

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS SORDOS: ASPECTOS CONSTRUCTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DEL ESPAÑOL

MÓNICA BAEZ*

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

TITLE: *The early phases of the literacy process in deaf children: constructive aspects in learning Spanish writing.*

ABSTRACT: *Different studies (Massone, Simón, Gutiérrez, 1999; Massone and Simón, 2000, Baez and Massone, 2007) indicate the high rates of illiteracy and functional illiteracy that characterizes the deaf young people and deaf adults of our region. This situation emphasizes the importance of doing research and of understanding the processes of initial literacy that deaf children develop. Following the psychogenetic perspective, (Ferreiro and Teberosky, 1979), we are interested in comprehending the possible similarities, the details and singularities that show the initial processes of reading and writing in deaf children. In this article we deal with the analysis and with the interpretation of initial writing of words and statements produced by a deaf child and a deaf girl and obtained across an exploratory study of longitudinal character. In the initial stage that we investigate, Argentine Sign Language is fundamental as language of communication, interpretation and reflection on writing. Nevertheless, this does not mean that we support that the relationship between written Spanish and Argentine Sign Language should be simple, as it is not between speaking and writing. To limit the conceptualization of our writing system to only one of the factors that integrates it implies simplifying also the activity that develops the subject in the literacy process. We are interested in introducing this active subject, that knows and who is linguistically competent in the current discussions about literacy in deaf children.*

KEYWORDS: *Early literacy - deaf children - Spanish writing - Constructive processes.*

INTRODUCCIÓN

DIFERENTES estudios (Massone, Simón, Gutiérrez 1999; Massone, Simón 2000, Baez, Massone 2007) señalan el alto índice de analfabetismo e iletrismo que caracteriza a los jóvenes y adultos sordos¹ de nuestra región. Índices que se concentran especialmente en los Sordos que pertenecen a sectores en vulnerabilidad social. Esto sucede a pesar de que en numerosos casos han permanecido en el sistema educativo durante muchos años, y aún cuando algunos de ellos acreditan estudios primarios completos (Baez, Bellini 2008). Esta situación, por la que jóvenes y adultos sordos se ven impedidos de continuar en el sistema educativo o de obtener

- Última versión recibida en diciembre 2009.

* Mónica Baez. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario; inserire email.

¹ Como señala Fernández Viader (2008), en los últimos años se ha establecido como convención escribir *Sordo*, para denominar a las personas que son miembros de la Comunidad de Sordos, es decir que su primera lengua es una lengua de señas y participan de las particularidades culturales que dicho tipo de lengua implica. Así se incluirían también personas que aunque son oyentes han crecido usando una lengua de señas. La palabra *sordo* haría referencia sólo a la pérdida auditiva.

trabajos acordes con sus aspiraciones, pone de relieve la importancia de indagar y comprender los procesos de alfabetización inicial que desarrollan niños sordos.

Existen diversos estudios que señalan las dificultades de los Sordos en el aprendizaje de la lectura y la escritura y el menor rendimiento que alcanzan respecto de sus pares oyentes. Algunos trabajos se focalizan en señalar los bajos niveles de lectura observados en esta población tomando como referencia los niveles de oyentes de edades similares (Massone, Simón, Gutierrez 1999).

Respecto de las producciones escritas de Sordos, un grupo de trabajos se centran, desde enfoques descriptivos, en los errores que evidencian (Fernández Viader, Pertusa 1995) e indican la importancia de la lengua de señas en el desarrollo de los aprendizajes; otro grupo de indagaciones se focalizan en la argumentación de las causas de tales errores, basándolas en la relación entre el nivel de la competencia de los Sordos en lengua oral y en lengua escrita (Newport, Meier 1985; Bellés, Teberosky 1989).

Finalmente algunos estudios (Fourcade 2007) sobre la base de los aportes de las investigaciones desarrolladas desde una perspectiva psicogenética (Ferreiro, Teberosky 1979) se ocupan de indagar cómo aprenden los niños sordos a leer y escribir. Estos estudios sugieren que los niños sordos al igual que los oyentes se plantean de manera semejante hipótesis y conflictos respecto de la lengua escrita y atraviesan modos de conceptualización semejantes. Las investigaciones desarrolladas por Ferreiro nos enseñaron que “tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio” (Ferreiro 1997:126)

Nuestros trabajos (Baez 2003; Baez *et al.* 2006; Baez, Massone 2006, 2008) se sustentan en esta perspectiva también. Nos preocupa constatar la semejanza de los procesos desarrollados por los niños sordos con los procesos que llevan a cabo los niños oyentes y además comprender las sutilezas y singularidades que encierran los procesos iniciales de lectura y las primeras escrituras realizadas por niños sordos. Asimismo interpretamos que este tipo de investigaciones podrán contribuir a las discusiones y reflexiones vigentes acerca de modelos educativos bilingües que involucran la enseñanza del español escrito para poblaciones sordas, puestos en práctica en nuestro país y en otros, como España y Uruguay, por ejemplo. (Fernández Viader 2008; Peluso 2007).

En este artículo nos ocuparemos del análisis y de la interpretación de las escrituras iniciales producidas por dos niños sordos, obtenidas a través de un estudio exploratorio de carácter longitudinal más amplio.

CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO ESTUDIO

Desde la perspectiva psicolingüística de base psicogenética (Ferreiro, Teberosky 1979; Ferreiro 1982, en adelante) que constituye el marco interpretativo general de nuestro trabajo, estimamos que el avance en el conocimiento de las conceptualizaciones que tienen quienes aprenden a leer y a escribir podrá ayudar a revisar y reinterpretar las conceptualizaciones de quienes enseñan. Consideramos que de este modo la investigación puede contribuir a la revisión de las prácticas educativas actuales en nuestro medio y a crear las condiciones para que los niños sordos alcancen los aprendizajes que exige la cultura escrita de nuestro tiempo.

