

## 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**

**CAPÍTULO V.**  
**ANÁLISIS**

## **Capítulo V: ANÁLISIS**

### **5.1. Primer nivel de análisis. Registros observacionales. Diarios de las sesiones**

### **5.2. Segundo nivel de análisis. Elaboración de la taxonomía de categorías**

#### **5.2.1. Antecedentes**

5.2.1.1 Primera formulación de las categorías de análisis

5.2.1.2 Segunda formulación de las categorías de análisis

5.2.1.3. Tercera formulación de las categorías de análisis

#### **5.2.2. Categorías definitivas de análisis. Definición**

#### **5.2.3. Programa de análisis. Análisis de la interacción.**

### **5.3. Programa de análisis. Análisis de la interacción**

#### **5.3.1. Introducción al análisis secuencial**

#### **5.3.2. SDIS-GSEQ**



## **5.1.PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS. REGISTROS OBSERVACIONALES. LOS DIARIOS DE LAS SESIONES**

Ya expusimos en el capítulo IV que nuestros datos se recogen a partir de filmaciones en situaciones naturales de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el contexto de agrupación. Pero paralelamente a los registros en vídeo de las sesiones, una de las observadoras anotaba, a modo de diario, anécdotas o comentarios complementarios acontecidos en la sesión. Estas observaciones *in situ* han resultado de gran valía, pues nos han permitido recoger datos que por motivos diversos no se podían registrar con la cámara; contienen comentarios u observaciones anecdóticas realizadas durante las sesiones que nos han servido para entender y contextualizar el análisis de algunos elementos de las sesiones registradas; nos han ayudado a matizar algunos hechos acontecidos que no fueron captados por el vídeo. En relación a la importancia del diario de campo, justifica Colobrans (2001,p.173) *“Esta técnica no debería ser un simple bloc de notas o una libreta de misceláneos.....:Más bien, debería utilizarse como una herramienta que permitiera al investigador reflexionar acerca de él y de su relación con el proyecto a lo largo del proceso”*.

A partir de estos registros observacionales, así como de la visualización y el vaciado de las sesiones registradas en vídeo y la discusión interobservadores (fiabilidad de las observaciones, según la correlación lineal de Pearson,  $r=0.75$ ), se procedió a la realización de los diarios narrativos.

Los diarios de las sesiones (ver anexo V.1) son el relato narrativo de lo acontecido durante cada una de las sesiones observadas. Se realizan a partir de los registros realizados en vídeo.

Estos diarios nos permiten hacer un recorrido por toda la sesión, diferenciando los segmentos interactivos que en ella se producen. La estructura de los diarios se organiza en diferentes apartados. El diario correspondiente a una sesión se presenta con unos datos de interés que nos sitúan en el día de la sesión, los alumnos y maestra participantes y la situación de enseñanza-aprendizaje. A continuación se enmarcaba la secuencia didáctica a la que pertenecía, y se intentaban inferir el tema central y los objetivos generales que orientaba la secuencia. A partir del contenido trabajado en la sesión, se le atribuía un título orientativo, se inferían los objetivos que se desprenden del visionado de la sesión. Ubicados concretamente en la sesión, se especificaba la organización y disposición de los alumnos en el aula, así como los materiales empleados durante la observación.

Siguiendo los niveles de análisis, hemos distinguido en cada sesión, la secuencia didáctica (SD) a la que pertenece, así como los diferentes segmentos interactivos (SI) que la componen, que vienen definidos por un cambio de tarea. Señalamos las diferentes actividades que integran cada SI. Por último se diferenciaron las tareas que configuraban la sesión, y las diferentes actividades que la integraban. En el caso de ser la tarea objeto de nuestro análisis está contemplado el número de turnos de participación de la maestra con cada uno de los alumnos.

Tabla V.1. Estructura de los diarios descriptivos

<b>Datos de interés</b>
Escuela
Fecha
Situación
Maestra
Alumnos
<b>Secuencia didáctica</b>
Tema
Objetivo general
<b>Sesión</b>
Objetivos específicos
<b>Situación</b>
<b>Materiales</b>
<b>Secuencias interactivas</b>
-Tarea 1
Actividad a
Actividad b
- Tarea 2

La elaboración de estos diarios descriptivos nos ha permitido realizar un análisis cualitativo de las estrategias más usadas por la maestra (ver capítulo VI). Además hemos podido conocer la estructura organizativa de toda la sesión de trabajo en la que ubicaba el SI seleccionado para el microanálisis (Fernández Viader, Manen y Pertusa, 1999).

Los diarios descriptivos están recogidos en el anexo de este trabajo.

## **5.2.SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

### **5.2.1. Antecedentes**

Cuando nos propusimos elaborar el sistema de categorías para el análisis de nuestros datos y conocer sistemas elaborados y utilizados en trabajos anteriores, nos sorprendió el vacío que existe en relación a la lengua escrita. Esta falta de antecedentes nos condujo a recurrir a sistemas de categorías vinculadas al desarrollo de la lengua oral, pero no de la lengua escrita. Entre las taxonomías consultadas, quisiéramos destacar las que nos ayudaron a la reflexión y al planteamiento de nuestro sistema de categorías iniciales. Por un lado revisamos las categorías empleadas con relación a la interacción niño-adulto, especialmente vinculadas al lenguaje que emplea el adulto cuando se dirige al niño que está aprendiendo su lengua. Se ubican en el contexto familiar, aunque algunas de ellas, tienen implicaciones en el contexto escolar (Del Río y Gracia,1996; Gracia y Del Río 1998, Vilaseca, 1999, Sánchez, 1994). Por otro lado, revisamos las categorías empleadas en situaciones de aula cuando se proponen el aprendizaje de una segunda lengua (Sotés, 1995) a nivel de lengua oral. Las estrategias consideradas en contexto familiar tienen sus orígenes en los trabajos de Rondal(1983, 1988) y Moerk (1983, 1991) en los cuales se propone un amplio listado de categorías. El trabajo de Del Río y Gracia(1996), plantea como novedoso la reorganización de estas categorías en tres grandes bloques, que son recogidas para nuestra taxonomía inicial, con marcadas diferencias. En primer lugar, se proponer las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación; en segundo lugar las adaptaciones formales del lenguaje que el adulto dirige al niño, y el tercer bloque incluye las estrategias educativas implícitas propiamente dichas.

Tras una revisión interna de un primer planteamiento de categorías, surgió nuestra propuesta inicial (Fernández Viader y Pertusa, 1998). Este listado de categorías se han ido revisando de manera reiterada con el fin de que se adaptaran a los objetivos de nuestra investigación y a las peculiaridades de las situaciones de enseñanza-aprendizaje observadas. Concretamente, en esta investigación, se trata del contexto socioeducativo de agrupación con alumnos sordos.

En este sentido, nos han sido de ayuda la aportación de Sánchez (1994), por ser un trabajo centrado en el contexto escolar (aula ordinaria y aula de apoyo).

#### 5.2.1.1. Primera formulación de las categorías de análisis

En el momento primitivo de elaboración de las categorías de análisis, partimos de la definición de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propone Pozo (1990), entendidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan en el aula con el objetivo de facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y utilización de la información en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente ( Fernández Viader y Pertusa, 1994), se consideraron tres grandes bloques de estrategias: a) recursos y estrategias utilizados por el adulto para favorecer los intercambios comunicativos; b) estrategias específicas del objeto de enseñanza/aprendizaje y c) interacción entre iguales. Los dos primeros bloques estaban directamente relacionados con la interactividad maestra/alumno (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1995) y el tercero con la intención de devolver a los iguales el rol central que ocupan en las situaciones enseñanza-aprendizaje.

**A) RECURSOS Y ESTRATEGIAS UTILIZADOS POR EL ADULTO PARA FAVORECER LOS INTERCAMBIOS:** En ellas consideramos las estrategias de comunicación en sentido amplio. Se trata de los recursos que emplean las maestras en situación de enseñanza-aprendizaje, que crean el marco de interacción en el cual se produce el aprendizaje del contenido, en nuestro caso, la lengua escrita. El aula se considera un contexto comunicativo en el que se establecen unas reglas que permiten la comunicación entre los participantes. Destacan fundamentalmente y en continua interrelación, la estructura de la participación y del contenido.

En el primer grupo de estrategias se incluían los recursos empleados por la maestra relacionados con aspectos comunicativos; las estrategias empleadas en situación de interactividad. Se definían desde las regulaciones de la maestra hacia sus alumnos hasta el control de turnos.

**B) ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL OBJETO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE:** Se trata de estrategias que, a manera de tácticas, son usadas por la maestra en esta situación de enseñar la lengua escrita y aparecen, por tanto, estrechamente vinculadas a este procedimiento.

**C) LA PARTICIPACION DE LOS IGUALES**

Se trata de una categoría de análisis que, si bien no está relacionada necesariamente con las estrategias de la maestra, pensábamos debía considerarse cuando analizamos la interactividad en la situación específica de aula. La interacción entre iguales 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, la importancia de coordinar roles y la regulación mutua, a través del lenguaje, se destacan entre otros factores como elementos que potencian el aprendizaje de determinados contenidos cuando se interactúa de manera cooperativa con los iguales. Esta categoría se

trataba de forma amplia e incluía cualquier elemento comunicativo o instruccional que implicase al otro como recurso en las situaciones E/A de la lengua escrita.

En cada grupo proponíamos un subsistema de categorización, sujeto a posibles modificaciones:

**A: RECURSOS Y ESTRATEGIAS UTILIZADOS POR EL ADULTO PARA FAVORECER LOS INTERCAMBIOS.** En este apartado destacamos las estrategias de planificación y de organización de la sesión; las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación: los códigos y modalidades comunicativas usados por la maestra y sus adaptaciones, así como las estrategias implícitas en la propia conversación.

**A1.Estrategias/Estructuras de planificación y de organización:**

Cuando el adulto y el niño se comunican se crea una situación interactiva, en general asimétrica o desequilibrada, pues el adulto es mucho más competente que el niño y crea situaciones comunicativas adecuadas a las posibilidades del niño. En palabras del Río (1997; p.14) *“el participante experto se adapta de una manera peculiar a los niveles del aprendiz y es así como puede proporcionar a éste todo un conjunto de guías y ayudas iniciales, cuya progresiva desaparición permitirá ir traspasando gradualmente la iniciativa al aprendiz, hasta que éste deviene independiente”*. El adulto gestiona unos parámetros de la situación comunicativa y utiliza unas estrategias referidas a la organización de la situación comunicativa.

**A.1.1.Relativas a la organización de la sesión.** Se refiere a la planificación de la sesión, a la secuencia de actividades preparadas por el profesor, así como la metodología a utilizar.

**A.1.2.Relativas a la situación de las personas que intervienen en la interacción.** Consideramos al número de niños que intervienen, a los maestros que participan, así como a las propias características de los participantes.

**A.1.3.Regulación:** Incluye los recursos empleados por la maestra para controlar el turno de los participantes, su duración, las intervenciones...Entre ellos destaca el uso del signo "ESPERA", o el girarse evitando mirar al alumno que se entromete en la participación de un compañero.

**A.1.4.Recursos materiales.**

1.4.1. Soportes visuales: se refiere a material como objetos reales, dibujos... cualquier elemento visual que no contenga letras.

1.4.2. Técnicas específicas de soporte gráfico: se consideran todos los materiales que contengan algún tipo de escritura, como puede ser un póster, una palabra o frase escrita en la pizarra...

**A.2.Estrategias de gestión de la comunicación y de la conversación:**

La mayoría de estrategias contempladas en este bloque surgen de las categorías de Del Río y Gracia(1996), entendidas como las estrategias empleadas por el niño y el adulto para gestionar la comunicación y la conversación.

**A.2.1.Creación de rutinas interactivas.** Se trata de los formatos definidos por Bruner (1990) o los marcos de crianza propuestos por Kaye (1982), que se producen en el contexto familiar. Se consideran rutinas el baño, la alimentación, la situación de lectura de cuentos, entre otros. En este trabajo se generalizan al contexto aula, donde se refiere a tareas ritualizadas, como es el poner la fecha, mirar el estado del tiempo y en el caso de la lengua escrita, poner su nombre en cada ficha personal.



**A.2.2. Estructuración de la interacción por turnos.** Se refiere a cómo se organiza la interacción comunicativa entre el alumno y la maestra para que la comunicación sea más efectiva.

*-Equilibrio de turnos:* Sánchez (1994) define un "turno" como la unidad de comunicación (verbal o no) que se da entre cada una de las personas que intervienen en el diálogo. Es importante que haya un equilibrio entre los turnos ocupados por la maestra y por el niño, pues puede ocurrir que la maestra invada el lugar comunicativo del niño y le reste posibilidades.

*-Densidad del turno:* Intenta complementar la anterior al determinar el contenido de los turnos. Ramsden y Dykins (1991) definen este parámetro como "el número de enunciados que cada interlocutor emplea en su turno". Es una definición que incluye enunciados verbales con o sin acompañamiento gestual, o uno o más actos no verbales. En esta investigación, debido a las características de nuestros alumnos, se han considerado todos los actos comunicativos, incluyéndose enunciados y actos comunicativos no verbales con o sin vocalización.

*-Iniciativa del turno:* Es una medida que nos indica si el niño es activo en la comunicación, pues se trata de un acto comunicativo en el que el participante realiza una demanda, propone un tema...El inicio puede ser una pregunta, comentario, una vocalización. En el aula, se observa al levantar la mano para hablar, o llamar a la maestra para demandar alguna pregunta o hacer algún comentario.

### **A.2.3. Adaptación del discurso a la situación y al número de alumnos.**

Se intenta establecer relación entre sistema de comunicación empleado por la maestra y el alumno al que se dirige. Esta categoría se plantea a partir de situaciones interactivas entre niño-madre, en las que se reconoce la adecuación y adaptación del lenguaje del adulto a las características y necesidades del niño.

Se creyó oportuno extrapolar esta categoría al contexto aula entre la maestra y los alumnos, por considerar que también podría reconocerse esta adaptación de la modalidad lingüística y del sistema de comunicación

**A.2.4. Estrategias de regulación y control de la participación de los alumnos** (participación guiada). Es una categoría propuesta por varios autores (Giné,1994; Sánchez, 1994; Gracia,1997), con diferentes denominaciones, pero que todas ellas tiene el carácter de que el adulto regula, de forma más o menos directiva la conducta del aprendiz.

**A.2.5. Detección de manifestaciones comunicativas de sus alumnos y estrategias de anticipación por parte de la maestra.** Se suele dar en los momentos de espera, que el adulto observa, mira al niño esperando algún inicio de comunicación. Incluimos cualquier gesto del alumno que indique que desea participar, o alguna vocalización con intención comunicativa.

**A.2.6. Interpretación ajustada y atribución de significado a las manifestaciones comunicativas del alumno.** Adaptada de Del Río y Gracia (1996) del contexto familiar, consideramos que es cuando la maestra ante una producción ininteligible interpreta lo que quería decir el alumno. “ *El adulto atribuye significados a veces muy concretos a una pluralidad de gestos y vocalizaciones que, en principio pueden ser confusos o dudosos para un observador ajeno a las experiencias comunes de esa particular día*” (Del Río y Gracia, 1996, p. 8). Es mucho más amplia que la estrategia anterior. Para algunos autores (Lock,1980) incluiría todos los procesos de ajuste empleados por parte del adulto.

**A.2.7. Clarificación de incomprensiones.** Se adapta de la propuesta por Del Río y Gracia (1996). Se trata de clarificar comentarios o expresiones del niño que el adulto no ha entendido. Se emplean recursos como la repetición

textual del enunciado del niño, con tono interrogativo, o se le pide clarificación de forma explícita.

**A.2.8. Mantenimiento del tema o tópico.** Cuando el *feedback* de la maestra enlaza con el tema del alumno, continuando la conversación o profundizando en algún aspecto del tema anterior. El maestro intenta prolongar las secuencias comunicativas. Pueden estar compuestas por turnos verbales o no verbales; es decir, puede constar únicamente de una conducta motora ( ej. dar y tomar un lápiz). Favorece que las secuencias tengan más turnos y da más oportunidades para el aprendizaje.

### **A.3. Códigos y modalidades comunicativas usados por la maestra y sus adaptaciones:**

Se refiere al ajuste del *input* de los adultos al dirigirse al niño o interlocutor menos capaz.

**A.3.1. Códigos comunicativos utilizados por los interlocutores en las sesiones.** Se refiere al sistema de comunicación que emplea la maestra para conversar y comunicar con los alumnos. Se incluye la Lengua de Signos, el sistema bimodal, la dactilología, como los más frecuentes.

**A.3.2. Ajustes relacionados con los diferentes códigos de comunicación.** Nos interesa saber qué códigos, entendidos como modalidades de comunicación usan, cómo y cuándo la maestra recurre a cambios de código y de modalidad comunicativa ajustándose a las necesidades de sus alumno, en función de la interpretación que hace el alumno de las consignas, demandas y explicaciones de la profesora.

#### **A.4. Estrategias implícitas de la conversación:**

Son estrategias adaptadas de Moerk(1983) y de Vilaseca y Del Río, (1997), por lo que se basan en el contexto familiar y nosotras las hemos redefinido para el contexto aula.

**A.4.1. Expansiones puras o extensiones.** Las expansiones es una de las estrategias más estudiadas por diferentes autores (Moerk,1983, Sánchez,1994, Vilaseca, 1991). Partiendo de la definición de Nelson 1977) y Del Río y Gracia (1996), se consideran emisiones contingentes de los adultos que retoman, parte o en todo, el enunciado previo del niño y lo completan sin cambiar en lo esencial su significado. La parte añadida puede ser un morfema o una o varias palabras función.

Sánchez (1994) considera que se dan dos tipos de expansiones:

- Las reelaboraciones por parte de las maestras añadiendo algún elemento nuevo, estructural o semántico.
- Reelaboraciones por parte de las maestras añadiendo contenido informativo.

**A.4.2. Substituciones de elementos formales.** El adulto repite la producción del niño cambiando un elemento por otro más correcto, tanto fonética como semánticamente (sinónimos).

**A.4.3. Encadenamientos.** Es cuando el niño inicia una frase y la completa el maestro o inicia la frase y le indica al niño que la complete él. Cada tipo de encadenamiento tiene unos efectos educativos propios (Del Río y Gracia, 1996; p.15).

**A.4.4. Tipo de *feedback*.** Siguiendo la categoría de “modalidades de interacción” propuesta por Fernández Viader (1993,1996), al estudiar el análisis de la interacción en contexto familiar con niños sordos, para este trabajo diferenciamos varios tipos de *feedback*. *Por un lado, el feedback positivo*, que incluye las emisiones valorativas sobre las producciones del niño, que muestran la corrección o aprobación de su intervención. Las imitaciones exactas del lenguaje infantil serían consideradas una forma de *feedback* positivo. El adulto confirma la exactitud de la intervención del adulto repitiendo textualmente su emisión.

En segundo lugar el *feedback negativo*, que incluye desaprobación por parte del profesor de alguna intervención del alumno.

*Por último, el feedback no contingente*: Cuando las preguntas o comentarios del alumno no encuentran respuesta por parte de la maestra, o las respuestas de ésta no guardan relación con las demandas del alumno.

**A.4.5. Perseveraciones.** “*Presentación y facilitación intensiva de un mismo elemento lingüístico, sea fonético, morfosintáctico o semántico*”(Del Río y Gracia, 1996;p.16). No introduce elementos lingüísticos nuevos, sino que ayuda a consolidar logros recientes y a generalizar estructuras.

**A.4.6. Estrategias descontextualizadoras:** El adulto incita al niño a evocar o recordar hechos no presentes. Potencian la generalización y descontextualización de aprendizajes.

A continuación detallamos las categorías del segundo grupo:

**B: ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO.**

### **B.1. Tipo de consigna de la maestra y características.**

Se trata del mensaje o los comentarios realizados por la maestra para que los alumnos inicien las tareas propuestas.

### **B.2. Actividades metalingüísticas:**

**B.2.1. Explicación y reflexión sobre la lengua.** Estas estrategias se refieren a las adaptaciones formales del lenguaje, en sus diferentes niveles. Algunas de ellas provienen de estudios anteriores ( Del Río y Gracia,1996).

#### **2.1.1. Ajustes relativos a los aspectos suprasegmentales.**

Especialmente referidos a entonación, tono, pausas, acentuación. En el caso de los alumnos sordos se refiere a elementos suprasegmentales ligados con la Lengua de Signos.

#### **2.1.2. Ajustes relativos a los aspectos fonéticos.**

En nuestro caso se diferenció en un primer momento la fonética relativa a las dos modalidades de la lengua.

- Fonética escrita: se refiere a los errores en la escritura como sustituciones de fonemas, omisiones....

- Fonética oral: se refiere a la dactilología y a los errores que pueden producir los alumnos al deletrear las palabras con este código.

**2.1.3. Ajustes relativos a aspectos morfológicos y sintácticos.** Las madres emplean palabras correctas y frases más sencillas. No se conocen estudios en relación al habla que dirigen los maestros a los alumnos. Se estudia a partir del cálculo del MLU ( Longitud Media del Enunciado), IDL (Índice de Diversidad Lexical) e ICS ( Índice de complejidad semántica).

**2.1.4. Ajustes relativos a los aspectos semánticos y sintáctico-semánticos.** A partir de los estudios sobre la distribución total del tipo de estructuras semánticas en el discurso y de la densidad semántica del

discurso, se concluye que los adultos utilizan un nivel de abstracción inferior cuando su lenguaje se dirige a los niños.

**B.2.2. Explicación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos.** Cuando la maestra para adaptarse y ajustarse a las necesidades del alumno cambia la modalidad lingüística que estaba empleando.

**B.2.3. Exteriorización de los procedimientos:** la maestra expone para los alumnos los procedimientos que emplea para resolver la tarea, las estrategias que resultan más útiles para alcanzar los objetivos que se proponen.

**B.2.4. Demanda de explicitación del proceso de construcción que realizan el/los alumno/s.** En este caso, la maestra pide a los alumnos que expliquen lo que hacen durante el proceso de ejecución; se trata de una actividad de introspección y reflexión hacia los propios procesos.

### **B.3. Corrección. Características.**

Estudios realizados en contexto escolar (Sánchez, 1994) consideran que la corrección acompañada de información era la estrategia que más beneficiaba a los niños en situaciones de aprendizaje.

Se entiende que hay dos tipos de correcciones:

- Explícitas: Cuando la respuesta que contiene la corrección de uno o más aspectos del enunciado incluye los elementos correctivos dentro de la respuesta (ej. no es eso, no se dice así...).

- Implícitas: Cuando la respuesta que da al interlocutor corrige algún elemento erróneo en la expresión, sin hacer explícita tal corrección.

Incluye emisiones de la maestra que corrigen fonológica o morfológicamente la producción del niño, o matizan el orden de construcción de las frases.

Tras unos primeros análisis para valorar la adecuación de las categorías propuestas, los resultados desvelaron que estas categorías no se ceñían totalmente a nuestras situaciones de observación, por lo que se hizo preciso reelaborar este primer sistema de categorías eliminando algunas de las categorías propuestas y añadiendo otras que se hacían evidentes.

Por un lado, este sistema de categorías recogía categorías que se referían a la adquisición de la lengua oral en los primeros momentos del desarrollo, y por otro, el contexto de observación era el contexto familiar y no el escolar como en nuestro caso.

#### 5.2.1.2. Segunda formulación de las categorías de análisis

Esta segunda propuesta, asentada ya sobre unos primeros análisis, concretamente, a partir del análisis cualitativo de los datos, nos aproximaron al conocimiento de las categorías que se manifestaban en mayor y menor número de ocasiones. En este sentido, se optó por realizar un ajuste de las mismas, y adecuarlas a nuestra realidad educativa.

Las estrategias vinculadas a las situaciones comunicativas (bloque A) nos aportaban escasa información para nuestro objetivo, centrado en torno a la lengua escrita. Por tanto, se reformularon y algunas de ellas se mantuvieron como recursos propios de la situación E/A, mientras que otras fueron eliminadas. Se descartaron todas las estrategias relacionadas únicamente con la interacción a través del lenguaje oral.

Las estrategias del segundo bloque (bloque B), sufrieron variaciones considerables que derivaron en la eliminación de algunas de las categorías



iniciales y en la necesidad de sumar otras que se hacían evidentes a medida que practicamos los primeros análisis, vinculadas exclusivamente a las tareas propiamente de escritura. Este bloque de estrategias se vio ampliamente reformulado y ampliado por representar las estrategias vinculadas específicamente al aprendizaje de la lengua escrita.

La interacción entre iguales (bloque C), inicialmente considerada como un tercer bloque diferenciado de estrategias, se ha reformulado como una estrategia más, incorporada en el bloque de estrategias específicas del objeto de estudio. Dadas las características de nuestros datos y nuestro objetivo, centrado en conocer las estrategias de la maestra, las categorías propias de la interacción entre iguales fueron desestimadas en nuestra situación de estudio. Únicamente quedan registradas las interacciones entre alumnos que se producen en presencia de la maestra.

A continuación presentamos el resultado de esta revisión. Para facilitar y agilizar la lectura, únicamente definiremos aquellas que hayan sido reformuladas o matizadas.

## **A: RECURSOS Y ESTRATEGIAS PROPIOS DEL CONTEXTO EDUCATIVO.**

### **A.1. Situación de aula**

Hace referencia a la estructura organizativa de los alumnos en el aula.

A.1.1. Gran grupo: Se considera cuando el alumno trabaja con el grupo-clase con la totalidad de compañeros. Es una situación no presente en nuestros registros.

A.1.2. Agrupación con maestra: Cuando un número reducido de alumnos sordos trabaja con la maestra o la logopeda.

A.1.3. Agrupación sin maestra: Se refiere a las situaciones en las que el grupo de alumnos sordos trabaja solo, aunque puede estar presente la maestra pero no intervenir.

A.1.4. Relación diádica: Se incluye el trabajo del alumno con la maestra o el trabajo entre dos alumnos.

A.1.5. Individual: Cuando el alumno realiza alguna tarea que implica un trabajo individual, con o sin presencia de la maestra, pero ésta no interactúa con él.

## **A.2. Códigos y modalidades comunicativas usados por la maestra y sus adaptaciones:**

Se trata de la modalidad comunicativa que utiliza la profesora con los alumnos sordos en el aula. Normalmente está relacionado con la opción lingüística que ha adoptado la escuela, explicitada en el PEC (Proyecto Educativo de Centro. Cuando la maestra para adaptarse y ajustarse a las necesidades del alumno sustituye la modalidad lingüística o sistema de comunicación que estaba empleando, es considerado una estrategia para favorecer la comprensión por parte de los alumnos. Partimos de la consideración de que la lengua vehicular en las sesiones es la LSC y por tanto el cambio o uso de otro código implica un ajuste por parte de la maestra. Inicialmente, se consideró como estrategia, pero en la taxonomía definitiva, se ha incluido el cambio de código en otro grupo de estrategias relacionados con los recursos y no con la modalidad lingüística.

- Lengua oral: es la lengua verbal de los oyentes. En nuestra Comunidad, el castellano y el catalán.

- Lengua de signos: Se trata de la Lengua de Signos Catalana (LSC) considerada como lengua que cuenta con una estructura y propiedades gramaticales que le son propias y la diferencian de la lengua oral. *“Se entiende por lenguaje de signos manuales, lenguaje signado o lenguaje mímico, la comunicación entre seres humanos basada en ademanes y gestos realizados principalmente con las manos”* (Perelló y Frigola, 1987; p.1)

- Dactilología: Representa el alfabeto de la LSC. *“La dactilología o deletreo manual consiste en la representación de las letras del alfabeto a través de*

*diferentes configuraciones de la mano, acompañado en algún caso por un movimiento”* ( Marchesi, 1987; p.280). Ha quedado recogido en un tipo de categoría de recurso, como veremos más adelante.

- Bimodal: Está basada en la traducción simultánea de la lengua oral con signos. Es por tanto, un sistema de comunicación que incluye el uso tanto de signos como de habla, así como de la lectura labial y dactilología (Fernández Viader y Triadó, 1996).

### **A.3. Tarea**

Entendemos por tarea el tema-contenido en torno al cual se organizan diferentes actividades. El cambio de tarea es uno de los indicadores de comienzo de un segmento interactivo. Hemos realizado una diferenciación exhaustiva de las tareas y distinguido las que se refieren a lectura y las que están relacionadas con la escritura.

Para nuestra investigación, hemos seleccionado segmentos interactivos en los que la tarea es de escritura.

#### **A.3.1. Lectura**

3.1.1. Lectura de palabras: situaciones de lectura de una palabra.

3.1.2. Lectura de frases: situaciones de lectura de más de dos palabras.

3.1.3. Lectura de textos: se considera cuando la lectura incluye al menos dos oraciones.

#### **A.3.2. Escritura**

##### **3.2.1 Escritura de palabras**

3.2.1.a Copia: el alumno únicamente repite la representación gráfica.

3.2.1.b. Espontánea: el alumno escribe una palabra con o sin consigna explícita de la maestra.

3.2.1.c Dictado: el alumno debe escribir la palabra que la maestra indica.

3.2.1.c.1 Dactilología: la maestra dicta a nivel de fonemas.

3.2.1.c.2 L.S.C: la maestra signa la palabra que los alumnos deben escribir.

3.2.1.c.3 Labial: la maestra articula la palabra que los alumnos deben escribir.

### 3.2.2 Escritura de frases

3.2.2.a Copia: el alumno únicamente repite la representación gráfica.

3.2.2.b. Espontánea: el alumno produce un texto libre, con o sin consigna explícita de la maestra.

3.2.2.c Dictado

3.2.2.c.1 Dactilología

3.2.2.c.2 L.S.C

3.2.2.c.3 Labial

## **B: ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO.**

### **B.1. Tipo de consigna de la maestra y características**

Presencia o ausencia de presentación de la actividad por parte de la maestra. Tipo de consigna y/o mensaje que ofrece a los alumnos. Se considera que existe consigna cuando la maestra hace algún comentario explícito sobre la tarea a realizar.

**B.1.1.Explicación de actividades.** La maestra verbaliza en qué consiste la actividad concreta a realizar, enmarcada dentro de una tarea específica. Puede incluir la presentación o no de ejemplos para facilitar la comprensión.

**B.1.2. Relación con actividades anteriores.** Cuando se presenta la actividad, se hace relacionándola con otras actividades semejantes realizadas anteriormente en la misma sesión y que pueden servir como referente a la actividad que se presenta.

**B.1.3. Relación con tarea previa.** La actividad que se propone está en relación a la actividad inmediatamente anterior. Puede o no pertenecer a la misma tarea.

**B.1.4. Relación con experiencias personales.** Al presentar la actividad se utilizan las ideas previas de los alumnos, sus conocimientos y experiencias previas, para ayudarles a establecer relaciones significativas con el trabajo que se propone.

## **B.2. Recursos metalingüísticos:**

Incluimos cualquier estrategia que implique un metaconocimiento de la lengua. Los alumnos o la maestra reflexionan, comentan en torno aspectos formales y estructurales de la lengua.

**B.2.1. Explicación y reflexión sobre la lengua.** La maestra explica aspectos concretos de los diferentes niveles del lenguaje

### **B.2.1.1 Aspectos fonéticos**

En nuestras situaciones, se diferencian dos aspectos:

a. **Fonética escrita:** se refiere al análisis y uso de determinados fonemas, así como a la detección y comentario de los errores presentes en la escritura: sustituciones de fonemas, omisiones. Se incluyen también reflexiones sobre aspectos relacionados con la fonética y fonología, como la longitud de las palabras.

b. **Fonética oral:** se refiere a la parte física de los elementos fónicos, los sonidos, que en el caso de la LSC es la dactilología así como a los

errores que pueden cometer los alumnos al deletrear las palabras con este código. Se incluyen reflexiones y aclaraciones por parte de la maestra sobre estos aspectos.

**B.2.1.2. Aspectos suprasegmentales:** Abarca elementos complementarios de la forma del lenguaje: entonación, tono, pausas, acentuación, de los diferentes códigos comunicativos. La maestra puede hablar, independientemente del código lingüístico utilizado de manera más pausada, haciendo hincapié en algunos elementos de la palabra, de la frase o del discurso de mayor relevancia. Por ejemplo, en el caso de utilizar la lengua oral, la maestra ralentiza el ritmo del habla y puede exagerar la articulación, en el caso del código dactilológico de la LSC se marcan con pausas cada uno de los fonemas...

**B.2.1.3. Ajustes relativos a los aspectos morfológicos y sintácticos:** La maestra trata de aclarar el orden lógico de los elementos de la oración, así como la concordancia entre las diferentes palabras que componen la oración.

**B.2.1.4. Ajuste en relación a los aspectos semánticos y sintáctico-semánticos:** La maestra reflexiona sobre el uso adecuado o no de determinadas vocablos en el contexto funcional. Se matiza el sentido y significado de la oración según el léxico empleado. Incluimos también reflexiones en torno a las relaciones entre objetos (de atribución, existencia, posesión) y las relaciones entre eventos (temporales, causales).

**B.2.2. Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos.** Se refiere a la exteriorización de las características de las diferentes modalidades lingüísticas, y más concretamente, de las diferencias entre ellas.

**B.2.2.1. Demanda de explicitación a los alumnos:** la maestra pide a los alumnos que verbalicen o piensen sobre las diferencias entre los códigos que están empleando.

**B.2.2.2. Explicitación por parte de la maestra:** la maestra comenta o hace notar de forma explícita las diferencias entre las modalidades lingüísticas.

**B.2.3. Exteriorización de los procedimientos.** Se trata de poder manifestar, exteriorizar el procedimiento empleado, por la maestra o por los alumnos para alcanzar un objetivo determinado.

**B.2.3.1. Demanda de explicitación a los alumnos:** la maestra demanda a los alumnos que realicen el ejercicio "meta" sobre los procesos que han seguido para llegar a una producción concreta.

**B.2.3.2. Explicitación por parte de la maestra:** la maestra expone a los alumnos cuáles son los pasos a seguir haciendo incluso ejercicio de modelado.

**B.2.4. Engaño.** La maestra comete errores de forma consciente, con el propósito de que los alumnos los detecten. Se vehiculan a los diferentes niveles de la lengua (fonética, morfología, sintaxis o semántica).

### **B.3. Recursos y ayudas**

Entendemos cualquier soporte o ayuda que ofrezca el profesor con el fin de alcanzar el objetivo propuesto. Creemos importante ver cómo se modifican las ayudas tanto en cantidad como calidad a medida que los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje.

**B.3.1. Recursos visuales.** Se refiere a las imágenes, dibujos que muestra la maestra para facilitar el proceso escritor.

B.3.1.1. Presentación: la maestra muestra o señala algún dibujo para que los alumnos lo utilicen como facilitador de su escritura.

B.3.1.2. Demanda de memorización: la maestra pide a los alumnos que memoricen, recuerden alguna imagen o dibujo visto anteriormente.

**B.3.2. Recursos textuales.** Incluye soportes o ayudas que contienen texto, ya sea el señalar una letra o una palabra o mostrar el abecedario o texto completo.

B.3.2.1. Presentación: la maestra muestra o señala algún texto o escrito para que los alumnos lo utilicen como facilitador de su escritura.

B.3.2.2. Demanda de memorización: la maestra pide a los alumnos que memoricen, recuerden algún texto o producción gráfica visto anteriormente que les permitirá escribir lo que se proponen.

**B.3.3. Recursos vivenciales.** Para la población sorda es de capital importancia vivenciar y encontrar significado a lo que se les está explicando. Por este motivo, en algunos casos la maestra sustituye sus explicaciones o las acompaña de alguna salida al exterior o a contactar con la realidad que se pretende que interioricen.

**B.3.4. Demanda de atención.** Entendemos que es un recurso o una ayuda de la maestra exigir la mirada atenta de los alumnos. Si falla ésta los alumnos están limitados en el acceso a la información.

**B.3.5. Repaso-recapitulación.** En numerosas ocasiones la maestra realiza una actividad complementaria que recoge el contenido que se ha trabajado



hasta el momento con el fin de comprobar la comprensión por parte de los alumnos.

**B.3.6. Recurso cinestésico (deletreo).** Se refiere al uso de la dactilología como ayuda que se ofrece al alumno sordo para facilitarle la escritura. No es la modalidad lingüística que se está empleando en la interacción.

**B.3.6.1. Por parte de la maestra**

a) Deletreo de palabras: la maestra deletrea una palabra para que los alumnos puedan recordar los fonemas que la componen .

b) Deletreo de frases: la maestra deletrea la frase completa para ayudar al alumno a su posterior escritura.

c) Demanda de deletreo de palabras: pide al alumno que deletree la palabra con el propósito que la memorice.

d) Demanda de deletreo de frases: pide al alumno que deletree la frase con el propósito que la memorice y recuerde el número de palabras que la componen.

**B.3.6.2. Por parte del alumno**

a) Deletreo de palabras: el alumno deletrea de forma espontánea una palabra para facilitarse la posterior escritura.

b) Deletreo de frases: el alumno deletrea de forma espontánea una palabra para facilitarse la posterior escritura.

**B.3.7. Conteo.** Es un recurso metalingüístico que permite al alumno averiguar el número de letras, palabras o frases, hecho que le facilita su representación mental.

**B.3.7.1. Por parte de la maestra**

a) Contar grafemas

b) Contar palabras

c) Contar frases

**B.3.7.2. Demanda de conteo**

a) Contar grafemas

b) Contar palabras

c) Contar frases

**B.3.7.3. Por parte del alumno**

a) Contar grafemas

b) Contar palabras

c) Contar frases

**B.3.8. Preguntas-guía.** Se trata de cuestiones muy dirigidas que formula la maestra para ayudar a los alumnos a localizar las diferentes partes de la oración preferentemente. Creemos que son preguntas orientativas, facilitadoras de la producción escrita.

**B.3.9. Ayudas de los compañeros.** No aparece necesariamente relacionada con las estrategias de la maestra, pero debe ser tenida muy en consideración cuando analizamos la interactividad en la situación específica de aula. Se trata de estrategias que son usadas por los iguales para explicar a sus compañeros cuestiones vinculadas a la tarea de escribir. Algunas maestras utilizan esta participación, a manera de táctica, para la aclaración de dudas y/o la de conceptos, de manera que los estudiantes más competentes contribuyen a andamiar a sus compañeros.

**B. 4. Feedback- corrección**

Inicialmente fueron consideradas dos categorías aisladas, pero a medida que avanzábamos en el análisis se vio el solapamiento de ambas, por lo que optamos en considerarlas como una sola categoría, manteniendo las peculiaridades propias de cada una de ellas.

El feedback incluye la respuesta que produce la maestra que puede o no aportar cierto nivel de corrección al alumno, o demandar que sea el alumno el que lleve a cabo la corrección.

Se considera:

- Cuando la emisión de la maestra corrige fonológica o morfológicamente la producción del niño.
- Cuando la emisión de la maestra corrige el orden de construcción de las frases.
- Cuando la emisión de la maestra traduce palabras castellanas.

#### B.4.1.2.b. Cuándo

- b. 1. Inmediata
- b.2. Pospuesta

#### B.4.1.2.c. A quién

- c.1. Individual
- c.2. Diádica
- c.3. Colectiva

\* Sin corrección:

La maestra realiza un *feedback* negativo pero no corrige ni comenta las producciones o actuaciones de los alumnos, simplemente desmiente y muestra desacuerdo a sus realizaciones.

#### **Feedback no contingente**

Cuando las preguntas o comentarios del alumno no encuentran respuesta por parte de la maestra, o las respuestas de ésta no guardan relación con las demandas del alumno.

#### **Demanda de corrección:**

La maestra, tras valorar la respuesta del alumno le pide que repase, que corrija lo que ha dicho o escrito.

Puede ser una demanda al propio alumno o a los compañeros.

### **5.2.1.3 Tercera formulación de las categorías de análisis**

Esta tercera revisión de las categorías de análisis se realiza posteriormente al inicio del análisis cuantitativo (Fernández Viader y Pertusa, 2000). Se eliminan categorías que no aparecen por no presentarse en nuestros datos u otras que quedan más claras consideradas conjuntamente con alguna otra, es decir, a partir de su reformulación.

Como en la reformulación anterior, únicamente nos detendremos en la explicación de aquellas categorías que han sufrido algún cambio en la revisión o en las categorías que surgen por primera vez.

## **A: RECURSOS Y ESTRATEGIAS PROPIOS DEL CONTEXTO EDUCATIVO.**

### **A.1. Situación de aula**

Hace referencia a la estructura organizativa de los alumnos en el aula. Se observa en relación a la taxonomía anterior, la permanencia únicamente de las categorías en las que está presente la maestra pues son las estrategias de ésta de las que realizamos el seguimiento y posterior análisis.

A.1.1. Agrupación con maestra: Cuando un número reducido de alumnos sordos trabaja con la maestra fuera del aula ordinaria. Se considera cualquier grupo (dos o más alumnos) siempre que se trabaje fuera del aula ordinaria.

A.1.2. Relación diádica: Se incluye el trabajo a dos, necesariamente entre un alumno y la maestra. No se contempla como relación diádica el trabajo entre dos alumnos.

### **A.2. Tarea**

Entendemos por tarea el tema-contenido en torno al cual se organizan diferentes actividades. El inicio o cambio de tarea es uno de los indicadores empleados como marcador de comienzo de un segmento interactivo.

Se han eliminado todas las tareas referidas a lectura y hemos realizado una diferenciación exhaustiva de las tareas relacionadas con la escritura.

A.2.2.1 Escritura de palabras: se refiere a la escritura de un solo vocablo.

A.2.2.1.a. Copia: Implica únicamente el acto gráfico de replicar unas formas sobre el papel. *“Se trata de un proceso sensoriomotor que puede estar completamente ausente de procesos lingüísticos simbólicos...los movimientos gráficos realizados, si bien precisan de un determinado desarrollo de la coordinación motriz, de la percepción visual y de la capacidad de transformar lo percibido en movimientos, pueden estar ausentes de todo significado”* (Monedero, 1989; p, 144).

A.2.2.1.b. Espontánea: se trata de situaciones en las que los alumnos deben escribir una palabra a partir de un referente visual o de sus propias ideas.

A.2.2.1.c Dictado: se refiere a situaciones en las que la maestra dice una palabra, ya sea a través de la LS o de la dactilología y los alumnos deben reproducirla por escrito.

2.2.1.c.1 Dactilología

2.2.1.c.2 L.S.C

A.2.2.2 Escritura de frases

A.2.2.1.a. Copia: son situaciones de reproducción de grafismos, en estructura de frase.

A.2.2.2.b. Espontánea: se trata de situaciones en las que los alumnos deben escribir una frase a partir de un referente visual o de su propio pensamiento discursivo.

A.2.2.3.c Dictado en LSC: se refiere a situaciones en las que la maestra dice una frase, ya sea a través de la LSC y los alumnos deben reproducirla por escrito.

## **B:ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO.**

### **B.1. Tipo de consigna de la maestra y características**

Entendemos que la consigna es la indicación o el mensaje que ofrece la maestra a los alumnos para que se representen la actividad. Se considera que existe consigna cuando la maestra hace algún comentario explícito sobre la actividad a realizar.

#### **B.1.1.Explicación de actividades**

**B.1.2.Relación con actividades anteriores y/o con tarea previa.** Cuando se presenta la actividad, se hace relacionándola con otras actividades semejantes efectuadas anteriormente y que pueden servir como referente a la actividad que se presenta.

### **B.2. Recursos metalingüísticos**

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas ha sido objeto de numerosos estudios y especulaciones. Ya en los años 70 destacan estudios tan significativos como los de Gleitman, Gleitman y Shipley (1972), o Sinclair, Jarvella y Levelt (1978); a partir de 1980, las investigaciones en este campo adquieren gran importancia, se destacan los trabajos de Hakes (1980) y Gombert (1990,1992).

La habilidad metalingüística se entiende como una habilidad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje; la conciencia de las propiedades sintácticas y semánticas del mismo, así como de los rasgos y funciones del lenguaje. Incluimos, pues, cualquier estrategia que implique un metaconocimiento de la lengua. Los alumnos o la maestra reflexionan, comentan en torno aspectos formales y estructurales de la lengua o lenguas implicadas.

**B.2.1. Explicación y reflexión sobre la lengua.** La maestra dialoga acerca de aspectos específicos de los diferentes niveles del lenguaje

**B.2.1.1 Habilidades metafonológicas**

Son definidas por Gombert (1990,p.29) como *“capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de forma deliberada”*.

**B.2.1.2. Habilidades suprasegmentales:** Contempla elementos complementarios de la forma del lenguaje: entonación, tono, pausas, acentuación, de los diferentes códigos comunicativos. En las personas sordas se incrementa la frecuencia de uso de expresiones faciales, movimientos de las cejas, la expresión de los ojos... como factores acompañantes de su expresión.

*Por ej. La maestra deletrea una palabra con lentitud, parándose después en cada uno de los dactilos, o levanta las cejas denotando admiración, sorpresa, duda, cuestionamiento.*

**B.2.1.3. Habilidades metamorfosintácticas.** Relativos a los aspectos morfológicos y sintácticos.

La maestra trata de aclarar el orden correcto de los elementos de la oración, así como la concordancia entre las diferentes palabras que componen la oración.

*Por ej. La maestra justifica el orden de los elementos de la oración o marca las diferencias de género de las palabras.*

**B.2.1.4. Habilidades metasemánticas.** En relación a los aspectos semánticos y pragmáticos. La maestra reflexiona sobre la adecuación o no de determinados vocablos en un contexto lingüístico-social determinado. Se matiza el sentido y significado de la oración según el léxico empleado.

Incluimos también reflexiones en torno a las relaciones entre objetos (de atribución, existencia, posesión...) y las relaciones entre eventos (temporales, causales...).

*Por ej. Cuando emplea la LSC como recurso facilitador del significado de una palabra que ha sido previamente deletreada.*

B.2.1.5. Ajustes en relación a los aspectos formales de la lengua: se incluye el trabajo de los signos de puntuación, ortografía, el uso de mayúsculas.

**B.2.2. Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos.** Se refiere a la exteriorización de las características y diferencias entre modalidades lingüísticas.

B.2.2.1. Demanda de explicitación a los alumnos: la maestra pide a los alumnos que verbalicen o piensen sobre las diferencias entre los códigos que están empleando.

Por ej. la maestra pide al alumno que explique el proceso seguido para escribir todos los grafemas de una palabra.

B.2.2.2. Explicitación por parte de la maestra: la maestra comenta o hace notar de forma explícita las diferencias entre las lenguas.

*Por ej. En LSC la oración negativa se indica con el adverbio al final, mientras en lengua escrita se utiliza al inicio de la oración, usualmente delante del verbo.*

**B.2.3. Exteriorización de los procedimientos.**

**B.2.4. Engaño.**



**B.2.5. Preguntas-guía.** Se trata de cuestiones muy dirigidas que formula la maestra para ayudar a los alumnos a estructurar correctamente la oración con todos sus elementos constituyentes y en el orden correcto en cada código lingüístico. Son preguntas orientativas, claves para establecer el orden coherente de los sintagmas de la oración.

*Por ej. de quién habla y qué hace o dice?*

### **B.3. Recursos de soporte contextual**

Al respecto, retomando la definición de Sotés (1995), se considera cualquier ayuda sensorial, compuesta por material visual como láminas, objetos y por situaciones cotidianas del mundo real que sirven de referente al tópico o significado que se negocia en el intercambio. Se incluyen además los gestos como otro recurso visual-cinestésico.

**B.3.1. Recursos visuales.** Se refiere a las imágenes, dibujos que la maestra presenta o pone al alcance de los alumnos para facilitar el proceso escritor.

**B.3.2. Recursos textuales.** Se trata de soportes o ayudas que incluyen texto, ya sea el señalar una letra o una palabra o mostrar el abecedario o texto completo.

**B.3.3. Recursos vivenciales.** En ocasiones la maestra sustituye o acompaña sus explicaciones de alguna salida al exterior que permita a los alumnos contactar con la realidad que se pretende que interioricen.

La maestra tiene muy presentes las ideas y conocimientos previos de los alumnos, así como sus vivencias personales.

**B.3.4. Recurso cinestésico (deletreo).** Se refiere al uso de la dactilología como ayuda que se ofrece al alumno sordo para facilitarle la escritura.

**B.3.4.1. Por parte de la maestra**

a) Deletreo de palabras: la maestra deletrea una palabra para que los alumnos puedan recordar los fonemas que la componen.

b) Deletreo de frases: La maestra deletrea la frase completa, para ayudar al alumno a su posterior escritura.

c) Demanda de deletreo de palabras: la maestra pide al alumno que deletree la palabra con el propósito que la memorice y recuerde cuáles y en qué orden se presentan los grafemas.

d) Demanda de deletreo de frases: pide al alumno que deletree la frase con el propósito que la memorice y recuerde el número de palabras que la componen.

Se han eliminado las categorías que se referían a los alumnos por no ser objeto de este trabajo.

