

Propuesta didáctica canadiense para el aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos o con deficiencias auditivas

Marielsa Ortiz Flores*

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo describir una propuesta didáctica canadiense para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños sordos o con deficiencias auditivas. Este estudio responde a la necesidad de conocer experiencias exitosas en este campo, con el propósito de obtener referencias para el posterior diseño de una propuesta didáctica acorde con las necesidades de la población venezolana sorda o con deficiencias auditivas. La experiencia canadiense fue escogida como objeto de estudio debido a los avances de este país en atención de niños con deficiencias auditivas, quienes logran utilizar el lenguaje escrito como medio de expresión, comunicación y producción de conocimientos. Para desarrollar el estudio, utilizamos técnicas descriptivas de recolección de datos, como la observación participante y no participante y el análisis documental de evidencias físicas, recogidas en 4 escuelas canadienses: 2 orales, 1 regular y 1 gestual, en el marco de un enfoque cualitativo etnográfico.

Palabras clave: Didáctica de la lengua escrita, educación de niños sordos.

* Coordinadora de la Especialización en Enseñanza de la Lengua de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Coordinadora del Eje Lectura y Escritura del Proyecto Educativo Nacional de Fe y Alegría "Escuela Necesaria".

The canadian didactic proposal to foster literacy in deaf or hearing - impaired children

Abstract

The purpose of this research was to describe the canadian didactic proposal to foster literacy in deaf or hearing-impaired children. The study was developed to obtain references for a further design of a didactic proposal aimed at fulfilling the particular needs of the venezuelan deaf or hearing-impaired population. The canadian experience was chosen for this study due to the advancement of this country in helping hearing-impaired children to develop literacy. These children become competent users of the written language as a means of expression, communication and production of knowledge. To describe the learning situations, we visited 2 oral schools, 1 regular and 1 sign school, using descriptive techniques of data collection, such as participant observation and documental analysis, in the framework of an ethnographic qualitative approach.

Key words: Literacy didactics, deaf children education.

Presentación

La investigación que se reseña a continuación se planteó como objetivo describir las situaciones didácticas planteadas en escuelas canadienses, para el desarrollo del lenguaje escrito en niños con deficiencias auditivas. El estudio fue financiado por el Consejo Internacional de Estudios Canadienses y responde a la necesidad de conocer experiencias educativas exitosas en el área, con el propósito de obtener referencias para el diseño y elaboración de una propuesta didáctica que satisfaga los requerimientos educativos de la población sorda y con deficiencias auditivas de nuestro país, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Planteamiento del problema

Desde 1958 hasta 1984, la educación de los sordos en Venezuela estuvo enmarcada en un modelo oralista que pretendía la rehabilitación y normalización del sordo para su posterior integración a la escuela regular. Sin embargo, el fracaso de esta corriente se evidenciaba cada año en las estadísticas emanadas del Ministerio de Educación: de cada 100 niños que

ingresaban a las escuelas de sordos, luego de haber pasado varios años en rehabilitación, no más de 15 eran incorporados a la escuela regular; el resto ingresaba a talleres laborales o simplemente permanecía en sus hogares, sin posibilidades de incorporarse al mundo académico. La mayor parte de aquellos que lograban incorporarse a la escuela regular lo hacían con edades superiores a las de sus compañeros oyentes, y con un escaso dominio del lenguaje oral que les ocasionaba dificultades para proseguir exitosamente sus estudios (Sánchez, 1995).

Esta realidad condujo a la Dirección de Educación Especial a iniciar en 1985 el desarrollo de una propuesta bilingüe de atención integral al niño sordo. En esta propuesta se considera la lengua de señas de la comunidad de sordos como la lengua nativa de esta población. El sordo es considerado en este enfoque, no como un discapacitado, sino como un individuo perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria (Ministerio de Educación, 1985). Tres premisas sustentan la puesta en práctica de esta propuesta:

- 1) Las estructuras cognoscitivas en el niño sordo se construyen en forma idéntica a las del niño oyente, hasta el período de las operaciones concretas, cuando la no-adquisición del lenguaje impide el enriquecimiento de las mismas.
- 2) El niño sordo posee las estructuras lingüísticas tal y como las posee el niño oyente, por lo que se da en él la virtualidad de apropiación del lenguaje.
- 3) El lenguaje gestual de la comunidad de sordos posee todas las características lingüísticas de las lenguas naturales.