El reconocimiento de los Sordos como una minoría lingüística particular ha contribuido a la introducción de la Lengua de Señas Argentina (LSA) en las instituciones escolares, ya que se ha comprendido que dicha lengua tiene una manifiesta función intragrupal y por ello es fundamental en la construcción subjetiva de la identidad. Esta reivindicación de la LSA como lengua natural de los Sordos y como lengua de instrucción alentó la implementación en algunas escuelas de prácticas coherentes con modelos educativos bilingües.¹

En las escuelas para Sordos de nuestro medio se manifiestan a la par de la continuidad de las prácticas más tradicionales, especialmente en la enseñanza de la lectura y de la escritura del español, la circulación de multiplicidad de formas lingüísticas, de las que los alumnos Sordos son partícipes desde el inicio de su escolaridad. Así coexisten la LSA utilizada por maestros oyentes y otros miembros oyentes de la comunidad educativa, diferentes variantes de la LSA empleada entre pares, español señado en situaciones de enseñanza, representación dactilológica de términos del español (o alfabeto manual, sistema que remite explícitamente a la representación alfabética del español escrito), español hablado y escrito de los oyentes miembros de las comunidades educativas.

Desde el enfoque que adoptamos consideramos que los Sordos desarrollan ciertos conocimientos acerca del español que se habla y escribe en su entorno. Con ello, asumimos la heterogeneidad e interculturalidad de los procesos que constituyen la identidad sorda como comunidad y como individuos potencialmente multilingües. Nos preguntamos entonces acerca de las características específicas de los procesos de construcción acerca de la escritura y de la lectura del español escrito que estarían llevando a cabo los niños partícipes de los contextos escolares antes descriptos.

Procedimientos para la obtención de los datos

Este artículo se basa en los avances obtenidos a través de una indagación² de carácter exploratorio y longitudinal. En el comienzo de nuestro trabajo realizamos observaciones de las actividades de los niños en el aula que nos llevaron a la selección de Paula e Ignacio para nuestro trabajo. Se trata de dos niños sordos, hipoacúsicos

¹ El concepto “educación bilingüe” o “modelo bilingüe” muestra en nuestro medio, en la percepción de los docentes y en su concreción en las instituciones escolares, múltiples matices, cuyo análisis excede este trabajo, pero interesa señalar que el binomio que supone el prefijo “bi” en algunos casos se traduce como LSA/lengua oral, y, en otros, particularmente en los últimos cinco años, como LSA/lengua escrita.

² El presente trabajo se encuadra en el Proyecto “Los Sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización en una población de niños sordos hablantes de LSA”. Aprobado por Res. N° 530/2004 SCYT/UNR - Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Fonoaudiología, Universidad Nacional de Rosario. Directora: Baez, Mónica. Investigadores: Bellini, S., Biglione, V., Cúneo, F. Dotto, G., Auxiliar: Bellucci, R. Asesor sordo: Zafón, O. No obstante, el mismo forma parte de un Programa más amplio, en el marco del cual el mismo equipo lleva adelante indagaciones acerca de: a) las producciones escritas e hipótesis de niños sordos en proceso de alfabetización inicial; b) los procedimientos de segmentación del texto escrito en palabras gráficas en niños y jóvenes Sordos en diferentes instancias de dominio del lenguaje escrito; c) las características textuales y los argumentos de niños sordos en proceso de alfabetización en la producción de un texto narrativo en parejas, empleando computadora para la escritura y revisión del mismo.

profundos, no oralizados. Ambos son alumnos de la misma sala de Preescolar de una Escuela Especial para Sordos de la ciudad de Rosario (Argentina) y asistieron a las mismas salas de Jardín de Infantes desde los tres años en el mismo establecimiento escolar. Estos niños emplean sólo LSA para comunicarse. Las experiencias escolares observadas previamente nos permitieron comprender que los dos niños seleccionados manifiestan claramente distinguir el dibujo de la escritura, indicando con precisión “lo que es para leer”.

Paula, es hija de padres oyentes (HSPO) e Ignacio, hijo de padres sordos (HSPS), contaban con 5; 8 y 5; 5 respectivamente, en el comienzo del estudio. La elección de un niño HSPS y de una niña HSPO se justifica en el interés por constatar lo que algunos estudios sostienen respecto del valor de esta diferencia en la población de Sordos. En este sentido, señala Fernández Viader (1996: 83) “el uso consistente de una lengua, en este caso la lengua de signos, permite un mejor acceso a la lengua escrita. Apoyan esta idea los textos realizados por niños sordos, hijos de padres sordos, que muestran mejores niveles que los niños sordos con padres oyentes”.

No obstante, las diferencias entre cada uno de estos niños son además de índole socioeconómica: Ignacio es miembro de una familia perteneciente a sectores en vulnerabilidad social, en cambio Paula pertenece a una familia de sectores medios. Esta distinción importa pues cada uno de estos niños cuenta con diferentes oportunidades de interacción con lo escrito en el ámbito extraescolar.

En síntesis, la elección de estos dos niños se basó en la posibilidad de contrastar los procesos psicolingüísticos relativos al aprendizaje de la escritura y lectura del español desde el inicio de la escolaridad entre niños sordos hablantes de LSA, ambos hipoacúsicos profundos, con trayectorias escolares semejantes, que, a la vez, se diferencian por el hecho de ser HSPS e HSPO y pertenecer a medios socioeconómicos diferentes.

Las tres sesiones de trabajo a las que nos referiremos en este artículo comenzaron en el mes de abril y se repitieron con dos meses de distancia entre una y otra, a lo largo del año lectivo (marzo a noviembre en Argentina). En el desarrollo de las mismas, registradas mediante filmación, participó un miembro sordo del equipo y uno oyente, ambos dialogaron con los niños en LSA. Los encuentros se llevaron a cabo en la sede del Círculo Social, cultural y Deportivo de Sordos de Rosario (Argentina), institución que nuclea a la comunidad de Sordos local y regional. La elección de este ámbito de trabajo obedeció a la intención de realizar el trabajo en un espacio ajeno a la actividad escolar.

Para el diseño de las situaciones de lectura y de escritura propuestas en cada sesión con los niños nos basamos en los protocolos de Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio (1982) y Ferreiro (1986). Respecto de las actividades de escritura¹ se solicitó a los niños en cada sesión: 1) escritura del nombre, 2) escritura de palabras a partir de la imagen (pan, carne, helado, chupetín) y 3) de oraciones a partir de dos imágenes. Una de ellas (A) muestra chicos saliendo de una escuela, se observa la palabra “escuela” sobre la imagen del edificio. Este detalle resulta interesante pues es un dato del que los niños podrían valerse a la hora de producir el enunciado escrito. La otra imagen (B) muestra niños jugando a la pelota en un espacio abierto (playa o patio).