**B.3.7. Conteo.** Se trata de contar los elementos mínimos integrantes de la frase o palabra.

**B.3.7.1. Por parte de la maestra:** es la maestra la que realiza el conteo.

a) Contar grafemas

b) Contar palabras

**B.3.7.2. Demanda de conteo:** la maestra pide al alumno que cuente las letras a las palabras.

a) Contar grafemas

b) Contar palabras

Como ocurre con el deletreo, se ha eliminado la categoría que se refiere al comportamiento del alumno.

**B.3.8. LSC.** Lo interpretamos como recurso en aquellos momentos en que la maestra lo emplea como tal y no como sistema de comunicación preferente de comunicación.

*Ej. La maestra realiza un dictado en dactilología, pero si los alumnos no la entienden realiza el signo del objeto referente para que capten el significado.*

#### **B.4.Feedback-corrección**

**B.4.1.Feedback positivo.** La maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno que expresan su aprobación. Las imitaciones exactas del lenguaje infantil, la afirmación se reconocen como formas de feedback positivo.

\* Con corrección: la maestra matiza o incita al alumno a acercarse en mayor grado a la respuesta considerada más acertada o adecuada.

\* Sin corrección: la maestra no realiza ningún tipo de corrección sobre la emisión de los alumnos.

**B.4.2. Feedback negativo:** Cuando la maestra manifiesta desacuerdo con lo que acaba de expresar el alumno. Puede utilizar valoración verbal o indicarlo con lenguaje no verbal.

\*Con corrección: La maestra además de expresar disconformidad, matiza o intenta corregir el por qué de su negativa.

\* Sin corrección: La maestra realiza un *feedback* negativo pero no corrige ni comenta las producciones o actuaciones de los alumnos; simplemente desmiente y muestra desacuerdo a sus realizaciones.

**B.4.3.Feedback no contingente.** Cuando las preguntas o comentarios del alumno no encuentran respuesta por parte de la maestra, o las respuestas de ésta no guardan relación con las demandas del alumno.

**B.4.4.Demanda de corrección.** La maestra, tras valorar la respuesta del alumno le pide que revise lo que ha dicho o escrito. Puede ser una demanda al propio alumno o a sus compañeros.

### **Otras categorías**

Con el objetivo último de que nuestro sistema de categorías cumpla con la condición de exhaustividad, y dado que no es demasiado correcto crear una categoría de miscelánea, creamos unas categorías adicionales que tienen significado por ellas mismas, y por tanto, cuentan con un código propio.

**DemAten. Demanda de atención visual**

**Repaso. Repaso-recapitulación**

**C. Ayudas de los compañeros**

**B. Observación del proceso:**

La maestra sigue la ejecución de los alumnos durante el proceso de elaboración de su trabajo.

**\* Aspectos complementarios del análisis**

*-Aspectos conductuales:* trabajos anteriores (Fernández Viader, 1992,1994,1996) ponen en relieve la importancia de la mirada y el gesto de señalar en los niños sordos en situaciones comunicativas. Es importante controlar hacia dónde dirigen la mirada los alumnos así como la maestra durante sus explicaciones o participaciones. De la misma manera, el gesto de señalar, ya sea objeto o sujeto nos da indicadores de la importancia que tienen para nuestra población los recursos visuales como sustitutorios en algunos casos de su limitación auditiva. En la mayoría de ocasiones esta

conducta va relacionada con algunos recursos de los comentados en puntos anteriores.

- *Tiempo de duración de las sesiones y de los segmentos interactivos*: es importante conocer el tiempo total de la sesión y el porcentaje dedicado al trabajo concreto de la lengua escrita, dentro de la totalidad de la sesión. En nuestro trabajo se considera a partir del conteo de los turnos de la maestra.

### **5.2.2. Categorías definitivas de análisis. Definición**

Al comenzar los primeros análisis de determinados segmentos interactivos (SI) seleccionados, e intentando respetar los principios del programa de análisis que se empleó para el posterior análisis, nos vimos obligadas a replantear algunas de las estrategias contempladas hasta el momento y a considerar otras que habíamos obviado. Sin embargo, hemos querido dejar constancia de aquellas categorías que nos sirvieron de base, pues pensamos que fueron sumamente importantes y que en otras situaciones E/A podrán ser útiles y posiblemente deberán ser controladas. Nos referimos, entre otras, a categorías como la "*situación social de trabajo del alumno*" (individual, diádica, grupal) o a la categoría de "*código lingüístico*".

Insistimos de antemano en que, las sesiones registradas en nuestro estudio, se concretan en agrupamiento con maestra. En relación al código lingüístico, el sistema que se usa preferentemente en las interacciones comunicativas entre la maestra y los alumnos así como entre los propios alumnos es la Lengua de Signos Catalana. Es importante, no obstante, mencionar que la maestra oyente, contaba con un nivel de competencia medio en LSC en el momento que realizamos nuestros registros.

Optamos por una definición amplia que pudiera incluir varios elementos o factores que influyen directamente sobre el funcionamiento de las

situaciones enseñanza-aprendizaje y en este sentido representan estrategias educativas.

Una vez reformuladas y reajustadas las categorías de las que partíamos, en nuestra investigación se redefinen dos grupos de estrategias; por un lado, las estrategias implicadas en el contexto educativo y por otro, el grupo de estrategias específicas del objeto de estudio: en nuestro caso, la lengua escrita.

Consideramos el término estrategia en relación con términos como táctica, destreza, estilo, orientación y proceso; la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos dependen en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los determinados autores.

Tabla V.2. Listado de categorías definitivas

**A: RECURSOS Y ESTRATEGIAS PROPIOS DEL CONTEXTO EDUCATIVO**

**A.1. Situación de aula**

A.1.1. Agrupación con maestra

A.1.2. Relación diádica

**A.2. Tarea**

a) Tareas de escritura espontánea

b) Tareas de escritura al dictado

c) Tareas de previos de escritura

**B: ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO**

**B.1. Tipo de consigna de la maestra y características**

B.1.1. ExpAct. Explicación de actividades

B.1.2. RelPrev. Relación con actividades anteriores y/o con tarea previa

**B.2. Recursos metalingüísticos:**

B.2.1. Explicación y reflexión sobre la lengua.

B.2.1.1. HabFon. Habilidades metafonológicas

B.2.1.2. HabSup. Habilidades suprasegmentales:

B.2.1.3. HabSin. Habilidades metasintácticas.

B.2.1.4. HabSem. Habilidades metasemánticas.

B.2.1.5. Ajustes en relación a los aspectos formales de la lengua

B.2.2. Explicación de las diferencias entre códigos lingüísticos

B.2.2.1. CodAl. Demanda de explicación a los alumnos

B.2.2.2. CodMa. Explicación por parte de la maestra

B.2.3. Exteriorización de los procedimientos.

B.2.3.1. PrcAlum. Demanda de explicación a los alumnos

B.2.3.2. PrcMaes. Explicación por parte de la maestra

B.2.4. Pregunta. Preguntas-guía

**B.3. Recursos de soporte contextual**

B.3.1. Visual. Recursos visuales

B.3.2. Textual. Recursos textuales

B.3.3. Vivencial. Recursos vivenciales

B.3.4. Recurso cinestésico (deletreo)

B.3.4.1. DelPaMa. Por parte de la maestra

B.3.4.2. DelppPaAl. Demanda de deletreo

B.3.5. Conteo

B.3.5.1. ConPaMa. Por parte de la maestra

B.3.5.2. ConPaAl. Demanda de conteo

B.3.6. CiVi. Cierre semántico

**B.4. Feedback- corrección**

B.4.1. FPo. Feedback positivo (Con/ sin corrección)

B.4.2. FNe. Feedback negativo (Con/sin corrección)

B.4.3. DemCorr. Demanda de corrección

DemAten. Demanda de atención visual

RR. Repaso. Repaso-recapitulación

C. Compañeros. Ayudas de los compañeros

B. Observa. Observación del proceso

## **A: RECURSOS Y ESTRATEGIAS PROPIOS DEL CONTEXTO EDUCATIVO.**

### **A.1. Situación de aula**

A.1.1. Agrupación con maestra

A.1.2. Relación diádica

### **A.2. Tarea**

Entendemos por tarea la condición de escritura en torno a la cual se organizan diferentes actividades. El inicio o cambio de tarea es uno de los indicadores empleados como marcador de comienzo de un segmento interactivo.

En primer lugar se han redefinido las tareas de escritura sobre las que centrábamos nuestro estudio. Hemos mantenido la tarea de escritura espontánea, pero obviando si se trata de palabra o de frase; también se mantiene la tarea de escritura al dictado, independientemente de si se trata a nivel de palabra o frase.

Hemos creído enriquecedor añadir una tercera tarea, "los previos de escritura", pues es considerable el tiempo en los que la maestra conversa y matiza aspectos de la escritura a partir de material impreso o de reflexiones sobre el sistema lingüístico empleado, y hace notar las diferencias preferentemente entre la lengua escrita y la lengua de signos. Son SI centrados en conversar sobre aspectos circundantes del propio momento de la escritura.

Así pues las tres tareas-condiciones que guían este estudio se concretan en:

a) Tareas de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra da una consigna más o menos abierta de que los alumnos representen por escrito una palabra o frase. No obstante, los alumnos no reciben el *input* del contenido a escribir pues se trata de situaciones de escritura libre, más o menos pautada por la maestra.



b) Tareas de escritura al dictado: incluye las tareas en las que la maestra pretende que todos los alumnos escriban una palabra o frase que ella deletrea y/o signa. Es un traspaso a la lengua escrita.

c) Tareas de previos de escritura: son las tareas en las que los alumnos no representan gráficamente un mensaje, sino que se dialoga sobre aspectos de la lengua escrita. Incluimos el trabajo de la estructura de la oración o la explicación de cuentos para posteriormente realizar el trabajo escrito, o la conversación sobre vivencias que más tarde expresarán a través del código escrito.

## **B:ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO.**

### **B.1. Tipo de consigna de la maestra y características**

**B.1.1.Explicación de actividades**

**B.1.2.Relación con actividades anteriores y/o con tarea previa**

### **B.2. Recursos metalingüísticos:**

**B.2.1. Explicación y reflexión sobre la lengua**

**B.2.2. Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos.**

**B.2.3. Exteriorización de los procedimientos.**

**B.2.4. Preguntas-guía**

### **B.3. Recursos de soporte contextual**

**B.3.1. Recursos visuales.** Se refiere a las imágenes, dibujos que la maestra presenta o pone al alcance de los alumnos para facilitar el proceso escritor, que no incluyen texto escrito.

**B.3.2. Recursos textuales**

**B.3.3. Recursos vivenciales**

**B.3.4. Recurso cinestésico ( deletreo)**

**B.3.5. Conteo**

**B.3.6. Cierre semántico/visual.** Esta categoría corresponde a la denominada LSC, pero en la taxonomía definitiva se ha modificado su denominación. Se trata de un recurso que implica el uso de un signo de la LSC con la finalidad de recurso, en situaciones en las que se está empleando la dactilología y los alumnos no son capaces de realizar el cierre lógico de la palabra que se representa. Implica la comprensión del vocablo a partir de su signo.

Lo interpretamos como recurso en aquellos momentos en que la maestra lo emplea como tal y no como código preferente de comunicación, pues es ya reiterado que la LSC es la lengua vehicular de las situaciones E/A de esta investigación.

*Ej. La maestra realiza un dictado en dactilología, pero si los alumnos no la entienden realiza el signo del objeto referente para que capten el significado.*

#### **B.4.Feedback- corrección**

##### **B.4.1.Feedback positivo**

**\* Con corrección**

- Sin corrección

•

##### **B.4.2.Feedback negativo**

**\*Con corrección**

- Sin corrección

•

##### **B.4.3.Demanda de corrección**

#### **Otras categorías**

**DemAten. Demanda de atención visual**

**RR. Repaso-recapitulación**

**C. Ayudas de los compañeros**

**B. Observación del proceso:**

#### **\* Aspectos complementarios del análisis**

Dadas las características de nuestros registros no ha sido posible realizar un estudio de otros aspectos conductuales en las situaciones interactivas de enseñanza/aprendizaje.

El tiempo de duración de las sesiones y de los segmentos interactivos se ha contemplado desde los diarios narrativos, pero no se ha cuantificado como tiempo en unidad de segundos, sino que hemos tomado como unidad temporal los turnos de participación de la maestra con cada uno de los alumnos y en situación de grupo.

## **5.3. PROGRAMA DE ANÁLISIS. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN.**

### **5.3.1 Introducción al análisis secuencial**

El análisis secuencial sobresale como una de las técnicas más adecuada para analizar los datos obtenidos en el estudio de la interacción humana. Se trata de una forma de microanálisis. Fue desarrollado por Sackett (1979,1987) a partir de los antecedentes que se hallan en el trabajo de Bakeman y Brown (1977), y actualmente ha alcanzado un gran auge.

El objetivo del análisis secuencial es poner de manifiesto la existencia de relaciones, asociaciones o dependencias secuenciales entre unidades de conducta, poniendo en relación medidas de conducta obtenidas diacrónicamente; es decir, se propone principalmente, detectar la existencia de patrones de conducta o configuraciones estables de comportamiento. *“El análisis secuencial de retardo consiste en contabilizar cuántas veces cada unidad de conducta ocurre a continuación de otra concreta, es decir, inmediatamente a continuación, o retardo 1; O existiendo cualquier otra unidad de conducta entre ambas, o retardo 2; O existiendo dos cualesquiera unidades entre ambas, o retardo 3; Entonces se comparan esas frecuencias con las que se habrían obtenido si las unidades ocurriesen de forma aleatoria en la secuencia...”* (Bakeman, Adamson y Strisik,1989). Como recoge Bakeman y Quera (1996) el análisis secuencial no es una materia estadística única y unificada como lo son el análisis de la variancia o la regresión múltiple, sino que se trata de aplicar a los datos categóricos secuenciales varias técnicas.

En nuestro estudio hemos abordado el análisis secuencial desde el modelo descriptivo que consiste en una aproximación inductiva a los patrones secuenciales, es decir, el investigador carece de un modelo sustancial para las secuencias que observa y trata de descubrir las regularidades que observa a partir de la descripción de los datos. Por las características innovadoras de este estudio no contamos con datos previos en los que sostenernos para realizar el tratamiento desde el modelo deductivo.

Para poder llevar a cabo un análisis secuencial, los datos deben estructurarse distinguiendo dos dimensiones (o variables) de interés y sus niveles (o códigos). A partir de esta diferenciación, se recogen bajo un doble criterio: ocurrencia y base (Bakeman y Dabbs, 1976). Según el criterio de ocurrencia, se trata de datos secuenciales o concurrentes y según el criterio de parámetro de registro, obtendremos eventos ordenados y tiempo.

A partir de la combinación de estos parámetros obtenemos cuatro tipos de datos, a los que posteriormente, Bakeman y Quera (1995) añadieron los datos multieventos.

*a) Datos secuenciales de evento (ESD).* Son eventos caracterizados por su exclusividad. Se controla únicamente el orden en el que ocurren, pero no interesa la duración de los eventos. *"Son un único flujo de códigos sin ningún tipo de información temporal para cada código individual"* (Bakeman y Quera, 1996, p.5)

*b) Datos secuenciales de estado (SSD).* Se trata de secuencias de eventos con tiempo, y deben cumplir el criterio de exclusividad y exhaustividad. Consisten en uno o más flujos de eventos o estados codificados, de los cuales se controla el tiempo.

*c) Datos secuenciales de evento con tiempo (TSD).* Controla las conductas momentáneas y duraderas que se solapan. Los códigos pueden ser de dos tipos:

c.1. Conductas frecuenciales o momentáneas; en las que únicamente interesa su frecuencia pero no su duración. Sólo se controla el tiempo de inicio.

c.2. Conductas duraderas: se controla el tiempo de inicio y de finalización. Las conductas no necesariamente son mutuamente excluyentes, interesa conocer la coocurrencia de las conductas.

d) *Secuencias de intervalos (ISD)*. Consisten en una serie de intervalos de tiempo sucesivos a los que pueden asignarse códigos. En cada intervalo pueden haber uno o varios códigos y el intervalo puede ser incluso de pocos segundos. Son datos demasiado aproximativos.

e) Datos secuenciales de estados múltiples(MSD), multieventos.

Se trata de secuencias de eventos en los que puede darse la coocurrencia de los eventos que carecen de control temporal. Cada segmento de la secuencia se llama multievento y pueden contener datos que representan eventos que coocurren, sin embargo no permite que se repita el mismo código en el mismo multievento. Las secuencias de multieventos son útiles para representar la conducta en cuanto al orden en que ocurren los eventos, pero no sus duraciones o momentos.

En esta investigación nuestros datos son definidos como multieventos, aceptando las limitaciones que esto conlleva.

### 5.3.2. GSEQ-SDIS

El *software* GSEQ-SDIS (Bakeman y Quera, 1992, 1995), como su sigla indica, reúne dos desarrollos informáticos. Por una parte, el SDIS permite la obtención de un formato normalizado y general para los datos secuenciales; y, por otra, el GSEQ permite una potente descripción y análisis de los datos secuenciales.

El SDIS-GSEQ se apoya en una técnica analítica que fue desarrollada por Bakeman ( Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman,1986) y por Sacket (1980,1987), a partir de los antecedentes que se hallan en los trabajos de Bakeman y Dabbs (1976). A su vez caben dos perspectivas: prospectiva (contemplando el sentido "hacia delante", tal cual se produce la ocurrencia de conducta) y retrospectiva ( en sentido "hacia atrás"), que nos proporciona una imagen especular del patrón de conducta, que permite contemplar las dos vertientes del diseño diacrónico intensivo secuencial.

El SDIS-GSEQ ( Bakeman y Quera, 1996) se ha desarrollado a lo largo de diversas versiones. En la actualidad se halla vigente la versión 3.8, en entorno Windows, siendo inminente la presentación de una nueva versión.

SDIS (Sequential Data Interchange Standar): es el formato normalizado que deben presentar los datos secuenciales. El programa SDIS reconoce los datos multieventos y los copia convenientemente en MDS (modificado SDS). Un archivo de datos SDIS consta del número de líneas que sean necesarias para recoger la información, que puede introducirse en cualquier parte de la línea. Todos los elementos del programa SDIS están separados por caracteres especiales (signos de puntuación como comas y puntos).

Los archivos de datos SDIS son procesados por el programa SDIS que necesita, en primer lugar, la declaración del tipo de datos. De forma opcional, a continuación se puede introducir información en torno a los códigos ( ver anexo V.2), que en nuestro caso hacen referencia al tipo de datos, a la situación de observación, la tarea y los alumnos participantes. Se contemplan además todos los códigos pertenecientes a cada una de las categorías. Introducidos estos previos, se inicia la declaración siguiendo los requisitos que establece el programa.

Si el programa SDIS no encuentra ningún error en estos pasos crea un nuevo archivo denominado MDS (o SDIS modificado), que contiene la misma información que el SDIS, pero dispuesta de forma comprensible para que el programa GSEQ pueda procesarla. El formato MDS comprime los datos, por lo que resulta más eficiente. Además, el programa, puede compilar los datos como LOG, que es otro archivo de resumen, o como PLT, que contienen una representación gráfica o trazado de los datos. Cuando se pide un análisis de los datos, el programa crea un archivo OUT, que facilita la navegación por los datos.

El GSEQ puede proporcionar frecuencias simples, frecuencias relativas y probabilidades. Las PRB (probabilidades) se estiman como la frecuencia del código dividida por el número total de multieventos que analizan las tablas de retardo.

A modo ilustrativo recogemos en el anexo (V.3) un archivo de instrucciones ("E:TESIS ESTER/ARCHIVOS SDS/DESGLOSADO:dat". Frec prob tabs etiq detras;) en el cual se observan las frecuencias y los porcentajes, que corresponden a un análisis descriptivo de los datos. En este caso, las órdenes dadas fueron:

Acumula: +=sesiones y \* (sujetos). Por otro lado se recodificaron diversas variables, por ejemplo, se agruparon todos los feedback bajo la etiqueta de FEED. Este archivo es un ejemplo que corresponde al nivel de descripción "global" de nuestros datos.

Además del análisis de los estadísticos simples, nos interesaba conocer los patrones secuenciales de conducta de la maestra, que se obtienen del análisis de los retardos. Entendiendo que un retardo (lag) es "*como un intervalo entre eventos*" ( Bakeman, Adamson y Strisik, 1989, p.6). Para la obtención de estos patrones, es necesario, en primer lugar, definir unas categorías como dadas y otras como condicionadas que quedan



representadas en una tabla de contingencia; es decir, pretendemos averiguar a partir de una conducta determinada (conducta dada) cuál es la que presenta mayor o menor probabilidad de ocurrir a continuación (conducta condicionada). La elección de las categorías "dadas" y "condicionadas" representan el eje fundamental de este tipo de análisis por lo que está en consonancia con las hipótesis que dirigen el trabajo de investigación. A modo de ejemplo, presentamos en el anexo V.4 un archivo que nos permite obtener unos patrones secuenciales de R1 a partir de unas categorías dadas.

En segundo lugar, una vez elaboradas las tablas de contingencia, se recogen los datos que muestran cuáles aparecen como conductas significativas en cada retardo (las que obtienen puntuaciones  $Z > 1.96$  en la prueba de residuos ajustados). Nos hemos centrado en los "residuos ajustados" por ser el mejor índice del grado de divergencia entre el valor observado y el valor esperado en cada casilla (Bakeman, Adamson y Strisik, 1989).

A partir de esta información, en tercer lugar, se elabora el patrón de conducta de la maestra en relación a cada alumno, vinculado o no a las diferentes tareas objeto de estudio. De esta forma hallamos los retardos. Apuntar que a medida que avanzamos en los retardos, nuestros datos pierden fiabilidad; en consecuencia, se considera que los datos aportados por los dos últimos retardos son menos significativos.

Presentamos, a modo de ejemplo, cómo se organizan los datos para obtener las estrategias utilizadas por la maestra en dos retardos a partir de unas conductas determinadas. En algunos de nuestros patrones se complican hasta obtener datos relativos a cinco retardos.

En este ejemplo, la conducta inicial ( dada) es HabFon( Habilidad Fonológica). En el retardo1, se observa, que el valor del residuo ajustado correspondiente a FNeSin (Feedback negativo sin corrección) obtiene una  $z=2.38$ , lo que indica la presencia de un patrón secuencial de conducta entre estas dos estrategias. Para mayor claridad, hemos representado este patrón a continuación de la tabla.

#### Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados      Condicionados

	FPoCorr	FPoSin	FNecorr	FNeSin	ExpAct	RelPrev
HabFon	- 0.16	- 0.99	- 0.34	2.38	- 0.24	0.00



Posteriormente, a partir de la categoría HabFon, se busca qué conducta presenta una puntuación significativa en los residuos ajustados, en relación al retardo 2.

Como se observa en la tabla, la categoría FpoCorr presenta un valor de 6.56, es decir, altamente significativo. Esto permite elaborar un patrón donde la conducta dada sea HabFon y FpoCorr, el retardo 2. Esto se observa en la siguiente tabla y la representación del correspondiente patrón.

**Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados**

Dados      Condicionados

	FPoCorr	FPoSin	FNecorr	FNeSin	ExpAct	RelPrev
HabFon	6.56	- 0.94	- 0.28	- 0.37	- 0.41	- 0.16



Para poder establecer un patrón de conducta HabFon→FneSin→ FpoCorr, es preciso hallar, con valores significativos, los residuos ajustados, en R1, entre las conductas FNeSin y FPoCorr. En este ejemplo, como se recoge en la tabla de contingencia presentada a continuación, el valor obtenido es de 2.38.

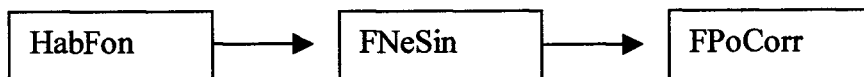
**Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados**

Dados      Condicionados

	FPoCorr	FPoSin	FNecorr	FNeSin	ExpAct	RelPrev
FNeSin	2.38	0.07	0.56	0.09	- 0.62	0.00



Esto nos permite establecer el patrón de conducta definitivo, como queda representado en la siguiente ilustración.



De esta manera fueron obtenidos todos y cada uno de los patrones presentados en el capítulo VI.

El programa GSEQ requiere la creación de numerosos archivos para cada demanda que se formula. En el anexo V.5 recogemos en un CD los archivos creados para nuestro trabajo.

### **5.3.3. Niveles de análisis**

En nuestro trabajo para proceder al análisis se han realizado tres archivos con diferente nivel de concreción que nos ha permitido obtener datos desde muy concretos a más generales.

En un primer nivel, reconocido como el más general, se incluyen todas las categorías contempladas en la taxonomía definitiva, presentada anteriormente. Hemos denominado a este nivel de concreción, categorías “desglosadas”. En un segundo nivel, el archivo contenía categorías agrupadas “intermedio” (anexo V.6), pertenecientes a un mismo grupo de categorías. Por último contamos con un último archivo (“global”) que incluye las categorías más resumidas y en el que se contemplan los grandes bloques de estrategias (anexo V.7), y por tanto nos ofrece las frecuencias más altas, pero menor nivel de concreción.

Estos archivos nos han ofrecido informaciones suficientemente ajustadas a las demandas de nuestro análisis. En particular para establecer las frecuencias nos ha sido más enriquecedor contar con el archivo “global” e

“intermedio”, pues al disponer de una cantidad abundante de categorías de análisis, hemos podido incrementar la frecuencia de los datos, y por tanto, su significatividad.

Sin embargo, para la elaboración de los patrones, hemos valorado la conveniencia de partir de las categorías iniciales (“desglosadas”) que nos han servido para realizar un análisis más molecular de las interacciones acontecidas en las situaciones E/A analizadas.

El trabajar con estos diferentes niveles pudiera parecer confuso, pero ha resultado enriquecedor, pues categorías que obtenían frecuencias muy bajas, forman patrones conductuales muy estables y significativos. Es decir, observamos recursos que surgen en un número reducido de ocasiones pero que en la mayoría de ellas aparecen vinculados a algún otro recurso concreto, estableciendo un patrón bastante consistente, incluso en retardos 2 y 3.

Para ilustrar estos tres niveles de análisis, recogemos en el anexo V.8 el archivo correspondiente a las frecuencias de las diferentes categorías en el nivel más molecular “ desglosadas”. Como observamos, las frecuencias, dada la amplitud de nuestras categorías obtienen puntuaciones relativamente bajas. Se trata de un archivo SDIS en el que se pide la frecuencia de cada categoría para los tres alumnos, independientemente de la tarea; es decir; nos permite conocer la frecuencia de uso por parte de cada alumno, pero no en que tarea es empleada. Para otro tipo de discusión se ejecutó la orden “sin acumular tarea”.

En el anexo V.9, se ofrece la posibilidad de comparar las frecuencias cuando se agrupan algunas de las categorías. Por un lado, se han agrupado todas las categorías referidas al feedback, (“FEED”), todas las categorías

relacionadas con aspectos metalingüísticos ("METAS"), y así sucesivamente tal como se indica en la declaración del archivo, bajo el nombre "Recodifica".

Este nivel de análisis nos permite realizar valoraciones más globales, pero sumamente interesantes, pues aumenta la frecuencia de las categorías y potencia el análisis más general y amplio de los datos.

**CAPÍTULO VI.**  
**RESULTADOS**

## **Capítulo VI. RESULTADOS**

### **Presentación**

#### **6.1. Análisis cualitativo.**

- 6.1.1. Estructura organizativa de las sesiones
- 6.1.2. Estrategias propias de cada fase
- 6.1.3. Unidad temporal de las sesiones: el turno

#### **6.2. Análisis cuantitativo**

##### **Parte I. Análisis y discusión de las frecuencias**

###### **6.2.1.1 Resultados globales: estrategias más empleadas por la maestra:**

- i. Observación de la maestra
- ii. Recursos metalingüísticos habilidades metafonológicas y explicitación de procedimientos
- iii. Recursos visogestuales: recurso textual, deletreo, conteo
- iv. Feedback: feedback positivo sin corrección
- v. Demanda de atención
- vi. Consigna: explicación de actividades

###### **6.2.1.2. Estrategias de la maestra en relación a la tarea**

###### **6.2.1.3. Estrategias y/o recursos poco utilizados por parte de la maestra**

###### **6.2.1.4. Proceso de ajuste: situación aula**



## **Parte II: Análisis secuencial: patrones de estrategias**

### **6.II.1. Patrones de cada alumno en relación a la tarea**

- Alumno DI- Tarea escritura espontánea
- Alumno DI- Tarea dictado
- Alumno DI- Tarea previos
- Alumno PE- Tarea escritura espontánea
- Alumno PE- Tarea dictado
- Alumno PE- Tarea previos
- Alumno OR- Tarea escritura espontánea
- Alumno OR- Tarea dictado
- Alumno OR- Tarea previos

### **6.II.2. Patrones coincidentes entre alumnos, en relación a las tareas**

### **6.II.3. Categorías coocurrentes. Retardo 0.**

### **6.3.A modo de síntesis**

## **PRESENTACIÓN**

Este capítulo está dedicado a la presentación y análisis de los resultados obtenidos en nuestro estudio. Dividimos el capítulo en dos grandes apartados que coinciden con el tipo de análisis realizado. En primer lugar, se exponen los resultados sugeridos a partir del análisis cualitativo y posteriormente nos detenemos en los resultados y la discusión a partir del análisis cuantitativo y estadístico.

El análisis cualitativo lo hemos realizado a partir de los diarios descriptivos de las diferentes sesiones seleccionadas para su análisis (ver anexo V.1). Se trata de un análisis en el que se estudia la estructura de la sesión con el propósito de entender la globalidad de la misma. Cada sesión está compuesta por varios SI, de los cuales se han seleccionado los que cumplían con las características requeridas en esta investigación (ver capítulo IV) y a partir de ellos se procede al análisis cuantitativo. También resulta importante controlar los tiempos de cada una de las fases apreciadas, así como la dedicación de la maestra a cada uno de los alumnos en relación diádica, contrastándolo con el tiempo global de la sesión. Este análisis nos permite conocer lo que acontece a lo largo de la sesión, ofreciéndonos una visión global y completa, que ayuda a conceptualizar lo que ocurre en cada SI.

Por otro lado, a través del análisis cuantitativo se han analizado las estrategias/recursos empleados por la maestra con cada uno de los tres alumnos y en cada una de las tareas-condiciones de observación. Como hemos explicado en el capítulo anterior, nuestro análisis abarca diferentes niveles; desde niveles molares referidos a las secuencias didácticas y las sesiones, hasta niveles moleculares que se refieren a los segmentos interactivos y los turnos, que vienen definidos por la participación y/o la intervención de la maestra. El análisis cuantitativo toma como unidad de análisis el turno de intervención de la maestra.

Hemos seleccionado alguno de los segmentos interactivos para conocer cuáles son las estrategias y, si los hubiera, los patrones de estrategias que emplea la maestra en las situaciones enseñanza-aprendizaje de la escritura con los alumnos sordos. Nos proponemos conocer si los recursos utilizados por la maestra están influidos por la tarea en la que se enmarcan. En este estudio, consideramos tres tareas: la escritura espontánea, la escritura al dictado y los previos de escritura (ver capítulo IV).

Asimismo, nuestro estudio se enmarca en los estudios de casos, por lo que somos conscientes de las limitaciones que presentan nuestros resultados para ser generalizados a otras situaciones educativas; sin embargo, resultan válidos para el contexto educativo en el que nos ubicamos, con esta maestra y para estos alumnos. La valía de los datos resulta considerable, en cuanto nos ofrece un abanico muy amplio de estrategias y recursos empleados por una docente con alumnos sordos durante el proceso de apropiación de la escritura. Pretenden aproximarnos además al estudio de los patrones de estrategias que se pueden dar en situaciones E/A de la escritura, ampliamente rico para la práctica educativa.

Para adentrarnos en el análisis cuantitativo, hemos establecido dos momentos, que corresponden a dos niveles de análisis diferentes. Primero presentamos los resultados obtenidos a partir del programa SDIS-GSEQ de análisis secuencial de Bakeman y Quera (1995) en relación al análisis estadístico, a partir de las frecuencias de las categorías. En un segundo apartado, presentamos a partir del mismo programa los patrones secuenciales que han resultado significativos en nuestras situaciones de enseñanza-aprendizaje .

## **6.1. ANÁLISIS CUALITATIVO**

Hemos creído interesante recoger las informaciones que nos aportan los diarios descriptivos de las sesiones seleccionadas para nuestra investigación. Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, estos diarios se han elaborado a partir del visionado de las sesiones y de las notas tomadas *"in situ"* durante las grabaciones de las mismas. Este material nos ha aportado información valiosa y un mayor conocimiento de lo que acontece en el contexto institucional con estos alumnos, en particular en las situaciones de escritura.

El análisis de los diarios nos ha aproximado a la comprensión de la globalidad de las actividades propuestas por la maestra, y nos ubica en los antecedentes de cada SI analizado. Matizar que los SI seleccionados para el análisis no se encuentran aislados sino que se ubican dentro de un contexto interactivo, en el marco de una sesión global en la que acontecen numerosos hechos que determinan el curso y el contenido de los diferentes SI. Estos SI pertenecen exclusivamente a las tareas objeto de estudio de este trabajo. Como veremos, influyen y condicionan las estrategias empleadas por la maestra. El analizar la sesión de forma más global nos aproxima al conocimiento de otras estrategias o recursos utilizados por la maestra en diferentes momentos de las sesiones.

### **6.1.1. Estructura organizativa de las sesiones**

Al realizar los diarios narrativos de cada una de las sesiones en las que se encontraban los segmentos interactivos seleccionados para el análisis, se detectó que en todas ellas había una estructura organizativa bastante coincidente. En la mayoría de sesiones se evidencia una estructura, a modo de patrón, que se repite a dos niveles: a nivel general (macro) en la secuencia didáctica (SD) y en un nivel más micro, en la interacción diádica maestra-alumno. Esta estructura favorece la creación de rutinas en las

situaciones E/A lo que permite a los alumnos predecir y anticipar algunas de las estrategias utilizadas por la maestra, ofreciéndoles seguridad en el proceso de construcción de conocimientos.

La estructura viene definida por la presencia de determinadas rutinas que delimitan tres fases de trabajo y de contenido dentro de la propia sesión. En una primera fase, la maestra pretende acercarse a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema que se va a trabajar. Posteriormente ella presenta la tarea intentando vincularla a las ideas aportadas por los alumnos. La maestra relaciona el contenido de la actividad con las experiencias personales, siempre intentando establecer conexiones con anteriores actividades realizadas en la misma jornada escolar o en otras anteriores. Por tanto, esta primera fase viene definida por la conversación que ocupa una duración considerable de la totalidad de la sesión-clase. La maestra se interesa y muestra preocupación para que los alumnos capten el objetivo de la actividad en torno a la lengua escrita que van a realizar a continuación.

Tras esta fase, que hemos denominado de “conversación o presentación”, la maestra propone las diferentes tareas de escritura o lectura. Se observa que la tarea, entendida como marco global de contenido, puede incluir varias actividades relacionadas con el mismo tema.

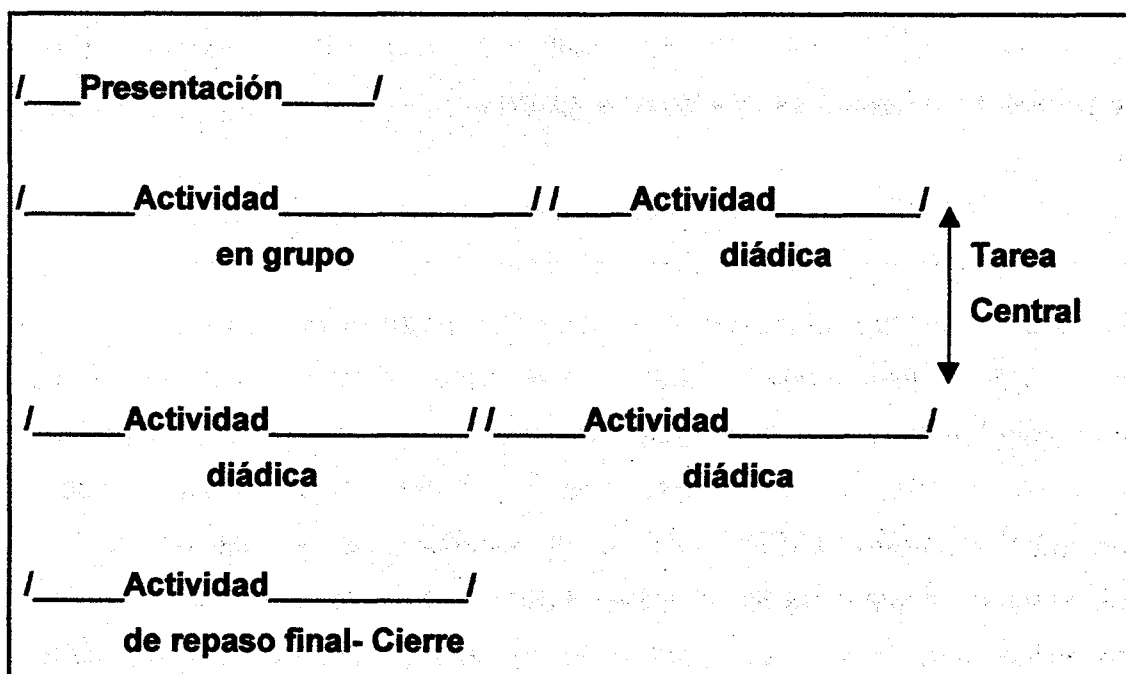
La segunda fase, aborda propiamente el contenido en torno a la escritura, denominada “tarea central”, evidencia una preocupación de la maestra por atender de forma individual a cada uno de los alumnos, por lo que ella intenta ajustarse a las necesidades de cada alumno ofreciéndoles ayudas diferentes a partir de interacciones diádicas. En un inicio, la maestra expresa la consigna de forma colectiva, pero en numerosas ocasiones se ve obligada a ajustar su explicación a cada alumno. Esto conduce también a una participación alternativa de cada alumno en las actividades propuestas. Creemos importante resaltar la alternancia de turnos en la atención ofrecida

por la maestra aunque, evidentemente, ésta varía en relación al contenido que se trabaja y a las peculiaridades de cada alumno.

La segunda fase, pues, viene establecida por la propia tarea, que como veremos posteriormente, presenta por ella misma unas características que la definen, y determina, en gran medida las estrategias o recursos empleados por la maestra.

Por último, la tercera fase, a la que denominamos “cierre de la sesión”, consiste en una actividad de repaso-recapitulación. La maestra se propone afianzar y valorar el nivel de consecución de los objetivos que se perseguían y de conocer qué han construido los alumnos a partir de la actividad realizada. Suele estar vinculada a una tarea en la que se propone una actividad de juego, mayoritariamente competitivo; un concurso, que ayuda a la maestra a conocer los contenidos de los que se ha apropiado cada uno de los alumnos.

Tabla VI.1. Patrón de la estructura de una sesión



### **6.1.2. Estrategias propias de cada fase**

Cada una de estas fases viene determinada, por un lado, por una configuración de SI, denominados Configuraciones de Segmentos de interactividad (CSI), y por otro, por el uso de unas determinadas estrategias de la maestra. En la presentación, predominan las estrategias relacionadas con la consigna y los recursos vivenciales. Durante la segunda fase aumenta el número de estrategias vinculadas al propio objeto de estudio. Durante la última fase, predomina el uso de la corrección y la estrategia de repaso-recapitulación.

El SI se inicia con una explicación de la actividad, para entrar posteriormente de lleno en la propia tarea. Se observa, en ocasiones el uso de estrategias de “engaño” con el propósito de ayudar a los alumnos a la reflexión metalingüística, para mantener viva la atención, o para detectar el grado de comprensión de los alumnos en torno a la actividad, incluso para reforzar su capacidad de corrección. A continuación, se produce la corrección inmediata, que viene reforzada con una explicación o análisis por parte de la maestra de los errores de los alumnos, intentando alcanzar la reflexión sobre aspectos de la lengua escrita (metalenguaje).

Cuando se trata de la tarea “escritura espontánea”, se observa el empleo frecuente de recursos visuales y textuales para favorecer la conciencia fonológica de los alumnos; así como el recurrir reiteradamente a la dactilología (Fernández Viader y Pertusa, 1999). Las estrategias metalingüísticas se suceden, especialmente las denominadas “habilidades metafonológicas y suprasegmentales”, que hemos caracterizado como reflexión de aspectos relativos a la longitud de la palabra, o a la discriminación visual de algún grafema dentro de la globalidad de la palabra. Veremos esto con más detalle en el apartado dedicado al análisis cuantitativo.

Comprobamos que la situación organizativa de los alumnos en el aula se modifica en el transcurso de la SD, desde agrupación con maestra a la situación diádica maestra-alumno dentro del mismo agrupamiento, con el fin de ajustar las ayudas a las diferencias individuales de cada alumno. Destaca también la alternancia de propuestas de actividades de trabajo cooperativo, individual y juego competitivo, para mantener la implicación activa y la motivación de los alumnos hacia los contenidos que se trabajan. Esta alternancia se emplea para controlar la participación equilibrada de los alumnos en la sesión. Finalmente, la maestra utiliza la estrategia de repaso/recapitulación generalmente, a nivel de grupo; en algunos casos se sustituye o viene complementada con un feedback positivo en sus diferentes modalidades.

Con la intención de alcanzar significados compartidos entre la maestra y los alumnos, la lengua vehicular en todas las sesiones es la Lengua de Signos Catalana (LSC). El uso de otros sistemas lingüísticos o comunicativos se emplea como estrategia de apoyo para andamiar a los alumnos en momentos determinados del proceso de apropiación de la lengua escrita y solventar incomprendiones específicas. Es el caso del uso del sistema bimodal para justificar el orden sintáctico de los elementos de la oración, o el uso de la lectura labial para facilitar un contraste fonológico determinado.

Se concede mucha importancia a la funcionalidad y al uso significativo de la lengua escrita por lo que se intenta trabajar a partir de situaciones reales o personales de los alumnos a las que puedan dotar de sentido. Siempre que es posible la maestra vincula las actividades propuestas a experiencias personales o vivencias de los alumnos.

El trabajo en situación de agrupamiento de alumnos sordos en situaciones de E/A de la lengua escrita favorece la flexibilidad organizativa y social de la secuencia y del propio grupo. Se consigue una mayor adaptación a las necesidades educativas de los alumnos.



### **6.1.3. Unidad temporal de las sesiones: el turno**

Ya hemos comentado con anterioridad que la unidad de análisis de este trabajo es el turno de intervención de la maestra. Su recuento, nos permite conocer el tiempo de dedicación o de participación con cada uno de los alumnos y en qué situación grupal se produce, si con todo el grupo o en situación diádica con uno de los alumnos. Se observa que el número de turnos de la maestra a lo largo de las sesiones disminuye en beneficio de las intervenciones de los alumnos. La maestra de forma paulatina traspasa el control a los alumnos, que aumentan su participación activa.

El número de turnos de participación de la maestra con cada alumno está determinado por las peculiaridades de cada uno de ellos. (ver tabla VI.2.). PE interacciona en un número más alto de turnos con la maestra, no tanto, por presentar incomprensiones sobre los contenidos, sino por su carácter personal que le estimula a ocupar un papel central dentro de la situación grupal y con manifiesta necesidad de protagonismo y de dominar la situación interactiva. Al respecto, destacamos el trabajo de control efectuado por la maestra. Se observa como ésta pauta las intervenciones y los turnos de los alumnos para equilibrar lo anteriormente comentado. En las últimas sesiones el tiempo dedicado a PE se ha visto claramente reducido. Los turnos en los que interactúa de forma diádica con los otros dos alumnos se orientan a responder a sus dificultades para apropiarse de los contenidos que se trabajan. Requieren mayor atención y ayudas facilitadoras, pues poseen menor nivel de información sobre la lengua y sobre aspectos periféricos de la misma, a la que PE ha tenido mayor acceso, dado su mayor competencia en lengua de signos.

Se observa que en la primera parte de la sesión (presentación) el trabajo se realiza en situación de agrupamiento, es decir, la maestra presenta la actividad, comenta el trabajo a realizar, establece relaciones con experiencias personales con los tres alumnos, conjuntamente. Sin embargo,

durante la realización de las actividades de escritura propiamente dichas, la maestra tiende a establecer relaciones diádicas con cada alumno para poder responder de forma más ajustada a sus demandas y necesidades educativas. La última parte de la sesión, el cierre, como ya hemos comentado, finaliza en un importante número de ocasiones con un juego-concurso, que se lleva a cabo, de nuevo, con los tres alumnos.

Destacamos, en la línea de lo anterior, cierta relación entre determinadas actividades y la disposición del aula. Así, durante la presentación de la sesión y la consigna inicial, que suelen darse en agrupamiento, los tres alumnos suelen disponerse sentados en sus escritorios frente a la maestra que está de pie junto a la pizarra. Durante la ejecución de las actividades, los alumnos en la pizarra o en su escritorio, realizan individualmente los ejercicios y es la maestra la que se aproxima a cada uno de ellos para establecer relación diádica y andamiarles en su proceso de construcción de la escritura.

Para la realización de actividades concretas se modifica la estructura del aula; así, en la sesión 16-2-99, por ejemplo, (ver anexo, diarios descriptivos), los alumnos se sitúan delante del retroproyector, para disponer de mayor campo visual; en la sesión 8-6-99 (ver anexo, diarios descriptivos) están dispuestos alrededor de una mesa redonda para poder acceder a un material de pequeñas dimensiones, preparado por la maestra, o cuando la maestra se dirige a un alumno de forma individual en numerosas ocasiones le pide que se acerque a la pizarra para aumentar la proximidad y contacto visual.

De forma cualitativa, nos interesaba comentar, que la maestra dedica proporcionalmente, una mayor parte de la sesión a aspectos circundantes y previos a la escritura, que a las propias tareas de escritura. El trabajo propiamente de escritura ocupa, normalmente, la última parte de la sesión. No se observa tampoco un trabajo sistemático de corrección, sí de observación del proceso, como mostraremos más adelante.

Un aspecto interesante que no hemos podido registrar en nuestras observaciones es el trabajo realizado en torno al concepto de palabra. Como veremos en el análisis de frecuencias, se insiste en el deletreo y conteo de letras y palabras, pero no hemos sido partícipes de cómo se ha trabajado previamente la identidad de la palabra, lo cual hubiera sido enormemente enriquecedor. En este mismo sentido, pensamos que podría ser un trabajo interesante profundizar en el tipo de corrección realizada por la maestra; si se trata de corrección explícita o implícita, inmediata o final..., y poder estudiar las consecuencias que esto conlleva. Resulta especialmente enriquecedor en situaciones de escritura espontánea en las que los alumnos no están mediatizados por palabras o frases trabajadas previamente en clase de forma colectiva, sino que planifican individualmente sus producciones escritas.

Valoramos muy positiva la información aportada por estos diarios narrativos, que nos han permitido realizar comentarios a los que no se alcanza desde una visión de microanálisis.

## **6.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO**

### **Parte I. Análisis y discusión de las frecuencias**

Creemos fundamental mencionar que los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, obviamente, están influidos por numerosas variables, entre las que destacamos el propio estilo y características personales de la maestra así como las características propias de cada alumno.

La maestra posee un estilo personal que viene definido por las estrategias que emplea pues intuye que le resultan más útiles para determinadas tareas y condiciones, y con unos alumnos concretos. A modo de ejemplo, como veremos, el conteo, es un recurso poco empleado por esta maestra cuando parece ser una estrategia favorecedora de la capacidad fonológica. Podría

ser, sin embargo, empleado, con mayor frecuencia por otras maestras, que hubieran obtenido respuestas exitosas con su empleo. Además, la decisión de recurrir a unas u otras estrategias está ligada a las expectativas de la maestra hacia cada alumno así como del nivel real de competencia de cada uno de ellos. La maestra adecúa el uso de las estrategias según el nivel real apreciado en cada alumno y el nivel que puede alcanzar según el andamio que se le ofrezca.

#### **6.2.1.1 Resultados globales: estrategias más empleadas por la maestra**

Uno de los datos más sobresalientes es el predominio de uso de las mismas estrategias por parte de la maestra con los tres alumnos, en un porcentaje bastante equiparable. Pese al ajuste que realiza la maestra con cada alumno, con el propósito de adecuarse a sus necesidades y respetar las diferencias individuales, como veremos en el análisis de los patrones, las estrategias o recursos empleados por la maestra, en frecuencias, resultan bastante similares para los tres alumnos, independientemente de la tarea.

En términos globales, sin considerar la tarea como variable, destacan, de mayor a menor frecuencia, las estrategias que hemos denominado “observación de la maestra”, “habilidades metafonológicas” y “explicitación de procedimientos” (metalingüísticas), el “recurso textual”, el “feedback positivo sin corrección”, la “demanda de atención” y la “explicación de la actividad”(consigna). Es interesante observar como estas mismas categorías son las que se presentan con las frecuencias más altas también al considerar las tareas. No obstante, se aprecian marcadas diferencias, pues parece que cada tarea lleva implícita el uso de unos recursos en detrimento de otros. Lo comentaremos en apartados posteriores.

Presentamos en la siguiente tabla, las frecuencias obtenidas para cada alumno en relación a los diferentes recursos empleados por la maestra.

