
LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Yolanda Pérez
(UPEL-IPC)
yperez@cantv.net

RESUMEN

Este trabajo surge ante las dificultades que tienen los niños sordos para producir textos escritos y la carencia de orientaciones específicas dirigidas a los docentes sobre cómo deben intervenir pedagógicamente, dentro de una tendencia bilingüe-bicultural, para que sus alumnos superen ese problema. Por ello, plantea como objetivo indagar sobre la incidencia de estrategias didácticas fundamentadas en la interacción frecuente con cuentos, en la escritura de este tipo de texto, por parte de escolares sordos. En relación con la perspectiva de los estudios del lenguaje, ésta es una investigación con base en la Lingüística Textual al asumir como premisa que las estructuras, contenidos y funciones de la lengua varían según el tipo de texto y que por lo tanto, el dominio de una lengua -en su dimensión oral o escrita- es el dominio de los tipos textuales necesarios para el desempeño social. La metodología empleada se caracteriza por responder al modelo de proyectos pedagógicos de escritura, por lo que prevé tres fases: (a) diagnóstico, (b) intervención pedagógica y (c) evaluación. El procesamiento de los datos se realiza a través del análisis cualitativo e integral de notas de observación y de los textos elicitados en la primera y última etapa de la investigación. Los resultados muestran que con las estrategias implementadas los alumnos desarrollaron competencias narrativas y cuentísticas tanto en LSV como en español escrito. También se encontró que las competencias iniciales en LSV y en escritura parecieran influir

en un mayor aprovechamiento de las estrategias de intervención pedagógica puestas en práctica.

Palabras clave: escritura de sordos; proyecto pedagógico; competencia narrativa

PRODUCTION OF STORIES WRITTEN BY DEAF SCHOOL CHILDREN: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE BASED ON TEXTUAL LINGUISTICS

ABSTRACT

This study comes in response to deaf children's difficulties in producing written texts and the absence of specific orientations for teachers on how to intervene pedagogically, in the framework of a given bilingual-bicultural tendency, to help their students overcome the problem. Accordingly, the objective is to examine the impact of didactic strategies based on frequent interaction with stories and on writing of stories of this kind by deaf school children. From the language studies standpoint, this is a research project based on Textual Linguistics because its premise is that a language's structures, content, and functions vary with the type of text; as a result, command of a language –either oral or written- involves command of the types of text needed for effective social performance. Accordingly, three phases are envisioned: (a) diagnosis, (b) pedagogical intervention, and (c) evaluation. Data processing is done through a comprehensive qualitative analysis of observation notes and notes on the texts elicited in the first and last stages of the research. The results show that, with the strategies employed, students develop narrative and story-telling competence in both LSV and written Spanish. It was also found that initial competences in LSV and writing seem to induce greater benefit from the pedagogical intervention strategies employed.

Keywords: deaf writing; pedagogical project; narrative competence.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Introducción

En la educación del sordo, el abordaje de la lengua escrita se ha caracterizado tradicionalmente por un énfasis en la decodificación y encodificación de las unidades lingüísticas en detrimento de la comprensión y producción de textos. Tal énfasis está en plena concordancia con una tendencia muy utilizada en el tratamiento pedagógico de los sordos cuyo único fin es oralizar a estos sujetos. También guarda relación con la práctica instruccional que asume como unidad lingüística la palabra aislada o la oración y no el texto, relegando así a un plano secundario la finalidad comunicativa de la lengua escrita. El resultado de todo este abordaje ha sido que los sordos no utilizan la escritura como un instrumento de comunicación.

El fracaso de este tipo de enseñanza y del oralismo en general se hace evidente en las evaluaciones de sus egresados. Dichas evaluaciones reportan no sólo el bajo desempeño en lectura y escritura de los sordos, sino también el escaso desarrollo cognoscitivo, lingüístico, emocional y social que han alcanzado aún después de largos años de escolarización. Tales resultados han sido destacados en diversos trabajos como los de Pietrosemoli (1988), Behares (1987, 1997), Sánchez (1990), Massone, Skliar y Veinberg (1995), por sólo mencionar algunos.

Ante este fracaso educativo, en una experiencia pionera propiciada por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, se operacionaliza en Venezuela en el año de 1986, la Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo (PAINS). En esta propuesta, el aprendizaje de la lectura y la escritura es orientado hacia la captación del significado (Pérez y Sánchez, s/f; Sánchez, C., 1991).

A raíz de la implementación de la PAINS, en el año 1988, la Dirección de Educación Especial inició un estudio auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA). El proyecto fue denominado “La construcción de la lengua escrita sin la mediación del lenguaje oral” (Ministerio de Educación, 1988). La fecha establecida para finalizar el referido estudio fue diciembre de 1989 (Ministerio de Educación, 1989). En el documento “Informe correspondiente al segundo trimestre

Yolanda Pérez

de 1989” se encuentra una sección dedicada a las actividades realizadas y se especifica que éstas:

...estuvieron dirigidas a crear situaciones en las que los niños sordos tuvieran la oportunidad de interactuar con el texto escrito en condiciones significativas, de modo que la lengua escrita cumpliera en todo momento una función real, y no constituyese simplemente un objeto de enseñanza escolar.... (p. s/n).

Sin embargo, en las pocas escuelas en las que se implementó este nuevo enfoque no se observó un progreso significativo. El mismo informe lo reconoce cuando señala:

La implementación de la experiencia pedagógica exploratoria ha puesto en evidencia las dificultades de fondo que se enfrentan cuando se pretende estudiar el proceso de adquisición de la lengua escrita en el sordo y poner en marcha una serie de modificaciones que permitan configurar un ambiente más propicio para ese aprendizaje. Estas dificultades se refieren, por una parte, al niño sordo y a sus circunstancias personales, educacionales y sociales. Y, por otra parte, a las insuficiencias en el conocimiento en un campo en el que hay mucho por explorar, a la luz de nuevos enfoques. Es preciso seguir consolidando las bases teóricas del trabajo, incrementar el esfuerzo para crear reales entornos de lectura, y proceder con seguridad en cada paso de la extensión de la propuesta, a través de la incorporación al trabajo de equipos sensibilizados en el tema... (p. s/n).

El escaso progreso puede constatararse en un estudio realizado en 1997 por quien esto escribe, intitulado *La lengua escrita en sordos: indagación sobre las relaciones grafo-fonológicas*, cuyo propósito era explorar cómo los sordos abordan el conocimiento de la escritura. En dicho trabajo se determinó que: (a) los textos producidos eran incoherentes y tal incoherencia no se debió al desconocimiento del

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

mundo ni del contexto, sino al desconocimiento de las convenciones del español escrito y (b) en todos los cuentos escritos subyace la estructura de la lengua de señas venezolana. Esas conclusiones están en concordancia con lo planteado por Erickson (1991), quien sostiene que en las composiciones de estudiantes sordos se repiten patrones estructurales erróneos porque ellos son escritores espaciales.

Igualmente, en una investigación precedente (1994) sobre coherencia en textos narrativos producidos por un grupo de alumnos sordos que desde preescolar hasta quinto grado estudiaron en uno de los pocos institutos en el que se implementó la PAINS, la autora del presente artículo determinó que tanto las producciones elaboradas en lengua de señas como las que se realizaron a través de dibujos, si bien presentaban alguna de las características definitorias de la narración, no podían ser catalogadas como textos narrativos totalmente desarrollados.

