

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
MÚSICA, LENGUAJE Y MOVIMIENTO

**Alfabetización del niño sordo en español escrito como segunda lengua:
propuesta de estrategias metodológicas para alumnos del segundo año de
educación básica del INAL.**

María Dolores Ortiz Yépez

DIRECTORA: Mtr. Shadira Procel

Quito, 2018

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **ORTIZ YÉPEZ MARÍA DOLORES**, C.I. **0915616734**, autora del trabajo de graduación titulado: **“ALFABETIZACIÓN DEL NIÑO SORDO EN ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA: PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INAL”**, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN MÚSICA, LENGUAJE Y MOVIMIENTO**

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 18 de enero del 2018

ORTIZ YÉPEZ MARÍA DOLORES,
C.I. 0915616734

DEDICATORIA

Al Coro del Silencio y la comunidad sorda del INAL, quienes con generosidad y afecto me abrieron la puerta al enriquecedor mundo de la cultura sorda.

AGRADECIMIENTOS

A Diego, Veva, Mateo, Gabriel y José por regalarme tiempo de nuestra vida compartida, para que este trabajo pudiera hacerse.

A Paulina Luna, Lena Díaz, Silvana Moreno y Janet Herrera maestras comprometidas que aportaron con sus conocimientos e intuiciones a esta investigación.

A Shadira por su valioso acompañamiento.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN	6
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: Modelos Educativos Bilingües Biculturales.....	10
Generalidades.....	10
Tipos de Bilingüismo.....	12
Modelo Bilingüe Bicultural en el Ecuador.....	13
1.1 Lengua de señas: Cultura e identidad sorda.....	14
El cuerpo en la construcción de identidad de la persona sorda.....	20
1.2 Español escrito como segunda lengua	23
Didáctica del español como segunda lengua	26
CAPÍTULO II: Proceso De Alfabetización En Niños/As Sordos.....	29
Alfabetización en el siglo XXI.....	29
Iniciación en la cultura escrita.....	30
2.1 Habilidades lingüísticas en niños/as sordos hijos de padres sordos e hijos de padres oyentes	34
2.2 Aprendices visuales y kinestésicos.....	36
2.3 El método global de lectura aplicado en segundo de básica en el INAL: alcances y dificultades	37
Alcances	40
Dificultades.....	41
CAPÍTULO III: Métodos Y Estrategias De Enseñanza De Segundas Lenguas Aplicables En Personas Sordas.....	43
3.1 Logogenia: Modelo para la adquisición de una lengua escrita en personas sordas por inmersión.....	44
3.2 TPR (Total Physical Response) Método de enseñanza de segundas lenguas mediante acciones físicas	48
CAPÍTULO IV: Aplicación De Prueba: Observaciones De Campo	51
Introducción	51
4.1 Descripción de las actividades experimentadas.....	53
4.2 Información recogida en las observaciones.....	58
CONCLUSIONES	60
CAPÍTULO V: Propuesta Metodológica	62
5.1 Estrategias metodológicas preparatorias para la inducción a la Cultura escrita y la lecto-escritura (actividades y recursos)	64
<i>Secuencias lógicas y temporales</i>	67
5.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza de lecto-escritura (actividades y recursos).....	69
ANEXOS.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	87

RESUMEN

La alfabetización de niños sordos afronta dificultades específicas. Para quienes usan como su lengua natural la lengua de señas, que es una lengua ágrafa, el aprendizaje de la escritura implica enfrentarse a una lengua totalmente desconocida, con características gramaticales distintas. El proceso dista significativamente del aprendizaje lecto-escritor que hacen los niños oyentes cuando aprenden la forma escrita de una lengua que conocen oralmente. Esta problemática se agudiza en el caso de los niños sordos que provienen de familias oyentes y aprenden su primera lengua en la escuela. Así los primeros años de su educación marcan el ingreso a dos universos: el de la Cultura Sorda y el de la Cultura Escrita. Este trabajo analiza la metodología aplicada para la enseñanza del español escrito como segunda lengua en el segundo año de educación básica del Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL) y propone estrategias metodológicas visuales y kinestésicas que pueden aportar a la labor del docente que alfabetiza en el marco del modelo educativo bilingüe bicultural para personas sordas.

ABSTRACT

The literacy of deaf children faces specific difficulties. For those who use sign language, which is a language without graphic symbols, as their natural language, learning of the writing implies facing a completely unknown language, with distinct grammatical features. The process is significantly far from the read-writer learning that the hearing children make when they learn the written form of a language they know orally. This problem is exacerbated in the case of deaf children who come from hearing families and learn their first language in school. Thus the early years of their education mark entry into two universes: the Deaf Culture and the Written Culture. This paper analyses the methodology applied to the teaching of written Spanish as a second language in the second year of basic education of the National Institute of Hearing and Language (INAL) and proposes methodological strategies, visual and kinesthetic which can contribute to the work of the teacher that literates within the framework of the bicultural bilingual educational model for deaf people.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo al Censo del INEC, en el 2010 la población ecuatoriana con discapacidad auditiva era de 207.541 personas. Según información estadística publicada por el CONADIS en julio de 2016, estaban registradas 52.780 personas con discapacidad auditiva, de ellas 48.000 con sordera profunda o severa, usuarios de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Cabe mencionar que el derecho de las personas sordas a comunicarse en LSEC, fue reconocido en la Constitución Política de la República del Ecuador en el año 1998.

Por otra parte, la comunidad sorda no se considera como un grupo de personas que tienen en común una discapacidad, sino una minoría lingüística que constituye la Cultura Sorda. Si reconocemos el derecho de estas personas a construir su identidad en la diversidad, aun nos encontramos frente a dos grandes problemas. El primero, es el aislamiento que puedan vivir las personas sordas signantes, habitando dentro de otra cultura dominante que es oyente y no maneja su lengua. Y, el segundo el que la lengua de señas no tiene una escritura y esto limita su uso para la memoria de la comunidad, el acceso a la información y la comunicación a través de medios. Por ello resulta una alternativa lógica el Bilingüismo.

Sin embargo, no basta con la aplicación de modelos educativos bilingües biculturales para resolver esta problemática. Las personas sordas ecuatorianas y entre ellas los estudiantes del Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL), muestran un pobre manejo del español escrito. Existe un altísimo porcentaje de analfabetos funcionales que al terminar sus estudios secundarios tienen dificultad en la comprensión y elaboración de textos. El problema parte de que el 95% de los estudiantes sordos ingresa a la escuela sin conocer ninguna lengua porque no han podido escuchar su lengua materna y al ser hijos de oyentes, no han estado expuestos a la lengua de señas. Y el 5% restante aunque la conozca, no sabe español y no se beneficia de una metodología que tome en cuenta sus habilidades y estilo de aprendizaje, de tal manera que pueda aprender a leer y escribir en español como segunda lengua.

No obstante, las personas sordas utilizan una lógica gesto-visual en lugar de la audio-parlante, que es la que emplean los oyentes en sus lenguas orales y escritas. Y dado que la lengua escrita es viso-espacial consideramos que los estudiantes sordos están en capacidad

de alcanzar la competencia en el español escrito, es decir que pueden llegar a ser miembros de la cultura escrita, si desde temprana edad entran en contacto con la lengua escrita como un sistema de representación que cobra sentido cuando está imbuido de su contexto social y sus funciones, y cuando el estudiante accede a él reflexivamente, desde sus intereses y necesidades a través de sus propios canales de aprendizaje.

Al momento, el área de lenguaje de la instituto educativo INAL está construyendo sobre la marcha métodos de enseñanza tanto para la adquisición de la lengua de señas como para el español escrito, en el marco de un modelo educativo bilingüe bicultural vigente hace pocos años.

Por tanto el objetivo de esta disertación es proponer estrategias metodológicas que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes de 2do año de básica del INAL.

El enfoque de la investigación es cualitativo porque requiere de una metodología flexible que permita explorar en el campo recursos que se ajusten al contexto específico de los niños de 2do de básica del INAL. Utiliza el proceso inductivo que explora y describe, con la finalidad de encontrar nuevas perspectivas para abordar el tratamiento del problema en este grupo específico sin la intención de que las conclusiones obtenidas sean aplicables a otros contextos.

El presente trabajo consta de cinco capítulos, en el primer capítulo se aborda los modelos bilingües biculturales e interculturales que sirven de base al Modelo Nacional Bilingüe Bicultural creado en el año 2017 en nuestro país y se analizan sus principales elementos: la identidad y cultura sordas, la lengua de señas y el español escrito como segunda lengua. En el segundo capítulo se hace referencia al proceso de alfabetización en niños sordos, partiendo por una definición de lo que significa ser alfabetizado en el siglo XXI, para luego acercarnos a las características de este proceso en los estudiantes del segundo año del INAL, mismo que se ve afectado por el entorno familiar que puede ser sordo u oyente, por sus características como aprendices visuales y kinestésicos, y ya específicamente, por la metodología que se aplica actualmente en el aula. En el tercer capítulo se describen dos metodologías usadas en otros contextos: Logogenia y TPR, la primera fue desarrollada específicamente para activar la adquisición artificial de la lengua escrita en personas sordas a través de la inmersión en la escritura y del uso de pares mínimos que despiertan capacidades innatas de adquisición de una lengua. Y la segunda, es una técnica de

enseñanza de segundas lenguas que parte de las acciones físicas. En el cuarto capítulo se describe las actividades observadas y realizadas en el aula, para conocer la metodología que estaba siendo aplicada y como era recibida por los niños, y para probar los mecanismos básicos de las actividades que constituyen la propuesta, así como la información recogida en las observaciones. Seguidamente encontramos las conclusiones de lo estudiado en los primeros capítulos y a continuación en el capítulo cinco está la propuesta de estrategias metodológicas.

CAPÍTULO I: Modelos Educativos Bilingües Biculturales

Generalidades

Se conoce como modelos bilingües biculturales a aquellos modelos educativos para personas sordas, que utilizan la lengua de señas como principal medio de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez que los estudiantes conocen la lengua de señas, la usan para aprender el idioma del país donde viven como segunda lengua, generalmente en su forma escrita y cuando es viable, también en su forma oral.

El término se ha generalizado a nivel internacional y a veces puede resultar confuso, porque engloba diversos modelos que incluyen enfoques multilingües e interculturales. No hay un único modelo, sino que cada país e incluso cada institución educativa requiere desarrollar uno propio, que responda a su contexto cultural, proyecto curricular, recursos humanos y materiales, y a las características específicas de sus estudiantes.

Aunque habitualmente se confronta al modelo bilingüe con el modelo oralista, es importante aclarar que el primero no surge en contraposición al segundo, sino como una alternativa que demuestra ser efectiva para la mayoría de los estudiantes sordos.

En países como Suecia, Dinamarca y Estados Unidos, ya en 1995 Mahshine había demostrado, con sus estudios realizados sobre treinta años de implementación, que al usar la lengua de señas como primera lengua, el 50% de los estudiantes sordos que acababan la educación básica tenían el mismo nivel de comprensión lectora que sus pares oyentes, cosa que no pasaba con el oralismo (SEP, 2012, p.54). Esta información contrasta con el enfoque oralista, fundado por Samuel Heinicke a fines del siglo XVIII, quien consideraba que solo era posible acceder al pensamiento a través de la lengua oral y que el contacto con una lengua gestual retrasaría su desarrollo. (Oviedo, Carrera, & Cabezas, 2014)

Desde los años sesenta, los modelos educativos bilingües biculturales, aparecen en varios países a partir de las investigaciones lingüísticas de los científicos sociales, quienes descubren que los sordos tienen una cultura distinta a la cultura oyente, con una lengua natural que responde a su forma visual de experimentar el mundo. El modelo clínico de la discapacidad, que ve a la persona sorda como un sujeto enfermo al cual remediar, empieza a ser reemplazado por las nuevas concepciones socio-antropológicas, que defienden los derechos de las personas en su diversidad funcional. De acuerdo a este enfoque, la

comunidad sorda es una minoría lingüística y en consecuencia requiere de enseñanza que deje de poner el énfasis en subsanar un déficit para concentrarse en lograr una educación de calidad a través de otras capacidades.

Las asociaciones de personas sordas se manifiestan a favor de la educación bilingüe. Por ejemplo, la Confederación Nacional de Sordos de España (2002, p.14) dice que “La comunidad sorda¹ concibe el bilingüismo como la opción educativa que mejor responde a las características, derechos y necesidades de los alumnos y alumnas Sordos.”

Según el documento publicado por la Secretaría de Educación Pública de México (2012), los derechos que el modelo educativo bilingüe bicultural garantiza a los estudiantes abarcan:

- El contacto con una lengua que les sea totalmente accesible lo más pronto posible (de 0 a 7 años de edad).
- El desarrollo intelectual y emocional óptimos, que se ven afectados por el aislamiento que conlleva no tener una lengua.
- La convivencia del niño sordo con otros niños y adultos sordos, para que él y sus padres tengan modelos de lengua, cultura y de vida, para el desarrollo pleno de su identidad como individuos sordos.
- Maestros que se dediquen a informarles y formarles, en lugar de enfocarse al desarrollo de habilidades de habla. Las cuales pueden desarrollar en horario extraescolar como complemento terapéutico.
- Que el niño desarrolle una lengua con la cual pueda preguntar, opinar, discutir, resolver un problema, aprender, persuadir, relacionarse, expresarse y vincularse con otros. Dando cumplimiento así a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, que sostiene en su Artículo 24: Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción lingüística de las personas sordas. (p.56)

Estos modelos también contemplan el involucramiento de los padres, quienes en caso de ser miembros de la comunidad sorda, aportan con su experiencia y saberes a la comunidad

¹ Realidad heterogénea en la que conviven tanto personas Sordas como personas oyentes a través de la Lengua de Signos, como una respuesta creativa del ser humano a una condición biológica, una lengua que responde al concepto socio-cultural de calidad de vida como un conjunto de necesidades fundamentales a cubrir en el individuo – bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos-. (CNSE, 2002)

educativa, y si son oyentes, además de recibir del centro educativo orientación y capacitación en la lengua de señas, pueden ser importantes actores de la comunidad que trabajen por la inclusión.

Los modelos bilingües se basan en el derecho que tienen las personas sordas a comunicarse y aprender en su lengua natural, la lengua de señas del país al cual pertenecen, en nuestro caso la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Derecho que en nuestro país es reconocido por la constitución desde 1998.

Tipos de Bilingüismo

Una persona oyente es considerada bilingüe cuando tiene competencia en dos lenguas distintas, sin embargo estas dos lenguas tienen una estructura similar. En el caso de las personas sordas, este término no se refiere a que la persona conozca dos lenguas de señas distintas, sino a que tenga “ la competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral”. (CNSE, p.18)

La persona sorda que usa cotidianamente la lengua de señas y que también sabe leer y escribir, es bilingüe, aunque no tenga una lengua oral. Pero además es posible que la persona sorda conozca otros idiomas (orales, escritos o signados), en ese caso, hablaríamos de multilingüismo.

Dentro del sistema educativo, según la *Guía para la educación bilingüe de niños y niñas sordos* (2002), el bilingüismo se puede clasificar de la siguiente manera:

Según la edad en la cual se adquieren las dos lenguas, como simultáneo o sucesivo. Simultáneo cuando el aprendizaje de las dos lenguas se hace al mismo tiempo, pero en momentos diferenciados. Es decir, en el mismo grado escolar, pero en horarios y con maestros distintos. Y sucesivo, si primero se da lugar al aprendizaje de la lengua de señas, que se adquiere de manera espontánea y significativa al ingresar a la escuela y entrar en contacto con la comunidad sorda, para una vez que se ha afianzado, usarla como andamiaje para el aprendizaje de la segunda lengua, en cursos escolares posteriores.

Según la identidad cultural del sujeto, en bilingüismo bicultural y bilingüismo monocultural. El primero cuando la persona sorda interioriza tanto la cultura sorda como la cultura oyente, y las acepta y valora de forma que las considera sin subordinaciones ni

jerarquías. El segundo cuando se apropia solamente de la cultura de uno de los dos grupos, aunque conozca y utilice ambas lenguas. (pp. 19-20)

Modelo Bilingüe Bicultural en el Ecuador

De acuerdo a información publicada en Deaf Atlas: En el Ecuador existe la educación especializada para sordos desde 1940. Durante los primeros cuarenta años se tuvo una visión negativa de la comunicación gestual y estaba prohibida. Hacia 1980 algunas escuelas introdujeron señas como apoyo pedagógico, y solo desde el año 2010 se aplican prácticas del modelo bilingüe LSEC- español escrito en algunas escuelas. El modelo oralista², sigue predominando en el territorio ecuatoriano. (Oviedo, Carrera, & Cabezas, 2014)

El Ministerio de Educación del Ecuador se encuentra trabajando sobre el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural en concordancia con el Art. 39 de la Ley Orgánica de discapacidades (7342), el cual dice que “La autoridad educativa nacional implementará en las instituciones de educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidad el modelo de educación intercultural y el de educación bilingüe-bicultural” , con la finalidad de “incrementar la calidad de aprendizaje de los estudiantes con un enfoque de equidad” y en el caso específico de la educación especial “plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad, asegura el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades, como un aspecto de enriquecimiento”.

Al momento de realizar esta investigación, el mencionado modelo no se podía consultar, porque se encontraba en revisión, por lo tanto, se usó como referentes de este estudio modelos expuestos en la Guía de Educación Bilingüe para Niños y Niñas Sordas publicada

² Según Cabezas (2010) el proceso oralista, que consiste en que la persona sorda aprenda la lectura de labios y a hablar a través de distintas terapias de lenguaje, requiere que la persona sorda inicie su educación entre los 4 y 5 años de edad, para concluir la cuando tenga entre 17 y 20 años. Prioriza los contenidos relacionados al aprendizaje del español hablado y escrito en detrimento de otros contenidos del currículo, porque los considera irrelevantes para la vida de la persona sorda, de quien se espera que, una vez “normalizada” al terminar su educación básica, podrá integrarse a la sociedad productiva haciendo trabajos manuales que no requieran de su participación intelectual (p.74)

por la Confederación Nacional de Sordos de España, el documento de ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS que cursan la educación Básica, desde el modelo educativo Bilingüe Bicultural de México y la propuesta de modelo intercultural multilingüe Argentino expuesto en el libro Arquitectura de la escuela de sordos.

Actualmente en el Ecuador, el listado de Unidades Educativas Fiscales Especiales del Ministerio de Educación, contempla veintiún instituciones que atienden a personas con discapacidad auditiva. De estas, la mayoría reciben a personas con distintas discapacidades y siete son de educación especializada exclusivamente en personas sordas. Algunas de ellas implementan modelos bilingües desde la práctica de los docentes, quienes al mismo tiempo adaptan el currículo general, que están obligados a seguir.

Según Cabezas (2010) “la firma de Acuerdos Internacionales respecto a la integración de personas con necesidades educativas especiales a los centros de educación regular, también provoca la decisión política de aplicar el currículo regular para la población que continúe en los centros de educación especial”. No obstante este currículo obvia las ventajas de tener una lengua totalmente desarrollada y la pertenencia a una cultura, y no asigna tiempo, por ejemplo, al estudio de la gramática de la LSEC o de la identidad y cultura sordas. Así, pasa por alto las necesidades de esta comunidad y se enfoca en las necesidades de la comunidad mayoritaria oyente.