¹ Adjuntamos las imágenes presentadas a los niños en el Apéndice.

Nos centraremos en el análisis e interpretación de las escrituras producidas en las tres entrevistas realizadas a lo largo del primer año del trabajo de indagación.

EL TRABAJO DESARROLLADO POR IGNACIO

Primera entrevista:

Ignacio no acepta escribir empleando lápiz y papel. Sí lo hace empleando el conjunto de letras móviles de goma que le propusimos utilizar. Con estas letras el niño forma su nombre de manera convencional: IGNACIO y escribe la siguiente secuencia de letras móviles para cada imagen.

YRINA (pan)
IJTVSMNQD (carne)
GHGH (helado)
XKUFPSACM (chupetín)

ILUSTRACIÓN 1. Escritura final con letras móviles. Ignacio. Primera entrevista.

Cuando observa lo que ha realizado, se ríe al descubrir en una de las secuencias las letras correspondientes a su nombre. A continuación controla y modifica las secuencias formadas con las letras móviles para que en cada una de ellas haya al menos una de las de su nombre. Luego retiramos las imágenes y cuando lo interrogamos acerca de lo que dice en cada secuencia gráfica, sostiene las mismas correspondencias. Agrega que “H” la usó porque es la de “helado” porque “(mi) mamá (me) dijo”.

Interpreta adecuadamente las imágenes que le mostramos para alentarlo a escribir un enunciado. Pero se niega a hacerlo. Durante toda la entrevista sólo se emplea LSA y material escrito.

Segunda entrevista: el niño acepta escribir con lápiz y papel. Luego de escribir su nombre de manera convencional, produce las siguientes escrituras:

ANCO	Pan
NSUACO	Carne
UICIOG	Helado
UIGION	Chupetín
GAUI	Niños/ cinco/pelota/jugar
NAIUE	Niños/ cuatro/escuela/salir

ILUSTRACIÓN 2. Escrituras de palabras y de enunciados. Ignacio. Segunda entrevista.

Observamos que el repertorio gráfico que emplea Ignacio se compone de las siete letras de su nombre más dos pseudoletas (dos grafías parecidas a una U y a una E, frecuentes también en niños oyentes). Estas escrituras evidencian un cuidadoso control sobre la cantidad de grafías: oscilan entre cuatro y seis grafías y sobre la variedad interna e interrelacional, ya que en ningún caso se repite la secuencia gráfica. Reencontramos aquí las hipótesis de variedad y cantidad descriptas por Ferreiro y Teberosky (1979) y por Ferreiro (1982, 1986, 1997)

Resulta interesante en la escritura de enunciados correspondientes a las imágenes propuestas (ver Apéndice) la atención a los elementos contables de cada imagen: para la imagen (A) que muestra a niños saliendo de una escuela, cuenta con sus dedos cuatro niños y señala la escuela. Escribe una grafía para cada elemento por lo que logra una secuencia de cinco grafías, que parece ser el número de grafías aceptado por Ignacio para que una secuencia gráfica tenga significación. Indica en LSA: “niños/cuatro/salir/escuela”. Ante la pregunta relativa a dónde dice “salir” mira desconcertado y vuelve a repetir el enunciado señalando toda la escritura.

Para la imagen (B), que muestra a cinco niños jugando con una pelota, cuenta otra vez con sus dedos el número de niños de la imagen y escribe una grafía para cada uno de ellos. Indica que toda la secuencia dice: “niños/cinco/jugar/ pelota”. Le preguntamos dónde dice “pelota” y señala la última pseudo letra de la secuencia. Se ríe al comprender que de este modo se altera la correspondencia que ha establecido entre cada niño de la imagen y cada grafía. Pero no modifica su escritura.

Ni en la primera ni en la segunda entrevista Ignacio ha apelado al sistema dactilológico, a pesar de que lo conoce pues en la escuela las maestras y ocasionalmente en la casa su mamá (sorda) lo emplean.

Tercera entrevista: en esta tercera secuencia de sesiones, durante las actividades de lectura Ignacio apela por primera vez al sistema dactilológico para justificar sus interpretaciones. Lo utiliza de manera adecuada, en cuanto a que establece una correcta correspondencia entre la grafía y la seña que la identifica, sin embargo, la posibilidad de deletrear no lo lleva a interpretar convencionalmente la secuencia gráfica escrita (ver Ferreiro, Teberosky 1979: 63-70). Por ejemplo, ante una imagen de una “banana” con la escritura “fruta”, Ignacio deletrea adecuadamente F-r-u-t-a, pero indica que dice “banana”, apelando a la imagen.

En la situación de escritura, Ignacio no apela a este sistema en ningún caso. Produce las siguientes secuencias gráficas para la escritura de palabras.

Observamos que sus exigencias acerca de lo escrito se han vuelto aún más rigurosas: ha ampliado el número de grafías procurando secuencias semejantes en extensión y a la vez sostiene la variedad de grafías para cada secuencia (variedad intrarelacional o intrafigural), distinguiendo así cada palabra correspondiente a un significado diferente (variedad interrelacional o interfigural). El control es más estricto pues emplea para cada secuencia regularmente siete grafías (a excepción de la palabra chupetín en la que ha empleado ocho). Recordemos que su nombre se compone de siete grafías. También ha introducido cambios respecto del repertorio gráfico del que dispone, lo que incide en la variedad interna, ya que ha incorporado grafías que forman parte de su apellido: V, R y RR. Este último dígrafo le parece fascinante y lo emplea de manera recurrente en la escritura de los segmentos que componen los enunciados, aunque no en las de palabras.

ACIOGNM	Pan
IGAOUMP	Helado
AGOAIMP	Chupetín
GNODAMP	Carne

ILUSTRACIÓN 3. Escrituras de palabras. Ignacio. Tercera entrevista.

ANOGMRP ACUVIRRR	Escuela Niño
ACIRRPUG	Niña (salir)
ACIRRRPV	Niño
AIRPPAVVGA	Niña
ARRRPVUGA	Pelota (jugar)

ILUSTRACIÓN 4. Escrituras de enunciados. Ignacio. Tercera entrevista.