En consecuencia, si el niño sordo tiene la capacidad de adquirir un lenguaje que le permita enriquecer sus estructuras cognitivas y lingüísticas y la sordera le impide el desarrollo efectivo del lenguaje oral, se plantea como alternativa la introducción del niño sordo en un entorno lingüístico gestual que favorezca la adquisición del lenguaje de señas para su enriquecimiento intelectual.

A tal fin, las escuelas de sordos comienzan a brindar a esta población la atención correspondiente a los niveles educativos de preescolar, básica y media diversificada en el lenguaje de señas venezolano, al tiempo que promueven el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, la implantación

de este modelo bilingüe en sustitución del modelo oralista no ha sido exitosa en el campo del aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a las siguientes razones:

- ◆ La mayor parte de los docentes de las escuelas de sordos no dominan el lenguaje de señas y consideran que los sordos no pueden aprender a leer y escribir, debido a su discapacidad auditiva.
- ◆ Los traductores contratados por el Ministerio de Educación (miembros de la comunidad de sordos que sí dominan la lengua nativa y asisten al docente en el aula), al igual que una gran parte de la población oyente, no son usuarios competentes del lenguaje escrito.
- ◆ Las situaciones didácticas predominantes en las escuelas de sordos no favorecen el desarrollo del lenguaje escrito en los niños, ya que el docente considera la escritura como una transcripción de la lengua oral y la lectura como una decodificación de lo escrito al lenguaje gestual (Ortiz, 2003).

En consecuencia, una gran parte de los niños sordos que asisten a las escuelas gestuales egresan de la escuela básica, sin poder utilizar el lenguaje escrito como fuente de placer, medio de expresión, comunicación y producción de conocimientos.

Por otra parte, el avance de la tecnología ha permitido que niños sordos -detectados a temprana edad- puedan mejorar sus niveles auditivos, gracias al empleo de prótesis mejores o a la colocación de implantes cocleares. Estos niños pueden ser incorporados a las escuelas regulares, pero sus retrasos en la comunicación oral demandan adaptaciones curriculares que les permitan enriquecer sus estructuras cognitivas y lingüísticas (Marchesi, 1987).

Sin embargo, en el momento de inscribir a los niños con deficiencias auditivas en las escuelas regulares, muchos padres se encuentran con el obstáculo de que algunos docentes de escuelas básicas se niegan a integrar a los niños en sus aulas, porque no se sienten preparados para realizar las adaptaciones curriculares necesarias para atender a esta población.

Datos internacionales recogidos en otros países indican que las mayores dificultades que presentan los estudiantes con deficiencias auditivas, incorporados a escuelas regulares, están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Webster, 1986). Datos empíricos, obtenidos en conversaciones con padres y docentes de esta población, nos indican que en Venezuela se presenta la misma situación.

En tal sentido, y dado que el dominio del lenguaje escrito constituye una competencia fundamental, tanto en los niños oyentes como en los niños sordos, se desarrolló esta investigación, con el propósito de tener puntos de referencia para el posterior diseño y aplicación de una propuesta didáctica venezolana que responda a las necesidades educativas de la población sorda y con deficiencias auditivas, en el campo de la lectura y la escritura.

La experiencia canadiense ha sido escogida como objeto de estudio debido a los avances de este país en integración de niños con deficiencias auditivas en las aulas regulares; estos niños logran utilizar el lenguaje escrito como fuente de placer, medio de expresión, comunicación y producción de conocimientos. De esta forma, la investigación intenta dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué situaciones didácticas se plantean en escuelas canadienses para desarrollar el lenguaje escrito en niños con deficiencias auditivas?
- 2) ¿Qué avances muestran las producciones escritas de los niños de primera etapa de las escuelas canadienses visitadas?

Proceso de recolección y análisis de los datos

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, utilizamos técnicas descriptivas de recolección y organización de datos, como la observación participante y no participante y el análisis documental de evidencias físicas, en el marco de un enfoque cualitativo etnográfico.

Este enfoque resultó adecuado para abordar la investigación porque la descripción de los escenarios que son objeto de estudio constituye su gran finalidad: el etnógrafo entra al campo para observar de cerca -con su participación en la acción y como parte del grupo- cómo ocurren los hechos en su estado natural; busca la información donde está. En nuestro caso, en el aula y en la escuela (Goetz, y LeCompte, 1988).

Así mismo, desde esta perspectiva etnográfica se logró responder a las preguntas planteadas en la investigación, aportando datos para describir las situaciones didácticas desarrolladas en 4 escuelas canadienses que atienden niños con deficiencias auditivas, en el nivel de preescolar y primera etapa de Educación Básica y describir sus avances en la escritura, hasta el nivel correspondiente a la primera etapa de Educación Básica.