TablaVI.2. Frecuencias globales para cada alumno

	<i>DI ( 271)<sup>1</sup></i>	<i>PE( 335)</i>	<i>OR (291)</i>
<b>Código maestra</b>	<i>0.0517</i>	<i>0.0328</i>	<i>0.0515</i>
<b>Recurso vivencial</b>	<i>0.0295</i>	<i>0.0239</i>	<i>0.0275</i>
<b>Repaso</b>	<i>0.1218</i>	<i>0.1045</i>	<i>0.1100</i>
<b>Pregunta</b>	<i>0.1181</i>	<i>0.1015</i>	<i>0.1306</i>
<b>Observación</b>	<i>0.3026</i>	<i>0.2955</i>	<i>0.3093</i>
<b>Compañeros</b>	<i>0.0074</i>	<i>0.0149</i>	<i>0.0206</i>
<b>DemandaAtención</b>	<i>0.1439</i>	<i>0.1224</i>	<i>0.1237</i>
<b>Cierre semántico</b>	<i>0.0258</i>	<i>0.0269</i>	<i>0.0309</i>
<b>Dem.Corrección</b>	<i>0.0332</i>	<i>0.0507</i>	<i>0.0309</i>
<b>Feed. Correcc.</b>	<i>0.0701</i>	<i>0.0687</i>	<i>0.0825</i>
<b>Feed. Sin correc.</b>	<i>0.1993</i>	<i>0.2090</i>	<i>0.2165</i>
<b>Feed-back</b>	<i>0.2878</i>	<i>0.3164</i>	<i>0.3230</i>
<b>Consigna</b>	<i>0.1070</i>	<i>0.1045</i>	<i>0.1031</i>
<b>Recurso<sup>2</sup></b>	<i>0.2214</i>	<i>0.2030</i>	<i>0.2405</i>
<b>Conteo</b>	<i>0.0443</i>	<i>0.0448</i>	<i>0.0378</i>
<b>Deletreo</b>	<i>0.0664</i>	<i>0.0836</i>	<i>0.0756</i>
<b>Hab. Metal.</b>	<i>0.3026</i>	<i>0.2985</i>	<i>0.2612</i>

#### i. Observación de la maestra

Se destaca como la estrategia mayormente empleada por la maestra con todos los alumnos y en todas las tareas. Lógicamente puede coocurrir con otros recursos lo que favorece su empleo. Como hemos comentado más arriba, la maestra comparte los principios de la perspectiva teórica constructivista. Sostiene la necesidad de valorar y andamiar a los alumnos

<sup>1</sup> El número entre paréntesis indica el número de turnos en que interviene el alumno, ya sea individualmente o con algún otro alumno.

durante el proceso, y no al final de sus producciones. Por tanto, la maestra va aportando y ofreciendo las ayudas adecuadas a cada alumno durante el proceso de escritura y no al final del mismo; de ahí los resultados tan altos que obtiene la observación por parte de la maestra; un 30% en los tres alumnos en el cómputo global de todas las tareas.

Durante la observación, la maestra refuerza constantemente y de forma bastante equilibrada a los alumnos con interacción directa; exactamente, en DI=26% de 271 turnos, en PE= 28% de 335, y OR= 30% de 291 turnos de la maestra, aparece algún tipo de feedback. Sin ser estadísticamente significativo, se aprecia que la maestra mantiene más turnos con el alumno menos competente, posiblemente por la necesidad que presenta OR de más ayudas por parte de la maestra.

A modo de anécdota, quisiéramos comentar la dificultad con la que topamos para seleccionar los segmentos interactivos de las tareas de escritura espontánea, pues dado nuestro objetivo de conocer las estrategias de actuación de la maestra, se nos hizo verdaderamente complicado encontrar sesiones de escritura espontánea en las que se hiciera patente la participación directa e inmediata de la maestra, pues algunas de las sesiones equivalen completamente, en toda su amplitud, a escritura de los alumnos y observación del proceso por parte de la maestra, sin interacción entre ellos.

## ii. Recursos metalingüísticos: Habilidades metafonológicas y explicitación de procedimientos

El bloque de categorías denominadas “recursos metalingüísticos”, incluye diferentes estrategias de la maestra; por un lado, estrategias vinculadas a los diferentes niveles de la palabra, la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y los aspectos suprasegmentales. Por otro lado, estrategias que

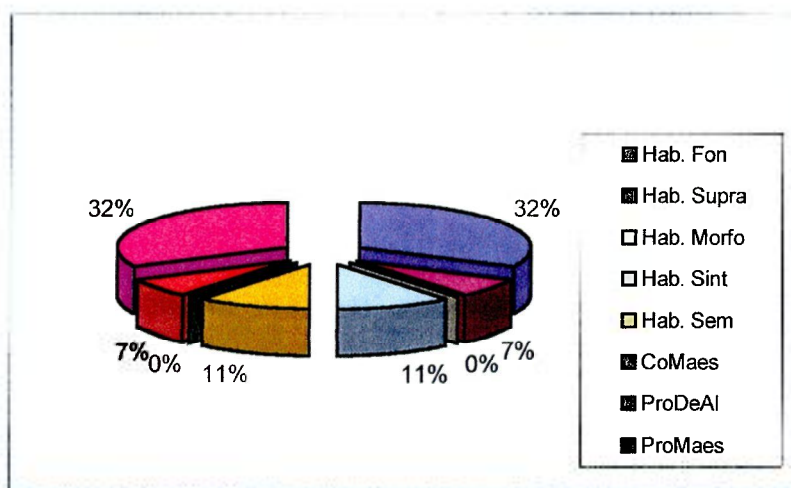
---

<sup>2</sup> En esta categoría se incluyen el recurso visual y textual.

implican reflexión sobre la lengua, reconocidas como “explicitación de diferencias entre códigos” y “explicitación de procedimientos”. El empleo de una u otra de estas estrategias aparece con una frecuencia importante pues están presentes en el 30% aproximado de turnos de la maestra (30% en el caso de DI y PE, y 27% en OR). Pero resulta eje central de nuestra discusión el predominio de uso de unas estrategias sobre otras en relación a la tarea. Son datos considerablemente coincidentes en los tres alumnos observados. Vamos a profundizar en este punto.

Los recursos metalingüísticos empleados con cada alumno son significativamente diferentes. Como se observa en los siguientes diagramas<sup>3</sup>, en el caso de PE, predominan los procedimientos de la maestra y las habilidades metafonológicas. Aparecen discretamente los procedimientos del alumno y las habilidades suprasegmentales. A modo de ejemplo, en la sesión del día 16-3-99, la maestra explica a PE el uso adecuado del pronombre personal (“me”), en catalán, a partir de la escritura correcta y de la reflexión sobre el procedimiento correcto que ella emplea para entender su significado. La maestra no emplea con este alumno ni la explicación de códigos ni la estrategia que implica reflexión sobre habilidades morfológicas.

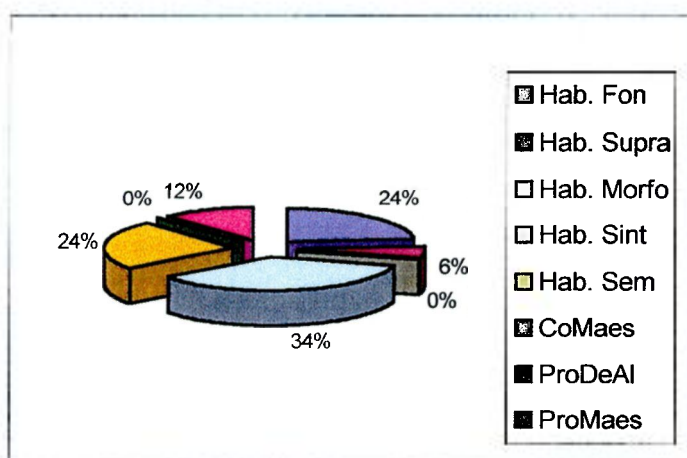
Gráfico VI.1. Frecuencias globales de recursos metalingüísticos para el alumno PE



<sup>3</sup> Los números de diagramas nos indican las frecuencias en porcentajes.

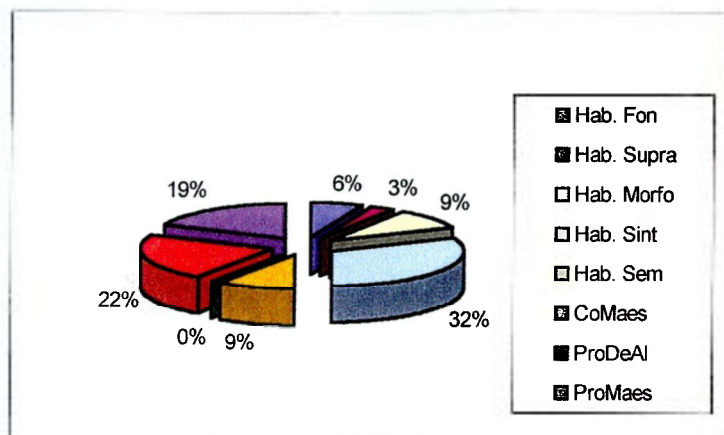
En el caso de OR, destaca el uso de las habilidades sintácticas (34%) sobre las otras habilidades metalingüísticas en comparación con las habilidades suprasegmentales y la explicación del código por parte de la maestra. Las estrategias habilidades metafonológicas y semánticas obtienen los mismos porcentajes (24%).

Gráfico VI.2. Frecuencias globales de recursos metalingüísticos para el alumno OR



Por último, en el caso de DI se aprecia un porcentaje similar entre las habilidades sintácticas y la exteriorización de procedimientos, ya sean de la maestra o del alumno. Al igual que con los otros alumnos la estrategia de habilidades suprasegmentales y exteriorización de las diferencias entre códigos registran frecuencias considerablemente bajas.

Gráfico VI.3. Frecuencias globales de recursos metalingüísticos para el alumno DI





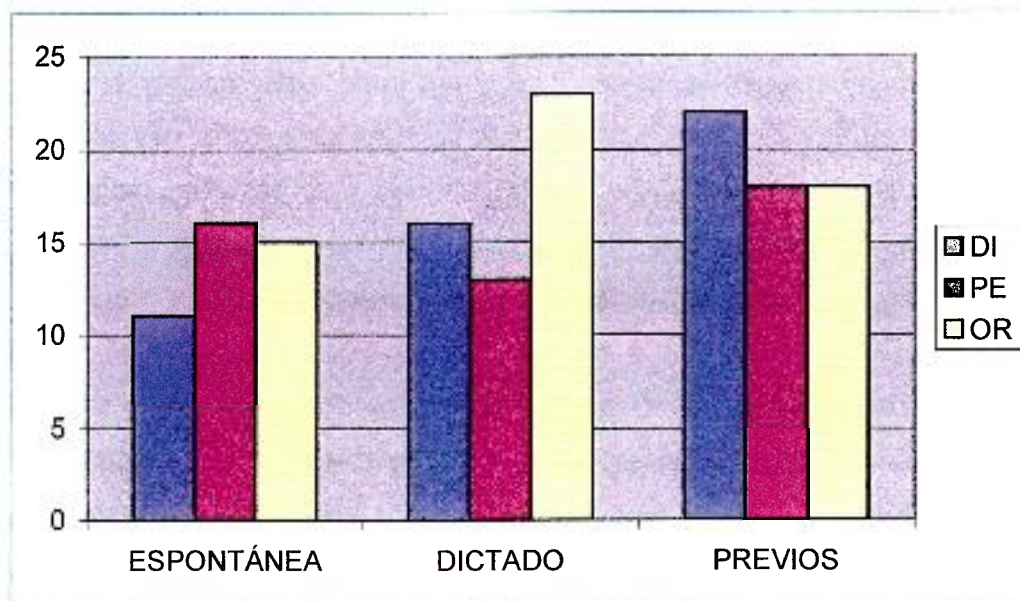
Como muestran estos resultados, se corrobora la importancia de las actividades metalingüísticas para que los alumnos que se inician en el aprendizaje de la escritura, alcancen el principio alfabético de nuestra lengua (Fernández Viader y Pertusa, 1999; Strassman, 2000). Constituyen una serie de estrategias empleadas por la maestra en las tres tareas con una frecuencia considerablemente alta. Como veremos al analizar las estrategias empleadas en cada tarea, predomina su uso en la tarea de previos de escritura.

### iii. Recursos visogestuales

Como se desprende de la lectura de las frecuencias, el **recurso visual-textual** obtiene uno de los porcentajes de aparición más elevado, con un 17% en un total de 271 turnos interactivos de la maestra en DI, empleada en 16% de un total de 335 turnos en PE y en un 18% de un total de 291 turnos en OR.

Si lo valoramos en relación a las tareas, el uso más elevado de este recurso, se obtiene en la tarea de “previos de escritura” con un 22% de aparición, de 108 turnos en DI; 18% de 119 turnos en PE y 18% de 109 turnos en OR. En la tarea de escritura espontánea se obtiene en un 11% de 87 turnos y en el dictado en un 16%, de un total de 76 turnos de la maestra en el caso de DI; un 16% de 126 turnos en espontánea y en dictado 13% de 90 turnos, en PE; y por último, en el caso de OR. un 15% de 105 turnos en espontánea y de 23% de 77 turnos en dictado.

Gráfico VI.4. Frecuencias del recurso textual: en relación a la tarea y los alumnos (en %)



En definitiva, destacamos el uso de los recursos textuales con los tres alumnos y en todas las tareas. Se hace evidente la necesidad de recurrir al modelo correcto de escritura, a través de la visión para andamiar a los alumnos en la construcción de la palabra escrita. Así, por ejemplo, en la sesión 4-5-99 (ver anexo V.1), los alumnos deben escribir el título de un cuento que han estado trabajando. Tras la escritura espontánea, individual, la maestra muestra el modelo correcto para que puedan comparar su producción con la escritura completa del título.

El deletreo y el conteo conceptualizados por el canal de presentación, vía visual, se reconocen como recursos visogestuales. No aparecen con frecuencias tan altas como el recurso textual, ya que se vinculan a las diferentes tareas analizadas y requiere un determinado nivel de competencia. De ahí su uso diferencial por parte de cada uno de los alumnos, con relación a la tarea.

Si nos centramos en el deletreo, más frecuente que el conteo, en general se observa un claro predominio en la tarea de escritura espontánea en los tres alumnos, pero resulta claramente más utilizado por PE, posiblemente por ser el alumno más competente en escritura, y por tanto, este recurso le permite concluir a nivel fonológico las palabras que se propone escribir. Sin embargo, en dictado resulta ser el alumno con frecuencias más bajas de deletreo, lo que confirma la idea; cuando PE recibe el *input* de la palabra o frase que debe escribir, no precisa de ayudas a nivel fonológico para poder escribirlo.

Con DI, la maestra recurre al deletreo en menos ocasiones en la tarea de escritura espontánea, pues este recurso le representa una ayuda insuficiente, probablemente por estar todavía alejado del nivel alfabético de escritura. Sin embargo, en dictado es el alumno que obtiene las frecuencias más altas, pues requiere más repeticiones y soportes fonológicos para lograr escribir. El tercer alumno, OR, obtiene puntuaciones medias de uso del deletreo en las tres tareas; coincide que es el alumno con un nivel de competencia intermedia en relación a sus compañeros. Globalmente, en el caso de DI el deletreo se presenta un 6% de ocasiones, en PE el 8% y en OR en 7%. El conteo aparece en un porcentaje del 4% en los tres alumnos.

A la vista de estos resultados, afirmamos que el deletreo parece ser una estrategia andamiadora, que proporciona autonomía a los alumnos en el proceso de construcción hacia la escritura alfabética.

#### iv. Feed-back: feed-back positivo sin corrección

El feedback, globalmente, emerge como recurso presente en el 30%, aproximadamente, de turnos de intervención de la maestra, es decir, casi un tercio de sus intervenciones incluyen algún tipo de respuesta hacia los alumnos. Obtiene frecuencias bastante altas, lo que refuerza la idea de la atención sostenida de la maestra hacia la realización de las actividades por los alumnos. Esta presencia considerable del feedback, nos expresa la

respuesta inmediata que ofrece la maestra durante el proceso de escritura. Se trata en algunos casos de manifestaciones de aprobación con la cabeza durante la realización de la tarea o alguna manifestación gestual que indica al alumno el nivel de realización de sus producciones.

Como veremos en el análisis de los patrones, la observación y el feedback son conductas concurrentes en los tres alumnos, es decir, la maestra observa mientras en numerosas ocasiones afirma con la cabeza, lo que queda registrado como feedback positivo sin corrección. Al analizar cuál es el tipo de feedback empleado por la maestra, se observa un predominio considerablemente mayor del feedback positivo sin corrección en los tres alumnos. Sobresale como el más utilizado independientemente de la tarea que realizan. Destacar que el feedback sin corrección normalmente es positivo, por lo tanto es lógico que no requiera corrección (anexo VI.1). Se observa, por ejemplo, que en el caso de DI en un 16% de ocasiones el feedback positivo no contiene corrección, en relación al 3% de feedback positivo con corrección.

Contrariamente, el feedback negativo con corrección no se emplea de forma generalizada con los alumnos, pues varía en relación a la tarea. En la tarea de escritura espontánea, no hay diferencias de uso entre los alumnos, pero cuando se trata de dictado, PE recibe mayor número de feedbacks negativos con corrección ( de 99 multieventos, aparece en 8 ocasiones, mientras que en DI y OR de 76 multieventos aparece en 4 ocasiones). Por otro lado, en la tarea de previos OR obtiene mayor porcentaje de feedback negativo con corrección. Posiblemente estos resultados se relacionan con las expectativas de la maestra en relación al nivel de actuación potencial de cada alumno. En las entrevistas mantenidas con la maestra, los comentarios se orientaban a destacar una mayor competencia en PE, lo que coincide con una exigencia más alta con este alumno que se concreta en un mayor uso de feedback negativo con corrección.

Parecería esperable que esta maestra recurriera a la “*demanda de corrección*” para favorecer la corrección que implícitamente acompaña al feedback negativo sin corrección. Sin embargo, esto no ocurre, se obtienen frecuencias muy bajas en demanda de corrección explícita por parte de la maestra ( DI= 3%,PE=5% y OR=3%), destacando en PE, el niño más competente. Evidentemente, se da en menor grado en la tarea de previos que en las otras dos en las que se orientan más directamente al trabajo gráfico de la escritura.

#### IV. Demanda de atención.

Sobresale como un requisito imprescindible, por lo que los maestros deberán permanecer constantemente pendientes al grado de atención de sus alumnos. Ya comentamos la peculiaridad de estos alumnos en relación a la atención dividida ( Fernández Viader, 1992a,b). La maestra conocedora de ello, insiste reiteradamente en que los alumnos permanezcan atentos y concentren su visión en un único estímulo. Se entiende que estrategias como “*demanda de atención*” sumen puntuaciones considerables pues la maestra concede gran importancia a que permanezcan atentos durante las explicaciones con el fin de que estén receptivos a las explicaciones. La maestra manifiesta una preocupación constante por reclamar la atención de los alumnos, pues es consciente de la necesidad de la recepción a través de la vía visual (Baker,1977; Mather,1990).

Así, “*la demanda de atención*” aparece en un 14% de ocasiones de forma global en DI y un 12% en PE y OR. La frecuencia más alta se da en la tarea de dictado, con un porcentaje del 24%; 21% y 22%, respectivamente en cada alumno, pero continúa presente en las otras dos tareas; en escritura espontánea con un porcentaje del 10% (DI), 7% (PE) y 5% (OR), y en previos en un 11% en DI y PE y 13% en OR.

## VI. Consigna: Explicación de actividades

En relación a la consigna, se observa una dedicación temporal considerable por parte de la maestra con el fin que los alumnos capten el objetivo de la actividad que se plantea. El porcentaje obtenido es de un 10% de aparición en los tres alumnos. La maestra tras una presentación de la tarea, sustentada sobre elementos trabajados en sesiones o actividades precedentes, explica la actividad que van a realizar. Intenta, por otro lado, vincular sus explicaciones a las ideas o experiencias previas de los alumnos. La forma de introducir la tarea se convierte en algo ritualizado, aspecto sumamente valioso para los alumnos sordos. Reconocemos y reforzamos su importancia pues resulta muy apropiado con estos alumnos establecer unas rutinas escolares que les ayuden a ubicarse en un contexto y en la tarea de forma más clara.

El análisis frecuencial de esta categoría debe entenderse de forma contextualizada. Debido las peculiaridades de la situación escolar, la consigna aparece normalmente al inicio de la tarea y cuando se introducen las diferentes actividades que la componen. Evidentemente no se trata de un recurso que emplea la maestra durante el proceso de escritura. Partiendo de esta consideración, sin embargo, se observa en el análisis cualitativo que la maestra considera esencial dedicar un tiempo a la presentación y explicación de la actividad, tan destacado que define una primera fase o momento de la sesión. Teniendo en consideración estos previos, no obstante, su frecuencia es considerable, incluso en la presentación de los diferentes segmentos interactivos, es decir, cada vez que introduce alguna actividad dentro de la sesión, dedica un tiempo a aclarar la consigna y explicar en qué consiste el trabajo que se demanda.

Si analizamos la frecuencia vinculada a las tareas, se aprecia un mayor porcentaje de aparición en la tarea de dictado, seguido de la tarea de escritura espontánea y con unas frecuencias muy bajas en previos, pues no es una tarea que implique una actividad a realizar por los alumnos.

### 6.2.1.2. Estrategias de la maestra en relación a la tarea

En apartados precedentes ya hemos ido apuntando el empleo de algunas de las estrategias en relación a las diferentes tareas. Vamos a profundizar en este sentido, pues se aprecian diferencias considerables, que creemos adecuado comentar.

Gráfico VI.5. Frecuencias globales. Tarea: Dictado (en %)

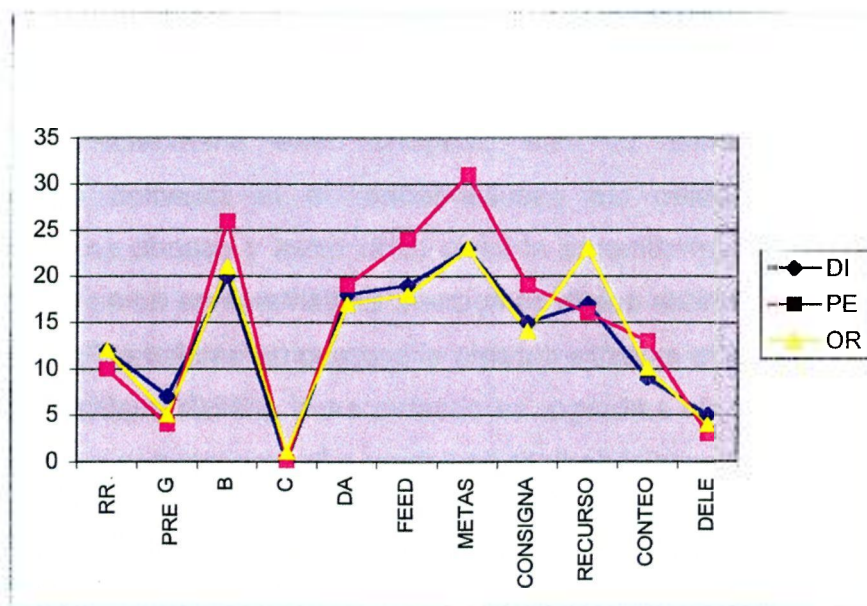




Gráfico VI.6. Frecuencias globales. Tarea: previos (en %)

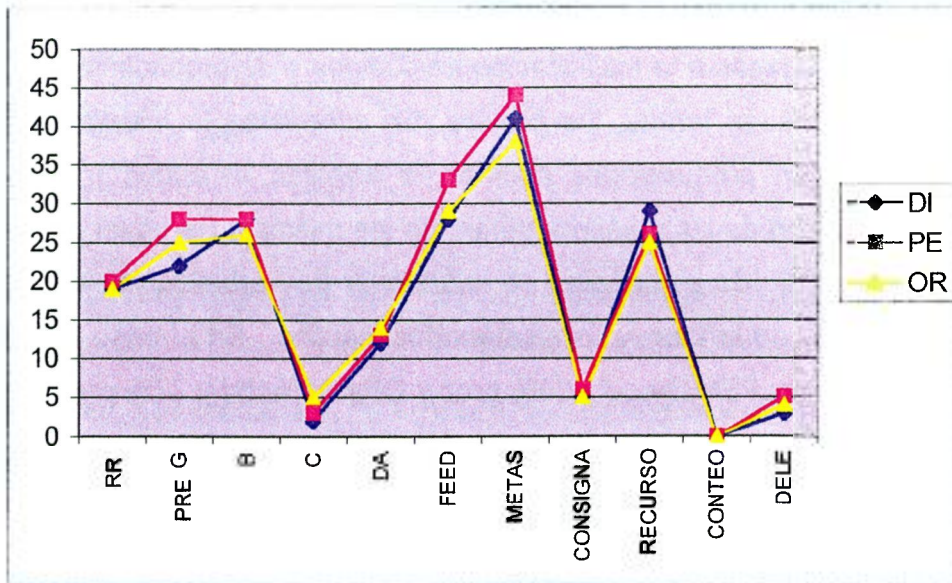
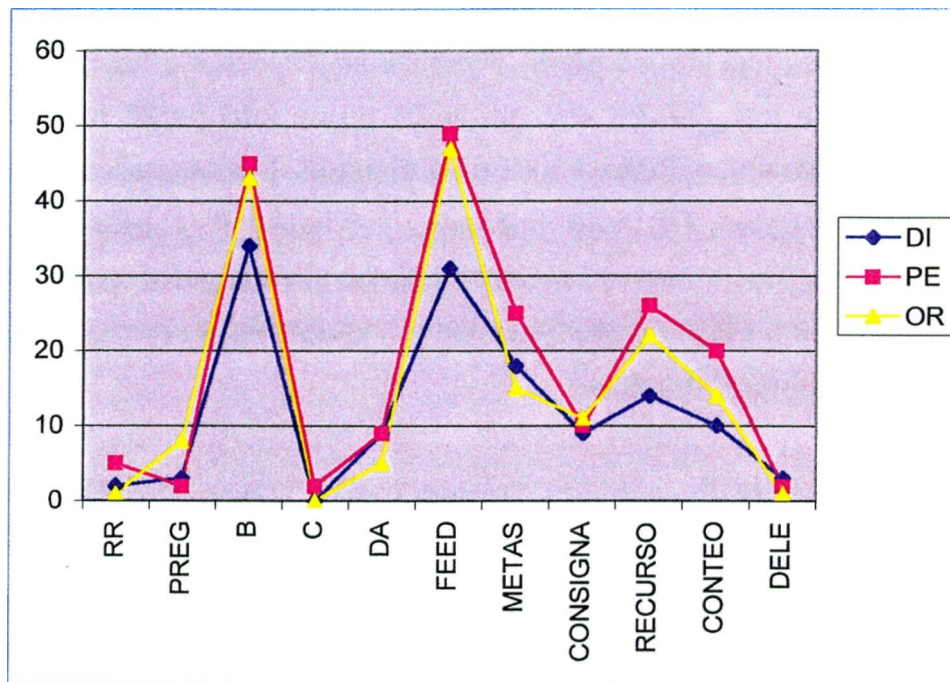


Gráfico VI.7. Frecuencias globales. Tarea: espontánea (en %)



En el caso de la tarea de dictado y en la tarea de previos predomina el uso de "recursos metalingüísticos" ( en un 43%=DI y 49%=PE y 44%=OR), (53%=DI y 49%=PE y 51%=OR), en un porcentaje considerablemente mayor que en la tarea de escritura espontánea, indiferentemente si se trata de



palabras o frases, en las que se emplea en un número más controlado de ocasiones. Surge en un número considerable el empleo de estrategias metalingüísticas ligadas a la explicitación de códigos o de procedimientos en la tercera de nuestras tareas, los previos. En esta tarea la maestra y los alumnos comentan producciones escritas, o trabajan la estructura de la oración y/o el orden de las palabras dentro de las mismas. Se observa pues, un claro predominio de estrategias de reflexión y de verbalización sobre la estructura interna de la lengua, a nivel morfosintáctico. En el caso de DI = 9% cod y 30% proc; PE=6%cod y 28% proc y OR= 10%cod y 27% proc.

En la tarea de escritura espontánea disminuye su uso pues suelen tratarse de actividades en las que los alumnos se enfrentan a la escritura de forma autónoma, y por tanto, la maestra observa detenidamente el proceso, ofreciéndoles en la mayoría de situaciones feedback, bien positivo o negativo sin corrección, con el propósito de que sean los propios alumnos los que alcancen su nivel real de escritura. Predominan en estas situaciones la observación de la maestra. En el caso de DI, de un total de 87 turnos, la maestra le observa en 34 (39%), en PE de 126 turnos, la maestra le observa durante 45 (36%) y en OR de 105 turnos, la maestra le observa en 43 ocasiones (41%). Esta observación como decimos suele darse acompañada de feedback de la maestra, mayoritariamente negativo sin corrección (ver II parte de este capítulo. Patrones).

Ocurre algo semejante con la categoría de *“repaso-recapitulación”*, mayormente empleada en la tarea de escritura al dictado y en la tarea de previos que en la de escritura espontánea, que resalta por su ausencia. Resultados esperados, pues esta estrategia es empleada mayoritariamente con los tres alumnos simultáneamente, y por tanto resulta más útil cuando el objetivo de la escritura es común; esto ocurre especialmente en dictado.

El recurso de *“conteo”* muestra un proceso similar. No aparece en la tarea de previos, surge con frecuencias medias en escritura espontánea y contiene

puntuaciones significativamente más altas en la tarea al dictado, pues incita a los alumnos a reflexionar y darse cuenta de si han omitido, añadido o sustituido algún fonema en su escrito (12% en DI, 14% en PE y 13% en OR). La prueba Z (con  $p > 0.01$ ) pone en evidencia una diferencia significativa entre las tareas de dictado y escritura espontánea en DI y OR (  $Z = 2.001$  y  $Z = 3.082$ , respectivamente). De la misma forma que resultan significativas las diferencias entre las tareas de dictado y previos en los tres alumnos. Con un  $p > 2.58$ , obtenemos puntuaciones de  $Z = 3.19$  en DI;  $Z = 3.897$  en PE y  $Z = 3.39$  en OR (ver anexo VI.2). Resulta coherente la ausencia de conteo en previos, pues se trata de actividades amplias sobre aspectos generales de la lengua, especialmente de presentación de un texto, de trabajar la estructura del discurso, su coherencia y cohesión así como el contenido. No suele ser una tarea en la que se detengan en el análisis de las unidades mínimas de las palabras.

Un ejemplo ilustrativo de utilización de este recurso, de forma colectiva, se presenta en la sesión del 10-11-98, en la que los alumnos deben escribir la palabra que dicta la maestra. Se observa el uso reiterado del deletreo, tanto de los alumnos como de la propia maestra para alcanzar la escritura completa y correcta de la palabra ( ver anexo V.2).

Las “preguntas guía”, orientadas a estructurar la lengua escrita, se utilizan junto a recursos metalingüísticos preferentemente en la tarea de previos; (en un 20%=DI y 23 %=PE y 23%=OR), mientras que surgen modestamente en dictado y escritura espontánea. Se aprecian diferencias significativas entre la tarea de dictado y de previos. Para  $p > 2.58$ , se obtienen  $Z = 3.84$  en DI;  $Z = 4.28$  en PE y  $Z = 3.10$  en OR, respectivamente. Lo mismo ocurre entre la tarea de escritura espontánea y previos. Para  $p > 2.58$ , los datos nos verifican la diferencia significativa de uso de esta estrategia en relación a la tarea (en DI, la  $Z = 2.24$ ; en PE, la  $Z = 5.34$  y en OR, la  $Z = 3.10$ ). Resultan poco frecuentes en las otras tareas, pero existen diferencias significativas entre alumnos (en PE se emplea en un número más reducido de ocasiones por

precisarlas menos, dado su nivel de lenguaje más elaborado que el de los otros dos alumnos). Completaremos esta información más adelante, cuando analicemos los patrones de conducta de cada alumno.

Es interesante ver como, en general, la maestra en la tarea de previos emplea estrategias más reflexivas, que implican una actividad mental constructiva por parte del alumno, de ahí el uso de “código” y “procedimientos”, presentándose de forma más limitada en las otras dos condiciones, especialmente en escritura espontánea.

La categoría de “*cierre semántico*” no se manifiesta en previos, lógicamente, pues la lengua de signos, como hemos comentado es la lengua vehicular de las situaciones enseñanza-aprendizaje. Se trata de un recurso empleado por la maestra especialmente en dictado, para facilitar la comprensión semántica de las palabras que no entienden, normalmente porque el *input* se da a partir del deletreo. A modo de ejemplo ( ver sesión 10-11-98), la maestra dicta d-i-m-a-r-t-s (Trad.martes) pero los alumnos no captan el significado; en este caso la maestra signa la palabra para facilitarles su contenido semántico.

La “*demanda de corrección*” surge considerablemente más frecuente en escritura espontánea pues se trata de la condición en la que el alumno expresa su nivel de lenguaje. Resulta casi nula en previos por tratarse de una situación que no implica propiamente escrito del alumno y por tanto, no cabe la corrección de la escritura. Esto condiciona que en los tres alumnos se obtengan diferencias significativas entre la tarea de escritura espontánea y previos ( con  $p>0.01$ , la  $Z= 2.08$  en DI; con  $p>0.05$ , la  $Z= 3.34$ , en PE y  $Z=11.42$ , en OR). No se aprecian diferencias significativas entre la tarea de dictado y de escritura espontánea. En previos sólo aparece en un porcentaje de 1% en DI y OR, y nulo en PE. En escritura espontánea y dictado se utiliza con más frecuencia, (en espontáneo DI y OR= 6% y P=10% y en dictado los tres alumnos registran un 3% de aparición).

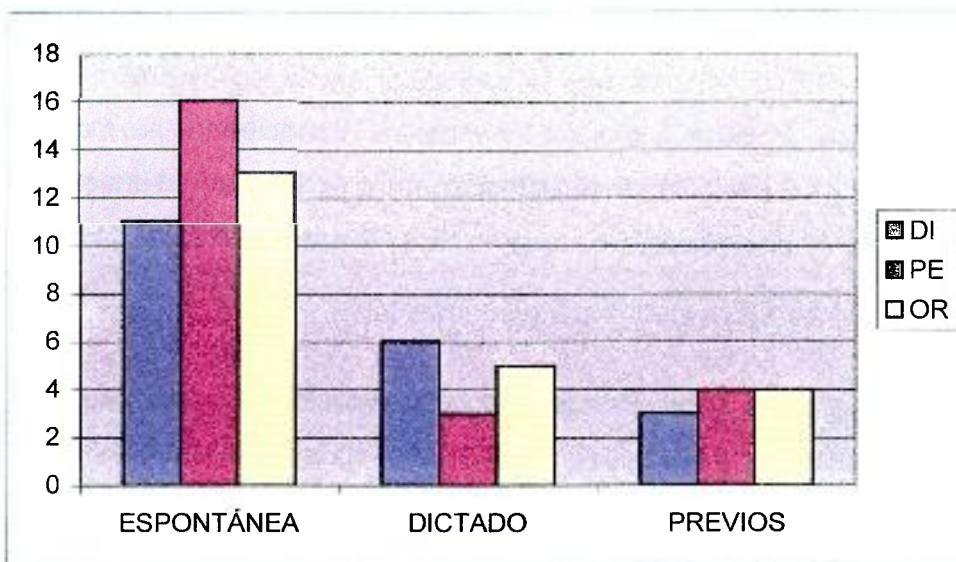
Es esperable que aumente la demanda de corrección en la tarea de escritura espontánea y aunque no con demasiadas diferencias, esto se aprecia especialmente con PE. Nos reafirma, de nuevo, el ajuste de ayudas de la maestra vinculadas a cada alumno; la maestra conociendo la mayor capacidad de PE y su posibilidad de reflexión hacia la lengua, se muestra más exigente con él insistiéndole en que realice la autocorrección de sus escritos.

El “deletreo” surge en la condición de escritura espontánea como recurso empleado por la maestra para ayudarles a escribir todos los grafemas que compone la palabra, apareciendo diferencias significativas ( $p > 0.01$ ) entre la tarea de escritura espontánea y previos.

En el caso del deletreo, su utilización aumenta en la tarea de escritura espontánea ( 11% en DI, 16% en PE y 13% en OR), pues se presenta como un recurso clave para facilitar la escritura de palabras (Fernández Viader y Pertusa, 1999; Stanovich, 1991; Padden, 1998, 1999, entre otros). El uso de la dactilología sobresale como soporte y herramienta facilitadora en los alumnos sordos en el proceso de escritura.

Como se aprecia en el diagrama de barras (Gráfico VI.8), la maestra emplea el deletreo especialmente con PE, en situación diádica, en la tarea de escritura espontánea, posiblemente por ser el alumno con mayor nivel de escritura y en consecuencia, resulta ser un recurso útil para él. Sin embargo, centrando la atención en DI, alumno con dificultades en el nivel fonológico de la escritura, la maestra lo emplea en menos ocasiones, aun cuando su frecuencia de uso sigue siendo elevada, especialmente en escritura espontánea.

Gráfico VI.8. Frecuencias del recurso del deletreo: en relación a la tarea y alumnos (en %)



El “feedback” es una de las categorías más frecuentes en las tres situaciones, siendo especialmente utilizada en escritura espontánea (DI= 25%, PE=24% y OR=35%), y de forma bastante equiparable en previos (DI= 17%, PE=22% y OR=16%.) y dictado (DI= 17%, PE=15% y OR=11%). En OR las diferencias resultan estadísticamente significativas en la prueba Z con  $p > 0.05$ . Resulta lógico, ya que en escritura espontánea, la maestra controla la apropiación individual de cada alumno.

Gráfico VI.9. Frecuencias de feedback en el alumno DI

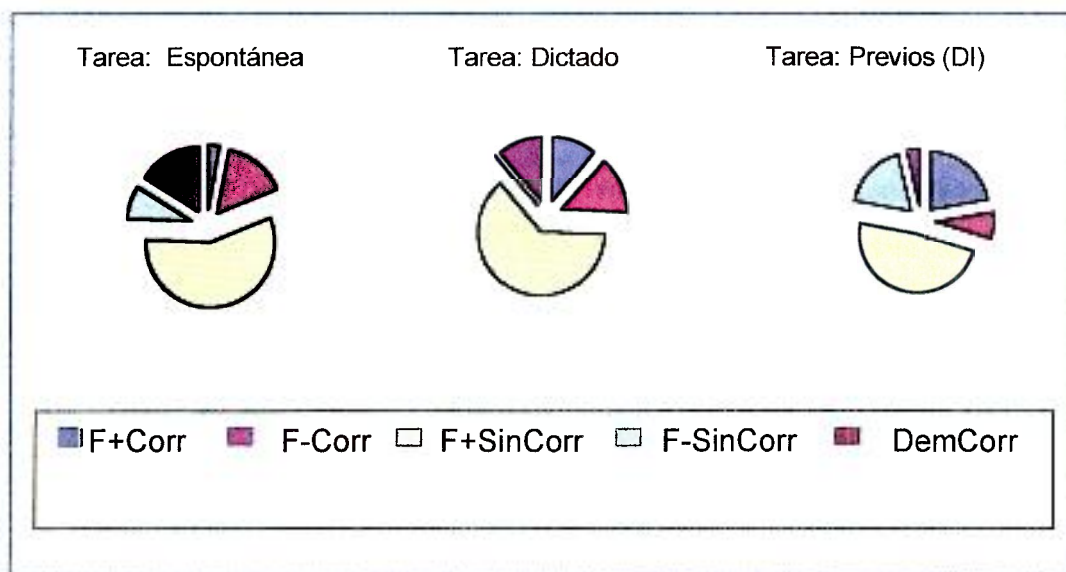


Gráfico VI.10. Frecuencias de feedback en el alumno PE

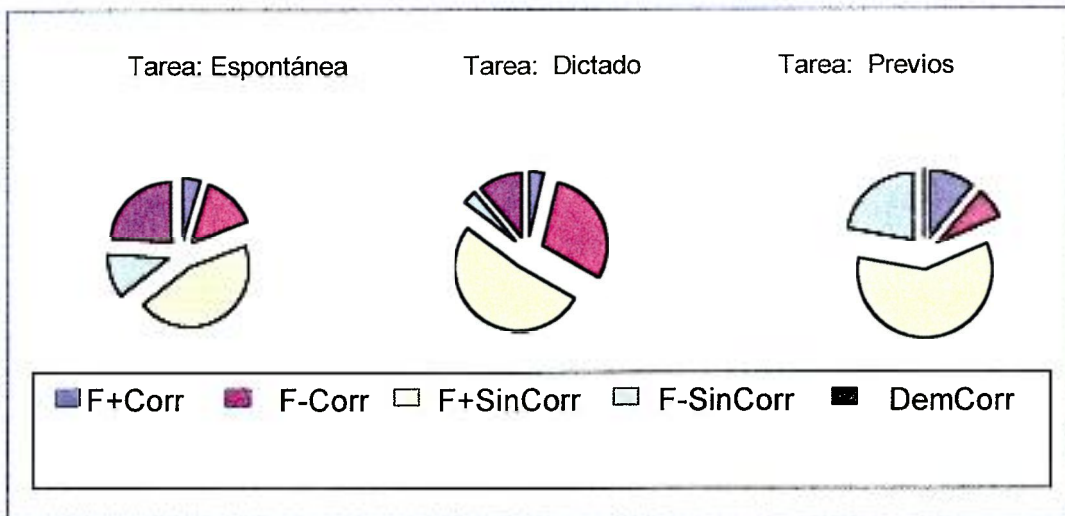
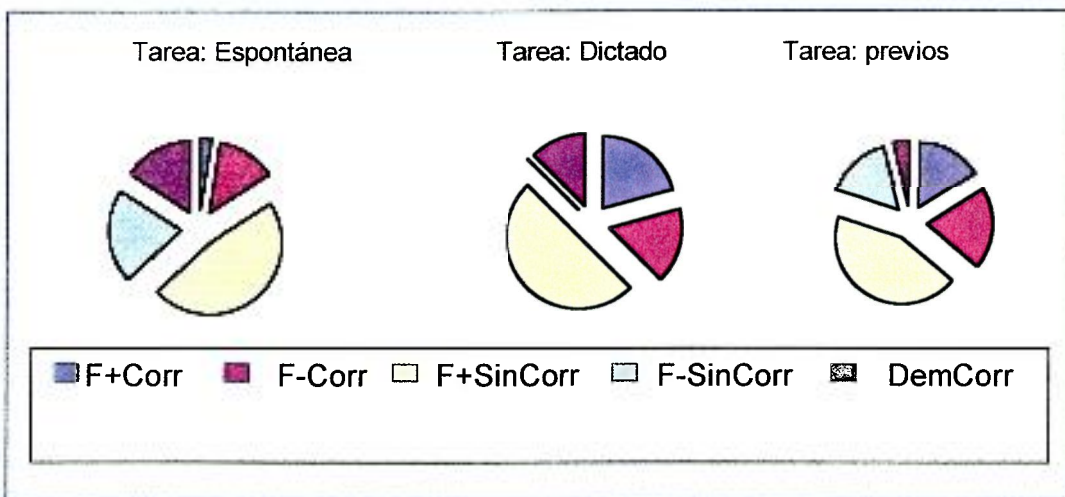


Gráfico VI.11. Frecuencias de feedback en el alumno OR



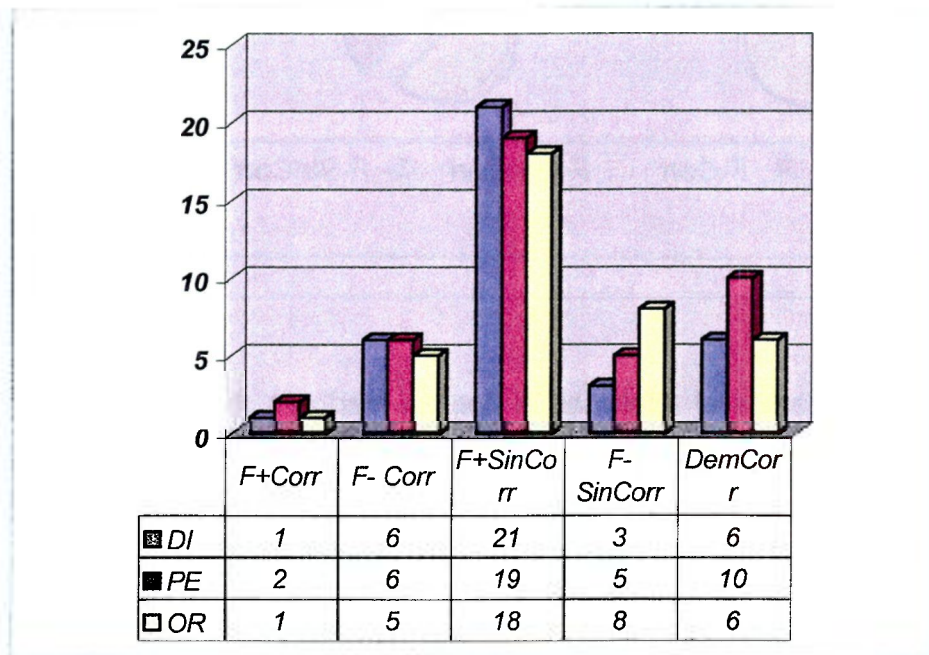
Como mencionamos al referirnos al tipo de feedback más empleado por la maestra, apuntamos que este recurso suele darse coocurrente con alguna otra estrategia. Si analizamos con qué otras estrategias aparece de forma simultánea el feedback sin corrección, está clara su predominancia de estar asociado con la observación, en un porcentaje de DI= 6%, PE=5% y OR=6% y con el recurso textual ( DI= 3%, PE=2% y OR=3%).

Si lo matizamos por tareas, en dictado, aparecen valores de relación del 3.33 en DI, 2.52 en PE y 3.01 en OR. En escritura espontánea se obtiene 2.0 en DI, 2.58 en PE y 2.32 en OR. Por último en la tarea de previos se recoge en DI un 2,46; en PE 3.84 y en OR 2.95. La prueba Z con  $p > 0.05$  nos desvela una diferencia significativa entre las tareas de dictado y escritura espontánea en OR ( $Z=3.12$ ), y entre escritura espontánea y previos en el mismo alumno ( $Z= 2.81$ ).

El feedback positivo con corrección resulta especialmente empleado en la tarea de previos, viéndose en suma reducido en escritura espontánea. PE presenta, con diferencia un uso más limitado respecto a los otros dos alumnos.

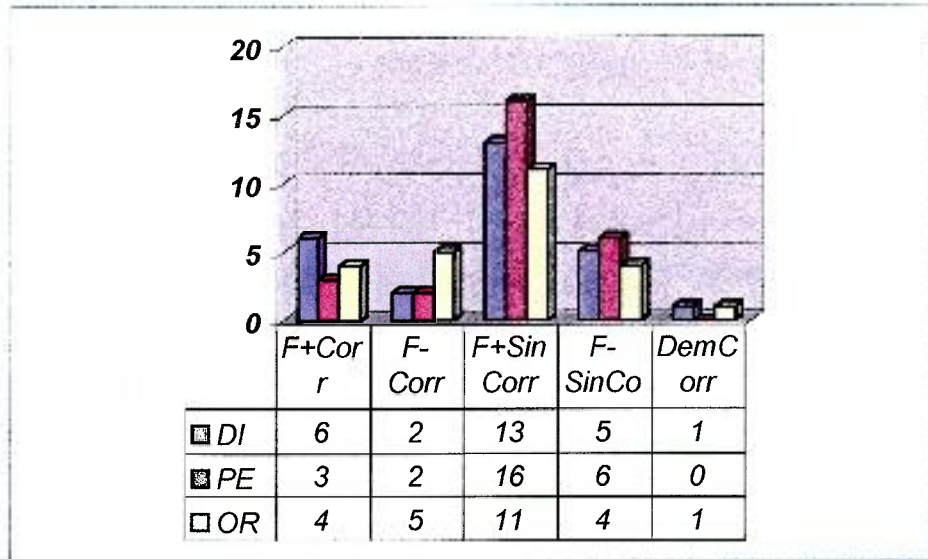
Gráfico VI.12. Frecuencias feedback por tareas y alumnos

VI.12.a. Tarea escritura espontánea

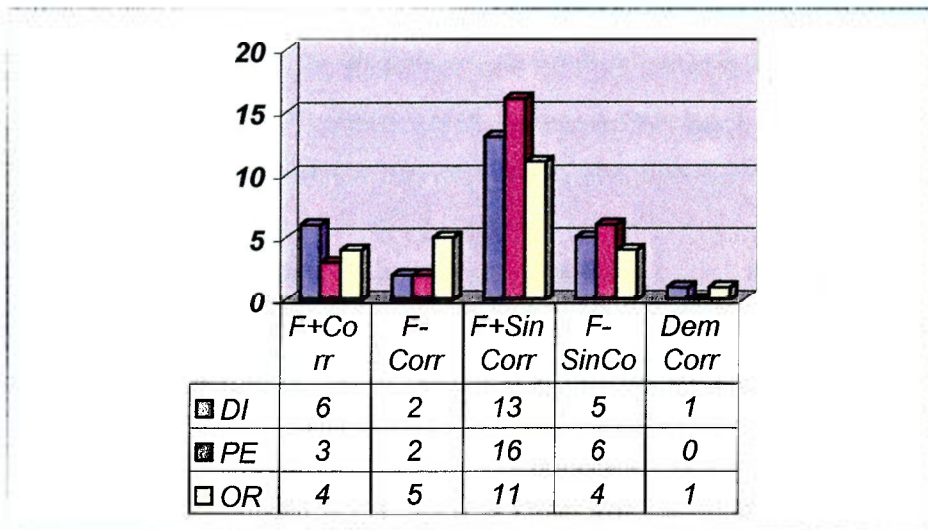




VI.12.b. Tarea de previos



VI.12.c. Tarea de dictado



Los “recursos fonológicos”, aparecen mayormente representados en la tarea de dictado. En la prueba Z para  $p>0.05$  se obtienen diferencias significativas en el uso de esta estrategia en comparación con las tareas de dictado y previos en los tres alumnos. Exactamente, las puntuaciones obtenidas en la prueba Z son en DI=4.03; en PE=5.28 y en OR=4.03. Consideramos, pues, que la maestra necesita recurrir a la fonología, al análisis micro, a los



constituyentes mínimos de la palabra para que los alumnos puedan realizar producciones escritas a nivel convencional o alfabético. Incluimos el uso del deletreo, el conteo y las habilidades fonológicas.

