigaciones parecen coincidir en el papel central que juega la Lengua de Signos en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de las personas sordas. Afirma Sacks (1991,p.53) “ *Una vez que hayan aprendido a hablar por señas (y pueden hacerlo bien a los tres años) es cuando ha de seguir lo demás: un intercambio libre de inteligencias, una circulación libre de información, el aprendizaje de la lectura y la escritura y quizá el habla.*”

Los estudios comparativos entre niños sordos hijos de padres sordos (menos del 10% del total de niños sordos), que interiorizan la lengua de signos como primera lengua y niños sordos de padres oyentes que se mueven en un contexto monolingüe, evidencian y demuestran la conveniencia de utilizar la LS como primera lengua, dado su potencial como elemento para la comunicación y herramienta intelectual ( Fernández Viader, 1993,1996). En pruebas comparativas sobre el nivel de escritura de ambos grupos de alumnos, se obtienen mejores resultados en el primer grupo, pues disponen de un lenguaje base sobre el que asentar el aprendizaje de la lengua escrita (Andrews y otros,1994; Alonso,1999).

Diferentes autores (Caselli y Pagliari, 1991; Fernández Viader, 1994,1996; Hoffmeister,1990; Livingston,1997) defienden la premisa de que los niños aprendan inicialmente la lengua de signos de su comunidad, para posteriormente acceder a la palabra oral y escrita, en contextos formales, fuera de contextos comunicativos naturales y espontáneos. Así, “*la lengua*

*de signos puede y debe ser utilizada, para una aproximación bilingüe, como soporte didáctico tanto para la educación para la adquisición lingüística, la memorización del léxico y la morfosintaxis de la lengua hablada y escrita” (Caselli y Pagliari, 1991, p.70. La traducción es nuestra).*

Investigaciones realizadas por Fernández Viader y Pertusa, (1997, 1998) muestran el peso otorgado a la Lengua de Signos y a la dactilología como herramienta que andamia el proceso de construcción de la lengua escrita. Se reconoce su funcionalidad desde el momento en que el bebé se incorpora al mundo social, desde el nacimiento, no únicamente en el período escolar como elemento favorecedor en la incorporación de contenidos escolares. Cuando la LS y la dactilología son funcionales en la comunicación, serán de utilidad en el contexto escolar, concretamente en el aprendizaje de la escritura. Por tanto, la familia debería poder mantener comunicaciones significativas y ricas con estos niños, lo mismo que lo hacen los padres oyentes con sus hijos oyentes. Resulta básico para el desarrollo social, cognitivo y emocional del niño *“En otras palabras, el lenguaje de signos es al sordo lo que el lenguaje hablado supone al oyente” (Anderson, 1994, p.93. La traducción es nuestra).*

Pero su relevancia no se reduce a las posibilidades que ofrece para la comunicación, sino además de ser un instrumento que acerca a los niños sordos a los conocimientos periféricos y sociales, imprescindibles para aprender a escribir, se dibuja como facilitadora del aprendizaje del sistema alfabético de nuestra lengua. Pese a que la correspondencia entre un signo de la Lengua de Signos y una palabra de la lengua oral o escrita es arbitraria, y tampoco existen correspondencias sub-lexicales (a nivel silábico o fonológico) entre los dos lenguajes, se plantea que el uso de la Lengua de Signos facilita un mejor acceso a la lengua escrita. Como sostiene Valmaseda (2001), el empleo de la lengua de signos ofrece a los niños sordos la posibilidad de contar con un elemento lingüístico que les resulta totalmente accesible desde edades muy tempranas. Esto permite que la

lengua de signos pueda ser utilizada como instrumento en las interacciones entre profesores y alumnos en situaciones de enseñanza/aprendizaje como una herramienta de análisis y reflexión sobre las tareas y sobre aspectos de la lengua. Ya hemos comentado los mejores resultados logrados por alumnos sordos que poseen la lengua de signos como primera lengua, en comparación con los niños sordos que no disponen de un lenguaje funcional. Así, *"el lenguaje de signos sirve para que los niños sordos adquieran todo un conjunto de habilidades lingüísticas que favorezcan posteriormente el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lenguaje oral de la comunidad a la que pertenecen. ..de la misma manera el lenguaje de signos puede propiciar el acceso a una serie de habilidades lingüísticas y metalingüísticas que posibilitarán el acceso a la lengua escrita"* (Domínguez, 1994, p.51).

Es cierto que cuando un alumno inicia el aprendizaje formal de la lengua escrita precisa, de unos previos relacionados con la experiencia que le proporciona el lenguaje, pero se trata de una experiencia lingüística, no forzosamente auditivo-oral. Lo importante es que el sujeto posea una lengua que le proporcione la comprensión de los conceptos, que le permita interrogarse, que le facilite la comunicación con el profesor el cual le andamiará en su construcción personal.

En el caso de los niños sordos, argumenta Vigotsky (1989), la falta de lenguaje provocada por su condición de sordo, dificulta el camino a las funciones psicológicas superiores, pues el niño debe superar múltiples obstáculos para llegar a establecer relaciones colectivas enriquecedoras, esenciales desde posiciones socioculturales para acceder al conocimiento social y al lenguaje. Considera fundamental luchar contra el lenguaje artificial y postula la necesidad de instaurar un lenguaje vivo, que posibilite la relación social, y no únicamente la pronunciación de los sonidos *"el niño sordomudo aprende a pronunciar palabras, pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como un medio de comunicación y del pensamiento"* (Vigotsky, 1989, p.190). Por tanto, para Vigotsky, "la mímica" en el sordo

adquiere una nueva dimensión y se exalta sobre el lenguaje oral, no porque sea más fácil de aprender, sino *“porque la mímica es un lenguaje verdadero en toda su riqueza de su importancia funcional y la pronunciación oral de las palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es sólo una copia sin vida del lenguaje vivo”* (p. 199).

De acuerdo con lo anterior, Pinedo (1998) considera que la naturaleza es tan sabia, que ha querido que las personas aprendan su lengua materna, su primera lengua de forma natural, automáticamente. Para el niño sordo esta lengua, debe llegar a través del canal visual. De ahí la justificación del uso de la lengua de signos como lengua materna en los sordos. Añade Pinedo (1998, p.120 )...*“basándonos en la Lengua de Signos podemos mejor abordar la adquisición de una segunda Lengua con estructura plenamente distinta y cuyas reglas vamos a explicarle y razonarle para que las comprenda, las retenga y lleve a la práctica. Con la ayuda de la Lengua de Signos intentaremos que conozca las normas gramaticales de la Lengua Oral”*.

Se evidencia pues que los alumnos sordos precisan un sistema viso-gestual, una modalidad de lenguaje que no dependa de la audición; una lengua natural que cumpla todos los requisitos de cualquier lengua. Los estudios revisados coinciden en señalar a la la lengua de signos como la lengua natural de las personas sordas, que adquieren desde edades tempranas y les permite dotarse de unos instrumentos esenciales de tipo tanto lingüístico como cognitivo, imprescindibles para la adquisición de la lectura y la escritura (Fernández Viader, 1993, 1996).

Pero el disponer de la lengua de signos no es el único prerrequisito para acceder al sistema alfabético de nuestra lengua. Como indican desde posiciones psicolingüísticas, la conciencia fonológica se concibe como una condición necesaria para entender el principio alfabético que caracteriza nuestro sistema de escritura. La lengua de signos presenta una matización,

y es la necesidad de recurrir al uso del alfabeto manual para alcanzar el código alfabético. El uso sesgado de la lengua de signos sin incorporar la dactilología o alfabeto manual presenta una limitación para el aprendizaje de la lengua escrita. En palabras de Domínguez (2001,41) *"... por un lado deben de leer y escribir en un lenguaje que tiene una estructura morfo-fonológica y sintáctica diferente de la lengua de signos, y por otro, la correspondencia entre un signo de la lengua de signos y una palabra de lenguaje escrito es arbitraria, y tampoco existen correspondencias sublexicales, esto es, a nivel silábico o fonológico, entre estos dos lenguajes"*.

Por tanto, parece que los bajos niveles obtenidos en escritura por los sujetos sordos se justifican por sus dificultades para alcanzar esta conciencia fonológica. Los sujetos sordos aparecen con una capacidad inferior a sus iguales oyentes, tanto cuantitativa (cuentan con menor conciencia fonológica) como cualitativamente (les resulta más sencillo manipular los elementos de la lengua a nivel de palabra que a nivel silábico). Esto conduce a una baja eficacia en las reglas de transformación grafema-fonema que inciden en unos bajos niveles de comprensión del texto escrito (Gough y Hillinger, 1980; Jorm y Share, 1983; Liberman, 1983 y Asensio, 1989).

La estrategia utilizada predominantemente por los alumnos sordos cuando se inician en el aprendizaje del código escrito, suele ser la estrategia logográfica, como hemos visto vinculada al componente visual, a la vía directa de acceso al léxico. Pero el uso de esta estrategia condiciona un techo, pues no dispone de reglas generativas que permitan al sujeto descifrar palabras nuevas. Se trata de una estrategia basada en la asociación visual (memorización), que resulta válida para acceder a palabras conocidas, pero no permite leer palabras desconocidas ni generar nuevas. Las dificultades evidentes en los sujetos sordos, se constatan en el momento en que intentan utilizar la estrategia alfabética, que les abra el paso al nivel sublexical de las palabras. Quedan presos en la globalidad de la palabra y

les resulta muy complicado avanzar hacia las reglas de transformación o hacia las tareas de segmentación, implicadas con el principio alfabético. Pese a una instrucción exhaustiva, seria y costosa con el fin de ayudar a interiorizar las estrategias alfabéticas (basadas en la oralidad), los sujetos sordos alcanzan unos niveles tan bajos que les resulta poco útil y funcional el uso de estas estrategias. Se encuentran limitados para alcanzar el nivel alfabético, y evidentemente, para generar en el futuro una estrategia de tipo ortográfico (Lichtenstein, 1983; Asensio, 1989; Leybaert, 1994).

Con el fin de potenciar y reafirmar la estrategia logográfica se emplean mayoritariamente los métodos instruccionales denominados "globales". No obstante, se ha comprobado que el uso de esta estrategia permite aumentar la cantidad de vocabulario y el reconocimiento global de mayor número de palabras, pero no facilita el paso a las estrategias alfabéticas necesarias para lograr un nivel de lectura y escritura fluido. Por ello, interesa averiguar qué ayudas puede ofrecer el profesor, qué tipo de actividades se manifiestan como más adecuadas proponer para andamiar a los alumnos sordos en el camino hacia la comprensión de los procesos de transformación y la segmentación de palabras; en definitiva para alcanzar la conciencia fonológica.

Normalmente, el acceso al código fonológico se realiza a través del canal auditivo, pues se refiere a unidades relativas a la lengua oral. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el conocimiento fonológico no depende únicamente de la audición. En el caso de las personas sordas, el acceso al mismo y la organización del sistema fonológico presentan diferencias con respecto a los oyentes (Pasek, 1987; Knoors, 1994). Haciendo un análisis detallado de las situaciones instruccionales, parece desprenderse la necesidad de utilizar un sistema de comunicación visual, que ayude a llegar a las unidades del lenguaje por la vía perceptiva-visual. Ello puede facilitar a los alumnos sordos la extracción del significado de las palabras del texto, y alcanzar el nivel fonético de las palabras. Los sujetos sordos no disponen de

los sonidos, en cambio, establecen correspondencias que, aunque superficialmente pueden parecer visuales, representan correspondencias grafémicas y ortográficas (Padden,1993). Así como los oyentes establecen relaciones entre sonido y representación de la escritura, los niños sordos, parecen experimentar correspondencias fonéticas entre posición, cantidad e identidad de las letras, a través del uso de la dactilología.

Marchesi (1987), en un estudio comparativo entre alumnos sordos que contaban con la lengua de signos y la dactilología y otros que no habían accedido a este sistema de comunicación, comprueba que los niños sordos cometen menos errores cuando utilizan codificación signada o dactilológica que cuando la codificación es fonológica. Su investigación concluye que es un proceso secuencial, y que el conocer la Lengua de Signos y el alfabeto manual facilita la posterior codificación fonológica. En esta línea Caselli, Massoni, Pace y Skliar (1992), Asensio(1989), Pertusa y Fernández Viader (1999) consideran que la Lengua de Signos puede ser un soporte válido para crearse la representación fonológica, especialmente la dactilología, que destaca como útil vehiculador del conocimiento alfabético.

*“ La utilización temprana de la lengua de signos puede desarrollar una serie de habilidades comunicativas, que pueden permitir una mayor dominio de ciertas habilidades metalingüísticas directamente relacionadas con las operaciones segmentales aquí exploradas y que aparecen en la base de los procesos de lectura sublexicales” (Asensio, 1989, p.282).*

La dactilología o alfabeto manual es un código visual (Stanovich,1991), que proporciona una información precisa sobre la estructura fonética de las palabras. Es entendida como sistema de comunicación manual en el cual las palabras se expresan a partir de su deletreo con el alfabeto manual. Algunos estudios apoyan esta premisa, pues surge como recurso en situaciones naturales en familias de sordos cuando se produce la confusión de algún signo o ante la inexistencia de éste (Mallery, Ruganis y Fischer,1991; Erting, Thumann-Prezioso y Benedict,1997). Estos estudios

inciden en la importancia que el niño sordo domine la dactilología y la lengua de signos como sistema comunicativo antes de iniciar el aprendizaje formal de la escritura, pues de esta forma podrán emplearlos como herramientas de sostén en la construcción del proceso de escritura.

Para los niños que conocen la comunicación manual, la dactilología puede funcionar como instrumento que facilita la adquisición de los contrastes fonológicos del lenguaje. Como el alfabeto ortográfico, la dactilología constituye una representación compleja del lenguaje hablado (Smith, Lentz y Mikos, 1988; Padden, 1991).