Los datos relacionados con la primera pregunta fueron recogidos transversalmente en 4 escuelas canadienses que atienden niños sordos o

con deficiencias auditivas (2 orales, 1 regular y 1 gestual). Durante las visitas a los planteles, se registraron y filmaron las clases de 4 aulas de preescolar y 8 aulas de Educación Básica que atienden niños de primero a tercer grado y se tomaron notas de campo en un diario del investigador. Igualmente, se organizaron en portafolios copias de los documentos que representaban evidencias físicas de las situaciones didácticas desarrolladas por los docentes como planificaciones, registros de evaluación y cuadernos de los estudiantes.

Los datos relacionados con la segunda pregunta fueron obtenidos longitudinalmente, tomando nota de la información registrada en las fichas historiales de 5 estudiantes, desde que ingresaron al preescolar hasta el cuarto grado de escolaridad. Para seleccionar los estudiantes, se revisaron las fichas historiales de 16 alumnos con deficiencias auditivas cursantes de segunda etapa de educación básica; partiendo de esta revisión inicial, se tomó nota de la información relevante y se fotocopiaron las producciones escritas de 5 estudiantes, cuyos historiales contenían suficientes producciones escritas para poder describir sus avances en un período mínimo de 4 años de escolaridad: del preescolar a tercer grado. Igualmente, en el momento de la visita a cada aula de clase, se recopilaron y analizaron producciones escritas de los estudiantes.

La recopilación de los datos por medio de diferentes fuentes de información se realizó con el propósito de comparar y contrastar la información obtenida, a fin de garantizar que la realidad fuera percibida desde diferentes perspectivas, y obtener así una reconstrucción menos sesgada de la misma.

El análisis e interpretación de la información se realizó utilizando como referencia el método comparativo constante propuesto por Glasser & Strauss. En concordancia con el enfoque etnográfico, este método señala que desde el inicio de su recolección, los datos deben ser sometidos a constantes comparaciones entre sí para poder agruparse por categorías, de acuerdo con las propiedades que las definen. (Glasser & Strauss, 1970; Goetz & LeCompte, 1988).

Una vez descritas las categorías relevantes, se intentará superar el nivel de descripción y análisis de los datos, con el propósito de inferir elementos que aporten puntos de referencia para el diseño de una propuesta didáctica que desarrolle la competencia comunicativa en lengua escrita, en los niños sordos y con deficiencias auditivas de nuestro país.

Resultados

1) Situaciones didácticas planteadas en escuelas canadienses para desarrollar el lenguaje escrito en niños con deficiencias auditivas.

Describir las situaciones didácticas desarrolladas en los planteles para mejorar la competencia comunicativa en lengua escrita de los estudiantes, supone colocar un énfasis especial en la observación y análisis de las interacciones que se desarrollan en el aula de clase, a fin de explicar la manera cómo los docentes intervienen en la relación de los estudiantes con el objeto de conocimiento (que en nuestro estudio es la lengua escrita). Por esta razón, esta descripción abarca tanto la acción del docente como la acción de los estudiantes durante sus interacciones con la lengua escrita. A continuación, se detallan las situaciones didácticas observadas en el 75% de las aulas visitadas (9 de 12):

1.1) El docente ambienta las paredes del aula con textos de circulación social como afiches, avisos, anuncios publicitarios... y con textos diversos producidos por él mismo, por estudiantes, representantes y otros docentes de las escuelas. Antes de colocar el texto en la pared, el docente propicia conversaciones acerca del contenido del mismo, con el propósito de desarrollar, tanto la construcción de frases por parte de los niños, como las estrategias de comprensión de la lectura. Veamos el siguiente registro de un aula de preescolar de 5 años.

Registro de clase de preescolar

En el aula, hay 11 niños con deficiencias auditivas que tienen implante coclear o prótesis auditivas y hay 6 niños con audición normal. El docente trae un afiche al salón de clase. En el afiche, se observa un niño muy abrigado con un morral en su espalda. El niño va de la mano de una persona adulta y se ve enfadado. En el afiche hay un mensaje del Ministerio de Salud que dice: "Acostarse tarde desequilibra la vida del niño".