El análisis de estas escrituras fue una tarea compleja y permitió establecer tres grupos. El primero estuvo constituido por aquellas producciones que se distinguían del resto porque, al hacer una abstracción de los fenómenos encontrados que no son propios del español, fue posible determinar la presencia de las características de la narración. En el segundo grupo se ubicaron aquellas en las que, aún cuando sí se podían reconocer las referidas características, para determinar su presencia se tuvo que recurrir a las secuencias de dibujos. Esto se debió a que en dichas construcciones se encontró un número considerablemente menor de verbos, así como también mayor número de omisiones o sustituciones de morfemas y grafemas, entre otros fenómenos. Finalmente, en el último grupo se ubicaron aquellas composiciones en las que no se pudieron identificar los rasgos propios de un texto narrativo debido al reducido número de lexemas empleados y a que éstos aparentemente no estaban relacionados con la construcción de la narración, sino más bien con una enumeración de los elementos de las ilustraciones. Cabe señalar que en los tres grupos se observó la utilización de estructuras sintácticas que no se corresponden con las del español escrito. Este fenómeno pareció dar cuenta de una estructura lingüística subyacente como la de la lengua de señas venezolana. La investigación concluye que el escaso desarrollo de los

Yolanda Pérez

textos que produjeron no se debió al desconocimiento del mundo ni del contexto, sino al desconocimiento de las convenciones del español escrito.

Todo ello lleva a señalar que el abordaje pedagógico de la lengua escrita en niños sordos no puede limitarse a propiciar un buen entorno de lectura, sino que debe suponer la consideración del conocimiento psicolingüístico previo que los niños posean. Igualmente, debe prever la implementación de situaciones didácticas significativas dirigidas a que los niños se apropien de los aspectos formales, pragmáticos y textuales de la escritura.

El trabajo que aquí se presenta intenta contribuir en este sentido, al proponerse como objetivo general indagar sobre la relación entre la implementación de estrategias didácticas fundamentadas en la interacción frecuente con el cuento y el desempeño de escolares sordos en la escritura de este tipo de texto. Y como objetivos específicos pretende lograr los siguientes:

- a. Realizar un diagnóstico sobre el desempeño en la escritura de cuentos producidos por niños sordos de segundo y cuarto grado de la Unidad Educativa Especial “Miriam Ohep de Vélez”.
- b. Diseñar estrategias didácticas con base en el manejo frecuente de cuentos, a partir del diagnóstico inicial realizado y de la evaluación continua durante la investigación.
- c. Aplicar las estrategias en el mismo grupo de alumnos.
- d. Evaluar la incidencia de la aplicación de estrategias didácticas fundamentadas en la interacción frecuente con el cuento, en el desempeño de escolares sordos en la escritura de este tipo de texto.

Marco teórico

La presente sección tiene por objeto sustentar teóricamente los principios que orientarán el trabajo con los niños sordos, a saber:

- a. La concepción socioantropológica de la sordera.
- b. La conveniencia de insertar la investigación dentro de un marco

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

educativo bilingüe-bicultural.

- c. La concepción de la escritura como una dimensión lingüística relacionada con la oralidad pero distinta de ella.
- d. La necesidad de centrar la enseñanza en tipos de texto.
- e. La conveniencia de utilizar la Pedagogía de Proyectos. Cada uno de ellos será abordado en los apartados que conforman esta sección.

Concepciones de la sordera

Diversos autores, entre ellos Maestas y Moores (1981), Behares (1987), Marchesi (1987); Sánchez, C. (1990) Bellés (1995); Massone, Skliar y Veinberg (1995) se han encargado de estudiar la historia de la educación de los sordos. El resultado de esta tarea da cuenta de interesantes fechas, precursores, creencias, análisis, en fin, de datos que esclarecen el panorama histórico. Sin embargo, en este afán retrospectivo, pocos se han detenido en las transformaciones de la concepción de la sordera, uno de los puntos fundamentales para establecer las tendencias en la educación de los sordos y con ello develar cómo ha sido el abordaje pedagógico de la escritura en estos sujetos.

El trabajo de Behares (1987) es de gran valor para comprender la transformación conceptual a la que se hace referencia. Este investigador sostiene que hay dos grandes tendencias en la conceptualización de la sordera. La primera de ellas se caracteriza por entenderla como “una patología de origen orgánico que determina una incapacidad o discapacidad en diversos planos, pero sobre todo en el área del aprendizaje y de la comunicación” (p. 20) y por considerar “que cada individuo sordo tiene un pronóstico diferente al cual ... debería ajustarse la terapia y la pedagogía a emplear posteriormente.” (p. 20). Esta concepción se mantiene hegemónicamente durante casi todo el siglo XX. No obstante, tal hegemonía se ha reducido ante el surgimiento de una segunda tendencia que podría denominarse social o socioantropológica.

El mismo Behares se detiene en el origen y las características de esta nueva forma de entender la sordera y en su análisis coincide ampliamente con Massone, Skliar y Veinberg (1995). En efecto, en

Yolanda Pérez

ambos trabajos se considera la concepción socioantropológica de la sordera como el resultado de los aportes de diversas ciencias y disciplinas sociales que permitieron: (a) desechar la visión prejuiciada que había prevalecido en la historia de los sordos, (b) demostrar categóricamente el estatus lingüístico de las lenguas de señas, (c) reconocer que los sordos construyen una identidad social distinta a la de los oyentes en el seno de comunidades minoritarias y (d) sostener el papel insustituible de una lengua de señas en el desarrollo emocional, social, lingüístico y cognoscitivo de los sordos por ser su lengua natural. Esta nueva visión de la sordera ha derivado, a partir de los años ochenta, en diferentes propuestas educativas.

Tendencias en la educación del sordo

Las concepciones de la sordera anteriormente presentadas han dado origen a dos tendencias en la educación de los sordos en el marco de las cuales el abordaje pedagógico de la escritura ha sido diametralmente opuesto. Estas tendencias son la oralista y la bilingüe-bicultural. El próximo apartado apunta a una caracterización de esta última a partir de planteamientos que suelen estar dispersos en distintos documentos y que son frecuentemente señalados por diversos autores.

Tendencia bilingüe-bicultural

Los aspectos que tipifican la tendencia oralista refieren a una concepción psicológica conductista, una visión estructuralista del lenguaje y una perspectiva educativa tradicional, al ser revisados en el caso de la bilingüe-bicultural, dejan en claro que la diferencia entre una y otra tendencia no se reduce a la concepción de la sordera y muestra una definitiva oposición, tal como se mostrará seguidamente.

Concepción psicológica. Una parte del soporte teórico de la educación bilingüe-bicultural descansa en los adelantos de la psicología cognoscitiva a partir de los años sesenta. Este punto es destacado por numerosos autores entre ellos Behares (1987); Behares, Curiel y Massone (1990), Massone, Skliar y Veinberg (1995), por sólo mencionar algunos.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Navarro (1989) apunta que los teóricos que han pretendido conceptualizar la psicología cognoscitiva coinciden en señalar que ésta se interesa fundamentalmente "...por los procesos mentales superiores..." (p. 21). Más adelante, el autor destaca como supuestos básicos de esta corriente psicológica los siguientes: (a) el organismo activo, (b) el eco racionalista, (c) los constructos, (d) los procesos cognoscitivos y las estructuras y (e) la reconsideración de la conciencia.

Aun cuando en la revisión bibliográfica realizada es evidente el reconocimiento de los basamentos cognoscitivistas en las propuestas educativas bilingües-biculturales, es conveniente apuntar que en la propuesta venezolana (PAINS 1985-1996) se explicita que sus fundamentos psicológicos provienen del constructivismo piagetiano (Sánchez, C., 1991). Por tal razón, ante la afinidad epistemológica entre la corriente piagetiana y la cognoscitivista, pareciera más pertinente señalar que, sobre la base de supuestos constructivistas (antes que cognoscitivistas), se erige entonces una interpretación de la conducta humana que es suscrita por la nueva tendencia en la educación del sordo.

Concepción lingüística. En relación con la visión del lenguaje asumida por la tendencia bilingüe-bicultural, habría que señalar que ésta se distingue categóricamente de la posición estructuralista que subyace al oralismo. La diferencia fundamental está en la consideración de que una lengua, más que un conjunto de patrones estructurales fijos es un instrumento de comunicación que varía según las características de sus usuarios y según el contexto en el que se emplee. Tal concepción es el resultado de varios desarrollos importantes en el ámbito de los estudios del lenguaje: por una parte, del auge de la sociolingüística, que puso al descubierto los fenómenos de la variación y el cambio lingüístico; por otra, del surgimiento de la pragmática que mostró cómo todo enunciado lingüístico tiene la finalidad comunicativa de provocar cambios en su destinatario y finalmente de la psicolingüística, que preconiza que la adquisición del lenguaje es un proceso que resulta de la interacción social.