En el caso de la institución donde realizamos la investigación, el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL), fundado en Quito en 1962. Se han aplicado distintos modelos de enseñanza, partiendo por el método oralista del modelo clínico para luego pasar al método Bimodal o español signado que se ampara en la Filosofía de la Comunicación Total, para actualmente, frente a la presión de una comunidad sorda que exige “el reconocimiento de la lengua de señas ecuatoriana LSEC como la primera lengua de la comunidad viso-gestual, desde la cual se aborde el español como segunda lengua” (Cabezas, 2010, p.76), implementar un modelo bilingüe bicultural sobre la marcha.

1.1 Lengua de señas: Cultura e identidad sorda

Tuve que ver clases de filosofía y de química en lenguaje de señas; tuve que ver funcionar un departamento de matemáticas absolutamente silencioso; tuve que ver trovadores sordos,

poesía por señas, y la amplitud y profundidad del teatro de Gallaudet; tuve que ver el maravilloso escenario social del bar de los estudiantes, con manos volando en todas direcciones, cien conversaciones independientes en marcha. Tuve que ver todo esto personalmente para poder pasar de mi punto de vista «médico» previo de la sordera (como una «condición», una deficiencia, que había que tratar) a un punto de vista «cultural» de los sordos como una comunidad con una cultura y un lenguaje completos y propios. (Sacks, 2003, pp. 187,188)

La comunidad sorda se considera a sí misma como una minoría lingüística y cultural: La cultura sorda. En este sentido, es una minoría que comparte la problemática de otras minorías y que también tiene características y necesidades únicas. Sin embargo, es complejo definir en qué consiste la “cultura sorda”. Para algunos resulta un concepto cuestionable, ya que dentro de esta minoría, coexisten diferentes prácticas culturales ejercidas por una población diversa entre sí.

No obstante, desde los últimos estudios etnográficos lo que define a una cultura no es que tenga un “sistema simbólico con coherencia interna que sea incompatible con otros sistemas culturales”, ni tampoco que se trate de un grupo homogéneo con prácticas cotidianas comunes. Sino que “se piensa en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye el espacio de construcción de nuevos significados y prácticas”. (Massone, Simón & Druetta, 2003, p.23)

Si partimos del hecho de que la cultura se transmite por las interacciones sociales y la lengua, podemos considerar cuatro pilares, que según Oviedo (citado por SEP, 2012, p.12), nos permiten entender el concepto de cultura sorda:

1. Experiencia de la exclusión vivida de manera individual y colectiva.
2. Aproximación visual al mundo a través de las lenguas de señas.
3. Importancia de las relaciones comunitarias, convivir con otros sordos.
4. Influencia del entorno oyente (escuela, lengua escrita, familia, sociedad).

La cultura sorda es eminentemente visual y la comunidad sorda tiene convenciones que derivan de la significación que tienen la visión y el espacio para los sordos. Así más que una serie de comportamientos en común, los sordos comparten una actitud distinta a la de los oyentes, que es fruto de la manera en que experimentan el entorno, y de como lo estructuran y simbolizan. (Massone et al. 2003, p.24)

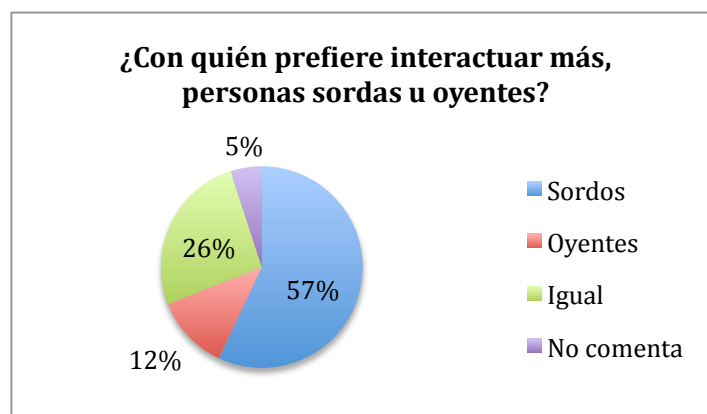
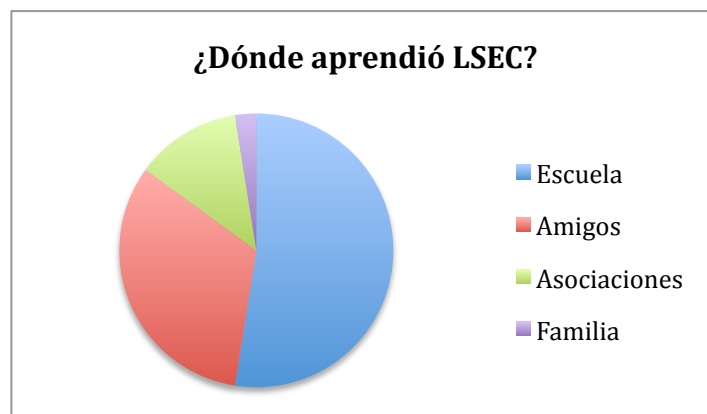
De hecho “la lengua de señas es una alternativa sociocultural y lingüística que aparece de manera espontánea, a causa de la experiencia visual que las personas sordas tienen de su entorno” (CNSE, 2002, p.16) Surge naturalmente, ahí donde los sordos forman sociedad, por lo cual, cada país tiene su propia lengua de señas con características singulares, en el Ecuador la comunidad sorda es usuaria de la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC).

La LSEC tiene dos dialectos: el de la costa y el de la sierra. Con una fuerte influencia de otros países, toma el 30% de la ASL (American Sign Language), el 20% de la lengua de señas española y el 50% restante está conformado por signos autóctonos (Quiroz, 2014, p.22).

En razón de que la lengua y la cultura se adquieren de manera natural cuando el sujeto está inmerso en ellas, espacios como escuelas, iglesias, clubes y asociaciones de personas sordas cobran vital importancia para el desarrollo social, cognitivo y emocional de los miembros de esta comunidad. Son lugares donde pueden socializar, hacer amigos, conocer pareja y encontrar sentido de pertenencia e identidad, y aun más, son esferas que prefieren a sus familias, donde lamentablemente con demasiada frecuencia se ven excluidos por la barrera de la comunicación.

De estos espacios, el de mayor relevancia es la escuela, indispensable para que los niños sordos procedentes de entornos oyentes, accedan a los beneficios de tener una lengua que puedan llegar a dominar y una cultura donde sean reconocidos como miembros cabales y no como deficientes que requieren entrar en un proceso de normalización para su integración social.

Según datos tomados de Sociolinguistic Survey Report of the Ecuadorian Deaf Community (2012), de una muestra que tomaba distintas provincias del Ecuador en costa y sierra, más del 50% de los encuestados aprendieron la lengua de señas en la escuela y tan solo el 3% en sus hogares. Cuando les preguntaron acerca de con quienes interactuaban más el 57% manifestó que con la comunidad sorda, el 12% con oyentes, el 26% con ambas y el 5% se abstuvo de contestar.



Los niños sordos hijos de padres sordos, adquieren la lengua de señas, como su lengua natural y materna, de la misma manera en que los niños oyentes adquieren la suya. Los niños sordos hijos de padres oyentes, quienes representan al 95% de la población sorda, no adquieren la lengua con sus padres, sino con sus pares y lo hacen cuando ingresan a la escuela, aproximadamente a los 6 años de edad.

Por ello es primordial, promover su interacción con adultos sordos, hablantes fluidos de la lengua de señas y miembros de la comunidad sorda, de quienes pueden adquirir el dominio de la lengua y una imagen positiva de la sordera, que les permitirá cambiar sus expectativas y las de sus padres, acerca de lo que ellos podrían llegar a ser en el futuro.

También la escuela es idónea para que puedan apreciar y producir expresiones artísticas de la cultura sorda, como son la danza, el teatro, la poesía, la pintura, etc.

Las lenguas de señas además de servir para la comprensión y expresión verbal necesarias en la comunicación, son indispensables para el pensamiento porque permiten el diálogo interno.

Testimonios de personas sordas, como el relatado por Oliver Sacks en su libro *Veo un Voz*, ilustran la relación entre las señas y la estructuración del pensamiento:

“Debora H, hija oyente de padres sordos, cuya lengua materna es la seña, me explicó que vuelve con frecuencia a ella, y “piensa en señas” cuando tiene que resolver un problema intelectual complejo. El lenguaje no sólo tiene una función intelectual sino también social, y para Deborah, que oye y vive en un mundo oyente, la función social corresponde, de un modo perfectamente natural, al habla, pero la intelectual aún sigue asignada, al parecer, a la seña.” (p. 73)

Estas funciones nos permite usar el lenguaje para incidir en el mundo, como se cita en Sacks (1990, p. 83) el lenguaje nos permite influir en otras personas y en los objetos a través de las personas, manipular símbolos de un modo que no sería posible con las cosas que representan, reordenar verbalmente situaciones que por sí solas no permitirían reordenación, aislar características, yuxtaponer objetos y acontecimientos muy separados en el espacio y en el tiempo. En fin, permite usar el sistema simbólico de formas creativas y reflexivas.

Como señala la resolución aprobada por los participantes del Tercer Seminario Internacional de Investigadores Sordos 1989, del Tercer Congreso Europeo de Lengua de Señas y por la Confederación Argentina de Sordos asevera, citada por Massone et al. (2003, p. 31):

- “Ha sido demostrado que las lenguas de señas son lenguas complejas que poseen gramáticas sofisticadas e inventarios muy vastos de señas léxicas.”
- “Facilitan la formación de conceptos, el desarrollo apropiado de la adquisición de conocimientos, la instalación de valores sociales y normas de comportamiento, y un alto grado de competencia comunicativa en todo sentido”.
- Las características más relevantes de las lenguas de señas que son determinadas por la modalidad gesto-visual son “La estratificación simultánea de los elementos lingüísticos y el uso del espacio al servicio de la sintaxis” .

En otras palabras, las lenguas de señas cuentan con una gramática y sintaxis espaciales, que utilizan la configuración de las manos, la ubicación de la seña con relación al cuerpo, el movimiento y expresiones específicas en el rostro, de manera simultánea porque la

lengua funciona tridimensionalmente. Como lo explican (Massone, 1993; Curiel y Massone, 1994): El espacio alrededor del cuerpo del señante es explotado con fines gramaticales: “señas similares en su forma pueden contrastar solo en su localización; la concordancia verbal se puede marcar haciendo uso de posiciones espaciales; los verbos espaciales-locativos hacen uso del espacio con valor significativo; tópicos discursivos se distinguen entre sí por el lugar significativo; tópicos discursivos se distinguen entre sí por el lugar donde las señas se articulan.” (Massone, Simón y Druetta, 2003, p.33)

“Además, el espacio se conforma según las distancias sociales interpersonales. También el espacio como reiteración sirve para enfatizar la información discursiva como en el caso del relato. El espacio también es organizador de mundo a través de la referencia temporal.”(p.34)

El primer estudio realizado por Stokoe en 1960 ya distinguía unidades más pequeñas que la palabra (señas), las cuales no tenían significado, y que permitían clasificar otra naturaleza de componentes en las palabras signadas. (Oviedo, 2006, p.1) Sin embargo, esto no es fácil de reconocer para una persona inexperta en estas lenguas. El mismo Stokoe pensaba que en (ASL) se usaba una misma seña para “silla” y “sentarse”, pero luego descubrió que había una variación sutil entre el sustantivo y el verbo relacionado. (Sacks, 1990, p.140)

Es difícil para un oyente admitir una gramática espacial, de hecho las personas sordas no lo hacían hasta 1970 en que comenzaron los estudios lingüísticos sobre las lenguas de señas. La dificultad para imaginarla, se da a causa de la falta de experiencias que tiene un oyente con dicha lengua y la consecuente falta de sustrato cerebral para entenderla. Esta percepción nos da una idea de lo difícil que puede ser para un niño sordo pre lingüístico comprender la lógica de una lengua hablada; “los sordos pre lingüísticos, que no tienen ni experiencia ni imaginación auditivas a las que recurrir. Para ellos leer los labios (y también la lectura ordinaria) es una experiencia visual; ven, pero no oyen, la voz. Es tan difícil para nosotros, como hablantes-oyentes, concebir esa “voz” visual como para los que nunca han oído concebir una voz auditiva.” (1990, p.39)

Esta lengua corresponde a una lógica gesto-visual en lugar de la lógica audio-parlante que usan las lenguas orales, donde los signos y significantes se ubican en forma secuencial. En las lenguas de señas la narración no es lineal, su estructura tiene mayor similitud con el lenguaje cinematográfico donde un montaje de planos (generales, medios, primeros) y

escenas que pueden ser retrospectivas o futuras, integran la narración y donde el emisor acota de acuerdo a la perspectiva espacial que tome en relación al relato y a su interlocutor. Si las lenguas orales tienen una dimensión, su extensión en el tiempo, las escritas tienen dos, su extensión en el tiempo y el espacio, pues las de señas tienen cuatro: las tres dimensiones del espacio y la del tiempo.

El cuerpo en la construcción de identidad de la persona sorda

Debido al enfoque de nuestra propuesta, es pertinente dedicar un espacio a reflexionar sobre la construcción de la identidad, desde la vivencia del cuerpo.

Es posible hacer este análisis desde una visión socioantropológica de la sordera. Mientras que desde la visión clínica, aun presente en algunos médicos, profesores y familias, se piensa en rehabilitar a la persona sorda a través de intervenir su cuerpo y someterla a una forzada enseñanza del habla. Las ciencias sociales reconocen el proceso de empoderamiento de la comunidad sorda y su uso de la lengua de señas que “encarna fenómenos históricos, político - culturales y la ruptura con la biologización de la identidad sorda.” (Rey, 2008, p.1)

La identidad no es algo que se descubre, como si se tratara de la develación de un ser esencial inmutable. La identidad está en permanente construcción, por ello visto desde la perspectiva del cuerpo o representacionista, no se construye por las preguntas “cómo somos o de dónde venimos”, sino por “ cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir, cómo nos representamos y cómo somos representados” (2008, p.9).

Rey aborda la problemática acudiendo al planteamiento de Csordas quien usa el término *embodiment* (donde el cuerpo vivido, antes que ser un objeto de estudio, es un campo metodológico definido por la experiencia perceptual y el modo de presencia en el mundo), sumado a los enfoques de la textualidad, es decir, el abordaje del ser-en-el-mundo se combina con el de la representación, que permite dar a conocer dicha experiencia a través del lenguaje. La presencia histórica del cuerpo en transformación, del cuerpo que es cultural, abre posibilidades intra e interculturales.

Acercarnos a la identidad a través del cuerpo, dice Rey, conlleva asumir el cuerpo subjetivado y socializado como lugar de una identidad individual y social. Posturas

corporales, emociones, gestos, percepciones, sentimientos sociohistóricamente constituidos y constituyentes que generan formas de sociabilidad y de afectividad, valorizaciones, interpretaciones, usos de espacios, usos de tiempo, son un modo de conocimiento de los cuales podemos dar cuenta. Por lo tanto, la negación de un cuerpo o de una lengua remite al proceso traumatizante del sufrimiento en su negación de identidad. (p.8)

La comunidad dominante, en su afán “normalizador” y en nombre de la “integración” social del niño sordo, ve la diferencia como deficiencia y crea la identidad *discapacitado*. Históricamente, los cuerpos de las personas sordas han sido reprimidos de usar lengua de señas y de entrar en contacto con otros sordos. Han sido intervenidos con implantes cocleares, audífonos y terapias del habla y lectura labial. Se ha actuado sobre sus comportamientos para ajustarlos al deber de ser hablante de español, es decir, deber de adquirir conductas de oyente, para asimilarlos a una cultura hegemónica. En el centro de estas prácticas ha estado la enseñanza del habla que subsume lo educativo en lo terapéutico. (p.11)

Adquirir conductas de oyente modifica el cuerpo de los sordos: el cuerpo como experiencia sensible, los usos del cuerpo y sus sentidos según se use o no la lengua de señas, los usos del espacio (uso físico y gramatical) y del tiempo (propio de otro orden cultural) las interacciones sociales, los contactos corporales, el vivenciar el cuerpo como deficitario o como un ser diferente en el mundo. (p.12)

Intervenir un cuerpo para colocar una prótesis (implante coclear) puede abrir nuevos canales de comunicación, pero también “puede afectar toda una existencia de acuerdo con la historia del sujeto, con la capacidad para integrar un cuerpo extraño, hacer el duelo de una parte de sí mismo, ingresar a “otro mundo”, desilusionarse porque apenas oye algunos ruidos” o por las limitaciones que implican los cuidados que tendrá que asumir durante su vida para no golpearse en la zona operada.

Gestos casi extintos, como manos atadas o golpeadas por educadores que pretendían impedir a los niños sordos señar, para así favorecer la palabra oral, forman parte de la historia de los sordos con su propio cuerpo y con el mundo. (pp.13-16)

Parte de la memoria corporal de muchos sordos, son las extensas jornadas de terapia del habla, en donde por ejemplo, a través del tacto de su cuello y el de su logopeda, el niño sentía las vibraciones y se esforzaba por emitir el sonido correcto las veces que fuera necesario.

Esfuerzos corporales que no terminan con la época de la educación, porque según testimonios de adultos sordos, hablar es cansado. Y el resultado no siempre es bien recibido por oyentes que rechazan un habla que requiere de una mayor atención para ser entendida, porque no cumple la norma.

En la interacción, normas corporales implícitas o explícitas, rigen las conductas de los sujetos y contienen las amenazas provenientes de lo desconocido. Así, ante la categoría “discapacitado”, el oyente espera ciertas conductas que son referencias habituales, sin ellas se le dificulta negociar. El cuerpo que incumple las expectativas, se vuelve un misterio que no se sabe cómo abordar. Incluso puede causar vergüenza por haber roto un marco establecido. (p.17)

Por testimonios de estudiantes del INAL en un trabajo precedente a esta investigación, conocemos que algunos padres, se sienten avergonzados por la conducta de un hijo sordo y le piden por ejemplo, que no use lengua de señas en lugares públicos para así disimular la sordera.

Frente a esta realidad, el uso de la lengua de señas tiene el poder de transformar los cuerpos y cambiar las vivencias de la sordera. La mirada y el tacto viabilizan el material-simbólico que posibilita otros modos perceptivos, posturas corporales, estilos de movimientos que puede generar nuevas formas de sociabilidad y afectividad, promover nuevas interpretaciones y valorizaciones sobre prácticas en las que estos modos se despliegan. (p.19)

Las posibilidades del cuerpo se expanden. Los sordos se mueven más y aprovechan su campo visual que es mayor que el de los oyentes.

Otras vivencias corporales de la persona sorda, nos dan idea de lo que puede ser aceptado y esperado, desde su cultura:

“Para llamar la atención de un sordo, se sacuden las manos en el aire, se dan pequeños golpes en la mesa para que le llegue la vibración, se enciende y apaga una luz, se toma su brazo o se apoya una mano en su hombro (con firmeza para evitar una sensación desagradable o un susto (...)) La mirada es fundamental en las lenguas de señas; los cuerpos de los señantes deben dejarse ver. Los usos de la mirada son una de las modalidades de la interacción social que irrumpen casi inmoralmemente en los intercambios aceptados por los oyentes, quienes ritualizan la evitación de la mirada (la discreción es la conducta esperada). Los sordos buscan la mirada, la apoyan, la sostienen, interrogan, indican distancia social.

