

La alfabetización temprana en los niños sordos

Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto
"Jugar en familia para aprender en la escuela"
Silvana Veinberg - Marisa Macchi - Silvia Zgryzek

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

¿En qué consiste alfabetizar a un niño sordo? Complejidad del objeto de enseñanza

El efecto emergente: las dificultades en el proceso de alfabetización y la prehistoria de la alfabetización

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

JUSTIFICACIÓN

¿Qué es lo que ocurre en el caso de un niño sordo hijo de padres oyentes?

La lengua escrita en el contexto escolar de los niños sordos

La familia en el proceso de alfabetización

NUESTRA PROPUESTA: "Jugar en familia para aprender en la escuela"

LAS ACTIVIDADES

ANEXO 1: ADQUISICIÓN DE LSA

ANEXO 2: GRILLA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL

ANEXO 3: GRILLA DE OBSERVACIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN

¿En qué consiste alfabetizar a un niño sordo? Complejidad del objeto de enseñanza

Alfabetizar constituye, per se, un objetivo complejo ya que abarca una suma de aspectos sociales, individuales y procesos que van desde operaciones simples, tales como la decodificación hasta involucrar los procesos cognoscitivos superiores del individuo. Si lo anterior ya conforma una tarea considerable, tenemos que sumarle, a la alfabetización de los niños sordos otro objetivo, no menos complejo que los ya citados: la enseñanza de un idioma desde la misma alfabetización.

Los niños sordos argentinos no adquieren naturalmente el español, del mismo modo que los niños oyentes lo hacen, sino que lo aprenden en la escuela y al mismo tiempo que son alfabetizados. El objeto de enseñanza cobra, a partir de esto, nuevas dimensiones. El niño debe pasar de un idioma que es su primera lengua o lengua natural, la lengua de señas argentina (LSA)¹, a una segunda lengua, el español (que no adquiere desde la oralidad, sino que aprende desde la escritura, durante el mismo proceso de aprendizaje de esta última).

El efecto emergente: las dificultades en el proceso de alfabetización y la prehistoria de la alfabetización

Es necesario rastrear las causas de esta problemática no en la misma alfabetización, sino en su prehistoria: en la primera infancia de las personas sordas.

Un noventa y cinco por ciento de los niños sordos son hijos de padres oyentes. Estos últimos desconocen, en general, que las personas sordas forman una comunidad que ha desarrollado un idioma, en un soporte visogestual, denominado "*lengua de señas argentina*" para comunicarse de modo natural ya que no pueden hacerlo a través de los sonidos porque no los oyen.

Los padres oyentes no suelen contactarse con sordos adultos para que estos les cuenten sus experiencias de infancia a ellos o a sus hijos, ni planifican algún tipo de contacto de adultos sordos señantes con los niños para que, de este modo, ellos puedan contar con referentes adultos sordos.

En consecuencia, los padres oyentes que tienen hijos sordos tratan de comunicarse con los niños desde el español en su forma oral y empleando métodos poco adecuados, tales como hablarles en tonos gritados o en velocidades descendidas, e interpretan, que, con estas acciones, los niños podrán *entender* mejor lo que ellos les dicen. Sin embargo, descuidan un factor importante: el niño sordo no oye y por lo tanto, no se juega en esta comunicación la *comprensión de un mensaje ambiguo* sino la *escucha*, el mismo canal por medio del cual el mensaje se emite. Producto del mismo error conceptual es que los niños son llevados tempranamente a instituciones (escolares o médicas) que tratan su rehabilitación y entonces el niño, una y otra vez es ***alejado de su niñez***, sus mismos padres lo apartan de un período en el cual debe primar la relación de los afectos, la aceptación y el juego.

De este modo, esa situación crea nuevas dificultades para los niños sordos, que son de índole vincular y que luego se interpretan, con el correr del tiempo, como bajo desarrollo cognoscitivo:

a) Dificultades vinculares en el entorno familiar: Los padres oyentes de los niños sordos, en su afán de establecer comunicación con el niño se convierten en la encarnación de la máxima exigencia de algo que el niño nunca podrá dar: a pesar de todos los esfuerzos, el niño no podrá transformarse en una persona oyente.

b) Dificultades en el desarrollo cognoscitivo: Las dificultades vinculares y la exigencia de comunicación en un idioma inaccesible para los niños sordos conlleva hacia la imposibilidad de la interrelación social (se obstruye el intercambio que en condiciones normales un niño realiza con sus padres y con sus pares) y, por ende, se obstaculiza el proceso natural de desarrollo de conocimiento.

c) Las dificultades vinculares que surgen de la relación no fluida con los padres se proyecta en la escuela, donde se suceden situaciones semejantes a las que el niño ya ha vivido en su hogar: en muchas escuelas se trabaja sobre la rehabilitación de la discapacidad, dejando de lado la enseñanza formal, y se

somete al niño a prácticas sobre la forma oral del español, a pesar de que los niños no escuchan.

Los niños oyentes se desarrollan a partir de sus interrelaciones con el medio y el aprendizaje que realizan de tales interrelaciones: la interacción social permite construir una organización interna de nuevas conductas mediadas a través del lenguaje: es decir, la construcción del significado comienza tempranamente, con las primeras experiencias y la necesidad de socializar estas experiencias para construir conceptos socialmente aceptados, para reorganizar nuevos significados y adquirir nuevos conocimientos.

Los padres de los niños que escuchan generalmente juegan con sus hijos. La actividad lúdica es una actividad trascendente. Resuelve la tensión entre el mundo real y el mundo imaginario. Al incorporar juegos, los niños formulan explícitamente sus experiencias en las diversas situaciones de la vida e instalan una nueva conducta. Antes del juego está la experiencia, el contacto con objetos que se le imponen al niño (Por ejemplo, el niño ve una puerta y la abre y la cierra en forma reiterada: el objeto se impone al niño por sus características). Con el juego, el objeto deja de imponerse: el niño transforma al objeto, lo lleva a una construcción imaginaria. El niño ve el objeto real pero se comporta eludiendo lo que ve. Lo decisivo en este acto está formado por la independencia que logra entre el significado asignado al objeto y el objeto: un plato es el volante de un auto, o un trapo es un niño. Las ideas reemplazan, en el juego, al objeto real. Esto abre un campo de nuevas experiencias.

Los niños sordos hijos de padres oyentes tienen una comunicación muy difícil con sus padres, que no entienden sus necesidades y que se sienten en la obligación permanente de instruir a sus hijos, como una forma de compensación que suple la no audición. Esta comunicación difícil hace que el niño no se relacione desde el cariño, desde la comprensión y desde el juego, y que el niño no pueda desarrollarse cognoscitivamente acorde a su edad.

Para mejorar nuestra descripción aún podemos contrastar el caso anterior con el de aquellos niños sordos hijos de padres sordos señantes. Los padres sordos señantes de los niños sordos se comunican espontáneamente en LSA, un idioma accesible para ellos y para sus niños y pueden jugar con estos naturalmente, transmitirles de modo espontáneo sus valores culturales, sus experiencias; pueden establecer con ellos un contacto franco y conocer cuáles son sus temores o sus tristezas, cuáles son sus festejos y sus alegrías.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

A partir de lo ya enunciado, podemos afirmar que las experiencias de los niños sordos en su interacción con el entorno están ligadas estrechamente desde el comienzo de su vida a su familia. Por lo tanto, es esencial la participación activa de la familia en el período de la niñez y su incidencia es determinante en función del desarrollo posterior del niño. La elaboración de proyectos que incluyan a la familia como base para el desarrollo de las habilidades necesarias

para el acceso a la alfabetización es indispensable para que los niños puedan acceder a ella.

Atendiendo a esta concepción, nos encontramos desarrollando el proyecto "*Jugar en familia para aprender en la escuela: un derecho de los niños sordos*" que intenta acercar a las familias de niños sordos de 2 a 8 años a la escuela con el fin de que el niño y su familia se comuniquen naturalmente e interactúen a través de juegos de distinto tipo, entre los cuales se encuentra la lectura compartida. Para que los niños sordos puedan desarrollar sus habilidades comunicativas de manera similar a la de los niños que oyen y que, de esa manera puedan tener un horizonte de oportunidades similares a la de los niños oyentes se deben reformular los vínculos familiares y escolares, creando espacios que estén pensados para ellos.

Así, el proyecto *Jugar en familia para aprender en la escuela: un derecho de los niños sordos*, se puso en marcha. Está basado en la creación de espacios destinados a la reunión de niños sordos de bajo y muy bajo nivel socio económico, de 2 a 8 años (agrupados según sus edades) con sus madres u otro familiar y con un coordinador sordo, una vez por semana durante noventa minutos para realizar actividades creativas, recreativas y educativas a través del juego y los cuentacuentos. Se intenta, así, crear un ámbito lingüístico accesible visualmente: los juegos están preparados para ser vistos, la comunicación se realiza en LSA, los cuentos se leen y se cuentan en LSA. Esto genera una libre participación de los niños y sus familias, mejora la comunicación y permite que los niños participen, construyan conocimientos y se acerquen a la lengua escrita a través de estrategias visuales transmitidas por los adultos sordos.