*"la dactilología que es usada en Estados Unidos es algo excepcional en uso. La dactilología es típicamente usada por la representación del vocabulario inglés, más comúnmente palabras individuales. Los items más comunes en dactilología incluyen el nombre de personas, lugares, nombres y meses del año, términos técnicos, y slogans. Algunas palabras función (preposiciones, participios, pronombres... (Padden y Le Master, 1985).*

Se argumenta que 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. La dactilología permite a los sordos conectar con su sistema interno, y a la vez con el sistema alfabético (Hirsh-Pasek, 1986, 1987). La decodificación a través de la dactilología representa un camino para relacionar la lengua de signos con la lengua impresa y puede optimizar la construcción de un lexicón y la comprensión de los textos (Fernández Viader y Pertusa, 1999, 2000). Dicha decodificación representa un camino para conectar la lengua de signos con el texto escrito

*" ... este código no es el lenguaje de ningún niño sordo. Sin embargo, su utilización puede favorecer la identificación de las palabras escritas, por lo que puede ser un código complementario que ayuda a la comprensión lectora" (Marchesi, 1987, p.251).*

*"Los niños sordos que conocen la ASL cuentan con el acceso al lenguaje dactilográfico antes o a la vez que el impreso y el hablado y son capaces de*

*conectar segmentos dactilográficos (queremas) con fragmentos impresos (letras). Sin embargo, la ausencia de un sistema escrito alfabético, y por ello, la ausencia de conciencia de fonemas individuales, no va en detrimento de las habilidades literarias..." ( Wilbur, 2000,p. 88. La traducción es nuestra).*

Los sordos procesan el deletreo de las palabras como una secuencia de rasgos manuales de la misma manera que el oyente representa la palabra como una secuencia de fonemas. *"Semejante exposición a la dactilología podría ofrecer a los niños sordos un primer sentido de letras individuales, que diera información acerca de las restricciones fonológicas del lenguaje hablado"* (Leybaert,1993,p.276. La traducción es nuestra).

En este sentido, una investigación realizada por Dodd (1980) en la que se pide a los sujetos sordos que deletreen palabras, en algunos casos con correspondencia fonema-grafema y en otros sin relación (palabras irregulares), demostró que los alumnos sordos confían más en la información visual que en la fonológica; es decir, se apoyan en estrategias gráficas más que en las fonológicas.

Wilcox (1994), considera imprescindible escuchar a los sordos para entender cómo argumentan ellos sus dificultades en el terreno de la escritura y qué recursos emplean para superarlos. Wilcox explica las experiencias de jóvenes sordos con el propósito de descubrir cómo dan sentido al mundo (Wilcox y Corwin,1990). Entre ellos, destaca como especialmente interesante el seguimiento que realiza de una niña desde los 3 años de edad, Boo Mee. Esta niña va explicando sus sensaciones y necesidades vinculadas a diferentes áreas, entre ellas, la de acceder a la escritura. En torno a la dactilología recogemos *"Al igual que los niños oyentes empiezan a leer en alto, BoMee también empieza a hacerlo. Su madre vio que cuando necesitaba la palabra "that" (que), con la mano derecha ponía la forma de Y ( un fonema de ASL). Con su mano izquierda, hacía dactilología, con el dedo pulgar y meñique. Cuando le pregunté qué hacía, contesté: " Mira, es como "*

*that", "t" y "t". Lo que estaba haciendo la niña era establecer relaciones entre el rasgo de extensión de la "y" y el hecho de que en inglés la ortografía " that" se escribe con "t" al principio y al final. La extensión de los dos dedos del fonema "y" representa para la niña el grafema inglés "t" al empezar y terminar "that". Ella creó una relación entre la fonética visual y el lenguaje signado( el fonema "y" y el rasgo + extensión, la dactilología ( la silueta de la "t") y entre la ortografía del inglés.*

*De la misma forma demostró la palabra "NOT". "NOT" era producida con la silueta de la "A" abierta. La abertura de la A es parte del rasgo [+extensión] con la Y. Contrasta con la forma regular de la A usada en dactilología y el signo WITH. Bo Mee demostró que al cerrar los dedos de NOT podía representar los grafemas del inglés "n" y "o" y el meñique representaba la "t".*

*Finalmente demostró a su madre cómo recordaba la palabra "and" del inglés. Explicó " porque tiene como "and". Ves la A,N y D?. BoMee demostró como la silueta de la mano formando la palabra AND parecía la silueta de la palabra "And" dibujada por los dedos A,N,D , empezando con la silueta y extendiendo la base de la palma de la mano. (Traducción nuestra. Wilcox,p.123). Cuando BoMee se dio cuenta que el uso de la fonología de la ASL ( Lengua de Signos Americana) le solventaba muchos problemas con el código escrito, ella, de manera espontánea leía y realizaba paralelamente el deletreo dactilológico con el propósito de alcanzar la comprensión del texto (Pertusa y Fernández Viader, 1999).*

Además de la dactilología, la lectura labial, resulta para algunos autores el camino para que los sujetos sordos entiendan la fonología de las palabras (Dodd,1976,1980,1987; Dodd y Hermelin,1977). Defienden que las personas sordas encuentran el origen de la representación fonológica en la lectura labial. Dodd (1976) realizó un estudio con 10 sujetos sordos con el fin de valorar la implicación de la lectura labial en la formación de contrastes fonológicos. Su estudio concluye que todo humano (sordo u oyente) nace

con un modelo de especialización fonológica del habla: para los oyentes se trata de un modelo del habla, articulatorio y para los sordos podría tratarse de la información labial (Dodd,1987; Conrad,1979).

Pero otros autores (Locke y Locke,1971; Hanson, Liberman y Shankweiler,1984; Leybaert, 1998,1999) consideran que la lectura labial permite sólo una representación fonológica parcial, de forma aislada no facilita el acceso al léxico interno; la lectura labial por sí sola no resulta una herramienta potente para alcanzar la conciencia fonológica. Un estudio realizado por Conrad (1979) con sordos entre 15 y 17 años, ofrece datos interesantes en relación al aprovechamiento de la lectura labial. Muestra las estrechas relaciones entre la comprensión del habla a través de la lectura labial y la pérdida auditiva. Según Kyle y Woll (1985) la lectura labial únicamente aporta al receptor como máximo, el 50% de la información que se precisa para comprender a su interlocutor.

La relativa insuficiencia de la lectura labial obliga al uso de sistemas articulatorios-manuales para solucionar las ambigüedades de la información labial (Fant,1972; Leybaert,1993, Leybaert y Charlier,1996). Uno de estos sistemas, el Cued-speech o Palabra Complementada (Cornett,1967, Leybaert,1994) ha sido adoptado en programas de reeducación logopédica para sordos y en la actualidad se está incorporando en el país en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), de alguna escuela de sordos. Este sistema, considerado dentro de la corriente monolingüe del aprendizaje de la lengua para alumnos sordos, apoya la información confusa que proviene de los labios con posiciones de la mano. Fonemas que no se distinguen por el movimiento de los labios aparecen acompañados por algunos signos manuales. Se reconocen dos tipos de indicadores: gestos realizados con la mano para las consonantes y la localización en la cara para la identificación de vocales. La combinación de los dos anteriores permite recibir información sobre CV (consonante-vocal). Tal como lo define Basil (1988), se trata de un lenguaje codificado gestual. Observaciones en el

desarrollo lingüístico de los niños sordos indican que la exposición temprana al *cued-speech* favorece la adquisición del vocabulario receptivo (Cornett,1973; Mohayt,1983; Nash,1973). Un sistema como el *cued-speech* puede ayudar a los sujetos sordos a internalizar contrastes fonológicos del lenguaje y la reproducción oral en acuerdo con las reglas *standars*. Se apoya el sistema de la palabra complementada como sistema andamiador de los sordos para la construcción de los contrastes fonológicos.

Estudios actuales en esta línea ( Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Patrice,2001), defienden que la palabra complementada puede funcionar como herramienta para alcanzar el código alfabético "*las representaciones internas de las palabras derivadas de la palabra complementada tienen propiedades que permiten a los niños sordos la identificación de esas palabras en su forma escrita cuando se las encuentran por primera vez*" (Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Patrice,2001; p.181)

Junto a la dactilología y la articulación, se concede especial importancia a la ortografía ( Wanters y Knoors,1999; Parasnis,1983; Craig y Gordon 1988; Padden,1993, Hanson, Goodell y Perfetti,1991). Estos autores realizan unos estudios en los que presentan al sujeto pares de palabras construidas con elementos ortográficos o fonológicos similares. Tras demandarle la elección de diferentes palabras del par, se comprueba que los sujetos sordos obtienen resultados superiores cuando las tareas implican habilidades visuales y por tanto ortográficas sobre las tareas que requieren representaciones fonológicas. Concluyen que los sordos se apoyan más en los contrastes ortográficos que en los fonológicos.

La ortografía alfabética constituye, pues, una representación fonológica compleja de la lengua hablada. Además, los fonemas hablados representan relaciones morfológicas entre las palabras, etimología, el trazo de las pronunciaciones como las irregularidades. "*Como las personas oyentes, a través de la experiencia con la lectura, puede inducir estructuras fonológicas*

*y morfológicas de la representación ortográfica de las palabras escritas los lectores sordos inducen de forma similar los factores de estas estructuras"* (Hanson, Shankweiler y Fisher, 1983, p.340).

Las diferentes posiciones de los autores nos conducen a aceptar la dificultad que presentan los sordos para acceder al código fonológico, pues son variados los sistemas que se proponen como facilitadores para alcanzarla. En consecuencia, donde el acuerdo parece unánime entre los estudiosos del tema, es en la consideración de la fonología como elemento fundamental para la adquisición de la habilidad de leer y escribir en los sordos al igual que ocurre en los oyentes (Lichtenstein, 1998). Parece aceptada la importancia de que, tanto el sordo como el oyente, precisan de una representación fonológica que les aproxime al principio alfabético de nuestra lengua escrita.

En el caso de los alumnos sordos el sistema fonológico presenta características diferentes a las de los sujetos oyentes, pues no viene determinado por la audición. El término fonológico adquiere una dimensión más amplia, que engloba cualquier representación derivada de la palabra signada, hablada o escrita. Incluye otros mecanismos alternativos, entre los que destaca la Lengua de signos y la dactilología, la lectura labial, expresión facial y corporal, configuración, posición y movimiento de la/s configuraciones manuales (Hirsh-Pasek, 1987; Pertusa y Fernández Viader, 1997; Fernández Viader y Pertusa, 1997a). El término fonología puede ser usado para describir gestos articulados con las manos, la cara y el cuerpo del signante (Brady y Shankweiler 1991), lo cual implica cambios conceptuales cuando nos referimos al acceso al código fonológico por parte de las personas sordas.

*"En el caso de la lengua de signos Americana (ASL), por ejemplo, el término fonología ha sido usado para describir lingüísticos primitivos referidos con gestos articulados por las manos, la cara y el cuerpo del signante"* (Hanson, 1991, p.154).

Desde perspectivas psicolingüísticas, se enfatiza la necesidad de que los alumnos sordos posean un lenguaje interno que les permita reflexionar sobre la/s lengua/s. La sordera, indudablemente puede afectar la representación de las palabras, de la lengua oral y escrita, en el lexicón mental de los sujetos. Desde esta perspectiva, se plantea la posibilidad que las representaciones mentales de los sordos puedan ser diferentes a las de los oyentes. Algunos informantes sordos nos comentan que sus representaciones mentales contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas no son de índole auditiva (Brady y Shankweiler,1991),sino visual, especialmente centradas en los movimientos de las manos implicados en el deletreo.

La sordera, indudablemente afecta la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos. *“Las representaciones lexicales de los individuos sordos difieren de aquellos individuos que oyen: Contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas son menos precisas”* (Leybaert,1993,p.1. La traducción es nuestra).

Se concluye, pues, que los alumnos sordos educados bajo modelos educativos monolingües que no disponen de la lengua de signos como instrumento cognitivo y lingüístico, escriben textos de nivel inferior a sus iguales oyentes, tanto en relación a los aspectos fonológicos como morfosintácticos y semánticos. Se apuesta, pues, por la lengua de signos (Mayer y Akamatsu,2000) y la dactilología (Fernández Viader y Pertusa, 1996a, 1999)como herramientas andamiadoras del proceso escritor en las personas sordas. En este sentido, Monfort (1999, p.101) comenta *“ la lengua de signos tiene la ventaja de una flexibilidad que le permite no sólo “traducir” el contenido de un texto en castellano, sino de acercarse a la visualización de sus estructuras”*.

Resaltamos, pues la importancia de instaurar la lengua de signos como lengua vehicular en las situaciones de enseñanza-aprendizaje con los sordos, y recurrir a la dactilología como recurso didáctico que ayuda al acceso al conocimiento segmental de las palabras en sus unidades mínimas que son los fonemas (Fernández Viader y Pertusa, 1998).

*"Se ha observado que el ASL y la dactilología juegan un papel crucial en el desarrollo de la escritura de los niños (Grushkin, 1998, p.197) y concluyen "el sistema dactilográfico, inherente a la lengua de signos, podría predisponer a los niños sordos a establecer conexiones entre el lenguaje expresivo y el impreso en un primer momento más que sus iguales oyentes, mientras se hace explícita la conexión entre padres y educadores" ( p.200: La traducción es nuestra).*

La Lengua de Signos, la dactilología, la fonología y la forma ortográfica, surgen pues, como posibles eslabones del acceso al código escrito (Wanters y Knoors ,1999; Musselman,2000) como posibles alternativas al código fonológico en las personas sordas. El disponer de la lengua de signos como lengua natural acerca a las personas sordas al conocimiento social periférico y a informaciones que son necesarias para acceder a la escritura. El poseer de una lengua desde los primeros momentos permite establecer interacciones ricas y estimulantes con los otros, además permite el desarrollo cognitivo y social de estos sujetos.