Observan el mundo. También retiran la mirada para no participar en una conversación, para hacer una pausa o en ocasiones que lo consideren conveniente. Pero, la mirada siempre tiene una fuerte presencia. “ (p.18)

“El uso y prohibición de la lengua de señas es parte de la historia de los sordos: en la interacción familiar, interacción social, educación, violencia física y simbólica, marginación económica y social, lucha reivindicativa como minoría.” (p.25)

Los educadores oyentes de niños y jóvenes sordos, deben ser sensibles a que están trabajando inmersos en una cultura que busca estrategias de identidad en un entorno que margina y estigmatiza. La visión política es indisociable de la construcción de identidad, y al trabajar justamente con el punto central de este conflicto, la adquisición de la lengua de la cultura oyente, su actitud debe ser respetuosa, observadora y receptiva de las opiniones que tenga la comunidad sorda sobre el proceso de aprendizaje de español escrito como segunda lengua. De hecho, las decisiones sobre el tipo de educación que requiere la comunidad sorda, deben ser tomadas por los miembros de dicha comunidad.

1.2 Español escrito como segunda lengua

La forma en que se estructura una oración y una conversación en lengua de señas, es tan diferente a la estructura que tiene el español, que si se efectuara una traducción literal sería imposible comprender su significado. Por lo tanto, cuando un niño sordo usuario de lengua de señas se enfrenta al texto escrito, se está enfrentando a una lengua totalmente desconocida. Y aun más, ignora cual puede ser la función del grupo de signos que constituyen la escritura, porque la lengua de señas no tiene una forma escrita y porque no cuenta con la experiencia de haber escuchado a otros leer los signos para convertirlos en palabras.

Si bien es común que los niños estudien una segunda lengua, requiere especial atención el que lo hagan casi al mismo tiempo que adquieren la primera, y aun más, si tomamos en cuenta que la adquieren de sus compañeros y profesores cuando tienen un promedio de seis años de edad. Pasado el periodo de mayor plasticidad cerebral, aunque están aun dentro del periodo crítico de la adquisición de una segunda lengua, el cual coincide aproximadamente con la etapa de las operaciones formales de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo.

También es importante considerar que aunque los niños sordos profundos no han estado expuestos a la forma oral del español, habitan una cultura poblada de textos escritos, lo cual despierta en ellos curiosidad y genera una serie de hipótesis sobre los posibles usos de la lengua escrita; sobre todo en el caso de niños sordos hijos de padres sordos, quienes tienen dominio sobre la LSEC y han podido observar los usos que sus padres hacen de la escritura. Pero también es así, en algunos niños de entornos oyentes, que aunque no han podido entender o escuchar la utilidad de lo escrito, han visto a sus padres darle importancia y cambiar de conducta frente a diversos tipos de materiales escritos, y seguramente se sienten intrigados y dispuestos a aprender. Lo grave es cuando en el hogar no hay presencia de la cultura escrita. Según Halliday (1978) el niño “sabe qué es la lengua porque sabe qué hace la lengua”. Es activo en la construcción de su sistema lingüístico, no se limita a imitar el lenguaje adulto sino que hace hipótesis sobre sus reglas y las aplica.

Investigaciones citadas por Russell y Lapend (2010, p.3) señalan que aprender dos lenguas simultáneamente no retrasa ni interfiere en su aprendizaje. No obstante es imprescindible que los modelos de estas lenguas sean claros, completos y accesibles.

En niños nacidos en entornos sordos, “el alto nivel de competencia en lengua natural o materna (L1) hace posibles niveles semejantes de competencia en segunda lengua (L2)” “En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer y aun cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2.” (Massone, 1999, p.7)

La lengua escrita es viso-espacial, por ello los niños sordos no deberían presentar problemas para adquirirla. Si se usa un método adecuado que se base en sus conocimientos y habilidades previas, se pueden sortear las dificultades que se centran en la imposibilidad de transferir los conocimientos de escritura de una L1 a una L2. De todas formas la primera lengua proporciona conocimientos a nivel de metacognición y ofrece un soporte de comunicación que les servirá para intercambiar opiniones y hacer inferencias.

El español escrito se adquiere de la misma manera en que se aprendería una lengua extranjera, con una metodología distinta a la empleada para enseñar a leer y escribir a niños oyentes que conocerían la lengua en su forma oral.

Esto implica una diferencia fundamental: mientras el niño oyente descubre la relación entre las grafías escritas y la lengua que habla, el niño sordo entiende que las letras tienen un significado, a través de asociar la palabra, con su traducción e interpretación.

La lengua escrita se enseña desde la lectura y escritura de textos, sin intermediación de la lengua oral aunque sí con la intervención de la LSEC. El español es un contenido de la malla curricular y para el aprendizaje de las demás materias se usa la LSEC.

En vista de que el proceso de alfabetización toma varios años, es muy provechoso el que los niños puedan contar con la misma maestra dos años consecutivos.

Massone, Simón y Druetta en su diseño de una escuela para niños sordos, proponen cuatro etapas para lograr que los niños sean lectores y productores de textos:

- Acceso a la funcionalidad de la escritura: comienza en el pre-escolar o antes; se pone a los niños en contacto con textos completos de distintos géneros discursivos en sus formatos correspondientes; invitaciones, cartas, chistes, propagandas, cuentos, etc. Y se crean situaciones donde los niños puedan crear y compartir hipótesis sobre la lengua escrita.
- Reflexión metalingüística sobre las lenguas español escrito y lengua de señas: Se generan situaciones donde los niños puedan comparar la gramática de L1 y L2, y así diferenciar las estructuras y usos culturales de las dos lenguas. En esta época se puede recurrir al alfabeto dactilológico, diccionarios de español y LSEC. Se sugiere que la maestra no marque los errores, sino que busque estrategias que promuevan la reflexión, como la corrección entre pares.
- Producción de diferentes tipos de textos adecuados a distintas situaciones de comunicación en distintos mundos posibles: Aprendizaje sobre la pragmática, a través de la lectura y la producción de textos comunicativos a la medida de distintas situaciones, en donde se entiende la interacción comunicativa escrita como un intercambio donde quien tenga el mayor capital simbólico, podrá negociar mejor.
- Conocimiento de la gramática: El buen manejo de las reglas de composición de oraciones se obtiene escribiendo y leyendo. Este proceso en el estudiante sordo puede tomar varios años, empero se verá motivado si es consciente de que sus logros en la lengua escrita, repercuten en su dominio de ella, que finalmente se traduce en el poder de imponer el ser escuchado. (2003, pp. 122-124)

Didáctica del español como segunda lengua

En cuanto a la didáctica de la lectura y escritura en el contexto de los modelos bilingües biculturales, para Rusell y Lapend (2010) la clave está en que los aprendizajes se pongan en función de la comunicación, que se seleccione material específico y actividades que faciliten el discernimiento y que se promueva que los estudiantes descubran regularidades que les permitan hacer hipótesis sobre el funcionamiento del texto en español.

Para facilitar el que los niños hagan asociaciones y saquen sus conclusiones, es necesario que la alfabetización inicial transmita aspectos previsibles de la lengua. Esto se consigue a partir de provocar que se expongan a ciertas regularidades. Lo que con los niños oyentes, se puede mostrar en la relación grafema-fonema, en el caso de los niños sordos se enfocaría en unidades significativas que vayan más allá de la directa relación significante-significado de una palabra suelta, para usar unidades de sentido como las que están presentes en las oraciones y textos completos.

Un niño oyente puede llegar a descifrar una palabra, a partir de memorizar los grafemas y sus relaciones fonéticas, mientras que un niño sordo requiere memorizarla con todos sus componentes, porque no tiene referencia sonora a la cual recurrir y depende exclusivamente de la información visual que la palabra proporciona.

Entender un conjunto de letras (palabra), es asociar un trazo o su forma de ocupar el espacio, con un concepto. Por ello, por un lado conviene usar estrategias que evidencien las características visuales de la palabra, y por otro, fomentar relaciones concretas entre la palabra escrita y lo que representa.

El reconocimiento visual de una palabra escrita, al tratarse de una segunda lengua, está ligado a la adquisición de vocabulario. El contexto en el cual se aprenden estas palabras es de particular importancia ya que les permitirá entender su significado y usos. Todo texto empleado debe aportar al desarrollo de competencias comunicativas y en lo posible mostrar varios usos de la lengua: para expresar, aprender, divertir, informar, etc.

Los estudiantes deben identificar las propiedades del lenguaje escrito en distintas situaciones comunicativas y así ser capaces de discernir cuándo un estilo es pertinente y cómo debe modificarse de acuerdo a su destinatario.

El vocabulario de un niño que está accediendo a los seis años de edad al lenguaje, es muy limitado, incluso en su primera lengua, la LSEC, por lo cual resultan actividades útiles, la

narración de historias en LSEC y específicamente el que sus padres o educadores, les lean textos escritos (interpretados en LSEC). Estos relatos, igual que con los niños oyentes, sirven para enriquecer el lenguaje. Esto se expresa en la recomendación de la SEP (2012, p.67) que cita a Álvarez et al: “Al igual que los niños oyentes, los niños sordos necesitan ser expuestos a la lengua escrita mucho antes de que pueda esperarse que inicien su aprendizaje real”.

Es indispensable conservar y aumentar el interés de los niños por lo escrito. Para lograrlo es importante: no someterlos a ejercicios que para ellos no tengan sentido y aprovechar su avidez por establecer contacto con los demás en dinámicas comunicativas. El uso de situaciones comunicativas tiene también la ventaja de promover la apropiación de la lengua.

Investigaciones citadas por Báez (2010, pp. 2-3) sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en sordos, muestran las siguientes características:

- Entre las hipótesis que hacen niños de cinco años de edad está una preocupación por lo que la escritura representa y cómo lo representa.
- Niños que en un comienzo no distinguían el dibujo de la escritura, llegan a diferenciar características gráficas de lo escrito.
- De la misma manera que sucede con los niños oyentes, “le dan una enorme importancia al reconocimiento de la escritura del nombre propio, como fuente de información y a la vez de perturbación.”
- El conocimiento del alfabeto dactilológico no parece indispensable para lograr la comprensión del sistema en esta etapa inicial de alfabetización.
- Es fundamental el uso de lengua de señas para la comunicación, interpretación y reflexión sobre lo escrito.
- Es relevante que los niños tengan “oportunidades significativas de interactuar con material escrito en español”.

La Secretaría de Educación Pública de México (2012, p. 64) recomienda:

- “Crear ambientes de aprendizaje de orientación visual: mantener siempre contacto visual con el alumno, usar carteles, dibujos, fotografías, material concreto, videos...”

- Utilizar materiales de apoyo en lengua de señas. En nuestro caso específico sus equivalentes serían: El diccionario de LSEC, carteles con vocabulario, carteles que contengan el alfabeto dactilológico y videos en LSEC.

Finalmente, vale la pena utilizar recursos tecnológicos en el aula. Aprovechando que en los últimos años, la evolución de medios de comunicación al alcance de todos como son: SMS, internet y redes sociales, ha provocado que las personas sordas utilicen el español escrito entre ellas y construyan nuevas relaciones significativas con el aprendizaje de esta lengua.

CAPÍTULO II: Proceso De Alfabetización En Niños/As Sordos

Alfabetización en el siglo XXI

Según Emilia Ferreiro (2013) el concepto de ‘alfabetización’ es una construcción histórica que evoluciona en el tiempo junto con la sociedad y sus requerimientos. Si antiguamente alfabetizar se suscribía al acto de enseñar a alguien a leer y a escribir, en el contexto contemporáneo implica:

Un largo proceso que comienza mucho antes de los seis años y que continúa mucho más allá de la educación obligatoria. Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular en las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad. (Ferreiro, 2013, p.29)

Por otra parte nos llama a tomar en cuenta, los cambios que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han provocado en las formas de producción y circulación de los textos, lo mismo que en la participación de lo escrito en el mundo social. El ingreso de la tecnología en la cotidianidad, ha suscitado que la relación de los niños con lo escrito no esté mediada únicamente por la escritura impresa, sino fundamentalmente por pantallas. El soporte digital genera textos donde lo escrito, las imágenes, el sonido y otros medios se combinan en el discurso. Así también, los usos de la escritura en lo público y lo privado han experimentado una transformación e incluso la relación de credibilidad de la que gozaba la publicación escrita, como fuente de información fidedigna, se ha complejizado.

Así, en el enfoque de Ferreiro el proceso de alfabetización va más allá de la mirada simplista que lo entendía como el aprendizaje de un código y esto tiene implicaciones sustanciales a nivel pedagógico:

La escritura puede ser considerada como *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras (...) Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.” (Ferreiro, 2002, pp.13,17)

Dicho enfoque se encuentra presente en el currículo ecuatoriano de lengua y literatura (2016), el cual indica que “ la adquisición de la lengua escrita implica acceder a una

cultura particular, la cultura escrita, que concibe a la lengua escrita como una práctica social y contextual en la que predomina la dimensión comunitaria y del entorno” (p.49).

Así mismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), cita el concepto de Kalman, quien dice que la alfabetización “rebaso la codificación y decodificación del mensaje: implica construir prácticas comunicativas en contextos específicos que incluyen procesos sociales, relaciones con el conocimiento y conexiones con otros lectores y escritores” (p.10).

Entonces, si entendemos las lenguas escritas como sistemas de representación desarrollados históricamente, con usos y características que divergen de los de las lenguas habladas, es posible acceder a ellas sin necesidad de pasar por el conocimiento de la lengua hablada.

Este enfoque presenta dos ventajas para la alfabetización en la comunidad sorda signante. La primera es la superación de la barrera que suponía la intermediación de la oralidad para llegar a la escritura, hecho que supone que una persona sorda sí puede llegar a dominar la lengua escrita aunque no tenga la competencia en la lengua hablada; y la segunda, es que al tratarla como objeto cultural, herramienta para el desarrollo del pensamiento, instrumento de comunicación y objeto de reflexión, la acerca al verdadero sentido de aprender una lengua y potencia la escolarización como proceso intercultural, ya que propicia la interacción entre la cultura sorda y otras culturas a través de brindar acceso a la cultura escrita.

Iniciación en la cultura escrita

Cuando hablamos de cultura escrita entendemos la escritura como un objeto cultural que para ser conocido no se puede aislar de su contexto social y sus funciones, y que para ser aprehendido requiere de procesos de conceptualización que el sujeto deberá realizar de manera activa.

Dicha perspectiva tiene repercusiones importantes a nivel pedagógico desde la iniciación a la cultura escrita. Cuando se concebía el proceso de aprender a leer y escribir como la transmisión de una técnica para la transcripción de un código, se pensaba que el éxito de la alfabetización dependía fundamentalmente del método a aplicarse, (sintético o analítico; fonético o global) y de que el niño hubiese alcanzado una madurez cerebral expresada en

habilidades de discriminación visual y auditiva, motricidad fina y coeficiente intelectual, razón por la cual la alfabetización inicial se dedicaba a desarrollar estos pre-requisitos en tareas enmarcadas en el término “aprestamiento”.

Si pensamos en la escritura como sistema de representación, es indispensable tomar en cuenta las conceptualizaciones que los niños hacen sobre el sistema de escritura, incluso antes de ingresar a la escuela. Dado que no se trata de un sistema estable donde los elementos y sus relaciones están predeterminados, el niño debe desentrañar el proceso de construcción de la escritura y sus reglas de producción, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema simbólico.

Desde la perspectiva constructivista que propone Piaget, la obtención del conocimiento es el resultado de la actividad del sujeto a partir de sus medios de asimilación. El método que se utilice, puede favorecer o dificultar el aprendizaje, pero no producir el conocimiento. El niño es un *sujeto cognoscente*, que según Piaget “intenta resolver activamente los problemas que el entorno le plantea, sin esperar que este conocimiento le sea transmitido por otro sujeto”. (Ferreiro, 1991, pp. 28-30)

En ese sentido, Ferreiro propone que la alfabetización inicial se modifique en dos puntos: el primero consiste en reconocer que los niños se acercan a la tarea de aprender a leer y escribir, de una forma reflexiva y con algunas conjeturas previas; y el segundo es, proporcionar contacto con un ambiente alfabetizado rico donde la lengua se muestra en sus distintos usos.

Abordar el proceso de alfabetización desde una perspectiva constructivista, implica reconocer que el niño se aproxima al objeto de conocimiento con sus propias hipótesis, no siempre correctas, y que actúa sobre el objeto para sacar sus conclusiones. Por ello resulta fundamental analizar los modos espontáneos de aproximación del niño a la escritura y mantener su curiosidad sobre cómo funciona este objeto cultural. Permitir que el niño esté inmerso en la cultura escrita y sea partícipe de la construcción del conocimiento, poniendo la atención en la intención comunicativa más que en el correcto resultado. Es decir, preocuparse más por lo que las letras “quieren decir” que por lo que “dicen”.

En palabras de Ferreiro (1993), el proceso comienza por brindar a los niños:

Múltiples ocasiones para ver escribir y escuchar leer a la maestra; para explorar semejanzas y diferencias entre textos escritos; para explorar el espacio gráfico y distinguir entre dibujo

y escritura; para preguntar y ser respondido; para intentar copiar o construir una escritura; para manifestar su curiosidad por comprender esas marcas extrañas que los adultos ponen en los más diversos objetos. (p.55)

Los niños reconocen la escritura que ocupa su entorno urbano y cotidiano. Niños de distintos países y contextos “muestran una actitud reflexiva frente a la escritura, comprenden temprano que se trata de marcas con alto valor social agregado porque los adultos guardan y protegen celosamente (...) ciertas comunicaciones escritas que no están destinadas a ellos” (Ferreiro, 2013, p. 22). Guiados por la actitud de los adultos, logran reconocer dos tipos de textos: textos serios que contienen la verdad (nombres de las cosas e información trascendente para los adultos) y textos de ficción (cuentos donde lo que ocurre es una posibilidad o invención). Es decir, reconocen el “doble valor social” en la lengua: “como instrumento para el ejercicio de la autoridad (el poder) y como juego de lenguaje en la literatura de ficción o la poesía”. (2013, p.22)

Por lo tanto, así como en el proceso de aprendizaje natural de la lengua materna, no se aíslan contenidos ni se segmenta el aprendizaje en secuencias, es importante que los niños pequeños entren en contacto con el universo lingüístico de la lengua escrita sin ocultarles información. Con frecuencia, este aprendizaje queda en manos de los hogares y depende del ejemplo de los padres. Por ejemplo, los niños son capaces de deducir que la lectura sirve para ampliar la memoria, si observan a sus padres hacer la lista del mercado, o que sirve para comunicarse a distancia, si les ven recibir un correo esperado.

En un ambiente alfabetizado los niños reciben esta información cotidianamente, pero en el caso de hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización, o en la particular situación de los niños sordos de hogares oyentes, es fundamental que la escuela muestre a los niños para qué sirve la lengua escrita.

En este sentido citaremos el planteamiento de Cristina Aliegas Marín, recogido en el currículo general (2016):

La práctica letrada debe ser llena de sentido, auténtica, por eso los materiales de trabajo deben ser publicidades, noticias, instrucciones, folletos, etc., propios del entorno, sin ninguna adaptación. De igual manera, las actividades de escritura y lectura vernáculas (diarios personales, mensajes en los teléfonos celulares, correos electrónicos, etc.) son herramientas válidas y necesarias para el trabajo de la lectura y la escritura, porque están inscritas en el ámbito de creación personal de cada estudiante. (pp. 46-47)

Si queremos refrenar el grave problema del analfabetismo funcional, es necesario provocar la apropiación de la escritura en sus modos de comprensión y producción.