JUSTIFICACIÓN

Son muy pocos los que tienen padres que leen y que leen para ellos. Si no existe un adulto que recorre ese material de papel y mira estos signos y habla en voz alta y produce la maravilla que son las imágenes sobre las que el niño puede soñar, pensar, imaginar, ¿cómo pretendemos que mañana desee aprender a leer? Aquí entonces están los cimientos". Francesco Tonucci (pedagogo italiano).

El aprendizaje general de los niños es anterior al comienzo de la etapa formal del aprendizaje. Cuando los niños comienzan, en la escuela, a trabajar con aritmética, ya conocen las cantidades puesto que las han experimentado en sus vidas, fuera del ámbito educativo. No de otro modo sucede con la alfabetización. El acceso a la escritura no es una práctica aislada de las otras, sino que está íntimamente relacionada con otras actividades, con peldaños anteriores que son los que hacen que el niño espontáneamente se acerque a la alfabetización.

Antes de la alfabetización, los niños tienen contacto con los gestos, que actúan como signos visuales, como una escritura en el aire; con el juego, que es un

comienzo de la actividad de construir significados con distintos objetos y, por último, la escritura, con los garabatos².

Cuando las familias participan en la alfabetización ya desde el hogar existe una reflexión sobre los diversos empleos de los textos escritos para las distintas actividades cotidianas (mensajes de heladera, listas para hacer compras, etiquetas, catálogos, libros, diarios, internet, planos, etc). Los niños, en esos casos, suelen participar de las funciones del texto escrito a través de las prácticas de los papás y de otros adultos cuando estos logran generar un ambiente de lectura: es decir, cuando leen cuentos (dejando que los niños intervengan en la construcción de significado) desde edades muy tempranas, cuando leen a sus niños todo tipo de textos, cuando comparten comentarios sobre literatura, cuando atienden al interés del niño por las palabras y por las letras, cuando ponen al alcance de los niños libros y otros materiales escritos, cuando se involucran en juegos con escritura y aceptan las escrituras primeras de sus niños con felicidad.

¿Qué es lo que ocurre en el caso de un niño sordo hijo de padres oyentes?

Como veíamos en la Introducción de este trabajo, la imposibilidad de dominar y compartir el idioma desde los primeros meses deviene en serias dificultades cuando se piensa el proceso de alfabetización. Los índices de pobreza, exclusión y características socioculturales de nuestra población actúan como obstáculos para este aprendizaje. Sin embargo, **la situación lingüística y cultural de los niños** resulta ser el factor determinante en el momento de superar tales dificultades. El noventa y cinco por ciento de los niños sordos nacidos en familias de padres oyentes no establecen una comunicación amplia en sus hogares, es decir, no logran adquirir ni el español ni LSA y por lo tanto, carecen de oportunidades y de experiencias relacionadas con la alfabetización familiar.

Estos niños que no adquieren el español por su sordera y que no adquieren la lengua de señas por no estar en contacto con personas señantes, no tendrían dificultades en adquirir espontáneamente esta última si estuvieran en contacto con personas sordas adultas señantes o niños sordos señantes. La alfabetización en este caso requiere de programas que tomen en cuenta y respeten estos procesos, y que trabajen y analicen las diferentes variables que actúan en el acercamiento de los niños sordos a una lengua escrita utilizada por la comunidad mayoritaria pero que no es representativa de los modos de comportamiento visual de la comunidad sorda.

Se hace indispensable la construcción de espacios adecuados para el encuentro de padres de niños sordos, adultos sordos y docentes de niños sordos y la promoción de acuerdos y trabajos cooperativos en beneficio de la educación de los niños. La participación de los padres u otros adultos a cargo de los niños en las instituciones escolares es una práctica necesaria no sólo para la alfabetización sino también para la construcción de una representación positiva de la subjetividad de la persona sorda. En el encuentro entre padres de niños sordos, adultos sordos y escuela es posible profundizar el mutuo

conocimiento, vencer barreras que obstaculizan la comunicación y construir consensos para fortalecer la democratización política y social. Solo de esta manera, podríamos considerar que el proceso de alfabetización de los niños sordos se estaría construyendo en una situación de equidad³: podemos hablar de equidad en el proceso de alfabetización si estas variables son tenidas en cuenta a la hora de diseñar programas de alfabetización para niños sordos.

Aprender a escribir para un niño sordo no es sólo aprender a manejar una tecnología diferente para una lengua que conoce (como ocurre con el niño oyente, aunque la lengua oral sea independiente de la escrita), sino que implica el aprendizaje de una nueva lengua, en este caso el español. La alfabetización es un proceso profundamente social que entra en la vida de los niños a través de la interacción; su desarrollo depende de la variedad y calidad de experiencias por las que atraviese el niño en la cultura de lo escrito en la que el niño se encuentra inmerso. Distintas investigaciones realizadas en hogares de niños sordos pusieron en evidencia que el gusto por los libros y el descubrimiento de habilidades para la lectura y escritura se desarrollan mejor cuando el niño está en contacto con materiales escritos y esto sucede cuando los padres comparten con ellos el momento de la lectura, o cuando en los hogares se emplean diversos usos y propósitos de la lectura y escritura y los experimentan desde actividades diversas de la vida cotidiana.

Así, si bien la educación formal escolar tiene por objetivo alfabetizar, es necesario reconocer que el proceso de alfabetización comienza mucho antes de que los niños concurran a la escuela. Las habilidades necesarias para acceder a la escritura se desarrollan desde los primeros momentos de vida de un niño. Del mismo modo que los padres de los niños oyentes, los de los niños sordos, pueden jugar un papel clave en tanto facilitadores o transmisores de la alfabetización temprana si ofrecen a sus pequeños hijos oportunidades de participar e involucrarse en actividades en las que leer y escribir se convierten en actos naturales, cotidianos, útiles y necesarios: escribir cartas, leer prospectos, leer el diario, anotar llamadas telefónicas, escribir listas de compras y participar de la lectura de un cuento.

Los efectos de la lectura de los padres a sus hijos pueden compararse a los del andamiaje concebido por Bruner⁴. La interacción de un adulto o no, marca la diferencia en estos aprendizajes: a través de la lectura de cuentos los niños se familiarizan con las convenciones de la lengua escrita, desarrollan la imaginación y creatividad, analizan la realidad y la diferencian de lo abstracto.

El contacto con libros provoca además oportunidades para observar, demostrar, explorar, interactuar y cooperar. El acto de la lectura compartida, el ritual de leer cuentos a los niños contribuye a estimular el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como lingüísticas, a construir estrategias de predicción y comprensión, anticipar, inferir, verificar, todas ellas estrategias básicas para convertirse en buenos lectores. Los encuentros a partir de la lectura brindan el marco ideal para mejorar los vínculos ya que producen intercambios positivos, afectivos y satisfactorios entre los integrantes, los contacta con el placer y el goce que los lleva a disfrutar de la palabra.

Cuando los niños tienen un contacto con lo escrito en los primeros años de sus vidas, por lo general logran aprender a leer y escribir con mayor naturalidad y desarrollan una amplia gama de habilidades, experiencias y conocimientos con más éxito y creatividad. Los niños que aprenden a leer y a escribir tempranamente se caracterizan por provenir de hogares en los cuales la lectura es frecuente en distintos usos. Una vez que el niño conoce para qué se emplea el texto escrito, se comienza a guiar su aprendizaje en dirección de construir propios significados de lo que un adulto le cuenta o le lee. Este proceso de conferir significados a los textos es sumamente extenso y continúa aprendiéndose, en los accesos a los distintos textos, hasta el nivel educativo universitario.

En síntesis, los conceptos teóricos que sostienen estas formulaciones suponen que los niños que entran en contacto con la escritura han pasado por el proceso de "adquisición" de la misma lengua, que comparten esta lengua con sus padres. La diferencia que se observa en el caso de los niños sordos radica en que estos no han pasado previamente por el período de adquisición del español, y que su comunicación oral no podrá realizarse a partir de un canal oral auditivo (y su posterior acceso al registro escrito) sino que el intercambio y punto de partida accesible para estos niños será un idioma transmitido en un canal viso-gestual y la alfabetización constituye el acceso al idioma de sus padres.

La lengua escrita en el contexto escolar de los niños sordos

Para profundizar sobre el acceso de los niños sordos a la lengua escrita, es necesario plantearse cuáles son las representaciones que tenemos sobre la escuela de sordos.