Intervenciones del docente	Intervención de los niños
<p>“¡Miren! Hoy traje un afiche que nos regaló la mamá de Anthony”.</p> <p>-“El afiche nos muestra un niño. El niño está bravo”. “El niño tiene frío”.</p> <p>“El niño va para el colegio”.</p> <p>-“Carol dice que el niño está bravo. ¿Es verdad que el niño está bravo?”</p> <p>-“Sí. El niño se ve bravo”</p> <p>“¿Y por qué está bravo el niño?”</p> <p>- “Cindy, ¿por qué está bravo el niño?”</p> <p>- “Cindy: el niño está bravo” (haciendo el gesto). “¿Por qué está bravo el niño?”</p> <p>“El niño está bravo porque no quiere ir al colegio. Quiere dormir”</p> <p>“¿Y por qué quiere dormir el niño?”</p> <p>-“Yeny, ¿por qué el niño quiere dormir?”</p> <p>“Yeny: el niño quiere dormir. ¿Por qué el niño quiere dormir?”</p>	<p>-“Un niño bravo”</p> <p>-“Tiene frío”.</p> <p>-“Viene colegio”</p> <p>-“Sí”</p> <p>- “Tiene frío”</p> <p>- “Colegio no”</p> <p>- “No quiere ir al colegio”</p> <p>Cindy: no contesta</p> <p>-“Colegio no”</p> <p>- “Se despertó temprano”</p> <p>-“Se acostó tarde”</p> <p>-“Quería dormir más”</p> <p>Yeni: no contesta</p> <p>-“Dormir más”</p>

<p>“Cuando nos acostamos tarde, no queremos despertar temprano. Queremos dormir más y venimos bravos al colegio”.</p> <p>“¿Por qué no querías venir al colegio?”</p> <p>“Ayer, (señalando en el calendario la fecha de ayer) Joseph no quería venir al colegio porque quería dormir”.</p> <p>“El niño (señala al niño del afiche) no quiere ir al colegio porque quiere dormir”.</p> <p>“Ahora, vamos a mirar bien el afiche, a ver qué nos dice”</p> <p>“¿De dónde viene?”</p> <p>“Sí, porque es del Ministerio de Salud”</p> <p>“¿Dónde dice Ministerio de la Salud?”</p>	<p>-“Ayer yo no quería venir al colegio”</p> <p>-“Quería dormir”</p> <p>-“Tiene el dibujito del hospital”</p>
---	---

Varios niños se levantan, se acercan al afiche y señalan el logo del Ministerio. Dentro del logo dice: “Ministerio de Salud y Servicios Sociales”. Uno de los niños observa detenidamente las letras y lee:

-“Ministry”, dice Ministry (Ministerio), como aquí.

Y se va a otro afiche que está pegado a la pared, el cual dice Ministerio de Educación.

La maestra escribe en la pizarra Ministerio de Salud

En este registro de clase, se observa cómo el docente propicia la interacción de los niños con el lenguaje escrito, favoreciendo el desarrollo

de las estrategias cognitivas de lectura que llevan al estudiante a activar sus conocimientos previos, a anticipar y predecir información. Igualmente, los ayuda a construir frases ampliando su lenguaje oral y a familiarizarse con el afiche como texto publicitario, al tiempo que promociona la lectura de textos reales en situaciones de aprendizaje parecidas a la práctica social de la lectura y la escritura.

1.2) Diariamente, el docente lee a los estudiantes un texto traído por él o seleccionado por los niños, con el propósito de despertar en ellos el gusto por la lectura y para desarrollar sus estrategias de comprensión lectora. Durante estos espacios de promoción de lectura, los niños se sientan en el piso alrededor del docente y predicen, anticipan e infieren información. Igualmente, realizan comentarios espontáneos acerca de lo leído y relacionan el contenido del texto con experiencias de su vida. En algunas aulas, observamos también la presencia de ancianos de la comunidad que voluntariamente asisten a la escuela a leerles en voz alta a los niños.

Antes de la lectura, el docente o el voluntario presenta a los niños el autor del libro y el nombre del ilustrador. Luego de leer el título, el docente pregunta a los niños de qué creen que trata el texto, con el propósito de activar sus conocimientos previos y de anticipar información tomando como referencia el título y las ilustraciones de la portada. Durante esta conversación, los niños expresan lo que saben acerca del tema y la docente les proporciona ayudas para enriquecer el vocabulario y mejorar la construcción de las frases.