Ferreiro y Teberosky (1991) proponen que se enseñe “la escritura antes que la letra”. Argumentan que hay un principio didáctico que se ha aplicado de manera errónea en la alfabetización: el de ir de lo más simple a lo más complejo. Y esto ha sucedido porque se confundió la unidad más sencilla de la lengua (la letra) con lo más simple, cuando en realidad la comprensión de la relación de la letra con la lengua, requiere de un proceso de abstracción difícil de realizar para los niños de educación elemental, más complejo que el de entender la relación entre un texto y la lengua.

Cuando se inicia por la letra, para luego ir a la sílaba y la palabra, se comienza por una etapa mecánica donde hay solo palabras sueltas y posteriormente se abordan los textos y la comprensión, formando una brecha innecesaria entre la representación gráfica y su comprensión, misma que dificulta la apropiación de la escritura por parte de los niños.

Cuando los niños entran en contacto con producciones escritas y se les motiva a analizar lo que ven, lo mismo que ha producir sus propios textos, realizan los siguientes tres grandes pasos: Distinguen entre el modo de representación icónico y el no-icónico; construyen formas de diferenciación y finalmente fonetizan la escritura. Báez y Bellini (2010) han realizado estudios con niños sordos que arrojan similares resultados. Enfrentándose desde el inicio a la escritura, el niño actúa sobre tres dimensiones: la gráfica, porque trata con tipos de letras, distribución espacial, partes del texto; la lingüística, porque entra en relación con la lengua, y la de la lectura, porque el niño busca unidades de sentido y luego de descubrirlas, las relaciona con las unidades de segmentación que usó al escribir. (Vernon, citado por Teberosky, 2000, p. 37)

En cuanto a la escritura, Ferreiro critica que en las etapas iniciales del aprendizaje se dé demasiado énfasis a la copia. Porque en esta práctica, se ve la escritura como algo ajeno a la capacidad de comprensión: los textos son para ser reproducidos y no comprendidos o recreados.

En consecuencia los planteamientos fundamentales de Emilia Ferreiro para el proceso de alfabetización inicial son:

- *Restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social:* es necesario leer para enterarse de algo o aprender algo nuevo, para estar seguros de recordar o para

comunicarse con alguien ausente. Se permite el acceso de escrituras que están en los hogares y se va a buscarlas afuera, por ejemplo en el barrio.

- *Desde el inicio (incluso pre-escolar) se acepta que todos en la escuela. puedan producir e interpretar escrituras:* La maestra produce e interpreta al nivel de los adultos alfabetizados, los niños lo hacen en su propio nivel de conceptualización. La maestra es capacitada para interpretar los intentos de lectura y escritura de sus estudiantes y reconoce su valor en el marco del proceso.
- *Se permite y se estimula que los niños inter-actúen con la lengua escrita, en los más variados contextos.*
- *Se da acceso lo antes posible a la escritura del nombre propio.*
- *No se parte del supuesto de que el niño no sabe nada hasta que la profesora se lo enseñe, ni tampoco se da por hecho que vaya a comprender de inmediato la relación entre la escritura y el lenguaje.*
- *No se pide de inmediato corrección gráfica ni ortográfica:* No se corrigen los errores sino que se alientan los esfuerzos por establecer comunicación: prediciendo si fuera necesario. La corrección continua e inmediata produce inhibición y obstaculiza la reflexión (1993, pp.59-62)

2.1 Habilidades lingüísticas en niños/as sordos hijos de padres sordos e hijos de padres oyentes

Las diferencias entre niños sordos hijos de padres sordos (HSPS) e hijos de padres oyentes (HSPO) son evidentes según sus maestros. Como se mencionó anteriormente, esto se debe a que los primeros llegan a la escuela con una lengua que les sirve para comunicarse y como instrumento para el aprendizaje, mientras que los segundos, adquieren su primera lengua al ingresar a la escuela.

Fernández-Herrera (2014) cita:

Los niños sordos que adquieren una lengua de signos como primera lengua desde el nacimiento obtienen mejores resultados académicos que los niños sordos que no cuentan con ella (Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000;

Neese Bailes, Erting, Erting, y Thumann-Prezioso, 2009; Trezek, Wang y Paul, 2010). (p.143)

Según testimonio de Paulina Luna, profesora de segundo nivel de educación básica del Instituto Nacional de Audición y Lenguaje:

En la clase hay dos ritmos de proceso claramente marcados. El de los niños antiguos, quienes ingresaron a la institución hace dos años y el de los niños nuevos provenientes de escuelas regulares en experiencias de inclusión, quienes llegaron este año sin conocer la lengua de señas, porque todos eran hijos de padres oyentes. (...) El nivel del primer grupo es avanzado porque tiene la particularidad de que hay tres niños hijos de padres sordos que han proporcionado al grupo el andamiaje para el aprendizaje de nuevo vocabulario de su interés y el uso correcto de la gramática en LSEC. Sin embargo, el segundo grupo donde los niños están bien atrasados, avanza rápido gracias al contacto en recreo y en la clase misma, con sus compañeros que dominan la LSEC.

Según Massone, Buscaglia y Bogado (2009) los niños HSPS, “han estado inmersos en un contexto familiar que les ha permitido desarrollar sus capacidades lingüísticas, cognitivas y sociales” (p. 9)

Massone, Simón y Druetta (2003) indican:

Los niños sordos de padres sordos -HSPS- llegan a la escuela con hipótesis sobre la lengua escrita de variedad intrafigural e interfigural, Ferreiro (1986, 1990) con ideas previas sobre el mundo, reconociendo cierta relación entre la lengua escrita y la lengua hablada. (...) Los niños sordos de padres oyentes -HSPO-, y esta es la población que más nos interesa dado su mayor cantidad y su peor rendimiento, llegan con hipótesis más precarias sobre el mundo en general, y niveles de conceptualización sobre la lengua escrita menos avanzados, PERO llegan con hipótesis, no son una tábula rasa. (p.120)

Entonces, los niños que desconocen la lengua que se habla en sus hogares, están privados de un porcentaje importante de las vivencias cotidianas, y dado que existe una relación entre los conocimientos que tiene el sujeto y los conocimientos que requiere el texto, su comprensión de los mismos es menor. Además la motivación frente a la lectoescritura es mayor en los niños HSPS porque sus padres le dan mucho valor al dominio de la lectura y la escritura.

Entre las consecuencias de acercarse a la escritura de una segunda lengua sin el dominio de la primera están:

En primer lugar, la falta de vocabulario en la primera lengua, la cual repercute en problemas de comprensión del texto. Según Herrera-Fernández (2014, p.141):

“El conocimiento de vocabulario es un factor diferenciador en el desempeño en lectura y las personas sordas que poseen un lenguaje fluido y natural desde el nacimiento obtienen mejores resultados en tareas de lectura (Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Neese Bailes, Erting, Erting, y Thumann- Prezioso, 2009; Trezek, Wang y Paul, 2010).”

En segundo lugar, la falta de conocimiento sobre la sintaxis y gramática de la LSEC, que provoca dificultades para percibir la secuencia lógica y reconocer el relato. Frente a los niños HSPS que luego de escuchar una historia contada por su profesora, la comentan y elaboran sus propios relatos con aportes desde su imaginación y experiencia, tenemos a los niños HSPO quienes se limitan a repetir el vocabulario que aparece en el relato, aparentemente sin entender las situaciones que plantea la narración del cuento.

En tercer lugar, el desconocimiento del alfabeto dactilológico. Según estudios de Padden, citada por Herrera-Fernández (2014, p.142), la dactilología que adquieren los niños como parte de su aprendizaje natural de Lengua de Señas, involucra el desarrollo de varias habilidades, entre ellas la de entender la palabra como unidad compleja. Dicho conocimiento se transfiere cuando inicia el proceso de lectoescritura y el niño es capaz de relacionar las formas de la mano con su correspondiente letra del alfabeto, constituyéndose en una efectiva estrategia viso-ortográfica.

2.2 Aprendizajes visuales y kinestésicos

De acuerdo al enfoque de aprendizaje propuesto por John Grinder y Richard Bandler creadores de la Programación Neurolingüística (PNL), las personas reciben información a través de distintos canales de percepción sensorial que se pueden agrupar en tres sistemas: visual, auditivo y kinestésico. Aunque la persona reciba la información por todos los sentidos, tiene uno o dos sistemas de representación sensorial predilectos que definen su forma de pensar, comunicarse, comportarse y su estilo de aprendizaje. Las personas resultan más hábiles para discriminar y procesar la información cuando emplean su sistema

de representación dominante, por lo tanto el rol del docente incluye facilitar experiencias de aprendizaje por varios canales y, específicamente en el caso de estudiantes sordos, aplicar estrategias metodológicas idóneas para aprendices visuales y kinestésicos.

El modelo PNL encuentra las siguientes características en quienes utilizan el sistema visual: piensan en imágenes, hablan rápidamente porque tienen la percepción de que el tiempo no les alcanza para expresar todo lo que piensan, pueden pensar varias cosas simultáneamente, sin seguir una secuencia y tienen la necesidad de mantener contacto visual con su interlocutor.

Les favorece la utilización de apoyos visuales: gráficos, fotografías, organizadores por colores, mapas mentales, videos, etc.

En cambio quienes tienen como sistema primario el kinestésico, piensan mediante sensaciones, prefieren aprender haciendo y les gusta opinar, tiene facilidad para expresar sus estados internos, sensaciones y emociones. Tienen necesidad de contacto físico. Les favorecen actividades que involucren sensaciones táctiles o vestibulares, es decir, estrategias donde puedan tocar o moverse. También les ayuda recordar sensaciones y emociones.

Además de considerar las cualidades de la lengua de señas como apoyo visual, es interesante tomar en cuenta sus elementos kinestésicos como son la configuración de la mano, la ubicación en el espacio, el movimiento, la orientación, la dirección y una variedad de rasgos no manuales que consisten en movimientos codificados de partes de la cara. Entonces podemos imaginar el rol de apoyo que puede tener la expresión facial, corporal y el gesto como recurso, cuando se emplean con estudiantes que tienen la habilidad de decodificar y evocar pensamientos mediante la lectura de los mismos.

2.3 El método global de lectura aplicado en segundo de básica en el INAL: alcances y dificultades

El proceso de alfabetización que lleva adelante el INAL se enmarca en el modelo bilingüe bicultural. Por lo tanto la LSEC es la forma de comunicación y medio de acceso al español escrito como segunda lengua. En consecuencia, el proceso escolar en inicial 2 y primero de básica, pone énfasis en la adquisición de la lengua de señas con un profesor sordo. Las profesoras del siguiente nivel, esperan que los niños lleguen al segundo de básica con

cuatro nociones claras: secuencia lógica, secuencia temporal, memoria visual y la lengua natural (LSEC) incorporada.

Rocío Cabezas, rectora del INAL en el año 2014, daba el siguiente testimonio:

Antes en el INAL se usaba el método Fitzgerald. Se colocaba sobre la pizarra en todas las clases y los estudiantes lo utilizaban para construir palabras y escribir, el problema era que cuando se pasaba a otra materia que no fuera lenguaje, los estudiantes no tenían ni idea de cómo usar el lenguaje escrito y el mismo método. Todo lo que parecían conocer desaparecía. No era un verdadero aprendizaje, solo sabían como aplicar una fórmula. Ahora estamos implementando un modelo bilingüe, primero enseñamos lengua de señas con modelos lingüísticos (personas sordas que dominan la lengua de señas) para que sea la base con la que se aprende el español escrito como segunda lengua, usamos el método global en lugar del silábico y desarrollamos las habilidades de lenguaje abordándolas en su orden natural que es: describir (usa el presente), narrar (usa el pasado), seguir instrucciones (introduce el modo imperativo) y dialogar (combina todos los tiempos y modos).

Según testimonio de Paulina Luna, profesora actual de 2do año del INAL :

El proceso de lectoescritura comienza por explicar a los niños que las personas sordas tienen dos idiomas: la LSEC con la que se comunican con personas sordas y la lengua que usan los oyentes, de la cual podemos aprender su forma escrita para comunicarnos con ellos (esto se explica mediante ejemplos de la cotidianidad). Se emplea el método global combinado con actividades lúdicas. La memoria visual es primordial porque el método se basa en la memorización de la imagen de la palabra.

Según la profesora, en el año lectivo 2016-2017, la aplicación del método global se llevó de la siguiente manera:

Comenzó con palabras monosílabas, acompañadas por un pictograma y la seña dibujada. A continuación esas palabras se asociaron con nuevo vocabulario. Por ejemplo, los colores. Luego se introdujeron de la misma forma palabras bisílabas y oraciones simples. Para esto se pregunta a los niños sobre la palabra en cuestión: ¿Que es el sol? ¿Chiquito o grande? ¿Qué color es? Después, con la ayuda de gráficos de apoyo, se escribe la oración usando solamente el verbo ser/estar. Por ejemplo: *El sol es amarillo.*

Además se les hace notar que la estructura de ambas lenguas es distinta. Por ejemplo en la LSEC no se usa el artículo, ni tampoco las palabras tienen género.

También se les enseña que cada seña significa una palabra y por ello, cuando reciben la instrucción en señas de que se realizará un dictado de palabras, ellos reconocen que deben escribir por cada seña una palabra en español.

La maestra sugiere que la lectoescritura debe hacerse todos los días combinando actividades de lúdicas y de movimiento, como concursos de buscar palabras escondidas, para lograr que sea un aprendizaje significativo.

Con la misma finalidad, el niño hace actividades prácticas que implican el uso de sus manos y una experiencia sensorial, por ejemplo, parten de la preparación de una ensalada de frutas, donde pican, trozan y comen para luego aprender el vocabulario de algunas de las frutas.

Durante tres meses la profesora les contó un cuento en LSEC, inventado por ellos, en un dispositivo visual consistente en dos rodillos que al moverse mostraban ilustraciones de las situaciones del cuento. Según la profesora, los niños son tan visuales que necesitan sentirse involucrados en la actividad y a través de mover el dispositivo, ellos sienten que pueden participar. Luego hicieron oraciones con el vocabulario del cuento, aunque nunca hicieron una oración sobre lo que sucedía en el cuento.

Los primeros tres meses trabajan con un banco de veinticinco palabras monosílabas y bisílabas aproximadamente. Los niños aprenden sustantivos que nombran animales, colores, medios de transporte, frutas y cosas de la casa y el aula. Dependiendo del ritmo de aprendizaje de los niños, la maestra introduce nuevo vocabulario a partir del cuarto mes y así durante el segundo quimestre, se aumenta un nuevo banco de palabras.

Como recurso de motivación, los niños son constantemente evaluados para que puedan verificar por ellos mismos, que son capaces de aprender.

Como ejercicio de pre-escritura en el nivel anterior y los dos primeros meses del segundo año de básica, los niños dibujan bolitas y palitos. Primero en escala grande para luego llegar al papel. Después de este tiempo inicia la escritura de planas en letra imprenta.

La profesora indica que los niños aprenden mucho por imitación, ellos intentan copiar la caligrafía de la profesora: cuando ella usa manuscrita ellos quieren imitarla. Añade que son muy buenos en ejercicios de copia. Ellos reproducen con exactitud el texto, imitando el

tipo de letra e incluyendo, por ejemplo, los guiones de separación o la distribución de las palabras en el espacio. Cuando se le consultó si los niños comprendían el contenido del texto copiado, indicó que eran capaces de reconocer palabras del vocabulario y que por ello, inferían que se trataba de algo relativo a ese sujeto.

En conclusión, vemos que el método global de Decroly, se aplica con las siguientes variaciones:

El entrenamiento de la memoria visual y el estudio del nombre como pre-requisitos se realizan.

Luego se omite el estudio de la frase, porque se aborda directamente la segunda etapa del método global, es decir, inician por la palabra y la adquisición de vocabulario. De esta manera, se limita las oportunidades de que los niños conozcan la lengua escrita en sus usos para la comunicación o el registro de la memoria.

El vocabulario resulta significativo para los niños porque parte de sus vivencias y observaciones.

Se parte de palabras sueltas que en un segundo momento se usarán para estructurar oraciones que no se relacionan con acciones o situaciones vividas, sino con abstracciones que responden al deseo de ampliar el vocabulario más que de comprender las funciones de la lengua escrita. Otra particularidad de esta modalidad es que el vocabulario se limita a sustantivos, adjetivos y artículos, dejando de lado los verbos, fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente con el deseo de facilitar el aprendizaje yendo de lo simple a lo complejo, se empieza por enseñar monosílabas y luego bisílabas, cuando para los niños que reconocen las palabras en función de su forma gráfica, el tener palabras que se parecen entre sí no necesariamente facilita su discriminación y además les oculta información que podría ser importante para que realicen hipótesis sobre lo que es una palabra, basándose en sus características.

Alcances

De acuerdo al testimonio de la profesora Paulina Luna:

Los niños están motivados, son capaces de leer y comprender oraciones simples. Preguntan espontáneamente, cómo se escribe en español palabras de su interés y también consultan el significado de palabras que ven escritas en la calle. Además los padres han notado que los niños se ponen a escribir espontáneamente oraciones en la computadora.

Los niños son capaces de escribir su nombre y de leer el de sus compañeros.

Los niños asocian buena parte del vocabulario aprendido con observaciones o vivencias, por lo cual dicho aprendizaje es significativo.

Los que más avanzaron, tienen un vocabulario de setenta palabras: 50 son sustantivos propuestos en el vocabulario de las unidades y aproximadamente 20 corresponden a palabras de uso cotidiano en el aula, como por ejemplo, los días de la semana presentes en la fecha.

El único verbo que escriben y leen es la tercera persona de ser/estar: *es*.

Entienden que las palabras en español tienen un género, y algunos de ellos usan el artículo correcto (él o la) en parte del vocabulario conocido.

Los niños son capaces de reconocer las palabras aprendidas en un texto amplio o en un letrero.

Los niños de la clase que conocen la LSEC, son capaces de reconocer como se estructura una oración en su lengua y por tanto, tienen hipótesis sobre como funcionan las palabras en la oración escrita.

Dificultades

Las mayores dificultades se presentan en los niños que aun no manejan la LSEC. La profesora considera que es necesario reforzar el ambiente de señas y promover otro tipo de participación de los padres en el proceso. Dice que los padres oyentes, basan toda la comunicación con sus hijos en sus restos auditivos sin aprender la lengua de señas, por lo cual, aunque logran entenderse en cuestiones básicas, la ausencia de una lengua común les impide entablar una conversación. Así al terminar el segundo de básica, algunos niños aun no tienen una lengua con la cual comunicarse y no alcanzan en español escrito el mismo nivel que sus pares HSPS. Por ejemplo, los niños que no manejan la LSEC, aun no

reconocen la estructura gramatical de ninguna lengua, por tanto, no pueden reconocer dicha estructura en la oración escrita.

El 20% de los niños todavía no logra diferenciar la separación de las palabras.

Al comenzar el método global por la palabra en lugar de por la frase, se renuncia a que los niños relacionen la lengua escrita como instrumento para transmitir sus acciones.

Aunque los niños avanzan mucho en este grado, las dificultades se van ampliando en los grados siguientes, cuando sus conocimientos de vocabulario en español, unidos a su manejo gramatical de una lengua diferente, resultan insuficientes para entender y producir textos en español escrito.

CAPÍTULO III: Métodos Y Estrategias De Enseñanza De Segundas Lenguas Aplicables En Personas Sordas

En este capítulo se describen dos metodologías que consideramos pueden aplicarse en la enseñanza del español escrito a personas sordas, ambas se caracterizan por usar canales distintos al auditivo y por emplear la lógica gesto-visual. Fueron seleccionadas para complementar el método de lecto-escritura global que emplea la institución actualmente, porque se enmarcan en estrategias aptas para aprendices visuales y kinestésicos, y además porque presentan al español escrito en su uso práctico, sin la participación de la lengua oral y sin intermediación de la lengua de señas.