Históricamente se consideró que la escuela de sordos debía servir para que los niños pudieran aprender a hablar y a utilizar su resto auditivo. Estas escuelas autodenominadas "oralistas" interpretaron la educación como rehabilitación y aplicaron estrategias educativas que respondían más a una mirada clínico-médica que a una mirada pedagógica y social.

A partir del fracaso escolar de los niños sordos y ante la evidencia de la gran mayoría de los sordos adultos funcionado como semi-alfabetos⁵, la educación de los sordos ha sido reformulada en varios aspectos: uno de ellos y el que ha recibido mayor énfasis ha sido el de la lengua que se utiliza dentro de la escuela y las estrategias de enseñanza del español.

Muchas escuelas oralistas actualmente tienden a encaminarse a un sistema de educación denominado "bilingüe". Esta educación supone la utilización de la lengua de señas argentina como primera lengua y la enseñanza del español escrito como segunda lengua. Una vez más, la educación de los sordos está siendo definida a partir de un mismo eje: la lengua. Las diferencias entre las posturas educativas han girado alrededor de cuál es la lengua de la escuela, en qué lengua deben aprender los niños, cuál es la lengua primera y cuál la segunda. Los cuestionamientos que hoy se le hacen a la enseñanza de las lenguas orales en las escuelas de sordos se dirigen ahora a encontrar "el

camino de la educación de los sordos" en las lenguas de señas. Las lenguas de señas como lenguas naturales, las otras lenguas (en sus registros oral y escrito) como lenguas segundas. De esta concepción deriva la definición de "educación bilingüe" para los niños sordos.

Es imprescindible replantear esta definición, ya que corremos el riesgo de concentrarnos una vez más en el eje que ha dirigido la educación de los sordos hacia una sola dirección.

Aunque la concepción sobre primera lengua y segunda lengua planteadas en la educación bilingüe para los sordos puede ser correcta, ésta está basada sobre análisis mucho más profundos acerca de los sordos y la sordera, los otros y nosotros, el concepto de diferencia, la tolerancia, la pedagogía general y la educación especial y la formación docente. Al definir la educación de los sordos debemos revisar nuestras ideas sobre la educación general y sobre la población escolar que se encuentra en el proceso de educación formal. La educación bilingüe para sordos deberá considerar el diseño de una escuela accesible lingüísticamente a través del uso de la lengua de señas, pero eso no será suficiente si no está pensada para que sea visual y culturalmente accesible. Los niños sordos solo podrán apropiarse de la escuela y aprender en una escuela accesible para ellos.

Una escuela accesible para los niños sordos contempla el respeto por la cultura de la comunidad sorda e implementa un entorno lingüístico apropiado para el niño sordo, que le da la libertad más fundamental: comunicarse en su propio idioma. De este modo, luego de desarrollar su lengua, el niño sordo podrá poner en funcionamiento todas sus capacidades lingüísticas y aprender cualquier otro idioma desde la lectura y la escritura.

La implementación de este tipo de filosofía en la educación escolar se organiza lingüísticamente teniendo en cuenta que la lengua de señas argentina debe circular en el establecimiento educativo tanto como idioma-herramienta para la enseñanza de los contenidos curriculares generales, como en los momentos de entretenimiento y que el español escrito (español como lengua segunda)⁶ debe constituir un objeto de estudio que lleve un proceso de aprendizaje similar al que se emplea para la enseñanza de las lenguas extranjeras, por ejemplo inglés, francés o italiano. La organización escolar debe contemplar la inclusión de miembros de la comunidad sorda capaces de transmitir modos de desempeñarse en el mundo de manera visual, con los cuales los niños puedan identificarse, y debe incluir en el currículum las adaptaciones necesarias para que su cultura visual y su lengua se vean reflejadas en él.

La mirada con la que tanto maestros oyentes como maestros sordos otorguen al niño sordo, marcará en gran medida el lugar del niño en la escuela, su desempeño en las diferentes áreas y su proyección en el futuro.

El acercamiento de los niños sordos a la lengua escrita impone un análisis previo que responde a los siguientes interrogantes:

1 - ¿Para quién?

2 - ¿Para qué?

3 - ¿Cómo es su acceso?

1 - El español no es la lengua natural de los sordos. Es imprescindible tener en cuenta que al pensar en el español escrito para los sordos, estamos pensando en una lengua a la que ellos no han tenido acceso espontáneo en sus intercambios comunicacionales, y que se presenta en una modalidad diferente que, a pesar de ser visual, no tiene relación alguna en su forma con la lengua de señas.

2 - ¿Para qué enseñar la lengua escrita a los niños sordos? El español escrito es un canal importante en la transmisión de información y en el contacto con el medio, pero también es el ingreso de los sordos a la lengua española. Aprender una lengua significa aprender a usar esa lengua, a hacer cosas con ella. Los objetivos de la enseñanza de esta lengua deben ser planteados para los niños sordos teniendo en cuenta que este será su ingreso a la lengua española. Por eso, el trabajo con la lengua escrita debe plantearse como un trabajo de comunicación auténtica, es decir, de sistematización de todos los elementos que el uso de la lengua proporciona. Se sigue de este modo una manera de enseñanza que reproduce la adquisición de la lengua primera. Así, es necesario que pensemos la alfabetización como una respuesta a las necesidades sociales y no como una respuesta a los requerimientos escolares. Entonces, el acceso a los textos escritos puede pensarse *desde su mismo uso*, lo cual presupone identificar la lengua con la *comunicación*. Se contraponen, por un lado, a los modelos previos que privilegian la diferenciación de destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) de los componentes del conocimiento (la gramática y del vocabulario) y por otro lado, a las teorías lingüísticas de base estructural o generativa⁷, que se centran, respectivamente, en el estudio organizado del sistema de la lengua y el conjunto de reglas mentales que domina un hablante ideal de cualquier idioma. De este modo la alfabetización (y el aprendizaje de un segundo idioma desde la escritura) se presenta cruzada por factores temporales, sociales y espaciales, en una comunidad real que comparte una concepción del mundo, conocimientos enciclopédicos y rutinas comunicativas preestablecidas. Enseñar un idioma no es una tarea restringida a la sistematización de un repertorio gramatical, sino que se extiende al dominio de los conocimientos socioculturales de sus hablantes. En la postulación de estas perspectivas se observa a simple vista que esta actividad se ve atravesada por una serie de factores condicionantes, tales como las diferencias socioculturales, los diferentes estados psicológicos, las estrategias para solucionar las carencias lingüísticas y para lograr objetivos comunicativos, etc⁸. Esta mirada sobre la enseñanza de la lengua presupone una nueva unidad para el trabajo: el discurso en su forma escrita.

3 - ¿Cómo ingresa el niño a la lengua escrita? El aprendizaje de la lengua escrita presupone que se hayan desarrollado ciertas habilidades cognitivas que permitirán su acceso. Algunas de las habilidades a las que hacemos referencia se resumen en:

- _ Construcción de experiencias
- _ Conocimientos previos

- _ Utilización de la inferencia
- _ Competencia comunicativa
- _ Uso metafórico de la lengua
- _ Desarrollo cognitivo
- _ Decodificación

De estas habilidades, la decodificación es la única que corresponde exclusivamente a la lengua escrita.

Construcción de experiencias

Los niños no son receptores pasivos de su entorno. La experiencia se construye a través de su participación e interacción con el medio.

Interactuar con el medio supone una lengua común. Es a partir de la lengua que los niños elaboran sus experiencias, la comparten con otros y comprenden el mundo. La organización que los niños hacen del mundo determina en gran parte sus ideas y sus acciones en base a esas ideas que construyen sobre él.

Los sucesos que se encadenan en la vida de un niño y se comprenden por estar vinculados unos con otros conforman un desarrollo cognitivo que permite construir sentido a partir de la experiencia. Cuando la lengua no media entre el adulto y el niño, el mundo es comprendido de acuerdo con criterios infantiles, a veces su comprensión no es posible, y aún peor, en muchos casos es mal interpretado. Esto significa, que el niño interpretó algo que difiere de la intención del interlocutor y actúa en consecuencia. Su accionar no coincide con lo esperado y en consecuencia se generan una serie de acciones distorsionadas, contradictorias.

Conocimientos previos

La experiencia construye el conocimiento de mundo. La información no se incorpora de manera automática, sino que se selecciona de acuerdo con esquemas mentales previamente contruidos. Estos esquemas han sido elaborados en la relación con el medio, en su relación *adecuados* para lograr los fines que persiguen y estrategias diferentes para alcanzar sus intenciones con el exterior. Para que nuevos conocimientos sean incorporados, deben relacionarse de alguna manera con información previa. El esquema se modifica a partir de nueva información.