En la escritura de enunciados, la secuencia inicial se refiere a la imagen (A), relativa a los niños saliendo de una escuela. En la entrevista (guiada por el entrevistador sordo) Ignacio indica en LSA: niños/escuela/salir, lo que es corroborado por el entrevistador.

Lo primero que Ignacio considera que debe escribir es “escuela” (empleando primero la seña relativa a “casa” y luego a “escuela”). Escribe la primera secuencia gráfica empleando, como en todas sus producciones, siete grafías. Llama la atención el empleo de R en forma repetida, ya que es muy estricto en cuanto al control de la variedad intra e interfigural. Sin embargo, el hecho de que en su apellido se encuentre el dígrafo RR puede incidir para que lo emplee como un comodín que le permite alcanzar el número de grafías que estima necesario para que una secuencia gráfica pueda ser interpretada.

Repite en LSA “niños/escuela/salir”. Si bien al decir el enunciado emplea la seña correspondiente al plural “niños”, no escribe inmediatamente una nueva secuencia gráfica. Se detiene a observar nuevamente la imagen e indica que hay “niño” y “niña”. En LSA cada uno de estos términos responde a una seña diferente, escribe entonces una secuencia gráfica para “niño” y otra para “niña”, explicándonos luego que juntos son los “niños” de la imagen. Obsérvese que produce tres segmentos gráficos en los que ha procurado sostener los mismos criterios que ha sostenido para la escritura de palabras en cuanto a la cantidad y a la variedad intra e interrelacional de grafías empleada. Las dos secuencias gráficas que escribe para significar “niños” y el argumento que explicita evidencia que a Ignacio le preocupa un problema, que sabemos que se plantean también los niños oyentes (Ferreiro 1986): la escritura del plural.

Luego retiramos la imagen y le solicitamos que lea lo que ha escrito, lee: “escuela/ niños/ salir”. Cuando le pedimos que nos indique qué dice en cada uno de los segmentos escritos, nos señala: para el primer segmento gráfico, “escuela”, para el segundo, “niño” y para el tercero “niña”, pero se queda pensando pues le falta ubicar al verbo “salir”. En una nueva lectura de su propio texto señala en el último segmento de manera poco precisa y muy poco convencido “niña” / “salir”.

Para el segundo enunciado (B) relativo a los niños jugando a la pelota, sostiene en LSA: niños/pelota/jugar, lo que es corroborado por el entrevistador. Entonces escribe siguiendo un procedimiento semejante al empleado para la escritura anterior. Cuando se le solicita que lea su escritura nos dice que se lee “niño”, para el primer segmento, para el segundo “niña”, para el tercero, “pelota”. Con igual procedimiento que el empleado anteriormente le solicitamos que nos indique dónde dice “jugar”. Incómodo señala el último segmento, en el que también dice “pelota”.

Una lectura ingenua podría suponer que el enunciado de tres segmentos gráficos escrito por Ignacio, se produce por una correspondencia biunívoca con las tres señas con las que se traduce a LSA el enunciado escrito en español. Una perspectiva reduccionista respecto de lo que la escritura representa no permitiría interpretar estas escrituras, pues los modos en que el plural se manifiesta responden a cuestiones ideográficas que no podemos limitar ni en lo oral ni en lo visual, sino que remiten a una construcción conceptual. La perspectiva que adoptamos nos permite comprender el notable trabajo intelectual que está desarrollando Ignacio.

Por otra parte, las actividades de lectura y las de escritura que desarrolla Ignacio nos muestra que la escritura del verbo según el esquema conceptual que guía sus escrituras es difícil de admitir. La producción de segmentos gráficos diferenciados con el propósito de representar varios elementos, se vuelven a la vez, objeto de problematización y perturbación al procurar hallar la correspondencia con el enunciado traducido.

Otras investigaciones (Ferreiro, Teberosky 1979, Ferreiro 1986) han demostrado que esto también sucede en cierto momento del desarrollo para los niños oyentes, en el que la hipótesis del nombre elaborada por los niños opera como una garantía para anticipar lo que se escribe o interpretar lo que se lee y, a la vez, como un modo de conceptualización que promueve las perturbaciones necesarias para avanzar a niveles de conceptualización más complejos.

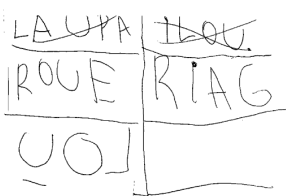
Nos parece que la lógica interna y la rigurosidad del trabajo de Ignacio es notable. También lo es la presencia de la LSA como lengua de diálogo y de traducción.

Veremos a continuación el trabajo desarrollado por Paula, que, como señalamos es hija de padres oyentes.

EL TRABAJO DESARROLLADO POR PAULA

Primera entrevista: Paula se muestra dispuesta a leer y a escribir. Apela de manera frecuente al sistema dactilológico¹ en las situaciones de lectura, aunque este delecteo no le asegura una traducción adecuada del segmento escrito. Apela a la imagen para indicar en LSA el significado atribuible al mismo.

En la situación de escritura, escribe de manera convencional su nombre y lo lee, sin que se lo solicitemos, empleando el sistema dactilológico. Si bien escribe, al igual que Ignacio, de izquierda a derecha y de manera lineal, probablemente influida por instrucciones escolares, le preocupa asegurar la linealidad de su escritura. Así, pegado al borde inferior de la página escribe "Paula" y luego encima del mismo "María". Con igual preocupación, para la escritura de palabras a partir de las imágenes, luego de escribir "pan" empleando cinco grafías y todas las letras de su nombre alterando la secuencia, traza líneas a modo de renglones para ubicar claramente diferenciadas las secuencias siguientes.



Pan /Helado

Carne (helado)/ Chupetín

Escuela

MARÍA
PAULA

María Paula

ILUSTRACIÓN 5. Escritura de palabras. Paula. Primera entrevista.

En ellas Paula manifiesta contar con un repertorio mayor de grafías que las que componen su nombre. En cada secuencia, que oscila entre cuatro y cinco grafías,

¹ La mamá de Paula es oyente y apela a este sistema con frecuencia, a la par de a la LSA que ha aprendido, especialmente en situaciones en las que lee a la niña diferentes materiales escritos.

las emplea para diferenciar unas secuencias de otras (variedad intra e interrelacional).