Yolanda Pérez

Esta consideración conduce a un cambio fundamental en relación con el sordo y es el reconocimiento, a partir de los estudios de Stokoe, en los años 60, de que las formas de comunicación viso-gestuales empleadas por las comunidades de sordos son lenguas naturales por cuanto son instrumentos efectivos para la comunicación. A tal hecho se refiere Massone (1990) al destacar que la lengua de señas ha sido revalorizada desde tres ángulos de la lingüística: los estudios lingüísticos generales han demostrado que tiene las mismas propiedades y los mismos principios de organización de toda lengua; los psicolingüistas han mostrado de qué manera el proceso de adquisición de la lengua de señas es un proceso natural en el niño sordo y comparable al del niño oyente; la sociolingüística ha señalado de qué manera esta lengua responde a una variante de un grupo humano que forma una comunidad lingüística (p. 20).

Las alternativas pedagógicas bilingües-biculturales asumen los postulados anteriores y por ello consideran como primera lengua de los sordos la lengua de señas del país donde viven y como segunda, el idioma oficial de ese país.

Concepción pedagógica. Los postulados constructivistas y los adelantos en el área del lenguaje se conjugan coherentemente con los de la escuela nueva y la escuela activa para conformar una verdadera visión pedagógica bilingüe-bicultural en la educación del sordo. En este sentido, los institutos de educación especial dejan de ser hospitales del lenguaje para ser verdaderas escuelas. De esta manera, el “aparataje” teórico que sustentaba el aprendizaje del habla como único fin educativo es completamente desmontado y con ello la correlación oralización-integración. Desde esta nueva perspectiva cobra mayor importancia el desarrollo integral del niño sordo como ser bilingüe-bicultural, pues:

...es sobre la base de un desarrollo lingüístico, cognoscitivo y emocional-social normales que los niños pueden construir una teoría del mundo y elaborar su pensamiento abstracto, para poder plantear(se) interrogantes sobre lo que sucede a su alrededor y

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

encontrar explicaciones pertinentes... (Sánchez, C., 1996, p.4).

En este marco, la evaluación es concebida en término de procesos y se realiza a partir de situaciones pedagógicas significativas. En esta nueva visión, la evaluación del niño sordo no se restringe a considerar sus adelantos orales, sino que hace énfasis en el desarrollo integral (cognoscitivo, lingüístico y socio-emocional) del alumno. Así, descarta todos aquellos mecanismos en los que se somete al estudiante a experiencias en extremo artificiales y prescriptivas, pues arrojan resultados taxativos poco confiables. Se privilegia, entonces, una evaluación de naturaleza cualitativa.

En el contexto antes descrito, el poder no se centraliza en el docente, sino que está repartido entre los sujetos que participan en el hecho educativo: el poder de la cultura de la comunidad oyente es abolido y pasa a ser compartido con la cultura de la comunidad sorda. De esta manera, las relaciones tienden a ser horizontales, democráticas, liberadoras, por lo que en la dinámica en el aula opera la conciliación y no la imposición.

El recorrido por las concepciones psicológica, lingüística y pedagógica que sustentan la tendencia bilingüe-bicultural pretende mostrar la necesidad de fundamentar cualquier propuesta pedagógica en una visión socio-antropológica de la sordera, a fin de lograr el desarrollo integral de la persona sorda.

Concepciones de la escritura y abordaje de la escritura en el sordo

Concepciones de la escritura

La tipificación de la tendencia anteriormente referida permite contextualizar una cuestión fundamental: cómo ha sido el abordaje de la lengua escrita en el marco de la distinción oralista/bilingüe-bicultural. Sin embargo, para esclarecer más aún este punto es pertinente vincularlo con las concepciones de la escritura.

Yolanda Pérez

Al respecto, Scinto (citado por Cassany, 1991), desde una óptica psicolingüística, propone una clasificación con base en el criterio relación oralidad-escritura. De esta manera, establece tres modelos: (a) el dependiente, (b) el independiente y (c) el equipolente. Los dos primeros constituyen los puntos extremos de la clasificación, mientras que el tercero ofrece una perspectiva más equilibrada. Seguidamente, se presentarán los aspectos más importantes de cada uno.

El dependiente, considera que la escritura está subordinada a la oralidad, es decir, que lo escrito no es más que la transcripción gráfica del código oral. Por consiguiente, bajo este modelo es inadmisibile concebir la escritura sin mediación de lo oral. El autor señala que dentro de los argumentos que esgrimen los defensores de esta posición se encuentran, por una parte, los de carácter filogenético y, por otra, los de carácter ontogenético. Los primeros, aluden a que el surgimiento del lenguaje oral es anterior al escrito y al conocimiento de culturas ágrafas. Los segundos, se refieren a la diferencia entre la espontaneidad con la que los niños aprenden a hablar y la sistematicidad que supone aprender el código escrito.

Opuesto al anterior modelo es el independiente, pues niega que el código escrito dependa del oral. Los autores que suscriben esta tesis sostienen que el lenguaje se puede manifestar de diferentes formas, una de las cuales es la escritura y otra, la oralidad y que estos códigos son totalmente autónomos. Igualmente, aducen que la génesis de la escritura está en la necesidad de registrar información y no precisamente en la necesidad de representar palabras.

El equipolente, por su parte, no asume posiciones absolutistas como las de los dos modelos anteriores y parece brindar una visión conciliadora entre los puntos extremos de la relación oralidad-escritura. Así, plantea que al analizar el código oral y el código escrito se puede delimitar entre ambos una zona de intersección, pues comparten características estructurales, aún cuando tengan aspectos diferentes y complementarios vinculados a sus funciones.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Abordaje de la escritura en el sordo

Luego de revisar en qué consisten los tres modelos, es posible establecer relaciones entre ellos y el abordaje en la educación del sordo en Venezuela. En la tendencia oralista la concepción de la escritura se correspondería con la del modelo dependiente. En la tendencia bilingüe-bicultural propuesta por la PAINS, la escritura pareciera ser asumida en concordancia con los postulados del modelo independiente, pues se propugna la adquisición del español escrito sin mediación de la lengua oral.

Ahora bien, los presupuestos que han guiado esta investigación, aún cuando se inscriben dentro de la tendencia bilingüe-bicultural, suscriben la visión equipolente, por lo que discrepan de los planteamientos que en torno al tema subyacen en la PAINS.

El abordaje de la escritura con base en la lingüística textual

Hasta el momento se ha analizado el abordaje de la escritura en el sordo en el marco de un seguimiento histórico relacionado con las diversas concepciones sobre esta actividad del ser humano. Sin embargo, parecieran quedar fuera algunos elementos que no sólo aclararían más el panorama en torno a cómo ha sido entendida la escritura en el sordo, sino que además y muy especialmente permitirían explicitar cómo es asumida en la presente investigación.

Uno de estos elementos es la unidad de análisis en la que se apoya cada uno de los modelos revisados. La determinación de una u otra unidad ha estado íntimamente vinculada con el desarrollo de los estudios lingüísticos. Cabe destacar, entonces, que en dicho desarrollo el *focus* de análisis no ha sido siempre el mismo: se registra más bien una tendencia a la ampliación que va de la palabra con la lingüística estructural, a la oración con la generativa, hasta llegar al texto y más aún al tipo de texto con la Lingüística Textual.