### **3.4. LA PROPUESTA BILINGÜE/ BICULTURAL**

*"El bilingüismo de las personas sordas es una realidad objetiva, y la educación no puede cerrar sus ojos al hecho de que, al utilizar la lengua de signos más allá de los límites permitidos de la comunicación entre niños sordos, se destruye una gran parte de su vida y actividad social" ( Vigotsky, 1983, p. 217-218. La traducción es nuestra).*

Por educación bilingüe entendemos, a nivel general, un tipo <sup>de</sup> educación que incluye programas educativos en los que se emplean dos lenguas para la instrucción. Estas lenguas se utilizan en contextos diferenciales con el fin <sup>de</sup> que el alumno establezca las distinciones de forma, gramática, y peculiaridades propias de cada una; de esta forma el alumno logrará manejarlas de forma independiente, sin interferencias entre ambas. La enseñanza-aprendizaje de dos lenguas supone la inserción en dos marcos culturales diferentes, por lo que la educación bilingüe condiciona una educación bicultural.

El concepto de bilingüismo también está vinculado a la noción de lengua materna (Skutnabb-Kangas,1994). Según se adopte el criterio de origen de la lengua, o el nivel de competencia del sujeto, así como la función o la identificación (externa o interna) que hace la persona de la lengua, se originan diferentes conceptos. En este trabajo, compartimos la definición de *"alguien que habla la lengua de signos es bilingüe cuando tiene la capacidad de desenvolverse en dos (o más) lenguas, tanto en comunidades monolingües como plurilingües, de acuerdo con las demandas socioculturales hechas desde la competencia comunicativa y cognitiva de los individuos pertenecientes a estas comunidades y por los individuos mismos, al mismo nivel que los hablantes nativos, e identificar positivamente con ambos (o todos) las lenguas de grupo (y culturas) o partes de ella"* ( la traducción es nuestra).

Tradicionalmente, la sordera se interpretaba desde el punto clínico-patológico, desde una visión médica. Se conceptualizaba como una deficiencia que debía ser curada y por tanto, se pretendía igualar al sordo con el oyente, instaurándole la lengua mayoritaria en nuestra comunidad, la lengua oral. Desde aquella visión, la educación se orientaba desde prácticas oralistas, a partir del trabajo sobre percepción auditiva y lectura labial amplificada. En ese momento se desconocía el valor lingüístico de la lengua de signos, y aún más, se negaba su empleo por creer que su uso inhibía las

posibilidades de articulación del sordo. Estudios posteriores (Ahlstrom,1972, Power,1974) ponen de manifiesto que el manejo de la lengua de signos no interfiere en el desarrollo de las habilidades del habla *“estos estudios carecen de una evidencia directa de que el uso del lenguaje signado vaya en detrimento del desarrollo de las habilidades del discurso”* (Wilbur,2000, p.89. La traducción es nuestra), y además permite el desarrollo social y personal de las personas sordas.

Desde la visión de discapacidad, se hace sentir a la propia persona sorda como deficiente debido a su condición física de sorda. Los obstáculos para acceder al conocimiento, a la comunicación residen en la propia persona y no en el contexto. Las pautas educacionales orientadas desde estos enfoques no ayudan al sordo en su crecimiento personal, lingüístico ni social. Como hemos recogido, obtienen pésimos resultados en las pruebas de lectura y escritura cuando han sido escolarizados desde modelos monolingües ( MEC, 1996).

Evidenciadas las dificultades para aumentar el rendimiento en la lectura y la escritura desde posiciones oralistas, surgen nuevas perspectivas, que se plantean desde supuestos socioculturales, influidas por las premisas del marco vigotskiano. Se concibe la sordera en sus aspectos sociales, lingüísticos y culturales. Vigotsky (1989) apunta que el defecto por sí mismo no marca el destino de las personas; sino son las consecuencias sociales y su realización sociocultural lo que condiciona a la persona sorda a ser discapacitada. Por tanto, apuesta por buscar vías alternativas a la falta de audición y no caer en la idea del defecto como insalvable.

En el caso de los niños sordos, su déficit auditivo les dificulta el aprendizaje y el dominio de la lengua oral. Sin embargo, esto no debe conducir a una forzada situación de falta de lenguaje. La propuesta de Vigotsky iría encaminada a buscar otros sistemas lingüísticos que permitan a las personas sordas comunicarse e interaccionar con los demás.

La posición insistente de enseñar a los sordos la lengua oral, considera Vigotsky, explica el fracaso educativo con estos alumnos. Sólo se justifica desde la preocupación de integrar a los sordos en la comunidad del oyente, pero no desde posiciones sociocontextuales desde las que se respalda el respeto a las diferencias culturales. En el caso de los sordos, la lengua establece una diferencia cultural, de ahí que se apoye la lengua de signos como lengua natural de las personas sordas, y por ende, la lengua que deben aprender de forma prioritaria.

Desde esta perspectiva se reconoce a la persona sorda como tal, perteneciente a un grupo cultural y se asume su diferencia entendiéndolos como personas que pertenecen a un grupo social que dispone de una lengua y cultura propios. La Lengua de Signos emerge como modalidad de lenguaje básica para que puedan desarrollar su pensamiento, para que evolucionen en el ámbito socio-afectivo. Se parte de una visión global, comprensiva e integradora de las diferencias individuales y del déficit sensorial, por tanto, la sordera se entiende desde la potencialidad y no desde el déficit (Fernández Viader, 1994). No se compara al alumno sordo con el oyente y se pretende acercar el primero al segundo, sino que se parte de las necesidades de la población sorda como grupo que presenta una deficiencia auditiva, pero que debe poder equiparar sus niveles educativos a los oyentes, a través de un lenguaje que promueva la reflexión y el acercamiento a la información. En este sentido, Skutnabb-Kangas (1994, 2000), afirma que el monolingüismo, en cualquiera de sus formas, impide que las personas sordas se desarrollen de forma íntegra como ser humano.

A partir de la idea de potencialidad y no de déficit, algunas escuelas optan por introducir la lengua de signos en las aulas como lengua vehicular de los aprendizajes. Se acepta la lengua de signos como lengua que posee unas características propias y que potencia un elevado nivel de elaboración.

Reconocida, por un lado, la LS como lengua prioritaria de las personas sordas, que dispone de su estructura y gramática propias (Stokoe, 1960, 1974) y por otro lado la lengua oral, especialmente en su dimensión escrita, se abren nuevas perspectivas educativas entendidas desde modelos bilingües (Marmor y Petitto, 1979 y Kyle, 1985). La lengua escrita desde estas nuevas perspectivas ocupa el lugar de una segunda lengua. Así lo recoge Sánchez, (1995;p.4) *“...la diferencia que queremos poner de relieve está en que la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del lenguaje espontáneo de una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse una segunda lengua”*.

Desde estos nuevos enfoques, en las últimas décadas hemos presenciado cambios afortunados en la educación de los sordos que reconocen cada vez más la necesidad de una reestructuración curricular del sistema educativo y de promover adaptaciones culturales con relación a las características de las comunidades de sordos (Fernández Viader, 1993, 1994c, 1995c, 1996, 1999, 2000, Skliar, 1997, Kyle, 1996, Massone y Simon, 1998).

Una propuesta bilingüe para las personas sordas se fundamenta en estudios socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionales y lingüísticos relacionados con la cultura e identidad de la persona sorda.

*“Se propone el modelo bilingüe-bicultural que parte de la concepción socioantropológica de la sordera y que intenta alterar el microcosmos sociolingüístico imperante en la escuela para sordos ( escuela dominada por oyentes). La educación bilingüe-bicultural significa capacitar a maestros sordos para enseñar los contenidos curriculares en su lengua natural: la lengua de señas, los que además deben actuar como adultos significativos para que los niños sordos puedan construir su identidad sorda de modo confortable, y a maestros oyentes que puedan enseñar el español escrito como segunda lengua, conocimiento indispensable para que los sordos puedan integrarse en el mercado de trabajo”* (Massone y Simón, 1999, p. 58).

Los modelos educativos bilingües-biculturales, pese a presentar diferencias en su formulación, se sustentan sobre los siguientes presupuestos básicos:

- La LS reconocida como lengua natural que se ajusta a las características psicofísicas del sordo (Stokoe,1960,1974; Wilbur,1979; Goldin-Meadow y Mylander,1990, Bos,1994). Stokoe demostró que la lengua de signos contenía todas las propiedades requeridas para ser considerada una lengua: productividad, arbitrariedad, relaciones gramaticales y doble articulación.
- La cultura sorda cobra existencia y se genera a partir de prácticas discursivas interactivas entre signantes (Erting, 1982; Johnson y Erting,1989).
- La problemática del sordo no está ligada a unos déficits intelectuales y/o de lenguaje, sino a la falta de uso de una lengua.

Fernández Viader (1994c,1996) plantea que hay que considerar varios factores como determinantes para que la alternativa educativa del bilingüismo con los sordos tenga éxito. En primer lugar, es preciso contar con un apoyo institucional, en segundo lugar, debe reconocerse el prestigio de las lenguas que intervienen, y tercero, resultan básicas las actitudes en general, y en concreto de la familia y de la comunidad educativa de la lengua de signos. Recogemos a continuación la propuesta de la autora (Fernández Viader,1993, 1994c, 1996, p.213 a 215), que se ve reafirmada por otros autores que abogan por dicha propuesta (Valmaseda,1998,2001).

a) Aceptación y reconocimiento de la LS como lengua natural de la comunidad Sorda. Esta afirmación implica su participación en la planificación y elaboración de propuestas curriculares para los alumnos sordos. Pero no exclusivamente, como medio de transmisión en las aulas, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino en el resto de situaciones, como la relación entre alumnos, en las actividades extraescolares, en las reuniones en las que se adoptan decisiones sobre estos niños... En consecuencia, los materiales didácticos deben considerar la LS como lengua vehicular de los aprendizajes.

b) La LS considerada como contenido de estudio; debe ser incluida en los currículums escolares, con el fin de que los alumnos puedan conocer su historia y su cultura.

c) Los profesionales deben ser concedores de la lengua de signos. Además es importante que entre los docentes y personal no docente del centro haya personas sordas, que sirvan como modelos de identificación a los alumnos sordos.

d) La incorporación del programa debe realizarse de manera rigurosa, sin precipitaciones, por la seriedad del tema.

e) Es necesario profundizar en las relaciones que se establecen entre la lengua de signos de la comunidad de los alumnos y la lengua escrita. Por tanto, se presentan imprescindibles las evaluaciones continuas sobre los aprendizajes de los alumnos

En Alemania se iniciaron unas primeras aproximaciones al bilingüismo en 1993, a partir del bilingüismo simultáneo, que es la forma de bilingüismo que se plantea la adquisición-aprendizaje de las dos lenguas (LS y LO) de manera paralela desde el principio. Pero, cuando nos referimos a modelos bilingües en las personas sordas, nos ubicamos bajo el denominado bilingüismo sucesivo, que consiste en asentar inicialmente una primera lengua, la LS, para posteriormente introducir la lengua oral, principalmente en su modalidad escrita.

Con el fin de valorar el beneficio de uno u otro tipo de bilingüismo, Klaus, Günteher y Sandra (1999) proponen un estudio en el que se compararon los escritos de dos grupos de alumnos. Un grupo pertenecía a los alumnos que se ubicaban bajo el bilingüismo simultáneo (modelo Alemán) y otro grupo formado por alumnos suecos, que trabajaban bajo el modelo de bilingüismo sucesivo. Los autores concluyen que las diferencias en la sintaxis y el empleo de vocabulario que se pueden observar en los escritos de ambos grupos, evidencian el mayor o menor conocimiento de la lengua de signos, pero creen que forma parte de un proceso de aprendizaje de la escritura, y

que en definitiva, desaparecerán las diferencias y el nivel de escritura será similar, independientemente del modelo bilingüe al que pertenecen.

No obstante, desde nuestra aproximación al tema, se hace difícil pensar en la posibilidad de un bilingüismo simultáneo, pues curiosamente el bebé sordo iniciará el aprendizaje de la lengua oral, en su vertiente escrita, de forma paralela a como incorpora la LS a través de la interacción. En Catalunya, los niños oyentes, sí que comparten el bilingüismo simultáneo, pues se da frecuentemente el caso que cada progenitor disponga de una lengua materna, en nuestro país, el catalán y el castellano. Estos niños sí que aprenden simultáneamente ambas lenguas en contexto natural. No es el caso generalizable a los niños sordos.

En suma, pues, el bilingüismo está en la línea de respetar la diversidad y de avanzar desde una perspectiva intercultural (Skliar, 1999), aceptando la integración del sordo en dos culturas, la cultura sorda y la del oyente y en consecuencia es necesario aceptar su propia lengua, la lengua de signos como forma de mediación semiótica que contribuya a que los niños sordos accedan a los mismos niveles educativos que los oyentes.

#### **3.4.1. Primeras experiencias bilingües**

Las primeras experiencias bilingües con alumnos sordos, se llevan a cabo en los países nórdicos, en la década de los años 80, concretamente en la Escuela Manilla de Estocolmo y en la escuela Kastelsvej de Copenhague.

A partir de 1973, en Suecia se introdujo de forma sistemática el uso de la LS en los centros de preescolar especiales para sordos, y en 1980 se hizo constar en un suplemento del Programa de Educación Obligatoria que la educación en las escuelas para sordos seguiría una propuesta bilingüe: lengua de signos y sueco. *"Las dos lenguas de los sordos son la Lengua de Signos y la variante escrita de la lengua nacional. El recurso del habla en*

*los sordos bilingües (suecos) es muy limitado" (Anderson, 1994,p.93. La traducción es nuestra).*

Los motivos que conducen a estos países a poner en marcha el modelo bilingüe se pueden sintetizar en tres puntos:

- a) Los desalentadores resultados académicos de los escolares sordos en relación al rendimiento obtenido por sus iguales oyentes, después de años de esfuerzos metodológicos y tecnológicos.
- b) La evidencia de que los hijos sordos de padres sordos signantes que aprendían de forma natural la LS, desvelaban la posibilidad de comunicar y representarse la realidad de una manera natural, que les permitía acceder al conocimiento social y cultural.
- c) Presión de la Comunidad Sorda; convencimiento de un grupo de padres y profesionales que apostaron por la LS como lengua vehicular de los aprendizajes.