Cuando le solicitamos que indique el significado de cada secuencia, tacha la secuencia relativa a “helado” y señala para esta palabra la secuencia siguiente. No obstante vuelve a su interpretación inicial al ser interrogada nuevamente.

Ante la imagen (A), la niña sostiene en LSA “niños/ir/escuela”. Escribe “escuela” con tres grafías, correspondientes a las letras de su nombre.

Le solicitamos que escriba el enunciado para esta imagen en una hoja en blanco. Entonces escribe una secuencia de siete grafías, otra vez en el borde inferior de la página para “niños”. Nos explica señalando la imagen que hay muchos niños, los cuenta y sostiene que son siete. Escribe una grafía semejante a un 7, para asegurar el número de niños que atribuye a la imagen.

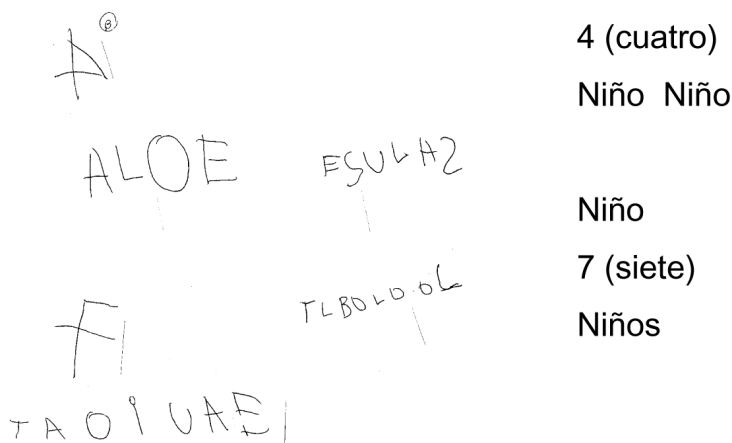


ILUSTRACIÓN 6. Escritura de enunciados. Paula. Primera entrevista.

Para la imagen (B) Paula escribe una secuencia gráfica para cada niño que señala en la imagen, a modo de nombre de cada uno. Nos indica que la primera escritura tiene cuatro grafías y las letras del nombre de su hermano “Alejandro”, entonces escribe cuatro para indicar ese número de letras. Todas las secuencias gráficas responden al control de la cantidad y de la variedad interna e interrelacional. Cuando la interrogamos, a raíz de que en la imagen hay cinco niños, modifica su interpretación y señala que dice “niño” en cada una de ellas.

Segunda entrevista: Paula escribe de manera convencional su nombre en el borde superior de la página. Esta vez sus escrituras se organizan como listado. Mantiene el control de cantidad y de la variedad interna e interrelacional para cada secuencia gráfica. Cuando se le solicita que lea lo escrito, apelando a LSA sostiene las correspondencias según ha producido cada escritura.

Ante la imagen (A) Paula manifiesta seguir preocupada por la escritura del plural “niños”. Escribe una secuencia de siete grafías y un número (5) para escribirlo. Aunque nos había explicado que la imagen se refiere a “niños/escuela/salir”, insiste que su escritura es suficiente. Cuando interrogamos acerca de dónde dice “escuela”, señala la secuencia de grafías y el número corresponde a “niños”.

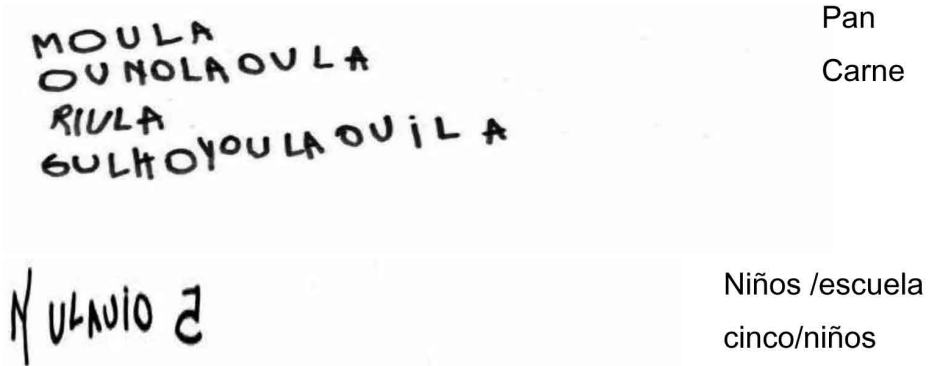


ILUSTRACIÓN 7. Escritura de palabras. Paula. Segunda entrevista.

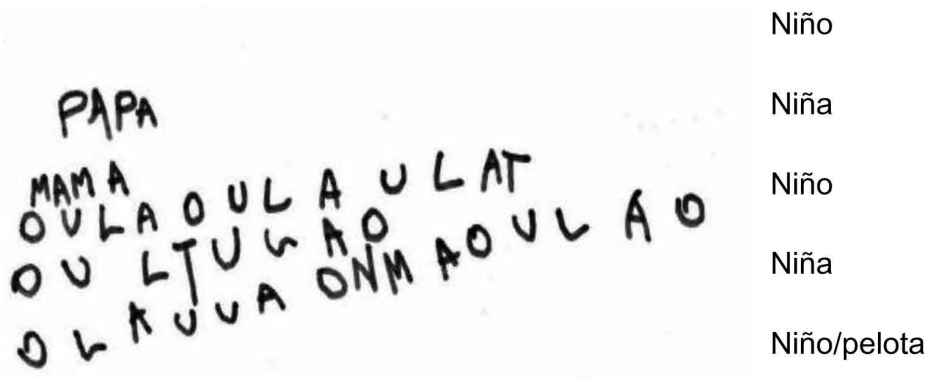


ILUSTRACIÓN 8. Escritura de enunciados. Paula. Segunda entrevista.