Durante la lectura, la docente formula preguntas que lleven a los niños a predecir e inferir información, a partir del contexto leído. Cuando el grupo no entiende la pregunta, el docente la modifica, como se puede observar en el siguiente ejemplo, extracto del registro de una clase observada en 2do grado:

Intervenciones del docente:

- ¿Qué pasará ahora con el león?
- ¿El león se va o peleará con el tigre?

Intervenciones de los niños:

- No contestan
- Se va
- Se va y corre

Vamos a leer, a ver qué pasa.

La docente lee:

El león huye rápidamente
y en su camino se encuentra con la jirafa.

Al finalizar la lectura, la docente pregunta a los niños si les gustó la lectura o hace preguntas que los lleven a relacionar el contenido del texto leído con sus experiencias.

1.3) El docente organiza un rincón de lectura en su aula con variedad de textos, tanto recreativos como informativos. Durante el transcurso de la jornada diaria, los niños van libremente al rincón de lectura, seleccionan los libros que quieren leer, los leen libremente en el aula y el niño que lo demanda lleva libros al hogar.

En este rincón hay un promedio de cinco libros por estudiante y los textos se encuentran al alcance de los niños en estantes que permiten ver sus portadas. En cada rincón hay un espacio donde el docente coloca los libros de la semana que hacen referencia a sucesos o fechas importantes que se celebran en este período de tiempo. Igualmente, existe la presencia de libros de experiencias escritos por los docentes, representantes y estudiantes del curso o de años anteriores.

En las aulas de preescolar, los niños tienen, al inicio de la jornada, un espacio dedicado al trabajo libre en las áreas. En estos momentos, los niños pasan por diferentes rincones, entre ellos el de lectura. En el nivel de Educación Básica no hay estipulado un horario especial para ir al rincón de lectura, de manera que los niños van libremente cuando terminan una actividad, antes de salir al recreo o al finalizar la lectura en voz alta por parte del docente. Es importante mencionar que en las 12 aulas observadas, este espacio es visitado frecuentemente por los niños, quienes se acuestan o se sientan en alfombras o cojines para leer y comentar libremente sus lecturas.

1.4) El docente junto con los niños escribe libros y carteleras de experiencias donde se reseñan acontecimientos vividos por el grupo, en el aula o fuera de ella. Antes de ser expuestos los textos, el docente los lee a los niños y durante la jornada diaria, espontáneamente, los niños leen los libros o se acercan a las carteleras, observan las fotos e intentan leer las reseñas de cada una de ellas, descubriendo la escritura de los nombres de sus compañeros o alcanzando a leer los textos, de acuerdo con el desarrollo de sus competencias en lectura. En tres aulas de clase, se observaron también carteleras y libros realizados por los representantes junto con sus hijos, los

cuales reseñaban acontecimientos importantes sucedidos en el hogar, como el cumpleaños del niño o un paseo especial.

Para realizar estos libros o carteleras de experiencias, se toman fotos durante el desarrollo de las actividades especiales del aula o de la escuela y luego se elaboran los libros y carteleras que ambientan los salones y los pasillos del colegio.

1.5) El docente fotocopia una canción o rima infantil. El docente canta la canción o recita la rima, dramatizando el texto. Los niños repiten la canción o la rima y se la llevan al hogar para cantarla o recitarla con sus padres. Durante varios días, los niños cantan o recitan la canción o rima y cuando la mayor parte del grupo la ha memorizado, el docente hace notar a los niños la similitud de los sonidos en las palabras que riman.

Esta actividad se realiza con el propósito de desarrollar en los niños la conciencia fonológica y guiarlos en el descubrimiento de la relación alfabética del sistema convencional de escritura. Una vez que los niños identifican las palabras que riman, el docente les pide que mencionen otras palabras que terminan en las sílabas identificadas (Ministere de l'Éducation du Québec, 1988).

1.6) El docente inicia una conversación acerca de un acontecimiento que está sucediendo en la semana o acerca de un tema de interés de los niños. Mientras hablan acerca del tópico, el docente escribe, en la pizarra, palabras o expresiones claves que los niños comentan. Luego, pide a los niños que escriban una composición relacionada con el tema. En dos aulas observadas, antes de escribir, el docente pide a los niños que vayan al rincón de lectura y escojan un libro relacionado con el tema. Los niños leen individualmente, en parejas o en pequeños grupos, y luego escriben. Al finalizar la escritura, los niños leen su producción a los compañeros.

Durante la escritura, el docente pasa por las mesas donde están los niños, lee sus producciones y les va indicando aspectos por revisar. Algunas de las consignas señaladas por el docente durante la revisión son las siguientes:

¿Qué quieres decir aquí?