Así, en 1981, Suecia se convirtió en el primer país del mundo que reconocía oficialmente la Lengua de Signos Sueca (SSL) como la primera lengua de los ciudadanos sordos. Se optó por la propuesta del bilingüismo para la enseñanza de la lectura y escritura de las personas sordas. Desde esta propuesta, la lengua de signos se considera la primera lengua del niño sordo; una vez que ésta se encuentra consolidada, se inicia la enseñanza del sueco a partir de la lectura y escritura. Se utiliza la Lengua de Signos para llegar al contenido del texto y posteriormente se extraen las unidades constituyentes. *"El profesor debe ser capaz de transformar el contenido de los textos suecos en lengua de signos, explicar los elementos en los textos y comparar los medios expresivos de una lengua con otra. De esta forma, los niños sordos aprenden a leer: aprender a leer y aprender la lengua sueca se convierte en un mismo proceso"* (Svartholm,1999,p.19. La traducción es nuestra).

Como expresa Svartholm, la lengua de signos debe ser la lengua vehicular en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pues a través de ella el profesor expresará el contenido del texto, y establecerá las discusiones entre los alumnos; les permitirá dialogar y expresar informaciones sobre acontecimientos concretos. Pero a la vez, la escritura implica poder analizar los elementos mínimos que son los fonemas. Al respecto comenta la autora "*...Más tarde las unidades pueden romperse en sus constituyentes (morfemas), pero en el primer nivel de lenguaje deben guardarse los significados que expresan y sus correspondientes expresiones en lenguaje de signos*" (Svarholm, 1993, p.324-325).

Queremos recoger las funciones esenciales que se le otorgan a la lengua de signos; por un lado una función de herramienta o instrumento que permite los intercambios sociales, y por otro, la función de elemento de análisis, pues capacita a la persona para descomponer la lengua en sus elementos mínimos y poder hacer microanálisis de la lengua; es decir, alcanzar el nivel fonológico de la misma.

A las primeras experiencias bilingües de Suecia y Dinamarca, fueron sumándose otros países; en 1987 se pone en marcha un plan bilingüe en Uruguay; en Colombia en 1992, se presenta una experiencia bilingüe; en Alemania la primera experiencia se iniciaría en 1993. En 1998, en Holanda, las cuatro escuelas para niños sordos se inician en el modelo bilingüe; en 1991 es Polonia la que se suma a estas prácticas, contando con el impulso de las familias, de los niños sordos. En España, las primeras experiencias bilingües en educación infantil y primaria data de 1994. En Catalunya, se inician en 1994 en educación infantil. Cada escuela pone en marcha el proyecto bilingüe desde su propia concepción, por lo que se observan diferencias importantes en los PEC y en las prácticas escolares, sin embargo, todas ellas respetan y se orientan bajo unos postulados comunes que recogíamos en las páginas anteriores, orientados a otorgar a la lengua

de signos un papel predominante en la educación de las personas sordas y a considerar a la lengua escrita, la segunda lengua para estos alumnos.

Ya son varios los años en los que se están desarrollando experiencias desde modelos bilingües, y algunas de ellas empiezan a aportar resultados. Así, desde la Comunidad de Madrid, en España, se comenta *"...En concreto y en cuanto a la comprensión y producción de distintos tipos de textos hemos podido comprobar que, en general, nuestros alumnos son más capaces de comprender el significado global de un texto, diferenciando claramente en sus emisiones espontáneas la estructura formal de cada texto. Apreciamos que sus producciones son más creativas, utilizan más vocabulario y con más corrección, y mejor estructuradas gramaticalmente"* (Alonso, 1999, p.174).

Heiling, desde Suecia, presentó en 1995 unos primeros resultados comparando los niveles de logros académicos de estudiantes sordos cuyo aprendizaje estuvo basado en unos casos en metodologías monolingües y en otros bajo prácticas bilingües. En sus conclusiones plantea que los sujetos de su muestra escolarizados en los años 80, que desde el inicio de la escolaridad habían tenido acceso a la lengua de signos comparados con los de la década de los 60, educados bajo postulados monolingües, habían logrado sustanciales progresos en su habilidad escrita, aunque reconoce que todavía están lejos de mantener la fluidez y flexibilidad de los sujetos oyentes. Las diferencias más sobresalientes entre los dos grupos fueron que los sujetos que dominaban la lengua de signos no emplearon frases estereotipadas desprovistas de contenido personal, sino que se esforzaron por transmitir información, y lo más importante, disfrutaron de la escritura, aunque no lograron hacerlo con perfecta corrección gramatical.

Los primeros resultados ponen de manifiesto que los alumnos que optan por la educación bilingüe obtienen un rendimiento académico mucho más elevado, incluso pueden presentarse a unos exámenes nacionales a los que antes no tenían acceso (Heiling,1999). Esta misma autora considera de

especial relevancia el momento en que los niños entran en contacto con la lengua de signos, pues correlaciona con el nivel alcanzado en lectura y escritura. Ratifica que los niños sordos de padres sordos que adoptan la lengua de signos como lengua materna obtienen resultados superiores a los alumnos que entran en contacto con la lengua de signos posteriormente.

Ravn (1999) presenta los resultados de un estudio realizado en Dinamarca entre 1982-1992 con niños que contaban con la LS como lengua esencial en sus intercambios comunicativos en contexto familiar, y que iniciaron desde los primeros cursos de preescolar la educación a través de la lengua de signos. Sus resultados son alentadores, pues todos los alumnos se presentaron a los alumnos oficiales de secundaria, en los que obtuvieron puntuaciones similares a las de los alumnos oyentes, tanto en las pruebas de ortografía del danés (deletreo) como en lectura y comprensión del texto que se realizaba a través de la LS.

En esta misma línea Knor y Renting (2000), ofrecen los resultados de sus primeras experiencias en los Países Bajos. Se trata de resultados a favor del bilingüismo, pues los seis alumnos sordos de 5-6 años de edad de su estudio, obtuvieron niveles considerables, tanto a nivel de actuación en tareas que requieren lengua escrita como en su implicación en las tareas propuestas. Apuestan por una enseñanza en pequeño grupo que favorezca el contacto visual entre el profesor y los alumnos, así como para poder responder a las necesidades de cada alumno *"En las actividades que implican un número considerable de niños, las oportunidades de que se distraigan en las tareas son mayores. En tales actividades, también resulta más difícil mantener la mirada. Parece más fácil en los pequeños grupos"* (Knor y Renting, 2000, p. 273. La traducción es nuestra). Sugieren que el lenguaje empleado en la instrucción, la lengua de signos, interfiere positivamente en esa implicación.

### **3.4.2. La práctica bilingüe en Catalunya**

En Catalunya, la Lengua de Signos ingresa legalmente en las escuelas a través del Real Decreto de 1995 de ordenación especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Esta ley regula que *“La administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la LS y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con NEE asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo.*

*Igualmente promoverá la formación de profesores de apoyo y tutores de esos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos”.*

El uso de la lengua de signos, se introduce, pues en estos centros hace 7 años, como lengua facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos sordos. El trato y consideración que se le concede difiere en cada contexto educativo; específicamente, en Catalunya tres son las escuelas que apuestan por modelos bilingües para la educación de los alumnos sordos.

La primera escuela que se planteó elaborar un proyecto bilingüe para sordos en Catalunya fue la Escuela CRAS de Sabadell. Se trata de una escuela pública específica para niños sordos que se creó hace 25 años con un marcado carácter oralista. En sus inicios utilizaba la metodología ideada por el doctor Perdoncini que basaba todo su trabajo alrededor de la estimulación auditiva. Años después se empezó a emplear el sistema verbo-tonal, que obtuvo buenos resultados en el centro. Con la generalización de la integración, gran parte de los alumnos fueron escolarizados en escuelas ordinarias, quedando en el CRAS, los alumnos más gravemente afectados. Surge, en este contexto la necesidad de emplear sistemas de comunicación alternativos, sobresaliendo la Lengua de Signos como la más interesante. En un primer momento se respaldaba la explicación del maestro o la comunicación con algún signo casero, inventado por los propios niños o aportado por los maestros (Galcerán, 1999). Se fue instaurando, de este

modo el sistema bimodal, hasta que en el curso 1993-94, la escuela se propone avanzar hacia el modelo bilingüe.

Otra escuela, la Escuela Josep Pla se ubica en Barcelona. Se trata de una escuela pública, creada en el curso 1991-92 para dar respuesta educativa a unos niños-as escolarizados en tres centros privados concertados, que por diversas circunstancias cesaron su actividad. Hasta el curso 93-94 atendía a niños con dificultades, con poca competencia oral y pobre competencia signada (Arduny,1998). A partir el curso 94-95, atendiendo la demanda de un grupo de padres, la escuela se orienta hacia el modelo bilingüe. En aquel entonces, se trató de un modelo simultáneo, en el que la lengua oral y signada se presentaban simultáneamente. Actualmente la LS es la lengua vehicular del Centro.

La tercera escuela es la Escuela Tres Pins de Barcelona, (contexto institucional de esta investigación). Se trata de una escuela ordinaria, de integración preferente de alumnos sordos. Inició el modelo bilingüe en el curso 96-97. En cada aula ordinaria se integra un grupo reducido de alumnos sordos, con el fin de permitir el trabajo cooperativo entre los alumnos sordos, pero a la vez potencia la cooperación entre sordos y oyentes en las actividades de gran grupo. Las tareas relacionadas con lectoescritura son trabajadas por la maestra fuera del gran grupo (ver capítulo IV).

Presentamos a modo de resumen los criterios que comparten estos tres centros educativos, acordes con la propuesta de Fernández Viader (1993,1994,1996) sobre los que sustentan sus postulados de educación bilingüe iniciada en años precedentes. Sin embargo, se trata de prácticas incipientes que van incorporando paulatinamente los principios de los modelos bilingües.

- La lengua de signos es la lengua de aprendizaje y de comunicación; por tanto surge como la lengua principal y la más empleada en la interacción con los alumnos.
- La lengua de signos también es objeto de estudio. Se considera imprescindible que los alumnos sordos aprendan la gramática, el léxico y las características de su lengua materna, la LS, impartida por una maestra sorda.
- La lengua escrita adopta un peso central en el currículum. Se conceptualiza como principal instrumento de mediación semiótica de la persona sorda y su dominio le permitirá el acceso a la información y a la cultura.

La lengua escrita se trabaja independientemente de la lengua oral. Se utiliza la lengua de signos como lengua base a partir de la que se propone enseñar la escritura y la lectura. *“La lengua de signos sirve para explicar y comentar los textos, y desmenuzar todos sus componentes: vocabulario, estructuras, organización del texto, significado; nos sirve también para que reflexionemos sobre el texto, para explicar de forma clara y comprensible la gramática”* (Galcerán,1998,p.35).

Se parte de la idea que en el bilingüismo, la LS permite el acceso al currículum por parte de los alumnos sordos. Estas aproximaciones bilingües (Fernández Viader 1994c,1996; Alonso,1999; Galcerán,1999; Campos y González,1999) mantienen como premisa que los alumnos sordos precisan de una primera lengua, que en el caso de estas personas es la lengua de signos. Una vez instaurada esta primera lengua se introduce el aprendizaje de la lengua oral, tanto en su vertiente escrita como oral.

Se considera importante acercar a los alumnos sordos al material escrito desde edades tempranas con el objetivo de que inicien el contacto con libros de textos y con la experiencia de la lectura.

En el marco de estos proyectos bilingües, un estudio realizado por Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, (1999), en la escuela CRASS, escuela bilingüe para sordos, donde la maestra del aula era también sorda,

pone de manifiesto una sucesión progresiva desde el código signado hacia el escrito, aprovechando los distintos recursos y sistemas de uso de la LS. Coexisten en la interacción diferentes formas de comunicación:

.LS: Lengua de signos.

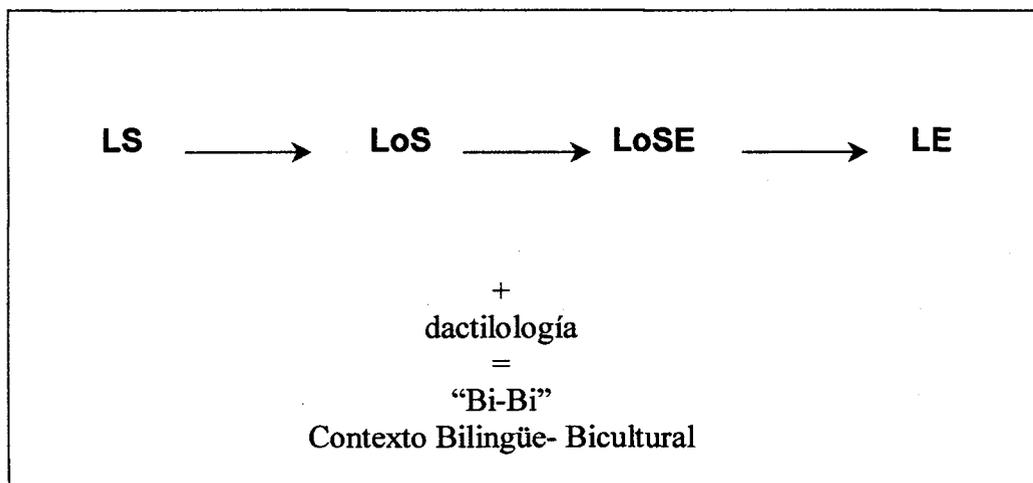
.LoS: Lengua oral signada: se refiere al uso de signos propios (unidades léxicas) de la LS como soporte visual a la estructura sintáctica de la lengua hablada. El interlocutor se expresa mediante la lengua hablada pero utiliza los signos propios de la LS en las partes gramaticales y nominales más relevantes del discurso o la interacción.

.LoSE: Lengua oral signada exacta: El uso combinado y paralelo de la lengua hablada y de signos propios de la LS, por cada parte gramatical y sintáctica de la lengua hablada se utiliza el signo correspondiente, hasta las unidades más pequeñas a través de la dactilología.

. Dact. Dactilología

Se valora tanto el uso de la LS como de la lengua oral signada, ambas consideradas esenciales para el aprendizaje de la escritura. Este contexto ofrece un amplio abanico de recursos, a partir de las variantes posibles que nos permite la LS.