Respecto de la imagen (B) Paula dice en LSA, señalando la imagen de un niño: “hombre” y también hace la seña correspondiente a “papá”, luego, señalando la imagen de una “niña” dice “mamá”. Entonces escribe convencionalmente “papá” y “mamá”. Cuando el entrevistador pregunta señalando en la imagen “¿papá y mamá?” Paula asiente diciendo: “niños”. Cuando se le interroga acerca de si significa lo mismo “niños”, “papá”, “mamá”, indica que no. Entonces produce tres secuencias gráficas diferenciadas. Cada una de ellas equivale a: niño, niña, niño. Pasando su dedo por encima de estas escrituras dice: “muchos niños”. Cuando se le solicita leer todo lo que ha escrito indica que cada línea gráfica (incluyendo “papá” y “mamá”) corresponde al nombre de cada niño de la imagen. Se le pregunta por “pelota” y por “jugar” y riéndose señala de manera ambigua la última secuencia.

Dos cuestiones han surgido en esta situación para Paula al tratar de resolver la escritura del plural “niños”. Por una parte, la oportunidad de emplear secuencias gráficas a modo de etiquetas, que reconoce como “buenas escrituras” y por otra la distinción de género, fundada en las imágenes, como un elemento a considerar en la composición del plural.

Atender al género diferente de cada niño de la imagen es una solución posible,

empleada ya por Ignacio, para resolver la escritura de un plural de varios (no se trata de muchos elementos idénticos, sino con un atributo común). Esto la lleva a apelar a las distinciones que reconoce en LSA para indicar “masculino”, “femenino” y a dos escrituras ligadas a esta distinción que le resultan familiares: “papá” y “mamá”. Términos que también pueden interpretarse como “nombres”, por lo que continúa agregando “nombres” para cada niño de la imagen. Pero el problema que está tratando de resolver es más complejo: la representación escrita del plural.

Tercera entrevista: Paula hace otro empleo del espacio gráfico, pues escribe una secuencia al lado de la otra, en lugar de la forma de listado empleada en la entrevista anterior. Ante la imagen de “pan”, dice “pan” en LSA y comienza a escribir una secuencia de tres grafías, inmediatamente las borra y escribe “PAN” empleando una especie de pseudoletra muy similar a “N”. Deletrea entonces empleando el sistema dactilológico “p-a-n”. Ante la tarjeta correspondiente al helado indica el verbo “comer”, entonces escribe “COMA”, ante la pregunta nuevamente sobre lo que representa la imagen, dice “helado” en LSA y escribe la secuencia TOLORI. Luego, señalando los dos últimos segmentos gráficos dice: “comer/helado”.

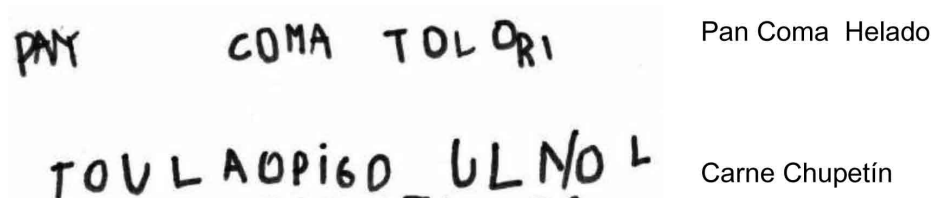


ILUSTRACIÓN 9. Escritura de palabras. Paula. Tercera entrevista.

Las dos secuencias gráficas siguientes, correspondientes a “chupetín” y a “carne” no guardan relación con las escrituras convencionales antes producidas. Sí ponen de manifiesto una ampliación del repertorio gráfico, pues ha incorporado las letras de su apellido. Esto le permite sostener el control de cantidad, ninguna de sus escrituras tiene menos de cuatro grafías, y el de la variedad intra e interrelacional.

En cuanto a las escrituras convencionales iniciales, es posible que “pan” y “comer” sean vocablos familiares, ya que en la escuela todos los días los alumnos meriendan. A raíz de esto en ese ámbito hay consignas escritas relativas a esa situación. Lo interesante es que recién en esta entrevista Paula manifiesta atender a estas escrituras, lo que revelaría el reconocimiento de las mismas como propias de lo escrito. Sin embargo y pese al interrogatorio, la niña no manifiesta percibir las contradicciones entre esas escrituras y las otras que ha producido a continuación. Por el momento esos términos reconocidos como propios del español escrito parecen empleados como “etiquetas” pertinentes a la situación de escritura y de “comer” evocada por las imágenes.

En la escritura de enunciados, ante la imagen (A) señala el rótulo “escuela” en la imagen y la copia enseguida en la hoja. Este dato reconocido por Paula para resolver su propia escritura corroboraría lo que señalamos en el párrafo anterior. Ante la pregunta del entrevistador en cuanto a que si ése sólo término alcanza para decir “niños/escuela/salir” escribe la secuencia: NAENNA-

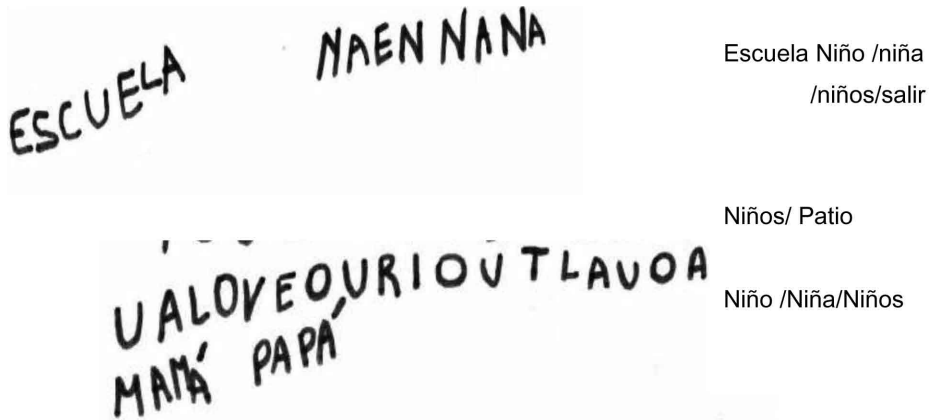


ILUSTRACIÓN 10. Escritura de enunciados. Paula. Tercera entrevista.

NA y dice en LSA: “mujer”. El entrevistador vuelve a preguntar para confirmar: “¿mujer?”. Entonces Paula se corrige y señala: “niños/muchos/niños”. El entrevistador señala las dos secuencias gráficas producidas y Paula traduce: “escuela/niños”. Mira su escritura e introduce una línea que separa niño/niña en lo que era una sola secuencia: NAEN/NANA y señala un niño de la imagen y luego una niña.