Trasladando este conocimiento al texto, relacionamos el material textual con el propio conocimiento y en relación con este esquema le otorgamos un significado.

En el caso de los niños sordos, si la organización mental de la experiencia no se puede confrontar o comparar con la del universo adulto, se dificultará la incorporación de nueva información, o ésta se verá influida por conocimientos distorsionados.

La utilización de la inferencia

El proceso de leer supone la aplicación de estrategias de anticipación que permiten al lector comprender lo que está leyendo. Los buenos lectores no leen cada letra y cada palabra, sino que anticipan o "adivinan" gran parte del texto escrito. El ejercicio de predecir lo que sucederá se desarrolla desde los primeros momentos de la vida, en las primeras relaciones con su mamá. El niño anticipa una acción de su mamá porque comprendió una serie de sucesos que se repiten y que tienen un significado para él. Estas acciones muchas veces se relacionan con sonidos, palabras, cantos y estos son los que anticipan una determinada conducta. Para planificar necesitamos anticipar. Para poder cuidarnos debemos anticipar.

Los primeros indicios de comunicación aparecen gracias a la anticipación del interlocutor. En esta conducta, la función del adulto es fundamental. Al niño sordo desde el primer momento los hechos se le presentan generalmente sin acciones que puedan anticiparle la acción que sobreviene de manera sorpresiva, con explicaciones incomprensibles lo que no ayuda a construir suposiciones y teorías sólidas sobre el mundo. Algunas acciones que se repiten cotidianamente en la vida de los niños sordos en sus hogares atentan contra el desarrollo de este ejercicio de anticipación, al llevar a cabo actos sin soporte lingüístico previo y sin explicaciones posteriores.

Los acontecimientos sorpresivos, el efecto sin causa aparente, la falta de sucesión lógica y del sentido de la sucesión de hechos, se trasladan al proceso de interpretar el texto escrito.

Competencia comunicativa

El conocimiento de la lengua y de sus usos es imprescindible para el aprendizaje de la lengua escrita. En el caso de los niños sordos, la competencia comunicativa debe ser primero desarrollada en una lengua natural, debe ser adquirida espontáneamente en ambientes lingüísticos visuales. Los niños no solo poseen competencia lingüística en esa lengua sino conocimiento sociocultural sobre ella.

En un estudio realizado en el año 2003 en las escuelas de niños sordos de la Provincia de Buenos Aires, el 15% de las maestras manifestó poseer un dominio fluido en lengua de señas y un 35% manifestó tener algún conocimiento básico en la lengua. El 50% no tiene conocimiento sobre la lengua⁹.

Esto significa que:

- _ Los niños no están siendo enseñados en lengua de señas
- _ Los niños no han reflexionado sobre su lengua
- _ Las maestras enseñan a los niños a través de la lectura de los labios

Este hecho, sumado a que casi la totalidad de los niños tiene padres oyentes que en su amplia mayoría desconoce la lengua de señas, deriva en el siguiente resultado sobre la competencia lingüística en español escrito de los niños sordos:

Los niños sordos reconocen y generan

- Oraciones simples y estructuradas de acuerdo con criterios SVO exclusivamente,
- Vocabulario limitado
- Falta de utilización de artículos, coordinantes, preposiciones, etc.
- Uso incorrecto de flexiones verbales y concordancia en género y número
- Escasas estrategias para comprender el texto como una totalidad, con un propósito y para jerarquizar información en un texto.

En relación con la competencia pragmática de la lengua, los niños desconocen cuáles son sus usos, como también el conocimiento práctico de los modos de expresión que las diferencias de edad, jerarquía o status, sexo, etc. de los participantes suelen llevar aparejados en cada contexto cultural. Estas normas cambian de una lengua a otra y se aprenden en ambientes de interacción comunicativa con hablantes de la misma lengua.

Uso metafórico de la lengua

Las lenguas están impregnadas de términos y frases que se utilizan de manera figurada.

Ciertamente, también la lengua de señas argentina presenta señas y frases con doble sentido o con sentido metafórico. Esta posibilidad que tienen todas las lenguas crece y se difunde a través de su uso en diferentes ámbitos.

Los niños sordos que no tienen experiencia en una primera lengua difícilmente comprendan este poder de la lengua a través del texto escrito. Gran cantidad de dificultades con las que se encuentran estos niños a la hora de enfrentarse con un texto es esta forma de la lengua. Los niños sordos tienen pocas experiencias (si tienen alguna) participando de chistes, y utilizando la lengua alegórica e irónicamente.

El desarrollo cognitivo

Aprender la lengua escrita requiere la utilización de ciertas destrezas psíquicas que han sido desarrolladas por el niño en su interaccionar y comprender el entorno. Construir conocimiento, utilizarlo para planificar nuevas acciones, incorporar información, seleccionar de una serie de posibilidades cuál será la más acertada para luego verificarla o desestimarla, son acciones que los niños realizan en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Además del carácter lingüístico y social, el lenguaje es también una actividad psíquica: para comprender un texto el lector debe poder formularse objetivos de comprensión (qué quiere saber y para qué) activar conocimientos previos del mundo y de la lengua (qué conoce en relación a este tema/ qué secuencia predomina en el texto/ cuál es el objetivo que puede presentar el texto, según la información que esa estructura ya conocida provee), construir hipótesis de lo que se va a encontrar, reconocer y decodificar los signos, enlazarlos con los

siguientes, retenerlos, comprender la construcción semántica de cada texto, reponer los implícitos y comprender el lenguaje figurado o metafórico.

La falta de una lengua común compromete el desarrollo de destrezas necesarias para solucionar problemas. Sin una lengua no existe interacción real. Si los niños sordos están en ambientes donde se utiliza una lengua que es inaccesible para ellos, estarán en un lugar de recepción pasiva de la información, imposibilitados de participar activamente de los encuentros lingüísticos que sirven como soporte para la elaboración de hipótesis, y la postulación de objetivos.

La decodificación

La decodificación constituye un solo peldaño que consiste en una etapa por medio de la cual se adquiere el reconocimiento de las palabras. En el caso de los niños sordos, la decodificación no consiste en el deletreo sonoro ni en las etapas de silabeo ya que estas no contribuyen a otorgar sentido. Esta etapa, en cambio, constituye el pasaje de una lengua viso gestual a otra también transmitida por medio de un canal visual. En general, no se observan dificultades para la decodificación en sí misma, es decir, los niños aprenden a reconocer palabras. Sin embargo, se suele destinar demasiada energía a este proceso y de este modo se resta importancia a la verdadera dimensión del acto de alfabetizar (construir sentido desde la lectura).

La familia en el proceso de alfabetización

El acercamiento de la familia al proceso de alfabetización de los niños sordos cobra dimensiones particulares debido a la situación compleja que presentan como potenciales mediadores de la comunicación, como interlocutores, o como modelos lingüísticos y culturales de sus hijos.

Numerosos estudios demuestran que los hijos sordos de padres sordos tienen un mejor desempeño en todas las áreas incluidas las de la competencia lingüística en español escrito que sus semejantes hijos de padres oyentes. A pesar de que el entorno (no familiar) se presenta de la misma manera para unos y otros, el involucramiento de la familia en la alfabetización temprana desde la lengua de señas y a partir de ella su participación como agentes sociales en relación con el niño benefician la integración de este niño también a los textos escritos.

Es necesario abordar la alfabetización de los niños sordos primero desde su lengua natural, a través de la intervención de personas sordas adultas que repliquen la experiencia de alfabetización de los niños hijos de padres sordos.

La importancia que tienen los adultos sordos en esta primera aproximación a la alfabetización y su contacto con los padres de los niños redundará en la comprensión del proceso particular que realizan los niños sordos en su aproximación a la cultura escrita.

Si establecemos una relación directa entre las situaciones por las que atraviesan los niños sordos y las interpretamos desde nuestra mirada de persona "oyente" corremos el riesgo de arribar a conclusiones desacertadas.

La falta de sonido nos angustia como personas oyentes, pero no es factor de angustia para los bebés y niños sordos, como declaran algunos profesionales en contacto con los niños sordos. El silencio no tiene un significado en términos absolutos para el bebé sordo; no existe el sonido y por ende tampoco el silencio.

Los niños sordos, como todos los niños, se organizan psíquicamente a través del contacto con el exterior. El bebé sordo se inscribe en la subjetividad de la madre que tiene una historia propia, y también dentro de una sociedad y una cultura determinadas: una sociedad más o menos prejuiciosa, en la que se respetan en mayor o en menor medida los derechos de los individuos que la componen, con una cultura que signa el comportamiento de sus instituciones.