Gráfico III.1. Representación de códigos lingüísticos empleados en una situación bilingüe  
(Fernández Viader, M.P.Pertusa, E. y Vinardell, M., 1999, p. 55)



Esta propuesta coincide con otros estudios que abundan en las posibilidades que ofrecen las diferentes formas de la lengua de signos (Brasel y Quiglesy, 1977, Luetke-Sthlman,1988 y Singleton, Supalla, Litchfield y Schley,1998; Musselman,2000).

*“ La ASL parece que tenga cierta ventaja en fomentar las habilidades del lenguaje general, destacando el conocimiento del mundo, desarrollando habilidades metalingüísticas y metacognitivas, así como ofreciendo una sistema de comunicación comprensiva y eficiente para la explicación del significado del texto. Los signos ingleses, por otra parte, ofrecen una ruta más directa para la enseñanza del vocabulario y la gramática inglesa”* (Musselman, 2000, p.25. La traducción es nuestra).

Una primera valoración realizada por las escuelas bilingües catalanas de sus primeros años de aproximación a modelos bilingües (González de Ibarra y Molins, 1998). resulta muy positiva, pues coinciden en apuntar que los alumnos sordos se sienten más motivados ante el texto escrito, además obtienen resultados más satisfactorios tanto en la comprensión de textos como en las producciones espontáneas. Los profesionales que participan en estos proyectos informan de un cambio positivo en la actitud de los participantes, en relación al trabajo desde proyectos monolingües. Se observa un clima de trabajo general en la escuela más relajado, con mayor comunicación entre profesores y alumnos, acompañado de menos problemas comportamentales de los alumnos ( Galcerán,1998).

Además de mejores resultados en la competencia de LS, coinciden en la opinión que los niños que inician la educación bajo postulados bilingües, en las primeras edades muestran un nivel de aprendizaje similar al de sus iguales oyentes; en los alumnos que se iniciaron más tarde, se observa un primer momento más lento, pero después su aprendizaje está correlacionado con el dominio que van adquiriendo de lengua de signos. Estos alumnos han aumentado su nivel de información y de conocimiento sobre el mundo.

A partir de estos primeros resultados alentadores, los profesionales de los centros están motivados a seguir adelante con la propuesta bilingüe para los estudiantes sordos. De hecho, ninguna de las escuelas que se ha iniciado en un proyecto bilingüe ha retrocedido en su iniciativa. Sin embargo, se detectan algunas dificultades que inciden negativamente en la puesta en marcha de estas propuestas educativas.

### *Dificultades actuales*

La instauración de modelos bilingües no resulta una tarea sencilla, pues deben superarse algunas complicaciones, enmarcadas en terrenos o ámbitos diversos. Por un lado, se deben superar barreras políticas; aunque esté aceptada la LS como lengua natural de los sordos, ésta, no cuenta en la actualidad, con el mismo reconocimiento que la lengua oral.

Por otro lado, la puesta en marcha de modelos educativos bilingües requiere importantes recursos tanto materiales como humanos. Galcerán (1999), recoge la necesidad de aumentar el número de profesionales para garantizar la atención educativa adecuada a todos los alumnos. Surge la preocupación del nivel de competencia de la mayoría de docentes (Galcerán,1998), especialmente de profesores oyentes que imparten docencia en centros para sordos, en la LS o la falta de material educativo adaptado a estos alumnos. Son escasos los países que cuentan con un profesorado competente, nativo, en lengua de signos, pues como hemos visto a lo largo del trabajo, son contadas las personas que llegan a la universidad y obtienen el título de maestro. Cuxac (1999), sensibilizado ante esta situación elabora una propuesta que incluye la lengua de signos como materia en las universidades; posteriormente introduce el francés escrito como lengua extranjera. Por otro lado, apunta a la necesidad de formación en relación a áreas curriculares como matemáticas, ciencias, que requieren el conocimiento de la lengua de signos *"Ser capaz de enseñar a un tema tan abstracto e intelectual como el lenguaje escrito a alguien que no tiene acceso a la forma hablada requiere algo más que unas buenas habilidades*

*comunicativas. Este profesor necesita saber mucho acerca de la gramática de la lengua que enseña así como la lengua que esté enseñando"* (Ahlgrem,1990, p. La traducción es nuestra ).

En este mismo sentido, por Real Decreto del 22 de diciembre de 1995 se crea el título de Técnico Superior en interpretación de la Lengua de Signos, quedando oficializado el profesor-intérprete de una lengua que aún legalmente no está reconocida oficialmente.

Estas dificultades no deben entenderse como obstáculos insuperables; se observa un deseo por parte de los profesionales implicados de superarlas. Se deben intentar sobrepasar de la forma más idónea para cada país y en concreto para cada centro educativo. En nuestro país, concretamente, todavía es una realidad, que en la Universidad no se está formando a los maestros para las escuelas bilingües.

## **SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

## **Segunda Parte: LA INVESTIGACIÓN**

### **Capítulo IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1. Descripción**

#### **4.2. Objetivos**

4.2.1. Objetivo general

4.2.2. Objetivos específicos

#### **4.3. Hipótesis**

#### **4.4. Método**

4.4.1. Contexto socio-institucional

4.4.2. Sujetos

4.4.3. Material e instrumentos

4.4.4. Procedimiento

4.4.4.1 Recogida de los datos

4.4.4.2. Transcripción de los datos

4.4.4.3. Análisis de los datos: unidades de análisis

#### 4.1. DESCRIPCIÓN

A lo largo de los capítulos anteriores, hemos justificado, por un lado, la importancia que tiene en las escuelas bilingües para sordos el disponer de las lenguas de signos como instrumento de acceso al currículum, y por otro, el relevante rol otorgado al maestro durante el proceso de construcción del conocimiento. Partiendo de estos presupuesto nos preguntamos cómo puede el maestro ayudar a la construcción de la lengua escrita y qué recursos favorecerán el acceso a la misma por parte de los alumnos sordos.

Como hemos comentado anteriormente, el presente trabajo se propone conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza una maestra en el aula para enseñar a escribir a un grupo de niños sordos. El objetivo que nos guía este trabajo es valorar y, si conviene, sugerir alguna propuesta para intentar mejorar la adecuación del proceso de ajuste de las estrategias a las que recurren los docentes. No podemos olvidar que se trata de un proceso interactivo entre profesor-alumno, por lo que son tan importantes las características del alumno como las propias estrategias educativas empleadas por el profesor. Nuestra atención se centra especialmente en conocer los *procesos de ajuste* que se llevan a cabo entre las díadas objeto de estudio de la investigación que presentamos, únicamente desde la perspectiva de la maestra<sup>1</sup>.

Por consiguiente, nuestro objetivo de trabajo se orienta a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1) ¿ Cuáles son los procedimientos de ajuste utilizados más usualmente por los profesores cuando enseñan a escribir a sus alumnos sordos?
- 2) ¿ Es posible deducir indicadores de optimización para facilitarles el proceso de construcción de los textos escritos?

---

<sup>1</sup> Emplearemos la terminología de “maestra” y “alumnos” para referirnos a la docente y a los alumnos de nuestro trabajo.

- 3) ¿Cómo contribuir a la superación de algunos errores característicos que se detectan en sus producciones escritas?
- 4) ¿Cuál es la lengua y/o sistemas de comunicación más apropiados por parte del profesor para enseñar a los niños sordos cuándo se enfrentan con el aprendizaje de la lengua escrita?
- 5) ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje deberían ser utilizadas por los profesores para ayudar a los alumnos sordos en su acceso a la lengua escrita?

Con el fin de poder dar respuesta a las anteriores cuestiones, nos planteamos un estudio de casos. Para ello, se han seleccionado tres alumnos sordos y una maestra oyente, que han sido observados en situación de pequeño grupo (agrupación) con la finalidad de conocer cuáles son los procesos de ajuste que lleva a cabo la maestra en el contexto natural, limitándose nuestros registros a las situaciones instruccionales de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Como se desprende de los párrafos anteriores, nuestro estudio presenta un carácter aplicado pues tiene también una finalidad de intervención educativa, orientada a contribuir al conocimiento de las estrategias más pertinentes para enseñar a escribir a los niños sordos que se inician en este aprendizaje. Estudios posteriores del ámbito más aplicado contrastarán nuestros resultados.

Desconocemos otras investigaciones que en nuestro país hayan abordado estas cuestiones. Por ello, el estudio que presentamos pretende realizar una primera aproximación de carácter exploratorio para poder dar respuesta a algunas de las cuestiones planteadas. A tal fin, nos proponemos estudiar la importancia de uso de determinadas estrategias así como de sistemas lingüísticos alternativos y/o complementarios a la lengua oral, como posibles facilitadores del acceso a la lengua escrita. Nos referimos en concreto a la Lengua de Signos y a la dactilología.

Los resultados y conclusiones aportados en este trabajo se ciñen en concreto a la maestra que observamos, por lo que es preciso cuidar la generalización de los mismos a otros docentes. Sí nos sirven como punto de partida y de reflexión para estudios posteriores.

## **4.2.OBJETIVOS**

### **4.2.1.Objetivo general**

El objetivo general que guía nuestra investigación es contribuir a una mejor educación del niño sordo, concretamente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, durante los inicios de la etapa de educación primaria, entre los 6-8 años. Especialmente, vinculado al proceso de ajuste de las estrategias educativas que emplea la maestra durante la interacción.

### **4.2.2. Objetivos específicos**

A partir del objetivo global, establecemos los siguientes objetivos específicos:

1º. Identificar, analizar y caracterizar algunos de los mecanismos de influencia educativa utilizados por la maestra oyente cuando se propone guiar el proceso E/A de la lengua escrita en niños sordos.

2º. Valorar los procesos de ajuste de las estrategias empleadas por la maestra en relación a las tareas que se realizan y a los recursos que va ofreciendo a los alumnos.

3º. Establecer los patrones de secuencias y mostrar las relaciones existentes entre estas secuencias de estrategias y algunas variables relevantes de las actividades de enseñanza-aprendizaje, como la naturaleza y las características de la tarea o las intenciones educativas de la maestra.

4º. Contribuir a desvelar interrogantes en torno a cómo acceden los alumnos sordos a la escritura.

5°. Elaborar una propuesta de orientaciones psicopedagógicas que puedan favorecer el acceso de la población sorda a la lectura y escritura, y, en consecuencia, a la alfabetización y a los contenidos curriculares.

### **4.3.HIPÓTESIS**

Como hemos expuesto en la primera parte del presente trabajo, consideramos que el acceso a la lengua escrita por parte de los niños sordos, vendrá condicionada, en gran medida, por el tipo de adaptaciones utilizadas por la maestra oyente; adaptaciones entendidas como recursos y estrategias empleadas por la maestra, sin obviar la participación activa por parte del aprendiz en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aparece como tercer elemento crucial en las situaciones E/A las propias características del contenido objeto de estudio, que en nuestro caso, es la lengua escrita (Coll, 1986).

Partiendo de esta premisa, y recordando el contexto en el cual nos ubicamos y que explicitaremos con más detalle a continuación, es el de una escuela bilingüe para sordos (véase apartado 4.4.1), las hipótesis directrices que presiden la investigación son formuladas en los siguientes términos:

1ª. ¿Los alumnos sordos en un contexto educativo de escuela bilingüe precisan de soportes visuales y gráficos que les andamien en la construcción activa del proceso de escritura? El uso de sistemas viso-gestuales, entre ellos, la Lengua de Signos de la Comunidad de Catalunya (LSC) y la Dactilología, ¿favorecen el acceso a la lengua escrita en los niños sordos?

2ª. ¿Son las actividades metalingüísticas, concretamente las que implican reflexión sobre elementos de la lengua y las que incitan a la explicitación de los procedimientos, favorecedoras de la interiorización del sistema alfabético de la lengua?

3ª. La conciencia fonológica se presenta como un elemento imprescindible para el acceso al código alfabético, de ahí la importancia de trabajarla sistemáticamente en las situaciones de E/A de la lengua escrita. En el caso de los alumnos sordos, ¿ se verá facilitada con el uso de recursos visuales y/o textuales así como de actividades que implican segmentación de la palabra, entre las que sobresalen el deletreo y el conteo de unidades mínimas que componen la palabra?

4ª. En el contexto de instrucción bilingüe para sordos ¿la corrección durante el proceso de escritura ayuda y favorece la construcción del código escrito en los sordos? ¿ Incita a la reflexión personal provocando autocorrección? ¿Cuál es el papel que juegan los iguales durante el proceso de corrección?

5ª. ¿Se pueden reconocer patrones secuenciales de estrategias más utilizados por la maestra oyente adecuados para diferentes tareas o situaciones enseñanza-aprendizaje en un contexto de instrucción bilingüe para sordos?

6ª. ¿Influyen la disposición del aula, y la situación interactiva de agrupamiento o diádica en el proceso de apropiación de la escritura?

#### **4.4.METODO**

Nuestro trabajo se enmarca dentro de los estudios observacionales, en contexto natural. No obstante, ya que controlamos determinadas variables tanto del sujeto como de la propia situación de observación, introducimos algún elemento de los estudios experimentales. Previamente al registro, pautamos con la maestra algunos aspectos de la situación de observación importantes en cualquier situación enseñanza-aprendizaje, tales como el tipo de actividad que se iba a realizar, la metodología y otras variables que detallaremos más adelante. Por este motivo, nuestro estudio se ubica dentro de la metodología observacional complementada con metodología selectiva.

De acuerdo con el perfil característico de la metodología observacional, nuestro estudio se puede considerar asimismo un estudio de casos, porque se propone hacer el seguimiento de tres niños y su maestra durante un curso académico, lo cual implica las limitaciones de poder generalizar los resultados.

El diseño de la investigación, entendiéndolo como la organización empírica del estudio, incluye la observación, el registro y análisis de las estrategias que emplea la maestra así como el proceso de ajuste de las mismas que realiza con el fin de favorecer el acceso a la lengua escrita por parte de los niños sordos.