En síntesis, se observa un uso diferencial de determinadas estrategias vinculadas a las tareas analizadas. En el caso de la tarea espontánea, sobresale por defecto, el uso escaso del deletreo, del recurrir a los compañeros, las preguntas y las relaciones con experiencias previas. Destaca el empleo de la observación y del feedback por parte de la maestra. Resultados esperables, pues se trata de una tarea que implica un trabajo personal por parte del alumno. La maestra realiza un seguimiento del proceso y en consecuencia, las puntuaciones en observación son puntuaciones altas. La maestra responde a las producciones de los alumnos de forma inmediata, de ahí las altas frecuencias en la categoría de feedback.

Por otro lado, en la tarea de dictado, sobresale el uso de la demanda de atención, necesaria para que los alumnos capten la palabra o frase que la maestra pretende que escriban. Las actividades metalingüísticas cobran una especial relevancia, así como la consigna, entendida desde la perspectiva de repetición de lo que deben producir. Aumenta el empleo de repaso, pues la maestra precisa de la repetición para que los alumnos capten la palabra que se demanda.

Por último, centrando nuestra atención en la tarea de previos, se detecta un incremento del uso de las preguntas guía y de las actividades metalingüísticas. Disminuye, sin embargo la observación por parte de la maestra, pues se trata de situaciones más interactivas que no implican observación por parte de la maestra.

Destacar además las diferencias observadas entre los alumnos. PE, como ya hemos comentado es el alumno que cuenta con más recursos para alcanzar niveles superiores en sus producciones escritas, además de ser el alumno

con mayor autoestima y seguridad en sí mismo. Esto parece permitir a la maestra aumentar su nivel de exigencia e insistir en las correcciones de los escritos. Le incita a la reflexión y a la corrección. Las expectativas de la maestra hacia este alumno parecen orientarse a un mayor traspaso de control y mayor nivel de exigencia. Por el contrario OR, un alumno inseguro con niveles bajos en conocimiento de la lengua escrita, precisa de más ayudas y recursos directos de la maestra, y el nivel de exigencia de la misma disminuye. Concluir, pues apuntando que pese a que la maestra cuenta con un patrón de la sesión de trabajo, intenta adaptarse a las necesidades de cada uno de los alumnos ofreciéndoles los recursos que considera más adientos. Esto se verá confirmado en la siguiente parte del capítulo al presentar los patrones secuenciales observados con cada uno de los alumnos.

### **6.2.1.3. Estrategias y/o recursos utilizados con baja frecuencia por parte de la maestra**

Una vez establecidas las categorías definitivas para el análisis de nuestros datos, se realizó la transcripción de los diferentes segmentos interactivos. Se procedió a analizar la presencia y la frecuencia de las diferentes estrategias o recursos que habíamos reconocido como centrales para nuestras situaciones de observación. De este primer análisis, surgió la necesidad de eliminar o agrupar algunas de nuestras categorías definitivas, con el fin de obtener más información acerca de su probabilidad de aparición ( ver anexo V.6 y V.7).

Es el caso de la categoría de la categoría “Explicación de actividades” y “Relación con actividades anteriores y/o con tarea previa, que han quedado reducidas a la categoría genérica: “Consigna”, por no ser significativas las diferencias encontradas a partir del matiz distintivo entre ellas. En la “Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos” y la “Exteriorización de procedimientos” se ha eliminado la

subdivisión de si se trataba de la maestra o eran los alumnos quienes realizaban tal actividad. La categoría de engaño no aparecía en ninguno de los registros, por lo que se eliminó con anterioridad al estudio y análisis de porcentajes. Pese a que es una estrategia que emplea la maestra de nuestro estudio en múltiples ocasiones, no ha resultado relevante en los segmentos interactivos analizados, pues es típica de otro género de segmentos interactivos, como son la conversación o las actividades vinculadas a lectura (ver anexo V.1).

Por último, la categoría denominada “feedback no contingente” se ha obviado en nuestros datos finales por tener una presencia mínima. Es interesante reflexionar sobre las estrategias que no han aparecido en nuestras situaciones de enseñanza-aprendizaje con significatividad, no por carecer de validez sino posiblemente por las peculiaridades de las propias tareas planteadas y por las propias características individuales de estos alumnos y del estilo personal de la maestra.

Sorprende el uso casi inapreciable de recurrir a los compañeros como recurso enriquecedor en las situaciones E/A. Ya comentamos en el capítulo primero, la importancia que desde perspectivas actuales constructivistas adoptan los iguales. La solución de conflictos cognitivos, el compartir el mismo sistema de comunicación, la discusión entre iguales sobresalen como facilitadores de la construcción de conocimiento individual. Los iguales entendidos desde el marco sociocultural, como “el otro” que andamia y acompaña en el proceso individual y personal de construcción de conocimiento debe ser tenido en consideración en las situaciones enseñanza-aprendizaje.

Tampoco aparece la estrategia denominada “Cierre semántico” con su clara justificación. Cuando se planteó inicialmente este proyecto de investigación, la escuela estaba iniciándose en el proyecto bilingüe y la maestra empleaba mayoritariamente el sistema bimodal de comunicación. En el momento de i

realizar las filmaciones y el seguimiento de las sesiones, la maestra ya disponía de mayor competencia en lengua de signos catalana, por lo que ésta se convirtió en la lengua vehicular durante los aprendizajes y para la comunicación. Por tanto, el empleo de "Cierre semántico" en tales circunstancias resultaba innecesario cuando correspondía a la lengua vehicular. Sin embargo, insistimos en mantenerla, considerándola como recurso, por si la maestra necesitaba recurrir en algún signo específico, tras una explicación o alguna situación determinada, de ahí la explicación coherente de nuestros resultados. El uso de "Cierre semántico" no aparece en ninguna ocasión en la tarea de previos y aparece modestamente en dictado o escritura espontánea como recurso empleado por la maestra para andamiar a algún alumno en situaciones muy específicas en las que no ha captado una palabra o la semántica de una explicación o de la palabra deletreada. En consecuencia, es más empleada con OR por ser el alumno menos competente en cualquiera de las lenguas contempladas en el PCC.

Los recursos vivenciales no aparecen de forma significativa en el análisis de frecuencias de nuestros datos, pues se han seleccionado unos segmentos interactivos en los que se trabaja la lengua escrita y toda la relación anterior con ideas previas y experiencias personales ya se ha trabajado en segmentos interactivos que pertenecen a la primera fase de la sesión (Presentación) cuando la maestra plantea la actividad y pretende acercar a los alumnos a determinados contenidos. Creemos que es importante mantener esta categoría para posteriores estudios que centren su análisis en otro momento de la situación E/A. Destacamos su presencia en la tarea de previos, lo cual nos indica la importancia que otorga la maestra a establecer relaciones entre las ideas previas y experiencias de los alumnos y los contenidos que se trabajan.

Por último, la estrategia de "Profundización en aspectos morfológicos" aparece en muy pocas ocasiones. Partiendo de discusiones con adultos sordos, éste resulta un recurso que consideran crucial en el proceso de

apropiación de la escritura (Fernández Viader y Pertusa, 1999). Cuando nosotros valoramos los escritos de los alumnos sordos, la morfología, las desinencias, las terminaciones verbales, los morfemas de género y número, sobresalen entre otros, aspectos en los que presentan importantes dificultades. Por ello, los adultos sordos, partícipes y reflexivos de su propio proceso de aprendizaje, y con capacidad metalingüística suficiente, abogan para que los alumnos sordos reciban desde los primeros cursos de escolaridad formación vinculada a aspectos de la lengua. El problema que se dibujaba en períodos anteriores era bien sencillo; no se podía hablar con los alumnos sordos de estos elementos de la lengua, complejos y abstractos, si no se compartía un código comunicativo que permitiera un nivel elaborado de reflexión sobre la lengua. Consideramos importante acompañar el proceso de instrucción de la lengua escrita, con información gramatical, morfológica y sintáctica, que justifique el uso de determinadas desinencias, terminaciones y relaciones léxicas.

Tenemos expectativas de que a partir del modelo bilingüe en las escuelas, en las que la lengua de signos adquiere un estatus preponderante en la educación de los niños sordos, estos problemas se verán reducidos y, siendo optimistas, incluso eliminados. Insistir en que, las categorías que no han sido significativas para nuestros datos, pueden aparecer como básicas en otros estudios, con otra maestra y otros alumnos o pueden resultar significativas para estudios que se proponen otros objetivos. Creemos fundamental resaltar, entre otros muchos elementos, las propias características de la maestra y de los alumnos, así como las adaptaciones sucesivas que ella realiza, como elementos centrales que condicionan el uso de unas u otras estrategias.

#### **6.2.1.4. Proceso de ajuste: situación aula**

De nuestro análisis se desprenden algunos de los recursos empleados por la maestra en las diferentes tareas propuestas y con cada uno de los alumnos,

pero no podemos obviar que la propia situación y disposición del aula representan un recurso *per se*. Si analizamos la relación entre las tareas y la situación de aula aparecen resultados verdaderamente significativos (ver Gráficos VI.12a,VI.12b,VI.12c). En la tarea de dictado y previos suele predominar la situación grupal, observándose una diferencia en relación al alumno PE, que como ya hemos comentado, reclama y consigue la atención de la maestra en mayor número de ocasiones que los otros dos alumnos. De ahí, las frecuencias tan próximas que obtiene en la tarea de dictado en relación a situación grupal o diádica.

En escritura espontánea, aumenta significativamente la situación diádica en los tres alumnos. Especialmente, este incremento se observa de nuevo con PE, el alumno que lidera la situación y reclama más insistentemente la atención de la maestra, y por tanto, logra establecer mayor número de relaciones diádicas con ella. La tarea de dictado mayoritariamente se realiza en situación grupo, y las relaciones diádicas se orientan a aclarar dudas particulares de cada alumno (78% en DI; 58% en PE y 77% en OR). En la tarea de previos, como ya hemos comentado, se trata de presentar y comentar de forma conjunta elementos de la lengua escrita, por lo que se presenta mayoritariamente en situación grupal (83% en DI; 70% en PE y 74% en OR). Sin embargo, lógicamente, en escritura espontánea se observa claro predominio de relación diádica, pues permite a la maestra controlar y guiar el proceso individual de cada alumno (59% en DI; 71% en PE y 70% en OR), respetando las diferencias individuales y actuando dentro de la zona de desarrollo potencial de cada alumno.

Pese a estas generalidades, (ver Tabla VI.3) si hacemos un análisis más "micro" de cada uno de los segmentos interactivos en relación al número de turnos en los que interviene la maestra con cada alumno ( ver anexo VI.3), se evidencia que PE establece mayor número de contactos con la maestra (Total turnos= 335),tanto en situación grupal como diádica y en todas las tareas. En segundo lugar se encuentra OR ( total turnos=291), y DI es el

alumno que menos interacciona con la maestra ( total de turnos que interviene =181), probablemente por ser muy tímido y presentar un nivel de competencia en escritura más bajo que los compañeros, que no le permite participar e intervenir en la misma medida que los compañeros. OR, manifiesta importantes dificultades en la tarea de dictado, pero interacciona en pocos turnos con la maestra, posiblemente a causa de su inseguridad que no le permite reclamar con más insistencia a la maestra, lo que disminuye en gran medida las ayudas ofrecidas por ésta, que se dirige más a los otros dos alumnos.

Tabla VI.3. Número de turnos de participación de cada alumno

	DI	PE	OR
PREVIOS	108	119	109
DICTADO	76	90	77
ESPONTANEO	87	126	105
TOTAL	181	335	291

También interesa observar qué relaciones se establecen entre los propios alumnos. Se aprecian unas relaciones prefijadas que vienen dadas por tanto por el nivel homogéneo de competencia de los alumnos como por la disposición en sus pupitres. En este sentido, PE y OR no interaccionan solos, sin la maestra, en ninguna ocasión, debido probablemente, a su nivel claramente diferenciado de competencia en lengua escrita y por tanto, de los recursos que precisan de la maestra, además de permanecer distanciados por tener a DI sentado entre ambos. Sin embargo, OR y DI, establecen considerables relaciones, especialmente en dictado. Esto resulta confuso desde postulados constructivistas que refuerzan el trabajo en grupo cooperativo, una de cuyas premisas es que los grupos sean heterogéneos. De esta manera, los alumnos se ayudan a partir de sus propios niveles, adoptan roles diferenciados y cada uno de ellos obtiene beneficios a partir de actuaciones distintas. Lógicamente, en la situación de escritura espontánea se cuentan las mínimas relaciones entre alumnos, pues consisten en

actividades más individuales. Sin embargo, la propia disposición en el aula, es decir, con qué compañero está situado, determina el tipo de interacciones que establecen entre ellos. Resulta esperable que aumente el número de interacciones con el alumno más próximo, por lo que creemos interesante recurrir a cambios de ubicación de los alumnos para favorecer diferentes interacciones entre ellos.

En los siguientes gráficos, hemos empleado las siglas de los alumnos en función de los alumnos que participaban en cada turno de la interacción. De esta manera, contemplamos cuando el alumno actúa solo en un turno o lo hace con algún compañero. Especificamos el significado de cada una de las siglas utilizadas:

P= PE

O= OR

D= DI

PO= PE y OR

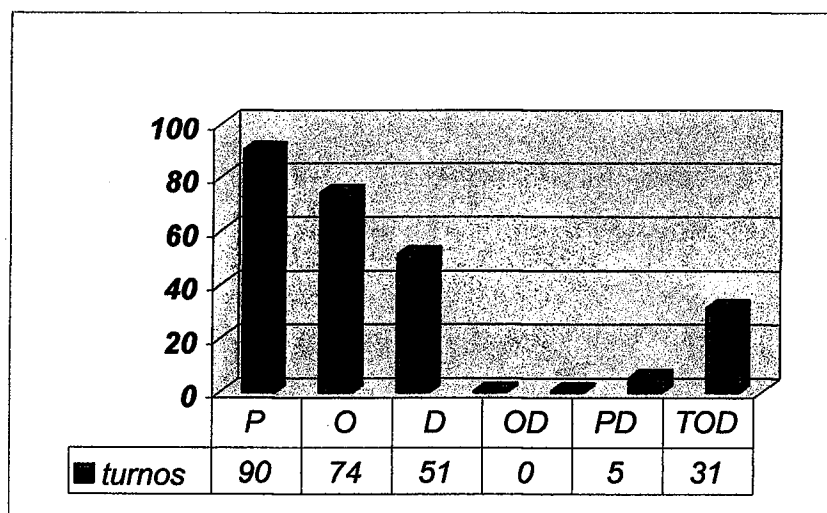
OD= OR y DI

PD= PE y DI

TOD= Situación de grupo. Los tres alumnos conjuntamente

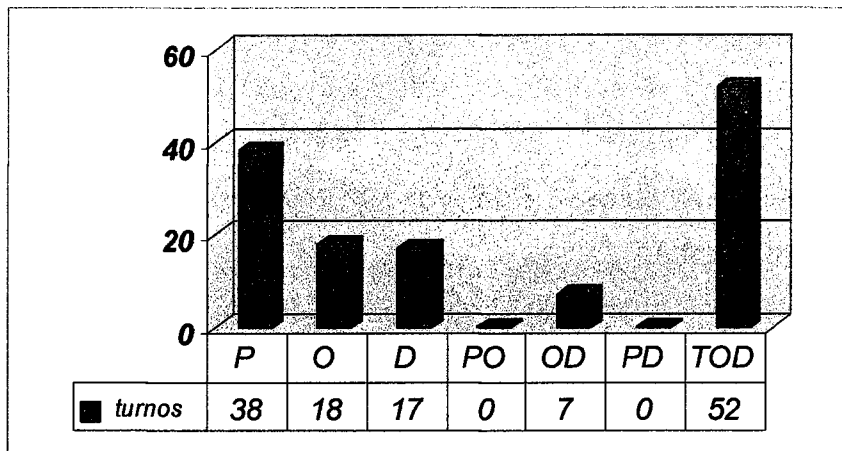
Gráfico VI.13. Turnos de los alumnos en relación a la situación de grupo

VI.13.a. En escritura espontánea

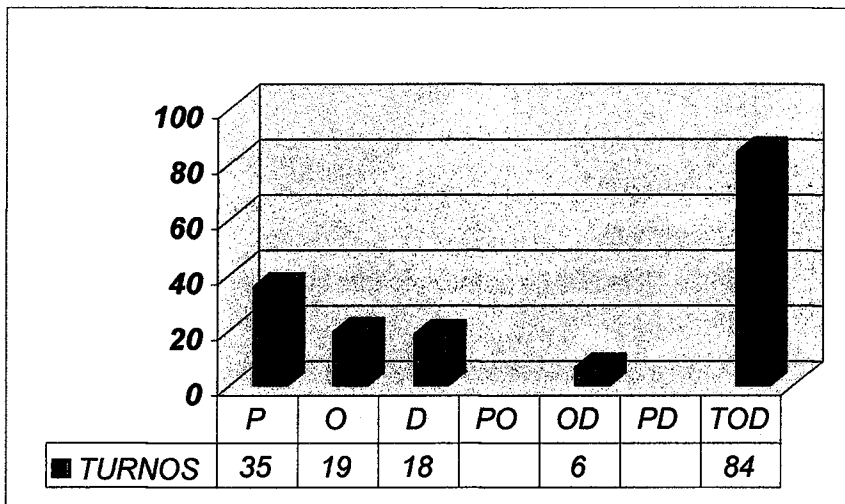




VI.16.b. En dictado



VI.16.c. En previos



Se observa en el análisis de frecuencias la destacada presencia de algunas estrategias por encima de otras en cada una de las tres tareas analizadas.

A continuación, pasamos, en la segunda parte de este capítulo a presentar los patrones conductuales de la maestra obtenidos a partir del programa de Bakeman y Quera (1995).

## **Parte II: Análisis secuencial: patrones de estrategias**

Los patrones de conducta que se han obtenido en este trabajo se refieren a las conductas de la maestra, pues en este análisis no hemos estudiado las actuaciones de los alumnos. Por tanto, cada turno o retardo viene definido por una o varias conductas coocurrentes de la maestra. Sin embargo, entre uno y otro retardo ha intervenido el/los alumno/s que determina/n la siguiente conducta de la maestra, valorada a través de los recursos o estrategias que emplea.

Dada la diversidad de patrones obtenidos, se evidencia el esfuerzo realizado por la maestra para ajustar sus ayudas a las necesidades de cada alumno, en relación a sus diferencias individuales. Por dicho motivo resulta difícil establecer unos patrones definitivos para estas situaciones instruccionales, pues como bien pone de manifiesto esta maestra, se hace necesario emplear un abanico muy amplio de posibilidades, de estrategias, en relación a las múltiples variables que intervienen en una situación de E/A de la lengua escrita. No obstante, y sin querer desarrollar un formulario de patrones característicos en estas situaciones, sí que nos gustaría comentar algunos de los patrones que se han revelado como los más interesantes para la población con la que trabajamos; en particular, para estos tres alumnos y con esta maestra en situaciones de E/A de la lengua escrita.

Hemos organizado la presentación de los patrones por alumnos. En primer lugar presentamos los patrones que se han obtenido con el alumno DI en las tres tareas analizadas (escritura espontánea, dictado y previos de escritura). En segundo lugar, se recogen los patrones del alumno PE, y por último con OR. Para el comentario de los resultados presentamos los patrones agrupados o aislados dependiendo de la lógica de la explicación. El orden de aparición de los patrones en nuestro análisis es puramente organizativo. La presentación de los patrones se realiza con una representación lineal de la cadena de estrategias empleadas en la maestra en cada retardo, de forma

sucesiva. Los retardos se representan en la línea inferior de cada patrón, con las siglas R: R1 para retardo 1, R2 para retardo 2 y así sucesivamente.

Algunos patrones se desdoblan en algún retardo. Para facilitar la comprensión de la explicación a cada uno de los patrones que se originan se les ha denominado con una letra minúscula, con lo que podemos encontrar patrones con la denominación 1a,1b...

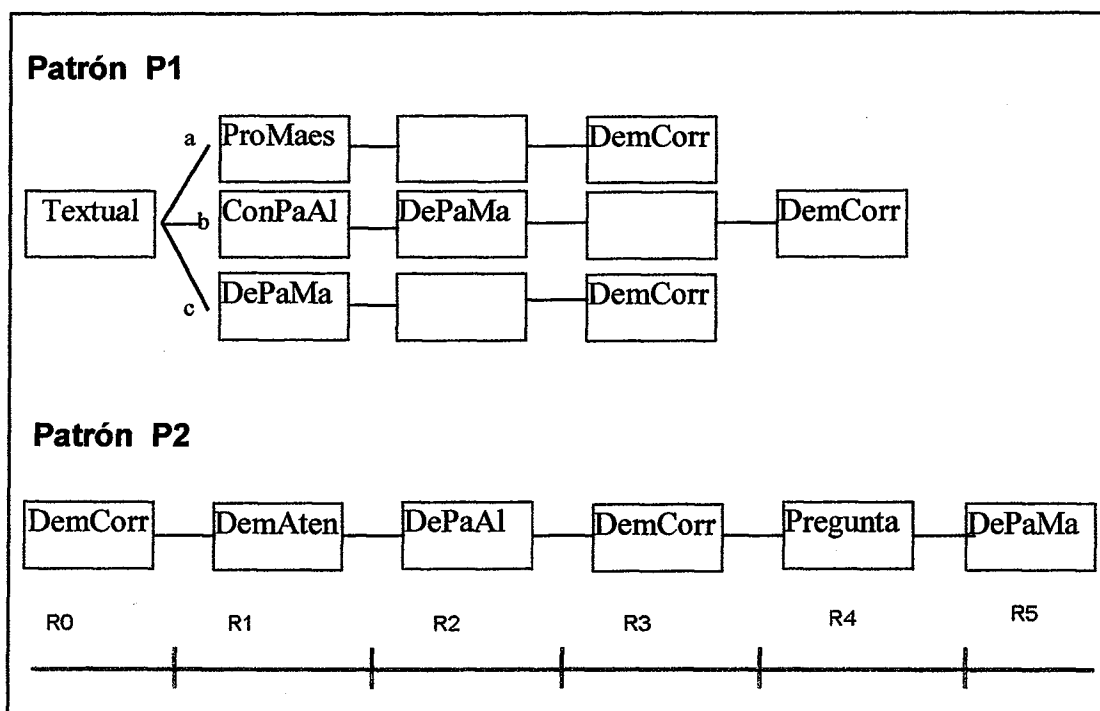
Los códigos empleados en la presentación de los patrones corresponden a los empleados en el capítulo V, pero los recogemos en la siguiente tabla para agilizar la lectura.

Tabla VI.4. Leyenda de los códigos empleados en los patrones

ExpAct:	Explicación de actividades
RelPrev:	Relación con actividades anteriores y/o con tarea previa
HabFon:	Habilidades metafonológicas
HabSupra:	Habilidades suprasegmentales
HabSin:	Habilidades metasintácticas.
HabSem:	Habilidades metasemánticas.
CodAl:	Demanda de explicitación a los alumnos de las diferencias entre códigos
CodMa:	Explicitación por parte de la maestra de las diferencias entre códigos
ProcMaes:	Explicitación por parte de la maestra de los procedimientos
ProcAlum:	Demanda de explicitación de los procedimientos a los alumnos
Pregunta:	Preguntas-guía
Visual:	Recursos visuales
Textual:	Recursos textuales
Vivencial:	Recursos vivenciales
DelPaAl:	Deletreo palabra alumno
DelPaMa:	Deletreo palabra maestra
ConPaAl:	Conteo palabra alumno
ConPaMa:	Conteo palabra maestra
ConLeAl:	Conteo letra alumno
ConLeMa:	Conteo letra maestra
CiVi:	Cierre semántico
FPoCon:	<i>Feedback</i> positivo con corrección
FPoSin:	<i>Feedback</i> positivo sin corrección
FNeCon:	<i>Feedback</i> negativo con corrección
FPoCon:	<i>Feedback</i> negativo corrección
DemCorr:	Demanda de corrección
DemAten:	Demanda de atención visual
Repaso:	Repaso-recapitulación
Compañeros:	Ayudas de los compañeros
Observa:	Observación del proceso

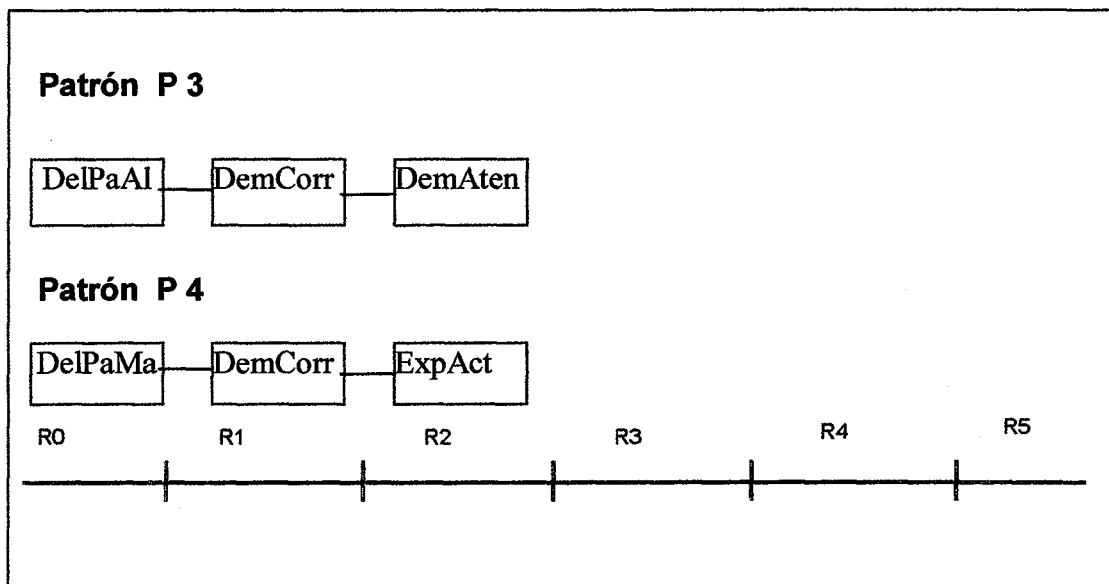
### Alumno DI- Tarea escritura espontánea

El patrón 1, se inicia con la estrategia de recurso textual seguido en el R1 por alguna actuación de la maestra que presenta modelado; en el caso 1a se trata de explicitar algún procedimiento, y en el caso 1c, la maestra deletrea las palabras que el alumno se propone escribir. Si se pide que el alumno cuente las palabras (1b) de una oración, se observa la necesidad de recurrir al modelado por parte de la maestra, como se ve en el R2. El patrón, se da por finalizado en el R4 o R5, según el caso, con una demanda de corrección (DemCorr), lo que hace pensar en la dificultad de este alumno para conseguir escribir la palabra correctamente, pues precisa de diferentes ayudas, como la revisión y corrección para ejecutar la tarea con el nivel considerado válido por la maestra.



- Alumno DI- Tarea escritura espontánea

Nos interesó conocer qué ocurría después de la Demanda de Corrección, y en el patrón 2, se propuso como conducta dada. Se observa la persistencia de la maestra sobre aspectos analíticos de la palabra a través del deletreo. Tras esta conducta, Di requiere de nuevo corrección y finalmente, la maestra realiza alguna pregunta-guía orientadora y facilitadora en relación a lo que se demanda para andamiar al alumno. No obstante, este alumno requiere del modelo correcto de la maestra para poder ir interiorizándolo, por lo que acaba siendo la maestra la que deletrea de nuevo la palabra.

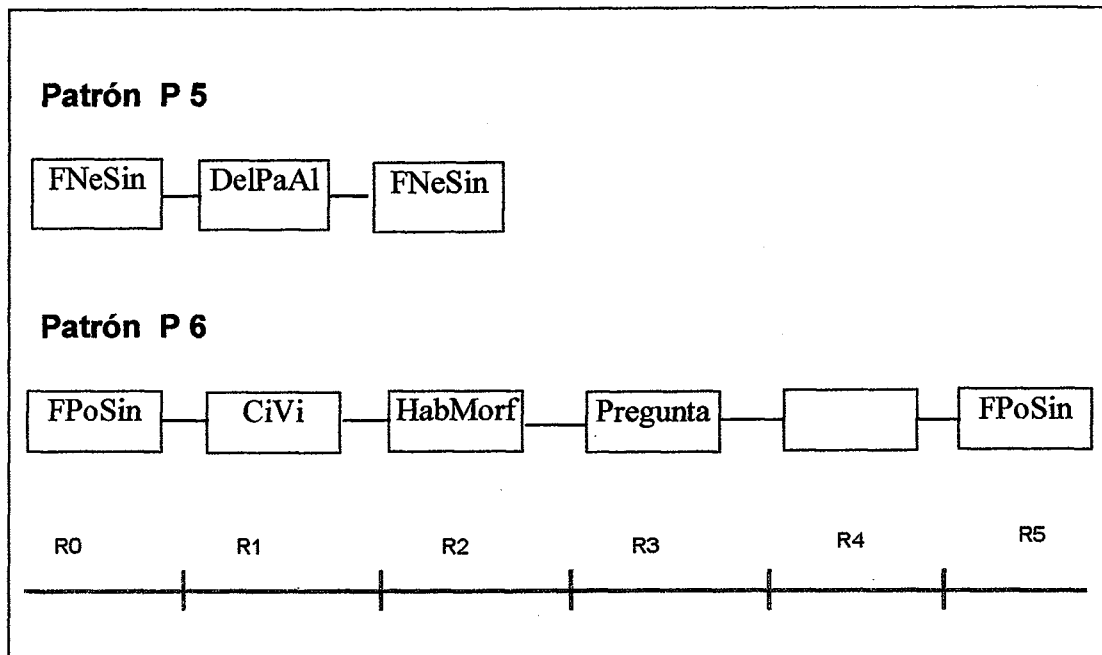


- Alumno DI- Tarea escritura espontánea

Nos resultan particularmente interesantes los patrones 3 y 4 que parten del deletreo como conducta dada. En el caso del patrón 3 el alumno deletrea la palabra, de forma incorrecta, y la maestra insiste en la corrección para, finalmente, demandar su atención, para dar algún tipo de aclaración o explicación.

Cuando el patrón se inicia con el deletreo de palabra por parte de la maestra, posteriormente insiste al alumno para que corrija el texto escrito, y éste necesita de nuevo la explicación de la actividad por parte de la maestra.

La demanda de corrección aparece de forma reiterativa en estos primeros cuatro patrones, lo que nos indica lo complicada que resulta para este alumno el proceso de planificar y traducir un mensaje escrito, aunque se trate a nivel de palabra.

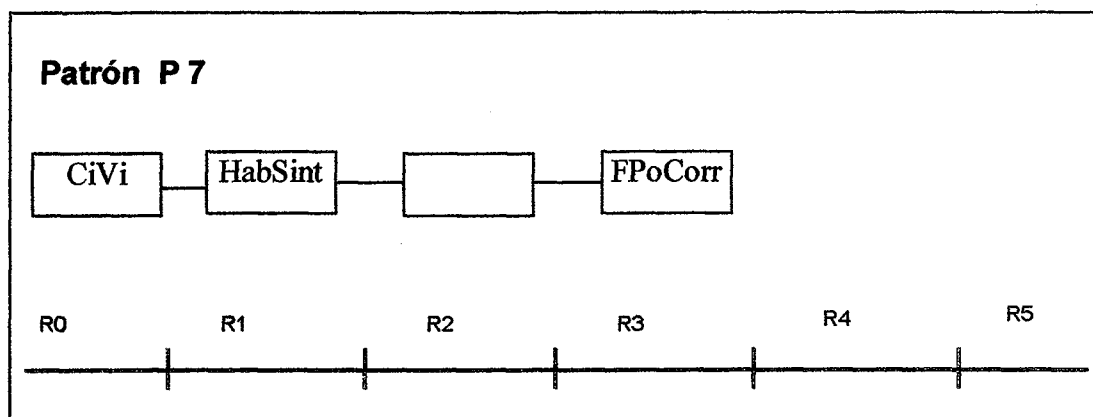


- Alumno DI- Tarea escritura espontánea

Hemos considerado también de especial relevancia los patrones que inician con Feedback. En el patrón 5 la maestra expone al niño explícitamente que su producción no es correcta y le pide que deletree las palabras para que detecte sus errores, pero el alumno vuelve a equivocarse. Parece ser, pues, que no resulta útil que la maestra indique únicamente la presencia de un error sin aportar alguna ayuda añadida, pues el alumno reitera su confusión. Creemos que se evidencia la necesidad de utilizar alguna estrategia intermedia que andamie o conduzca al alumno hacia la respuesta acertada.

En el caso de feedback positivo (patrón 6) se observa en R1 la estrategia de cierre semántico a través del signo, para ayudar al alumno a entender el significado de la palabra que debe escribir. La maestra comenta algún

aspecto morfológico de la palabra, tras ello realiza una pregunta, seguida de varias conductas posibles que no aparecen en frecuencia suficiente para configurar un patrón. Acaba este patrón secuencial con un nuevo feedback de la maestra, por lo que la secuencia de uso de estas estrategias se muestra exitosa.



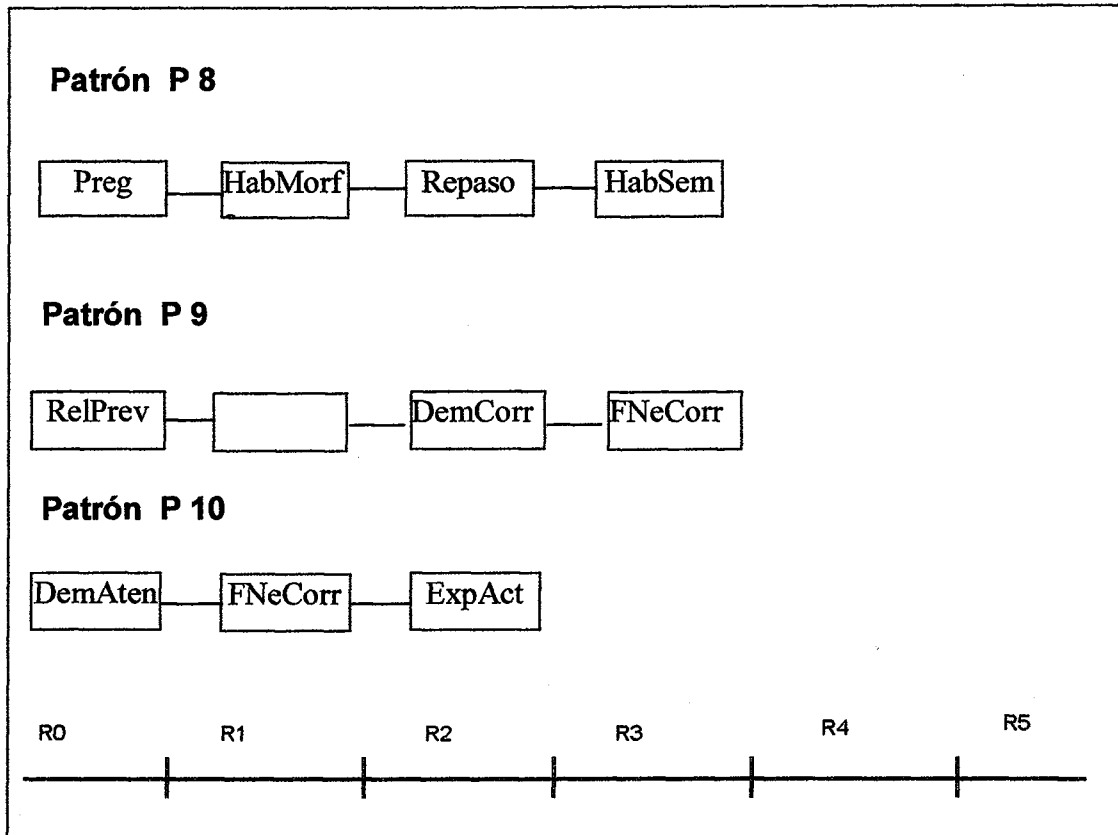
- Alumno DI- Tarea escritura espontánea

Valorando positiva la estrategia de cierre semántico, planteamos el patrón a partir de esta categoría (patrón 7), lo que nos desveló que surge como una conducta excitatoria de alguna habilidad metalingüística. En el patrón anterior, se trataba de la habilidad morfológica y en este caso de la habilidad sintáctica. El patrón finaliza con otro feedback positivo.

Resulta alentador que cuando el alumno capta el significado de lo que debe decir o quiere escribir se consiguen resultados más satisfactorios. Se aprecia como en el patrón 6 y 7, tras un cierre semántico, el alumno termina por ejecutar con éxito la tarea de producción escrita demandada por la maestra.

En los tres patrones siguientes se aprecia la reiteración de las categorías de repetición y aclaración de actividades. En el patrón 10, la maestra consciente de la necesidad de la mirada del alumno para ofrecerle una información, reclama su atención para realizar un feedback negativo con corrección y finaliza el patrón en el R3 con la explicación de nuevo de la actividad por parte de la maestra. También en el patrón 8, se evidencia de nuevo el

repaso, entendido como estrategia que ayuda a los alumnos a ubicarse en la actividad que realizan. Finaliza con habilidad semántica, lo que parece indicar la necesidad de buscar el significado a lo que pretenden escribir.



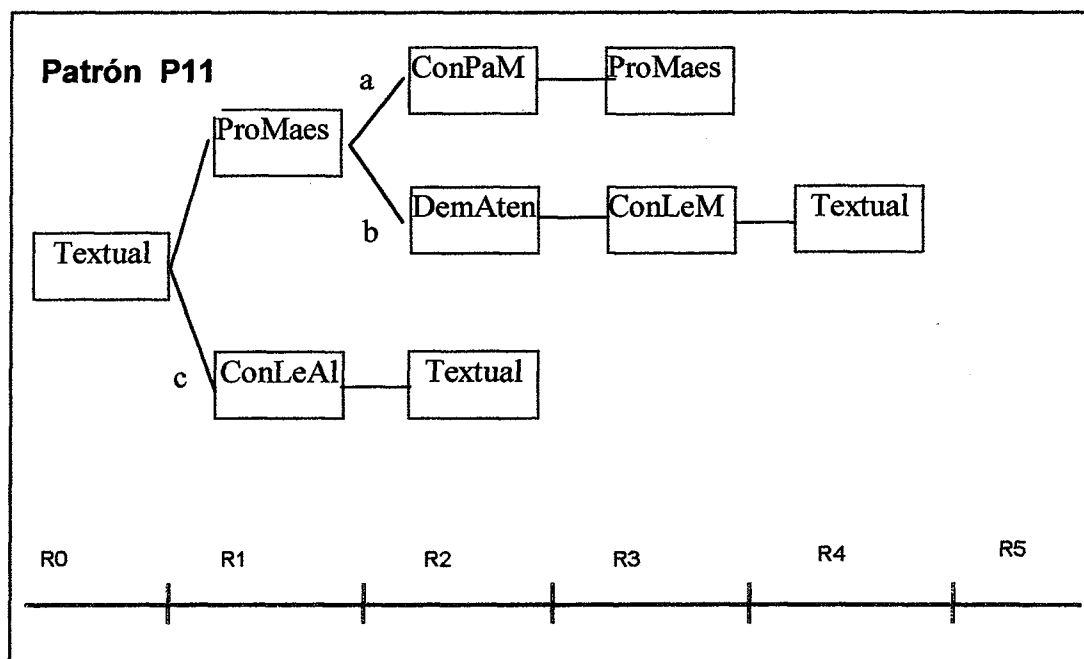
- Alumno DI- Tarea escritura espontánea

Por último el patrón 9, se inicia con la relación de actividades previas, aspecto interesante para facilitar al alumno la comprensión de la tarea que debe realizar. Tras un retardo en el que se pueden dar varias conductas aparece la demanda de corrección, seguida de feedback negativo con corrección. Aparecen como conductas inhibitorias en esta tarea la observación con el deletreo de frase de alumno, con la demanda de atención y de corrección.



### Alumno DI Tarea dictado

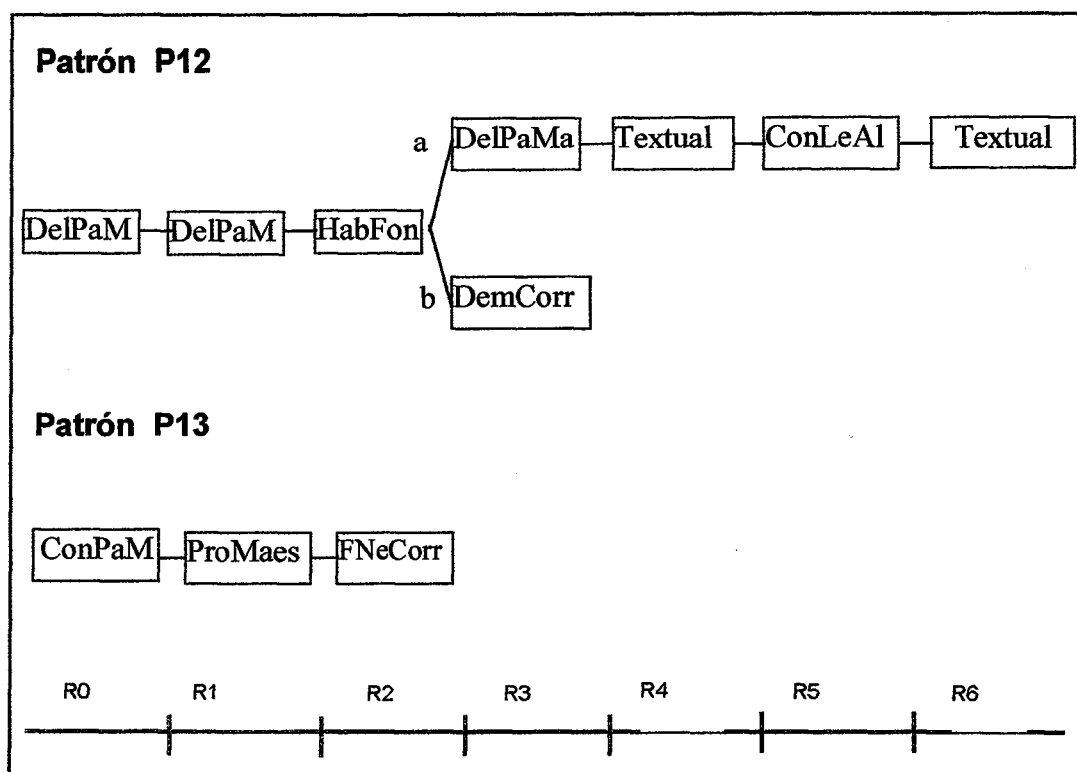
En la tarea de dictado al igual que ocurría en la tarea de escritura espontánea, son varios los patrones que se inician con un recurso textual, como conducta excitatoria de la explicación de procedimientos por parte de la maestra. Está seguido, en un caso (11a) del conteo de palabras por parte de la maestra, y finaliza en el R4 con el conteo de palabras por parte del alumno. Se aprecia, pues, un proceso de traspaso de control por parte de la maestra hacia el alumno.



- Alumno DI Tarea dictado

En el segundo caso (11b), la maestra insiste en la demanda de atención a los alumnos, para proceder al conteo de las letras de la palabra. Finaliza en el R5, mostrando a los alumnos de nuevo el texto original. El conteo, como ya comentamos, al analizar las frecuencias, aparece como recurso empleado en la tarea de dictado, estrategia que no aparecía durante la tarea de escritura espontánea.

A partir del recurso textual como conducta dada se inicia un tercer patrón (11c). En R2, la maestra demanda al alumno que cuente las letras de la palabra, para, a continuación proporcionarle de nuevo el texto original (recurso textual). Se observa que este alumno precisa de numerosas ayudas por parte de la maestra para lograr escribir la palabra dictada. Son mayoritariamente estrategias que ofrecen el modelo correcto, o el modelado por parte de la maestra para ir cediendo el control al propio alumno.



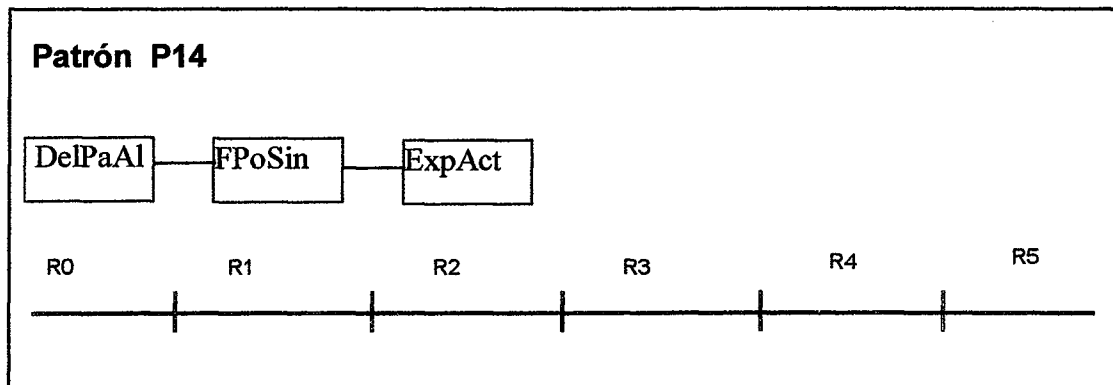
- Alumno DI Tarea dictado

Esto queda patente de nuevo en el patrón 12, que se inicia con el deletreo de palabra por parte de la maestra. A partir de él se originan dos patrones, ambos seguidos del deletreo por parte de la maestra y de la reflexión en torno de las habilidades metafonológicas. En el R4 este patrón se desdobra, en un caso hacia el deletreo, de nuevo de la maestra, y en el otro, hacia la demanda de corrección. Parece, pues, que este alumno requiere de

numerosos recursos fonológicos y visuales para acceder al nivel alfabético de la escritura.

En el patrón 12b, el deletreo, resulta una conducta excitatoria del recurso textual, seguido del conteo de letra por parte del alumno y de nuevo, en el R7 de recurso textual. Este patrón, es sumamente interesante, pues la maestra a través de la exteriorización de procedimientos y de realizar ella el conteo, consigue que el alumno, aun cuando sea con ayuda del modelo correcto, alcance a contar las letras de la palabra. Se observa una interrelación de complementariedad entre las estrategias de deletreo y conteo.