Una de las dificultades metodológicas encontradas en estudiantes sordos, es que equiparán su conocimiento de la lengua con su conocimiento del vocabulario. Al no saber español, cuando leen quieren *adivinar* lo que dice el texto a partir del significado de las palabras que conocen. Pero cuando traducen a lengua de señas cada una de las palabras del español, sigue habiendo información a la cual no pueden acceder porque una parte importante del significado se encuentra en la estructura gramatical y en el contexto del discurso, y solo puede conocerse en el uso mismo de la lengua.

Los métodos que veremos a continuación, no estudian la gramática de la lengua, sino que la ponen en uso a partir de frases u oraciones que permiten a los estudiantes inferir el sentido propio del español, como lengua que se resuelve en una lógica secuencial, distinta a la simultaneidad aglutinante que tiene la sintaxis de la lengua de señas.

Usualmente se evita esta barrera en el proceso lector, por la mediación de otra persona que interpreta en lengua de señas lo que dice el texto, pero esta práctica no conduce a la autonomía del estudiante ya que la mecánica del parafraseo deja por fuera elementos gramaticales que luego seguirán siendo omitidos. Además existen ciertos *juegos del lenguaje*³, (Salas, 2009, p.67) particulares del español escrito que no tienen una traducción y que por tanto, solo podrán captarse y aprenderse en interacciones comunicativas.

³ Según la teoría de Wittgenstein, los *juegos del lenguaje* se dan porque las palabras no tienen un significado cerrado, sino que el significado aparece cuando entran en relación con otras palabras en función de transmitir una idea. En lugar de que cada palabra corresponda a una imagen mental pre establecida, su significado se elabora en la marcha cuando se relaciona con el lenguaje y las acciones, inscritas a su vez en las formas de vida de su cultura.

Es fundamental que el niño sordo perciba que cada uno de los signos que se encuentran en la secuencia de la lengua escrita puede alterar el sentido del texto, solo así se entrenará en la discriminación que requiere la lectura de un mensaje lineal.

Las metodologías escogidas son la Logogenia y el TPR. La primera es una metodología desarrollada específicamente para activar la adquisición artificial de una lengua en personas sordas a través de la inmersión en la lengua escrita. La segunda, es una técnica de enseñanza que combina los canales kinestésico y visual con uno verbal, el cual puede ser visual, si se usa exclusivamente textos escritos. Esta metodología tiene la virtud de usar como eje las acciones, por ello puede ser útil para trabajar sobre los verbos que son un vacío identificado en el método que actualmente usa el INAL.

3.1 Logogenia: Modelo para la adquisición de una lengua escrita en personas sordas por inmersión.

La Logogenia es un método creado en 1992 por la doctora en lingüística Bruna Radelli, junto a especialistas de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México.

El método surge de las investigaciones sistemáticas que realizó el equipo, para descubrir la causa de los graves problemas que mostraban estudiantes sordos al enfrentarse a contenidos académicos, para ello buscaban demostrar la hipótesis de que aún personas sordas que eran capaces de comunicarse a través del español, no alcanzaban la competencia lingüística, es decir, no sabían la lengua.

Según, la logogenista y lingüista sorda, Patricia Salas el problema de la alfabetización en sordos es que la mayoría de estudios solamente ven el desarrollo lingüístico del sordo desde su función comunicativa y pasan por alto que el lenguaje, sea este de señas, oral o escrito, cumple funciones al interior del individuo, relacionadas con sus funciones cognitivas; de modo que no basta con adquirir las herramientas para interactuar con el mundo exterior. La persona sorda que logra una competencia comunicativa, no necesariamente tiene un desarrollo lingüístico que le sirva para acceder a la cultura escrita.

Según Salas (2009) “Se puede evaluar que una persona posee o no competencia lingüística cuando es capaz de reconocer cuándo una estructura es correcta o no desde el punto de vista gramatical y con independencia del contenido lógico de lo que transmite” (p. 66). Y así mismo, cuando reconoce en las frases ambiguas, los dos significados subyacentes bajo

una misma estructura superficial. La Logogenia es un método que pone en evidencia dicha competencia.

La Logogenia se basa en la teoría de la Gramática Generativa, la cual considera que “la capacidad humana para adquirir y desarrollar el lenguaje tiene naturaleza biológica, innata y se adquiere por el simple contacto verbal con una lengua determinada” (Salas, 2009, p.66). De acuerdo a esta perspectiva, que se alinea con la teoría innatista de Chomsky, el lenguaje no es una capacidad que se asimila de la misma manera en que aprendemos a leer y escribir, sino una habilidad potencial que se despierta involuntariamente cuando el ser humano entra en contacto con la lengua. Considerando, que dicha capacidad esté intacta en los sordos porque su deficiencia auditiva no parte de un daño cerebral, el método propone activar dicha facultad innata por medios distintos al acústico.

El método trabaja por inmersión en lo escrito, a través del canal de la vista, porque considera que el lenguaje es independiente del sonido.

Las lenguas habladas tienen un nivel fonológico constituido por elementos distintivos pero carentes de significados, que permiten hacer una distinción mediante la oposición de los mismos en secuencias sonoras. La Logogenia, propone visibilizar a través de la escritura, la oposición de los diferentes aspectos gramaticales.

Utiliza como principio metodológico los llamados “pares mínimos”, que son dos oraciones que se diferencian entre sí por un elemento:

No se trata solamente de cambios semánticos sino que también se establecen distinciones entre otros elementos que, aunque no posean significado, pueden provocar cambios de significado en una frase: artículos, pronombres, deícticos, clíticos, flexiones, orden sintáctico. Estos elementos no pertenecen a clases abiertas como los lexemas sino que son limitados pero permiten ilimitadas combinaciones. (Salas, 2009, p.66)

Dichos pares mínimos, opuestos sintácticamente, posibilitan que la persona sorda perciba la información sintáctica de la frase con independencia del contexto. La frase se presenta por escrito sin intermediación de otra lengua oral o de señas. Así se evita que el niño anticipe su contenido. Estudios de Salas (2015) constataron que a partir de explicaciones orales, señas o dibujos los niños obtenían información relativa al texto que les permitía predecir su contenido, pero si el escrito se mostraba de forma autónoma, no podían interpretarlo. Hay casos de niños sordos que han desarrollado estrategias compensatorias

tan efectivas, que logran la competencia comunicativa o la mecanización escolar e inducen a sus maestros a creer que saben español (Radelli, 2001).

A continuación exponemos los pares mínimos con los cuales Radelli (2001) indica que la información no lexical que contiene la estructura de la oración puede percibirse a través de:

Pequeñas “señales” como por ejemplo el *orden* de las palabras:

- a) el cuaderno esconde el libro
- b) el libro esconde el cuaderno

la *forma* de las palabras:

- a) Quiero una pluma y un lápiz rojo (la pluma puede ser de cualquier color).
- b) Quiero una pluma y un lápiz rojos (la pluma debe ser roja).

la *entonación* (perfectamente reflejada en la ortografía):

- a) (Hablando de una bicicleta) Compra la nueva.
- b) Cómprala nueva.

el contraste entre la presencia o la ausencia de un elemento:

- a) Llego con el propietario y el director de la fábrica (Llego con dos personas).
- b) Llego con el propietario y director de la fábrica (Llego con una persona).

Para que el niño se percate de que la diferencia formal acarrea una diferencia en el significado, se utilizan pares mínimos bajo la forma de órdenes que el niño debe ejecutar. Esta estrategia permite tanto al niño como al logogenista, saber con exactitud qué entendió y al mismo tiempo, el niño comprende que no es suficiente con entender más o menos lo que dice la frase o con adivinar el sentido de la misma y se vuelve más observador de los detalles de la estructura. Radelli (2009) da los siguientes ejemplos:

- a) Tócame la nariz.
- b) Tócate la nariz.
- a) Pon el libro sobre la caja y ábrelo.
- b) Pon el libro sobre la caja y ábrela.
- a) Dame la tapa de la botella.
- b) Dame la tapa y la botella.

La información de las órdenes no se limita a “lo razonable, esperable y sensato. Esto le permitirá entender que la lengua puede expresar, indiferentemente, cosas razonables y no razonables, lógicas e ilógicas, verdaderas y falsas, lícitas e ilícitas, posibles e imposibles en el mundo real” (Radelli, 2001).

Así también resulta importante señalar la oposición entre lo gramatical y lo agramatical, señalando lo no gramatical con un asterisco y lo gramatical con otro signo. De tal manera que se evidencie que lo que hace a una frase aceptable es la corrección de su gramática y no el que exprese algo verdadero o lógico. Por ejemplo:

a) Los círculos son cuadrados.

b) * Los círculos es redondos. (Radelli, 2001)

Cuando el niño no comprende la orden, se recurre a otra persona para que la muestre. Esto le enseña al niño el significado y además le muestra que la oración funciona independientemente de quien la escribe y quien la lee. Y da lugar a divertidas estrategias como el intercambio de órdenes entre los niños y los adultos.

La primera etapa del trabajo se dedica a la comprensión de órdenes y preguntas. En un segundo momento aparecerá la producción espontáneamente. El material se presenta en distinto orden, a través de diversas estrategias lúdicas y creativas para evitar que se mecanicen las respuestas de los niños.

Es muy importante alimentar el placer y el interés de la producción, lo que implica que es necesario evitar el aburrimiento y el exceso de correcciones (...) más bien hay que fijarse en los errores que el niño hace y buscar pares mínimos apropiados para proporcionarle la información que le hace falta. (Radelli, 2001)

El método está diseñado para trabajar idealmente de manera individual, en períodos de una hora diaria. La comunicación entre el logogenista y el estudiante se lleva totalmente por escrito.

3.2 TPR (Total Physical Response) Método de enseñanza de segundas lenguas mediante acciones físicas

El TPR (Total Physical Response, en español Respuesta Física Total), es un método de enseñanza de segundas lenguas desarrollado por James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José de California.

Se trata básicamente de una técnica de enseñanza que consiste en que los estudiantes realicen acciones físicas que respondan a órdenes verbales dadas por el maestro.

Asher sostiene que es posible transmitir el significado de la segunda lengua a través de acciones, en razón de imitar el proceso de adquisición natural de la primera lengua, donde el niño comienza por escuchar e interiorizar el código lingüístico y luego da respuestas físicas antes de producir lenguaje.

Sus estrategias metodológicas son efectivas para aumentar la comprensión de la lengua, gracias a que las conexiones con la memoria son más potentes si “se establecen mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora.” (CVC, s.f.)

Una ventaja de este método es que minimiza el estrés del proceso de aprendizaje, a través del acompañamiento del maestro quien modela las acciones físicas y se ajusta al ritmo de los estudiantes para garantizar que las experiencias de aprendizaje sean exitosas.

El método sigue la corriente conductista puesto que se basa en el modelo estímulo-respuesta y utiliza el reconocimiento verbal como refuerzo positivo para incrementar la conducta deseada.

El método ha sido aplicado durante más de tres décadas y ha demostrado que aumenta la fluidez en la lengua, específicamente en la escucha de la lengua, porque la técnica se centra en la comprensión. Por esta razón, el mismo Asher recomienda utilizarlo en combinación con otros métodos.

Sus características son:

- El TPR no requiere que los estudiantes hablen.
- Los estudiantes hacen movimientos que impliquen a todo el cuerpo.

- El profesor va al ritmo de los estudiantes procurando garantizar que tengan éxito al seguir las instrucciones, para ello modela la acción tantas veces como sea necesario (No hay correcciones, solo refuerzos positivos).
- Utiliza como unidad básica lingüística la frase.
- Para aumentar el vocabulario se introducen además de las acciones palabras que se encuentren de manera concreta en el aula, como mobiliario o partes del cuerpo.
- También se utilizan láminas con dibujos.
- Se selecciona el vocabulario siguiendo criterios gramaticales y léxicos. Por ejemplo para introducir vocabulario de mobiliario o partes del cuerpo se usa los verbos tocar, señalar, ir.
- Introduce vocabulario por temas, porque la memoria se favorece si las palabras tienen relación entre sí.
- Se puede dar las órdenes por escrito en tarjetas.

El procedimiento básico consiste en que el maestro se sienta frente a la clase y coloca una silla a cada uno de sus lados. Luego, pide a dos estudiantes voluntarios que ocupen los lugares junto a él y les indica que no necesitan repetir nada de lo que él diga ni traducir, solamente harán las acciones que les pida.

En la primera sesión comienza por la orden: “levántense” e inmediatamente se levanta con ellos, dice siéntense y se sienta con ellos. Repite esto generalmente tres veces. Cambia de grupo y repite lo mismo.

Bajo este procedimiento va aumentando órdenes que al comienzo son una palabra (acción física): caminen, deténganse, den la vuelta. Y luego puede aumentar adjetivos, como por ejemplo caminen lento, siéntense rápido. En otra sesión puede introducir vocabulario del mobiliario de la clase o de partes del cuerpo y va acumulando vocabulario, con el cual formará oraciones o secuencias de acciones. Por ejemplo:

- Toca la silla, toca la silla lento.
- Ve a la mesa, toma el lápiz, dibuja a María, dame el dibujo.

Pensamos que el TPR se puede adaptar, cambiando las instrucciones verbales por instrucciones escritas y así estimular la fluidez en la lectura. El método podría aportar para

que los niños sordos aumenten su confianza en que son capaces de aprender el español escrito.

CAPÍTULO IV: Aplicación De Prueba: Observaciones De Campo

Introducción

En los meses de mayo y junio correspondientes al último quimestre del año lectivo 2016-17, se realizó en el segundo año de básica del INAL, ocho observaciones de actividades preparadas por la maestra y por la investigadora, con una duración total de ocho horas (doce periodos).

El propósito de las observaciones fue primero observar las estrategias y metodología aplicadas por la docente en las clases de español escrito y segundo realizar una aplicación de prueba con estrategias metodológicas diseñadas o adaptadas a partir de dos ejes, el visual y el del movimiento.

El grupo de segundo año de básica está conformado por diez niños con edades comprendidas entre los cinco y los siete años de edad. El 50% de los niños están en la institución desde Inicial 1 y el 50% restante ingresó en segundo año de básica proveniente de escuelas regulares en experiencias de inclusión, sin conocer la lengua de señas, porque son hijos de padres oyentes (HSPO). Esto incide en el nivel del grupo donde hay dos ritmos de aprendizaje marcados.

Tres de los estudiantes antiguos son niños sordos hijos de padres sordos (HSPS) y ellos son pilares para el aprendizaje de la lengua de señas de todos sus compañeros. Este es un porcentaje de HSPS alto y los profesores de la institución consideran que por esta particularidad el grupo avanza rápido.

La actitud de todos los niños es entusiasta y se ven ávidos por aprender, sobre todo los niños HSPS quienes se muestran inquietos y deseosos de participar, al punto que interrumpen frecuentemente las explicaciones que la profesora hace al resto de niños.

En cuanto a los casos particulares, en el grupo hay un niño con implante coclear que ingresó este año. La profesora piensa que podría ser un caso de Trastornos del Espectro Autista o mutismo selectivo, porque mientras se hacía esta investigación descubrió que, aunque en la escuela usa la LSEC que está aprendiendo para comunicarse, en su casa ha empezado a hablar. Así mismo dos de las niñas viven situaciones de abandono por uno de

sus progenitores, lo cual es común en grupos con niños con discapacidad o diversidad funcional.

La profesora de segundo de básica es una profesora oyente porque tiene que llevar adelante el aprendizaje del español escrito y aunque conoce muy bien la LSEC no la maneja como su lengua natural, por lo cual los niños tienen clases de matemáticas y de LSEC con maestros sordos.

La carga horaria de español escrito es de nueve horas repartidas en cuatro días de la semana.

El aula cuenta con buena iluminación. Al frente tiene el pizarrón, dos carteleras con información como los horarios, mensajes en LSEC y español escrito, y frases con dibujos que hacen referencia a las reglas bajo el título “mis trabajos”. Al frente también se encuentran dos escritorios, uno con una computadora e impresora y otro que usa la profesora, también hay una mesa con una televisión. En la pared de atrás están colocados los nombres de los niños, las tarjetas con las palabras del vocabulario y tarjetas con dibujos correspondientes al vocabulario. Y al extremo de la clase se encuentra un anaquel con materiales, libros, cuentos y cuadernos, donde se ve un cartel con los días de la semana en español y LSEC. Los niños se ubican en el centro sentados en torno a una mesa circular. Dependiendo de las actividades que se estén realizando las paredes están ocupadas con rótulos, carteles, collage, etc.

Para recabar información se entrevistó a la profesora, a la jefe de área de español y a una madre de familia del grado que también es profesora en la institución.

Se probó las técnicas base de los distintos métodos estudiados en esta investigación y algunas propuestas como la creación, por el tiempo que tomaba realizarlas y porque ya no respondían a las necesidades de ese momento en el proceso, se sometieron exclusivamente al criterio de la profesora.

4.1 Descripción de las actividades experimentadas.

Tabla 1

Actividad de observación No. 1 (Preparación para una prueba escrita)

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 09.05.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Actividad de observación				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
<p>Repaso para la prueba sobre comprensión del vocabulario y aplicación en oraciones sencillas</p> <p>Técnicas de evaluación: Co-evaluación Heteroevaluación</p>	Traducir a LSEC el vocabulario escrito en tarjetas: Sentados en la mesa cada niño tiene frente a sí 4 tarjetas, un niño recorre de puesto en puesto y va traduciendo a LSEC la palabra escrita en la tarjeta. El niño con las tarjetas evalúa a su compañero	30 minutos	Tarjetas con palabras del vocabulario.	<p>Reconocen casi el 100% de las palabras. Disfrutan la actividad.</p> <p>Los niños que saben la palabra ayudan a sus compañeros y se la enseñan en proceso de co-aprendizaje.</p>
	Juego de expresión corporal: la profesora indica distintos animales (con señas) y los hacen junto a ella corriendo por el patio.	10 minutos	Patio	Juegan por imitación siguiendo a la profesora. Se divierten y están dispuestos para la siguiente actividad.
	En la pizarra se pegan tarjetas con pictogramas, los niños por turnos ponen junto al dibujo la palabra respectiva	40 minutos	Tarjetas con palabras y Dibujos correspondientes a las palabras.	Logran empatar todas las parejas, pocos con ayuda de la profesora.