En este sentido, se podría establecer que la visión estructural-generativa está implícita en el modelo dependiente propio de la tendencia oralista,

Yolanda Pérez

mientras que la perspectiva textual es coherente con los planteamientos del modelo independiente que subyace en la PAINS y con los del modelo equipolente, planteamientos a los que se suscribe esta investigación. Ambos modelos, como se precisó anteriormente, son compatibles con la tendencia bilingüe-bicultural. Sin embargo, en la PAINS, la unidad pareciera ser el texto, a diferencia de este estudio en el que será considerado como estructura de análisis el cuento, es decir, el tipo de texto. La anterior consideración requiere, entonces, de ciertas precisiones acerca de lo que es un texto y un tipo de texto. Éstas y otras serán establecidas seguidamente al revisar los aportes provenientes de la Lingüística Textual.

El texto

Dentro de la Teoría del Texto, definir este último término es de suma importancia, ya que él constituye la unidad fundamental de análisis y el objeto de estudio de dicha teoría. Sin embargo, establecer su definición de manera precisa, no ha sido para los estudiosos una tarea fácil.

Trabajos recientes parecen sintetizar planteamientos señalados por Van Dijk (1978), Bernárdez (1987), Halliday y Hasan citados por Bernárdez (1987). Sánchez (1993), en torno al objeto texto, señala que esta unidad lingüística se caracteriza por: (a) tener una extensión variable, (b) ser coherente y por lo tanto cohesivo, (c) presentar una organización formal determinada, (d) poseer carácter comunicativo y (e) adecuarse al contexto.

Tipos de texto y órdenes del discurso

Es necesario destacar que se pueden establecer semejanzas y diferencias en cuanto a cómo se materializan en los textos las características antes señaladas. Esto quiere decir que cada una de las propiedades referidas se manifiestan de diferente manera. Ello hace que, dentro del vasto universo de los textos, puedan reconocerse muchos tipos. Así, por ejemplo, es posible distinguir un cuento de una monografía porque ambos difieren en extensión, en la manera como se relacionan sus segmentos, en su ordenamiento formal, en su función y en las

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

condiciones que los hacen apropiados dentro de un contexto. Quiere decir entonces que lo que se llama texto es una abstracción, construida a partir de las características comunes a todas las materializaciones textuales. Lo concreto son los tipos de texto.

Ahora bien, es importante no confundir los tipos de texto con los órdenes del discurso. Sánchez (1993) aborda lo relativo a esta distinción. Los primeros -señala- son conjuntos de textos que en lo formal, semántico y funcional poseen características similares, ejemplos de tipos de textos son el cuento, la noticia, la tesis de grado, entre otros. Mientras que los segundos, “son las materias a partir de las cuales se construyen los textos” (p.75), es decir, son tipos generales de contenido que se desarrollan a partir de elementos básicos como hechos, opiniones, acontecimientos, características y que se relacionan según patrones de coherencia distintos.

Así por ejemplo, los hechos pueden encadenarse en un patrón causa-efecto, las opiniones pudieran relacionarse sobre la base del nexo tesis-antítesis; los acontecimientos suelen ordenarse en un patrón temporal y las características, en uno espacial. Entre los órdenes más conocidos están el expositivo, el argumentativo, el narrativo y el descriptivo.

El cuento

Luego de dilucidar las interrogantes referidas a lo que es un texto, un tipo de texto y un orden del discurso, es posible tratar lo concerniente al cuento. Una manera adecuada de abonar este terreno pudiese ser empezar por definir qué es un cuento. Barrera (1997a) y Pacheco (1997) coinciden al poner en evidencia la complejidad que supone delimitar un concepto de este tipo de texto. Los trabajos de los dos estudiosos muestran que las definiciones discutidas en el ámbito de la teoría del cuento han sido propuestas prácticamente en su totalidad por los propios creadores. Y que éstos, en su mayoría, han recurrido a la metaforización como recurso para salvar las dificultades que supone la tarea de la conceptualización. Por otra parte, una minoría ha establecido disímiles definiciones que responden a posiciones individuales o que insisten en unos aspectos y descuidan otros. Los referidos autores abogan por la

Yolanda Pérez

delimitación de elementos caracterizadores como vía para aproximarse a la comprensión del cuento como modalidad textual.

Los anteriores planteamientos sugieren que lo propio es adentrarse, sin otro miramiento, a la tipificación. Como síntesis del arqueo bibliográfico (Freedman, 1987; Barrera, 1997a; Barrera, 1997b; Pacheco, 1997; Sánchez, 1992) realizado sobre el cuento es posible señalar que un cuento es entonces un tipo de texto que se caracteriza por: (a) reunir las características de los otros textos que se construyen a partir del orden narrativo: carácter mimético, estructura narrativa y coherencia condicional; (b) cumplir una función comunicativa orientada a producir cierto grado de satisfacción en el lector al completar la historia; (c) satisfacer determinadas condiciones de adecuación, entre las que destacan la narratividad, la originalidad y la brevedad; (d) valerse de recursos retóricos de condensación, de intensificación y de otros vinculados con el estilo y la elaboración del lenguaje; (e) ser portador de una historia no necesariamente verdadera y (f) poseer una superestructura constituida por un escenario y un episodio completo, esto es, un evento inicial, una complicación y un desenlace. Tales características pueden utilizarse como criterios para calificar como cuento (o no-cuento) a una producción textual.

En beneficio de la continuidad de lo que se ha venido desarrollando a lo largo del marco teórico, conviene volver sobre los motivos que han llevado a esta indagación acerca del texto, los órdenes del discurso y el cuento. En tal sentido, hay que recordar que se ha defendido una concepción del sordo como poseedor de una cultura y una lengua diferentes y se ha asumido el español escrito como una segunda lengua y puesto que la enseñanza de una segunda lengua tiene la finalidad primordial de desarrollar la capacidad para comunicarse haciendo uso de ella, es preciso centrar el abordaje pedagógico en la unidad comunicativa fundamental del lenguaje que es el tipo de texto. En este caso, el tipo de texto escogido es el cuento.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Tendencia bilingüe-bicultural, lingüística textual y pedagogía de proyectos: compatibilidades

La Pedagogía de Proyectos no es de reciente data. Yus (1997) señala a Kilpatrick como su precursor y Castedo (1995) advierte que Freinet en los años 20 la utilizaba en la escuela. Pero si bien esto es cierto, no lo es menos que esta práctica se vio empañada por los dictámenes de una corriente tradicionalista. No obstante, en la última década, diversos autores como Jolibert (1991a y 1991b), Kaufman (1994), Castedo (1995), entre otros, han revalorizado y han convertido la Pedagogía de Proyectos en una alternativa de avanzada en el terreno de la didáctica de la escritura. Los planteamientos de estos investigadores son por tanto útiles para extraer los aspectos esenciales de los proyectos vinculados con la lectura y la escritura. En este sentido, se mencionan aquellos puntos relativos a la definición, los supuestos básicos y las características de los mismos

Con relación al primero, Castedo (1995) señala que "...un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características..." (p.11). Esta definición se erige fundamentalmente sobre la base de tres supuestos básicos: que el ser humano es un sujeto activo, que el aprendizaje es un proceso constructivo y que el docente es un mediador de dicho proceso.

Con respecto a las características de un proyecto, vale mencionar las siguientes: (a) tiene un objetivo claro y establecido de manera democrática entre los miembros del curso; (b) el objetivo constituye una meta de interés para los participantes; (c) supone la solución de problemas verdaderos en contextos significativos; (d) se desarrolla en el marco de situaciones comunicativas reales; (e) requiere del intercambio lingüístico y comunicativo; (f) propicia la aproximación sucesiva al tipo de texto; (g) se realiza en varias sesiones (tantas como sean necesarias); (h) respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno; (i) valora los conocimientos previos de los estudiantes; (j) considera a la lectura y la escritura como actos comunicativos y hechos sociales; (k) concibe al

Yolanda Pérez

tipo de texto como unidad de análisis lingüístico; y (l) reconoce en la didáctica de la lectura y la escritura la importancia no sólo de los aspectos formales, sino también de los pragmáticos y textuales.