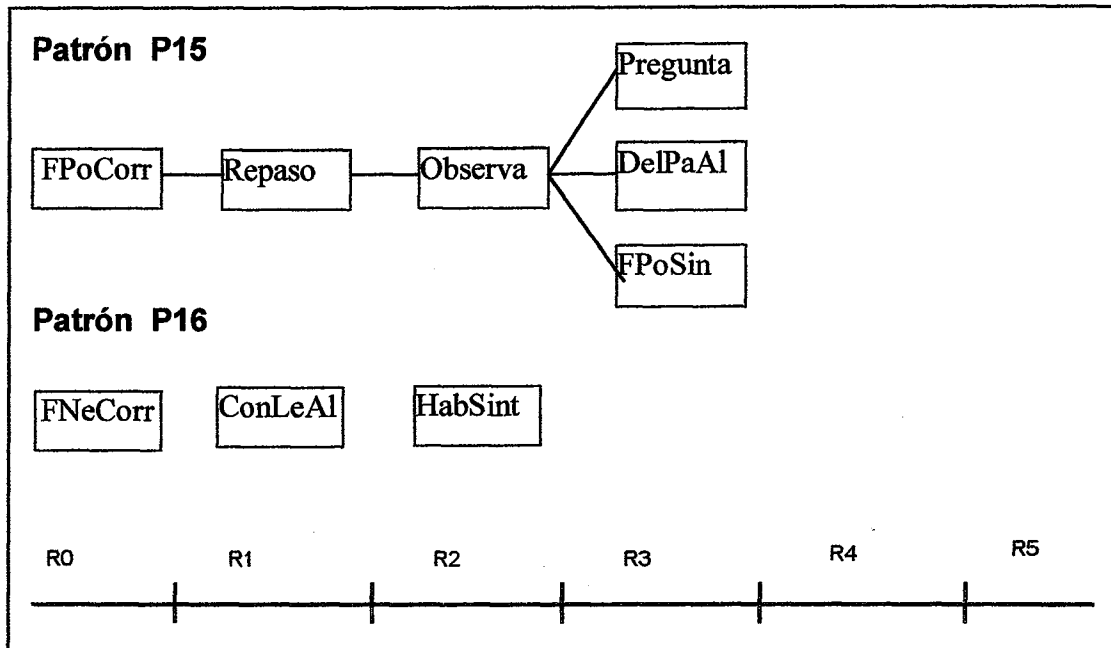
En el patrón 13 que se inicia con conteo de palabra de la maestra, sigue la exteriorización de procedimientos para finalizar con un feedback negativo con corrección; es decir, vemos que el alumno necesita realizar él la reflexión y la actividad de conteo de las unidades gráficas para alcanzar el éxito de su escritura.



-Alumno DI Tarea dictado

Si tomamos como conducta dada el deletreo de palabra del propio alumno, se aprecia en R1 un feedback positivo de la maestra sin corrección, pero se repite la explicación de la actividad, lo cual nos conduce a considerar que pensamos que se trata de una corrección implícita.

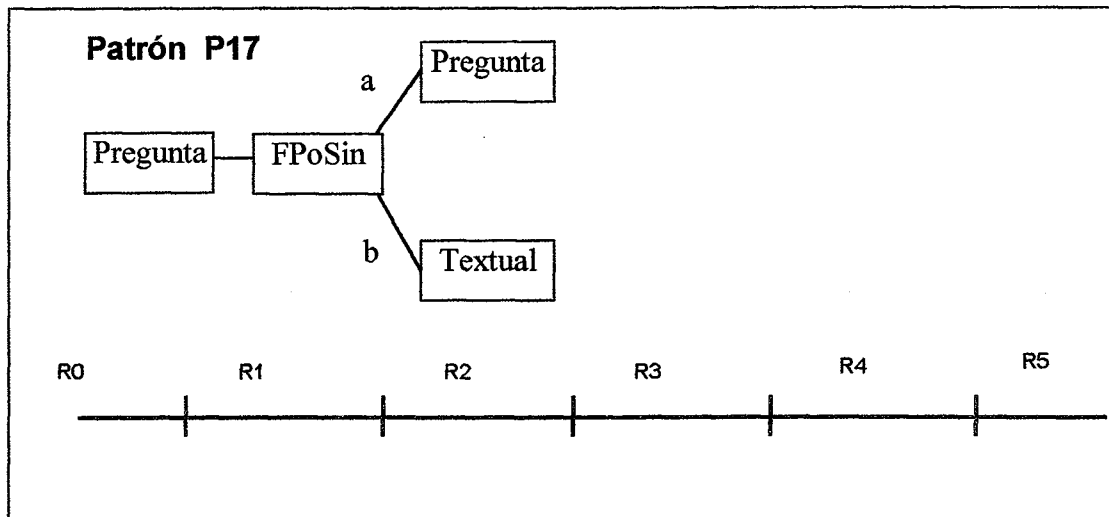
En el patrón 15, valorando la importancia del feedback de la maestra, analizamos cuáles fueron los patrones que se obtienen a partir de él. En relación al feedback positivo con corrección, se produce un repaso por parte de la maestra, que provoca alguna actuación del alumno, y por tanto, se explica que este patrón, en R2 contenga la observación, seguida del deletreo de palabra del alumno.



- Alumno DI Tarea dictado

Sin embargo, cuando el patrón se inicia con feedback negativo con corrección, como ocurre en el patrón 16, la maestra demanda al alumno que cuente las letras de la palabra y finalmente ella misma comenta algún aspecto sobre la sintaxis de la oración.

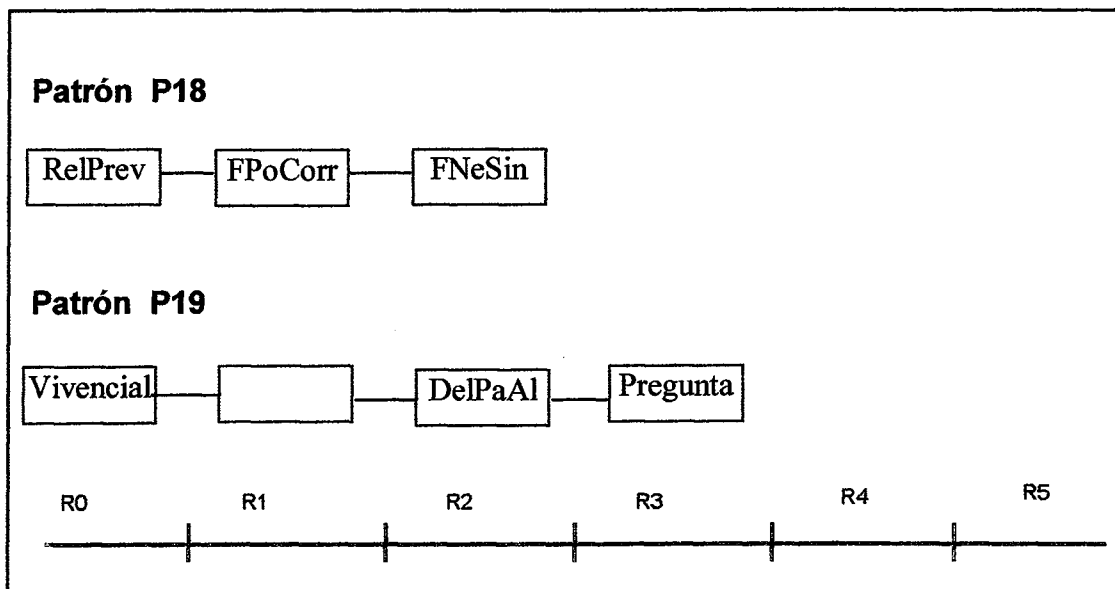
Por último destacamos el patrón 17 que surge a partir de la pregunta guía de la maestra. Esta estrategia parece favorecer la actuación del alumno, pues aparece seguida de un feedback positivo sin corrección, y finaliza con un recurso textual para incitar al alumno a la autocorrección comprobando y contrastar su producción con el modelo correcto.



- Alumno DI Tarea dictado

### Alumno DI- Tarea previos

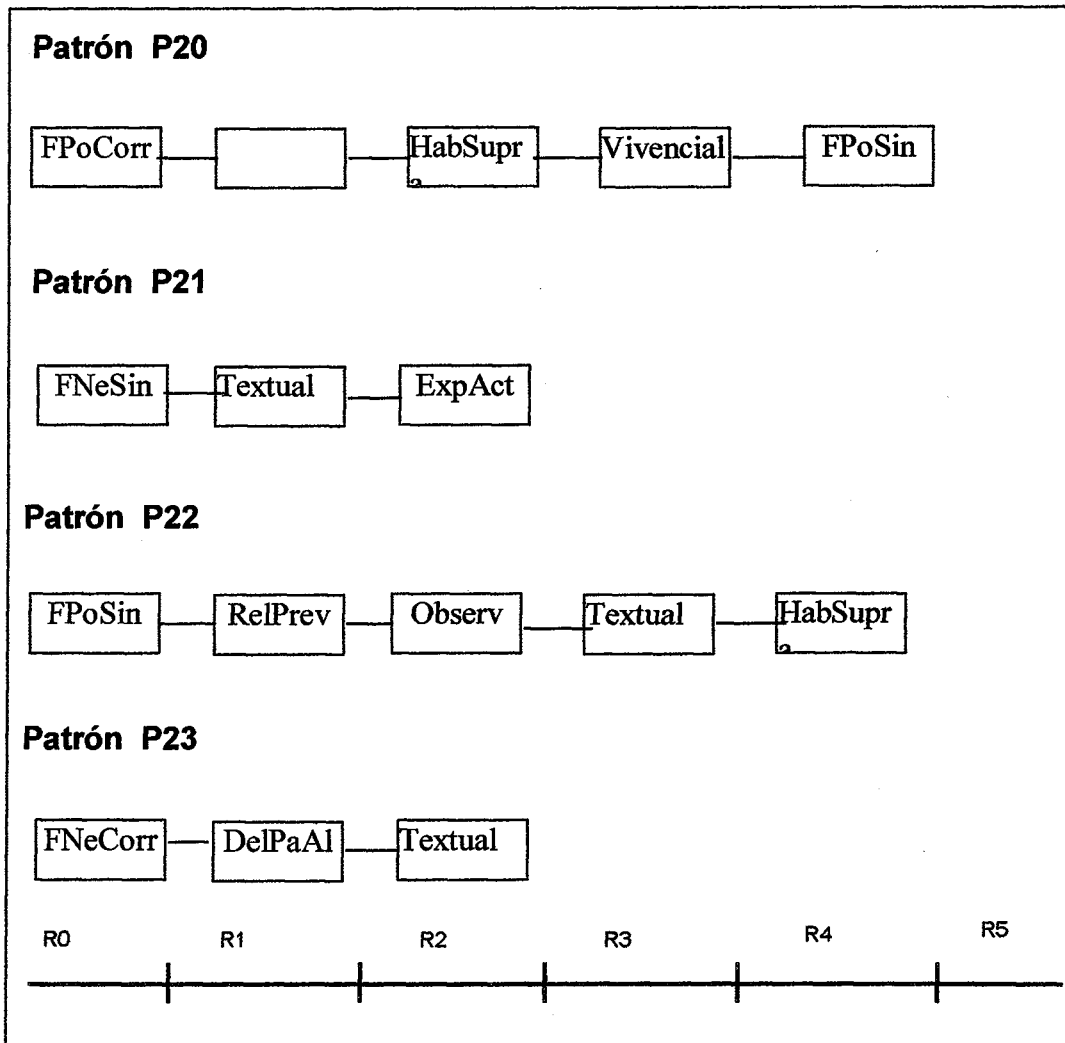
Durante esta tarea, se observa, en un número considerable de patrones, la presencia en uno u otro retardo, de recursos de conexión ya sean con actividades anteriores o con vivencias personales de los alumnos. Es un elemento diferenciador en comparación con las otras dos tareas anteriormente analizadas.



-Alumno DI -Tarea previos

El patrón 18 inicia estableciendo relaciones con actividades realizadas previamente; y el patrón 19 también se inicia con algún enlace personal a sus propias experiencias que tras varias conductas posibles, conduce al deletreo del alumno y finaliza con preguntas guía de la maestra, interpretamos que para ayudar al alumno a entender el significado de la palabra deletreada y contextualizarlo dentro de una oración determinada.

El patrón 19 que se inicia con relaciones con las actividades anteriores es seguido de un feedback positivo con corrección de la maestra y finaliza con otro feedback, en este caso sin corrección. Es un patrón orientado a la discusión del texto escrito que implica explicación por parte de la maestra.

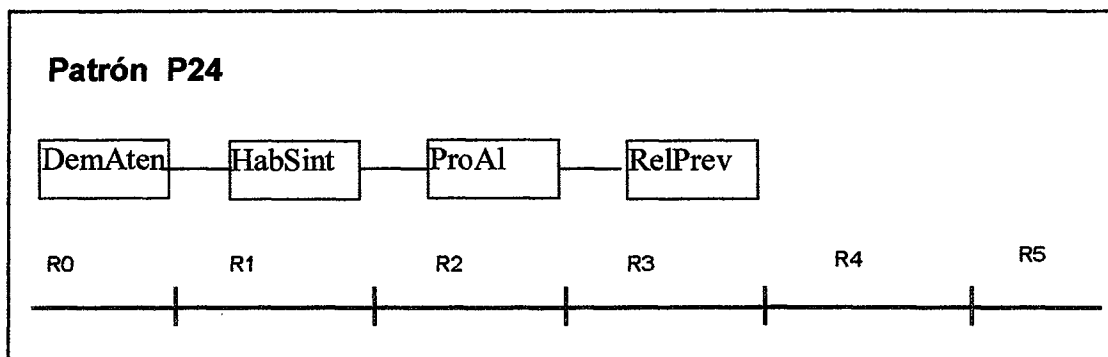


- Alumno DI- Tarea previos

En el caso del feedback positivo con corrección (P20), se sigue un retardo con varias estrategias posibles, seguido de reflexión sobre aspectos suprasegmentales. En el R3, la maestra recurre de nuevo a un recurso vivencial que concluye con feedback positivo. Parece tratarse de un patrón cíclico entre feedback positivo y comentarios relacionados con aspectos de su experiencia personal. Si el patrón se inicia con feedback negativo sin corrección (patrón 21), se sigue un recurso textual que nos excita la categoría de explicación de actividades. La maestra insiste en explicar en qué consiste la actividad y finalmente, se puede dar el feedback positivo o de nuevo el repaso.

En el caso que el patrón se inicie con feedback positivo sin corrección, patrón 22, la maestra a continuación establece relación con actividades previas; supuestamente los alumnos realizan la actividad bajo la mirada de la maestra, que les ofrece el recurso textual.

En el caso del feedback negativo con corrección (patrón 23), la maestra pide a los alumnos que deletreen la palabra y en el R2 la maestra recurre al recurso textual.

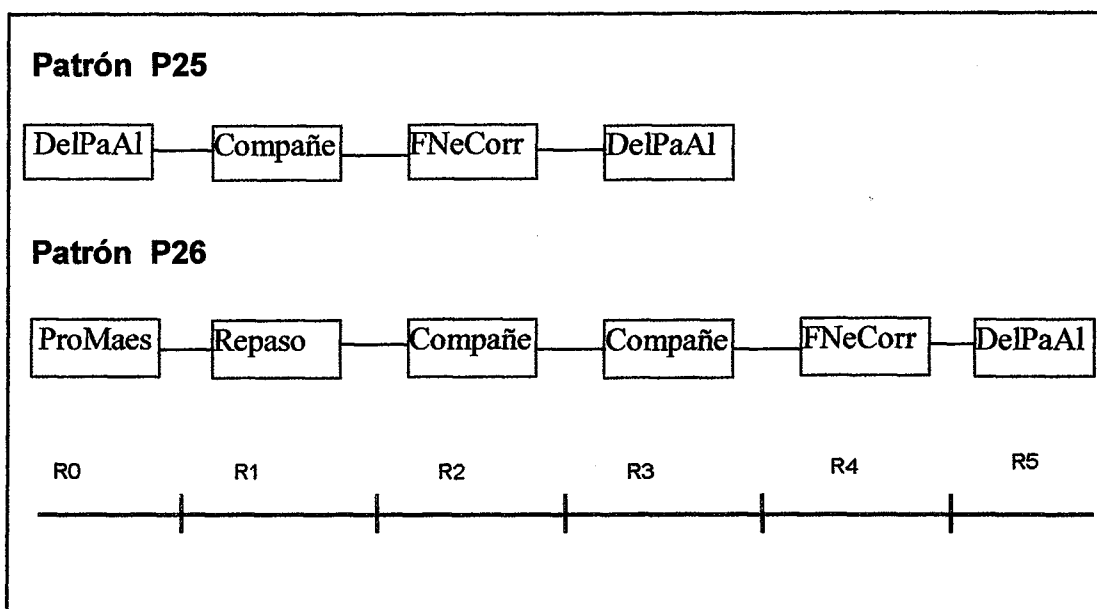


Alumno DI- Tarea previos

Con este alumno DI, se observa la presencia de un patrón a partir de la demanda de atención ( patrón 24). La maestra explica aspectos relacionados con la sintaxis de la lengua y pide a los alumnos que sean ellos los que exterioricen los procedimientos. Les ayuda ofreciéndoles anclajes con

relaciones previas. Se detecta, de nuevo, el mecanismo de influencia de traspaso de control de la maestra hacia los alumnos.

Tratamos los patrones 25 y 26 conjuntamente por contar con los compañeros como recurso. En ambos patrones se observa la presencia de los compañeros de forma reiterativa en los retardos 2 y 3. Se inicia con exteriorización de procedimientos por parte de la maestra y un repaso; tras la participación de los compañeros, la maestra realiza un feedback negativo con corrección y acaba demandando deletreo de la palabra al alumno. La maestra parece considerar que obtiene poco éxito a partir de la ayuda de los compañeros, y opta por recurrir a las estrategias de demanda de deletreo para auxiliarle en la tarea.



Alumno DI- Tarea previos

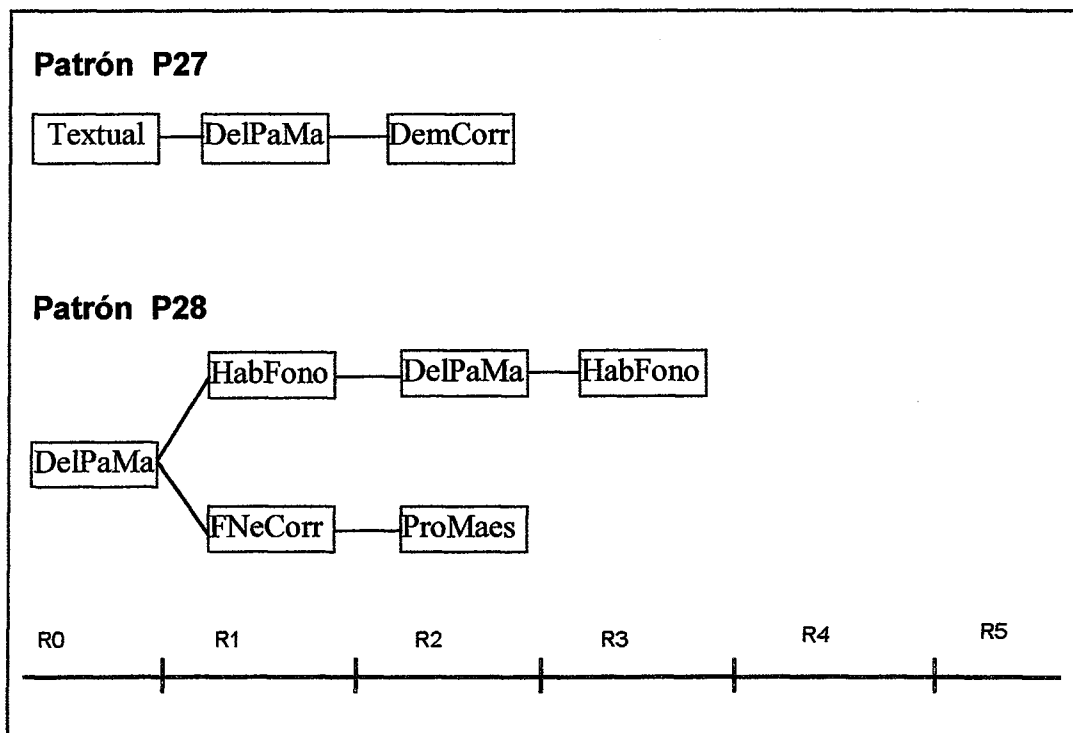
En esta tarea, como hemos visto en el análisis de frecuencias, las estrategias vinculadas al deletreo o conteo son mínimas. Sin embargo, se obtiene un patrón interesante a partir del deletreo de palabra del alumno. Seguido, de forma excepcional de la ayuda de los compañeros; que no permite alcanzar con éxito la demanda de la maestra y se vuelve a insistir en el deletreo de palabra por parte del alumno.



En suma, en relación a DI, se aprecia la existencia de un número considerable de patrones de conducta de la maestra muy diferenciales en función de la tarea. En el caso de la escritura espontánea, son patrones en los que el deletreo y el conteo adoptan una función fundamental. En la tarea de dictado, predominan las actividades metalingüísticas ligadas con diferentes niveles de la lengua y exteriorización de procedimientos por parte de la maestra. En la tarea de previos, la maestra recurre, excepcionalmente, a los compañeros y se establecen relaciones con actividades anteriores o vivencias y experiencias personales. Se obtienen, patrones muy cíclicos y rituales, especialmente en relación al tipo de feedback y comentarios relativos a su experiencia personal.

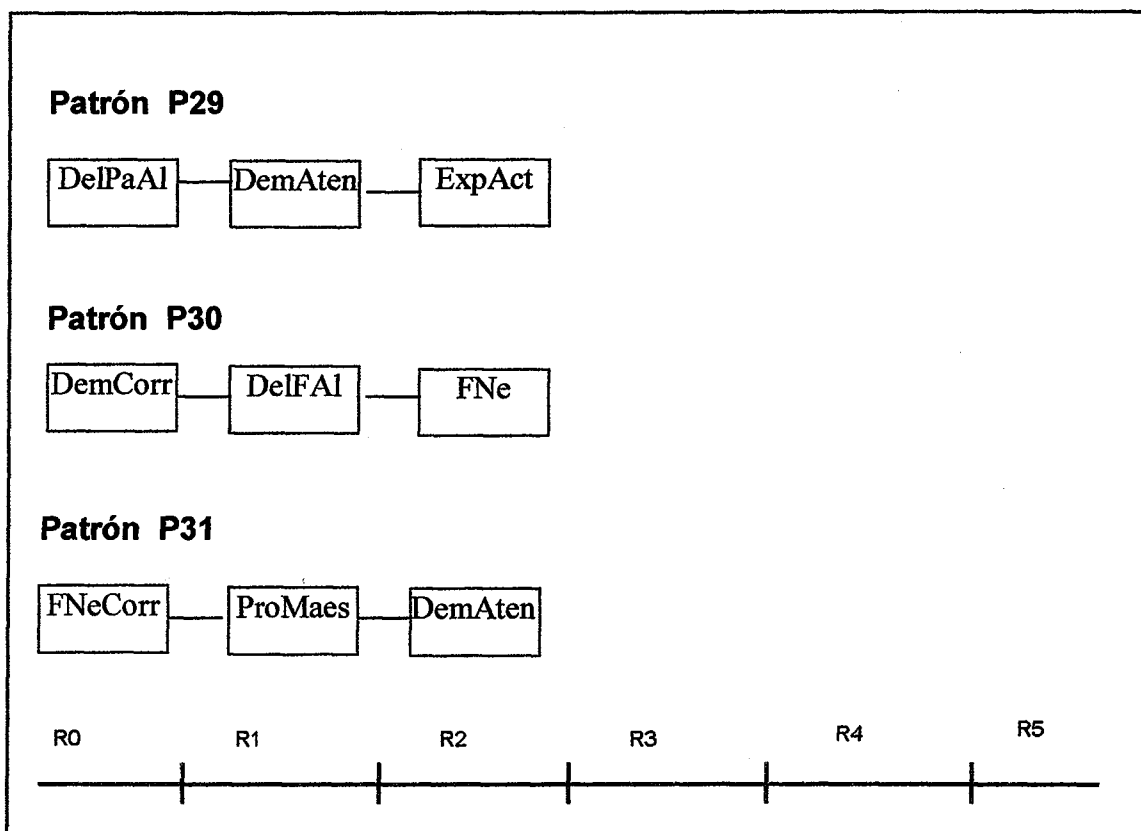
### Alumno PE- Tarea escritura espontánea

Se hace patente en dos de los patrones la estrategia de deletreo de palabra por parte de la maestra, como central en el proceso de escritura.



En el primer patrón (patrón 27), el recurso textual, se comporta como una conducta excitatoria de la corrección; por tanto, parece ser que no resulta un recurso demasiado funcional para PE.

Si consideramos el patrón, a partir, precisamente del deletreo por parte de la maestra (patrón28), vemos que se desarrollan dos patrones. Por un lado, aparece como conducta excitatoria de las habilidades metafonológicas, que vuelve a provocar un deletreo de la maestra y por último se repite la reflexión sobre los aspectos fonológicos. Este patrón nos manifiesta la necesidad evidente que presenta el alumno de entender los contrastes fonológicos para poder escribir espontáneamente. Por otro lado, desencadena el patrón de feedback con corrección, seguido de exteriorización de procedimientos. Se aprecia la insistencia de la maestra en que interioricen el principio alfabético y no sólo realicen ejercicios de copia de palabras o frases correctas.

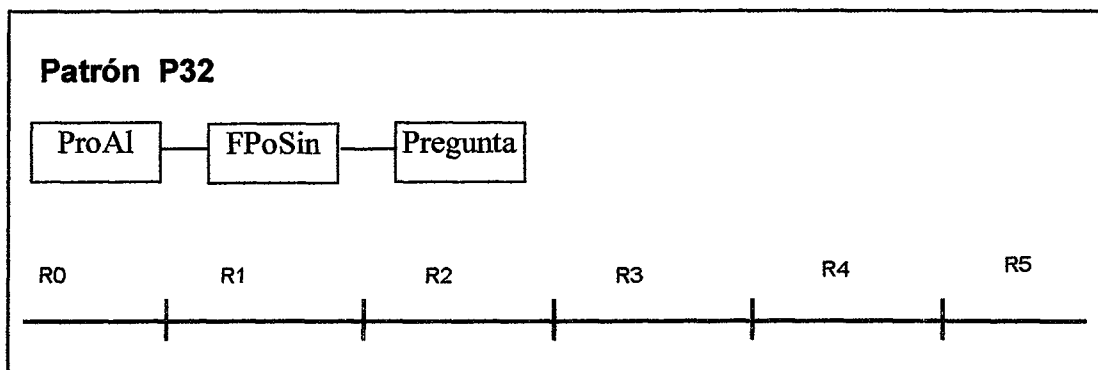


Alumno PE- Tarea espontánea

En el caso de iniciar el patrón con la demanda de deletreo de palabra por parte del alumno (patrón 29), sigue una demanda de atención y finaliza con una explicación de nuevo de la actividad. En este patrón se entreevee el papel de guía que realiza la maestra, acompañando al propio alumno. El modelado surge como estrategia funcional para esta maestra.

En el siguiente patrón, (patrón 30), el deletreo de frase por parte del alumno está precedido de una demanda de corrección. La maestra recurre al deletreo para ayudar al alumno a escribir la palabra o frase que se desea; finaliza con un feedback negativo que nos inclina a hipotetizar en el aprovechamiento dudoso que obtiene este alumno del deletreo, en este tipo de tarea.

Aunque no sigue como conducta al patrón anterior, pensamos interesante observar que, posteriormente a un feedback negativo con corrección (patrón 31), ocurre la exteriorización de procedimiento por parte de la maestra. Ésta ofrece algún tipo de modelado o explicación más explícita el alumno para alcanzar el objetivo propuesto, de escritura espontánea.



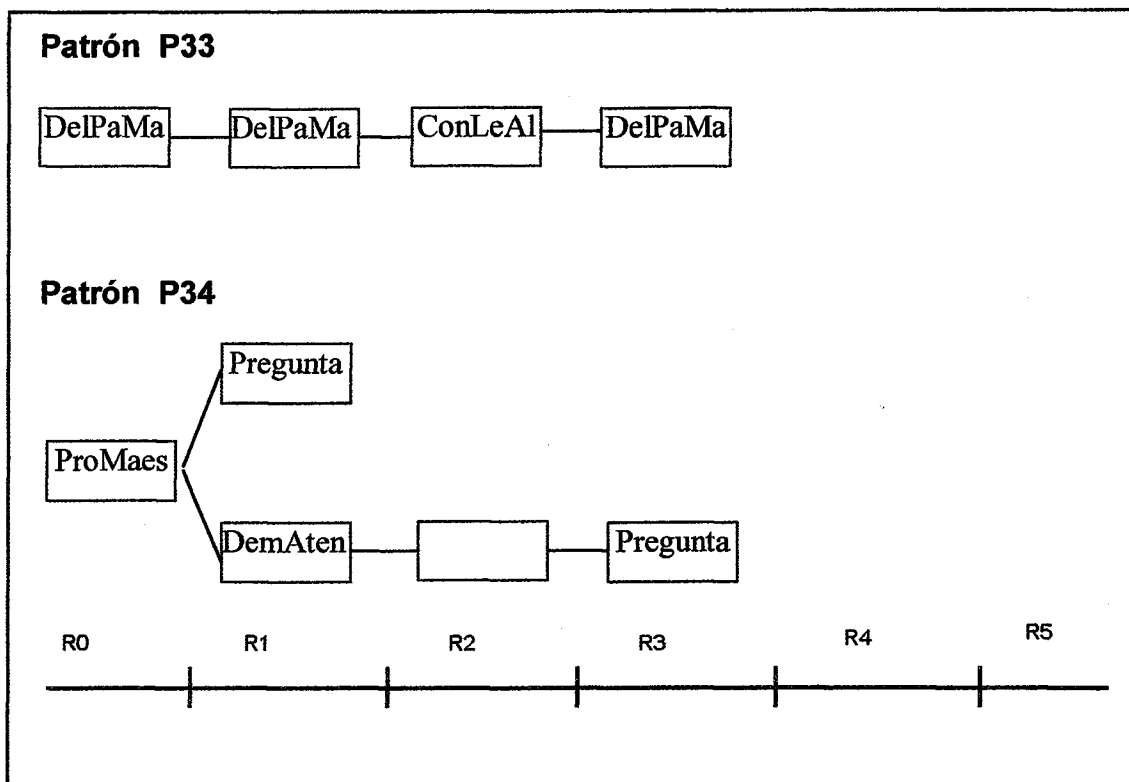
Alumno PE- Tarea espontánea

Aparece como último patrón para PE en esta tarea, la conducta de exteriorización de procedimientos por parte del alumno seguida de feedback positivo sin corrección, lo que nos hace pensar en la importancia de esta estrategia para obtener éxito en la escritura espontánea. En R2, se produce

la pregunta de la maestra, posiblemente para ayudar al alumno a avanzar en su producción escrita.

### Alumno PE- Tarea dictado

Como ocurría con el alumno anterior en la tarea de dictado, se observa un predominio de estrategias en las que la maestra realiza el deletreo de palabras.

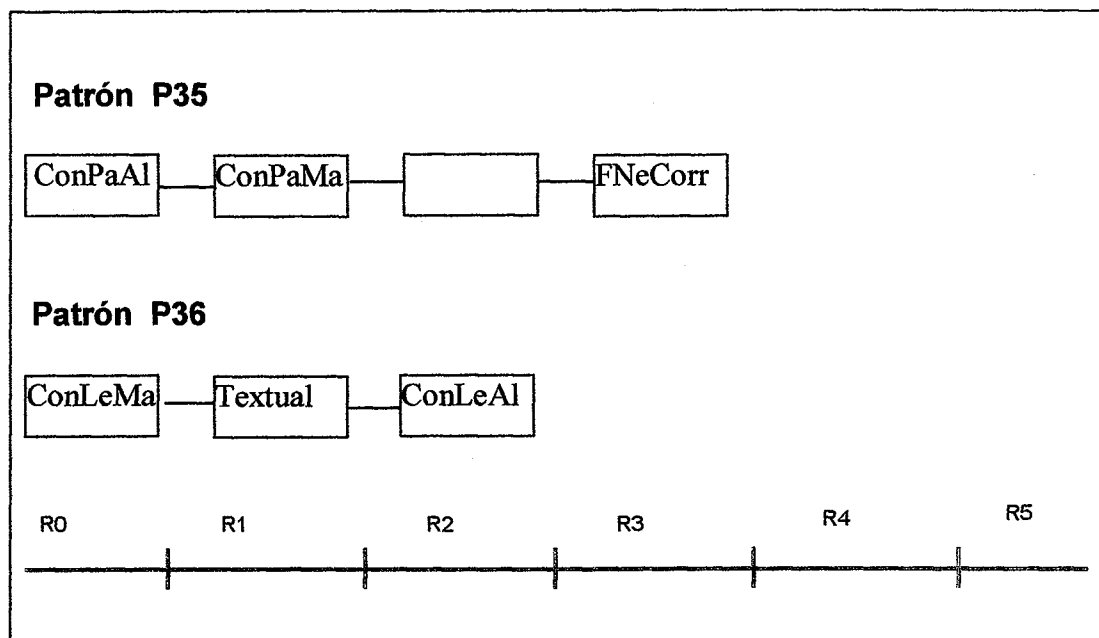


Alumno PE- Tarea dictado

En el caso del patrón 33 parece que la conducta de deletreo de palabra de la maestra sea autocontingente, pues aparece en primera posición, en R1 y en R3. En R2, aparece la reflexión sobre aspectos metafonológicos.

El siguiente patrón (patrón 34), se inicia con exteriorización de procedimientos por parte de la maestra, seguida de demanda de atención, que genera diferentes conductas en R2 y concluye con pregunta guía por

parte de la maestra. Parece pues que la maestra explica aspectos estructurales de la lengua en la escritura de frases.



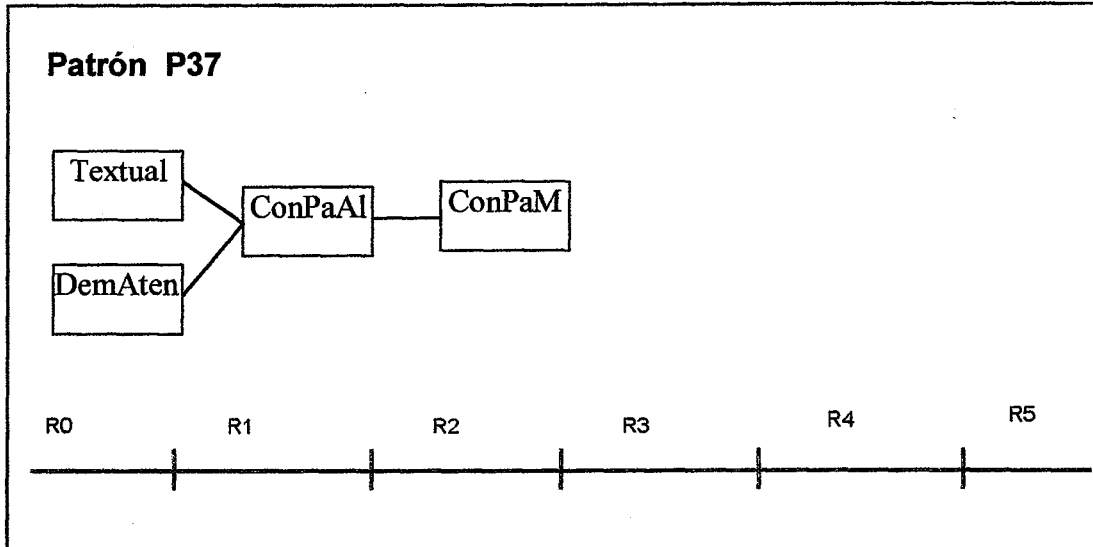
Alumno PE- Tarea dictado

En el patrón 35, comprobamos que el conteo surge como recurso central en las tareas de dictado y origina dos patrones de conducta de la maestra. Cuando se inicia con conteo de palabra por parte del alumno, sigue una corrección implícita, con conteo por parte de la maestra.

El patrón 36 toma como conducta dada el conteo de letras de la maestra, a continuación, en el R1 se observa el apoyo sobre el texto y el traspaso de control al alumno. Finaliza el patrón con conteo de letras por parte del alumno.

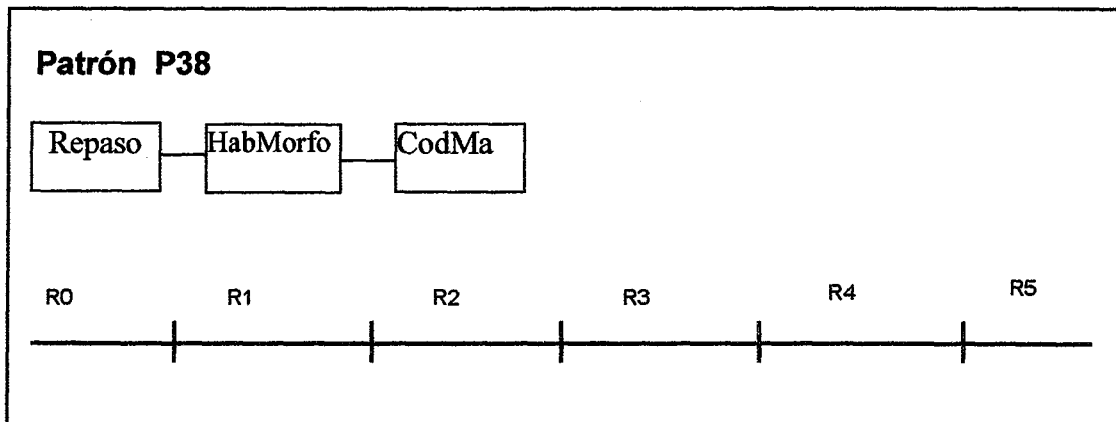
La demanda de atención y el recurso textual surgen en el patrón 37 como conductas condicionadas, que llevan, de forma independiente a las mismas conductas en R1 y R2; específicamente, al conteo de palabras de los alumnos y en un grado de menor significación al conteo de palabras por parte de la maestra. Así, la maestra muestra la conducta correcta al alumno o comprueba la resolución obtenida por éste. Se trata de estrategias de

análisis y segmentación de palabras y de frases apoyados en recursos visuales.



Alumno PE- Tarea dictado

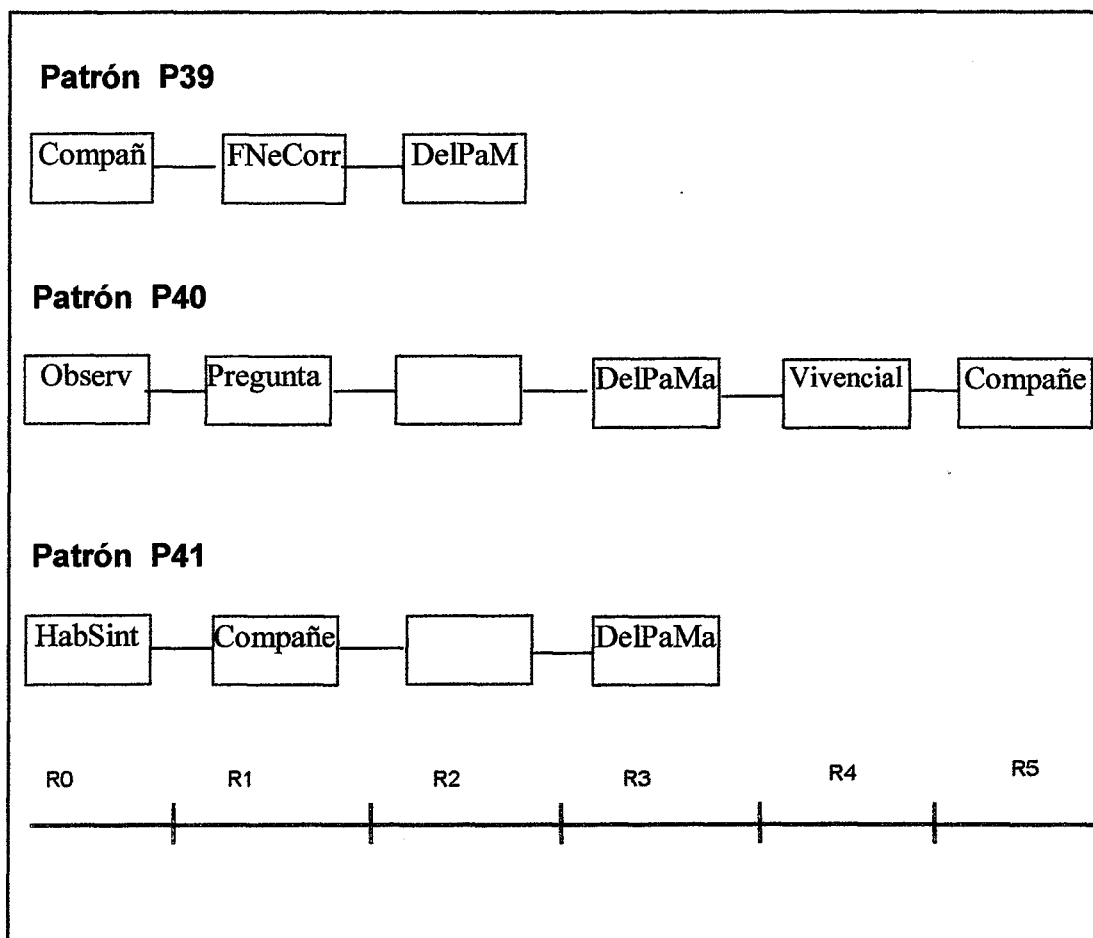
Surge un último patrón, (patrón 38) que evidencia la relación significativa entre el recurso metalingüístico de código de la maestra y habilidades morfológicas. Aparece una relación interesante entre la explicitación de las características del código de lengua escrita y lengua signada, vinculada a los aspectos morfológicos de género y número.



Alumno PE- Tarea dictado

### Alumno PE- Tarea previos

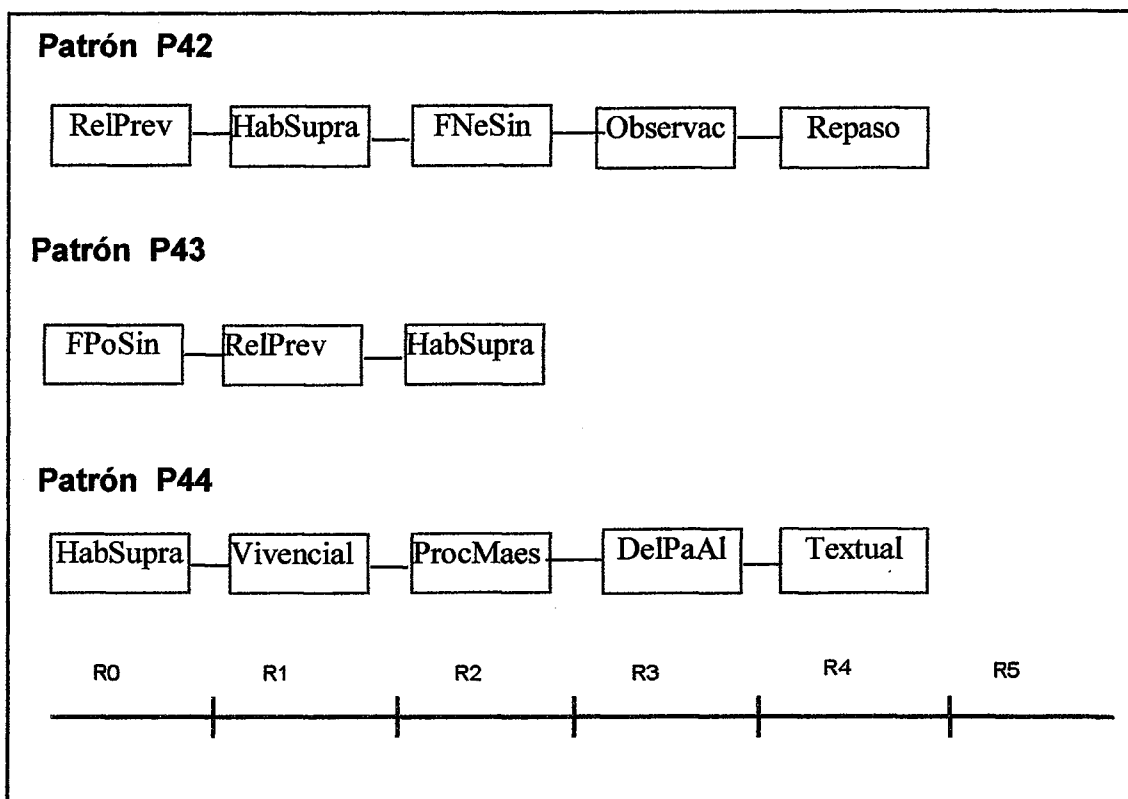
Como ocurría con DI, en esta tarea aparece la participación de los iguales como recurso empleado por la maestra. En concreto, lo observamos en tres patrones ( patrón,39,40,41). En el primero de ellos, como conducta dada, que provoca un feedback negativo con corrección, seguido de deletreo de palabra por parte del alumno.



Alumno PE- Tarea previos

Los compañeros aparecen también en el patrón 40. En R4 surge la relación con experiencias vivenciales, después del deletreo de palabras por parte de la maestra. La ayuda de los compañeros se emplea como último recurso de la cadena. Por último, el recurso de los compañeros, aparece en un tercer patrón (P41), después de una reflexión sobre aspectos sintácticos del texto

escrito. Esta ayuda de los compañeros resulta ser una conducta excitatoria de diferentes recursos que finaliza, igual que el anterior con el deletreo de palabra de la maestra. Se observa que el recurso de los iguales, no parece ofrecer resultados muy positivos en esta tarea, por lo que la maestra vuelve a orientar al alumno hacia la reflexión.



- Alumno PE Tarea previos

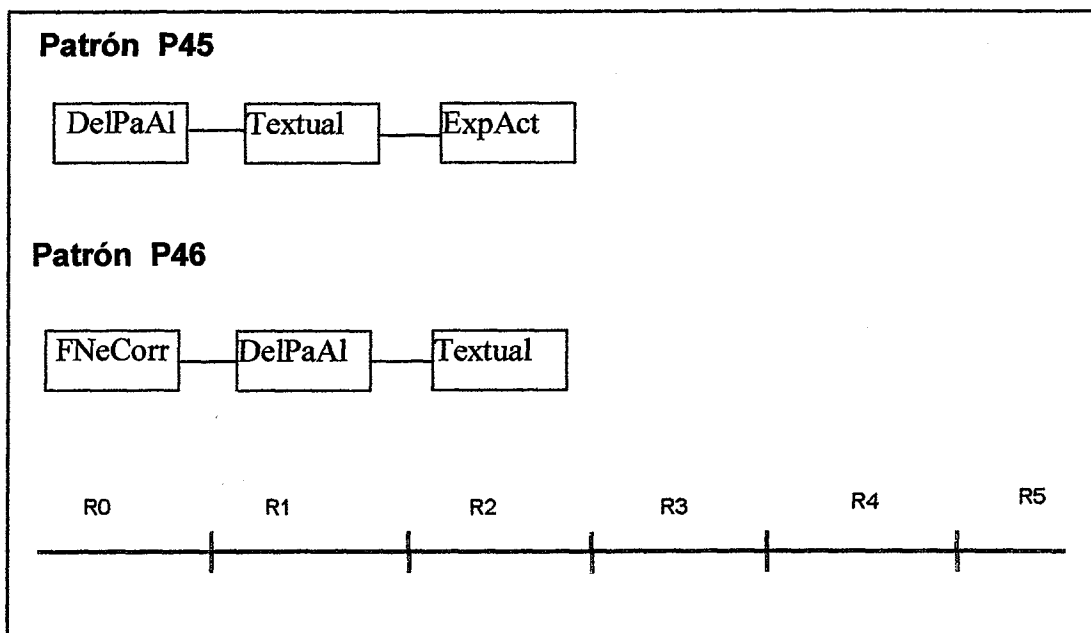
Cuando comparamos estos patrones de PE con el alumno anteriormente estudiado, DI, se aprecian en este alumno patrones en los que se hacen patentes las relaciones que establece con actividades anteriores o vinculadas a experiencias personales. Tomando como conducta inicial la relación con actividades previas, se crea un patrón difuso pues la maestra no parece ofrecer ninguna ayuda definida, sino que observa, repasa o demanda la atención.



En el patrón 43, tras un feedback positivo sin corrección, la maestra recurre a recordar o retomar las actividades previas para, posteriormente, detenerse en algunos elementos suprasegmentales.

En el patrón 44, aparece el recurso vivencial, presente únicamente en este alumno en la tarea de previos. Surge como conducta posterior a la reflexión sobre aspectos suprasegmentales de la lengua y seguida de un contenido procedimental de la maestra. Se recurre al deletreo de palabra por parte del alumno, para cerrar el patrón con el recurso textual. Se confirma pues, que en esta tarea, la maestra pretende establecer conexiones con conocimientos previos de los alumnos para posteriormente lograr la producción escrita.

Nos parece interesante recoger que en la mayoría de los patrones el recurso de deletreo de palabra por parte de este alumno, actúa como conducta excitatoria del recurso textual ( patrones 44,45,46).

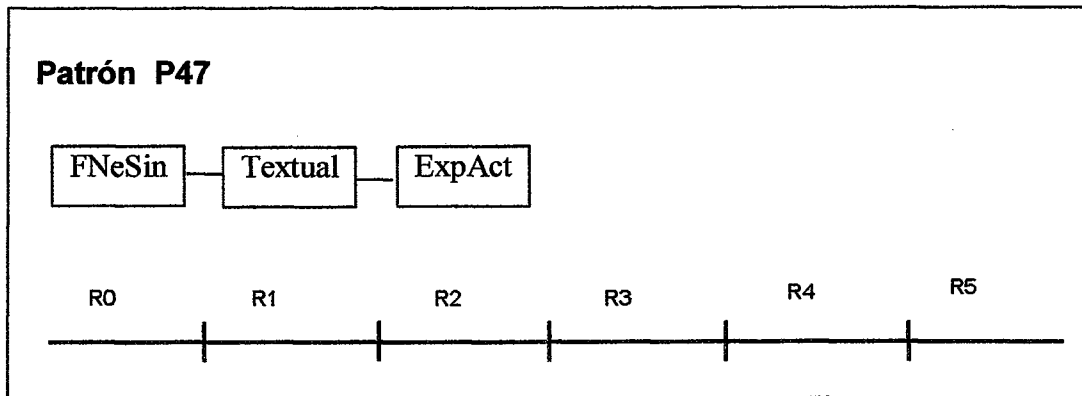


Alumno PE- Tarea previos

Curiosamente, se observa una estrecha vinculación, a veces biunívoca, entre el deletreo de la maestra y el recurso textual, posiblemente porque la

maestra se apoya en el modelo mientras deletrea para facilitar a los alumnos la comprensión. De forma implícita, emerge en estas situaciones el conteo de los elementos mínimos constituyentes de las palabras.