A continuación, toma la imagen (B) y dice mientras señala a cada niño/niña del dibujo: “papá,” “mamá”, “papá”, “mamá”. Cuenta tres niñas y dos niños. Se le pregunta qué significa la imagen completa, entonces afirma: “niños/jugar”. Entonces escribe una larga secuencia de grafías. Luego observa nuevamente la imagen y sostiene: “patio/jugar”. Cuando se la interroga acerca de dónde se lee ese enunciado, señala toda la secuencia gráfica y sostiene: “niños/patio”. Enseguida escribe a continuación “PAPÁ” “MAMÁ”. Vuelve a leer y señala en la secuencia superior: “patio”, en la inferior: niño/niña y todo junto dice: “niños/patio/jugar”

En las escrituras de Paula se observan secuencias de escritura convencional que son reconocidas como tales, por ello es pertinente incluirlas, pero es conveniente observar que no todas revisten el mismo valor. Algunas de ellas funcionan como formas de nombrar otra cosa: “papá” remite a “masculino” y “mamá” a femenino. Esta distinción, como ya señalamos, es tenida en cuenta para resolver la escritura de plural. Pero otras, que integran el repertorio de vocablos empleados y escritos en la escuela, parecen ser reconocidas como etiquetas pero no indican, eso es claro, la comprensión de la escritura alfabética del español ni de las segmentaciones que le son propias. Se trata de conocimientos lingüísticos que emplea sin tematizarlos. Es decir, “tematizar” en términos piagetianos se refiere a “algo que ha sido inicialmente utilizado como un instrumento de pensamiento puede convertirse en un objeto de pensamiento cambiando al mismo tiempo su status en tanto elemento de conocimiento” (Ferreiro, 1986b: 27)

En el trabajo de Paula se observa una variedad más amplia de grafías, un uso más frecuente del sistema dactilológico aunque un empleo algo estereotipado de la LSA, muestra en la singularidad de sus producciones los problemas y distinciones que también preocupan a Ignacio.

REFLEXIONES

Consideramos que Ignacio y Paula manifiestan en sus producciones y a lo largo de las entrevistas avances importantes en sus conocimientos acerca de lo escrito. Nos parece relevante señalar que aunque nos hemos focalizado en las situaciones que denominamos “de escritura”, la resolución de las mismas supuso actividades tanto de lectura como de escritura. La comprensión de las interrelaciones entre lectura y escritura nos permitió explorar las actividades y argumentos desarrollados por los niños. Ellos nos muestran progresos que se manifiestan no sólo en sus escrituras sino también en las perturbaciones que la lectura de las mismas le plantea y en los modos de resolverlas.

Desde la perspectiva que abordamos en nuestro trabajo, el notable proceso conceptual que realizan estos niños evoca los procesos descritos en niños oyentes por los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1982; 1985; en adelante).

Estos niños ya reconocen propiedades inherentes a nuestra escritura, tales como la linealidad y la direccionalidad, de izquierda a derecha. Pero es evidente que para ellos la escritura es mucho más que un conjunto de formas gráficas diferentes a las del dibujo: les preocupa lo que la escritura representa y cómo lo representa, es decir, comprender la naturaleza del sistema de escritura. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en los problemas que les genera la escritura del plural. Observamos que en las primeras entrevistas cada letra representa a uno de los elementos de la imagen y la secuencia completa corresponde al plural “niños”. En este momento la relación de las partes con el todo es de tipo analógico. Cuando es un segmento gráfico el que designa a un elemento (niño o niña), que a la vez sintetiza otro elemento plural (niños o niñas) indica un modo de conceptualización superador, un paso más hacia la comprensión de los modos adoptados por el sistema para representar el plural.

Los niños procuran resolver esta problemática sin transgredir las exigencias que imponen a cada escritura. Esas exigencias, en las que no nos extenderemos dado los límites de este artículo, se refieren a la cantidad y a la variedad (intra e interrelacional) de grafías y a la hipótesis del nombre.¹

El trabajo de ambos niños muestra la enorme importancia del reconocimiento de la escritura del nombre propio como fuente de información y a la vez de perturbación. En el comienzo de nuestro trabajo, Paula parece disponer de más informaciones pertinentes a lo escrito que Ignacio, sin embargo ello no asegura la convencionalidad de sus escrituras ni el desarrollo de un proceso conceptual muy diferente al que aquel realiza. Ignacio es más solvente en el dominio de la LSA y la lógica de sus soluciones parece más consistente que las de Paula.

Ambos conocen el sistema dactilológico que les ofrece una correspondencia biunívoca seña/grafema, aunque es Paula quien lo emplea más tempranamente. Sin embargo este conocimiento no parece decisivo en los momentos iniciales para alcanzar una comprensión convencional del sistema.

¹ “Es a través de la concepción infantil de los nombres como propiedades intrínsecas de los objetos que este nivel de conceptualización de la escritura estaría ligado al mismo tiempo a la forma lingüística y al referente.” (Ferreiro 1986b:97). Esta hipótesis conlleva la idea de que sólo los nombres son los que están escritos. Para más precisiones ver Ferreiro y Teberosky 1985: 139-180.

En las etapas iniciales de alfabetización en la que se encuentran los niños que indagamos, parece fundamental la LSA como lengua de comunicación, de interpretación y de reflexión sobre lo escrito. No obstante esto no significa que sostenemos que las relaciones entre español escrito y LSA sean simples, como no lo son entre la oralidad y la escritura. Nos parece que el arduo trabajo conceptual que desarrollan estos niños lo corrobora. Así como la escritura no es un espejo de la oralidad, tampoco puede reducirse a una experiencia estrictamente visual. Reducir la conceptualización de nuestro sistema de escritura a sólo uno de los factores que lo integran, implica también simplificar la actividad que desarrolla el sujeto en proceso de alfabetización.