Luego de estudiar los anteriores planteamientos, es posible precisar que la pedagogía de proyectos descansa sobre la base de una concepción educativa activa, una concepción psicológica constructivista y una visión del lenguaje psico-sociolingüística. Esto permite establecer una plena compatibilidad entre los principios que rigen la pedagogía de proyectos, los de tendencia bilingüe-bicultural y los de la lingüística textual.

De esta manera, la Pedagogía de Proyectos constituye una alternativa idónea para guiar el abordaje de la escritura dentro de esta investigación. La macrosituación de enseñanza en cuestión: (a) favorecería los contextos adecuados para la adquisición y el desarrollo de la lengua de señas venezolana (LSV) y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua; (b) descartaría el peligro de reducir a la LSV a una simple herramienta didáctica; (c) permitiría la articulación coherente entre una praxis educativa bilingüe-bicultural y la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en la interacción con el cuento; (d) finalmente, es importante destacar que haría posible la obligatoria articulación del área de Deficiencias Auditivas (dentro de la modalidad de Educación Especial) con Educación Básica, pues en la reforma curricular de este nivel del sistema educativo se plantea la consideración de los Proyectos Pedagógicos de Aula, no sólo como la herramienta para la planificación de los aprendizajes, sino además como modelo de investigación (Ministerio de Educación, 1998).

Metodología

Esta sección recoge los siguientes apartados: (a) Modelo metodológico de la investigación, (b) Población y muestra, (c) Técnicas e instrumentos y (d) Procedimiento para ejecución de la investigación.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Modelo metodológico de la investigación

El presente estudio está orientado a indagar en torno a un fenómeno social como lo es el abordaje pedagógico de la escritura en el niño sordo. Ante esta naturaleza social del problema, los planteamientos expuestos en las dos secciones precedentes intentan evidenciar, entre otras cosas, el tratamiento hermenéutico, interdisciplinario y globalizador asumido. De esta manera, se pretendió mostrar la articulación de los fundamentos de la Tendencia Bilingüe-Bicultural, los de la Lingüística Textual y los de la Pedagogía de Proyectos. Sobre esta última se argumenta su pertinencia no sólo como macrosituación didáctica que permite la planificación de los aprendizajes, sino también como estrategia fundamental de investigación que guió la ejecución del presente estudio en el aula. Por esta razón, el modelo de investigación responde al de un proyecto pedagógico de escritura y por tanto se suscribe al terreno cualitativo.

En este sentido, cabe destacar que González y Rodríguez (1991) señalan que los estudios concebidos como cualitativos coinciden en los siguientes aspectos:

- a) Consideración de escenarios pequeños relativamente homogéneos y geográficamente limitados;
- b) largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario por parte del investigador;
- c) empleo de la observación participante como estrategia predilecta para la recolección de datos, complementada con otras técnicas;
- d) creación de una base de datos compuesta por notas de campo;
- e) dedicación a la descripción y explicación interpretativa de la cultura, forma de vida y estructura social del grupo investigativo;
- f) enfoque general inductivo, generativo y constructivo;
- y, g) combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir el universo social abordado.(pp. 14-15)

La cita anterior sintetiza rasgos con los cuales se ha procurado ser consecuente a lo largo del trabajo tal como se muestra en los diferentes apartados de esta sección.

Yolanda Pérez

Población y muestra

Tal como fue señalado, la presente investigación intenta indagar de qué manera la interacción con cuentos incide en el desempeño de la escritura de este tipo de texto en la población de escolares sordos.

Martínez (1996) señala que en la escogencia de la muestra de todo estudio cualitativo deben privar criterios conceptuales, en atención a los objetivos establecidos. En concordancia con este planteamiento se efectuó la selección. De esta manera, la muestra debía cumplir los requisitos que a continuación se presentan: (a) estar constituida por niños que por lo menos tuvieran dos años de escolaridad, en instituciones educativas donde se permitiese el uso de la LSV. Con ello, se intentó prever que los alumnos estudiados tuviesen competencias comunicativas mínimas en esta lengua; (b) reunir escolares de dos grados diferentes, lo cual permitiría contar con sujetos con distintas competencias en LSV, a fin de favorecer el entorno lingüístico y comunicativo y (c) no superar los quince alumnos por aula, norma establecida en la modalidad de Educación Especial y fundamental en la naturaleza de la investigación.

Por ser una institución de alumnos que reúnen estas características, se eligió la Unidad Educativa Especial Miriam Ohep de Vélez para realizar el estudio. Los anteriores criterios fueron comunicados a las coordinadoras de la UEE quienes, previa consulta al Consejo Técnico-Docente que reúne el personal comprometido en la labor educativa, propusieron el trabajo con los alumnos de segundo y cuarto grado.

La muestra original estuvo constituida por catorce niños. Sin embargo, se decidió reducir dicha muestra a once (11), debido al alto porcentaje de inasistencia de dos alumnas y a que un estudiante que había asistido a las etapas de Diagnóstico e Intervención Pedagógica, faltó durante toda la etapa de Evaluación. Cabe destacar que el grupo de cuarto grado estuvo constituido por cinco niños, cuatro varones y una hembra. Esta última tiene 11 años de edad al igual que dos de los varones mientras que los otros dos tienen 12 y 14 años, respectivamente. Por su parte, el grupo de segundo grado estuvo conformado por seis alumnos, dos

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

varones y cuatro hembras. Cuatro de ellos tienen 8 años de edad, salvo una de las niñas que tiene 9 y otra que tiene 11.

Técnicas e instrumentos

Este estudio, en tanto cualitativo, utilizó fundamentalmente para la recolección de información la observación participante. Sobre esta técnica, Bogdan y Taylor (1990) señalan “que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.” (p. 31) Estos autores destacan que lo observado debe recogerse en notas de campo las cuales se caracterizan por ser: (a) “completas, precisas y detalladas” (p.74); (b) incluir tanto la descripción de sujetos, escenarios y sucesos, así como también las emociones, interpretaciones y acciones del observador. Igualmente, estos investigadores sugieren para recordar lo que se ha observado, entre otras cosas: (a) prestar atención, (b) retener palabras claves, (c) reproducir mentalmente lo ocurrido y (d) hacer el registro escrito lo antes posible.

En la presente investigación, las notas de campo, además de haberse recogido siguiendo los anteriores lineamientos, tienen ciertas particularidades que conviene hacer explícitas. Una de éstas es que debido al carácter bilingüe-bicultural del estudio, el trabajo en aula requirió en todo momento de la participación no sólo de quien esto escribe, sino además, y muy especialmente, de un adulto sordo (modelo de LSV) que se constituyó en facilitador-investigador del estudio. Este hecho supuso que a fin de lograr una coherente fluidez de la dinámica en el aula y, en general, en la investigación, la comunicación entre la facilitadora sorda y la autora de este trabajo fuese (a) continua, (b) respetuosa, (d) profunda y (c) crítica. De esta manera, antes y después de cada clase se realizaban reuniones para compartir impresiones, ideas y/o hacer ajustes. El resultado de estas reuniones también fue registrado en las notas.

El escenario básico de la observación participante fue el aula. Sin embargo, el desarrollo de la investigación demandó la realización de reuniones con: a) los docentes titulares de los grupos de niños

Yolanda Pérez

estudiados, b) los padres y representantes y c) el equipo técnico (psicólogo y trabajador social). En consecuencia, la información recabada en estos encuentros también fue vaciada en las notas de campo.

Otro aspecto importante de la información recolectada fue el análisis de los cuentos producidos por los niños tanto en la fase de diagnóstico como en la de evaluación. Cada cuento analizado estuvo constituido por: a) la producción en LSV, b) la secuencia de ilustraciones y c) el texto escrito. Vale aclarar que fue preciso grabar con una cámara de video las producciones en LSV elaboradas por los niños, a fin de que el facilitador sordo, una intérprete de LSV y la autora de este trabajo pudieran interpretarlas y transcribirlas para su posterior evaluación.

Los resultados se construyeron sobre la base de la integración del análisis de las notas de observación y el de la comparación de los cuentos producidos por los niños en una fase de diagnóstico, con los producidos en una fase de evaluación (tal como se explicará más adelante).