El bebé nace dentro del contexto de una sociedad determinada y su desarrollo e integración también estarán influenciados por las limitaciones que encuentran fuera del contexto familiar¹⁰. La construcción de su identidad dependerá de complejas relaciones familiares, lingüísticas, históricas, sociales y culturales¹¹. Es decir, que el niño sordo se estructurará como persona no solo a través de las palabras y las expectativas de su madre, sino también a través de sus contactos con otros niños sordos u oyentes y con la lengua que use para comunicarse, entre otras cosas.

El contacto de los padres con los adultos sordos provoca el primer contacto de los padres con una cultura predominantemente visual. El comportamiento que tienen los sordos y sus experiencias de vida se construyen a través de una lectura del entorno propia.

Existen sutilezas en la comunicación entre una madre sorda y un bebé sordo, que tienen que ver con estas características peculiares en las que los sordos leen el tiempo y el espacio: qué "tono de gesto" al bebé le resulta más agradable, cuáles son los gestos del bebé que la madre sorda toma como comunicación, a qué gesto la madre le atribuye un "decir".

El acercamiento de los padres oyentes a la alfabetización de sus niños sordos, supone en primer lugar darse cuenta del tipo de respuestas que va a recibir de su hijo y cuáles son los gestos, movimientos, actitudes suyas que van a generar respuesta del niño. A la vez, la madre debería descubrir y atesorar lo que ella misma descubre y registrar cuáles son las reacciones del niño que generan una respuesta de parte de ella.

Aunque la madre no deje de hablarle a su hijo, ésta no será la vía regia de comunicación. Las caricias, el contacto y las miradas entre la madre y su hijo son necesarias pero no suficientes para que el niño se transforme en persona.

La primera comunicación entre la madre y el bebé tiene un valor de código en el que pesa más el contacto y el afecto que la enseñanza de una lengua, como

sucede con cualquier bebe. Mediante formas de comunicación gestuales (que no están inscriptas dentro de la estructura compleja de la lengua de señas) la madre puede empezar a construir una comunicación satisfactoria. Esta forma de comunicación sirve para aprehenderse mutuamente. Sin embargo, la prolongación de esta forma de comunicación puede transformarse en un síntoma - producto de la eternización de un tipo de comunicación primaria.¹²

Si la madre aprende a detectar los signos de comunicación significativos para su bebé, y al mismo tiempo aprende a utilizar la lengua que su hijo entiende, se irá construyendo entre ellos una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. El microcosmos descrito por Bruner les servirá como base para la instalación de una lengua compleja. Esto, a su vez, le permitirá a ese niño inscribirse en la cultura de sus padres y valorar y aprender la forma de comunicación de sus padres, que será la segunda lengua de ese niño.

Los niños - sordos u oyentes - entran a la lengua no solo a través de hablantes de esa lengua que proporcionan el medio lingüístico apropiado para el desarrollo del niño, sino a través del deseo de la madre de comunicarse con él. Los hablantes naturales de la lengua poseen la capacidad de utilizarla en todas sus dimensiones; la madre determina el propósito de la comunicación. Existen fuertes evidencias que apoyan la necesidad de un ambiente de interacción apropiado para el niño y que se basan en la relevancia del habla dirigida al niño en el desarrollo de su lengua. En el habla dirigida al niño los padres lo proveen con gran cantidad de pistas acerca de la estructura de la lengua; ellos no le hablan al niño sino que hablan con el niño. En sus intercambios, los padres responden a preguntas, expanden el habla de su hijo, preguntan, repiten, marcan los diferentes tipos de oraciones mediante la prosodia y señalan los turnos conversacionales¹³. La correspondencia entre dos personas hablando ha sido demostrada mediante observaciones que revelan que las personas se mueven en forma sincrónica y comparten un ritmo correspondiente a la lengua hablada. Esta sincronía ha sido observada también entre niños pequeños en relación a la voz de su cuidador¹⁴.

Los padres sordos de niños sordos utilizan estrategias de habla dirigida a su hijo sordo que se adaptan a las estructuras de las correspondientes lenguas de señas y a las necesidades de su hijo pequeño. Las señas que las madres sordas dirigen a sus hijos, aparecen en forma simplificada y redundante, tal como ocurre con las lenguas orales. Los padres tienden a colocar su cuerpo y el de sus hijos como para maximizar la atención, intercalan actos afectivos no vocales con interacciones lingüísticas, utilizan modalidades alternadas o simultáneas para comunicarse con sus niños, y repiten las señas varias veces (llegando en ocasiones a repetir doce veces la misma seña). El tamaño exagerado de las señas parece corresponderse con una entonación exagerada en las lenguas orales.

Existen también otros aspectos importantes en las madres señalando a sus hijos: 1) la tendencia a señalar sobre el cuerpo y la cara del niño en lugar de señalar sobre el cuerpo de la madre; 2) la tendencia a producir ciertas señas en particular el nombre de los objetos sobre el objeto mismo, resaltando, de esta

forma, la asociación entre la seña y el objeto, y 3) la tendencia de los padres de mover o moldear las manos del niño para producir una seña determinada¹⁵.

Las características que han sido descritas en referencia a los intercambios comunicativos entre los padres oyentes y sus hijos sordos no concuerdan con los parámetros establecidos previamente para los padres e hijos que utilizan el mismo código lingüístico. Algunos estudios que han sido llevados a cabo sobre la interacción entre la madre oyente y su hijo sordo indican que las madres tienen mayores dificultades para establecer la alternancia comunicativa, los juegos de anticipación y la referencia conjunta. La frustración que esto produce conduce en numerosas ocasiones a disminuir las expresiones orales y los juegos de alternancia y a controlar en forma más directa la atención del niño.

Este control más directo lleva al niño a una actitud más pasiva y menos interesada en los intercambios comunicativos. Las conductas de los padres en relación a la comunicación con su hijo son menos igualitarias y espontáneas y más controladoras que las que se mantienen con los hijos oyentes. Los padres tienden a tomar la iniciativa en los intercambios y estructuran el uso de las funciones comunicativas del niño sin darle demasiadas alternativas: giran la cabeza del niño para que preste atención, colocan el objeto del que van a hablar delante de él, y formulan preguntas con solo dos alternativas de respuesta. Los contenidos de los intercambios están determinadas por el contexto presente, lo que es visible, ya que requiere de una menor complejidad lingüística. Las dificultades para hablar sobre lo que no está presente, sobre lo que va a suceder, limita el conocimiento del niño sobre las acciones futuras y limita sus posibilidades de planificar¹⁶.

El hecho de que los intercambios con niños sordos estén acotados dentro de este marco comunicativo, refleja aspectos desfavorables sobre los sentimientos de los padres en relación a la comunicación con su hijo.

Schlesinger¹⁷ califica a estos padres como "impotentes" en referencia al intercambio con su hijo. Según este autor, los padres impotentes se sienten pasivos y dominados por la falta, y eso los lleva a ejercer un control excesivo sobre sus hijos; monologan **para** ellos en lugar de dialogar **con** ellos.

A partir de las consideraciones que han sido expuestas en este trabajo surge la necesidad de examinar en forma conjunta todos los aspectos que conforman al niño sordo para elaborar una estructura de intervención coherente.

Se torna indispensable, en primer lugar, informar y asesorar a los padres del niño sordo en cuanto a las posibilidades reales de comunicación con su hijo. A partir de la información, la familia debe encontrar un lugar de participación, reflexión, decisión y detección que contemple el deseo y la disposición de los padres frente a su hijo. En segundo lugar, es indispensable la intervención de un adulto sordo, modelo lingüístico, cultural y social que ofrezca a ese niño sordo el marco de interacción y contacto con las reglas que lo organicen social y lingüísticamente. El papel del adulto sordo es doble: con el niño, como medio de acceso a la información del mundo exterior y con los padres, la posibilidad

de que al interactuar y conocer los padres adultos sordos, sean capaces de imaginar y proyectar un futuro para sus hijos.

Para que los intercambios sean beneficiosos para los padres y su hijo, es imperioso que ambas partes encuentren satisfacción en la comunicación, que se comprendan mutuamente, y que sean competentes en el mismo código lingüístico (la lengua de señas, en este caso). Es así como aumentan las posibilidades de una comunicación fluida y de una conversación satisfactoria¹⁸.

Se trata de que no sea la madre la que le habla a su hijo, sino que le ofrezca un lugar en el diálogo, un espacio para preguntar, para criticar, para dudar, para quejarse, para sentir el deseo de comunicarse, para pensar en el pasado y proyectarse en el futuro.

NUESTRA PROPUESTA: "Jugar en familia para aprender en la escuela"

Para que los niños sordos puedan desarrollarse y crecer en un ambiente de igualdad de oportunidades, debemos trabajar tempranamente uniendo familias y escuela, creando espacios que estén pensados para ellos. Es por ello que pusimos en práctica el proyecto: **"Jugar en familia para aprender en la escuela: un derecho de los niños sordos"**.