Revisa esta parte.

Aquí hay muy pocas palabras descriptivas como...

Vuelve a leer y revisa.

Esta intervención de los docentes durante el proceso de escritura de los niños, se realiza con el propósito de ayudarlos a mejorar el proceso que siguen al escribir, planteando preguntas u observaciones que lleven a los estudiantes a revisar y reescribir sus producciones.

1.7) En las áreas de Ciencias y de Estudios Sociales, se trabaja con proyectos de investigación. Para desarrollarlos, los niños seleccionan un tema de investigación de un grupo de temas propuestos por el docente y luego, individualmente o en parejas, buscan información acerca del mismo. El docente les proporciona también material fotocopiado o los lleva a la biblioteca para que busquen libros relacionados con el tema de investigación. Igualmente, les envía nota a los padres para que ayuden a sus hijos a buscar información acerca del tópico y la lean juntos. Con la información recopilada, los estudiantes redactan textos informativos que son revisados por el docente.

Cuando los niños investigan acerca de un tema común, el texto se escribe en colectivo con el aporte de todos y con la coordinación del docente, quien lo escribe en un rotafolios. Estos textos se usan para ambientar el salón y para trabajar aspectos sintácticos y semánticos que tienen que ver con la construcción de las frases y los mecanismos de cohesión.

Las situaciones didácticas descritas anteriormente fueron observadas en nueve aulas de tres de los cuatro planteles visitados, con excepción de la situación didáctica descrita en el apartado 1.3, la cual fue observada en las 12 aulas visitadas. Sólo en las tres aulas de básica de una de las escuelas visitadas se observaron situaciones didácticas totalmente diferentes de las aquí reseñadas; las mismas no fueron descritas en este artículo, debido a la escasa competencia comunicativa en lengua escrita desarrollada por los estudiantes de 4to grado de este plantel. La evidencia más contundente de esta afirmación nos la plantea el hecho de que en esta escuela no pudimos obtener una muestra de producciones escritas de los niños de 1ro a 3er grado, porque ellos sólo logran copiar, mas no redactar textos.

Las situaciones didácticas reseñadas promocionan la lectura y la escritura en los niños, y favorecen el desarrollo de las estrategias de comprensión de la lectura que los llevan a formular hipótesis de anticipación y predicción, apoyándose en las pistas que les proporciona la información escrita, como ilustraciones, palabras, letras o expresiones conocidas, y en la información no visual proporcionada por sus conocimientos previos.

Por otra parte, el hecho de que se trabaje desde el preescolar, en aulas donde los estudiantes no leen convencionalmente, nos corrobora la idea de que no es necesario esperar que el niño esté alfabetizado para ponerlo en contacto con material escrito real, puesto que él desarrolla sus estrategias de comprensión de la lectura, al mismo tiempo que se aproxima a la comprensión del funcionamiento alfabético de nuestro sistema de escritura (Jolibert, 1998). Por esta última razón, nos extraña que sólo en un aula de preescolar de las tres observadas, los docentes permitan escribir espontáneamente a los niños antes de llegar al nivel alfabético, situación que nos impidió observar el proceso de construcción inicial del sistema de escritura en los estudiantes de los planteles visitados.

Sin embargo, la gran cantidad de producciones escritas observadas en los cuadernos de los niños de segundo, tercero y cuarto grado y en las fichas historiales de 16 alumnos cursantes de segunda etapa, permitió corroborar que los niños canadienses con deficiencias auditivas, de tres de las cuatro escuelas visitadas, alcanzan el nivel alfabético en sus producciones escritas y logran usar la escritura como medio de expresión, forma de comunicación y producción de conocimientos. En el siguiente punto, detallamos las características de estas escrituras.

2) Avances que presentan las escrituras alfabéticas de niños canadienses con deficiencias auditivas.

Para desarrollar este punto, revisamos los cuadernos de los niños cursantes de 2do, 3ro y 4to grado de dos de las escuelas básicas visitadas y las fichas historiales de 16 alumnos que estudiaron en una de las escuelas de educación preescolar visitada y que cursan actualmente la segunda etapa de Educación Básica. Los resultados de esta indagación son los siguientes:

Todos los niños con deficiencias auditivas de las escuelas oralistas visitadas, que estudian 2do, 3ro y 4to grado, alcanzan el nivel alfabético en sus producciones escritas y logran hacer uso de la escritura como medio de expresión, forma de comunicación y producción de conocimientos.