Procedimiento para la ejecución de la investigación

Aun cuando el desarrollo de este estudio supuso un proceso continuo, en atención al modelo metodológico asumido, se pueden establecer tres etapas: (a) Diagnóstico, (b) Intervención Pedagógica y (c) Evaluación. Cada una de ellas será abordada en esta sección, a fin de explicar cómo fue operacionalizada la investigación. Sin embargo, antes de iniciar esta explicación es importante destacar dos aspectos. El primero es que el trabajo directo con los alumnos se llevó a cabo los días lunes, martes y jueves de 7:00 am. a 8:30 am. lo cual constituyó aproximadamente un total de setenta horas, veinte para la primera etapa, veinte y cinco para la segunda y quince para la tercera. Y el segundo, es que la ejecución de la investigación implicó la planificación general de un proyecto de escritura en los términos señalados en el capítulo II. En este sentido, el objetivo tentativo del proyecto propuesto a los niños fue el montaje de una feria de cuentos.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Etapa de diagnóstico

Esta etapa estuvo dividida en varias fases: a) Motivación, b) Proposición del proyecto, c) Creación de los cuentos y d) Evaluación de los cuentos producidos.

Fase de motivación.

Para motivar a los alumnos hacia la interacción con el cuento se planificó una feria. Ésta se organizó como una actividad sorpresa para los estudiantes y estuvo constituida por: a) la exhibición de una pequeña colección de este tipo de texto, con la cual los niños podían interactuar libremente y b) la participación de la facilitadora sorda y otros dos sordos adultos invitados para que leyeran algunos ejemplares de la colección a los niños.

Antes de realizar la actividad, se ambientó un área del salón con muebles modulares que permitiesen exhibir los cuentos y se colocaron alfombras y cojines a fin de que los participantes dispusiesen de espacios acogedores para disfrutar de la feria en general. Asimismo, se planificó junto con los sordos adultos: a) el momento en el que les leerían a los niños (después de la inauguración, es decir, durante la segunda parte de la mañana), b) el turno de cada facilitador sordo y el cuento que leería, c) la modalidad de presentación de los narradores (salir de una caja de regalo gigante preparada para este fin) y d) el vestuario (gorro y peto de arlequín confeccionados para ello, camisa blanca y pantalón azul). Además, se les indicó que el narrador, al momento de contar en LSV, debía ir leyendo el cuento en cuestión. Este hecho supuso que los cuentos utilizados se reprodujesen a un formato ampliado y que se elaborase un atril que permitiera sostener el texto para leerlo y a su vez mostrarlo sin dificultad.

Fase de proposición del proyecto

En esta fase se propuso a los alumnos crear cuentos para montar una feria como la que se les había presentado, pero con cuentos elaborados por ellos mismos. Para esto, se propició que tomaran decisiones referidas a la aceptación de la propuesta, los destinatarios y la fecha de

Yolanda Pérez

realización, entre otros aspectos. Los niños aceptaron por unanimidad y en consenso decidieron que los destinatarios de la feria serían todos los niños de la escuela y que se montaría para la última semana de febrero. Finalmente se les indicó que cada uno debía pensar en su casa en el cuento que iba a inventar.

La creación de los cuentos en el marco del montaje de la feria, por una parte, garantizaría que la escritura de éstos se elaborase a partir de situaciones de comunicación reales, significativas para los alumnos y con destinatarios definidos. Y, por otra, permitiría el desarrollo de actividades para que se realizase un diagnóstico realmente participativo sobre las competencias que poseen los alumnos en la producción de cuentos escritos tal como se explicará más adelante.

Creación de cuentos

En esta fase se les indicó a los alumnos que el cuento lo harían en varias sesiones. Las actividades, en general, se desarrollaron atendiendo a los siguientes pasos:

1. Cada alumno narró en LSV, en una primera oportunidad, el cuento que había inventado. Después de la participación de cada uno, el resto de los compañeros debía emitir su opinión y luego el alumno que había narrado podía reconstruir su cuento, si lo consideraba necesario. En esta actividad, se propició que los niños utilizaran la modalidad de presentación utilizando la caja de regalo gigante, el vestuario de los arlequines y un maquillaje especial en el rostro. Para esto último se previó la invitación de un adulto sordo quien con pinturas y escarcha le hizo a cada niño un detalle en la cara.
2. Finalizada la actividad anterior, cada niño realizó las secuencias de dibujos de su cuento. Para ello, se preparó una dramatización en la que un hada madrina (docente), ataviada con el vestuario apropiado, visitaba a los niños y les presentaba a un ilustrador (sordo adulto invitado). Este personaje simulaba la elaboración de los dibujos de un cuento que finalmente les mostraba para invitarlos a realizar sus propias ilustraciones. Luego, la facilitadora sorda les avisaba que el hada madrina y el ilustrador les tenían un cofre sorpresa. El cofre

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

(previamente elaborado para este fin) contenía dos cajas de creyones para ser compartidos por los niños, hojas blancas, sacapuntas, unas boinas y un pin como el del vestuario del ilustrador. Todos estos materiales fueron entregados por los personajes aludidos. Una vez hecho esto, se les pidió a los niños que se sentaran en las mesas dispuestas para la actividad.

3. Concluidas las ilustraciones, en una segunda oportunidad, los estudiantes narraron sus cuentos y fueron filmados. Al igual que la primera vez, se propició que éstos utilizaran el vestuario de los arlequines y la modalidad de presentación utilizando la caja de regalo gigante.
4. Después de las filmaciones, les correspondió escribir su cuento. Para esto, se preparó una dramatización en la que nuevamente el hada madrina (docente) visitaba a los alumnos y en este caso les presentaba a una escritora (facilitadora sorda). Este personaje simulaba la escritura de un cuento que finalmente mostraba a los niños para invitarlos a realizar sus propias producciones. Luego, el hada madrina y el escritor les avisaban que les tenían una sorpresa en el cofre. La sorpresa consistía en unos lápices adornados, unas gomas de borrar y hojas blancas. Los referidos materiales fueron entregados a los estudiantes por los personajes antes mencionados. Una vez hecho esto, se les pidió que se sentaran en las mesas dispuestas para la actividad. Cabe destacar que la facilitadora sorda les indicó que: (a) en la hoja blanca suministrada escribieran el mismo cuento que habían narrado en LSV y al que le habían hecho las ilustraciones, (b) trazaran una línea cuando no supieran escribir una palabra y (c) considerasen su escrito como un borrador, de tal manera que podían revisar varias veces antes de escribir en el cuento definitivo.
5. En otra oportunidad, los alumnos que llegaron a escribir incorporaron el texto a las ilustraciones elaboradas y finalmente, a través de la auto y la coevaluación, se propició que decidieran si sus cuentos estaban listos para ser presentados en la feria.

Yolanda Pérez

Evaluación de los cuentos producidos

La evaluación diagnóstica se derivó del análisis integral de: (a) lo registrado en las notas de observación a lo largo del proceso de construcción de cuentos, (b) las grabaciones en video de las producciones en LSV de los niños, (c) las ilustraciones y (d) las escrituras. Sobre la base de ese diagnóstico, se inició la intervención pedagógica que sucesivamente se fue construyendo a partir de la reflexión continua del proceso de investigación.

Etapa de intervención pedagógica

En esta etapa se pusieron en práctica tres grupos de estrategias fundamentadas en la interacción con el cuento y diseñadas en el marco de los planteamientos de la tendencia bilingüe-bicultural de la educación del sordo, los aportes de la Lingüística Textual y los principios de la Pedagogía de Proyectos. En el primer grupo, se ubicaron las que tenían como principal objetivo la promoción de la lectura. En el segundo, las que perseguían que los niños captasen las características del cuento. Y en el tercero, las dirigidas a que los alumnos participasen en situaciones significativas de escritura. Seguidamente, se presentan las estrategias implementadas, en atención a cada uno de estos grupos.