Por último, para apoyar una vez más la necesidad del uso de recursos visuales con estos alumnos, comentar el patrón 47.



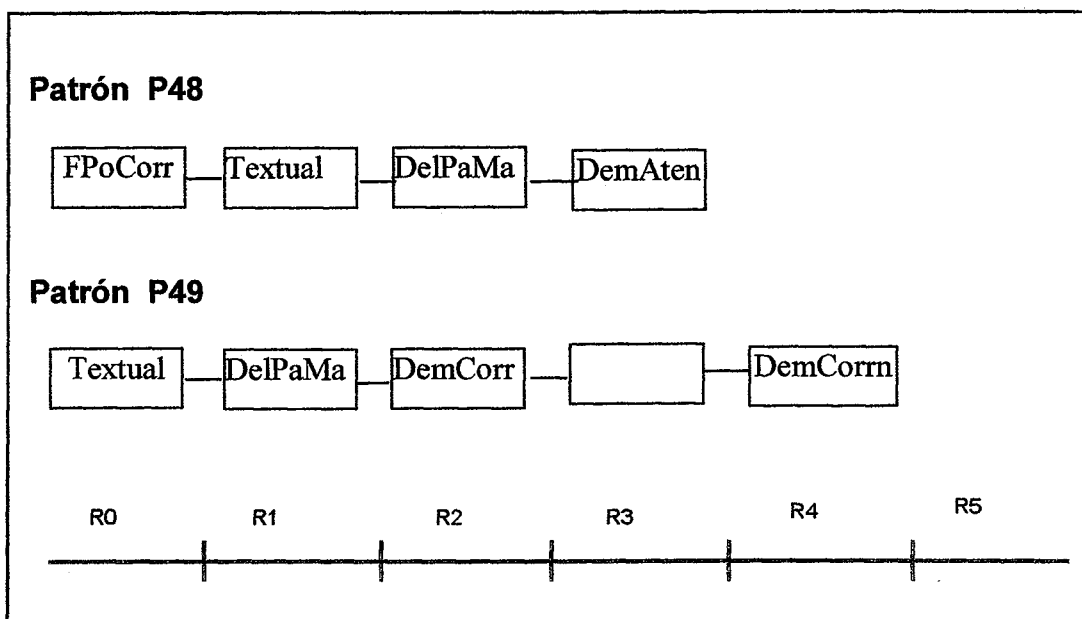
Alumno PE- Tarea previos

Comprobamos que el recurso textual, aparece también a continuación de un feedback negativo sin corrección. La maestra no facilita la solución correcta de forma explícita, sino que ofrece el modelo para que el alumno se apropie de él. Tras el recurso textual, se hace evidente la necesidad de volver a explicar la actividad.

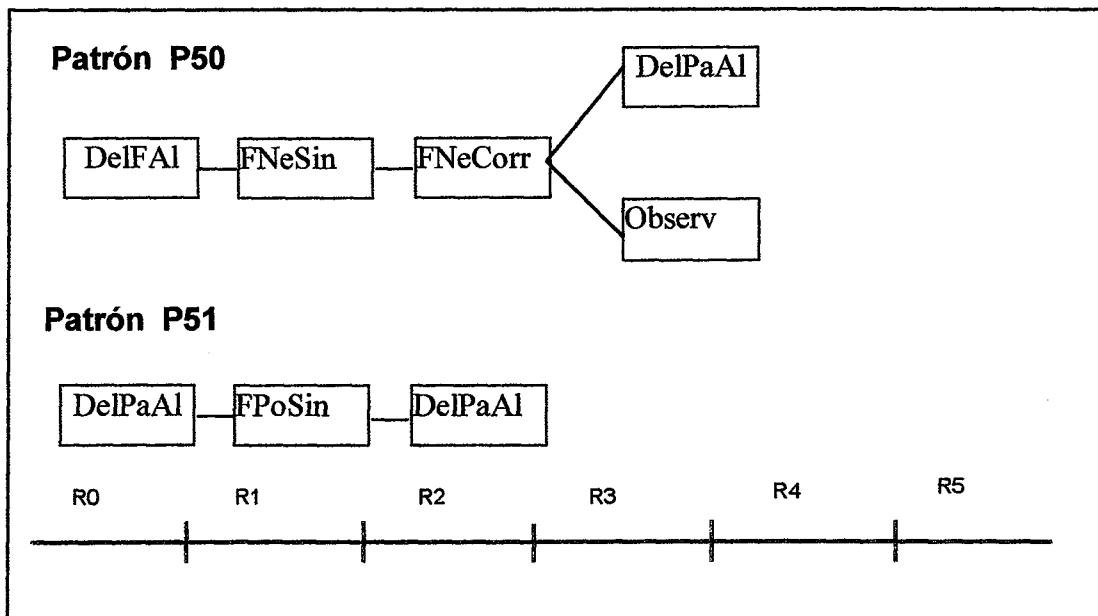
#### **Alumno OR- Tarea escritura espontánea**

En esta tarea, como ocurría con los otros dos alumnos anteriores, se recurre al deletreo, tanto de la maestra como del alumno. Cuando el deletreo es realizado por la maestra, en los dos patrones que aparecen, viene antecedido del recurso textual lo cual nos indica que primero la maestra intenta que sean los propios alumnos los que alcancen la respuesta correcta a partir del modelo. A continuación, emplea el deletreo para andamiar al alumno con un recurso más directo.

En el patrón 48, se observa que la conducta dada es el feedback positivo con corrección. El patrón acaba en R4 con una demanda de atención. El patrón 49, muestra demanda de corrección después del deletreo de la maestra, por lo que interpretamos que incita al alumno a la autorreflexión y autocorrección tras ofrecerle una nueva ayuda.

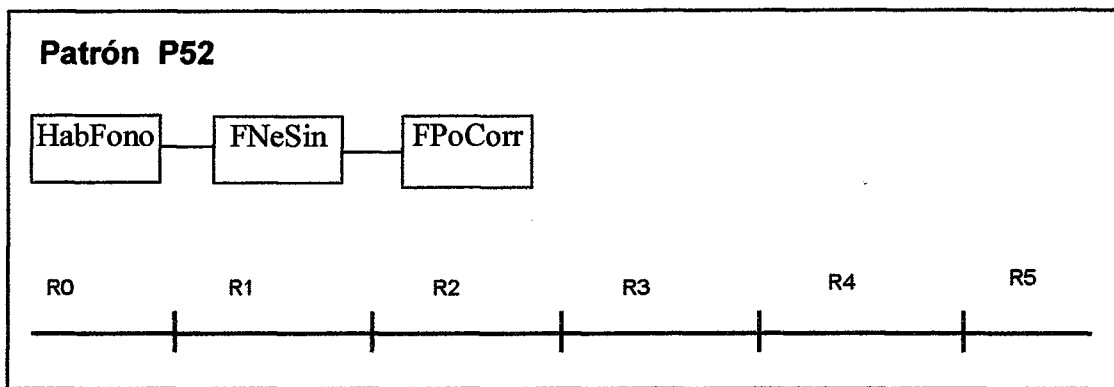


Alumno OR- Tarea escritura espontánea



Alumno OR- Tarea escritura espontánea

En todos los patrones relacionados con esta tarea se aprecia el uso del deletreo por parte del alumno OR. En el primero (patrón 50), la conducta inicial es el deletreo de frase por parte del alumno, seguida de un feedback negativo sin corrección, pero que se ve sustituido por el feedback negativo con corrección. Finaliza con el deletreo de palabras del alumno. Así, el feedback negativo con corrección se revela como conducta inhibitoria de la observación. Por consiguiente, en una primera interpretación consideramos que este patrón no es contingente para la motivación de los alumnos hacia la lengua escrita, pues les desalienta a seguir intentándolo, dadas las características específicas de estos alumnos sordos, en los que se aprecia un bajo nivel de autoestima.



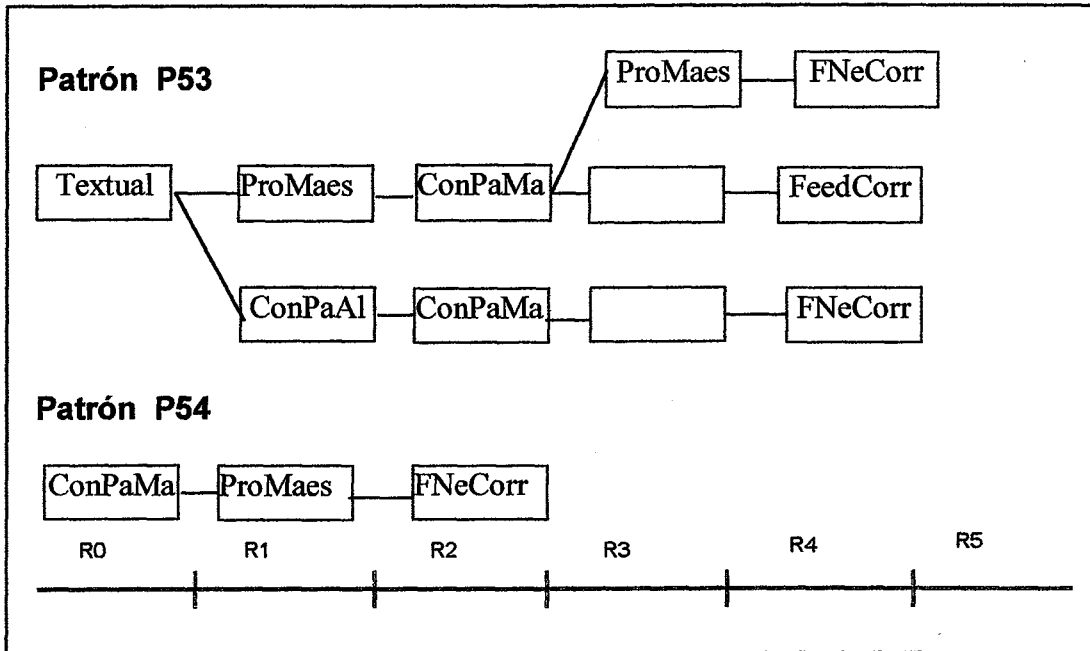
Alumno OR- Tarea escritura espontánea

El cambio de tipo de feedback empleado por parte de la maestra aparece también en el patrón 52. Éste se inicia con una reflexión hacia algún aspecto fonológico y es seguido de un feedback negativo sin corrección. Tras los intentos reiterados del alumno por acercarse al modelo correcto de escritura, la maestra percibe la necesidad de realizar una corrección explícita.

### **Alumno OR- Tarea dictado**

A partir del recurso textual se desarrolla un patrón interesante, claramente excitatorio de la categoría exteriorización de procedimientos de la maestra,

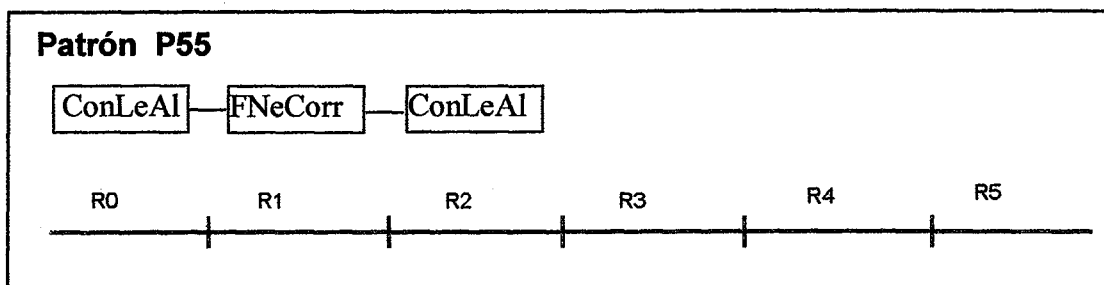
junto con el conteo de palabra del alumno. Así, la maestra, tras una explicación, pide al alumno que cuente las palabras; posteriormente es la maestra la que realiza dicho conteo y tras otro recurso en el R3 se produce el feedback con corrección.



Alumno OR- Tarea dictado

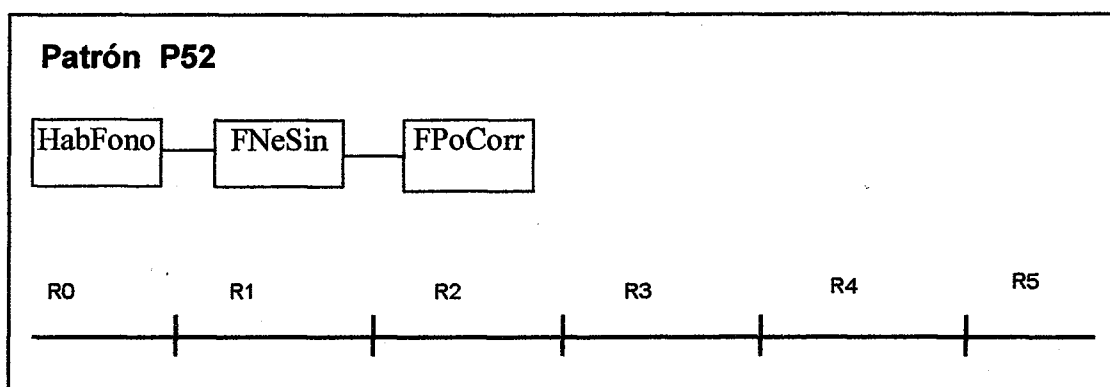
Como se observa en el patrón 54, la exteriorización de procedimientos sigue al conteo de la maestra, seguido de un feedback con corrección.

El conteo de letras aparece en esta tarea como recurso central. Sin embargo, a la luz de los resultados de este patrón lineal no podemos asegurar que a partir de esta conducta de la maestra el alumno alcance éxito en su tarea.



Alumno OR- Tarea dictado

En todos los patrones relacionados con esta tarea se aprecia el uso del deletreo por parte del alumno OR. En el primero (patrón 50), la conducta inicial es el deletreo de frase por parte del alumno, seguida de un feedback negativo sin corrección, pero que se ve sustituido por el feedback negativo con corrección. Finaliza con el deletreo de palabras del alumno. Así, el feedback negativo con corrección se revela como conducta inhibitoria de la observación. Por consiguiente, en una primera interpretación consideramos que este patrón no es contingente para la motivación de los alumnos hacia la lengua escrita, pues les desalienta a seguir intentándolo, dadas las características específicas de estos alumnos sordos, en los que se aprecia un bajo nivel de autoestima.



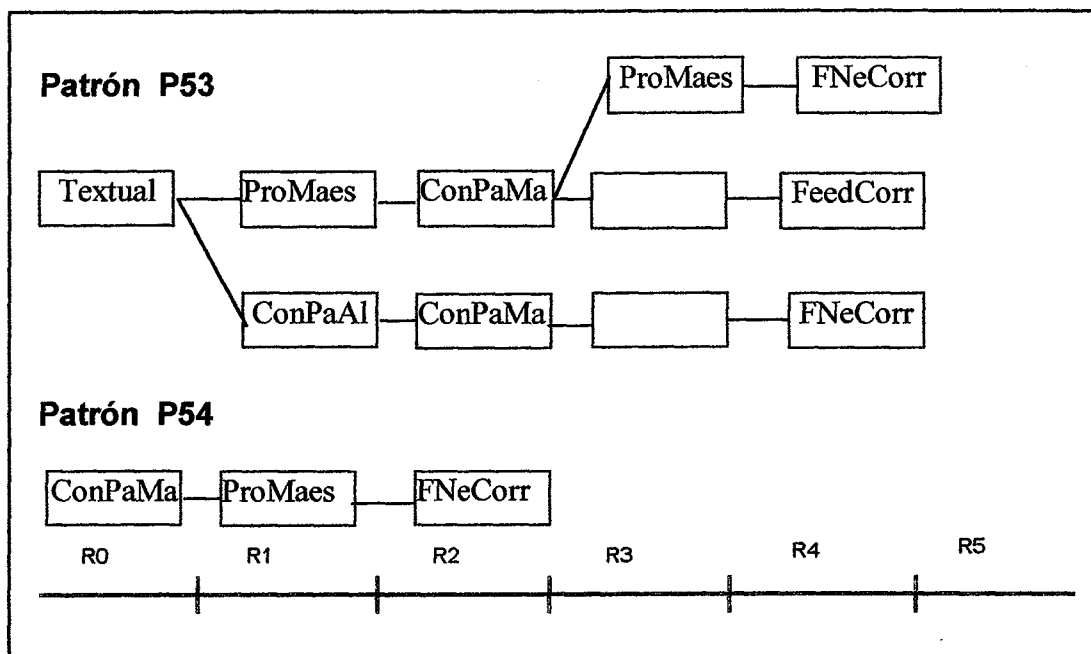
Alumno OR- Tarea escritura espontánea

El cambio de tipo de feedback empleado por parte de la maestra aparece también en el patrón 52. Éste se inicia con una reflexión hacia algún aspecto fonológico y es seguido de un feedback negativo sin corrección. Tras los intentos reiterados del alumno por acercarse al modelo correcto de escritura, la maestra percibe la necesidad de realizar una corrección explícita.

### **Alumno OR- Tarea dictado**

A partir del recurso textual se desarrolla un patrón interesante, claramente excitatorio de la categoría exteriorización de procedimientos de la maestra,

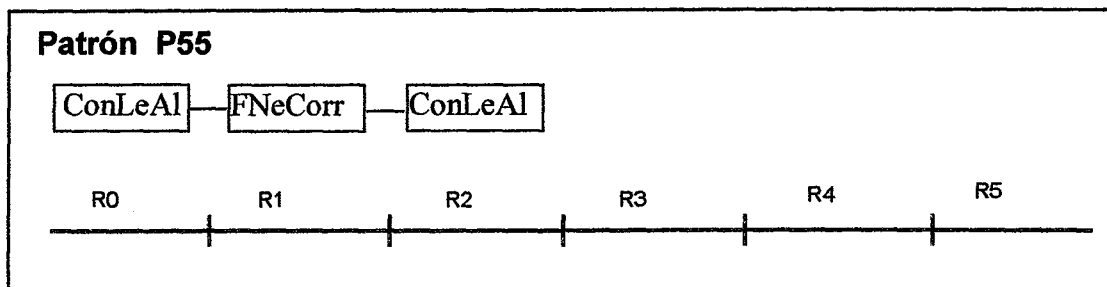
junto con el conteo de palabra del alumno. Así, la maestra, tras una explicación, pide al alumno que cuente las palabras; posteriormente es la maestra la que realiza dicho conteo y tras otro recurso en el R3 se produce el feedback con corrección.



Alumno OR- Tarea dictado

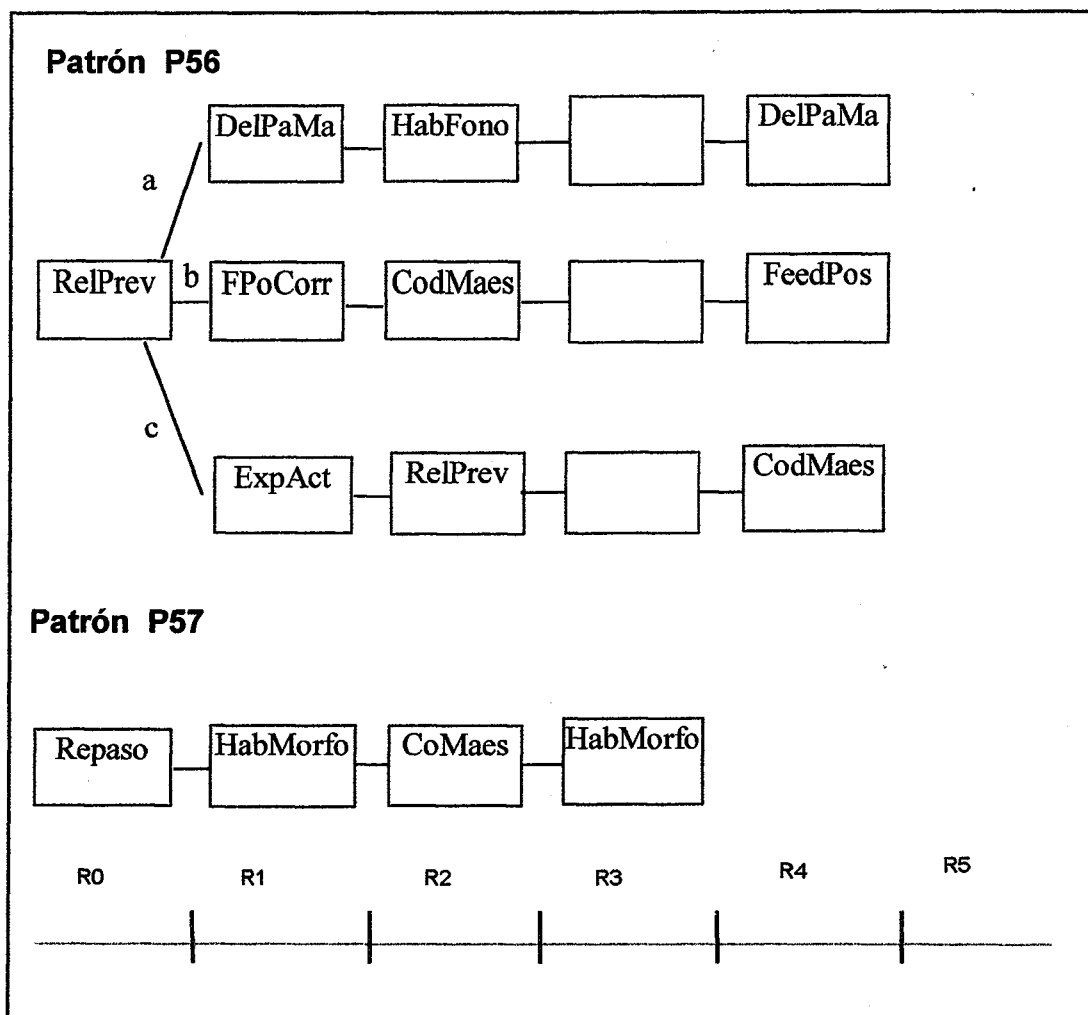
Como se observa en el patrón 54, la exteriorización de procedimientos sigue al conteo de la maestra, seguido de un feedback con corrección.

El conteo de letras aparece en esta tarea como recurso central. Sin embargo, a la luz de los resultados de este patrón lineal no podemos asegurar que a partir de esta conducta de la maestra el alumno alcance éxito en su tarea.



Alumno OR- Tarea dictado

Es interesante resaltar que la maestra emplea con este alumno la estrategia de explicitación de diferencias entre códigos, que no aparecía en patrones anteriores.



Alumno OR- Tarea dictado

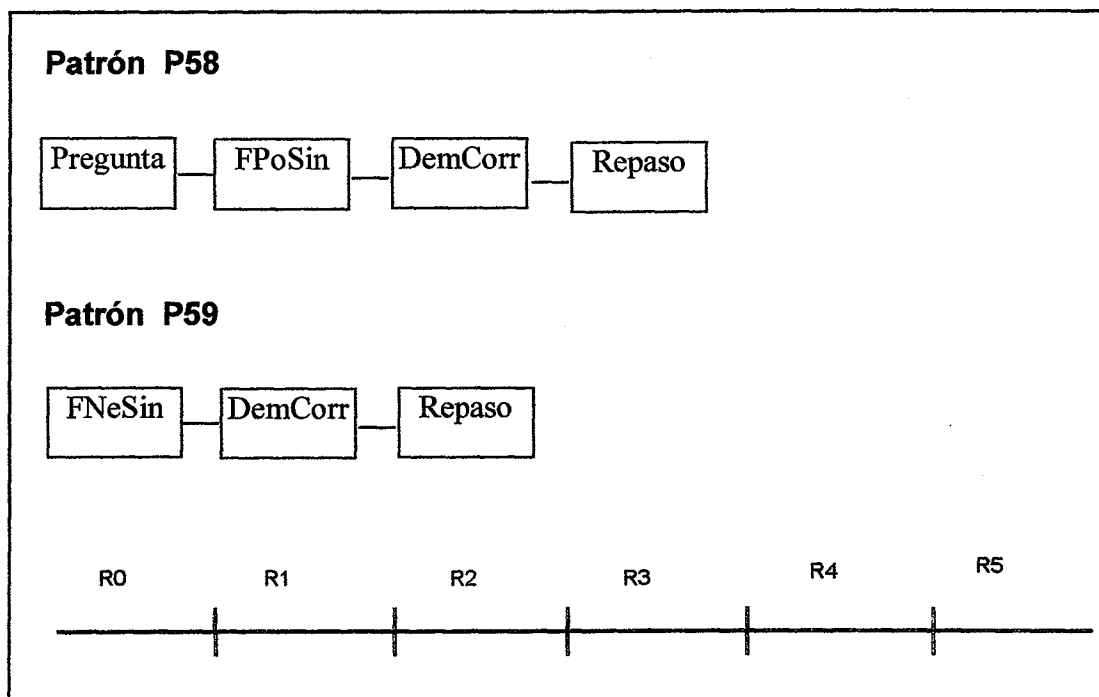
En el patrón 56, la explicitación de diferencias entre códigos aparece en el R3. Tras las categorías de relaciones previas y un feedback positivo de la maestra, ésta expresa los contrastes entre códigos. Posteriormente se desencadena un feedback positivo con el cierre de un feedback.

En el patrón 57, la explicitación de códigos aparece precedida y seguida por la reflexión sobre elementos morfológicos. Esta estrategia parece facilitar al



alumno la comprensión de las diferencias en la representación del género y número en diferentes códigos lingüísticos. Son conductas que vienen dadas tras la conducta de repaso.

Nos parece importante comentar los patrones 58 y 59, pues se pone de manifiesto el interés de la maestra porque sean los alumnos los que se corrijan sus propias producciones escritas.

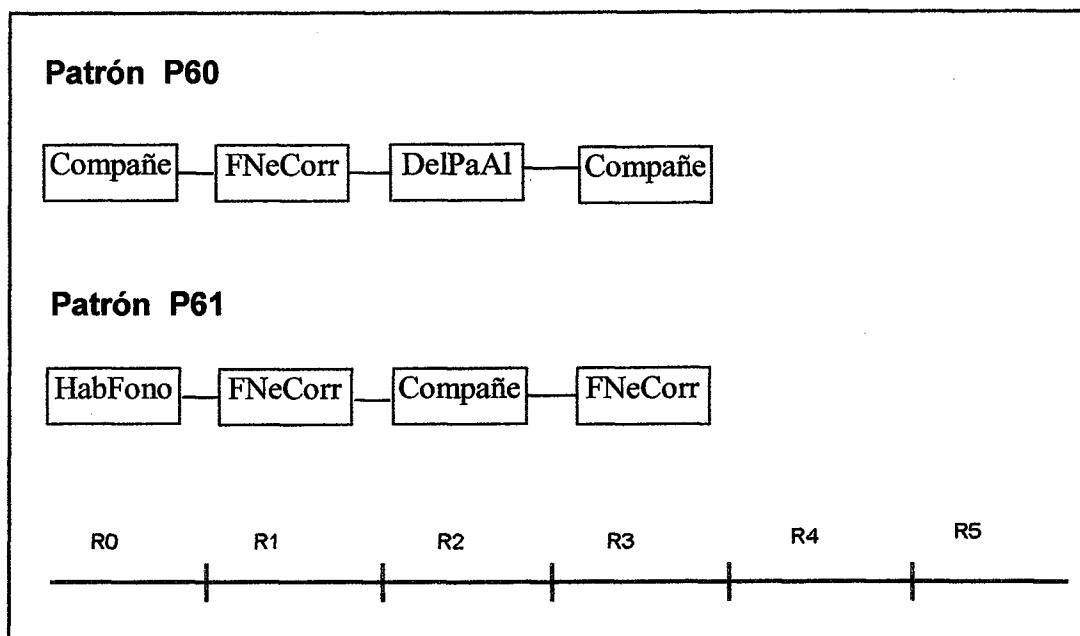


Alumno OR- Tarea dictado

El primero de ellos (patrón 58), que se inicia con una pregunta guía de la maestra, y tras un feedback, se incita a los alumnos, de nuevo a la autocorrección. En el siguiente (patrón 59), a partir de la conducta condicionada de feedback negativo sin corrección, la maestra hace la demanda explícita de corrección. Ambos concluyen en un retardo que muestra cómo la maestra finaliza repasando lo trabajado.

### Alumno OR- Tarea previos

Como en los anteriores casos, para esta tarea, la ayuda de los compañeros aparece como elemento central en varios de los patrones que se obtienen.

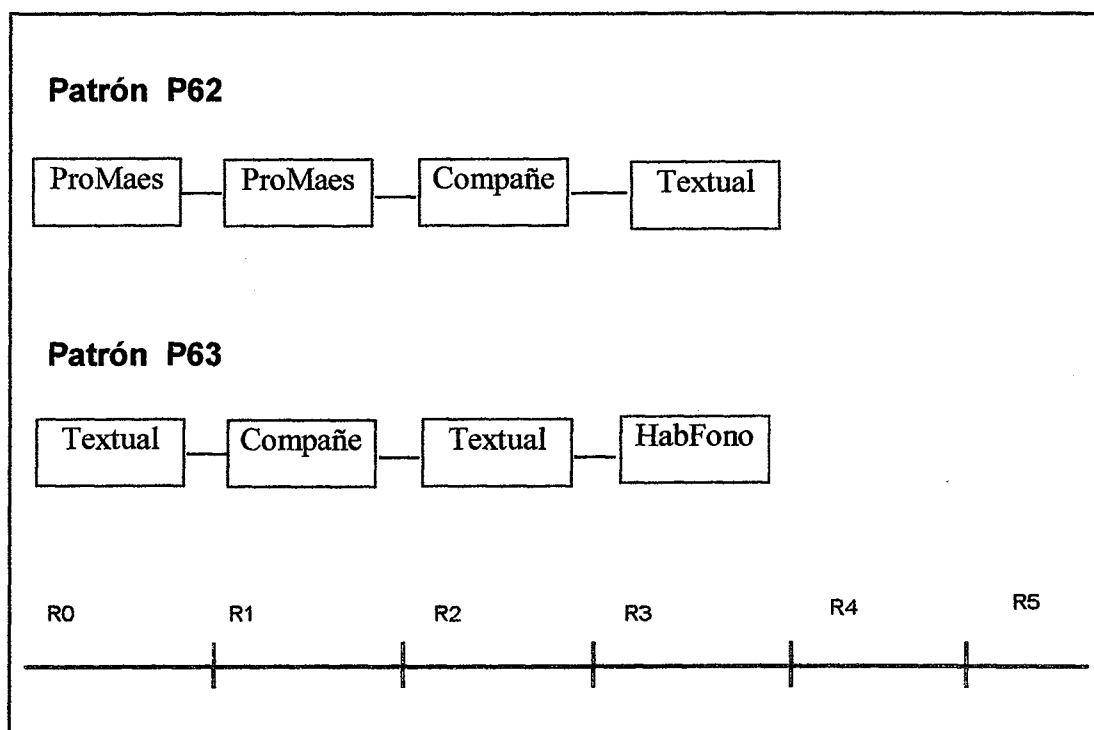


Alumno OR- Tarea previos

El patrón 60 se inicia con la categoría de compañeros como condicionada y es seguida de un feedback negativo, lo que hace que la maestra se oriente hacia conductas más individuales pidiendo a los alumnos que deletreen la palabra. Posteriormente, insiste en la cooperación de los alumnos para la corrección colectiva última.

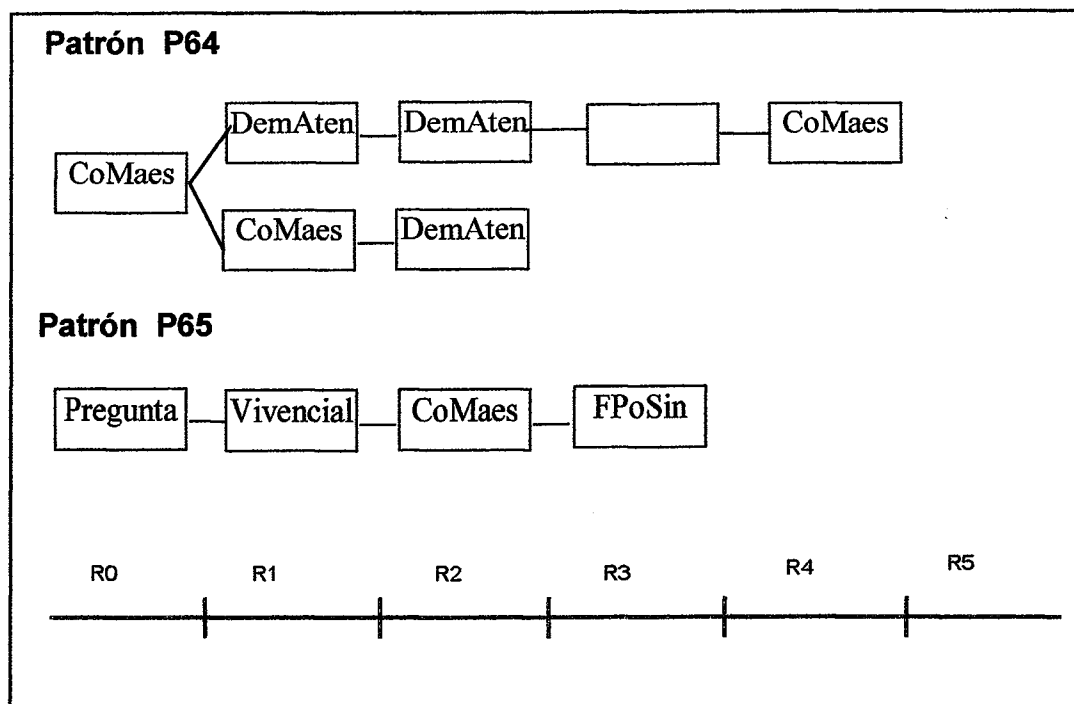
En el siguiente patrón (Patrón 61), la actuación de los compañeros viene precedida y, seguida a la vez, de un feedback negativo, hecho que nos conduce a cuestionar acerca de la efectividad del trabajo grupal con estos alumnos para la tarea de previos. Sin embargo, como hemos visto con anterioridad, la maestra insiste en demandar la ayuda y participación de compañeros de niveles de competencia equiparables. No sabemos cuáles serían los resultados ante grupos heterogéneos de alumnos.

En los patrones 62 y 63, se aprecia que la categoría de ayuda entre iguales es seguida del recurso textual, lo que parece indicar la necesidad de otras ayudas, por no ser suficiente la ofrecida por los compañeros. Posiblemente se trata de una estrategia de comprobación. La maestra les orienta hacia el modelo correcto para que autoevalúen su nivel de producción escrita y ñas coincidencias y divergencias con el modelo.



Alumno OR- Tarea previos

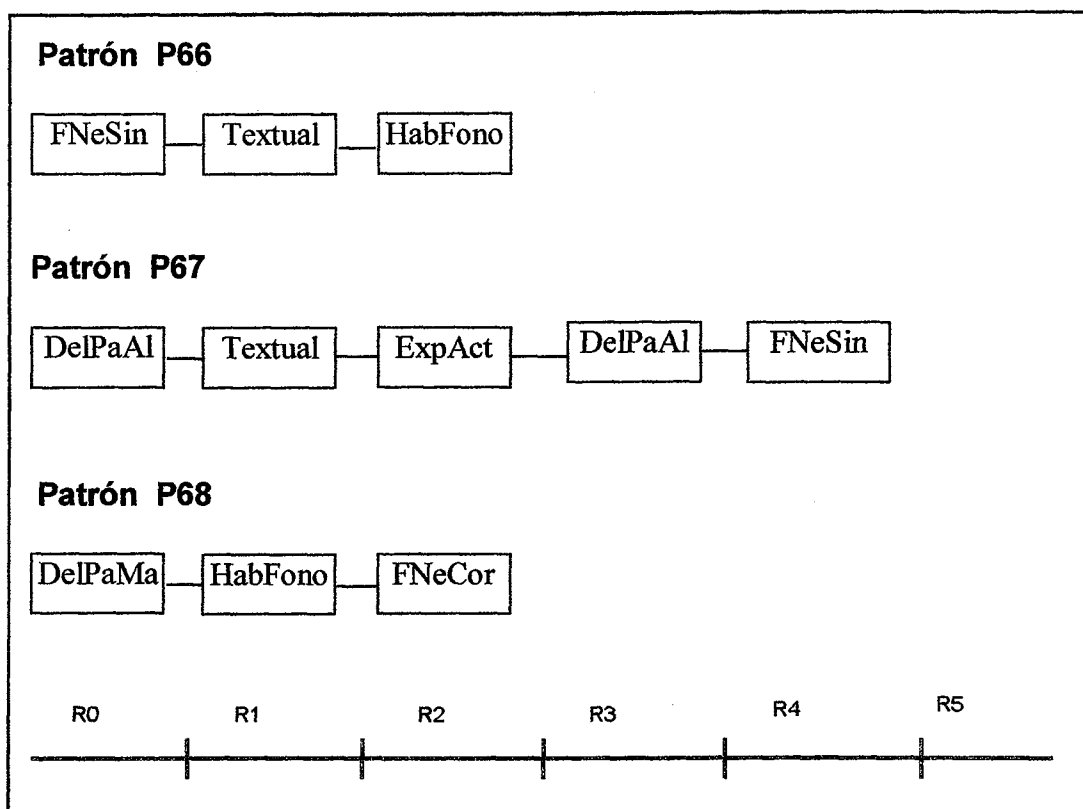
Surge, de nuevo en esta tarea y con este alumno,OR, el uso de explicitación de códigos, exactamente en dos patrones. En el primero de ellos (patrón 64), aparece como conducta condicionada que genera dos patrones, formados únicamente por la demanda de atención y la explicitación de códigos. Se hace patente la necesidad de reclamar frecuentemente la atención de estos alumnos, especialmente ante explicaciones que requieren cierta reflexión sobre la lengua, y por tanto reflexión metalingüística.



Alumno OR- Tarea previos

En el siguiente patrón, (patrón 65), la explicitación de diferencias entre códigos, aparece seguida de un feedback positivo sin corrección, hecho que nos sugiere la funcionalidad de este recurso para este alumno. Posiblemente se deba al bajo nivel de competencia lingüística de OR, que no dispone de ningún sistema lingüístico potente, y por tanto precisa de exteriorización de los procedimientos para alcanzar la estructura del discurso y su producción escrita. Esto obliga a la maestra a andamiar a este alumno en este sentido, en particular, en aspectos relativos a la propia estructura y uso de la lengua, y a matizar reiteradamente las diferencias entre los códigos lingüísticos que se trabajan en la escuela.

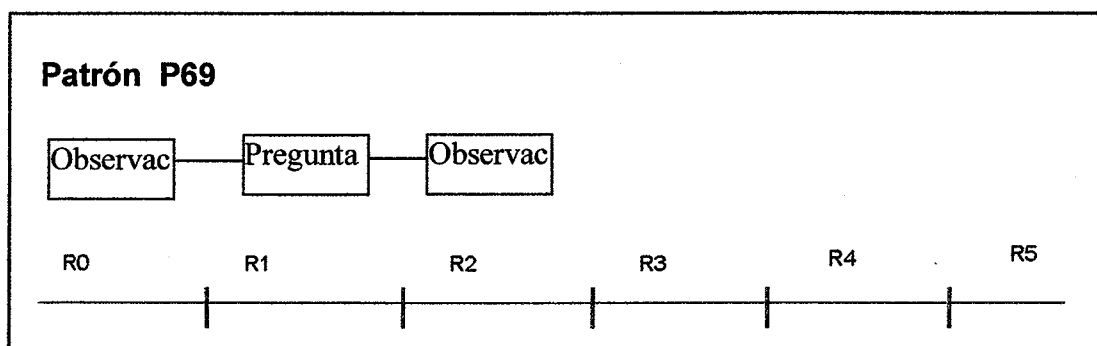
En los tres patrones anteriores, se observa la necesidad de la maestra de recurrir a reflexión metafonológica. En los patrones 63 y 66 aparece una relación significativa entre recurso textual y posterior reflexión de aspectos fonológicos.



Alumno OR- Tarea previos

El deletreo por parte de la maestra y del alumno, tras la categoría de mostrar el modelo correcto (patrón 67) o de reflexión metalingüística (patrón 68), finaliza ambos con feedback negativo, lo cual sugiere la complicación que representa para este alumno producir escritura espontánea y el escaso aprovechamiento que hace de la presentación de un texto modelo.

Por último comentar el patrón 69 que, al igual que vimos con los otros alumnos, refuerza la necesidad de que la maestra realice un seguimiento individual del proceso de construcción de la escritura de cada uno de sus alumnos.



Alumno OR- Tarea previos

Se trata de un patrón que se inicia con la observación de la maestra, lo que permite andamiar al alumno planteándole unas preguntas guía que estructuren de forma lógica y coherente las palabras constituyentes de la oración. El patrón finaliza con otra observación de la maestra.

#### **6.II. 2. Patrones coincidentes entre alumnos, en relación a las tareas**

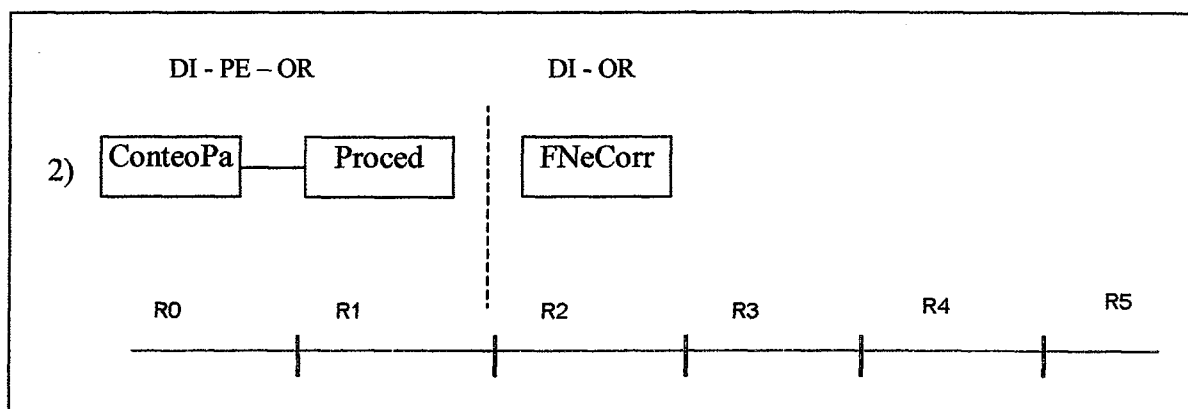
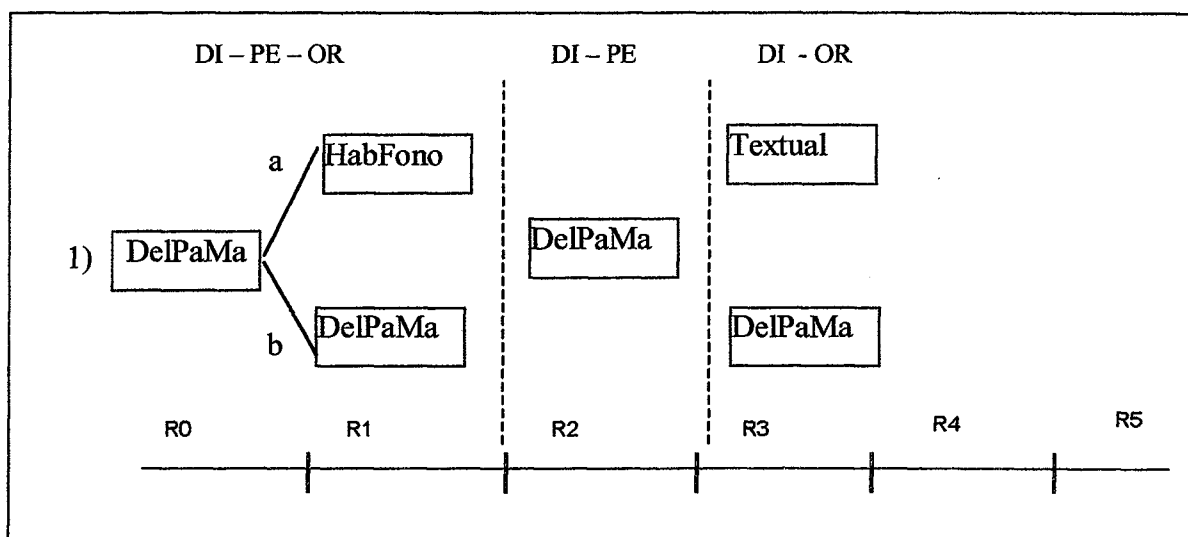
Una vez obtenidos los patrones para cada uno de los alumnos, vinculados a las tres tareas analizadas, nos propusimos analizar los patrones coincidentes en los tres alumnos.

Como era esperable encontramos pocos patrones comunes, debido a las características personales de cada uno de ellos, y por tanto, a la especificidad de ajustes que requieren estos alumnos. Las marcadas diferencias individuales conduce a la maestra a adaptar las estrategias para cada uno de los alumnos en función de sus características y nivel de competencia en lengua escrita. El despliegue tan variado de patrones que obtenemos en nuestro análisis manifiesta la capacidad de la maestra para generar ayudas diversas, lo que genera patrones secuenciales diferenciales entre los alumnos.

Vamos, no obstante, a comentar los patrones lineales que coinciden entre los alumnos, en relación a las diferentes tareas.

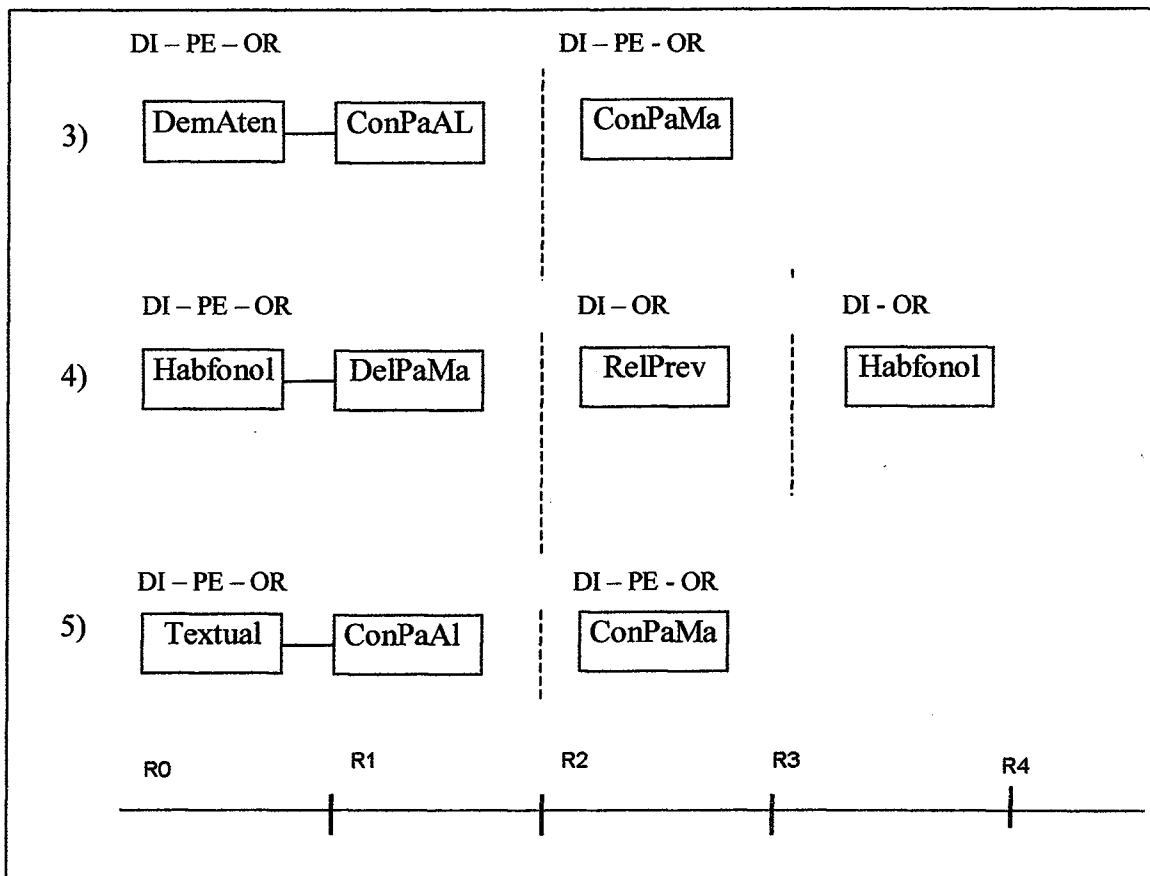
La mayor parte de patrones coincidentes aparecen en las tareas de dictado y de previos porque son las tareas que ocurren con una frecuencia mayor en agrupación. Aún así, los patrones coinciden en los primeros retardos, y van adaptándose paulatinamente a las necesidades que presentan cada uno de los alumnos. Presentamos los patrones lineales, indicando entre qué alumnos se producen coincidencias.