El proyecto ha sido presentado por la Asociación Civil Canales en forma conjunta con las escuelas N° 502 de Merlo y 503 de Moreno y está financiado por el Fondo Canadá para Iniciativas de desarrollo Local.

Consiste en la creación de espacios destinados a la reunión de niños sordos de bajo y muy bajo nivel socio económico de 2 a 8 años (agrupados según sus edades) con sus madres u otro familiar y con un coordinador sordo, una vez por semana durante noventa minutos para realizar actividades creativas, recreativas y educativas a través del juego y los cuentacuentos.

Se intenta así crear un ámbito lingüístico accesible visualmente que propicie la libre participación de los niños y sus familias para que sean capaces de comunicarse, participar, construir conocimientos y acercarse a la lengua escrita a través de estrategias visuales transmitidas por los adultos sordos.

Los talleres

Pensamos los talleres desde la óptica de la "recreación educativa" ya que aludimos a un modelo pedagógico, con una organización definida, un conjunto de objetivos a lograr, un proceso y un equipo de coordinadores especializados que planifican sus acciones con intencionalidad educativa consciente. En el taller conviven actividades meramente lúdicas con otras orientadas a producir y evaluar situaciones y procesos grupales.

La dinámica de los talleres contempla la creación de instancias en las que los niños son protagonistas y artífices (o generadores) de lo que se realiza.

Se inician con actividades corporales desarrolladas a través del juego, dado que concebimos el cuerpo como instrumento de conocimiento de sí mismo y de contacto con el mundo exterior. Los juegos permiten desarrollar habilidades cognitivas de observación, imaginación, creación a la vez que causan diversión y placer a los participantes.

Todos los talleres incluyen actividades con libros que apuntan al desarrollo del lenguaje y la comunicación; vincularse con la literatura familiariza a quienes participan con el mundo de las letras con todas las posibilidades de conocimiento que esto conlleva. Los textos despiertan un caudal de oportunidades y un enriquecimiento de experiencias a las que los niños sordos pueden acceder utilizando la lengua de señas.

Leer, contar, inventar, narrar y recrear cuentos son propuestas ineludibles destinadas además a favorecer la interacción con los adultos, la identificación, la afectividad. El ingreso al mundo lúdico desde el cuerpo y la palabra permite abrir la imaginación, crear nuevos mundos posibles, el acto de apropiarse de las palabras crea una situación diferente entre los niños y el mundo, los aparta del aquí y ahora y los instala en un plano creado por ellos mismos, en la posibilidad de construir y crear nuevas realidades por medio de la palabra.

Los juegos auditivos (trabalenguas, rimas, poesías, ritmo, sonido y pausa, juegos basados en los aspectos fonológico y sintáctico de la lengua) se adaptan a las características de la lengua visual. De este modo, aquellas actividades estéticas incluidas y necesarias para el ingreso a la literatura, no son dejados de lado de ninguna manera sino que son reconsiderados en el seno del taller.

Los niños asisten acompañados por sus padres, tíos, hermanos cuya participación se convierte en plataforma desde donde desplegar sus potencialidades. Intentamos que los contenidos "jugados" también en los aspectos vinculares se trasladen a los espacios cotidianos y se constituyan en puntos de partida hacia el conocimiento.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

Tal como ha sido presentado originalmente, el proyecto contempla los siguientes objetivos:

1. Promover el desarrollo y la formación de los niños sordos desde edades cada vez más tempranas.
2. Revalorar el papel de la familia como la primera educadora de sus hijos
3. Conocer en detalle las necesidades y las características de cada alumno y su familia.
4. Estimular el desarrollo de la comunicación entre hijos sordos y sus padres oyentes, entre alumnos sordos y maestros oyentes.
5. Diseñar y desarrollar actividades de lectura y juegos teniendo en cuenta la edad y necesidades de los niños y sus familias.
6. Despertar el interés por la lectura; descubrir sus códigos. Interactuar con cuentos y libros.

7. Construir experiencias y conocimientos nuevos. Recrear las vivencias a partir de la interacción de diversos y enriquecedores lenguajes simbólicos.
8. Favorecer un entorno de afecto y formación de valores en las familias
9. Brindar a los docentes de los niños sordos estrategias para comunicarse más eficientemente con los alumnos y sus familias.
10. Favorecer el acceso, la permanencia y el éxito escolar de los niños sordo.
11. Crear un entorno lingüístico acorde a las necesidades de los niños que les permita adquirir competencia en su lengua, así como en el español escrito.
12. Crear oportunidades para desarrollarse e ingresar en la cultura de una manera activa y creativa, acorde con sus posibilidades.
13. Favorecer el sentido del humor, la capacidad lúdica, la imaginación y la creatividad.
14. Estimular la inclusión personas sordas adultas en los proyectos relacionados con los niños sordos. Ofrecerles a los niños sordos y a sus padres modelos adultos que permitan una proyección en el futuro.
15. Modificar la concepción negativa que la sociedad tiene sobre los sordos y la sordera.

A través de las actividades previstas, se esperan los siguientes resultados:

- _ Mayor participación de la familia en las actividades propuestas por la escuela. Mayor compromiso de la escuela sobre las necesidades de cada una de las familias.
- _ Reconocimiento por parte de los padres de la necesidad de utilizar la LSA en el ámbito familiar y escolar. Valoración de los libros y la lectura como parte del proceso de crecimiento y de relación con sus hijos.
- _ Valoración de las capacidades del niño sordo. Rol activo - educativo en su crianza y educación.
- _ Mayor comunicación y comprensión en la escuela y en el hogar.
- _ Mejor relación comunicativa y afectiva y mayor participación de los docentes con sus alumnos.
- _ Desarrollo de habilidades y procesos mentales básicos involucrados en la lectura (experiencias previas, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, inferencias y uso figurativo de la lengua, actos comunicativos, etc.)
- _ Mayor interés de los niños por el mundo en el que viven.
- _ Aprendizaje por parte de la familia y de los niños de nuevos juegos, y creación de herramientas propias para la diversión y el entretenimiento.
- _ Colaboración y compromiso de sordos adultos de las diferentes asociaciones de sordos en el proyecto.

LAS ACTIVIDADES

El proyecto, que se encuentra en curso desde febrero de 2005, se concreta a partir de las siguientes actividades:

1. Convocatoria a los equipos docentes de las escuelas para niños sordos de Merlo y Moreno con el objeto de evaluar la pertinencia y posibilidad de implementación del proyecto.

El encuentro con los equipos docentes propone elaborar el diagnóstico educativo de los alumnos sordos que asisten al Nivel Inicial, identificar el

problema que obstaculiza su educación y describirlo, establecer sus causas, a quienes afecta y sus consecuencias, especialmente en el proceso de alfabetización.

Se acuerda incorporar el proyecto al PEI por resultar una estrategia específica para dar respuesta a la problemática socio – lingüística y educativa de las familias que asisten a las escuelas.

2. Convocatoria a los equipos docentes de las escuelas públicas para niños sordos de Merlo y Moreno con el objeto de discutir y consensuar los lineamientos del proyecto y su implementación.

Presentación de la propuesta y oportunidad que surge del Fondo Canadá para Iniciativas de Desarrollo Local, destinadas a instituciones del segundo cordón del conurbano bonaerense.

Elaboración conjunta del proyecto. Destinatarios. Participantes. Modalidades de intervención. Roles. Objetivos, etc.

3. Convocatoria a las familias de los alumnos seleccionados para reflexionar sobre la necesidad de su participación activa en el proyecto.

Reflexión sobre la situación lingüística de los niños en las familias. Necesidad de dominar una lengua. Relaciones entre primera y segunda lengua. Situación educativa. Proceso de alfabetización. Requerimientos de la alfabetización temprana. Los padres participan en talleres mensuales de evaluación del proyecto.

4. Elaboración de fichas personales de los alumnos y sus familias con el objeto de ajustar el diagnóstico y posibilitar la evaluación y seguimiento de las acciones.

Se realizaron entrevistas individuales a las familias de las cuales surgió que en ninguna familia y en ninguna situación, los niños habían participado de sesiones de lectura en los hogares. Los padres argumentaron la falta de libros por una parte pero pusieron mayor énfasis en explicar la carencia de esta actividad por las dificultades comunicativas y lingüísticas entre ellos y sus hijos. La mayoría de las familias no ha encontrado alternativas de comunicación, no hallaron formas corporales, plásticas o pictóricas para establecer o profundizar vínculos entre sus miembros. La mayor expectativa está puesta en el empleo de audífonos y acceso a la "oralización". No conocieron la lengua de señas hasta el ingreso del niño a la escuela. En líneas generales la misma había sido desestimada por los profesionales intervinientes.

Los padres no se reconocen lectores y sus otros hijos tampoco acceden con facilidad a materiales escritos, no rescatan los libros como valores culturales y educativos.