Al finalizar el nivel correspondiente a la primera etapa de Educación Básica, las producciones escritas de los niños, que estudian en las escuelas visitadas, muestran los siguientes avances:

- a) Dominio de la estructura del texto narrativo y descriptivo.

- b) Expresión clara de las ideas por medio de oraciones cortas y de estructura simple: sujeto, verbo, objeto.
- c) Uso adecuado del punto y aparte en la construcción de los párrafos.
- d) Uso de plurales y posesivos.
- e) Empleo de la pronominalización como mecanismo de cohesión predominante y uso de los conectivos “y”, “pero”, “después”.

Ahora bien, los avances encontrados en las producciones escritas de los niños no pueden atribuirse exclusivamente a las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en las aulas de clase visitadas, ya que también es importante considerar el contexto donde se desenvuelve esta experiencia.

En primer lugar, en los cuatro planteles visitados se nota la presencia de un ambiente alfabetizador que promueve la lectura y la escritura. Este ambiente viene dado por la presencia de materiales escritos al alcance de los estudiantes, tales como periódicos murales, periódicos escolares, carteleros informativos, avisos, afiches... y por la presencia de una amplia biblioteca escolar donde los niños asisten una vez a la semana en un horario previamente estipulado, seleccionan libremente los libros que quieren leer y prestan hasta cinco títulos por semana para llevarlos al hogar o leerlos libremente en el aula de clase. Esto ocurre en todos los planteles visitados. Ahora bien, en la escuela donde los estudiantes no logran apropiarse de la lectura y la escritura, las producciones que aparecen en los pasillos son realizadas por el docente y en las aulas prevalecen los rótulos con palabras o sílabas aisladas. En las escuelas donde los niños logran leer y escribir hay abundancia de textos reales y producciones escritas de los niños que están alfabetizados, tanto en las aulas de clase como en los diferentes espacios físicos del plantel.

Por otra parte, la jornada escolar de las escuelas está organizada en seis horas diarias de clase con dos intervalos de media hora para alimentación y receso, y durante la misma, los niños con deficiencias auditivas cuentan con el servicio de una terapeuta de lenguaje que atiende individualmente a cada estudiante durante media hora, dos docentes especialistas en el área que trabajan diariamente con los niños en pequeños grupos, atendiendo sus necesidades académicas y un maestro itinerante que le hace seguimiento al estudiante en el aula regular, en pequeños grupos y el hogar. Este maestro tiene como función principal articular todos los servicios de atención al niño, a fin de garantizar la atención integral a todas sus necesidades, tanto

académicas como personales, requisito fundamental para el éxito de cualquier propuesta didáctica.

Conclusiones

La descripción de las situaciones didácticas desarrolladas en escuelas canadienses y el análisis del contexto donde se vive la experiencia, ofrecen orientaciones que sirven de referencia para el diseño de una propuesta didáctica que puede desarrollarse en nuestro país, tanto en las escuelas gestuales que atienden niños sordos, como en las aulas regulares que han integrado a niños con deficiencias auditivas. Estas orientaciones son las siguientes:

- 1) Lectura a los niños por parte del docente u otras personas de la comunidad, con el propósito de disfrutar y promocionar la lectura y no para evaluarla.

Una de las condiciones que favorece fundamentalmente el acercamiento de los niños a la lectura y la escritura es la existencia de una persona que con agrado les lea o cuente textos leídos, atractivos e interesantes, que muestre su propio disfrute e interés por leer y contar. En estos espacios cotidianos de lectura, se pueden compartir diferentes textos acordes con los intereses de los niños, como cuentos, poesías, relatos, mitos, leyendas... Lo importante es que en la escuela se organicen espacios permanentes donde los estudiantes vivan la experiencia placentera de observar a alguien que lea con pasión y valore la lectura. Esto se puede organizar por medio de clubes de lectores, encuentros con escritores... o simplemente en un momento de la jornada diaria, dentro del mismo salón de clase o en la biblioteca.

- 2) Creación de un ambiente alfabetizador con la presencia de diferentes textos al alcance de los estudiantes para que ellos puedan manipularlos y explorarlos: rincón de lectura, bibliotecas de aula, periódicos murales y escolares, carteleras informativas, buzón de correspondencia, utilización de los servicios bibliotecarios escolares y públicos. ~

El tener acceso a estos espacios le brinda al estudiante la posibilidad de descubrir que la lectura puede convertirse en una actividad alternativa en la que ocupar su tiempo libre y le permite apropiarse de la estructura de diversos modos discursivos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, conversacional, lo que favorece, indudablemente, el proceso de comprensión lectora y de producción escrita.