Como observamos en las siguientes representaciones de patrones, en el caso de la tarea del dictado, se observa un predominio de uso de recursos relacionados con la capacidad fonológica, en particular, deletreo, conteo y reflexión sobre habilidades metafonológicas.



En el patrón 1a se aprecia como DI y OR necesitan finalmente el recurso textual para alcanzar la producción escrita, mientras que PE parece aprovecharse del deletreo de la maestra y no requiere más ayudas. El patrón 1b es autogenerador de la estrategia del deletreo.

En el patrón 2 se observa como DI y OR precisan más ayudas que PE, incluso correcciones específicas por parte de la maestra.



El patrón 3 resulta sumamente interesante, pues la maestra tras demandar la atención, la mirada de los alumnos, les incita al conteo de palabras, pero como se observa en el siguiente retardo (R2), los alumnos necesitan de la ejemplificación por parte de la maestra para lograr el éxito.

En el patrón 4, se recurre a las ideas previas y experiencias previas como recurso para vincular la actividad a otras realizadas con anterioridad. Finalmente, la maestra vuelve a insistir en la reflexión metafonológica de la

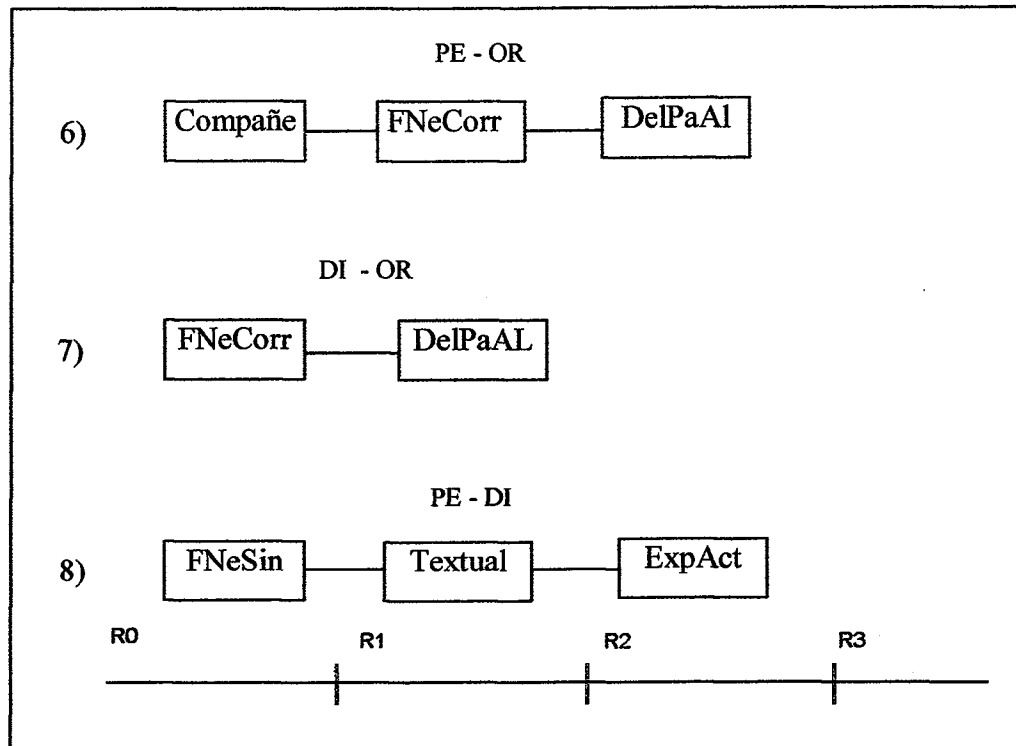


lengua. Consideramos que es un patrón interesante, pues estos alumnos necesitan buscar puntos de conexión con esquemas previos y conocimientos que ya disponen para poder edificar nuevos conocimientos.

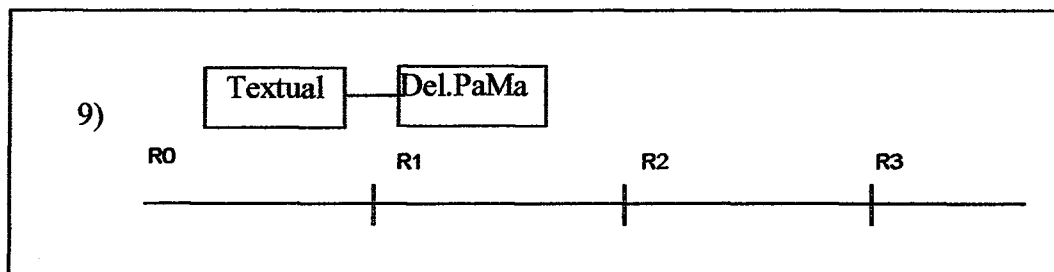
Aparece un último patrón común en esta tarea, el patrón 5, en el que la maestra recurre inicialmente al texto, al modelo correcto, para que ellos puedan contar las palabras. Finalmente, es la maestra la que realiza la función de moldeamiento contando ella las palabras.

Como se observa en los cinco patrones coincidentes en la tarea de dictado, las estrategias empleadas en el R1 por la maestra son comunes para los tres alumnos, pero a partir del retardo 2, la maestra precisa ajustar las ayudas a cada alumno. En estos patrones se observa una continuidad de uso de recursos por parte de la maestra con DI y OR por ser los alumnos que precisan de más andamios para alcanzar la escritura. Se trata mayoritariamente de recursos muy directos que requieren poca autonomía del alumno. Es el caso del patrón 1a,1b, 3 y 5, que finalizan con recurso textual o la realización de la actividad por parte de la maestra.

En relación a la tarea de previos, los tres alumnos comparten patrones en los que aparece el feedback negativo y la maestra aporta otros recursos a modo de ayudas para facilitar la tarea de escritura. Como comprobamos en el patrón 6 y 7 al feedback le sigue un deletreo de palabras por parte del alumno; en el patrón 8, se trata de una ayuda más explícita (recurso textual). Coincide, además, el patrón que denota la importancia de la observación durante el proceso, seguida de preguntas guías de la maestra. Son patrones coincidentes en dos alumnos, pero ninguno de ellos es compartido por los tres alumnos a la vez.



En tarea de escritura espontánea no se obtienen patrones coincidentes, lo cual nos indica el ajuste tan importante que realiza la maestra andamiando a cada alumno, sosteniendo y ofreciendo ayudas a la medida de sus necesidades. Únicamente, coinciden OR y PE, en R1, el recurso textual seguido de deletreo de palabra por parte de la maestra, por lo que parece ser un patrón útil en los niveles iniciales de apropiación de la escritura pues resulta bastante controlador por parte de la maestra. Por un lado se le muestra el modelo correcto, y por otro, es la maestra la que realiza el deletreo, con el objetivo de mostrar o enseñar a los alumnos a realizarlo.



Es interesante valorar el trabajo de esta maestra; parece gran conocedora de las necesidades de cada uno de sus alumnos y despliega una considerable

cantidad de patrones, adecuándose a las diferentes circunstancias, ya sea en relación a las tareas o a los propios alumnos que participan.

### **6.II. 3. Categorías coocurrentes. Retardo 0.**

Presentamos en las siguientes tablas las estrategias que aparecen como coocurrentes con mayor significatividad para cada alumno y vinculadas a cada una de las tareas.

Tabla VI.5. Categorías coocurrentes Tarea dictado

DI	PE	OR
Observ+ FPoSin	Observ+ FpoSin	Observ+ FpoSin
Habil.Fonol+ ContLeMa	Habil.Fonol+ ContLeMa	Habil.Fonol+ ContLeMa
Repaso+ ExpAct	Repaso+ ExpAct	Repaso+ ExpAct
ProcMa+ ContPaAl	ProcMa+ ContPaAl	ProcMa+ ContPaAl
	ConPaMa + FPoSin	ConPaMa + FpoSin
ConLeMa + ProcMa	ConLeMa + ProcMa	ConLeMa + ProcMa

En la tabla anterior, en primer lugar, comprobamos la importancia que otorga la maestra a la observación, que la realiza coocurriendo con la aprobación hacia el trabajo que realizan los alumnos, probablemente para aumentar la autoestima y la seguridad de sus alumnos; es una conducta de la maestra que les anima a seguir con la actividad, pues hay una aprobación constante de su trabajo.

En segundo lugar, la exteriorización de procedimientos por parte de la maestra suele vincularse de forma significativa al conteo, ya sea por parte de la maestra o de los alumnos, lo que pone de manifiesto que el recurso de

conteo, para esta maestra, se encuentra estrechamente ligado a la reflexión de la lengua.

En la tarea de escritura espontánea, como venimos apreciando a lo largo de todo el trabajo, se producen escasas coincidencias entre los tres alumnos, lo cual parece acorde con las características de ese tipo de tarea de un contexto institucional en el cual las diferencias individuales son tan destacadas. No obstante, se observa en los tres la co-presencia de la demanda de atención relacionada con la explicación de actividades. Como ya hemos comentado, resulta imprescindible en estos alumnos la mirada para que reciban la información y capten los mensajes de la maestra.

Tabla VI.6. Categorías coocurrentes Tarea escritura espontánea

DI	PE	OR
Observ+ FPoSin	Observ+ FPoSin	Observ+ FpoSin
DemAten+ ExpAct	DemAten + ExpAct	DemAten + ExpAct

Tabla VI.7. Categorías coocurrentes Tarea de previos

DI	PE	OR
Observ+ FPoSin	Observ+ FPoSin	Observ+ FpoSin
D.A.+Expl.Activ	D.A.+Expl.Activ	D.A.+Expl.Activ
Repaso+ ProcMa	Repaso+ ProcMa	Repaso+ ProcMa
Pregunta+HabSup	Pregunta+HabSup	Pregunta+HabSup
DelPA+F+sin	DelPA+F+sin	DelPA+F+sin

En la tarea de previos, desarrollada habitualmente en situación grupal, aparecen mayor número de conductas coocurrentes en RO, comunes a los tres alumnos. Son estrategias en las que intervienen explicaciones de la

maestra o sus propios procedimientos para conversar sobre el texto escrito sobre el que están trabajando.

Añadir que, en todas las tareas sobresalen como conductas inhibitorias la observación y el repaso en el mismo turno y la observación y la demanda de atención. Es normal que durante las observaciones de la maestra, ésta no realice otras conductas pues dejaría de observar. De ahí que la observación sea un estrategia que aparece sola en los multieventos de intervención de la maestra o como ya hemos apuntado junto al feedback positivo sin corrección.

### **6.3. A MODO DE SÍNTESIS**

En suma, pese al número reducido de datos de que dispusimos, hemos obtenido resultados altamente interesantes para la reflexión en torno a las estrategias que puede emplear una maestra con alumnos sordos cuando se inician en el proceso de apropiación de la lengua escrita. Son interesantes los patrones que hemos obtenido a partir del análisis de las conductas de la maestra, pero reconocemos la importancia de seguir avanzando, y por tanto se hace necesario incluir las conductas realizadas por los alumnos en cada turno de intervención, y que pueden determinar la siguiente estrategia ofrecida por la maestra. Muy probablemente los patrones que surgen de nuestros datos se encuentran estrechamente vinculados al propio estilo de la maestra; no sólo a las expectativas que ella mantiene hacia cada uno de sus alumnos, sino también a la propia conceptualización que tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y concretamente de la escritura, asentada en los presupuestos de la perspectiva constructivista de la E/A.

Retomaremos algunos de los postulados planteados en el Capítulo I que nos ayudan a entender determinadas actuaciones de la maestra y por ende los patrones secuenciales de estrategias que destacan como más significativos con estos alumnos.

En primer lugar, el profesor ejerce un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, por lo que intenta ajustarse a las necesidades que precisan en cada momento y para cada contenido curricular. En este sentido, y retomando la afirmación de Vigotysky (1983), la maestra de alumnos sordos, debe compensar la falta de audición con estrategias visogestuales, Se observa un uso predominante de determinadas estrategias, ligadas a la necesidad de los alumnos sordos de recibir los estímulos a través del canal visual, como son las vinculadas con recursos textuales o visuales o la demanda de atención de la maestra. Además de estos sistemas visuales, la importancia de recurrir a estrategias metalingüísticas y de reflexión metafonológica. Indudablemente, esto queda reflejado en los patrones secuenciales, por tener una presencia considerable.

En segundo lugar, la maestra considera fundamental partir de las ideas y experiencias previas de los alumnos, como son sus vivencias personales, las excursiones realizadas con la escuela, sus vivencias del fin de semana, los animales que tienen en casa...y a partir de ellas, sugerir las diferentes propuestas didácticas. En este sentido, la maestra normalmente dedica un tiempo dilatado a valorar los conocimientos previos de los alumnos en torno al tema que se va a trabajar posteriormente ( ver los diarios descriptivos de las sesiones) con el fin de buscar inclusores y puntos de relación entre los que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos (Ausubel, 1983; Coll, 1986).

Los recursos empleados por la maestra pretenden vincularse a los conocimientos previos de cada alumno, así como a las características individuales que los definen, a fin de poder ajustar sus ayudas y recursos a las necesidades educativas de cada alumno. Los recursos empleados con un alumno pueden resultar muy valiosos para éste, pero no ser pertinentes para otro, pueden resultar válidos para una tarea pero no para otra. Esto queda evidente en nuestros resultados, en los patrones que se construyen con cada uno de los tres alumnos observados. La maestra varía sus estrategias,

probablemente en su esfuerzo por adecuarse a la casuística personal de cada alumno, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades en cuanto a patrones de estrategias se refiere. Resulta pues imprescindible que el profesor conozca a cada uno de sus alumnos, su estilo cognitivo y de aprendizaje, su motivación, su nivel de lenguaje y además que sea capaz de adaptar su respuesta a dichas diferencias. Estos y muchos otros se reconocen como elementos que inciden en las ayudas más útiles que puede ofrecer el maestro a cada alumno.

El uso de estos recursos, recursos vivenciales y relación con experiencias previas, queda recogido en la formación de diferentes patrones secuenciales, entre ellos, los patrones 18,19,42,44,56,65 correspondientes a la tarea de previos, que es en la que destaca el uso de estas estrategias como ya comentamos.

El considerar los conocimientos previos de los alumnos sordos, al igual que de los oyentes, favorece que se enfrenten al aprendizaje de la lengua escrita con interés y con motivación.

En este mismo sentido, aunque no se aprecie a partir del análisis de los patrones, sino que queda recogido en los diarios descriptivos, la maestra como mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje se esfuerza proponiendo textos y actividades interesantes, motivadoras y funcionales para los alumnos. Este factor favorecerá un aprendizaje funcional y significativo. Para aprender la lengua escrita precisan usarla y emplearla en situaciones reales y comunicativas. Se deben facilitar a los alumnos tipologías textuales distintas y variadas, pues cada una de ellas aporta unos conocimientos concretos en torno a la lengua escrita ( en relación a la forma, a la estructura, al uso social...). *"La utilización del lenguaje de maneras diferentes da a los estudiantes una profunda comprensión de su vocabulario y gramática. Los estudiantes sordos deberían leer los textos de maneras tan*

*distintas como les sea posible: narraciones, hechos, debates..."*  
(Andersson,1994,p.99.La traducción es nuestra).

Las prácticas instruccionales no deben olvidar el uso social del lenguaje escrito. Los alumnos deben entrever el uso real de la escritura (Teberosky, 1989; Camps, 1990), por lo que se han de evitar las situaciones puramente escolares, entendiendo como tal los textos didácticas y actividades poco funcionales. En este sentido Fox (1994,p.147) propone *"la efectividad potencial de enseñar estrategias que animen procesos de lectura activos y constructivos"*. Observamos, la importancia que desde perspectivas constructivistas se otorga al traspaso de control, evidente en gran parte de los patrones reconocidos como significativos en nuestro trabajo.

Por otro lado, la motivación y el interés por la escritura se desarrolla dejando que los alumnos escriban, que expresen ideas, cuentos, vivencias a través de la modalidad escritas del lenguaje. Es primordial que escriban, que se expresen a partir del código escrito, por tanto, sin dejar de proponer situaciones más dirigidas y controladas, desde la escuela se debe posibilitar al niño "jugar" y disfrutar con la escritura. En nuestras observaciones, son contadas las ocasiones de expresión libre a través de la escritura, en la que los alumnos emplean la lengua escrita para acercarse a la información o para plasmar unas ideas. Quizás por las propias particularidades de la situación de observación, las situaciones de E/A registradas en relación a la escritura son situaciones bastante preestablecidas y controladas por parte de la maestra que no dan cabida al texto libre por parte de los alumnos. Por el contrario, la maestra expresa su deseo de aumentar la autonomía de los alumnos, incidiendo reiteradamente en el traspaso de control, ya que lo valora pertinente. Nos ha parecido interesante incluir una producción libre de cada alumno para mostrar su nivel de escritura (Ver anexo VII.1: Muestra de escritura espontánea), aproximadamente en el ecuador del curso académico. Por tanto, en relación a las situaciones instruccionales de lengua escrita, resulta claro que la maestra debe potenciar dos tipos de situaciones; por un



lado, la propuesta de unas actividades que favorezcan la escritura espontánea, y por otro, situaciones de E/A más controladas para trabajar contenidos más específicos, relacionados con análisis fonológico, elementos sintácticos y de reflexión morfológica, entre otros. Esto permite andamiar y reconducir al alumno durante el proceso de apropiación de la lengua escrita.

*“Tendremos que formar niños sordos y oyentes receptivos, descubridores, curiosos, capaces de extraer información, lógicos; con capacidad de pensar, críticos; con capacidad de analizar, creativos, autónomos, socialmente integrados, expresivos, comunicativos, flexibles; con capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, cooperativos y solidarios”* (Torres, 1987).

Retomando los postulados constructivistas, la maestra aboga por crear situaciones E/A, ricas y estimulantes, que den sentido al texto escrito. Se preocupa especialmente de dotar de significación y funcionalidad al código escrito. Este hecho se manifiesta cuando trabaja oraciones con claro contenido emocional en las que los alumnos expresan sus realidades cotidianas, o cuando leen un texto en el que se explica dónde irán de colonias, lo que aumenta la participación de los alumnos y el interés hacia la lectura del texto ( ver diarios).

Como vemos, pues, los patrones dependen también de los recursos que emplea la maestra, respetando las diferencias de cada uno de los alumnos. En definitiva, como apunta la perspectiva constructivista de la E/A, la maestra debe actuar en la zona de desarrollo próximo de cada alumno, partiendo de sus esquemas de conocimiento, y ofreciéndole las ayudas adecuadas que permitan acceder a niveles posteriores de conocimiento. Debe favorecer la búsqueda autónoma de recursos aportando instrumentos andamiadores que permitan al alumno ir edificando su conocimiento de forma activa. Como ya hemos indicado se aprecia en diferentes patrones el interés de la maestra por traspasar el control de la escritura a los propios alumnos (a modo de ejemplo ver patrón 24, 36).

En consecuencia, surgen como centrales en el proceso de apropiación de la escritura, las estrategias empleadas por los docentes. En este sentido, Wood (1986), ante las dificultades que se observan en los alumnos sordos para acceder a la escritura concluye en uno de sus trabajos que las estrategias de los profesores no benefician al alumno sordo, no le ayudan a dar sentido a la escritura. Abandona la idea de qué comunicación puede ser más positiva para centrarse particularmente en las estrategias usadas por el profesor como factores prioritarios, andamiadores del proceso de apropiación de la lengua escrita.

En este sentido confirmar el planteamiento anterior añadiendo nuevos resultados obtenidos en nuestro estudio, en los que la maestra ofrecía unas u otras ayudas en relación a la tarea; es decir, las estrategias de la maestra aparecían estrechamente relacionadas a la tarea que se trabajaba. Como ya comentamos, por ejemplo, en las tareas de dictado, la maestra recurre al uso de estrategias vinculadas a la reflexión metalingüística y al conteo. Sin embargo, en escritura espontánea, surge el deletreo y la demanda de corrección individual, favoreciendo la reflexión. Por último, en la tarea de previos de escritura, emergen los recursos vivenciales y las estrategias metalingüísticas, especialmente las relacionadas con la estructura sintáctica, lo que conduce a incrementar las preguntas guía.

**En conclusión**, como se aprecia en el cuadro de síntesis de los patrones obtenidos, que adjuntamos al final de este capítulo, el uso de determinadas estrategias por parte de la maestra está vinculado a cada tarea. De ahí, que aparecen en algunas de ellas y que son nulas o inapreciables en otras; es el caso del conteo o del repaso, como hemos comentado.

En relación a los patrones conductuales de la maestra insistir en el despliegue tan variado de estrategias que emplea, lo que hace difícil una generalización de patrones en relación a las diferentes tareas observadas. Sin embargo, es necesario valorar cómo la maestra intenta adecuar sus

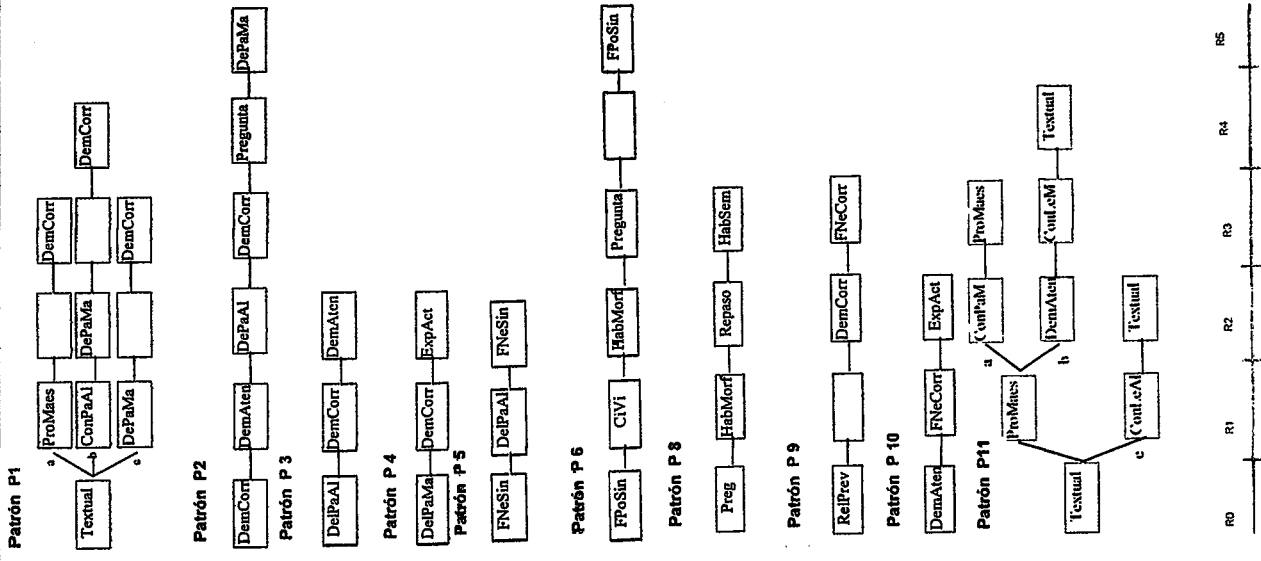
ayudas a cada momento y a cada alumno en particular, ajustándose e incidiendo en las diferentes zonas de desarrollo próximo de los alumnos.

Animamos a otras personas vinculadas al tema a la continuidad de este tipo de estudios que nos permitan ampliar el número de datos y de observaciones realizadas; creemos interesante aumentar el número de maestras y alumnos, incluyendo estilos diferentes especialmente maestras sordas, pues de esta manera podemos llegar a establecer unos patrones conductuales más o menos estables en función de variables como la tarea, actividades más específicas que se ubican dentro de las tareas, diferencias individuales propias de los alumnos... con el objetivo de poder ir aportando pautas para la intervención educativa con estos alumnos. A tenor de estas consideraciones, pretendemos proseguir esta línea de investigación iniciada, en el futuro.

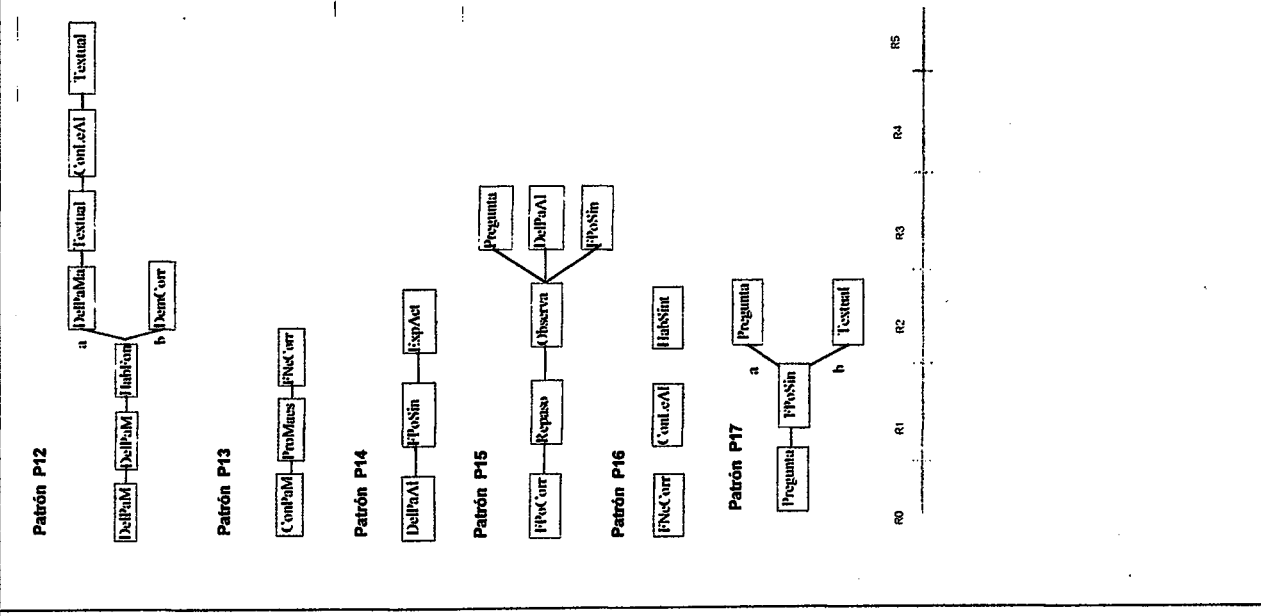
Queremos constatar el número reducido de datos de nuestro estudio por condiciones ajenas a nuestra investigación, pero creemos interesantes los datos aportados, especialmente porque se trata de un trabajo pionero en el estudio de estas poblaciones en contexto de E/A y también en el uso de esta metodología de análisis, pues nos encaminan a nuevos diseños de investigación necesarios a fin de contribuir en la práctica diaria de las aulas y andamiar a los profesionales implicados en la ardua tarea de acompañar a los niños sordos en su proceso de construcción de la lengua escrita.

Será interesante poder replicar este estudio con otras maestras y otros alumnos, en diferentes contextos educativos, que se inicien o compartan la propuesta educativa bilingüe. Pensamos que es una puerta abierta a la metodología a partir del uso de un programa informático que nos permite acercarnos al conocimiento de los patrones de estrategias o recursos empleados por las maestras en las situaciones enseñanza-aprendizaje de la escritura.

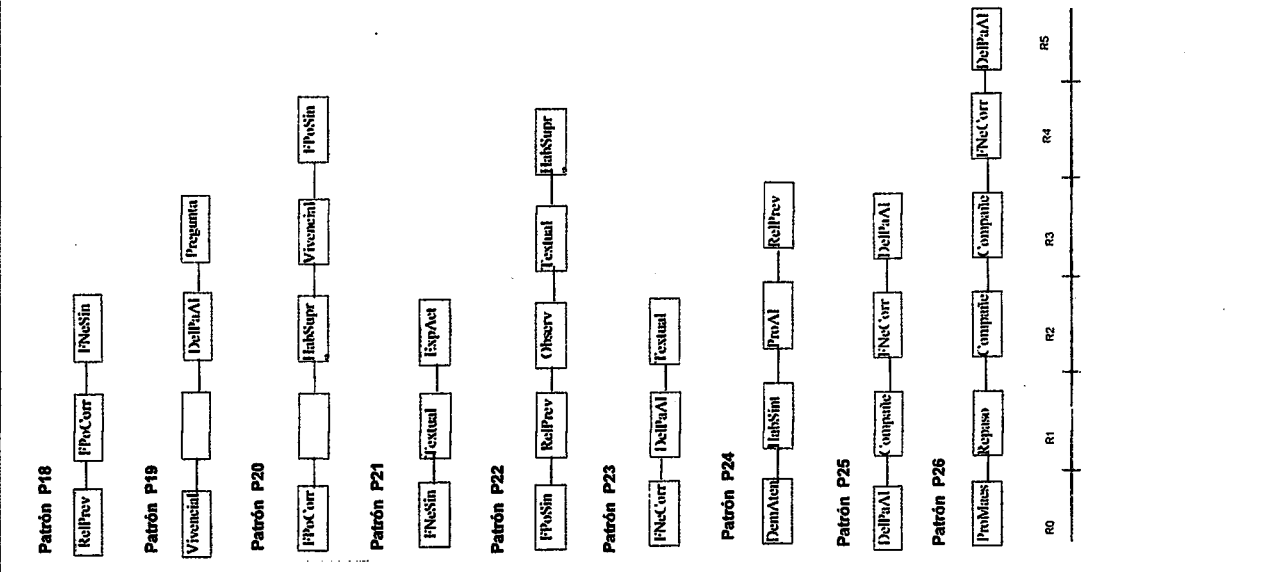
### TAREA ESCRITURA ESPONTANEA



### TAREA DICTADO



### TAREA PREVIOS

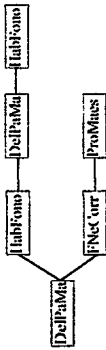


### TAREA ESCRITURA ESPONTANEA

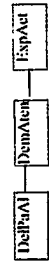
Patrón P27



Patrón P28



Patrón P29



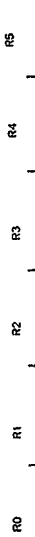
Patrón P30



Patrón P31

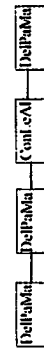


Patrón P32

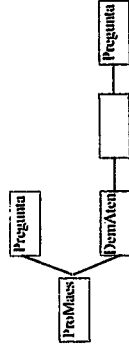


### TAREA DICTADO

Patrón P33



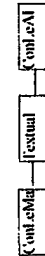
Patrón P34



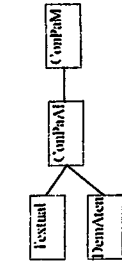
Patrón P35



Patrón P36



Patrón P37

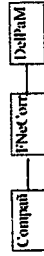


Patrón P38



### TAREA PREVIOS

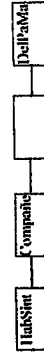
Patrón P39



Patrón P40



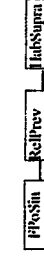
Patrón P41



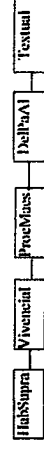
Patrón P42



Patrón P43



Patrón P44



Patrón P45



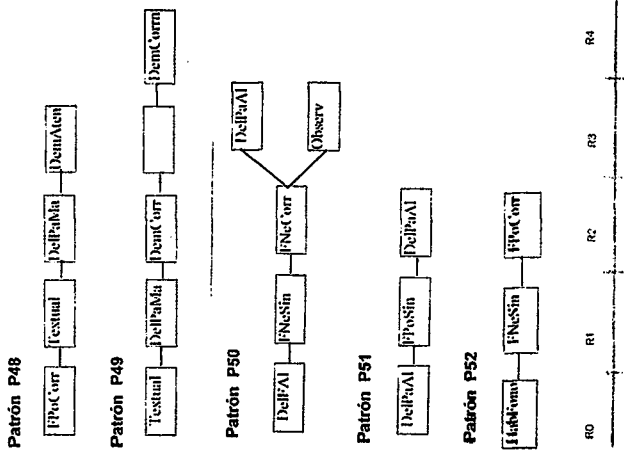
Patrón P46



Patrón P47

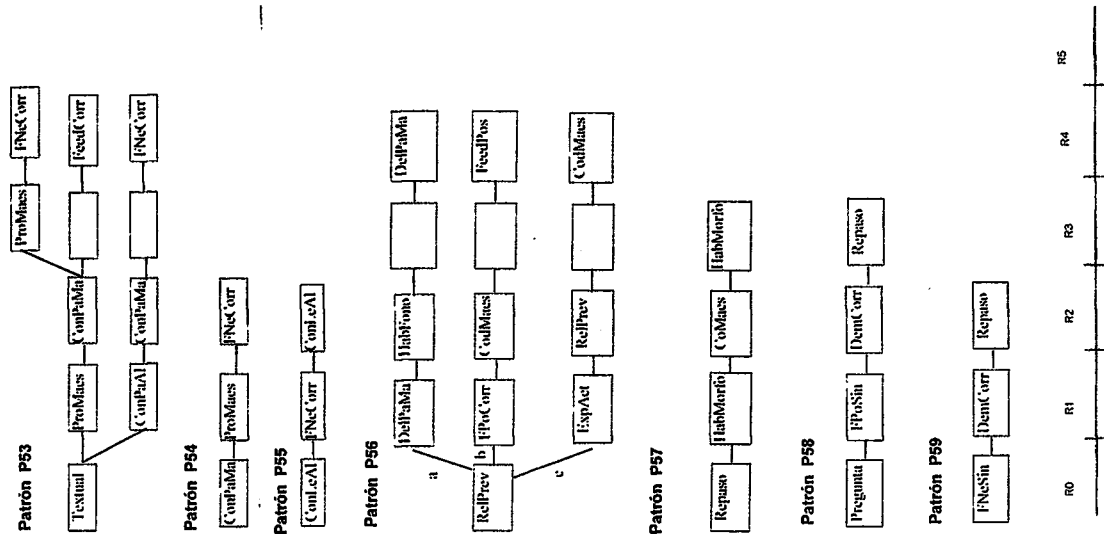


### TAREA ESCRITURA ESPONTANEA

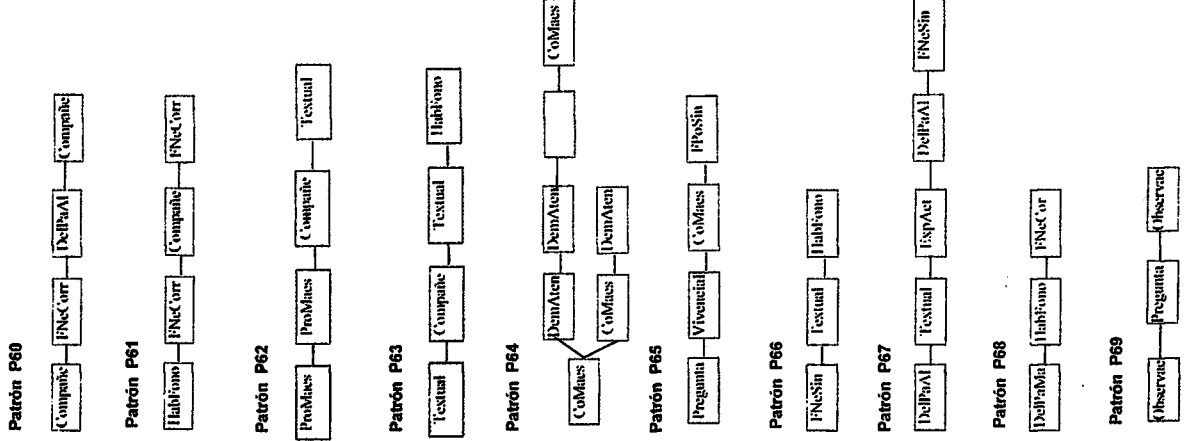


OR

### TAREA DICTADO



### TAREA PREVIOS



**CAPÍTULO VII.**  
**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## **Capítulo VII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **7.1. Interpretación de los resultados y confrontación con las hipótesis directrices**

### **7.2. Consideraciones para la práctica educativa**

7.2.1. Lengua de signos- Lengua escrita

7.2.2. Condiciones que debería cumplir un centro que escolarice alumnos sordos. La práctica educativa desde el bilingüismo

7.2.3. A modo de cierre

### **7.3. Cuestiones abiertas**



El objetivo de este capítulo es contrastar la información aportada en el capítulo precedente con nuestras hipótesis iniciales. Intentaremos apuntar, a partir de los resultados obtenidos y de nuestra reflexión durante el transcurso de la realización de nuestra investigación, unas consideraciones didácticas con el fin de ofrecer ayudas y orientaciones a los profesionales que trabajan con los alumnos sordos en su práctica educativa diaria en el aula. Cerraremos el capítulo señalando algunas de las cuestiones que permanecen abiertas en relación al tema del acceso a la lengua escrita por parte de los alumnos sordos.

Es preciso recordar que nuestros resultados corresponden a tres niños sordos profundos, escolarizados en un Centro de Integración preferente de alumnos sordos que cuenta con un Proyecto Bilingüe. La maestra, común a los tres alumnos, es oyente con un nivel intermedio de competencia en LSC. Los programas de escolarización bilingües se proponen que los niños sordos puedan acceder a la comunicación y a la representación del mundo a través de su lengua natural, la lengua de signos, a la vez que aprenden la lengua escrita y la lengua oral de la comunidad según sus posibilidades. Por tanto, en el contexto escuela de nuestra investigación, la lengua vehicular en las situaciones enseñanza-aprendizaje es la Lengua de Signos Catalana y se emplea la dactilología también con fines comunicativos y educativos. Esto concuerda con las consideraciones iniciales que nos aportaba la maestra al referirse a los ajustes que desde la escuela se habían evidenciado como necesarios para estos alumnos, la necesidad de sistemas visuales (ver capítulo IV), entre los que nos comentaba, la importancia de la lengua de signos y de ayudas a través del canal visual. Desde el momento en que la escuela se conforma como escuela bilingüe, los alumnos estudian LSC como otra área curricular, en la que se incorpora la dactilología desde el primer momento, como elemento integrado en la lengua de signos.

El disponer de esta lengua visual desde bien temprano favorece el acercamiento a la información del mundo y le facilita la comunicación con los demás. Como hemos ido repitiendo durante estas páginas la lengua de signos permite al niño sordo aprender una lengua. Lamentablemente todavía algunos alumnos sordos llegan a la edad escolar sin una lengua vehicular (Fernández Viader, Justicia y Porta, 1996). De ahí la necesidad que desde estos programas se dedique especial atención a las familias de los niños sordos, para que faciliten el aprendizaje de la lengua de signos a sus hijos desde bien temprano. Es especialmente necesario cuando los padres son oyentes y no tienen experiencias anteriores o antecedentes familiares de personas sordas. Es el caso de las familias de nuestros sujetos que están recibiendo asesoramiento para ayudarles a entender el mundo de la sordera y para facilitarles la comunicación con sus hijos sordos. En mayor o menor medida todas ellas se están aproximando a la LSC, viendo la necesidad que manifiestan sus hijos por comunicarse a través de la vía visual, y las limitaciones con las que topan cuando se aproximan a la lengua oral de manera monolingüe, dada su baja competencia en esta lengua. Están aprendiendo LSC lo que aumenta el éxito en los intercambios comunicativos con sus hijos.

### **7.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONFRONTACIÓN CON LAS HIPÓTESIS DIRECTRICES**

Para dar respuesta a la **primera hipótesis** formulada, que planteaba los recursos visogestuales como fundamentales en las situaciones E/A de la escritura con los alumnos sordos, hemos realizado un cómputo de las frecuencias de las categorías relacionadas con recursos visogestuales. Consideramos, por un lado, los propios recursos, tanto visuales como textuales, por otro lado, las categorías que implican deletreo, ya sea por parte de los alumnos o de la maestra y por último las categorías en las que aparece una demanda explícita por parte de la maestra a los alumnos de que

mantengan la atención visual hacia el contenido o la situación en la que participan.

Nuestros resultados parecen sostener nuestra primera hipótesis, pues las estrategias que implican recurso visual-textual, sobresalen entre las más utilizadas por la maestra con los tres alumnos, pese a sus diferencias individuales e independientemente de la tarea a la que nos refiramos. Estos resultados coinciden con las consideraciones aportadas por la maestra al plantearse las situaciones enseñanza-aprendizaje con estos alumnos, en las que incidía en la necesidad de usar recursos pedagógicos con soporte visual y textual, así como la importancia del mantenimiento de la mirada. Es importante recoger algunas de las prácticas de la maestra en este sentido. Como se observa en nuestros registros, la maestra recurre constantemente a la imagen visual o al soporte gráfico como andamio del texto escrito. Esto queda reflejado en algunos de los patrones, como es el caso de los patrones 1,11,27,49,53, entre otros, en los que el recurso textual aparece como conducta excitatoria de otras estrategias. En algunos casos, se recurre al recurso textual no como conducta inicial, sino como soporte al proceso escritor de los alumnos. A modo de ejemplo, recogemos los patrones 46,47, 67, en los que la maestra recurre al modelo escrito para acompañar el deletreo de las palabras.

El conteo y el deletreo son recursos que se vinculan a actividades específicas por lo que no destacan por su frecuencia, pero sí es interesante, observar su uso específico, predominante y ligado a diferentes tareas. Como ya presentamos, el conteo en nuestros resultados aparece como propio de la tarea de dictado, mientras que el deletreo aparece preferentemente en las tareas de escritura espontánea. Estas estrategias no son empleadas en la tarea de previos.

La demanda de atención para lograr el contacto visual aparece de forma constante en nuestros registros. Ya argumentamos la necesidad que

manifiestan las personas sordas de usar la mirada para poder recibir toda la información del contexto. Podríamos decir que la cultura del sordo es una cultura basada en lo visual, por tanto, resulta comprensible la insistencia de la maestra hacia sus alumnos para que aprendan a orientar, mantener y redirigir la mirada, pues les permitirá captar la información. En múltiples ocasiones esta necesidad de mirada, de contacto ocular, marca un turno de la secuencia interactiva. Revisados los estudios de Mather (1990), vinculados al contexto escolar, y los de Fernández Viader (1993a), referidos al contexto familiar, se hace evidente la necesidad del contacto visual para que estos alumnos reciban la información. Nuestros datos reafirman dicha importancia. En nuestras situaciones de observación, la Lengua de Signos Catalana, ocupa el lugar de lengua vehicular de comunicación, que como sistema visual de comunicación, facilita los intercambios comunicativos y la creación de significados compartidos. Al contrastar nuestros resultados con los de estudios anteriores (Schlesinger y Meadow, 1972; Gregory y Mogford, 1981, Marchesi, 1987; Fernández Viader, 1993; Fernández Viader y Pertusa, 1995b) en los que se empleaba la lengua oral como sistema de comunicación con los alumnos sordos se observa la superación de las dificultades comunicativas que manifestaban los interlocutores de aquellos estudios para lograr una comunicación exitosa.

Numerosos autores (Marchesi, 1987; Anderson, 1994; Massone y Machado, 1994; Fernández Viader y Pertusa, 1996 a,b) coinciden en la importancia que estas poblaciones sordas dispongan de la lengua de signos lo más tempranamente posible, pues, por un lado, permite establecer mayores y mejores intercambios comunicativos con la familia, y por otro, favorece la construcción de un sistema lingüístico firme y consolidado, que favorecerá las posteriores comunicaciones y aprendizajes en el contexto escolar.

Al comparar los resultados de diversos estudios en relación a los niveles de escritura alcanzados por los niños sordos cuando eran educados de forma

monolingüe ( Quigley y col, 1976; Paul y Quigley, 1990; Musselman,2000), y los niveles a los que acceden cuando disponen de la lengua de signos, que es el caso de nuestros sujetos, se aprecian importantes diferencias pues los niños que cuentan con la lengua de signos obtienen niveles de escritura y lectura más elevados. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de que las personas sordas cuenten como lengua materna con una lengua visual, la Lengua de Signos. Esta lengua es aprendida de forma natural y con facilidad si se proporcionan las condiciones comunicativas adecuadas. Los resultados de las diferentes investigaciones revelan que los hijos de padres sordos “adquieren” la lengua de signos de la misma forma que los niños oyentes adquieren la lengua oral, sin crear “situaciones de aprendizaje” de la lengua, sino situaciones comunicativas, naturales y espontáneas con las personas que interactúa.

El aprovechamiento de los recursos visuales en el aula ( LSC, Dactilología, conteo...) depende en gran medida del dominio de competencias que han adquirido previamente en el contexto familiar. De ahí la importancia de detectar tempranamente la sordera y dotar a las familias de los recursos apropiados para aprender e incorporar en el contexto familiar la lengua de signos como lengua principal de comunicación con sus hijos, que les permitirá compartir significados y experiencias personales; en definitiva dialogar sobre el mundo y poner en funcionamiento el lenguaje. Es fundamental que las familias sean asesoradas desde los primeros momentos, pues la información y asesoramiento tempranos facilitan la comprensión de la sordera y las implicaciones que ella conlleva.

En relación a la **segunda hipótesis**, la importancia de los recursos metalingüísticos para acceder al código escrito, los datos obtenidos nos confirman la necesidad de recurrir a la reflexión metalingüística, en situaciones específicas de apropiación de la escritura.

Como indican nuestros resultados, la maestra utiliza alguno de estos recursos en un porcentaje del 40% aproximadamente, es decir, en casi la mitad de los turnos de intervención de la maestra, ésta emplea alguno de los recursos metalingüísticos contemplados en nuestra taxonomía. Sin embargo, el tipo de estrategia seleccionada se ve influida por el tipo de tarea y por las propias características individuales de los alumnos.

En la mayoría de ocasiones los recursos metalingüísticos son empleados por la maestra y en un número menor de ocasiones la maestra incita a los alumnos a utilizarlos. Se trata de alumnos que precisan todavía mucha guía por parte de la maestra. No obstante, como hemos recogido en el análisis de los patrones, se aprecia el intento por parte de la maestra de hacer uso del mecanismo de influencia educativa denominado "*traspaso de control*", animando a los alumnos a utilizar algunas estrategias metalingüísticas como soporte a la escritura. Esto queda evidente, por ejemplo en el patrón 68, perteneciente a OR en la tarea de previos, en el que tras el deletreo de la maestra se incita al alumno a que reflexione acerca de nivel metafonológico de la lengua, o en el patrón 12, en la tarea de dictado, en el caso de DI, se aprecia la necesidad del modelado, a través del deletreo por parte de la maestra, para ceder el espacio al alumno realizando el conteo de letras.

La importancia de las habilidades metalingüísticas aparece estrechamente vinculada a la hipótesis anterior. Como argumentan Ryan (1980) y Bohammon y otros (1984) la capacidad metalingüística aparece relacionada con la capacidad de utilizar el lenguaje en sí mismo, de reflexionar sobre él. Es inviable poder hablar de una lengua si no se dispone de un lenguaje que permita dialogar con el otro. Con los alumnos de nuestro estudio esta capacidad variaba en cada uno de ellos. El alumno PE entendía el mensaje y la explicación que le ofrecía la maestra, por lo que las reflexiones a nivel metalingüístico le ayudaban a reflexionar sobre aspectos de la estructura y la fonología. Por el contrario, OR, no dispone de ningún sistema lingüístico funcional, presentando importantes limitaciones para entender la lógica de la

estructura de la lengua; cuenta con sistemas de comunicación precarios con los que interactúa con los demás con dificultad. D1, como ya hemos comentado, dispone de más restos auditivos, y cuenta con conocimientos básicos de la lengua oral y de la LSC.

Estas apreciaciones nos conducen de nuevo a otorgar un papel predominante a la necesidad incuestionable de disponer de un lenguaje interior, y a la lengua de signos, como lenguaje interno que deben poseer los alumnos sordos antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la escritura. De esta forma contarán con un sistema de comunicación potente que les permitirá acercarse a las características de la lengua escrita, a sus estructuras y gramática, permitiendo además compararla con su propia lengua.

Estos datos coinciden con los comentarios que aportan las personas sordas cuando se les cuestiona sobre qué recursos o estrategias consideran necesarios para enseñar a escribir a los niños sordos en los primeros niveles. La mayoría de ellas apuntan hacia la necesidad de la reflexión metalingüística, en el sentido de explicitar las concordancias morfológicas, exteriorizando las diferencias entre el género y el número de los objetos o el trabajar los tiempos verbales, entre otros aspectos. Este trabajo ha quedado recogido en varias de nuestras sesiones observadas. Es conveniente, pues, proporcionar a los alumnos sordos información gramatical, morfológica y sintáctica, que sistematice el uso de determinadas desinencias verbales, terminaciones y relaciones lexicales.