#### **4.4.1 Presentación del contexto socio-institucional<sup>2</sup>**

La elección del centro escolar estuvo mediatizada por el prerequisite de ser un centro ordinario con un proyecto educativo bilingüe. En estos momentos, en Catalunya, esta condición redujo considerablemente las posibilidades al centro que a continuación presentamos.

Se trata de la escuela Tres Pins de Barcelona, un centro público que pertenece al Ayuntamiento de Barcelona. Es una escuela ordinaria del barrio de Poble Sec-Montjuic de integración preferente de alumnos sordos. Es un centro de una línea desde P-3 hasta ciclo superior en el que trabajan conjuntamente maestros del IMEB ( Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona), y logopedas y profesores de sordos que dependen orgánicamente del CREDA Pere Barnils (Centro de Recursos Educativos para alumnos sordos de Barcelona).

La característica más sobresaliente, aunque no reconocida legalmente, es la de ser un centro experimental del CREDA Pere Barnils. La mayor parte del alumnado es oyente, perteneciente al barrio donde está ubicada la escuela. Los alumnos sordos, aproximadamente el 10% del alumnado, provienen de toda la ciudad de Barcelona y de comarcas próximas.

### *Breve historia del centro*

La escuela actual surge en 1984 a partir de un centro específico para alumnos sordos, el Centro Municipal Fonoaudiológico, con más de 100 años de tradición en Barcelona, que escolarizaba niños sordos desde los 3 hasta los 18 años.

El ámbito de actuación del Centro Fonoaudiológico se reducía a la educación especial y el currículum que se desarrollaba se diferenciaba totalmente del que guiaba a las escuelas ordinarias. El objetivo general se orientaba a desarrollar una cultura general y las áreas principales sobre las que se trabajaba eran la lengua y las matemáticas. El abordaje educativo se realizaba exclusivamente en lengua oral. La lengua de signos, tolerada en algunas épocas como medio de comunicación entre los alumnos sordos no estaba reconocida como lengua, y por tanto no se enseñaba ni se utilizaba como vehículo para transmitir conocimiento.

A finales de los años 70 y enmarcada dentro de la corriente innovadora que recorría la enseñanza especial, el profesorado del centro impulsó una reforma educativa que se proponía como objetivo central acercar el currículum de aprendizaje del alumno sordo al currículum de EGB: dos de los principios que orientaron la acción educativa en esos momentos, fueron, por tanto, integración y la normalización.

---

<sup>2</sup> Agradecemos a la Escuela Tres Pins el material que nos ha facilitado para poder contextualizar la historia y el momento actual del centro.

En esta línea, a principios de los años 80, la administración inició un proceso profundo de cambio del CM Fonoaudiológico. En 1982, se creó el primer "Equipo de Integración" formado por logopedas itinerantes que atendían las necesidades educativas de los alumnos sordos. Se mantenía, pues, la escuela de educación especial configurada por aulas específicas para 7-8 alumnos con el objetivo principal de desarrollar la lengua oral. Estos alumnos presentaban, en su gran mayoría, un desfase considerable en relación al currículum normativo de EGB ( Apansce,1998,1999).

Pero fue surgiendo una nueva política integradora con la que estaban de acuerdo la mayoría de profesionales del centro. Apareció, así, la idea de transformar la escuela especial en una escuela ordinaria de integración preferente de alumnos sordos y el centro se reestructuró dando lugar a la creación de la Escuela Tres Pins.

#### *Los inicios de la escuela Tres Pins*

La Escuela Tres Pins nació en septiembre de 1984. Desde los primeros años de funcionamiento del centro conviven los niños oyentes con los niños sordos integrados en el aula. Se empleaban algunos signos de la Lengua de Signos Catalana como recurso comunicativo en último término, pues era la lengua oral la que vehiculaba la comunicación y los aprendizajes. La valoración de esos primeros años, en relación al progreso de los niños sordos, no fue demasiado satisfactoria (Apansce, 1998,1999), en concreto, con relación a la modalidad comunicativa y modalidad organizativa.

Tanto en las aulas de educación especial como en las de integración se constataba un lento desarrollo de la lengua oral y un alto nivel de desinformación que comportaba un acceso lento y deficitario al currículum (Ver anexoIV.1Documento informativo Escola Tres Pins. Interno).

Estos resultados desalentadores condujeron a una profunda revisión de la ideología y proyecto educativo del centro que supuso cambios sustanciales.

La modalidad oral se amplió con el uso de la Lengua de Signos Catalana (LSC) en un contexto bimodal: el discurso se organizaba según la estructura y sintaxis de la lengua oral acompañado y reforzado por los signos de la LSC. Además, se sustituyó la idea de dos niños integrados en cada aula ordinaria por la del trabajo en agrupación. El trabajo en agrupación consistía, y aún se continúa realizando, en trabajar fuera del aula ordinaria, en grupos reducidos, entre 3 y 5 alumnos. En la agrupación se trabajan los aspectos relacionados con las lenguas y el apoyo de algunas áreas curriculares; durante el resto de la jornada, los alumnos sordos están integrados en el aula con el resto de compañeros.

Estos dos cambios supusieron un replanteamiento del papel del profesor y del logopeda de los alumnos sordos en la escuela. En 1988 se organizaron, desde el CREDA, los primeros cursos de formación en Lengua de Signos para los profesionales que trabajaban con los alumnos sordos y para sus familias. En 1989, la institución contrató una persona sorda para enseñar la LSC a los alumnos implicados en las primeras experiencias bimodales.

La incorporación de una modalidad signada tuvo efectos positivos que estimularon la ampliación y consolidación de los aprendizajes. Permitió la relación comunicativa entre alumnos y/o con el adulto de forma satisfactoria; además ayudó a superar los problemas de conducta. Con relación a los aprendizajes escolares, apareció mayor interés por aprender, pues la modalidad signada, aseguraba la comprensión y adquisición de contenidos del currículum ( González de Ibarra y Molins, 1988).

El CM Fonoaudiológico-CREDA se consolidó en 1991 como CREDAC Pere Barnils (Centro de Recursos Educativos para los Deficientes Auditivos de Cataluña), como fruto de un convenio en materia de Educación Especial, firmado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Barcelona.

La valoración de estas primeras experiencias condujo a nuevos planteamientos, en el ámbito de la modalidad comunicativa y educativa.

### *Escuela bilingüe*

En la década de los 90 se fue definiendo el modelo educativo hasta alcanzar el modelo de escolarización actual, modelo bilingüe en régimen de educación conjunta. En 1994, se inicia la escolaridad bajo un planteamiento bilingüe, con las siguientes peculiaridades:

- a- Un proyecto educativo conjunto para sordos y oyentes. Bajo el marco de la educación ordinaria se adecuaban las necesidades educativas y curriculares a los estudiantes sordos.
- b- Se define explícitamente como un proyecto abierto a compartir experiencias con otros centros.

En este proyecto se entendía el bilingüismo como la presencia de dos lenguas: la lengua oral y la Lengua de Signos. La LSC fue considerada la lengua vehicular, la primera lengua de comunicación y aprendizaje para los alumnos sordos.

Es necesario recordar que la mayoría de alumnos acceden a la LSC a partir de los 3 años pues se hace difícil que el diagnóstico de sordera y la aceptación del problema por parte de las familias se consiga más tempranamente. Este inicio tardío de contacto con su primera lengua pone de manifiesto cierto retraso en la comunicación y en el aprendizaje de su lengua natural. La lengua escrita de nuestra comunidad, el catalán, se configura como la segunda lengua de aprendizaje, aunque el modelo de atención vendría determinado por las necesidades y características individuales de cada alumno.

Los objetivos que se propone este Proyecto Educativo Bilingüe se pueden resumir en los siguientes:

- 1º. Que el niño sordo pueda acceder al currículum escolar.
- 2º. Facilitar la interacción del niño sordo con sus iguales sordos.
3. Asegurar la máxima información, para que el alumno sordo pueda desarrollarse en el marco de pluralidad y normalidad.
- 4º. Asegurar la participación plena en todas las actividades escolares.
- 5º. Alcanzar el nivel de lengua oral óptimo potenciando que el marco ordinario actúe de referente y estímulo.
- 6º. Ajustar y diversificar la organización de cada agrupación.

### *Organización*

La organización resulta un tanto compleja por el número considerable de profesionales implicados y por la necesidad de coordinación entre todos ellos, así como por la movilidad de los alumnos que trabajan en diferentes niveles de grupo.

El grupo de trabajo se denomina “agrupación”, definida como el grupo de 3-5 alumnos sordos, que desarrolla el trabajo en el ámbito del gran grupo y en el pequeño grupo específico para sordos. La distribución del horario se establece a partir de las necesidades de cada grupo de alumnos.

En cuanto al funcionamiento de estas “agrupaciones”, se diferencian tres diferentes, dependiendo de los objetivos que se proponen:

- a) La agrupación que trabaja todas las horas en el gran grupo, excepto las áreas de LSC y lengua oral.
- b) La agrupación que trabaja en el gran grupo las áreas curriculares que son significativas y en el grupo específico, LSC, ritmos audiovisuales y las áreas curriculares que precisan adaptación metodológica.
- c) La agrupación que trabaja en el gran grupo la mayor parte de la jornada y en el grupo específico, las clases de LSC; el trabajo de lengua oral y el de anticipación y refuerzo de contenidos escolares.

Los profesionales implicados en este momento se concretan en:

La maestra del aula, responsable del grupo clase, que dispone de conocimientos en LSC, lo que le permite comunicarse con sus alumnos sordos. Representa la autoridad sobre el currículum del curso y la planificación de actividades.

Las co-tutoras son las docentes que se ocupan de la agrupación, en este momento, todas ellas con formación en logopedia y con conocimiento de LSC. Comparten la planificación de las actividades y el trabajo dentro del gran grupo, interpretando y traduciendo todo lo que sucede en el aula, para que pueda ser entendido por los alumnos sordos. Se encarga de la gramática y uso de la LSC, así como de las áreas curriculares que se trabajan en el grupo específico.

Las logopedas son las encargadas del trabajo de la lengua oral, que implica el lenguaje, habla y audición; los ritmos corporales musicales y audiovisuales y además se ocupan del trabajo de la lengua escrita.

La maestra de LSC es una profesora sorda cuya función primordial se orienta alrededor de la enseñanza específica de la lengua de signos. Imparte dos sesiones semanales a cada grupo. Desde el curso 2000-2001 la escuela cuenta también con profesores de LSC en actividades extraescolares.

El rol de las familias se distingue como capital; se intenta establecer contacto diario con ellas a partir de las agendas de los alumnos; se realizan reuniones con todos los profesionales implicados en la educación del niño, y se les convoca a las reuniones de principio y de final de curso con los padres de niños oyentes. Están implicadas en el Proyecto Educativo del Centro y contribuyen en lo posible a su desarrollo.

### *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua desde una propuesta bilingüe*

El marco teórico que orienta los presupuestos educativos comparte los principios de la perspectiva constructivista de la E/A, particularmente en relación al aprendizaje de la lengua escrita, a las propuestas formuladas por Teberosky (1987,1989).

Los alumnos sordos trabajan los contenidos curriculares primero a nivel de gran grupo, es decir, con sus compañeros oyentes. Posteriormente en el ámbito de la agrupación se refuerzan los aspectos lexicales, morfológicos y sintácticos implicados en la lengua escrita, con el objetivo de acercarlos a la comprensión del escrito y a los procesos de análisis, confrontación y diferencias entre lengua de signos y lengua escrita.

#### Valoración de la experiencia

Los profesionales que participan en la experiencia hacen una valoración muy positiva de este último período (González y Molins, 1998; Cedillo,1999); afirman que este modelo allana el camino para adecuar los contenidos a las necesidades de los alumnos sordos, pero a la vez permite que éstos compartan las experiencias del aprendizaje con los alumnos oyentes. Por otro lado, el trabajo conjunto entre la maestra del aula y la co-tutora, desangustia a la primera y se establece un espacio donde compartir de inquietudes y resultados y además permite conocer el proceso que ocurre durante el aprendizaje en las diferentes situaciones.

Desde el punto de vista de los resultados obtenidos por los alumnos sordos, se confirma que el uso de la lengua de signos favorece el acceso a los contenidos curriculares, lo que permite que el niño sordo alcance niveles similares al oyente en cuanto a nivel madurativo y comunicativo. El nivel de lengua oral resulta bastante considerable, pues manifiestan interés y

motivación por comunicarse con los compañeros oyentes. La lengua oral no se reconoce como elemento artificial, sino como un instrumento de comunicación con los otros.

#### 4.4.2. Sujetos

Los sujetos-muestra de esta investigación están escolarizados en la Escuela Tres Pins. Han sido seleccionados siguiendo un muestreo probabilístico aleatorio simple, realizado a partir de los alumnos sordos escolarizados durante el curso académico 1998-99 en los niveles iniciales de educación primaria.

Nuestra muestra está formada por 3 niños sordos, hijos de padres oyentes de edades comprendidos entre 6-8 años, y su logopeda, profesora oyente con un conocimiento intermedio de la Lengua de Signos Catalana en el momento en que se realizaron los registros observacionales.

Tabla IV.1. Datos significativos de los sujetos

ALUMNO	EDAD	CURSO ESCOLAR	CONOCIMIENTO LSC Uso funcional	TIPO SORDERA	PÉRDIDA AUDITIVA	LENGUA ORAL
PE	7 años	1º CIP*	En 1997 inicia estudios LSC. Forma frases con estructura sencilla.	Bilateral Profunda	OD: 120 dB OI: 120 dB	Es capaz de repetir algún sonido vocálico, onomatopeyas, palabras sencillas.
DI	7 años	1º CIP*	En 1997 inicia estudios LSC. Reconoce y emplea bastantes signos. Empieza a construir frases sencillas con más de un signo.	Bilateral Profunda	OD: 102 dB OI: 97 dB	Expresión oral ininteligible. Buena comprensión de lectura labial.
OR	7 años	1º CIP*	En 1997 inicia estudios en LSC. Comunicación limitada. Usa signos ..., sin estructura.	Bilateral Profunda	OD: 110 dB OI: 120 dB	Poca funcionalidad. No aprovecha la lectura labial.