- 3) Planificación de acciones para involucrar al representante, proponiendo actividades que ellos pueden realizar en el hogar o involucrándolos para que participen con los docentes en el trabajo de interacción con los estudiantes.
- 4) Espacios para la lectura y la escritura con diferentes intencionalidades y en situaciones lo más parecidas a la práctica social.

Estas actividades se realizarán en diferentes situaciones, aun si el niño no lee y escribe convencionalmente. En estos casos, el docente, además de leer para los estudiantes, organiza espacios donde ellos exploran el material escrito, lo hojean, simulan y hacen uso de la lectura, realizan anticipaciones, inferencias y predicciones apoyándose en las imágenes y en el conocimiento que tienen de la lengua escrita. Igualmente, se les puede prestar libros a los niños para llevarlos al hogar y que compartan un espacio de lectura con alguien que sepa leer. Estas actividades despiertan el gusto por la lectura y desarrollan los niveles superiores del procesamiento de la información como la anticipación, la predicción y la formulación de hipótesis, estrategias cognitivas fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora (Goodman, 1996).

- 5) Espacios de escritura colectiva donde el docente y los padres, junto con los niños, escriben libros y carteleras de experiencias que reseñan acontecimientos importantes sucedidos en el hogar o la escuela.

Para realizar estos libros o carteleras de experiencias, se toman fotos durante el desarrollo de las actividades especiales del hogar o de la escuela y luego se elaboran los libros o carteleras que ambientarán los salones y los pasillos del colegio.

- 6) Trabajo con proyectos de investigación, cuyos temas serán propuestos por los niños, para luego buscar información, individualmente o en parejas. Igualmente, el docente les puede proporcionar material fotocopiado o los lleva a la biblioteca para que busquen libros relacionados con el tema de investigación. Con la información recopilada, los estudiantes redactarán textos informativos que luego serán revisados entre los niños y el docente.
- 7) Espacios de reflexión sobre la lengua con las propias producciones escritas de los niños, actividad que permitirá desarrollar la conciencia fonológica en los estudiantes y los conocimientos sintácticos y semánticos relacionados con la construcción de las frases y la utilización de los mecanismos de cohesión.

Las tres últimas orientaciones aquí señaladas permiten que los niños escriban espontáneamente y confronten sus aproximaciones al sistema convencional de la lengua escrita con sus compañeros y los adultos, actividades que enriquecen tanto la lectura como la escritura (Ferreiro, 2002).

Finalmente, dada la importancia del seguimiento y la atención especial de los niños con deficiencias auditivas integrados a escuelas regulares, y conscientes de la imposibilidad de contar en los planteles venezolanos con la presencia de un maestro itinerante que ejerza el papel tan importante que este docente tiene en el sistema educativo canadiense, se considera fundamental la formación de los padres de estos niños, de manera que ellos puedan articular los servicios de atención en este campo y velar por la atención integral del niño, requisito fundamental para el éxito de cualquier propuesta didáctica en este campo.

Bibliografía

- COLOMER, T. y Camps, A. (1996). **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. España: Celeste Ediciones.
- FERREIRO, E. (2002). "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". **Lecturas sobre lecturas** 3, pp. 31-37. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- GOETZ, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata.
- GOODMAN, K. (1996). "La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". **Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- GLASER and STRAUSS (1970). **The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research**. U.S.A: Aldine. Publishing Company.
- JOLIBERT, J. (2001). "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada". **Claves para la innovación educativa 10: Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento**, pp79-95. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- MARCHESI, A. (1987). **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. España: Alianza Psicología.
- Ministere de l'Éducation du Québec (1988). **Currículum Guide. Elementary school**. Teaching students who are hearing impaired. Quebec.
- Ministerio de Educación (1985). Dirección de Educación Especial. **Programa de Atención Integral al Niño Sordo**. Venezuela: mimeografiado.
- ORTIZ, M. (2003). **El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura**. Estudio de caso. Venezuela: mimeografiado.
- SÁNCHEZ, C. (1995). "La educación básica para los sordos: cuándo, cómo y dónde". **La educación de los sordos: el contenido más allá de la forma**. Serie: documentos N° 2. Venezuela: Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la sordera y el lenguaje.
- WEBSTER, Alec (1986). **Deafness, development and literacy**. New York: Methuen.