Tabla 2*Actividad de observación No. 2 (Prueba de español escrito)*

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 09.05.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Actividad de observación				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
Prueba escrita del tercer bloque sobre comprensión del vocabulario y aplicación en oraciones sencillas. Técnica de evaluación: Hetero-evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Sopa de letras con monosílabos y bisílabos horizontales y verticales. - Escritura del nombre propio completo. - Escribir una oración con relación al dibujo. - Dibujar lo que dice la oración 	60 minutos	Prueba: tres páginas impresas.	Algunos reconocen las palabras horizontales sin ayuda y otros con ayuda. Tienen dificultades para ubicar las verticales

Tabla 3*Actividad de observación No. 3 (Relatar un cuento)*

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 16.05.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Actividad de observación				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
Dispositivo lúdico para contar un cuento usando dibujos como apoyo visual.	Narración de un cuento en LSEC por parte de la profesora y luego, narración del mismo cuento, por cada uno de los estudiantes. Se apoyan en los dibujos	60 minutos	Caja con rodillo y cuento dibujado en papel continuo que va	La mitad de los niños conocedores de LSEC, narran los acontecimientos con sus propias palabras. La otra mitad logra decir los nombres de los

	que aparecen en secuencia.		presentando las imágenes a medida que los niños hacen girar una manivela.	personajes que aparecen en el dibujo y algunos de ellos después de que la profesora les pregunta varias veces, logran responder vagamente a algún acontecimiento de la historia (al parecer no la han entendido)
--	----------------------------	--	---	--

Tabla 4

Actividad de observación No. 4 (Aplicación de prueba: La carta)

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 23.05.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Propuesta de estrategia metodológica nueva				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
<p>Técnica basada en la propuesta de Emilia Ferreiro</p> <p>El tema abordado es el uso de la lengua escrita para comunicarse a distancia</p>	<p>Con la ayuda de la profesora los niños escriben una carta entre todos a un profesor que ha dejado de ir porque su mamá se encuentra enferma.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Papel A3, pizarrón, marcadores, lápices y colores</p>	<p>Los niños comprenden lo que es una carta y para que sirve.</p> <p>Los niños están motivados y preguntan palabras que desconocen. Los niños identifican palabras que sí conocen en la escritura que hace la profesora de sus oraciones.</p> <p>Los niños mezclan dibujos con palabras que conocen en su propia escritura.</p> <p>Los niños se apoyan entre ellos para resolver problemas.</p> <p>Los niños están motivados por el deseo de expresar sus sentimientos al profesor que extrañan.</p>

Tabla 5*Actividad de observación No. 5 (LSEC y palabra hablada pueden convivir en el aula)*

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 07.06.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Actividad de observación				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
Técnica de colocarse detrás de los niños y hacerles preguntas o pedirles que repitan sonidos.	Observación a profesora introduciendo la posibilidad de hablar en clase porque descubre que un estudiante con implante coclear habla en la casa	40 minutos	Una silla	La profesora logra que el niño le responda verbalmente en esa actividad. Normaliza el hecho de que unas personas escuchan y otras no, sin establecer jerarquías.

Tabla 6*Actividad de observación No. 6 (Aplicación de prueba de TPR con Logogenia)*

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 28.06.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Propuesta de estrategia metodológica nueva				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
Aplicación de TPR conjugado con logogenia	Usando los verbos: Levantar(se), sentar(se) y saltar, se probó la sesión básica de TPR, reemplazando las instrucciones verbales por instrucciones escritas. Luego con las palabras de las tarjetas, los nombres de los niños y el	40 minutos	6 tarjetas de cartulina. Marcadores de pizarrón de dos colores. Marcadores para escribir en las tarjetas.	Los niños se apropiaban rápidamente de una oración con su nombre, al punto de considerar que es un préstamo el que la lea o realice lo que dice un compañero. Los niños aprendieron rápidamente algunas palabras de vocabulario. Las tarjetas permitieron

	<p>vocabulario que ya conocían, se escribió en la pizarra varias oraciones usando pares mínimos y se pidió a los niños que: Hicieran lo que indicaba la oración con su nombre. Buscaran donde estaba una oración que se les decía. Encontraran una determinada palabra escrita.</p>			<p>transmitir con eficacia lo que se suele hacer hablando.</p>
--	---	--	--	--

Tabla 7

Actividad de observación No. 7 (Aplicación de prueba: lectura de cuentos con pictogramas)

NIVEL: Segundo año de educación básica		NO. DE ESTUDIANTES: 10		
FECHA: 29.06.2017		EDAD: 5-7 años		
TIPO DE ACTIVIDAD: Propuesta de estrategia metodológica nueva				
Tema / método o técnica utilizada	Actividad realizada	Tiempo	Recursos	Resultados alcanzados
<p>Lectura de cuento con pictogramas</p> <p>En el aula se hace una ronda con las sillas (sin la mesa) en el centro en un piso suave se ubica los libros para escoger.</p>	<p>Se da algunos libros a los niños para que puedan escoger uno de ellos.</p> <p>Se observa la portada a base de preguntas se indaga qué saben sobre el tema y se llena lagunas de vocabulario necesario para la comprensión del cuento.</p> <p>Se lee y narra en lengua de señas, mostrando las ilustraciones y lo escrito que está acompañado por</p>	60 minutos	<p>Varios libros de cuentos infantiles con pictograma s: “José está contento”, “José está enojado” de aprendices visuales.</p>	<p>Los niños se interesaron por el contenido de los libros.</p> <p>Mantuvieron la atención durante el tiempo que duró la actividad.</p> <p>Encontraron gracias a los pictogramas, palabras que se repetían en las distintas páginas y las relacionaron con su significado.</p> <p>Los niños conversaron sobre los temas que proponían los libros.</p> <p>Los niños disfrutaron la actividad.</p>

	<p>pictogramas. Al terminar la lectura se les invita a observar los pictogramas y a pensar sobre lo que dicen las palabras que los acompañan. La lectura se interrumpe algunas veces para abrir un diálogo que busca conexiones entre la situación narrada y la vida de los niños.</p>			
--	--	--	--	--

4.2 Información recogida en las observaciones

- Tienen muy buena memoria visual.
- Disfrutaban las actividades en las cuales tienen protagonismo, por ejemplo cuando ellos tenían el rol de corregir y enseñar a sus compañeros las palabras que habían olvidado.
- Identifican la palabra como un todo, no como sus partes, es decir la reconocen en su disposición horizontal en el espacio, pero cuando está escrita verticalmente requieren identificar las letras que la componen y por eso no la encuentran en la sopa de letras.
- La profesora cotidianamente alterna actividades físicas que realiza en el patio con las clases de español escrito. Esto según la maestra, permite que los niños recuperen la atención en la siguiente actividad.
- Con cierta frecuencia las actividades se extendían más tiempo del que podían sostener la atención algunos de los niños, esto sucedía porque se quería dar a todos la misma oportunidad de participar en una actividad que finalmente se tornaba repetitiva y luego de los primeros participantes, los únicos que mantenían la atención eran aquellos que esperaban para participar.
- Los niños que dominan la lengua de señas se desesperan por participar y se les frena continuamente para que no acaparen el tiempo de los demás. La diferencia entre los niveles provoca que algunos niños se aburran porque tienen que ir al ritmo de los que van más lento.

- Continuamente los niños que conocen más están enseñando a los que saben menos (sobre todo en el aprendizaje de la lengua de señas)
- Cuando la profesora principal sale de la clase (cosa frecuente porque tiene responsabilidades fuera del aula) los niños no se comportan igual con la asistente y se faltan al respeto dándose pellizcos y haciéndose muecas entre otras conductas.
- Los niños durante la prueba (que es individual) se copian, siete niños la resuelven con poca ayuda. Tres niños dependen de la explicación de la profesora y uno de ellos no escribe si no está la profesora junto a él.
- Cuando la profesora narra un cuento, los niños que conocen la lengua de señas entienden la narración y los niños nuevos no, aunque reconocen los nombres en señas de los personajes.
- Todos los niños quieren participar.
- Los niños que más aprendieron en segundo de básica obtuvieron un vocabulario en español escrito de 70 palabras aproximadamente.
- Las profesoras coinciden en otorgar importancia a que los niños entiendan la necesidad de aprender el español escrito.
- Los niños pueden memorizar rápidamente lo que dice una tarjeta si lo relacionan con un juego.
- Los niños aprenden con la misma facilidad verbos que sustantivos.
- Los niños están más concentrados cuando realizan juegos que involucran movimiento corporal.
- Los niños se apoyan naturalmente en los pictogramas y muestran curiosidad por leer lo que está escrito dado que logran deducirlo por sí mismos.
- Los pares mínimos funcionan como inputs que sirven a los niños para pensar la lengua.
- Los niños se apropian de la lengua escrita, como de un objeto. De tal manera que se prestan las oraciones.
- Los niños muestran entusiasmo y resuelven rápidamente en grupo, cuando usan la escritura para escribir un saludo a un profesor que extrañan. Y en cambio escriben lento y la mayoría con resistencia en una prueba.
- Obtienen mayor satisfacción cuando pueden usar la lengua con un propósito que cuando les piden escribir para evaluar sus conocimientos en una prueba.

CONCLUSIONES

1. Es fundamental que los niños tengan contacto con un ambiente alfabetizado donde se vea la lengua en sus diferentes usos lo antes posible, sin ocultarles información y promoviendo el acceso a textos escritos de distintos géneros discursivos en sus soportes y contextos. El observar a sus maestros y/o padres haciendo uso de la lengua escrita es un aporte en este sentido.
2. Para favorecer el aprendizaje constructivista, es necesario generar espacios donde los niños puedan crear y compartir hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita con sus pares, a través de ensayar escrituras y lecturas, que respondan a su propio nivel de alfabetización. En este sentido conviene priorizar la apropiación de la lengua escrita, frente a la corrección de errores.
3. Es necesario conservar y aumentar el interés de los niños por lo escrito. Para lograrlo es importante: no someterlos a ejercicios que para ellos no tengan sentido y aprovechar su avidez por establecer contacto con los demás en dinámicas comunicativas.
4. Es importante partir de la metodología que ha planteado la maestra y para ello resulta necesario generar estrategias con las que la maestra pueda reestructurar el método global de acuerdo a la propuesta original de Decroly, así efectivamente podrá comenzar por textos completos que partan de la experiencia, para luego acudir a la frase y finalmente a la palabra y sus partes (en años posteriores).
5. Conviene en lugar de establecer secuencias que vayan de palabras monosílabas a bisílabas, escoger palabras que se empleen en la cotidianidad de los estudiantes con frecuencia y que incluyan verbos para que puedan producir frases en función de comunicarse.
6. Es importante provocar el descubrimiento de que la lengua escrita puede usarse con distintas intenciones: comunicar, aprender, expresar, etc.
7. En el caso de la mayoría de estudiantes de segundo de básica, el vocabulario en LSEC es limitado y por lo tanto lo es su comprensión de las funciones pragmáticas de una lengua. Por lo tanto se puede promover el compartir relatos con sus maestros y padres, en lengua de señas directamente o a través de la lectura

interpretada en LSEC de cuentos escritos. Esto también les ayudaría a entender que los signos escritos portan información.

8. Para promover que los niños hagan asociaciones y saquen sus conclusiones, puede exponérseles a textos con ciertas regularidades que visibilicen la manera en la cual los cambios en la forma de la frase (sintaxis) inciden en el significado, para esto puede ser útil el uso de pares mínimos que propone la logogenia. Esto puede hacerse si se pone el énfasis en su comprensión de la frase más que en su comprensión de palabras sueltas.
9. Es necesario que las estrategias metodológicas que se propongan tengan componentes visuales o kinestésicos
10. El espacio físico es un recurso fundamental para el trabajo con niños visuales y kinestésicos, por lo que conviene pensar en cuál será su disposición y usarlo con una intención comunicativa clara, despejando el material innecesario o distractor y creando ambientes que se orienten a captar la mirada del alumno.
11. El cuerpo, el movimiento y la acción física como recursos espaciales pueden usarse para fomentar relaciones concretas entre la palabra escrita y lo que representa, como también para internalizar sus trazos.
12. Para construir relaciones significativas con la lengua escrita, es importante incluir recursos tecnológicos con los cuales interactúa la comunidad sorda, tales como textos en internet, mensajes en teléfonos móviles, subtítulos en películas, etc.
13. Como el acceso de los niños a la lengua es a través de la información visual que contiene la palabra, pensamos que resulta eficaz facilitar la discriminación y memoria visual, con apoyos tales como pictogramas o trazados que enmarquen la forma de las palabras.

CAPÍTULO V: Propuesta Metodológica

Con la finalidad de proponer las estrategias metodológicas, comenzaremos por reconocer unos principios metodológicos que parten de las necesidades y características del grupo específico, para luego asentarse en la práctica. Para ello tomaremos en cuenta las tres dimensiones que propone Torrejo (2015):

- “Estrategias de enseñanza: estrategias por descubrimiento (indagación) o recepción (expositivas)
- Medios y recursos didácticos
- Entorno de aprendizaje: agrupamientos del alumnado, organización espacial y temporal, relaciones interactivas entre profesor y alumnos”.

Las estrategias, recursos y entornos se pensarán con criterios de accesibilidad para personas sordas, que usen canales visuales y kinestésicos. Se sugiere contar con una buena iluminación y disponer el aula de manera que los estudiantes no tengan obstáculos visuales.

La organización espacial del aula tomará en cuenta el campo visual de los estudiantes (de acuerdo a su estatura) y dado que la pizarra, muebles, carteleras y paredes se constituyen en soporte didáctico, se procurará mantener el orden y eliminar de ellos la información que pueda resultar confusa o contradictoria.

Se emplearán estrategias por descubrimiento, las cuales permiten que el niño parta de su curiosidad e intereses para indagar el objeto de estudio desde las inquietudes e intuiciones que ya posee por la escritura. También se usarán estrategias expositivas, que desde la imitación pueden entregar al niño rápidamente herramientas aplicables en este campo de aprendizaje. Aunque no veamos la alfabetización como una técnica para descifrar un código, somos conscientes de que el principal recurso del estudiante para descifrar o construir unidades de sentido, es decir, lenguaje, es su memoria visual y la capacidad para relacionar la representación visual (palabra) con el significado. Razón por la cual se destinarán actividades al fortalecimiento de esta destreza, aunque siempre estimulando una actitud pensante frente a la tarea.

En vista de que estudios como los de Massone et al. (2003) afirman que los hijos de padres sordos, quienes cuentan con una lengua natural desde su nacimiento, llegan a dominar la lengua escrita a diferencia de quienes la adquieren tardíamente en la escuela por ser hijos de oyentes, proponemos como principio metodológico promover la interacción entre estudiantes (HSPO) y (HSPS) en un andamiaje de aprendizaje colaborativo entre pares, que fortalezca el entendimiento de ambas lenguas.

En cuanto a la organización temporal y las relaciones interactivas entre profesor y alumno, se usará como referente las propuestas y actitudes de la maestra del grado donde se realizó la investigación, quien tiene años de experiencia enseñando a niños sordos en escuela básica. También es importante tener en mente que quien se aboque a la tarea de alfabetizar, debe mantener una actitud abierta de co-aprendiz y ser consciente de que su visión del lenguaje escrito, como diría Ferreiro, corresponde a la de un adulto alfabetizado que ya no recuerda como percibía la escritura cuando era analfabeto.

La propuesta de estrategias metodológicas se ha estructurado en dos partes. La primera propone actividades para que los niños entren en contacto con la cultura escrita en una actitud reflexiva y procuran el desarrollo de destrezas que servirán de base al aprendizaje específico. La segunda parte se organiza siguiendo el proceso que propone el método global: inicia con la escritura del nombre propio de los niños y con la lectura de un texto con sentido completo, donde se parte por leer la frase en el contexto de un texto, para desde ahí permitir que los niños identifiquen las palabras y finalmente las letras. Sin embargo, no se trata de una secuencia rígida, donde una estrategia sea prerrequisito de la siguiente, sino de actividades que evolucionan respetando el método analítico y que bien pueden realizarse paralelamente. Por otro lado conviene que algunas actividades con las que inicia el proceso, se apliquen como recurso de apoyo durante el transcurso del mismo.

5.1 Estrategias metodológicas preparatorias para la inducción a la Cultura escrita y la lecto-escritura (actividades y recursos)

Tabla 8

Explorar distintos textos en sus contextos

Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> - Provocar el planteamiento de hipótesis y la actividad inteligente al enfrentar los productos de la cultura escrita. - Despertar la curiosidad por la intención comunicativa a través de explorar semejanzas y diferencias entre textos escritos. - Predecir los significados de un texto a partir de establecer relaciones de semejanza-diferencia y objeto-atributo. 			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
<p>Tiempo:10 minutos</p> <p>Espacio: Abierto libre de pupitres (Dentro o fuera del aula)</p>	<p>Técnica basada en la propuesta de Emilia Ferreiro</p>	<p>Semejanzas y diferencias</p> <p>Actividad preparatoria: se colocan formando una ronda amplia y en el centro se ubican objetos de dos tipos, por ejemplo guantes y medias de distintos tamaños, materiales y colores. Luego con la ayuda de un voluntario la maestra explicará el mecanismo del juego, que consiste en que ella dirá si deben coger cosas parecidas o cosas diferentes y luego de dar la instrucción, topará la espalda del niño que correrá a tomarlas y volverá a su puesto lo más rápidamente posible. La maestra puede mejorar el juego activando la imaginación de los niños con un relato. Por ejemplo: Los niños son águilas que vuelan buscando cosas (diferentes/parecidas) para abrigar su nido. (Las cosas pueden parecerse o diferenciarse por su forma, color, tamaño, material, etc. Se da por válida la característica que el niño identifique)</p>	<p>Objetos de dos tipos donde no se repita ninguno exactamente igual. Por ejemplo guantes y medias.</p>

<p>Tiempo:30 minutos</p> <p>Espacio: Aula con las sillas dispuestas en torno a una mesa central.</p>		<p>Actividad principal: Se coloca en una mesa central diversos textos de uso cotidiano y se invita a los niños a observarlos y a pensar para qué podrían servir esos escritos. Luego se les invita a que conecten con una lana de color los textos que se parezcan y que expliquen estas semejanzas y diferencias. No es necesario corregir las clasificaciones que no sean precisas, el rol de la maestra consiste en animar a los niños a sacar sus propias conclusiones. (Para hacer esta actividad es necesario que los niños conozcan previamente los conceptos semejante y diferente en LSEC).</p> <p>Collage de textos</p>	<p>Textos en sus soportes: Folleto informativo, volante de promoción, caja de cereal, revista infantil, tarjeta de presentación, folleto de CD con letras de canciones, mensaje de texto en un teléfono móvil, receta médica, cuento infantil, libro de cocina, mapa, sección deportiva del periódico, rótulo, etc.</p>
<p>Tiempo: 40 minutos</p>	<p>Técnica compartida por la maestra y editora Janett Herrera (2017)</p>	<p>Para este juego de escritura se colocan sobre la mesa textos escritos en sus soportes más variados, cajas de cereal, latas de comida, recetas del médico, latas, periódico, revistas, etc. El ejercicio consiste en que cada niño en una hoja A3 escriba una oración usando palabras y dibujos recortados que se pueden mezclar con palabras que conozcan o inventen.</p>	<p>Textos en sus soportes que puedan recortarse: Latas y cajas de comida, revistas, folletos, periódico, volantes, individuales de papel (de restaurantes), mapas, etc.</p>

Tabla 9

Provocación a la lectura

Objetivos

- Lograr una relación significativa y relajada con el lenguaje escrito, a través de acceder a la lectura en un entorno divertido y afectivo.
- Construir los significados de un texto a partir de establecer relaciones de secuencia temporal, al estar expuestos a la narración de una secuencia de acontecimientos.

Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
<p>Espacio: Con los padres de familia, en la cama a la hora de acostarse/ Con la maestra en el aula, dispuestos en círculo, en el rincón de lectura.</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p>	<p>Técnica de cuentos para aprendices visuales, conjugada con la técnica propuesta en el libro: ¡Vamos a signar un cuento! guía para fomento de la lectura en familias con niñas y niños sordos⁴</p>	<p>Lectura signada de cuentos con texto escrito y pictogramas</p> <p>Actividad antes de la lectura: Conviene tener en el aula y en la casa algunos libros para que los niños escojan lo que se va a leer. Se comenzará por libros con textos breves con ilustraciones atractivas. Se puede motivar la lectura disfrazándose de alguno de los personajes del cuento. Antes de iniciar la lectura, se observa la imagen de la portada y se pregunta a los niños de qué puede tratar el cuento. Se conversa sobre el tema para ampliar información y vocabulario que facilite la comprensión del texto.</p> <p>Actividad durante la lectura: Nos ubicamos frente al niño a su misma altura y captamos su atención amablemente. Respetamos el tiempo que el niño necesite para explorar las imágenes recordando que a diferencia del niño oyente que puede escuchar el cuento mientras mira las imágenes, el niño sordo necesita mirar lo que le decimos, por lo cual se respetarán los turnos en la conversación y se constatará la atención del niño antes de proseguir la lectura/interpretación en LSEC. Se puede hacer interrupciones en la lectura, para establecer relaciones entre lo leído y sus vidas, se dialogará para estar seguros de que están comprendiendo el cuento. Se permite que los niños observen los pictogramas y que avancen y retrocedan las páginas de acuerdo a</p>	<p>Cuentos con pictogramas⁵</p> <p>Por ejemplo:</p>  <p>ampliación:</p>  <p>Nota: Extraída de Reyes, M. y Monguló, C., 2015. pp. 4,5</p>

⁴Disponible en: http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/fomento_lectura.pdf

⁵Disponibles en www.aprendicesvisuales.com

<p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>su necesidad de establecer relaciones entre ellos. Se puede signar sobre la página del libro, haciendo que la seña interactúe con la ilustración. “Por ejemplo, si leyendo un cuento una niña camina por el bosque, un buen recurso para hacer más divertida la lectura es utilizar el clasificador de “persona” desplazándolo sobre el dibujo del bosque” (CNSE, 2005).</p> <p>Actividad después de la lectura: Se pregunta a los niños si les ha gustado el cuento y que parte les interesó más. Se puede pedir que imiten la forma de caminar de alguno de los personajes. En grupo con la ayuda de la maestra se puede hacer que los niños pongan una seña particular a uno de los personajes. Usando tarjetas hechas con los pictogramas del cuento, los niños pueden recrear situaciones del relato e inventar nuevas. También pueden cambiar el fin de la historia y dibujar en tarjetas vacías los pictogramas que hicieran falta, escribiendo las palabras con ayuda de la maestra.</p>
-----------------------------------	---

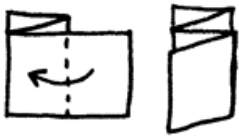
Tabla 10

Secuencias lógicas y temporales

Objetivo

- Ejercitar la capacidad de reconocer y construir narraciones en una lógica secuencial, propia del español.
- Elaborar relatos a partir de secuencias temporales de sus propias experiencias
- Percibir secuencias lógicas al narrar experiencias personales cronológicamente.
- Usar la orientación espacial convencional del español escrito (de izquierda a derecha)

Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
		Secuencias temporales	
Tiempo: 60 minutos	Método global, Basado en método de carteles de experiencia. Proyecto	Se parte de una salida a la comunidad cercana (recorrido por los negocios cercanos a la escuela, conociendo a los vecinos (tienda de abarrotes, papelería, mecánica, etc.) o se puede visitar un lugar de interés en el barrio como el parque. El recorrido será documentado por los niños quienes turnándose la cámara tomarán fotografías o dibujarán en tarjetas en blanco, texturas y olores que llamen su atención.	Cámara de fotos digital o de teléfono móvil.
Entorno: Barrio			6 a 10 impresiones de las fotografías tomadas por los niños.
Tiempo: 40 minutos		De regreso en la escuela se imprimirán fotografías de los distintos momentos y se pedirá a los niños que ordenen las fotografías, poniendo a la izquierda lo que ocurrió primero y continuando hacia la derecha (se puede ubicar una flecha sobre la mesa, que sirva como guía de inicio). Bajo las fotografías se puede ubicar las tarjetas que registran sensaciones que les corresponden.	Tarjetas de cartulina de 10 x 12 cm
Espacio: Aula con las sillas dispuestas en torno a una mesa central.		Luego por turnos, narrarán colectivamente lo sucedido en la experiencia (Se puede usar un reloj de arena que marcará el tiempo de cada niño para narrar, el siguiente niño continuará donde quedó la narración) Como cierre la maestra escribirá detrás de cada fotografía una frase corta propuesta por los niños, que resuma su experiencia. Luego se puede voltear las fotografías en el mismo orden (dejando ver solo el relato escrito) y se pedirá a alguien externo que la lea y cuente a los niños lo que entendió.	Un marcador escolar por niño. Reloj de arena
Tiempo: 60 minutos		Actividades complementarias: Después de realizar la actividad descrita (en otro día), es posible	Tira de cartulina larga y estrecha. Puede ser del ancho del pliego

	<p>hacer libros acordeón usando secuencias temporales de cuatro tarjetas. Recomendamos se usen exclusivamente las que puedan resultar divertidas o graciosas a los niños. Los niños recibirán las tarjetas sueltas y en grupos buscarán la secuencia lógica. Una vez ordenada, tomarán la tira de cartulina y la doblarán por la mitad, luego doblarán la parte superior del papel por la mitad, voltearán la cartulina y repetirán lo mismo. Con cartón de cajas de cereal pueden hacer las cubiertas que se pegarán en los dos lados exteriores. Luego se despliega el acordeón y del lado donde no están los cartones se pegan las tarjetas en orden. Se termina decorando la portada. Se puede hacer libros con tarjetas intercambiables. La maestra con un estilete hace dos ranuras diagonales en cada página, donde se insertarán dos esquinas opuestas de las tarjetas con las imágenes. Se puede plastificar las tarjetas para que duren más.</p> <p>El libro acordeón permite que los niños vean la totalidad de la secuencia al abrirlo o en partes al hojearlo página por página. Puede ser parte de la biblioteca del aula.</p>	<p>por 4 cm. Más de alto que las tarjetas</p> <p>Tarjetas de papel hechas con las imágenes de las secuencias.</p> <p>Caja de cereal reciclada,</p> <p>Tijeras, goma.</p>  <p>Nota: extraído de Kapuscinski, S., 2016</p>
--	--	---

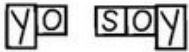
5.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza de lecto-escritura (actividades y recursos)

Tabla 11

Reconocer la escritura desde sus características gráficas

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la memoria visual - Reconocer a través de la escritura del nombre propio que tiene una identidad en la lengua escrita

- Identificar su nombre por la dimensión que ocupa en el espacio.
- Comprender que el código escrito es portador de significado.
- Relacionar las letras de su nombre con el alfabeto dactilológico que utilizan para nombres propios, los niños sordos hijos de padres sordos.
- Desarrollar la memoria visual
- Provocar intuiciones en cuanto a la sintaxis (el orden de las palabras puede cambiar el sentido de la frase)

Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
<p>Tiempo: 50 minutos</p>	<p>Método Global</p>	<p>Nombre Propio</p> <p>Cada niña recibe una cartulina que tiene una longitud correspondiente a la extensión de su nombre completo. Al comienzo recibirá la cartulina con su nombre escrito en lápiz después de las palabras “Yo soy” y lo repasará con marcador.</p> <p>Después las cartulinas serán repartidas por alguno de los niños (quien ya identificará a quien corresponden por su longitud) y cada uno escribirá su nombre.</p> <p>Luego cada palabra del nombre se encerrará en una “casita” y los niños podrán ver si tiene “chimeneas” y “sótanos”.</p> <p>Alrededor de cada palabra, escrita en manuscrito se dibuja una casita, que tiene chimeneas rectas (t) o curvas (´) y sótanos (g, y). Esto además de que ayuda a memorizar la forma exacta de la palabra con el orden correcto de las letras, facilita que los niños vean como cambia el sentido de una frase cuando cambia el orden de las palabras.</p> <p>Palabras visuales</p> <p>En donde primero se aplica es en el nombre propio de cada niño. Se usa el nombre completo con su apellido y se escribe en cartulinas grandecitas. El largo de la cartulina depende del largo del nombre del niño, por eso lo primero que los niños identifican es la relación de la escritura de su nombre con el lugar que ocupa en el espacio. Cuando se pide a un niño que reparta las cartulinas, el niño sin</p>	<p>Tiras de cartulina de 12 cm de alto por distintos largos. Marcadores lavables de punta gruesa</p> <p>Ejemplo de palabra visuales usando las “casitas”</p> 

		<p>saber leer reconoce que cartulina debe dar a cada compañero por el tamaño de sus nombres.</p> <p>El aprendizaje del nombre se junta a las palabras con casita:</p> <p>Mi nombre es ...</p> <p>También se usa luego en otras oraciones y los niños pueden contar las casitas. Se puede poner las casitas sin la palabra y pedir a los niños que las rellenen, o que lean qué dice. Se puede cambiar las casitas de orden o cambiar una palabra de la frase, al intercambiar una casita. Esto es un juego divertido para los niños.</p> <p>Se puede leer frases con las palabras en distintos órdenes y que los niños puedan descubrir el cambio de sentido.</p> <p>Es muy importante que toda actividad dirigida pueda ser dirigida también por los niños, para que se apropien de su proceso de aprendizaje y sean capaces de proponer y crear.</p>	
--	--	--	--

Tabla 12

Aprender a leer con un cuento creado por los niños, aplicación de Logogenia


Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> - Generar la apropiación del español escrito - Memorizar frases para posteriormente descubrir sus elementos 			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
		Crear un Cuento	
Tiempo: Varios periodos de 40 minutos distribuidos en	Método global conjugado con Logogenia (pares mínimos)	<p>La primera actividad consiste en preparar una ensalada de frutas. Para ello la maestra pide a cada niño que traiga una fruta que ella asigna.</p> <p>Al día siguiente se prepara la ensalada con la participación de todos.</p> <p>Luego entre todos se escribe un cuento</p>	Hojas de papel blanco A4 que se doblarán por la mitad, lápices de colores, encuadernado. (Plastificado o

<p>seis semanas</p>	<p>de máximo 170 palabras que relate la experiencia.</p> <p>Antes de escribir el cuento se dialogará sobre lo ocurrido y se buscará detalles simpáticos.</p> <p>Entonces se escribe frases propuestas por los niños que sean repetitivas y con pequeños cambios. Por ejemplo: Juan llegó contento. El trajo la papaya. Lady llegó apurada. Ella trajo la manzana. Pedro trajo el plátano y se comió un bocado mientras lo pelaba. José trajo la pera que le regaló su abuela. Todos cortamos las frutas. Todos mezclamos las frutas. ¡Todos comimos las frutas!</p> <p>Cada frase ocupará una página y estará acompañada por una ilustración que harán los niños en la página siguiente. De modo que al pasar la página se verá el texto con la imagen de una sola situación.</p> <p>El cuento se encuadernará y será el material con el que iniciará el método global.</p> <p>Durante varios periodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora lo leerá hasta que lo memoricen. - Los estudiantes lo leerán. - Se extraerá frases del cuento y se las usará para crear pares mínimos (cambiando sustantivos, verbos, el sujeto o el orden de la oración). - Se encerrará las palabras siguiendo su forma en una “casita”. - Se buscará palabras repetidas y se adivinará que quieren decir. - Se buscará palabras que se diga una sola vez y los niños deducirán que significa. <p>Es importante que la profesora no lo explique o cuente todo para dar espacio a que los niños accedan a la lectura en una actitud pensante.</p>	<p>colocación de papel contacto opcional)</p> <p>Para la variación: Cartulinas negras A4, Cámara de fotos o teléfono móvil para tomar fotos durante la elaboración de la ensalada de frutas. (tomar fotos generales y de detalles. Por ejemplo de cada ingrediente, de las acciones de cada niño, del grupo trabajando y comiendo. Impresiones en blanco y negro, en papel normal de fotos escogidas. Tijeras, gomas, una caja de pasteles grasos. Se puede hacer anillar o encuadernar en la clase perforando las hojas y uniéndolas con lana.</p>
-------------------------	--	---

Tiempo: 2 periodos de 40 minutos	Los anteriores más técnica artística de <i>collage</i>	Variación: Se puede hacer un proyecto de arte motivador si en la elaboración del libro se reemplaza el papel por cartulina negra y las ilustraciones se hacen usando pasteles grasos y las fotografías impresas en blanco y negro de la preparación de la ensalada de frutas. Los niños pueden recortar las fotos o detalles y pintar para formar un collage en cada página. (Se recomienda que antes de empezar los niños y la maestra vean ejemplos de collages, como KurtSchwitters-TheProposal / Archimboldo)	
--	---	---	--

Tabla 13

Escribir con enfoque comunicativo

Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que una de las funciones del lenguaje escrito es comunicarse con las personas que se encuentran lejos. - Motivar el deseo de aprender a escribir para comunicarse. - Generar oportunidades para que los niños practiquen la escritura creativa y la copia. 			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
Tiempo: 30 minutos Espacio: Aula de clase.	Técnica basada en la propuesta de Emilia Ferreiro, en el Tendedero social de TejeRedes y en la metodología de proyectos escolares.	<p>Cartas y buzones</p> <p>Actividad preparatoria: La maestra mostrará distintos ejemplos de cartas (reales) y les preguntará si conocen lo que es una carta.</p> <p>Pensarán en una persona que esté lejana y a la que quieran enviar un mensaje. Juntos con la ayuda de la profesora escribirán una carta, la pondrán en un sobre y se la darán a alguien que pueda entregarla. Es ideal que la carta sea contestada por el destinatario en el plazo de una semana.</p>	<p>Cartas reales, un papel y un sobre, marcadores o lápices de colores.</p>  <p>Nota: Extraído de Figueroa, C., 2016.</p>
Tiempo:		Actividad: escribir una carta a un	Una caja de cereal o

<p>40 minutos</p> <p>Espacio: En el aula, cada cual con un espacio cómodo para escribir.</p> <p>Tiempo: 40 minutos y 20 minutos cada semana cuando se abra el buzón.</p> <p>Espacio: Aula</p>	<p>amigo.</p> <p>Los niños reciben mediante lengua de señas la instrucción de escribir una carta expresando su amistad a un compañero de la clase. Para añadir interés al juego, el niño a quien van a escribirle es asignado por su profesora en secreto. (Ella tomará en cuenta afinidades).</p> <p>Durante la explicación la profesora muestra un ejemplo de escritura de carta.</p> <p>Piensen juntos ideas de lo que podrían poner y las comparten usando lengua de señas.</p> <p>Escogen un sobre y un papel con un diseño.</p> <p>Escriben la carta haciendo “como si” supieran escribir.</p> <p>Firman la carta y ponen el destinatario en el sobre. Luego la entregan personalmente junto con un abrazo o la colocan en el buzón o casillero del destinatario.</p> <p>Al siguiente día los niños pueden buscar la carta que les escribieron en su buzón.</p> <p>Actividad: Entre todos convertirán la caja de cartón en un buzón y la decorarán usando pinturas y otros materiales, le harán una ranura por donde se depositarán los mensajes.</p> <p>A continuación cada uno doblará una hoja de papel dos veces por la mitad y cortará por las líneas para obtener cuatro papelitos de igual tamaño. Los papeles se colocan junto a la caja cerrada en un lugar accesible para los niños. Cada semana los niños tomarán dos papelitos para escribir mensajes o copiar adivinanzas o chistes a dos compañeros distintos. En un lado del papel escribirán para quien es el mensaje después de la palabra “para:” y su nombre luego de la palabra “de:”.</p> <p>Al final de la semana la maestra hará</p>	<p>zapatos reciclada.</p> <p>Una hoja de papel A4 por niño.</p> <p>Tijeras, goma Témpera o pintura a base de agua, pinceles gruesos, revistas usadas, otros.</p> <p>Papeles para carta y sobres con atractivos diseños. (Se puede conseguir sobres y papeles de colores e imprimir diseños que se encuentran en el internet).</p>
---	---	---

<p>Tiempo: 40 minutos</p>		<p>de cartera y repartirá los mensajes del buzón. Es importante señalar que los mensajes deben ser respetuosos. (Edinun, 2016)</p> <p>Actividad: Perfiles en el tendedero.</p>	
<p>Tiempo: 40 minutos</p>		<p>Cada niño en media hoja de papel escribirá su nombre y dibujará su autorretrato. Para ello es divertido tener la ayuda de un compañero, quien puede hacer un retrato de su compañero mirándolo, pero sin mirar el papel y tratando de no levantar la punta de la pintura. Para completar su perfil (como el de Facebook) los niños pueden hacer dibujos de cosas que les gusten.</p> <p>Se colgará la lana de un extremo al otro del salón a una altura que los niños alcancen y usando las pinzas se ubicarán los perfiles de todos. Luego se repartirán post-its para que los niños peguen el mensaje me gusta o una carita feliz, en los perfiles que les gusten más. Si durante la semana alguien necesita un favor o quiere dejar un mensaje a alguien, pega un post-it sobre la hoja de su compañero.(TejeRedes, 2016)</p>	<p>Lana gruesa, pinzas para ropa, por niño media hoja de papel blanco y una pintura: pastel graso o lápiz de color.</p>
<p>Tiempo: 40 minutos</p> <p>Espacio: Patio de la escuela y aula.</p>		<p>Variación el tesoro:</p> <p>Con motivo de una fecha especial, cada niño llevará un regalo a otro (puede ser algo hecho por ellos o un dulce). El juego consiste en que cada niño esconderá el regalo y entregará al destinatario una carta donde se indique el paradero del regalo (puede pegarla en el tendedero o usar el buzón) Dicha carta podrá contener texto, mapas, dibujos, etc. La única regla es que los niños solo podrán comunicarse por escrito durante la búsqueda de los tesoros.</p>	

Tabla 14

Material para aprendizaje autónomo, aplicación de Logogenia.

Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el vocabulario en español escrito. - Acceder a la lengua escrita sin mediación de la lengua de señas. - Reconocer género en la frase. - Aprender adjetivos y su uso en la frase. 			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
50 minutos	Logogenia conjugada con técnica de material didáctico auto correctivo de Montessori	<p>Juegos y rompecabezas autocorrectivos</p> <p>Actividad: Juego de memoria Se elabora un juego de barajas que combine dibujos y palabras escritas. Por ejemplo la bajara tendrá una carta con un dibujo de un perro y otra donde esté la palabra perro, por el reverso esta pareja de cartas tendrá el mismo color o diseño que será distinto al de las otras parejas. En este juego para empezar se colocan todas las cartas con las palabras y dibujos hacia arriba y se mezclan. Los colores no se ven porque quedan hacia abajo. Cada niño tendrá un turno para formar una pareja, dando la vuelta dos cartas que empatan, si el color de las cartas coincide se las lleva y es el turno de otro niño, si falla dejará las cartas en el lugar y esperará igualmente su siguiente turno. Es un juego para dos o más jugadores y puede hacerse sin la intervención de la maestra.</p> <p>Actividad: Rompecabezas Se crea pares de rompecabezas de dos piezas</p>	10 pares de cartas
			Rompecabezas de dos piezas que por el reverso tienen una

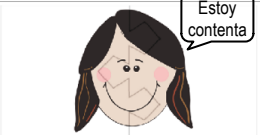
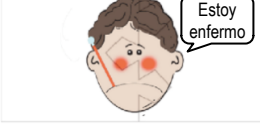

		<p>con frases en pares mínimos. Cada ficha contiene la mitad de la frase. Si la pareja es correcta al voltearlas se puede ver la imagen que ilustra lo que dice el rompecabezas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El niño - La niña - Los niños - Las niñas - La niña está contenta. - La niña está enferma. - El niño está enfermo. - El niño está enojado. - La niña está enojada. <p>Bloque 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - El árbol es alto. - El árbol es bajo. - El perro es grande. - El perro es pequeño. - El perro es rápido. - El caracol es lento. - La gallina es gorda. - La gallina es flaca. - La gallina gorda es lenta. - La gallina flaca es rápida. - Etc. 	<p>frase escrita. Por ejemplo:</p> <p>La niña está contenta</p>  <p>El niño está enfermo</p>  <p>El niño está enojado</p> 
--	--	--	--

Tabla 15

Rincones pedagógicos específicos para lecto-escritura

Objetivos

- Explorar la lengua escrita autónomamente a partir de sus propios intereses.
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas creativamente.
- Practicar la autorregulación al pasar por distintas situaciones: individual, parejas y grupo.
- Ampliar periodos de atención selectiva, dividida y sostenida.
- Aprender sobre la cultura escrita y la lengua desde la experimentación, la manipulación y el juego.