Señala Ferreiro (Ferreiro 2002: 167-168) refiriéndose al proceso de reconstrucción del sistema de escritura alfabético que desarrollan niños oyentes: “es un proceso dialéctico a múltiples niveles donde, para empezar, el objeto lengua no está dado. Este objeto debe ser construido en un proceso de objetivación, proceso en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión. Tampoco las unidades de análisis están dadas; ellas se redefinen continuamente, hasta corresponder (aproximadamente) con las que define el sistema de representación. [...] Ninguna de las escrituras alfabéticas, históricamente constituidas a través de múltiples intercambios culturales, refleja fielmente los niveles del análisis lingüístico. No son totalmente fonológicas, ni morfológicas, ni semántico-fonológico-morfológicas. Son sistemas mixtos (inconsistentes, si se quiere) que resisten a un esfuerzo de modelización racional”.

De manera que no se trata de que los sujetos en situación de aprendizaje pongan en correspondencia unidades preestablecidas. El aprendizaje de un sistema de escritura no implica el pasaje de lo oral a lo escrito ni de lo visual a lo escrito, sin mediaciones ni reformulaciones de cada una de las dimensiones lingüísticas y conceptuales involucradas. Se trata de un proceso de reconstrucción en el que el rol de la escritura como anclaje para rever el propio bagaje lingüístico es esencial.

Los niños que indagamos no manifiestan la necesidad de datos de la oralidad pero a la vez nos muestran que ninguna de las informaciones disponibles en LSA o provistas por el sistema dactilológico opera de manera directa y “transparente”. Como no son transparentes las relaciones entre LSA, oralidad y escritura. Estos niños lo comprenden y nos muestran una vez más que “además de la mano que hace trazados con el lápiz, del ojo que discrimina formas [...] hay un sujeto que piensa” (Ferreiro 1986a:76). Es a este sujeto activo, cognoscente y lingüísticamente competente el que nos interesa reintroducir en los debates actuales acerca de la alfabetización deniños sordos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAEZ M., DOTTO, G. (2003), *Textualización oral y textualización escrita: una experiencia de intervención fonoaudiológica*, «Revista Fonoaudiológica. Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología», Vol. T49 N° 1, A. S. A. L. F. A., Buenos Aires, Argentina.
- BAEZ, M. (2006), *Los Sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. Avances de una investigación en marcha*, «Revista de Psicolingüística Aplicata», VI, 1-2, pp. 9-29.
- BAEZ, M., MASSONE, M. I. (2006), *La psicogénesis de la escritura en niños sordos: la interpretación de oraciones acompañadas con imagen*, en *Estudios Interdisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*, comps M. I. Massone, V. Buscaglia, S. Cvejanov, Neuquén, Universidad del Comahue.

- BAEZ, M. et al. (2007) *El lenguaje escrito y el proceso de alfabetización en personas sordas*, en *LSA: estudios de lingüística teórica y aplicada*. comp S. Cvejanov, Neuquén, EDUCO, Universidad del Comahue.
- BAEZ, M., BIGLIONE V. (2007), *La textualización escrita de un discurso narrativo, sin mediación de la lengua oral, en sujetos Sordos en proceso de alfabetización*, en M. P. FERNÁNDEZ VIADER, E. PERTUSA, *La ruta de la alfabetización: Sordos y lengua escrita*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Barcelona, España (en prensa).
- BAEZ M., MASSONE M. I. (2008), *Deaf Children's Construction of Writing*, «Sign Language Studies», Vol. 9 No. 4, USA.
- BAEZ, M., BELLINI, S. (2008), *Informe final del Proyecto de investigación-acción para la alfabetización de jóvenes y adultos Sordos. Proyecto premiado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y reconocido por el Honorable Senado de la Nación Argentina (Expte.1050/07)*.
- BELLÉS, R. M., TEBEROSKY, A. (1989), *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*, Convocatoria Proyectos de Investigación Educativa en 1985, Barcelona.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. (1999), *Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar?*, en *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, eds. A. B. Domínguez Gutiérrez, C. Velasco Alonso, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones, pp. 47-58.
- FERNANDEZ VIADER, M. P., PERTUSA, E. (1995), *Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos*, «Revista Logopedia, Foniatría, y Audiología», 16(2), pp. 79-85.
- FERNANDEZ VIADER, M. P., PERTUSA, E.. (2008), *Modelos actuales de educación bilingüe para los Sordos en España*, «Revista de Psicolinguística Aplicada», VIII, 3. pp. 43-61.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1979), *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. (1982), *Análisis de las perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la Lecto-escritura*, México, SEP-OEA.
- FERREIRO, E. (1986a), *La complejidad conceptual de la escritura*, en *Escritura y Alfabetización*, eds. L. F. Lara y F. Garrido, México, Ed. El Ermitaño.
- FERREIRO, E. (1986b), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL.
- FERREIRO, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y Práctica*, México, Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N., GARCÍA HIDALGO, L. (1996) *Capucita Roja Aprende a Escribir. Estudios Psicolingüísticos-Comparativos en Tres Lenguas*, Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO, E. (comp.) (2002) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona-Gedisa.
- FOURCADE, M.B.(2007), *Indagaciones sobre la lectura y escritura en Sordos*. <http://www.espa-ciologopedico.com>
- MASSONE M. I., SIMÓN M., GUTIÉRREZ, C. (1999), *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*, «Lectura y Vida», Año xx N° 3- BsAs. - Asociación Internacional de Lectura, pp. 24-33.
- MASSONE, M. I., MACHADO, E. (1994), *LSA Argentina: Análisis y vocabulario bilingüe*, Buenos Aires, Edicial.
- MASSONE, M. I., SIMÓN, M., GUTIÉRREZ, C. (1999), *Aproximación a la lengua escrita de la minoría sorda*, «Lectura y Vida», 20(3), pp. 24-33.
- NEWPORT, E., MEIER, R.. (1985), *Acquisitional American Sign Language*, in *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, ed. D. I. Slobin, Hillsdale, N. J., Erlbaum, pp. 881-938.
- SÁNCHEZ, C., BALL, M., NORIEGA, O., BARBOZA, F., TALLAFERRO, D., ANZOLA, M. (2002), *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*, Mérida, Venezuela.

APÉNDICE

- Materiales empleados para las actividades de escritura propuestas.

- 1) Escritura del nombre
- 2) Escritura de palabras relativas a las imágenes siguientes presentadas en forma sucesiva:



- 3) Escritura de enunciados a partir de las siguientes imágenes presentadas en forma sucesiva

A)



B)