5. Convocatoria a adultos sordos para participar en el proyecto como coordinadores.

La convocatoria se dirigió a personas sordas con formación previa en temas educativos. Se discutieron con ellos los objetivos del proyecto, se construyó su rol y participación, valiosa por los aportes culturales que sus intervenciones implican.

Los mismos participaron en la capacitación destinada a todos los docentes de la escuela, participan en el diseño de las actividades del taller, en las reuniones con padres y en las reuniones de evaluación.

6. Capacitación de los coordinadores sordos y docentes oyentes

Se organizó una capacitación previa al diseño de los talleres y selección de materiales con contenidos sobre lo que significa un proceso recreativo, sus etapas, la diferencia entre contar y leer en lengua de señas, los requisitos para la lectura y los procesos involucrados.

La modalidad de la capacitación fue teórico práctica y estuvo a cargo de un recreólogo, una docente sorda y una especialista en educación de sordos.

7. Selección y compra de libros para conformar la biblioteca de cada grupo.

Se compraron 40 libros para cada institución que formarán parte de sus bibliotecas. Se seleccionaron cuentos con fuerte contenido visual, con secuencias narrativas claras, con posibilidades de elaborar hipótesis sobre sus significados y estructuras a partir de la información que brindan, libros con imágenes, libros para contar, libros para interactuar.

Si bien los libros fueron seleccionados con un criterio de variedad, responden a la intención de conocer los tipos de textos con que los niños van a enfrentarse durante su vida.

8. Diseño y compra de material didáctico para la ludoteca de cada grupo.

Se adquirieron materiales didácticos que permiten su recreación en diferentes tipos de actividades. No se trata de juegos armados con un solo destino, sino de elementos con los que los niños pueden construir, y a los que pueden modificar y otorgarles diversos significados (pelotitas de colores, maderitas, telas de colores, aros, palos, etc.). Los materiales son incorporados con propuestas progresivas desde la creación individual hasta la tarea cooperativa con tareas de complejidad creciente.

9. Diseño del formato y contenidos de los talleres.

Los talleres mantienen una unidad temática y se relacionan entre ellos. Cada taller se inicia con una actividad de presentación seguida por otra de fuerte compromiso psicomotriz: persecución, desplazamiento, etc. Los juegos son cooperativos y no competitivos.

En cada taller la lectura se incorpora como una actividad que persigue los objetivos de encuentro de las familias con sus hijos planteados para todos los

talleres: la exploración, la selección de un cuento para que la mamá le cuente a su hijo (ofreciendo modelos en forma permanente), narración, lectura, construcción conjunta de historias, etc. . Esta actividad es recreada a través de distintos lenguajes simbólicos: corporal, plástico, pictórico.

Los coordinadores sordos que han seleccionado con anticipación un libro, leen o narran ese cuento en lengua de señas¹⁹. Los padres participan durante el taller guiando, enseñando, sosteniendo, padres e hijos juegan, se comunican y aprenden: dan consignas, explican y muestran apelando a recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Un momento ritual del taller consiste en el préstamo de libros que llevan a sus casas promoviendo "el encuentro de la familia alrededor del libro." Así el taller no se queda en el espacio físico donde se lleva a cabo: los papás comprenden que deben seguir teniendo esta experiencia en casa, centro de reunión de primos, vecinos, amigos, etc.

10. Desarrollo de los encuentros en las escuelas.

Se planificaron cuatro meses de encuentros que se desarrollan con una frecuencia semanal para cada grupo etéreo y una duración de noventa minutos.

Durante el transcurso del mismo, el docente oyente del grupo realiza un minucioso registro de cada niño con el objeto de poder evaluar la evolución de su participación desde el principio al fin, las tareas mas significativas, las que generan conflicto, etc al tiempo que permite verificar la progresión de la tarea desde el primero al último²⁰.

11. Evaluación de cada taller al finalizar el mismo.

La misma se encuentra a cargo del coordinador sordo del taller, el docente y el coordinador general del proyecto. El objetivo es planificar el siguiente taller en función de los datos obtenidos, tener en cuenta las necesidades de cada niño, de cada padre e ir profundizando las propuestas en función de provocar mayores logros evolutivos²¹.

12. Evaluación mensual de los encuentros con participación de los padres, coordinadores y docentes observadores.

Tienen por objeto evaluar y realizar el seguimiento de los talleres realizados para profundizar y /o reorientar su desarrollo con la participación de los agentes adultos involucrados.

Nos proponemos:

- _ Compartir el impacto de realizar este tipo de actividades entre padres con sus hijos y hermanos.
- _ Evaluar las actividades realizadas y su dinámica.
- _ Reflexionar sobre los estilos de comunicación que creen mas adecuados para sus hijos.

- _ Valorar el papel educativo de la familia en la educación de los hijos o de un hijo sordo. Qué especificidad tiene.
- _ Descubrir las capacidades de sus hijos.
- _ Reflexionar sobre la presencia de un coordinador sordo y su vínculo con los niños y los padres.

Finalizado el mismo se propone generar actitudes de autocuidado, cambios en los modelos de interacción, confianza en las propias posibilidades y fundamentalmente valorizar relación y comunicación madre – hijo y de la búsqueda de estrategias para garantizar la defensa de los derechos de sus hijos.

Los talleres de reflexión son espacios donde se ponen a consideración temas, hechos, conceptos, tradiciones o mitos, para abrir el debate permanente.

13. Evaluación final.

Al finalizar los encuentros se analizarán los registros de observación de los docentes y las reuniones mensuales con los padres. Estos datos indicarán:

- _ el progreso de los niños de manera grupal e individual en relación con los objetivos planteados,
- _ cómo fue el proceso de interacción de los padres con sus hijos,
- _ el involucramiento de las familias en las actividades,
- _ el acercamiento de las familias y de los niños a la lectura y al juego compartido,
- _ la concientización de los miembros de las escuelas sobre la importancia de incluir este tipo de proyectos dentro del programa escolar,

Para finalizar:

Cada una de las actividades ha sido pensada para que este proyecto pueda continuar no solo en las dos escuelas involucradas, sino que pueda ser replicado en otras escuelas de niños sordos.

Los sordos adultos que se capacitaron podrán reproducir esta experiencia en otras escuelas, o en las mismas con niños de otras edades. Los docentes de las escuelas también podrán aplicar estos conocimientos en su tarea cotidiana.

La lectura de cuentos en lengua de señas no es una necesidad exclusiva de los niños más pequeños, sino que es necesaria para que todos los niños sordos ingresen a la lectura.

Las actividades programadas serán archivadas para su utilización por otros docentes. El diseño de las actividades servirá como modelo para otras edades y para otras escuelas de niños sordos.

El material obtenido y el producido durante los talleres quedará como patrimonio de las escuelas, esto asegurará que los niños de otras generaciones puedan utilizarlo.

Los padres beneficiados serán convocados para difundir el proyecto e invitar a otros padres a las actividades de la escuela.

En el encuentro con otros docentes para la difusión del programa, se propondrá a cada una de las escuelas incluir en el curriculum escolar parte de estas actividades y la participación de las familias en la escuela.

CONCLUSIÓN

El proyecto que estamos llevando a cabo en las escuelas anteriormente mencionadas, intenta responder a la compleja situación en la que se encuentran los niños sordos y sus familias.

Los niños sordos tienen el derecho de jugar y de participar de cuentos no solo en la escuela sino también en sus hogares. Para que esto suceda los padres deben participar de las actividades de la escuela, y la escuela debe conocer cuál es la situación lingüística, cultural y social de los padres.

Los juegos han sido diseñados con varios objetivos relacionados con la estimulación del desarrollo de habilidades cognitivas y de comportamiento de los niños teniendo como referencia modelos sordos adultos. De este modo, la lectura del mundo es compartida no solo porque la lengua que se usa es accesible para el niño, sino porque las estrategias que se utilizan y las conductas que se promueven tienen un sustento visual y son evaluadas como tales.

Como en el caso de los niños sordos el acercamiento de los padres a la lectura compartida con sus hijos no es generalmente espontánea y presenta las complicaciones que han sido descritas, es conveniente que la escuela provea espacios en los que las familias puedan conocer las estrategias adecuadas para comenzar el proceso de alfabetización lo más tempranamente posible con sus hijos. Por otro lado, los niños necesitan interlocutores reales que solo pueden ser aquellos que manejen fluidamente una lengua comprensible para ellos.

Es nuestro propósito iniciar el camino hacia un proceso de transformación de la educación de los sordos con actitudes y valores más democráticos basados en la interacción, el intercambio y mayor diálogo y reflexión.

A partir del respeto por su cultura y su lengua, las personas sordas tendrán la oportunidad de acceder a los bienes sociales y culturales que lo convierten en ciudadano activo y participativo. La alfabetización temprana indica el camino.