\* CIP: Ciclo Inicial Primaria

### **Sujeto 1**

#### **Datos personales del alumno**

Nombre: PE<sup>3</sup>

Fecha de nacimiento: 26-11-91

Edad: 7 años.

Inicio escolaridad Tres Pins: 15-9-93.

Grado de pérdida auditiva: Sordera profunda

Lengua familiar: Catalán

Nivel escolar 98-99 : 1º CIP ( Ciclo Inicial de Educación Primaria).

CEIP Tres Pins.

No tiene hermanos.

#### **Datos relacionados con la sordera del alumno**

PE nació con problemas de mielinización que se prolongaron en diferente grado hasta los 3 años con cuadros de mareos y vómitos. Existió un retraso psicomotriz que ralentizó el inicio de la marcha. Las pruebas efectuadas en el año 1996, manifiestan que desde el punto de vista neurológico no hay alteraciones apreciables del SNC que justifiquen la ausencia de lenguaje expresivo.

Hacia los 8 meses la familia empieza a percibir comportamientos especiales que hacen pensar en una posible sordera, pero los médicos lo ponen en duda hasta los 12 meses, que realizan el PEATC (Potenciales Evocados Auditivos) que evidencia una sordera profunda, confirmándose más tarde este diagnóstico por el CREDA Pere Barnils en septiembre del 1993, a partir de las pruebas audiométricas. El diagnóstico es de sordera de percepción bilateral profunda.

---

<sup>3</sup> Con el fin de garantizar el anonimato de los sujetos de nuestro estudio, las iniciales empleadas para denominarlos son ficticias.

A los 15 meses se le adaptaron audífonos retriculares, de los cuales aprovecha bien poco debido a los escasos restos auditivos de PE. Los resultados de la audiometría tonal indican un nivel de pérdida auditiva de 120dB. Los resultados de la audiometría con prótesis informan que a una frecuencia de 500 Hz el nivel de pérdida es el mismo que sin prótesis (90dB). Sólo a 250 Hz mejora la audición, pasando de los 80dB sin prótesis a los 65dB con ayuda de la prótesis. Actualmente PE no lleva audífonos, por no considerarlos funcionales, dadas sus características personales.

#### Datos en relación a sus competencias comunicativas

Su actitud comunicativa es positiva; se esfuerza por comunicarse con el otro e intenta entender las expresiones del interlocutor. Con el fin de aumentar el acceso a la comunicación y a los aprendizajes escolares, se propuso a la familia y a la escuela que PE se introdujera en el aprendizaje de la LSC cuando tenía 6 años. En la actualidad PE utiliza esta modalidad lingüística de forma preferente en todas sus interacciones. Asiste con frecuencia a las fiestas y actividades organizadas por asociaciones de sordos, lo que facilita la incorporación de la LSC como lenguaje interno y prioritario en sus comunicaciones.

Durante el curso 97-98 su nivel expresivo en LSC le permitía producir mensajes utilizando estructuras simples, compuestas por varios signos, introduciendo el tiempo verbal al que se refería ( presente, pasado o futuro). Está aprendiendo dactilología como parte de la LSC, la cual le resulta ya en estos momentos funcional en la comunicación, tanto en el aula como con su familia.

Su comprensión de la lengua oral es muy limitada y siempre reforzándose de elementos contextuales y gestuales para intentar entender los mensajes. A nivel de expresión oral está limitada a la repetición de algunos sonidos

vocálicos, de onomatopeyas o a la emisión de alguna palabra sencilla. No le resulta funcional para sus intercambios comunicativos.

#### Datos relacionados con el lenguaje en contexto familiar

Los padres son oyentes por lo que la lengua vehicular desde los primeros momentos ha sido el catalán, lengua que no les permitía establecer significados compartidos con PE, situación que les producía angustia y desaliento. Desde el curso 98-99, la familia optó por una educación bilingüe para su hijo en el contexto escolar e iniciaron el aprendizaje de la LSC, lengua que les empieza a ser útil en los intercambios comunicativos con PE. La abuela, que también asiste a los cursos de LSC, aprende cuentos en esta lengua para poder explicárselos a su nieto.

#### Datos relacionados con el lenguaje escrito. Estado inicial<sup>4</sup>

PE reconoce la pragmática del texto escrito, conoce la funcionalidad del texto impreso y muestra interés hacia esta forma de lenguaje. Se encuentra en el nivel diferenciado de escritura, pero aún no tiene adquirido el concepto de sílaba ni de palabra.

### Sujeto 2

#### Datos personales del alumno

Nombre: OR

Fecha de nacimiento: 17-10-91

Edad: 7 años.

Grado de pérdida auditiva: Sordera profunda

Lengua familiar: Castellano-Catalán

Nivel escolar 98-99 : 1º CIP ( Ciclo Inicial de Educación Primaria).

CEIP Tres Pins.

Tiene un hermano menor, de 16 meses, oyente.

---

<sup>4</sup> El estado inicial se obtuvo a partir de la entrevista con la maestra, y de las valoraciones realizadas conjuntamente por los profesionales que trabajan con los alumnos.

### Datos relacionados con la sordera del alumno

La sordera de OR fue diagnosticada hacia los 3 años de edad después de atender la demanda de la escuela que observó en el niño falta de respuesta significativa a los sonidos. El CREDAV de la zona diagnosticó sordera bilateral profunda de cuarto grado con escasísimo aprovechamiento auditivo (Documento interno). OR presenta una malformación en el oído interno que no permite intervención. Se le han adaptado audífonos, pero el uso funcional para la discriminación de sonidos es muy bajo y el aprovechamiento para la comunicación y el lenguaje nulo. La timpanometría refleja una hipoventilación en el oído izquierdo. Los resultados de la audiometría tonal son: Pérdida audición O.D(oído derecho) de 110dB, y pérdida auditiva en el O.I (oído izquierdo) de 120 dB. En frecuencias de 125Hz tiene una pérdida aproximada de 75-80dB.

### Datos relacionados con el lenguaje en contexto familiar

Los padres son oyentes por lo que la lengua materna es la lengua oral, catalán y castellano, según el progenitor. Actualmente la familia ha optado por una educación bilingüe para su hijo y los padres iniciaron durante el curso 98-99 el aprendizaje de la LSC. Su nivel es todavía muy inicial, pero empieza a ser el sistema de comunicación con su hijo.

### Datos en relación a sus competencias comunicativas

Desde el curso pasado el CREDAV de la zona propuso a la familia la introducción de la Lengua de Signos y dactilología en la comunicación con OR. El trabajo logopédico se inició con sistema de comunicación bimodal, pues inicialmente la LSC no era usada en contexto familiar. OR muestra una buena actitud comunicativa y ya que no tiene un lenguaje estructurado presenta dificultades para expresar mensajes, por lo que su comunicación es muy poco funcional, pues provoca muchas incomprensiones en el interlocutor. Necesita apoyarse en la dramatización, y gestos acompañantes de la lengua oral, como el gesto de señalar. Está incorporando con bastante

rapidez los signos de la LSC, haciendo un uso designativo de este primer vocabulario. Por lo tanto, su comunicación es por aproximación contextual a las ideas que quiere expresar. Dado su nivel precario en LSC, manifiesta inseguridad en sus intercambios comunicativos.

No usa funcionalmente la audición para la comprensión del lenguaje ni tampoco entiende los mensajes orales a través de la lectura labial, pese a los restos auditivos de que dispone.

Participa activamente en las actividades propuestas en el grupo clase con un desfase lingüístico bastante importante, pues carece de un instrumento potente de comunicación lo que le conduce a evidenciar sus incomprensiones con alta frecuencia.

#### Datos en relación a la lengua escrita. Estado inicial

OR está motivado por aprender a leer y escribir, pero su nivel de competencia es todavía muy bajo. Se encuentra en el nivel indiferenciado, según planteamientos psicogenéticos. Su nivel de lengua escrita no es representativa y aún le cuesta reconocer la escritura entre una variedad de signos gráficos. La lectura labial y la dactilología no las emplea normalmente como ayudas de forma espontánea, pese a recibir instrucción en este sentido.

#### Sujeto 3

Nombre: DI

Fecha de nacimiento: 17-3-91

Edad: 7 años.

Grado de pérdida auditiva: sordera profunda

Lengua familiar: Catalán

Nivel escolar 98-99 : 1º CIP ( Ciclo Inicial de Educación Primaria).

CEIPM Tres Pins.

Durante el curso 98-99 nace una hermana oyente de la nueva pareja de su madre.

#### Datos relacionados con la sordera del alumno

La sordera de DI se detectó hacia los 12 meses y se estableció poco más tarde que se trataba de una sordera neurosensorial bilateral profunda de 1er grado. Utiliza audífonos con funcionalidad de discriminación de sonidos. Los resultados de la audiometría tonal son: O.D: Pérdida auditiva de 102dB y en O.I: una pérdida auditiva de 97dB. En las frecuencias de 125Hz los resultados son: O.D. de 60dB y O.E. de 70dB.

#### Datos relacionados con la lengua en contexto familiar

La lengua familiar es el catalán, que es la lengua oral que DI entiende y usa preferentemente. Hace un año inició el aprendizaje de la Lengua de Signos Catalana (LSC) y la madre recientemente se ha sumado como aprendiz de esta lengua, lo que le permite comunicarse con un poco más de fluidez con su hijo.

#### Datos en relación a sus competencias comunicativas

Con la ayuda de la lectura labial y de algunos elementos contextuales DI entiende preguntas simples y reconoce mensajes que contengan un vocabulario conocido y una estructura simple. Teniendo en cuenta su importante grado de sordera aprovecha bastante la información labial, que le permite seguir una conversación, aunque con problemas de inteligibilidad. A nivel de lengua oral, usa holofrases y ocasiones gramática pivot, pero no llega a estructurar frases completas. Incorpora en su expresión artículos y marcas morfológicas de género y número.

Si bien su expresión oral es bastante ininteligible, pues contiene cambios en la duración de los fonemas, articulación defectuosa, así como omisiones y asimilaciones, se aprecia cierta entonación y melodía en sus producciones orales. En voz alta, su lectura es silábica y con falta de comprensión, la que

mejora cuando ha realizado la lectura silenciosa previamente. Reconoce por escrito el vocabulario trabajado, pero le cuesta la comprensión a nivel de frase y texto.

Empieza a utilizar la lengua de signos y la dactilología para poder expresarse, pero con bajo nivel de competencia, lo que repercute en inseguridad. La emplea especialmente en el "esplai" para niños sordos al que acude regularmente todos los sábados. Reconoce y utiliza bastante léxico y empieza a construir frases sencillas con más de un signo.

#### Datos en relación a la lengua escrita. Estado inicial

DI muestra una actitud favorable hacia la escritura, aunque todavía le resulta poco funcional. Se sitúa en el nivel diferenciado y recurre espontáneamente a recursos visuales como soportes, entre los que destaca la lectura labial y la dactilología.

Una vez presentados los tres sujetos que configuran la muestra de nuestra investigación, vamos a puntualizar algunas consideraciones aportadas por la maestra relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje de estos tres alumnos. Se basan en la propuesta realizada por el psicopedagogo del Centro (Almirall, 1998) y se ajustan de forma global a las necesidades de los tres alumnos, aunque precisen adaptaciones concretas debido a las diferencias individuales que los caracterizan.

a- Se pretende facilitar el aprendizaje y comprensión de los contenidos. Se emplea la LSC como lengua funcional hecho que les ayuda a acceder a la información y a los aprendizajes. La dactilología se emplea como elemento integrado en la LSC.

b- En relación con el tipo de comunicación que establecen con la maestra, ésta emplea estrategias facilitadoras, tales como la mirada, el habla acompañada de expresiones corporales, con un lenguaje sencillo y unas

expresiones adecuadas a su nivel lingüístico y con velocidad más lenta. Resulta básico aumentar la gesticulación y los movimientos labiales.

c- Se recomienda hacer uso de recursos pedagógicos con soporte visual y textual que establezcan mayor y mejor comunicación y la comprensión de las informaciones. Es importante verificar que los alumnos comprendan los mensajes.

d- Se preveen adaptaciones específicas a las necesidades del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

e- Algunos de los recursos personales necesarios para atender las demandas especiales de estos alumnos se concretan:

e.1. Persona especializada en alumnos sordos, competente en LSC, con el fin de desarrollar las tareas básicas de mediación y traducción dentro del aula general, así como para realizar la docencia en los ámbitos y entornos específicos dentro del aula especial.

e.2. Una profesora de LSC con capacidad para enseñar LSC.

e.3. Incorporar un logopeda para incidir en la evolución de la lengua oral.

Para una mayor concreción de estas propuestas nos remitimos al Proyecto Curricular del Centro (PCC), para el curso 98-99 ( ver anexo IV.1).

#### **4.4.3. Material e instrumentos**

El material que hemos utilizado para esta investigación ha sido de distinta índole, en función de la fase de la investigación a la que nos referimos:

- Para las entrevistas, elaboramos unos cuestionarios que fueron cumplimentados por los padres y la maestra respectivamente.

- El material que ha empleado la maestra en el aula durante las sesiones ha venido mediatizado por dos factores principalmente; por un lado, por los propios recursos que dispone la escuela y la maestra, y por otro lado por la

propia actividad que se realizaba. Por este motivo, el material específico de cada actividad se detalla en los diarios de campo de las sesiones analizadas ( ver anexo. Diarios).

- Material técnico y electrónico para el registro y visualización de los datos: dos cámaras de video Sony-8.

- En último término, mencionar el sistema de categorías elaborado para transcribir los datos (Fernández Viader y Pertusa, 1998, 2001) y que expondremos en un apartado posterior, así como el programa de análisis SDIS-GSEQ ( Bakeman y Quera, 1995).