Estrategias de promoción

1. Exhibición permanente de cuentos: la colección de cuentos continuó expuesta aún después de la etapa de diagnóstico. De esta manera, en varias oportunidades se invitaba a los alumnos a leer cuentos en el área diseñada para la exhibición.
2. Préstamo circulante de cuentos: para poder disponer de los cuentos que serían prestados a los alumnos, se estableció contacto con el Banco del Libro y, previo pago de la cuota establecida, se inscribió a la escuela como usuaria del servicio Bolso Viajero. Este servicio ofrece la posibilidad de alquilar durante diez días hábiles uno o varios bolsos, cada uno de los cuales contiene hasta treinta ejemplares de un

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

mismo título. En esta oportunidad, se alquilaron dos bolsos cada diez días. Así, se entregaba dos cuentos a cada niño para que durante el tiempo establecido los pudiera leer en su casa. La entrega de los cuentos iba acompañada de la firma de una carta compromiso donde tanto el alumno como el representante asumían la responsabilidad de cuidar el cuento y devolverlo en la fecha indicada. Esta actividad requirió de una reunión previa con los padres para sensibilizarlos en este sentido.

3. Leerles cuentos a los alumnos: se invitaba a los niños a la actividad de leerles cuentos en el área de la exhibición. La facilitadora sorda narraba en LSV a medida que iba leyendo y creaba un ambiente propicio para que pudiesen libremente hacer comentarios sobre la narración. Al igual que en la fase de diagnóstico, los cuentos utilizados se ampliaron a un gran formato y la facilitadora, al momento de contar, ubicaba el texto en cuestión en un atril que permitía sostenerlo para que lo pudiera leer y a su vez mostrarlo sin dificultad a los niños durante la actividad.
4. Préstamo del video de cuentos: considerando que en el hogar la estrategia de leer cuentos en LSV a los niños no era factible, pues los padres y/o representantes de éstos no son competentes en LSV, se elaboró un video. Este recurso se preparó con la grabación de cuatro cuentos leídos en LSV por dos sordas adultas (dos cuentos por narrador). En general, la actividad de lectura siguió las mismas características de la estrategia antes descrita. Una vez grabado el video, se pasó a los alumnos al área de la exhibición y se propiciaron los comentarios sobre el mismo. Posteriormente, se suministró un ejemplar a cada alumno y se les explicó que lo podían ver en su hogar cuando quisiesen. La entrega del video de cuentos requirió que el participante (en su casa, en la de algún familiar, vecino o en un centro comunitario cercano) tuviese un VHS o un Betamax en donde poder verlo. Por esta razón, fue necesaria la realización de una reunión con los padres y/ o representantes para consultarles en este sentido, y además para explicarles sobre la importancia de que cuando su hijo o representado estuviese viendo el video lo acompañasen.
5. Lectura de cuentos por parte de los niños a un muñequito de trapo:

Yolanda Pérez

para propiciar que esta actividad se realizase tanto en el contexto escolar como en el hogar (aprovechando el préstamo de cuentos) se requirió confeccionar un títere de mediano tamaño y veintidós muñecos de trapo de menores dimensiones (once para el trabajo en el aula y once para la casa). A partir de estos recursos se crearon situaciones para pedirle a los alumnos que enseñaran a leer a los muñequitos contándoles cuentos.

Estrategias de captación de las características del cuento

1. Identificar partes de un mismo cuento con ilustraciones: se invitó a los alumnos a agrupar un material entregado considerando si era o no parte de un mismo cuento. Dicho material estaba constituido por las fotocopias descompaginadas de “Un diente se mueve” y “El sapo distraído”. Estas copias, además, estaban mezcladas con las de “El tigre y el rayo”, “La margarita friolenta” y “La noche de las estrellas”. Los niños ya conocían estos cuentos, salvo el último. El grupo se organizó en equipos de tres alumnos. Se propició que en cada uno de ellos se integrara por lo menos un estudiante de cuarto grado (con mayores competencias comunicativas y cognoscitivas). Durante la actividad, tanto la maestra como la facilitadora sorda estuvieron supervisando y orientando el trabajo y propiciando que los niños comentaran los indicios que les permitían establecer la clasificación.
2. Ordenamiento de la secuencia de cuentos con ilustraciones: luego de que los estudiantes clasificaron el material, se les pidió que ordenaran la secuencia de los cuentos. Una vez que todos los equipos terminaron el trabajo, tres grupos elegidos al azar explicaron, respectivamente, la clasificación establecida y la secuencia ordenada de las páginas de cada cuento. Se indicó que mientras esto ocurría, los restantes equipos debían comparar tales resultados con los suyos. Ante cualquier diferencia, el docente y la facilitadora sorda aprovecharon para abrir la discusión y facilitar la toma de decisiones. Vale señalar que la actividad de ordenamiento de la secuencia de cuentos con ilustraciones a partir de la entrega de fotocopias descompaginadas se realizó también con “La margarita friolenta”,

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

“La noche de las estrellas”, “El sapo distraído” y “Un diente se mueve”.

3. Identificación de las partes de un mismo cuento sin ilustraciones: se informó a los alumnos que a los muñequitos de trapo les habían asignado en la escuela que agruparan varias páginas escritas considerando a qué cuento correspondían y se les propuso que los ayudaran en la tarea aludida. Para ello, se suministró a cada niño un muñequito y seis hojas desordenadas, tres que completaban la reproducción mecanografiada del texto escrito de “La noche y las estrellas” y tres que completaban la de “El tigre y el rayo” (no se les dijo el título de los cuentos). Luego, se invitó a que clasificaran el material y le explicasen al muñequito lo que habían hecho. Durante la actividad, tanto la maestra como la facilitadora sorda estuvieron supervisando y orientando el trabajo.
4. Ordenamiento de la secuencia escrita del cuento: después de que los alumnos clasificaron el material se les pidió que ordenaran la secuencia de los cuentos. Una vez que todos terminaron este trabajo, tres niños explicaron, respectivamente, la clasificación establecida y la secuencia ordenada de las páginas escritas de cada cuento. Durante esta actividad se formularon preguntas a fin de que los estudiantes comentaran los indicios que les habían permitido establecer la clasificación o el orden según el caso.
5. Captación de patrones gramaticales: esta estrategia consistió en la presentación de un material, en un formato tamaño carta, que reproducía el cuento “La margarita friolenta”, pero sin las ilustraciones, es decir, contenía sólo las secuencias del texto escrito con la particularidad de que cada secuencia tenía varias palabras o partes de oraciones tapadas. Estas partes fueron escogidas con la facilitadora sorda de manera que permitiesen trabajar, no solamente las relaciones de precedencia y consecuencia, sino además captar las diferencias entre la estructura de la LSV y el español escrito. En general, la actividad se inició causando expectativa sobre lo que se iba a realizar y mostrando a los alumnos el recurso preparado. Luego, la facilitadora sorda explicó que les iba a leer el cuento y que

Yolanda Pérez

cuando correspondiese, ellos debían adivinar el significado de lo que estaba tapado. Asimismo, propició que los niños comparasen la estructura de la LSV con la del español escrito cuando, luego de encontrar el significado, repetían el contenido en LSV y señalaban en el texto cómo se escribe en español. Esta actividad se realizó también con los cuentos “Un diente se mueve”, “La noche de las estrellas” y “El tigre y el rayo”.