Silvana Veinberg - Marisa Macchi - Silvia Zgryzek

ANEXO 1

La adquisición de la lengua de señas argentina (LSA) del niño sordo

De igual modo que el oyente, el niño sordo atraviesa distintas etapas en el desarrollo del conocimiento y de adquisición del idioma. Sin embargo el sordo no está en contacto con el sonido. Entonces, si bien no presenta por la sordera afecciones cognitivas, no accede a datos sonoros del exterior y esto impide la construcción espontánea del español en su forma oral.

Entonces, para que el niño sordo desarrolle un idioma accesible

- debe entrar en contacto con un medio lingüístico visual (la lengua de señas argentina es una lengua visual)
- debe acceder al contacto con adultos y pares señantes a temprana edad y, de ese modo, desarrollar su sistema de conocimiento en el mismo tiempo y en una forma similar a la de todos los niños, esto es: sin percibir el proceso de aprendizaje como tal, y alimentando este proceso con nuevos aprendizajes escolares desde la LSA.

El desarrollo de un idioma permite la posterior alfabetización siempre y cuando no se trabaje en su aprendizaje la correspondencia con los sonidos (Para que el niño sordo se alfabetice, es imprescindible que haya desarrollado previamente un idioma de manera completa. La alfabetización en el caso de los niños sordos no presenta correspondencia alguna con los sonidos.)

Los especialistas en adquisición de las lenguas de señas observan que los niños sordos generalmente aprenden esta clase de idiomas más rápidamente que los idiomas que se transmiten por la vía oral y atraviesan etapas de desarrollo similares: tanto en la progresión del nivel léxico como en el kinésico (equivalente al plano fonológico de la lengua oral) y morfosintáctico de las lenguas de señas. Los factores que facilitan el aprendizaje son los que provienen de la misma cualidad visual del soporte del idioma:

- El control motor de las manos y los brazos es anterior al control motor de la voz y de las combinaciones articulatorias del aparato fonador en los niños pequeños;
- La ayuda activa de los padres en la formación de las señas (pueden moldear las manos de los niños mientras que las repeticiones de los sonidos no muestran de qué manera se dispone el aparato fonador para el lenguaje);
- El "feedback" visual de sus propias señas²² y la comparación con las de sus padres. (El niño oyente, en cambio, no puede verse las articulaciones fonoarticulatorias mientras que sí puede verse las articulaciones en las manos).

Para ejemplificar lo anterior veamos algunos datos concretos de la adquisición de una lengua de tipo viso-gestual, en relación a los que surgen de la adquisición de un idioma de transmisión oral:

- La cantidad de palabras que adquiere un niño oyente en el primer año de vida van entre tres y cincuenta palabras mientras que un niño sordo domina cerca de cuarenta y ocho señas 23.
- Los niños señantes pasan por diversas etapas de desarrollo relacionadas con las diversas configuraciones manuales. Es esperable presenciar sucesivas modificaciones en las configuraciones de la mano del niño, que tienen que ver con las etapas de aprendizaje.
- En relación a la adquisición de la morfología y la sintaxis del idioma, se evidencia que los niños sordos hijos de padres sordos siguen las mismas estrategias de adquisición del orden sintáctico que los niños oyentes. Comienzan con un orden preferencial para determinadas construcciones para luego variar este orden sistemáticamente hacia aquél usado por los adultos.

Los niños sordos adquieren naturalmente la lengua de señas a temprana edad cuando cuentan con la presencia de un modelo adulto sordo. Esto generalmente no es posible ya que la mayor parte de los niños se crían en familias de padres oyentes que utilizan una lengua oral.

En síntesis, la adquisición del idioma visogestual en un niño sordo se evidencia al mismo tiempo que el resto de las manifestaciones simbólicas. Se observan las siguientes etapas de desarrollo:

- a) Señas de pronominalización
- b) Ampliación léxica
- c) Mejoramiento de configuraciones manuales
- d) Expresión de frases que indican emoción o deseo
- e) adquisición progresiva de nociones de espacio
- f) adquisición progresiva de estructuras gramaticales
- g) deletreo manual
- h) construcción de narraciones y descripciones
- i) acceso a otras operaciones a través del lenguaje

El lenguaje permite que el pensamiento entre en un campo de aplicación ilimitado puesto que la operación simbólica permite el trabajo con aquellos elementos no presentes, por oposición a las fronteras del *aquí* y *ahora* de la inteligencia sensomotora y de la percepción. Ninguno de los esquemas simbólicos desarrollan ni se organizan sin la ayuda constante y la estructuración de la inteligencia pero a su vez, el desarrollo de esta función permite el acceso a todos los conocimientos mediatos que van desde operaciones lógicas a investigaciones o creación de universos ficcionales²⁴.

¿Es diferente la adquisición de la lengua en los niños sordos hijos de padres sordos de la adquisición en los niños sordos hijos de padres oyentes? ¿Qué sucede con los niños oyentes hijos de padres sordos?

- El **niño sordo hijo de padres sordos** que usan la lengua de señas, adquiere naturalmente la lengua de sus padres: construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa de modo cotidiano un idioma que le resulta accesible desde lo visual. La interacción social y lingüística de los padres sordos con sus

Esto se realiza con cada una de las actividades

Observaciones:

.....

Referencias:

- 1 Ver Anexo 1 Adquisición de LSA
- 2 Braslavsky, B. (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- 3 Definimos *educación para la equidad* a aquella que brinda a un niño sordo oportunidades comparables a la educación de un niño oyente
- 4 Bruner, J. (1995). El habla del niño. Buenos Aires: Paidós.
- 5 Consideramos que la gran mayoría de adultos sordos se encuentra por debajo del nivel funcional, teniendo en cuenta los niveles planteados por Jeanne Chall, citados Braslavsky, B. (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- 6 Se denomina *lengua segunda* a aquella lengua no materna, aprendida en el país donde está oficializada, por ejemplo, un niño argentino estudia una lengua segunda si estudia francés en Francia. *Lengua extranjera*, en cambio, es aquella lengua cuyo aprendizaje se produce en un país en el cual no se la emplea: un niño argentino estudia francés en Argentina.
- 7 Chomsky, Noam, *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*, Altaya, Madrid, 1994
- 8 Algunos estudios realizados en el campo de adquisición del lenguaje confirman que los niños no solo producen enunciados gramaticales en base a un número finito de reglas, sino que, además, los niños construyen enunciados comunicacionales. Véase las experiencias de Gleason, 1993, Ingram, 1989; Andersen, 1990
- 9 El estudio se realizó a través de un cuestionario enviado a todas las docentes a cargo de niños sordos de las 15 escuelas y 51 servicios agregados de la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección de Educación Especial de dicha provincia.
- 10 Veinberg, S. y Silinger, E. Acuerdos y Controversias en Intervención temprana con niños sordos. El bilingüismo de los sordos. Instituto Nacional para Sordos. Volumen 1, No.4. Marzo. Imprenta Nacional. Santafé de Bogotá, Colombia. 2000.
- 11 Skliar, Carlos, "A Reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as Diferenças: O caso dos Surdos", in Silva, L.H. da. (Org.) *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*, Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997 (pág. 242-281).
- 12 Veinberg y Silinger, *Id*
- 13 Schick, B. (1998). Language Development Home Page. <http://stripe.Colorado.EDU/-schick>.
- 14 Heiling, K. (1995). The Development of Deaf Children. Academic achievement Levels and Social Processes. Hamburg: Signum-Verlag.
- 15 Wilbur, R. (1987). American Sign Language. Linguistic and Applied Dimensions. Second Edition. Boston: Little, Brown and Company (Inc.).

16 Marchesi, A. (1987) El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza.

17 en Sacks, O. (1991). Viendo voces. Madrid: Muchnik

18 Marchesi, Id.

19 Es imprescindible para la lectura de un cuento en lengua de señas preparar previamente esta actividad ya que se trata de un proceso de traducción por parte del lector. Leer en lengua de señas significa interpretar lo que dice el texto en español y traducirlo a la lengua de señas respetando las propiedades sintácticas de esta lengua.

20 En el anexo II pueden observarse las grillas que los docentes completan durante cada encuentro.

21 En el anexo III puede observarse la grilla general que los docentes completan durante cada encuentro.

22 El feedback visual equivale al ingreso de la imagen producida en su propia mirada.

23 En estas comparaciones tenemos en cuenta que los niños sordos mencionados son hijos de personas sordas, lo cual les permite adquirir la lengua de señas en situaciones similares a la adquisición del idioma oral de los niños oyentes.

24 Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). Estrategias de prealfabetización para niños sordos. Buenos Aires: Noveduc.

25 Macchi, M. y Veinberg S. *Id*

S. Veinberg – M. Macchi – S. Zgryzek