Por tanto, reforzamos y apoyamos la necesidad de trabajar aspectos metalingüísticos, entre los que destacan las habilidades metafonológicas y de reflexión y exteriorización de procedimientos. El interés de explicitar diferencias entre lenguas nos conduce a la reflexión metalingüística, incapaz de producirse si no se dispone de un sistema de comunicación compartido. Aludimos, por ejemplo a los patrones 38, 56, 57, en los que la maestra

explica la diferencia entre la estructura de la lengua de signos y la lengua escrita, siempre a partir de la lengua de signos, lengua de aprendizaje para estos alumnos.

La **tercera hipótesis** planteaba la posible relación entre estrategias vinculadas con la conciencia fonológica y el deletreo y/o conteo. Por otro lado, se proponía conocer la relación entre estos recursos con la necesidad de la imagen o acompañamiento visual.

Para mostrar la conformidad de esta hipótesis, presentamos en la siguiente tabla las combinaciones que se producen entre estos recursos en los tres alumnos, vinculado a las diferentes tareas y en relación a si se presentan de forma coocurrente (R0) o se establece la relación en el retardo 1. No es una tabla de frecuencias, sino de probabilidades, pues los datos han sido extraídos a partir de los patrones de conducta que hemos comentado anteriormente.



Tabla VII.1. Relación entre deletreo, conteo y recurso textual

	TAREA ESC.ESP	TAREA DE DICTADO	TAREA DE PREVIOS
DI R0	Textual+DelPaMa Textual+ConteoPaAI	Hab.fonol.+ConLeAI Hab.fonol.+ConLeMa	
DI R1	Textual-->ConteoPAI Textual->DelPaMa DelFAI-->Del Fal ConteoPaAI-->ConteoPaAI	ConteoPaAI->Textual ConteoLeMa->Textual Hab.fonol-->DelPaMa ConteoLeAI->Textual DelPaMa-->DelPaMa Textual-->ConteoLAI DelPaMa-->Hab.fonol DelPaMa-->Textual	DelPaAI-->Textual
PE R0	Hab.fonol.+DelPaMa	Hab.fonol+ConLeAI Hab.fonol.+ConLeMa	DelPaMa+Textual
PE R1	Textual-->DelPaMa DelPaM-->Hab.fonet Hab.fonol->DelPaM	ConteoPaAI->Textual DelPaMa-->DelPaMa ConteoPaM->Textual Hab.fonol-->DelPaMa ConteoLeM->Textual ConteoLeM-->ConteoLeM Textua-->ConteoLeA ConteoLeAI-->Textual	DelPaAI-->Textual DelPM-->DelPM
OR R0	Textual+ConteoPAI Textual+DelPaMa	Hab.fonol+ConLeAI Hab.fonol.+ConLeMa	DelPaMa+Textual
OR R1		Textual -->Textual DelPaMa-->DelPaMa Hab.fonol-->DelPaMa	
		Textual-->ConteoPaAI	Textual-->Hab.fonol DelPaAI-->Textual DelPaM-->Hab.fonol

A la luz de estos resultados, se aprecia la necesidad de acompañar con recursos textuales las estrategias ligadas a la facilitación de la conciencia fonológica, tales como el conteo y el deletreo. A la vez se establece una estrecha vinculación con las habilidades metalingüísticas ligadas a la reflexión metafonológica. Resultan interesantes las diferentes posibilidades que se obtienen en relación a cada alumno.

En la tarea de dictado, se observan patrones coincidentes en los tres alumnos, en R0, en los que predomina la relación entre la habilidad metafonológica y el conteo, tanto por parte de la maestra como del alumno. Ya hemos comentado que esta tarea se realiza mayoritariamente en agrupación, de ahí que compartan patrones idénticos. También se presentan patrones equivalentes en R1, pero aumenta la variabilidad debido a las necesidades de cada alumno y al ajuste efectuado por la maestra.

En la tarea de previos se observa un patrón coincidente entre el alumno PE y OR, en el que se aprecia el deletreo de palabra por parte de la maestra, a la vez que ésta muestra el modelo escrito. En R1, se aprecia el uso coincidente en los tres alumnos del deletreo de palabras por parte de la maestra, seguido del modelo textual. En OR se observan más variabilidad, vinculados siempre con el recurso textual.

Referente a la tarea de escritura espontánea, se hace difícil establecer una equivalencia entre los alumnos, pues la maestra intenta ajustarse a las diferentes necesidades de cada uno de ellos. Sin embargo, con OR y DI, que cuentan con un nivel de competencia escrita más bajo que PE, la maestra recurre frecuentemente al texto para acompañar la estrategia de segmentación, ya sea por deletreo o conteo. Sin embargo, con PE, se observan patrones en los que el deletreo está acompañado de la reflexión metafonológica.

Así pues, nuestros datos dan soporte a la hipótesis planteada, ya que en gran parte de los patrones se encuentran relaciones entre actividades de segmentación y análisis fonológico con recursos visuales que vienen representados por el recurso textual, especialmente. Además, estos datos nos conducen a pensar que cuando aumenta la competencia escrita, los alumnos no precisan del texto para poder llevar a cabo el deletreo y el conteo de palabras. Por este motivo PE no lo emplea con tanta frecuencia como sus compañeros.

Como ya argumentamos en el capítulo tercero, la lengua de signos proporciona un conocimiento social de los aspectos que rodean la escritura y la lectura, necesarios pero no suficientes para alcanzar el nivel alfabético de nuestro sistema de escritura. Para acceder al conocimiento fonológico los alumnos sordos necesitan la ayuda de la maestra, precisan que ella organice situaciones instruccionales concretas que impliquen tareas de análisis de los diferentes niveles que componen la palabra. Se deben potenciar todas las vías alternativas a la audición para que estos alumnos alcancen la conciencia fonológica, a través de sistemas visuales, especialmente la dactilología y la lectura labial. Destacan, además, las actividades que implican conteo y deletreo como las más fructíferas para tal objetivo. Resulta importante incidir en el trabajo de esta capacidad fonológica, conocidas las dificultades que presentan estos alumnos para acceder a ella. *"Una de las diferencias más características de los niños sordos es que apenas desarrollan el lenguaje antes de aprender a leer. En consecuencia, fonológicamente no pueden decodificar las palabras escritas en un vocabulario hablado conocido y, en vez de ello, tienen que memorizar cada palabra por separado y asociarla directamente a un significado"* (Scharper, 1990, p.1).

La conciencia fonológica se considera un componente esencial de las habilidades metalingüísticas, imprescindible para que los niños alcancen la capacidad de segmentación de las palabras y lograr el principio alfabético de nuestra lengua. El disponer de esta capacidad fonológica les permitirá

generar nuevos vocablos (Leybaert, 1994, 1998; Hirs-Pasek, 1987) y extraer el significado de otros nuevos. En los alumnos sordos, se evidencia la necesidad de emplear recursos viso-perceptivos para alcanzar la conciencia fonológica. Como se desprende de nuestros datos, la maestra recurre constantemente al recurso textual y a la dactilología para acercar a los alumnos al análisis fonológico. Así en los patrones 48 y 49 la maestra utiliza el recurso textual, precediendo al deletreo de palabra, y en los patrones 28 y 68, pertenecientes a dos alumnos diferentes, acompaña la reflexión sobre aspectos fonológicos mediante deletreo de palabra.

La lengua de signos, en nuestras situaciones E/A, no es un recurso en sí misma, pues es el sistema vehiculador de la comunicación. Se trata de una lengua que cuenta con sus propias reglas y gramática y con su propio alfabeto que es la dactilología. Como ya explicamos la dactilología es el alfabeto manual y visual, lo que permite a los niños que lo dominan y lo emplean con fines comunicativos, que lo puedan emplear además con fines educativos, concretamente en el contexto escolar cuando se proponen tareas de escritura, más específicamente cuando precisan trabajar a nivel de unidades mínimas de la lengua, los fonemas, que para el sordo, se sustituye por los queremas (Hirsh-Pasek, 1987; Leybaert, 1993 ).

Conocida la utilidad del alfabeto manual, se precisa de su enseñanza lo más temprano posible, de ahí que se incorpore en los niveles iniciales de la enseñanza-aprendizaje de la LSC. La maestra puede recurrir al deletreo como recurso cuando los alumnos disponen de él. Sin embargo, como manifiestan nuestros resultados el uso del deletreo no siempre conduce al éxito de las producciones escritas, probablemente por el nivel inicial con el que cuentan los alumnos y su nivel de funcionalidad. En el caso de PE es uno de los recursos más frecuentemente utilizado por la maestra, pues es el alumno más competente en su uso y dominio y los patrones secuenciales en los que aparece la recurrencia del deletreo obtiene resultados más satisfactorios.

Ante la evidencia de que el código fonológico resulta ser un prerrequisito para el acceso al dominio de la lengua escrita, se precisa que los profesionales que trabajen con niños sordos incluyan, de manera intencional, actividades que impliquen estas tareas, entre ellas la segmentación de palabras, contar el número de letras que componen la palabra. Estas actividades se ven favorecidas con el uso del alfabeto manual.

La hipótesis cuarta, hace referencia al proceso de corrección. Nuestros datos no parecen dar soporte a la hipótesis planteada, pues la corrección y la demanda de la misma no aparecen como recursos especialmente utilizados por esta maestra con estos alumnos.

Como hemos visto, predomina el feedback positivo sin corrección, por incluirse la conducta de afirmación de la maestra durante la producción de los alumnos. Ya hemos comentado que la maestra realiza un seguimiento directo del proceso de apropiación de la escritura de sus alumnos, por lo que suele sostener la realización de la tarea afirmando y confirmando reiteradamente mientras escriben, mostrando conformidad. Se trata en muchas ocasiones de continuos movimientos afirmativos de cabeza que acompañan el proceso de producción del alumno, lo que refuerza dicha producción y aumenta la seguridad y confianza en su trabajo.

El feedback negativo sin corrección no parece resultar exitoso, ya que no facilita al alumno la reflexión ni le ofrece ayudas para reconocer y solventar los errores que comete en las producciones escritas. A partir de los patrones secuenciales de la maestra parece preciso apuntar en la necesidad de emplear algún recurso intermedio o previo al feedback negativo sin corrección. En definitiva, los feedbacks negativos sin corrección, en la situación analizada, no resultan andamiadores del proceso de construcción de la escritura. Recogemos, a modo ilustrativo, el patrón 50, en el que tras un feedback negativo sin corrección, aparece el feedback con corrección de la

maestra y de estrategias muy ligadas al nivel fonológico; o el patrón 59 en el que el feedback negativo sin corrección conduce a una demanda de corrección, y finalmente obliga a la maestra a repasar la actividad que se propone.

Tal vez pro el propio seguimiento continuado, la demanda de corrección, tampoco resulta ser una de las estrategias más frecuentes ni forma parte esencial de los patrones de estrategias destacados, con ninguno de los alumnos.

Creemos fundamental profundizar en cuál y cómo incide el tipo de feedback y de corrección efectuados por la maestra en el proceso de apropiación de la escritura, además de conocer cómo entiende ésta la corrección y cómo conceptualiza los errores, pues nos justificaría, en gran medida su actuación en relación al trabajo de la revisión y la corrección (Cassany, 1996,1998).

La maestra comparte los postulados constructivistas, por lo que entiende que los errores son indicadores del nivel en que se encuentran los alumnos. Esta concepción del error, conduce a no realizar una corrección sistemática sobre los mismos, sino que intenta dar sugerencias o apuntar algún aspecto, que inciten al alumno a la reflexión, y a partir de ella avanzar en su propio proceso de escritura. El alumno, es concebido desde esta perspectiva como sujeto activo, que construye su propio proceso de aprendizaje, pero siempre guiado y ayudado por el otro, que en el caso del contexto escolar resultan ser el profesor y/o los iguales. A la maestra se le concede el papel de ir andamiando y siguiendo el proceso constructivo de cada alumno, con la finalidad de poder ofrecerle las ayudas necesarias que le permitan avanzar, ajustándose al momento en que se encuentra cada uno e incidiendo en la zona de desarrollo próximo personal. Esto implica por parte de la profesora valoraciones continuas del proceso de construcción de la lengua escrita. Estas valoraciones deben ajustarse al nivel real del alumno y proponerle situaciones instruccionales que le permitan llegar a su nivel potencial.

Cuando hablamos de corrección hemos de detenernos en los iguales como posible fuente de ayuda. La participación de los iguales y el trabajo cooperativo se presentan como recursos ricos de las situaciones E/A. No obstante, en nuestro trabajo, no sobresale como estrategia andamiadora, posiblemente porque la maestra conocía los objetivos de nuestro estudio, orientado a conocer las estrategias empleadas por ella durante el proceso de escritura, y posiblemente no deja margen de intervención a los compañeros. Creemos necesario analizar en profundidad el papel de los iguales en futuros estudios, pues aunque no es un recurso especialmente empleado por esta maestra, lo consideramos un recurso interesante para potenciar en las aulas. Sugerimos optimizar estrategias organizativas tales como el cambio de ubicación entre los alumnos que conlleve a establecer relaciones diferentes entre ellos, y posiblemente esto beneficiará el aprovechamiento de sus participaciones, pues su ubicación en el aula se revela como determinante del tipo de interacciones y con quién las puede establecer.

En definitiva, nuestros datos no nos permiten dar soporte a esta hipótesis, dado que no se ha puesto de manifiesto en nuestros registros, pero creemos interesante en el futuro plantear algún estudio orientado a profundizar en el proceso de corrección y en el rol ejercido por el feedback de la maestra.

La quinta hipótesis de nuestra investigación apuntaba a conocer la existencia o no de patrones secuenciales de estrategias en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con alumnos sordos. Queda evidente a partir de nuestro análisis (capítuloVI) la existencia de los mismos. Ahora bien, dado el número reducido de sujetos de nuestra muestra, no podemos generalizar para la globalidad de alumnos sordos, cuáles resultan los patrones más relevantes y andamiadores del proceso de apropiación de la lengua escrita. Las propias diferencias individuales de estos alumnos, así como el propio estilo personal de la maestra condicionan, en parte, el tipo de patrones conductuales desplegados por la maestra.

Recordar que los patrones coincidentes en los tres alumnos se vinculan estrechamente al conocimiento del análisis fonológico. Como vimos el patrón común en la tarea de escritura espontánea indicaba la necesidad de estos alumnos de disponer del texto-modelo, previamente al deletreo por parte de la maestra. Y los patrones más representativos en la tarea de dictado, contaban con el deletreo o el conteo como recurso acompañado de alguna estrategia metalingüística, ya fuese a nivel metafonológico o de exteriorización de procedimientos por parte de la maestra.

Por último, la **sexta hipótesis**, referente a la situación de aula, también parece sostenerse a partir de los datos obtenidos. Observamos la importancia que otorga la maestra a la disposición de las mesas y de los alumnos en relación a la actividad que se propone. Se intenta siempre aumentar el ángulo de visión de los alumnos y la posibilidad de participación y de intercambios comunicativos diádicos con la maestra. Como argumenta Knoors (2000), se hace necesario con estos alumnos plantear situaciones de trabajo especialmente en pequeño grupo de alumnos para aumentar la visión y el control de la situación. Así mismo, McIlvenny (1995,p.132) *apunta "la modalidad visual-espacial da forma a la organización social, específicamente en la conversación interactiva que tiene que ser realizada in situ con las manos, ojos, expresión facial y cuerpo, pero no con las orejas"(La traducción es nuestra)*

Nuestros datos desvelan una diferencia significativa de trabajo grupal o diádico en relación a la tarea que se trabaja con miras a incrementar la participación de los alumnos y su necesidad de cubrir la recepción por vía visual. Se aprecia como la maestra, considera que en la situación enseñanza-aprendizaje intervienen muchas variables, no únicamente vinculadas al propio alumno, sino que las variables relacionadas con el contexto influyen en el proceso de apropiación por parte de los alumnos.



**Concluimos, pues, que nuestros datos dan soporte a las hipótesis propuestas en este trabajo de investigación. Los recursos visogestuales y los metalingüísticos, especialmente los relacionados con reflexión metafonológica parecen andamiar el proceso de construcción de la escritura en alumnos sordos. Para que éstos puedan tener lugar es necesario que los alumnos dispongan de un lenguaje interiorizado, que en el caso de los niños sordos es la lengua de signos y la dactilología. El tipo de feedback y corrección, no parecen encontrar respuesta a partir de nuestros datos, por lo que creemos importante iniciar otros estudios en este sentido.**

Como ya indicamos en la presentación de este trabajo, esta investigación representa una ampliación y continuidad de años de estudios en torno al tema de la sordera, y más específicamente de la educación del sordo. Por tanto a partir de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores y del trabajo que aquí presentamos, hemos tratado de recoger algunas consideraciones que pensamos pueden resultar de utilidad para su aplicación en las situaciones enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con los alumnos sordos.

## **7. 2. MÁS ALLÁ DE NUESTROS RESULTADOS.**

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

A manera de cierre de nuestro trabajo a continuación presentamos unas consideraciones que recogen aquellos aspectos que hemos valorado como destacados para orientar las prácticas educativas con los alumnos sordos. Son unas reflexiones surgidas no sólo del presente trabajo, sino que van más allá de los resultados obtenidos. Surgen de nuestro recorrido personal participando en diferentes investigaciones en torno al tema de la educación de los niños sordos ( Fernández Viader, 1994c, 1995c; Fernández Viader y Pertusa, 1996), y específicamente, en estudios vinculados al proceso de alfabetización de estas poblaciones (Fernández Viader y Pertusa, 1996b, 1998, 1999; Fernández Viader, Pertusa y Yarza, 2001).

Organizaremos este apartado siguiendo un orden lógico-secuencial, desde los aspectos más generales y amplios que envuelven la educación del alumno sordo, pasando por las condiciones y planteamientos en relación a la lengua escrita. Finalmente presentaremos algunas sugerencias o comentarios en torno a las condiciones de los centros que escolarizan niños sordos y algunas prácticas educativas estrechamente vinculadas a las situaciones E/A en contexto aula, sobre el aprendizaje de la escritura. En ningún caso pretenden ser formularios, pero sí apuntes para la reflexión.

### **7.2.1. Lengua de signos- Lengua escrita**

Nuestro punto de partida se sitúa en las propias vivencias de las personas sordas ante el aprendizaje de la lectura y la escritura. Creemos prioritario escuchar a las propias personas sordas que han accedido al mundo de la alfabetización, y por tanto a la lectura y escritura, en relación a la elección de su lenguaje y en cómo han aprendido a escribir y leer. Escuchándoles podremos aproximarnos a su forma de pensar y a los procesos que ponen en juego para apropiarse del texto escrito; seremos partícipes de sus dificultades y de las condiciones que favorecen el acceso a esta forma de lenguaje. En este sentido recogemos el planteamiento de Wilcox (1994), referido a la Lengua de Signos Americana (ASL) *“La elección es clara, para muchas personas sordas, su lenguaje es el ASL. Pero es imposible sobreestimar la importancia de la escritura de nuestras propias palabras. Aquí, la solución también es clara, la alfabetización no es un problema, es una solución. Es el momento de que las personas sordas tengan voz y se den cuenta de la importancia del ASL para la alfabetización. El ASL es un maravilloso lenguaje. Permite expresar la historia y la identidad de las personas sordas. Pero es un lenguaje no-escrito. Esto no disminuye su potencial de lenguaje. Necesitamos aceptar el sistema ASL para la escritura y estudiar su potencial para la educación del sordo.*

*El movimiento de autorizar a los estudiantes sordos a " pronunciar su propia liberación y articular su mensaje es claro". Nosotros podemos sólo desear que un día, los escritores sordos serán capaces de escribir sus historias en su propia lengua. Quizás luego los oyentes, la literatura y la educación, empezarán a escucharles y a verles." (Wilcox,1994, p.134. La traducción es nuestra).*

Otros autores sordos (Padden, 1991,1993; Pinedo, 1991,1998), confirman el anterior planteamiento. Las personas sordas defienden que el disponer de la lengua de signos favorece el posterior aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, para que la lengua de signos y la dactilología sean útiles para la educación es preciso que los alumnos la dominen con anterioridad a nivel comunicativo en situaciones de interacción. Como seres humanos deben tener acceso a una lengua antes de iniciar su escolaridad. De ahí la importancia de que las personas sordas aprendan la lengua de signos como primera lengua, también en contexto familiar.

Las propias personas sordas y los numerosos estudios que desvelan el nivel de lengua oral alcanzado por las personas sordas, abogan por la necesidad de que el sordo disponga de la lengua de signos como lengua materna, por ser su forma natural de lenguaje, una lengua visual que aprenden con la misma rapidez como el oyente aprende la lengua oral (Volterra y Caselli, 1983; Caselli,1983,1985; Fernández Viader, 1993a, Massone y Machado,1994).

Como ya comentamos en el capítulo tercero, son evidentes las dificultades que presentan las personas sordas para aprender la lengua oral a un nivel funcional de comunicación. Por tanto es necesario recurrir a otros sistemas lingüísticos que permitan al sordo comunicarse, acceder a la información y que les ayude en el acceso a la lengua escrita.

Si el niño sordo adquiere la lengua de signos en contexto familiar tempranamente, éste le permitirá establecer las bases comunicativas y los sistemas prioritarios de comunicación que paulatinamente asentarán las bases del lenguaje, el cual irá adoptando el papel de mediador simbólico del pensamiento (Torres, 1987; Triadó y Fernández Viader, 1992). La LS permite al sordo captar y entender la información del mundo y comunicarse con el otro; le concede la capacidad de preguntar y dialogar sobre lo que acontece a su alrededor. En estas circunstancias, cuando inicia la escolaridad obligatoria, cuenta con un considerable bagaje de conocimiento social y cultural, con unas experiencias que le resultarán imprescindibles para el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Corroboramos la importancia de la LS, como instrumento social que acerca a las personas sordas a este conocimiento del mundo, y por tanto les ayuda a estar preparados para el posterior aprendizaje del código escrito. Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, disponer de una lengua común entre los interlocutores, condiciona positivamente hacia el diálogo y permite cuestionarse sobre acontecimientos personales y sociales, lo cual ayuda a los niños a ajustar sus ideas y esquemas previos sobre la realidad a los conocimientos socialmente aceptados. Esta lengua, debería ser aprendida en contexto natural, en la familia, de forma espontánea.

*"La competencia lingüística se logra a través de la práctica de la conversación de la ASL. Los niños deberían ser, por lo tanto, expuestos a hablantes competentes de la ASL. Una vez que los niños son hábiles en el lenguaje de signos, el currículum para la instrucción en inglés debería basarse en la adquisición de principios de un segundo lenguaje" (Takala, Kuusela, y Takala, 2000, p.366).* Esta afirmación parece generalizable para nuestros estudiantes sordos y la LSC.

Como hemos visto, es prioritario que los niños aprendan la lengua de signos y la dactilología lo más tempranamente posible, pues de esta forma cuando inician la escolaridad formal podrán comunicarse con la maestra. Situados en

el contexto educativo del aula, se extrapola la necesidad de que profesor y alumnos cuenten también con un sistema de comunicación compartido durante el proceso de E/A. Se revela prioritario que el profesional y el alumno sordo puedan comunicarse, es decir, dispongan de un sistema lingüístico compartido que les permita, además, reflexionar sobre los diferentes aspectos de la lengua, desde los aspectos más formales a las habilidades metafonológicas y/o sintácticas, aproximándose al metalenguaje. La LSC, en nuestro caso, andamia la construcción de los aprendizajes; la maestra podrá explicar acontecimientos, contenidos, estructuras lingüísticas si disponen de un sistema de comunicación común.

Por las características de nuestros sujetos y el Proyecto Educativo de Centro de la escuela a la que asisten, a partir de los datos de este trabajo no nos es posible contrastar qué ocurriría si los sujetos no dispusieran de la lengua de signos y se encontraran en situaciones escolares monolingües. Sin embargo, son numerosos los estudios realizados con anterioridad que nos desvelan la situación y resultados obtenidos por los alumnos sordos ante los aprendizajes de la lectura y escritura cuando son educados bajo programas monolingües (Paul y Quigley, 1994; Marchesi 1990; Fernández Viader y Pertusa, 1995). Como hemos comentado, el bilingüismo para los sordos no se inicia en nuestro país hasta la segunda mitad de la década de los años 90, por lo que los resultados de estudios anteriores en torno al tema de la escritura con alumnos sordos se basan todos ellos en niños educados con el monolingüismo.

Comparando nuestras situaciones de E/A con las de estudios anteriores, se observa mayor y mejor negociación de significados entre la maestra y los alumnos cuando la lengua vehicular de los intercambios es la LS. El disponer de una lengua compartida permite a la maestra comunicar y negociar sin dificultad con sus alumnos, es capaz de transmitir contenidos conceptuales y de dialogar sobre la lengua con ellos, a la vez que facilita la discusión entre los propios alumnos. Como ya apuntábamos en ocasiones anteriores, DI, el

alumno que cuenta con un nivel inferior de conocimiento en lengua de signos, es el que presenta más dificultades para comunicarse con la maestra y para acceder a la lengua escrita.

Por tanto, todo apunta a considerar que los proyectos bilingües beneficiarán a los alumnos sordos en su construcción del conocimiento y en la apropiación de la escritura.

Como señalan Quigley y Kretschmer (1982), una de las metas a conseguir en la educación de los alumnos sordos gira en torno al aprendizaje de la lectura y escritura. Para facilitar su aprendizaje resaltan la importancia de proporcionar contextos interactivos ricos y estimulantes ya en edades tempranas; resulta básico proporcionar a los niños sordos experiencias con la lectura y la escritura a través de la interacción con los padres. *“Una de las ventajas de las experiencias cognitivas tempranas es que los niños puedan internalizar y manipular el sistema simbólico que desarrollan a través de algunos fluidos comunicativos establecidos con los padres y otros de su texto temprano”* (Quigley y Kretschmer, 1982, p.108).

La lengua de signos, surge así, como elemento prioritario en la escuela, aparece como instrumento vehiculador de los aprendizajes y de la comunicación en las aulas de los estudiantes sordos. A la vez se formula como contenido en sí misma, por lo que debería ser enseñada en la escuela como un área curricular más ( Fernández Viader, 1994, 1996).

Desde planteamientos bilingües, la LS ocupa el lugar privilegiado de instrumento vehicular de comunicación en las situaciones E/A y la lengua escrita se conceptualiza como segunda lengua en la escuela, que se construirá a partir de un lenguaje firme y consistente como es la lengua de signos. A partir de ella la maestra podrá explicar las reglas gramaticales, el orden de los elementos, el contenido de los textos, podrá presentar situaciones de modelado... Se emplea la interacción verbal entre el profesor y

los alumnos o entre los mismos alumnos para elaborar nuevas formas de lenguaje, en este caso la lengua escrita (Camps, 1990).

Se apuesta, pues, por un bilingüismo sucesivo, lengua escrita y lengua de signos, ya que la lengua escrita precisa de la lengua de signos. La lengua escrita surge, como argumentaba Vygotsky (1993) como sistema simbólico de segundo orden.

### **7.2.2. Condiciones que debería cumplir un centro que escolarice alumnos sordos. La práctica educativa desde el bilingüismo**

En consonancia con algunos estudios (Ewold, 1990; Harison, Simpson y Stuart, 1991; Neuroth-Gimbrone y Logiodice, 1992; Truax, 1985), reforzamos la idea de que los modelos de instrucción y los aspectos pedagógicos sobre los que se sustentan las situaciones de E/A, así como la actuación del profesor y las estrategias y recursos que emplean, pueden influir en la competencia del nivel de escritura alcanzado por los alumnos sordos.

Por tanto, es necesario adoptar un modelo educativo que favorezca el proceso de aprendizaje de la escritura en los alumnos sordos. El trabajo que presentamos y estudios anteriores llevados a cabo en países que apoyan los proyectos bilingües, nos conducen a la idea que el modelo educativo bilingüe resulta el más conveniente para la enseñanza de los alumnos sordos. Retomando y matizando las propuestas de Fernández Viader (1996) y Heiling (1999), e intentando responder a los objetivos propuestos en el currículum escolar del nivel de educación infantil y primaria (revisar cap.II) vamos a intentar concluir en este apartado al conjunto de requisitos que debería cumplir un proyecto educativo bilingüe de un centro que escolarice niños sordos.

a) Intentando cubrir los dos primeros objetivos propuestos para educación primaria, orientados a que el alumno comprenda y pueda producir mensajes

orales y escritos, parece conveniente optar por la lengua de signos como lengua vehicular en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se conceptualiza como la lengua de comunicación y aprendizaje, además de contenido en sí misma.

b) La lengua escrita se considera la segunda lengua para los alumnos sordos, enseñada a partir de la LS. La lengua escrita representa la modalidad fundamental de la lengua oral para los alumnos sordos e incluye tanto el proceso de escritura como de lectura.

Se observa, que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje señaladas como más interesantes para trabajar el código escrito, se presenta paralelamente la lectura y la escritura; se conceptualizan como procesos interdependientes ( Solé y Teberosky, 2001), pero a la vez indisociables. En nuestra investigación resultó sumamente complicada la fase de elección de los segmentos interactivos, pues se trataba de aislar segmentos interactivos específicos de escritura y la gran mayoría aparecían interrelacionados con actividades de lectura. Ante la dificultad que representaba, se optó por analizar un bloque de SI con contenido lector, pero con intención de escritura, el denominado "previos", que consistiría en ceder espacio al contenido del escrito, más que a la propia producción.

En nuestro estudio se hace patente la implicación de ambos contenidos curriculares, aunque es preciso que los maestros conozcan y diferencien los procesos que incluye cada uno de ellos para poder incidir de manera objetiva y completa en todos ellos. Observamos que a través de la lectura se incentiva a los niños a usar y a apreciar la instrumentalidad de la lengua escrita (objetivo 6º incluido en el currículum de educación primaria); las actividades de revisión-corrección, para valorar sus escritos durante la producción, para presentar a los demás sus producciones, el poder leer el escrito de un compañero...



c) Resulta imprescindible definir unos criterios generales sobre la metodología a seguir y sobre el diseño de actividades de E/A. Son criterios orientados al aprendizaje significativo y a dotar de funcionalidad a la escritura. No se plantea una única metodología para todo el centro pero sí se pretende que ésta sea coherente y compatible a lo largo de todo el proceso educativo. Toda metodología debe estar orientada, en definitiva, a fomentar la autonomía de los aprendizajes. Priorizar técnicas y estrategias visuales, dada la condición de estos alumnos, permitirá que se acerquen al texto escrito.

d) El equipo docente debe determinar qué estrategias y recursos empleará con estos alumnos, durante todo el proceso y en las diferentes áreas curriculares, adoptando una mentalidad abierta que permita el máximo ajuste a las necesidades y demandas educativas de cada alumno.

Esto conlleva una buena planificación del tratamiento de la lengua de signos y de la lengua escrita acorde al modelo bilingüe. Es importante, encontrar el equilibrio entre las diferentes formas de lenguaje que posibilitan el aprendizaje de diferentes aspectos de la lengua. La maestra debe ajustar el código a las necesidades de los alumnos (Fernández Viader, Pertusa, y Vinardell, 1999). En este sentido apunta Knoors y Renting, (2000,p.269) *"La cantidad de entradas y de tiempo dedicado a la educación de la lengua de signos, hablado y escrito, la relaciones de estas lenguas con las partes del currículum, la división de las lenguas entre profesores y profesores ayudantes, la cooperación de los profesores y el uso de métodos son cuestiones que merecen una atención propia en la educación"(la traducción es nuestra).*

e) Si se trata de una escuela ordinaria, en la que oyentes y sordos comparten los espacios educativos, es necesario planificar las actividades inter-aula. Es un prerrequisito que los compañeros oyentes entiendan la sordera, y desarrollen actitudes positivas hacia sus iguales sordos.

f) Resta incidir en la necesidad de incorporar profesionales sordos en la educación de estos alumnos, por dos motivos principalmente (Fernández Viader 1993a, 1994c; Cuxac, 1999; Knoors, 2000). Por un lado, se trata de personas competentes en lengua de signos, y por otro, no menos importante, representan para estos alumnos modelos adultos; personas con las que se pueden identificar y compartir valores sociales, culturales y personales. En definitiva, el bilingüismo, incorpora, en la mayoría de los casos un biculturalismo (Skliar y col., 1991; Skutnabb-Kangas, 1984; Fernández Viader, 1996).

A partir de ese proyecto educativo dibujado como adecuado para la educación del alumno sordo, se asentarían las prácticas educativas concretas, las cuales experimentan cambios sustanciales, fundamentados por varios factores, entre los que destacan: a) la presencia de la LS como lengua vehicular en las situaciones enseñanza-aprendizaje, b) la consideración de la lengua escrita como segunda lengua y c) la aceptación de postulados propuestos desde la perspectiva teórica del constructivismo (Teberosky, 1989, 1991; Fernández Viader y Pertusa, 1998, 1999; Valmaseda, 1999) fundamentadas sobre los enfoques orientados al proceso, enfoques gramaticales y funcionales.

En esta línea conceptual, algunos autores que dan soporte a proyectos bilingües (Andrews, Winograd y DeVille, 1994, Marchesi, 1995; Heiling, 1999; Bagga-Gupta, 2000, Fernández Viader y Pertusa, 1998, 1999, entre otros muchos), insisten en la importancia de considerar los conocimientos previos de los alumnos para a partir de ellos organizar los contenidos que se desean transmitir a través del texto escrito. Se incluyen prácticas educativas en las que el profesor explica el contenido de un texto, de una frase, a través del sistema lingüístico compartido, acompañado en algunos casos de la visualización de la historia en video-tape. Posteriormente se establece diálogo entre profesor y alumnos, se plantean cuestiones sobre el texto y se

exponen las dificultades que aparecen en las diferentes dimensiones del lenguaje, comprensión, estructura lingüística, aspectos formales... Se proponen estas fases instruccionales tanto para trabajar el contenido del texto como la estructura y los aspectos gramaticales de la lengua escrita (Cuxac, 1999; Helmersson, 1999). Estas fases intentan responder a varios de los objetivos que se propone el área de lengua escrita en educación infantil y primaria.

Las actividades deben ser funcionales y significativas para los alumnos. Para ello, el profesor dedica parte de la sesión a dialogar sobre el contenido con el fin de fortalecer la comprensión y sobre los aspectos formales del texto, y no dar prioridad a los elementos ortográficos del escrito que, inicialmente son los menos significativos para el alumno.

Situados en la perspectiva constructivista, Ortega y otros (1999) sugieren diferentes estrategias y actividades en un diseño de alfabetización de niños sordos, partiendo de la instrumentalidad a través de la lengua de signos.

- Estrategias de interacción: pretenden atribuir intención comunicativa a los sonidos, gestos y miradas de los niños, interpretar lo que expresa o intenta expresar el niño, responder en forma contingente, de manera tal que se amplíe el contenido y el medio de expresión (las formas de contingencia semántica seleccionadas son repeticiones, expansiones, reestructuraciones, la continuación del tema; favorecer el desarrollo de los ejes de interés de los niños a través de experiencias compartidas, colaborar en la construcción de significados.
- Actividades de experiencias directas, rutinas cotidianas, exploraciones en los talleres de juego y aprendizaje, juegos dramáticos, empleo de diálogos.
- Actividades de lectura: conocer los usos y funciones de la lectura; observar y participar en acciones de lectura; leer en forma diaria para y con los niños; crear y utilizar la biblioteca del aula. Lectura de distintos

tipos de textos, lectura frecuente y repetida de cuentos, re-narración de los cuentos leídos; utilización del diccionario (diccionario de LS).

- **Actividades de escritura:** Conocer los usos y funciones de la escritura como objeto social; conocer las principales convenciones de la escritura: direccionalidad, horizontalidad, tipo de escritura, signos de puntuación,... reconocer palabras, letras, sílabas. Participación en prácticas organizadas socialmente que involucren el uso de materiales escritos; juegos para el desarrollo de la conciencia fonológica, grafémica, léxico-semántico y morfológico-sintáctica; escritura espontánea de textos, escritura en la pizarra por parte del docente de los textos dictados por los niños.

Las prácticas instruccionales se ven influidas por los recursos materiales de que dispone el profesor. En el caso de los alumnos sordos, éste ha sido un problema hasta hace bien poco, pues no se contaba con material adecuado a sus necesidades visuales. En la actualidad, si bien se están publicando algunos materiales orientados a cubrir las necesidades de estos alumnos (p. Ej. Fernández Viader, Colell y Segimon, 1998; Fernández Viader y Segimon, 2001), sigue existiendo un vacío considerable.

Para poder alcanzar el nivel alfabético de la escritura no es suficiente con plantear situaciones significativas y funcionales. Andrews y col (1988), enfatizan además, la necesidad de establecer relaciones entre los signos manuales y el texto impreso. Proponen algunas técnicas o prácticas educativas en esta línea. Entre ellas, destaca la propuesta por Robbins (1983) y Stoen-Fisher y Lee (1989), que consiste en presentar paralelamente el texto impreso y su representación signada con el propósito de facilitar el significado al alumno sordo. Se insiste en actividades de deletreo con el fin de situar a la dactilología como recurso central para captar los elementos mínimos de la lengua escrita ( ver tabla VII.1).

La escritura libre se propone como una forma de liberar a los alumnos sordos del miedo que sienten ante la demanda de que escriban (Helmerson, 1999).

Se potencian situaciones de escritura libre entre las que destaca explicar el fin de semana, elaborar una opinión sobre algún tema...Es una práctica que propone que se inicie durante los primeros cursos y se continúe hasta los niveles más altos de escolaridad. Lo que se valora como más importante es que los alumnos se expresen por escrito, que vayan aumentando la confianza y seguridad en ellos mismos, que manifiesten interés por la escritura. Por eso los textos son comentados con el alumno, pero no se realizan correcciones ortográficas ni gramaticales que pueden desmotivarlo en un primer momento. El profesor refuerza positivamente lo que está correcto, para aumentar la seguridad en sí mismos y se detiene especialmente en el mensaje que quieren transmitir. Helmersson (1999), comenta que los niños empiezan escribiendo pocas palabras y frases, pero a los 2-3 meses escriben páginas enteras con intención comunicativa. Considera que es éste el momento de empezar a trabajar aspectos de estructura, coherencia y cohesión del texto.

En esta línea de trabajo, Concha Díaz y otros (1999) sugieren las siguientes fases en el trabajo del texto escrito con estos estudiantes que se muestran concordantes con alguno de los patrones obtenidos. A modo de ejemplo, en el caso del texto informativo se recogen los siguientes momentos: a) Se exteriorizan a los alumnos los objetivos de la lectura y escritura para hacerlos conscientes de la funcionalidad de estos procesos; b) Se propone el trabajo de diferentes tipologías textuales, relatando sus características, en torno a la forma y estructura, en relación al contenido...c) Ante un texto determinado, primero el alumno realiza la lectura individual de la noticia. d) El alumno intenta expresar el contenido del texto a través de la LS. Se aprueba la ayuda ofrecida por los compañeros y por el profesor. e) El profesor recoge las ideas expuestas más interesantes; f) Se discute lo que se ha leído y "signado", con el fin de recordar la información y aportar valoraciones críticas. Por último se intenta cumplimentar una ficha con una información precisa.

Como vemos estas prácticas educativas sugeridas, estrechamente vinculadas a los objetivos planteados para educación infantil y primaria, se orientan a dar funcionalidad al texto escrito y a animar a los alumnos a escribir. La motivación y el interés, así como la comprensión del contenido se proponen como elementos principales. La corrección de los diferentes aspectos del texto se realiza a partir de la lengua de signos, lo que les acerca al contenido y les permite reflexionar y generar soluciones a los conflictos surgidos en sus producciones escritas. A través de este instrumento de mediación semiótica dialogan en torno a los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos del escrito ( por ejemplo, los patrones 6,7, 24).

### **7.2.3. A modo de cierre**

A continuación, a manera de resumen, procedemos a destacar los aspectos más característicos que pensamos deben tenerse en cuenta durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con alumnos sordos.

- Situarse bajo postulados bilingües desde los que se propone la LS como lengua vehicular para los aprendizajes y contenido curricular a la vez. El uso de la LS en las aulas permite una comunicación fluida, consistente y transparente entre la maestra y los alumnos.
- Otra idea central pues, es la consideración de la lengua escrita como segunda lengua para los alumnos sordos, enseñada a partir de la LS. La lengua escrita representa la modalidad fundamental para el acceso a la lengua oral para los alumnos sordos.
- Los alumnos sordos construyen, al igual que los oyentes, su propio aprendizaje de forma activa. En el caso de la lengua escrita, se trata de un proceso complejo y largo.

- De la misma manera que se habla de “inmersión de lenguaje” tendríamos que hablar, en este caso de “inmersión de escritura”; es decir, se precisa de situaciones instruccionales constantes que incluyan la implicación de los padres, pues diferentes estudios han mostrado la influencia de la familia y sus prácticas con la lengua escrita sobre los niveles alcanzados por los niños. En nuestro estudio, PE, el niño que alcanza mejor rendimiento escritor es el que recibe mayor estimulación en contexto familiar.
  
- Es importante ofrecer material real, funcional y motivador. Los materiales de lectura y escritura que ofrecemos a los niños transmiten el mensaje de lo que es leer y escribir. La maestra trabaja con cuentos de interés para los niños o de frases con significado cercano a sus propias vivencias..
  
- Resaltar la importancia de adecuar el material y las situaciones instruccionales a los alumnos sordos, a su cultura. Es importante comentar el contenido del texto escrito, así como la explicitación de diferencias entre el código escrito y la LS. Resulta conveniente acompañar el texto escrito con la representación gráfica del mismo, ya sea a partir imágenes o textos.
  
- Observamos una estrecha relación entre la lectura y la escritura y que, en estos alumnos, por tanto, es aconsejable igualar el momento en que se aborda su aprendizaje.
  
- En las actividades de escritura se debe atender a aspectos educativos relacionados con la planificación de actividades que permitan diferentes niveles de actuación por parte de los alumnos, así como una flexibilidad adaptativa de la maestra de las producciones escritas de los alumnos. La mayoría de situaciones planteadas por la maestra permiten ajustarse a las necesidades de cada alumno y ofrecerle las ayudas o soportes que precisa.
  
- Recordar la importancia de los elementos organizativos relacionados con la disposición del espacio. Como recoge Bagga-Gupta,S (2000, p.95), “la

*organización física del espacio parece tener significado en tanto que tiene relación con el acceso visual de ambos lenguajes y, a su vez, dando lugar a estrategias en una comunicación diádica en estos escenarios".* En nuestro análisis se desprende que el cambio de disposición en el aula de la maestra y los alumnos facilita los logros de determinados objetivos y la optimización de recursos materiales.

- Es conveniente que los alumnos sordos trabajen en grupos reducidos pues disminuye el factor de distrabilidad y permite mayor contacto visual entre los participantes, ya sea con el profesor o con los compañeros (Knors,2000). Las situaciones analizadas por nosotros responden a esta premisa, pues se trabaja a nivel de agrupación.

- El niño sordo precisa de relaciones diádicas con la maestra que permiten desplegar unos recursos adecuados a sus necesidades.

- El deletreo aparece como recurso al aproximarnos a la escritura. No se emplea ya únicamente con fines comunicativos, sino con el propósito de andamiar la construcción del escrito.

- El alumno que cuenta con un nivel más alto de competencia de lengua de signos y puede comunicarse con su familia a través de esta lengua, presenta menos dificultades para participar en el proceso de E/A en el aula y para acceder a la escritura, pues ha podido adquirir más conocimientos sociales y culturales implicados en la lengua escrita.

- El papel de la maestra es fundamental. Resulta necesario el modelado y el traspaso progresivo de control. El uso de determinados recursos o estrategias, como hemos ido comentando a lo largo de este trabajo, facilita al niño sordo el acceso a la escritura.



- La lectura labial resulta especialmente útil cuando el niño cuenta con experiencia anteriores y con restos auditivos. En el caso de no disponer de más restos, son más funcionales otros recursos como el deletreo.

- Los alumnos sordos requieren de una exteriorización de los procedimientos, de un diálogo sobre la lengua escrita para poder alcanzar el nivel de plena autonomía. Se evidencian como imprescindibles el uso de recursos metalingüísticos y de reflexión sobre los niveles de la lengua.

En síntesis, acorde con la propuesta de Heiling (1999) tres recomendaciones generales favorecen las situaciones E/A durante el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos a) que conozcan la lengua de signos lo antes posible; b) presentar tempranamente la escritura y la lectura de forma lúdica, y c) compensar la falta de audición con recursos visuales en las situaciones instruccionales. Además añadimos d) es necesario crear condiciones para que los niños avancen en la comprensión de las reglas del sistema alfabético, e) deben aprender convenciones de uso del sistema tales como la separación de palabras o la puntuación; f) requieren poder interpretar y usar el lenguaje que se escribe; en suma, estimular el placer de comunicarse en todas las circunstancias.

### **7.3. CUESTIONES ABIERTAS**

Concluida nuestra investigación, es preciso proseguir puesto que todavía son muchos los interrogantes a los que es preciso dar respuesta. A cuantos estamos próximos a la investigación e intervención con niños sordos nos invita a aunar esfuerzos la búsqueda de vías para la superación de las actuales niveles de fracaso escolar y la optimización de su desarrollo. Es responsabilidad de todos nosotros que la actual generación de niños sordos alcance hitos más elevados en su desarrollo cultural. Esta es una vía consistente para su completa integración social futura.

Dada la importancia de la construcción de la escritura en las situaciones de instrucción, y para el acceso a la cultura, se hace necesario proseguir estudios en este sentido, profundizando en los datos y ampliando nuestra muestra de sujetos, en la línea de averiguar cuáles pueden ser las estrategias y actividades que resultan más optimizadoras para los estudiantes sordos. Recordar que ésta es una investigación inicial en este sentido que cuenta con una limitada muestra de sujetos, tanto en relación a los alumnos como a la maestra. Esto no nos permite generalizar los datos a la situación de instrucción, únicamente nos presenta un abanico de patrones de estrategias y de recursos empleados por esta maestra para y con estos alumnos concretos. Se hace evidente la necesidad de réplica de este estudio con una muestra más amplia.

Sugerir, además, en estudios posteriores, el análisis de los patrones de estrategias a partir de la conducta de los alumnos, y aún más interesante, sumando las conductas de ambos elementos de la interacción: maestra y alumnos. ¿Cómo se verá influida la conducta de la maestra en relación a la respuesta ofrecida por el alumno a sus intervenciones? ¿Adopta el alumno un papel activo en su proceso de apropiación?

Asimismo, será necesario plantear un estudio en el que se realice el seguimiento de la competencia y resolución de los alumnos ante la misma tarea a lo largo de todo el curso escolar. A partir de los datos obtenidos, comprobamos que las estrategias empleadas por la maestra se van modificando y ajustando a las nuevas necesidades de los alumnos. ¿Cómo se lleva a cabo el traspaso de control en las diferentes tareas de escrituras seleccionadas y en otras muchas que se producen en el aula? ¿Qué y cómo va eliminando la maestra las ayudas que ofrece a los alumnos? Nuestro estudio nos desvela la necesidad de la maestra de adaptarse a las necesidades de cada alumno para ajustarse a sus demandas y poder intervenir en la zona de desarrollo próximo, pero no hemos podido desbrozar el grado de ajuste de las estrategias a lo largo del tiempo, pues dadas las

características de los alumnos estudiados, se trata de un período demasiado breve.

Creemos también extremadamente interesante replicar el estudio aquí presentado con la variante de que la maestra sea sorda. ¿Una profesora sorda, con LS como primera lengua, recurriría a las mismas estrategias que la maestra oyente; utilizaría las mismas ayudas durante el proceso de apropiación de la lengua escrita? ¿propondría las mismas situaciones instruccionales en relación a la lengua escrita? ¿dispondría a los alumnos en el aula de la misma forma como lo hace una maestra oyente? ¿cuál sería el papel y la función que reclamaría a los iguales? ¿cómo trabajaría la reflexión metalingüística, especialmente vinculada a la fonología? Hemos iniciado un estudio que pretende comenzar a obtener respuesta a estas preguntas (Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, 1999).

Estas y otras muchas preguntas, creemos nos aportarían una luz interesante hacia donde deberían seguir los estudios en torno al tema de la escritura con los alumnos sordos. Nos permitirán pensar en la formación que deben recibir los futuros profesores de alumnos sordos. En un mundo cada vez más especializado, que duda cabe, que la formación del profesorado también lo reclama. ¿Precisa la misma formación una maestra de primaria que una maestra de motóricos o sordos?. Deducimos que cada una requiere de unos elementos necesarios e imprescindibles en su formación y que deberíamos poder sistematizar. ¿En qué centros escolares y en qué condiciones encontrarán escolarizados a los alumnos sordos? ¿Cuál será la preparación exigible de una maestra para estar con estos alumnos y poderles dotar de las herramientas necesarias para apropiarse de la escritura? ¿cuál es el papel que ocupan las profesoras sordas en la educación de los alumnos sordos?

Si bien hemos apuntado una aproximación a algunas respuestas, estas y otras muchas cuestiones nos han quedado sin resolver.