- Interiorizar la función de la escritura para recordar instrucciones.

Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
<p>Tiempo: 50 minutos</p> <p>Espacio: El aula organizada por rincones (el espacio se distribuye entre los rincones, sacando los pupitres si fuera necesario)</p>	<p>Método Montessori</p>	<p>Rincones de juego</p> <p>Consiste en asignar un tiempo en el horario para que los niños puedan jugar libremente en alguno de los rincones que se oferten. Las reglas de esta actividad son: permanecer en el rincón escogido (se permite apartarse un poco y observar), cuidar los materiales y al terminar dejarlos en orden y respetar a los compañeros.</p> <p>En cuanto a la organización de los rincones, es primordial que la maestra los presente de una forma ordenada y atractiva, que despierte su curiosidad y creatividad.</p> <p>Por las dimensiones del aula, se propone organizar dos o tres rincones a la vez, que pueden ir cambiando durante el año escolar. La maestra acompañará a los niños, contestará sus preguntas y participará de las actividades sin dirigirlos. En algunos rincones (por ejemplo el de juegos y rompecabezas auto correctivos) es necesario que la maestra presente la forma de uso del material que interese a los niños, luego podrán usarlo sin ella o siguiendo las indicaciones de otro niño.</p> <p>Los aprendizajes en los rincones se pueden evaluar mediante un anecdotario.</p> <p>Rincón de lectura o biblioteca: Este rincón debe ser cómodo y acogedor, puede tener unos cojines en el piso, alfombra y estantes donde se ubiquen textos en distintos soportes. Es mejor si los textos tienen ilustraciones o fotografías atractivas. Proponemos para este rincón un alfabeto hecho</p>	<p>Alfombra, cojines, textos en distintos soportes: Cuentos, cajas de cereal con juegos, folletos, revistas para niños, libros de recetas de postres, adivinanzas, señales de tránsito,</p>



		<p>con tarjetas que contienen la letra mayúscula, la minúscula y la del alfabeto dactilológico. (Adaptación para niños sordos usuarios de LSEC, hecha a partir del alfabeto propuesto por Herrera, J. 2016)</p> <p>Rincón de Juegos y rompecabezas autocorrectivos (ver actividades de la tabla No. 7)</p> <p>Rincón de Juego dramático: Para este rincón proponemos recrear el ambiente de un consultorio médico (recordemos que hay una serie de retos que enfrentan las personas sordas cuando van al médico, porque no pueden comunicarse sin intermediación).</p> <p>Es importante simular una camilla y un escritorio donde estará una libreta de recetas y algo con que escribir (también es posible simular un mostrador a modo de farmacia, con cajas de remedios de juguete). Buscaremos provocar actividades que involucren la lectura y la escritura, aunque los niños las usen “como si” supieran leer y escribir.</p> <p>Conviene aprovechar para dar algunas reglas de seguridad (ya que a veces los padres no las han podido dar) en relación a que los medicamentos de verdad son peligrosos y deben estar fuera del alcance de los niños.</p>	<p>etc. Tarjetas con las letras del alfabeto, por ejemplo:</p> <div style="text-align: center;">   </div> <p>Mobiliario simulado de consultorio, balanza, disfraces, muñecos, juguetes de instrumental médico como inyección, estetoscopio, metro en la pared para medir la estatura, recetas médicas, cajas de remedios escritas con medicinas de juguete.</p>
--	--	---	---

Tabla 16*Vocabulario en soporte concreto*

Objetivo			
- Ampliar el vocabulario a través de etiquetar los objetos de su entorno inmediato.			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
Tiempo: 3 periodos de 20 minutos	Método global	<p>Rotular la clase</p> <p>Se coloca a la altura de la mirada de los niños, los nombres de los objetos de la clase usando tarjetas. Por ejemplo se coloca el rótulo “ventana” a la ventana y del mismo modo a la puerta, la mesa, la silla, etc.</p> <p>Pasada una semana, sin previo aviso se retira los rótulos y se pide a los niños que vuelvan a ubicarlos correctamente. Se les felicita por cada rótulo ubicado en el sitio correcto y se pasa por alto los que están mal ubicados (luego se retiran)</p> <p>El ejercicio se puede repetir pasado un tiempo.</p> <p>Una variación puede ser que un niño salga del aula y mientras está ausente los demás cambian dos letreros de lugar, el niño regresa y deberá descubrir cuales letreros fueron cambiados y devolverlos a su lugar.</p> <p>El juego se repite hasta que todos los niños de la clase hayan salido.</p> <p>La siguiente variación es divertida y se puede hacer cuando dominan el vocabulario. Consiste en que estando la clase sin rótulos, los niños deben ubicar todos los letreros en el objeto incorrecto.</p>	Tarjetas de cartulina largas y marcador grueso. Cinta adhesiva

Tabla 17*Aplicación de TPR para LSEC*

Objetivo
- Ampliar la comprensión del español escrito como segunda lengua a través de acciones físicas.

Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
<p>Tiempo: Actividad diaria a la que se le dedica un periodo de 20 minutos.</p>	<p>Método TPR conjugado con Logogenia</p>	<p>Acciones físicas</p> <p>Utilizando un vocabulario escogido para cada unidad (ver anexo), la maestra elaborará tarjetas con un listado de instrucciones de movimiento, que aplicará con los estudiantes con la siguiente metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicará 3 sillas frente a la clase formando un pequeño triángulo, de modo que desde las sillas de los lados se pueda observar a la del medio. Ella se sentará en la silla central e invitará a dos voluntarios a ocupar las sillas laterales. Entonces mostrará una tarjeta que dirá “levántense” y se levantará, luego mostrará la tarjeta “siéntense” y se sentará. Lo repetirá tres veces y luego dirigirá la tarjeta a los niños de las sillas y gestualmente les invitará a hacer lo que dice la tarjeta. - Después cambiarán los voluntarios y ellos seguirán la misma instrucción de la tarjeta (si fuera necesario hará la acción con ellos), con esta pareja aumentará tarjetas en singular que puedan cambiar con velcro el nombre del niño o niña. Por ejemplo: “Levántate Juan” “Levántate María” “Siéntense”. - Otra vez cambiará de voluntarios y tras repetir lo aprendido aumentará la instrucción “giren” (los niños darán la vuelta). - Con el siguiente grupo repetirá lo avanzado y aumentará las instrucciones individuales. - Cada semana se irá aumentando acciones y vocabulario repitiendo lo aprendido en periodos de 20 minutos aproximadamente, como una 	<p>Ver en anexos las tabla de vocabulario sugeridas por semana.</p>

		<p>rutina.</p> <p>Es importante usar un ritmo rápido y juguetón, no corregir a los niños si se equivocan, solamente volver a mostrar el movimiento correcto y felicitar sus aciertos.</p> <p>Variación Charadas:</p> <p>Se coloca las tarjetas boca abajo y un niño escoge una al azar y actúa la acción, el grupo tiene un minuto para intentar escribir la acción que hizo.</p>	
--	--	---	--

Tabla 18

Danza letras escritura en movimiento

Objetivo			
- Aprender a trazar letras y palabras usando la memoria kinestésica.			
Entorno	Método o Técnica	Actividad	Recursos didácticos
50 minutos	Basada en técnicas de expresión corporal conjugadas con técnicas de	<p>Danza letras⁶</p> <p>Se hará juegos que básicamente consisten en escribir tan ampliamente que se ponga todo el cuerpo en movimiento (se hará letras gigantes).</p> <p>Actividad 1: Se puede iniciar con la escritura del</p>	Papel bond continuo de plotter de 90 gr. (rollo de papel que tiene 90cm de ancho y algunos metros de largo)

⁶El movimiento en el espacio deja una huella invisible. El movimiento de un lápiz sobre un papel deja un trazo.

En la danza también se aprende a hacer trazos. Es posible repetir una forma por imitación, pero para recordarla es necesario asociarla con una sensación o con una imagen hasta que se internalice como parte de un alfabeto de movimientos conocidos.

Los trazos tienen una forma de línea (curva o recta), dirección en el espacio (plano sagital, frontal, transversal) y un ritmo al ser trazado (con lugares de fluidez, detenciones y cambios de dirección).

Si aplicamos la manera en que se aprende un determinado movimiento en la danza al aprendizaje del trazo del nombre propio, de una palabra o de las letras, podemos facilitar que los niños tengan una relación tridimensional con la escritura, similar a la que tienen con la lengua de señas, que es una lengua espacial.

<p>dibujo.</p> <p>Referente artístico: Segni Mossi</p>	<p>nombre propio una mañana fría. Con el aliento se empañará una ventana y se escribirá el nombre con el dedo.</p> <p>Luego, en el centro del aula, se ayudará a los niños a imaginar frente a ellos una ventana gigante donde escribirán su nombre lo más grande posible (se pedirá que usen distintas partes del cuerpo: manos, cabeza, codo, nariz, etc.)</p> <p>Actividad 2: Para aprender algunas letras, se cubrirá el piso de la clase con los rollos de papel y cinta masking. La mitad de los niños caminarán y saltarán sobre el papel, puede marcarse un ritmo usando un bombo directamente en el piso (la mayoría de niños podrán sentir la vibración), hasta que la profesora o uno de los niños levante una tarjeta con una letra. Entonces los niños caerán fulminados sobre el papel, tomando la forma de la letra que les mostraron. La otra mitad de niños tomará un pastel de un color y dibujará la silueta de los niños. El juego se repite cambiando los roles de los grupos, la letra y el color del pastel. Luego tendremos un mapa en el piso hecho de letras que pueden servir para ser descubiertas y vueltas a ocupar, para ser rellenadas de lanas de colores o decoradas de alguna forma, para poner dentro de ellas palabras que estén en los objetos de la clase que comiencen con esa letra, etc.</p> <p>Actividad 3: Para esta actividad se recubre una pared con papel y se pide a los niños que con un crayón de pastel graso se coloquen de perfil junto al papel y que dibujen sobre el papel haciendo girar su brazo extendido varias veces, lo más ampliamente posible sobre el papel (como el aspa de un molino), usándolo como un compás para</p>	<p>Pasteles grasos o pinceles gruesos y agua o témpera.</p>
--	---	---

	<p>dibujar la letra “o”, luego se les preguntará qué otras letras pueden dibujar usando su brazo así y se jugará a dibujar la mayor cantidad posible.</p> <p>Variación: Se puede dividir el grupo en dos columnas que se ubicarán alejadas de la pared con el papel. Al primer niño de la fila de cada grupo se le da un pincel con un color de témpera y se le pide que vaya hacia el papel dando pasos con un pie pegado al otro (el talón toca los dedos del otro pie en cada paso) y dibuje lo más grande posible, una letra que se les ense�ar� en una cartulina. Apenas el niño empiece el dibujo, sale el siguiente de la fila trayendo otro color, de manera que el primer niño solo tienen tiempo para dibujarla, hasta que el siguiente de la fila llegue, entonces quien escribía va al final de la fila y el niño que acaba de llegar toma su lugar. La dinámica sigue con toda la fila.</p> <p>Actividad 4: En un día soleado en el piso del patio de la escuela, se puede escribir con pinceles gruesos usando solo agua. Los niños verán como se evaporan sus palabras. Pueden también hacerlo en parejas y conjugar las palabras con las siluetas de su sombra.</p> <p>Sugerencias: Se puede hacer variaciones a estas actividades e inventar otras, cambiando la superficie de escritura (techo, gradas, pasamanos) y la ubicación del cuerpo en el espacio (costados sobre el papel en el piso, recostados sobre una silla o hamaca, etc.)</p>	
--	--	--

ANEXOS

Anexo No. 1 Banco de vocabulario

Ejemplo de planificación semanal para TPR adaptado a 2do EGB INAL

SEMANA 1	PALABRAS NUEVAS	ÓRDENES QUE SE MUESTRAN 3 VECES	ÓRDENES PARA PRACTICAR
1.1	Levantar (se), sentar(se), dar (la vuelta)	Levántense, levántate (Pedro), siéntense, siéntate (Ana), den la vuelta, da la vuelta (María) *Algunas instrucciones se darán usando los nombres de los niños de la clase.	Levántate, siéntate, párense, den la vuelta, siéntense
1.2	Caminar, saltar, detener(se)	Levántate, siéntate, levántense, salten.	Levántense, siéntense, salten, siéntense. Levántense, caminen, deténganse, den la vuelta, caminen, levántense, caminen, siéntense.
1.3	Señalar, mesa, puerta	(María) señala la mesa. (Pedro) señala la puerta. Señalen la puerta.	Levántate, señala la mesa, camina a la mesa, camina a la puerta, levántate, siéntate. Señalen la puerta, caminen a la puerta, señalen la mesa, den la vuelta, caminen, Levántate, siéntate, levántate, camina al pizarrón, toca el pizarrón, señálame.
1.4	Tocar, pizarrón, escritorio	Camina al pizarrón, toca el pizarrón, señala el escritorio, señálame.	Levántate, camina al pizarrón, toca el pizarrón, da la vuelta, señálame, camina al escritorio, toca el escritorio, da la vuelta.
1.5	Repaso de las lecciones de la semana.		

PALABRAS NUEVAS POR SEMANA (Incluye vocabulario aprendido en 2do EGB el presente año lectivo)

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
Levantar, sentar, dar (la vuelta), caminar, saltar, parar, señalar Mesa, puerta	Tocar Rápido, lento Silla, ventana, pizarrón, escritorio	Tu, mi Cabeza, , pierna , brazo, mano, boca, nariz, espalda	Poner, coger Arriba (de), abajo (de), en Libro, cuaderno, lápiz amarillo	Recortar, dibujar, pegar Niño, niña, azul Perro, gato.

SEMANA 6	SEMANA 7	SEMANA 8	SEMANA 9	
Escribir, pintar Grande, pequeño verde	Comer, mirar frutas rojo/roja piña pera uva coco	Colores, animales ratón, sapo, pez, Mono, toro, pez, oso, león, pato, pollo, vaca, loro	Abrir, cerrar tus ojo, ojos, orejas, manos, brazos, piernas, pie	

BIBLIOGRAFÍA

- Báez, M. y Bellini, S. (2010). *Los sordos y el aprendizaje del español escrito*. Montevideo, Uruguay: Tercer Foro de Lenguas ANEP. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://www.dosubos.com/clientes/3fla/ponencias/033.pdf>
- Cabezas, R. (2010). *Desarrollo del lenguaje, del pensamiento y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes sordos*, Quito: Repositorio Universidad Salesiana. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/654>
- Centro virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 5 de octubre de 2017 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm
- Confederación Nacional de Sordos de España (2002). *Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos*, España: CNSE. Recuperado 6 de junio de 2017 de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/guia_educacion_bilingue.pdf
- Confederación Nacional de Sordos de España (2005). *Vamos a signar un cuento*, España: CNSE. Recuperado 6 de junio de 2017 de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/fomento_lectura.pdf
- Ferreiro, E. (julio-diciembre 2006) La escritura antes que la letra *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm 3, pp.1-52. Recuperado el 6 de junio de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Ferreiro, E. y colaboradoras (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de los escrito*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J., Grunfeld, D., Avendaño, F. y Baez, M. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teoría y práctica* (5ta edición ed.). México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Libresa.
- Herrera-Fernández, V. (enero-abril 2014) Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Revista Educación y*

Educadores, vol.17, pp. 135-148. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83430693007>

Kapuscinski, S. (2016) *Making Books*. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de www.makingbooks.com

Ley Orgánica de Discapacidades (2012) Ecuador: Ediciones Legales. Recuperado el 8 de junio de 2017 de <https://www.aduana.gob.ec/archivos/Boletines/2012/LEYORGANICADEDISCAPACIDADES.PDF>

Malone, S. (2011) *Introduction to Oral English using the Total Physical Response (TPR) method*. Adapted from ideas presented by Asher. Recuperado el 5 de abril de 2017 de https://www.sil.org/sites/default/files/files/introduction_to_oral_english_using_tpr.pdf

Massone, M. I., Simón, M., & Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. LibrosEnRed. Recuperado de www.librosenred.com

Massone, M.I., Buscaglia, V., y Bogado, A. (2009) *La comunidad sorda, del trazo a la lengua escrita*. Revista lectura y vida, International Reading Association. Recuperado el 17 de enero de 2016 de http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/11/31_01_Massone.pdf

Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y Vida* (3)

Ministerio de Educación (2016) *Instructivo metodológico para el docente del componente de alfabetización*. Ecuador. Recuperado el 6 de junio de 2017 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MODULO1.pdf>

O'Connor, J. y Seymour, J. (1993) *Introducción a la PNL*. Barcelona, España: Editorial Urano.

Oviedo, A., Carrera, X., & Cabezas, R. (2014). *Deaf Atlas*. Ecuador. Recuperado de <http://www.deaf-atlas.org/index.php/es/ecuador>

Oviedo, A. (2016). *Reseña de Stokoe et al, 1965, A dictionary of ASL on Linguistic Principles*. <http://www.cultura-sorda.org/resena-de-stokoe-et-al-1965-a-dictionary-of-asl-on-linguistic-principles>

Proliteracy Information Center (s.f.), *How to Use Total Physical Response in ESL Instruction*. Recuperado el 4 de marzo 2017 de <http://www.nevadaadulthoodeducation.org/nvrb/HowToUseTotalTPRinESL.pdf>

Quiroz, M. I. (2014) *Manual de gramática funcional de la lengua de signos ecuatoriana como estrategia de motivación a las y los estudiantes Sordos hacia la lectura*. Portoviejo: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de

<http://docplayer.es/17314380-Universidad-tecnica-particular-de-loja-la-universidad-catolica-de-loja-area-sociohumanistica.html>

- Radelli, B. (septiembre-diciembre, 2001) *Una aplicación de la lingüística: la logogenia*, en *Dimensión Antropológica*, vol. 23, pp. 51-72. Recuperado el 8 de octubre de 2017 de <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=652>
- Rey, M. I. (2008). *El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordo*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n16/n16a05.pdf>
- Reyes, M. y Monguló, C. (2015). *El dragón chef*. Aprendices Visuales. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de www.aprendicesvisuales.com
- Rusell, G., y Lapend, M.E. (2010) *Alfabetización de los alumnos sordos: español como segunda lengua*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda-eu>
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos España* (2a edición ed.). Barcelona, España: Editorial Anagrama, S.A.
- Salas, P. (2015) *Sordera y lenguaje: Neurociencias y Logogenia. Experiencias Lingüísticas con niños sordos*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Salas, P. (2009) *Narrativa, lenguaje y discapacidad auditiva*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos*. México DF: Cuauhtémoc. Recuperado el 17 de enero de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf
- Torrejo, J.C. (2008). *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en la educación infantil primaria y secundaria*. España: McGraw-Hill España, 2008. ProQuest ebrary. Web. 8 January 2015.