#### **4.4.4.Procedimiento**

##### **4.4.4.1.Recogida de los datos**

Se distinguen cuatro fases:

1ª Fase: *Entrevista con los padres.*

Se realizó una entrevista personal a los padres de los alumnos de nuestra investigación, para solicitar su autorización de participación en la investigación y expresar de antemano nuestro agradecimiento. Se recogieron datos personales del niño, tales como las condiciones de su sordera y escolaridad, su situación y dinámica familiar, especialmente a los aspectos que hacen referencia a la vivencia de la sordera, y al tipo de comunicación y lengua utilizado en el contexto familiar.

2ª Fase: *Entrevista con la maestra del aula.*

Puesto que nuestro estudio es observacional en contexto natural, se han intentado respetar al máximo las condiciones habituales del contexto aula en el que están inmersos los participantes y en el que realizan la actividad. Sin embargo, conocidos los objetivos de nuestra investigación, la escuela optó por limitar nuestras observaciones a unas situaciones y momentos determinados de la actividad escolar ( muestreo observacional de eventos). Para ello fue necesaria una entrevista con la maestra, en la que se negoció el contenido que se iba a trabajar en las sesiones y las condiciones de

observación. Asimismo, nos interesaba obtener información sobre los objetivos que se proponía alcanzar la maestra con una determinada actividad, la metodología y materiales utilizados, las expectativas ante un determinado contenido.

Todas las observaciones se han ceñido a las situaciones de enseñanza de la escritura. La escritura es un contenido que está implícito en la mayoría de actividades y contenidos trabajados en la escuela, de ahí la dificultad de seleccionar las sesiones a observar, y más específicamente, la dificultad de limitar el tiempo de registro. Siendo conscientes del sesgo que nos hemos visto obligados a cometer, de acuerdo con la maestra co-tutora, se eligieron un número determinado de sesiones a registrar, con una periodicidad semanal. El tiempo de cada filmación viene marcado por la duración de la sesión.

### *3ª Fase: Registro de las sesiones mediante recursos tecnológicos.*

Se han filmado en video-8 las sesiones que previamente habían estado pautadas con la maestra.

Nuestra situación de observación ha sido el agrupamiento: situación de trabajo del grupo de alumnos sordos con la maestra, fuera del aula ordinaria para trabajar el contenido de lectura y escritura. Por la propia casuística de la situación de aula, nuestros sujetos estarán inmersos en dos situaciones paralelas: por un lado cada uno de ellos será un alumno más dentro de la totalidad de los alumnos del grupo y, por lo tanto, el grupo de interacción que analizamos es maestra-agrupamiento; pero a la vez, el alumno establece relaciones diádicas con la maestra, lo que nos obliga a estudiar la relación maestra/alumno.

Para poder centrarnos en actividades de aprendizaje de la escritura, hemos seleccionado las sesiones en las que la maestra plantea como objetivo primordial este aprendizaje. Por tanto, en definitiva, tomaremos como *unidad*

de registro, no de análisis, las sesiones de aprendizaje, en concreto las *sesiones de aprendizaje que tengan como contenido actividades sobre el aprendizaje de la escritura.*

Hemos accedido a la programación de curso propuesta por la maestra, lo cual nos ha permitido la valoración del estado inicial y de la situación final del alumno, a partir de los objetivos iniciales planteados. ¿ Ha conseguido el alumno alcanzar los objetivos iniciales? ¿Ha habido adaptación del currículum a partir de las evaluaciones sucesivas que se realizan durante el curso? ¿El alumno observado sigue el mismo currículum que los compañeros, o se le ha propuesto una adaptación curricular? En caso afirmativo, ¿cuáles han sido las características más significativas de la misma?.

Se han realizado filmaciones con una periodicidad semanal, durante un curso académico, con el fin de poder valorar el proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura y posibles cambios en las estrategias de la maestra. La primera filmación se llevó a cabo al iniciarse el curso escolar para conocer el momento inicial del alumno, y cómo se enfrenta a los primeros encuentros con este nuevo aprendizaje. Se han registrado 17 sesiones de enseñanza-aprendizaje de la escritura de cada niño en situación de agrupación ( Tabla IV.2).

Partimos de la consideración de que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje entre maestra-grupo clase los mecanismos de influencia educativa son los mismos que en las situaciones diádicas entre profesor-alumno (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995). Como sugieren estos autores, los mecanismos de influencia educativa se centran en el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta.

#### **4ª Fase: Registro descriptivo**

Se han realizado dos tipos de registros descriptivos. Por un lado, durante las observaciones en el aula, se han ido anotando algunos datos de interés para el posterior análisis; anécdotas o comentarios que pudieran o no quedar registrados en la filmación. Por otro lado, y de especial interés se ha realizado un diario descriptivo de cada una de las sesiones analizadas. Se trata de una narración en la que se incluye el tiempo total de la sesión, así como los diferentes segmentos interactivos que la forman. Es de suma importancia registrar la duración de cada uno de estos segmentos para obtener información sobre la importancia o dedicación de la maestra a las diferentes tareas abordadas durante la sesión.

#### **4.4.4.2. Transcripción de los datos**

Una vez registrados todos los datos, iniciamos la fase de transcripción de los mismos. Para ello, hemos elaborado un sistema de categorías (Fernández Viader y Pertusa, 1998, 2001) a partir de taxonomías empleadas en otros estudios (Taylor, 1969; Rondal, 1983; Sotés, 1994; Sánchez, 1994; Del Río y Gracia, 1996; Vilaseca, 1991) y ajustadas a partir de las propias características de nuestra investigación. Las categorías, como veremos posteriormente, han sufrido un importante proceso de modificación en función de algunas sesiones-muestra elegidas al azar que permitieron un ajuste progresivo hacia las definitivas categorías que han orientado nuestro estudio.

#### ***Antecedentes***

En un primer momento se intentó emplear algún programa informático que facilitase la transcripción de los datos, concretamente CHAT (CHILDES) (Mc Winnhey, 1991; Mc Winnhey y Snow, 1985, 1990). Nuestros datos, dada su complejidad, al incorporar signos de la LSC no se adecuaron a las exigencias del programa, por lo que se optó por una elaboración propia para nuestro análisis (Colobrans, 1999).

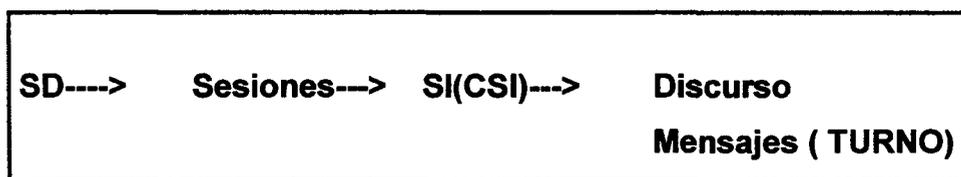
Ambas propuestas fracasaron por las peculiaridades de nuestras condiciones de registro y por los propios datos con los que contábamos. Por tanto, finalmente, los datos han estado transcritos directamente a las diferentes categorías de análisis propuestas, siguiendo el formato del programa SDIS-GSEQ, elaborado por Bakeman y Quera (1995), que nos ha permitido el posterior análisis y la obtención de resultados que hoy presentamos.

#### **4.4.4.3. Análisis de los datos: unidades de análisis**

Las unidades de análisis de esta investigación se han elaborado a partir de las propuestas por Coll et. al.(1995), desde la concepción constructivista de las situaciones E/A. Son unas unidades que abarcan desde niveles amplios (macro) hasta alcanzar los niveles más concretos (micro).

De forma esquemática, las unidades planteadas por Coll y al. (1995), se recogen en el siguiente gráfico.

Gráfico IV.1. Unidades de análisis



En el primer nivel más macro partimos de la Secuencia didáctica (SD)<sup>5</sup> entendida como un proceso de E/A en miniatura. Como todo proceso, incluye la dimensión temporal e implica poder identificar su inicio, desarrollo y finalización. Cada SD incluye diferentes sesiones, que vienen establecidas por la franja horaria dedicada a la realización de actividades y/o tareas en torno a determinados contenidos, en el caso que nos ocupa la lengua escrita.

---

<sup>5</sup> En lo sucesivo emplearemos las siglas indicadas para referirnos a las Secuencias Didácticas (SD) y al Segmento Interactivo (SI).

Dentro de cada sesión, se diferencian los Segmentos de interactividad (SI), o segmentos de actividad conjunta: *“conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes.. Responden a una determinada estructura de participación, es decir, a las reglas derivadas de la estructura del contenido y/o de la tarea y de la estructura de la participación social (Coll, 1995).*

Los SI responden a una determinada estructura de participación y se identifican a partir de dos criterios: por un cambio de tema o contenido, o bien por los patrones de comportamiento o actuaciones dominantes.

Las agrupaciones o patrones de interactividad que aparecen en un determinado orden y se repiten con cierta frecuencia a lo largo de la secuencia didáctica, se reconocen como Configuraciones de segmentos de interactividad (CSI).

En el nivel más micro del análisis se describe el Análisis del discurso entendido como formas de mediación semióticas utilizadas durante la interacción. En nuestro caso interesa como forma de interacción social.

El último nivel lo constituyen los mensajes, que entendemos como expresiones que tienen sentido en sí mismas y que puede descomponerse en unidades más pequeñas sin perder el significado que transmiten, sin perder la potencialidad comunicativa.

Para esta investigación no se considera el mensaje como unidad mínima de análisis, sino el turno, específicamente, el turno de la maestra. Entendemos por turno el *“ habla continua de una persona que es seguida por el habla del otro participante o por una pausa definida de silencio”* (Blank y Franklin,1980,p.142). En nuestra consideración de turno, se incluyen conductas no verbales como la mirada, un gesto afirmativo con la cabeza, por ser propios de la LSC.

En nuestro estudio hemos seleccionado determinadas SD que vienen definidas por el PCC. Hemos analizado datos pertenecientes a cinco SD que hemos denominado: “ El calendario”, “ Los animales caseros”, “El Patito Feo”, “Los Galtón” y “ Los nombres propios”. Cada una de estas secuencias didácticas está compuesta por varias sesiones ( ver Tabla IV.2).

En el nivel de SI hemos seleccionado 10 SI, en los cuales se trabaja la lengua escrita y los hemos agrupado en tres bloques:

1- Dos SI con la tarea central de Escritura espontánea, bien sea de palabras o de frases.

2- Siete SI con la tarea central de Dictado, en LSC, tanto de palabras como de frases.

2- Dos SI en los que la tarea central es lectura, entendida como andamiadora y soporte del proceso de escritura. Los hemos denominados SI previos a la escritura.

Aunque haya un desajuste en el número de SI seleccionados perteneciente a cada tipo de tarea, el número de eventos, de turnos, resulta equivalente para las tres.

El contenido de las SD es trabajado durante varias sesiones.

El análisis macro de las sesiones nos permite conocer de forma global el contenido y lo acontecido a lo largo de toda la sesión, y nos permite obtener una visión global de la misma. Es importante para poder establecer los patrones y estructura global de la sesión (Fernández Viader, Pertusa y Manen, 1999). Pero para ahondar y lograr nuestros objetivos necesitamos realizar un análisis a nivel más micro y por eso nos situamos a nivel de SI.

Para la selección de los SI hemos establecido dos criterios: en primer lugar, la tarea. Se han analizado los SI en los que la tarea era la escritura, tanto de palabras como de frases, en diferentes modalidades, espontánea y al dictado. El situarnos en este nivel nos permite conocer las estrategias y los

recursos empleados por la maestra para lograr que los alumnos consigan los objetivos planteados, que en último término se concreta en ayudar a los alumnos a alcanzar la escritura alfabética convencional. El segundo criterio, la situación interactiva. Con el fin de poder conocer los procesos de ajuste de la maestra hacia los alumnos, era preciso escoger SI en los que se produjera interacción, por tanto, únicamente se han validado las situaciones diádicas (maestra-alumno) o las situaciones de agrupación con maestra ( dos o tres alumnos con la maestra). A partir de dicho filtrado, los segmentos interactivos seleccionados los recogemos en la siguiente tabla.

En la primera columna se detallan los segmentos didácticos a los que pertenecen las observaciones; las fechas en que se realizaron los registros aparecen en la segunda columna. En la tercera columna indicamos los segmentos interactivos considerados de interés para nuestra investigación(SI) y a qué tarea pertenecen. Marcamos los SI seleccionados para el posterior análisis (ennegrecidos), tras la revisión y selección de los mismos. Recogemos en la cuarta columna, el tiempo de duración del SI analizado y el número de turnos que contiene, en relación a cada uno de los alumnos. Señalamos, en la última columna, algún comentario sobre el contenido del SI que nos parece interesante.

Tabla IV.2. Sesiones registradas y SI analizados

S.D.	SESION	SI—>TAREA	TIEMPO	TURNOS	COMENTARIOS
El Horario	10-11-98	Dictado	8 min.	DI=26 PE=22 OR=36	Actividad de concurso
El Horario	17-11-98	Dictado-a Dictado-b	10 min. 4 min.	DI=16 PE=33 OR=12	Activ. completar texto
	24-11-98	Lectura palabras			
	1-12-98				Pronombres relativos
	15-12-98				Sujeto-predicado
	2-2-99	Lectura frases			
	9-2-99	Escritura espontánea			Trabajo individual
Animales caseros	16-2-99	Previos escritura	30 min.	DI= 35 PE=34 OR=39	Diferencias LSC-LE
Animales caseros	23-2-99	Dictado	6 min.	DI= 18 PE=18 OR=18	Concurso
Animales caseros	2-3-99	Dictado	4 min.	DI= 3 PE= 3 OR= 3	Concurso
El cuento: El patito feo	16-3-99	Escritura espontánea	30 min.	DI= 44 PE=64 OR=48	Tenemos producciones ( Ver anexo)
El cuento: El patito feo	13-4-99	Previos Escritura	45 min.	DI= 73 PE=85 OR=70	
	20-4-99	Lectura de Palabras y Frases			
Los Galton	4-5-99	Escritura Espontánea	11 min.	DI= 22 PE=26 OR=38	Título cuento
	11-5-99	Previos Escritura			
	1-6-99	Lectura Texto			
Nombres propios	8-6-99	Escritura. Espontánea	8 min.	DI= 21 PE=36 OR=19	