Estrategias de escritura

1. Escritura del título de un cuento: este trabajo se desarrolló en el área de las mesas, pues se requería que los niños escribiesen. La actividad se inició creando una gran expectativa en el grupo sobre lo que se iba a realizar. De esta manera, se sacó del cofre al títere quien informó que esta vez a sus hijos les habían asignado, en la escuela, que le colocasen el título a unos cuentos, pero que ellos no sabían cómo hacerlo por lo que solicitó a los estudiantes que ayudaran a los muñequitos en esa tarea. Para esto se entregó a cada uno un material que estaba constituido por un muñequito de trapo, un lápiz, una goma de borrar y cinco cuentos sin título. Los cuentos fueron los ya conocidos por ellos: “Un diente se mueve”, “La margarita friolenta”, “El sapo distraído”, “La noche de las estrellas” y “El tigre y el rayo”. Durante la actividad, tanto la maestra como la facilitadora sorda estimulaban a los niños para que explicaran al muñequito qué indicios habían utilizado para saber el título. Cuando terminaron de escribir cada título, un estudiante pasó al pizarrón para escribirlo. Mientras esto ocurría, los restantes alumnos compararon esta propuesta con la suya. Ante cualquier diferencia en las proposiciones, el docente y la facilitadora sorda aprovechaban para intervenir propiciando la discusión y la toma de decisiones. La escritura del título también se realizó con un cuento que no se había leído antes. De esta manera, en el área de la exhibición se inició la actividad causando expectativa sobre un nuevo cuento que se iba a leer que en este caso fue “Fernando el furioso”. La facilitadora sorda explicó en qué consistiría la actividad. Luego, leyó el cuento (que tenía tapado el título) y al concluir la narración preguntó sobre cuál podría ser el título del mismo. Después de considerar propuestas y contrapropuestas en LSV

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

y elegir uno adecuado, se les pidió que lo escribieran. Finalmente, se desprendió la cartulina que ocultaba el título original para propiciar la discusión a partir de la comparación entre éste y el propuesto por los niños.

2. Escritura de cuentos: se pidió a cada niño que después de crear un cuento en LSV y en secuencias de ilustraciones lo escribiesen en una hoja en blanco. A partir de esa primera producción se fueron haciendo preguntas. Las primeras estuvieron dirigidas a saber el significado que para el niño tenían esas escrituras y si se correspondían con la intención de escribir el cuento que había inventado. Las sucesivas intervenciones pretendieron que los alumnos, en los cuentos leídos a lo largo de la investigación, buscasen partes del texto que les sirviesen para mejorar la producción que habían logrado.

Etapa de evaluación

Finalizada la intervención pedagógica, se solicitó a los niños que hicieran un recuento de todo lo que se había hecho desde el día en que se les presentó la feria de cuentos. El recuento sirvió de marco para retomar el objetivo de montar una Feria de Cuentos con sus propias producciones. Se propició un ambiente para la toma de decisiones en torno al referido evento. A partir de la reevaluación de los cuentos que habían elaborado al inicio del estudio, se les invitó a realizar nuevos cuentos para ser exhibidos. En general, se dieron las mismas orientaciones previstas en la fase de diagnóstico. Las producciones elicítadas en esa fase de diagnóstico, así como éstas de la fase de evaluación, se estudiaron y compararon, con base en la integración de esos resultados y los obtenidos a partir del análisis de las notas de observación a lo largo de todo el proceso.

Resultados

En esta sección se analizan, de manera integrada, las notas de campo recogidas durante el desarrollo de la investigación y los textos elicítados en la fase de diagnóstico y en la de evaluación. Los resultados de dicho análisis serán presentados atendiendo a las etapas y fases del estudio previstas en el marco teórico.

Yolanda Pérez

Etapa de diagnóstico

El análisis de esta etapa de diagnóstico de la investigación evidencia: (a) la pertinencia de las estrategias utilizadas para enmarcar esta primera parte de la investigación dentro de situaciones significativas para los alumnos; (b) una tendencia en los niños a interesarse sólo por las ilustraciones de los cuentos exhibidos; (c) competencias narrativas y más aún cuentísticas escasas, en diez de los once alumnos de la muestra, mientras que sólo en una alumna (Karina), se evidenció un nivel de dichas competencias más avanzado, aún cuando no totalmente desarrollado y (d) pocos conocimientos de las convenciones del español escrito en todos los alumnos.

Etapa de intervención pedagógica

En síntesis, en esta etapa de intervención pedagógica se observó: a) un progresivo interés por la lectura en los niños; b) un avance gradual en los estudiantes durante las actividades previstas para cada estrategia de captación de las características del cuento; (c) un buen desempeño en seis alumnos, Karina, Joseph, Daniel, Joel, Eduin y Edmer, en especial en los dos primeros y d) un buen nivel de aceptación de las estrategias utilizadas.

Etapa de evaluación

Evaluación de las producciones finales

Producciones en LSV. El análisis realizado en la etapa de diagnóstico reporta que un solo alumno pudo construir una secuencia en LSV en la que se percibían claramente los rasgos propios de todo texto narrativo, mientras que en esta etapa de evaluación, tales rasgos se constatan en las producciones en LSV de nueve de los once niños de la muestra. Este hecho supone un avance significativo en la gran mayoría los estudiantes en relación con sus competencias narrativas. Ahora bien, sólo una de tales construcciones puede ser catalogada como cuento, ya que se reconoce en ella el resto de los criterios definitorios de este tipo de texto. El referido cuento fue creado por la misma niña cuya producción

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

había sido la única catalogada, en la etapa de diagnóstico, como texto narrativo y como cercana a ser un cuento desarrollado. Vale señalar, entonces, que las debilidades detectadas en aquella producción de entrada fueron, en general, superadas por la alumna en la nueva construcción. En efecto, esta última posee la superestructura propia del cuento, ya que en ella se puede reconocer un inicio, una complicación y un desenlace, con la característica atípica de que el inicio fue la sección más extensa. Por otra parte, vale destacar en cuanto al criterio de adecuación, que cumple con las condiciones de narratividad, originalidad y brevedad, aún cuando se percibe como necesario condensar y/o simplificar el principio. Esto último conduce a señalar que pareciera que el empleo de recursos retóricos en beneficio de la coherencia y la adecuación del texto resultó quizá ser el aspecto menos desarrollado por la estudiante. Asimismo, cabe agregar que la alumna escogió una narración en la que parece haber la concientización de los destinatarios establecidos, pues los personajes son animales humanizados (trabajan, cocinan, manejan, hacen labores del hogar, tienen viviendas, entre otras cosas): hay fundamentalmente una pareja de perros que es la protagonista y una pareja de gatos que actúa como coprotagonista y la historia, además de contar la vida en amistad de estos animales, trata acerca de cómo la pareja de perros ayuda a la de gatos cuando estos últimos son desalojados de su hogar por unos personajes malvados. Este marco creativo se constituye en una excelente plataforma que garantiza que se alcance la función comunicativa de entretenimiento en la audiencia para la cual fue creado el texto, lo cual se corroboró el día de la feria.

En las ocho restantes producciones calificadas como textos narrativos es necesario destacar que este hecho las distingue definitivamente de las construcciones iniciales. Sin embargo, se pueden precisar otros aspectos diferenciadores. Dentro de tales aspectos vale mencionar que la característica superestructural típica del cuento no pudo ser reconocida en su totalidad, ya que del evento inicial de cada una de las construcciones analizadas no se deriva un conflicto que sea finalmente resuelto sino, más bien, el desarrollo de unos acontecimientos que ocurren en el eje temporal de manera secuenciada y encadenados entre

Yolanda Pérez

sí por vínculos de causa-efecto. Tal hecho no favorece que las producciones puedan ocasionar efectivamente cierto grado de bienestar en el receptor al completar la historia (lo cual se constató en la coevaluación realizada por los alumnos). Estos dos aspectos referidos, uno, a la organización formal del texto y otro, a la función comunicativa, coinciden con lo hallado en aquella única secuencia en LSV calificada en la fase de diagnóstico como cercana a ser un cuento.

Por otra parte, las ocho producciones nuevas se diferencian de las construidas en la etapa de diagnóstico en otro punto que es el referido a la brevedad como condición de adecuación. Las nuevas construcciones tendieron a ser bastante cortas en su extensión. No obstante, este progreso no fue tan evidente en relación a las otras dos condiciones de adecuación relativas a la narratividad y la originalidad, ya que aún cuando es posible identificar a lo largo de cada una de las producciones elementos creativos e interesantes de ser contados, la narración integralmente no llega a percibirse de esta manera. Estas inadecuaciones parecen estar relacionadas con la debilidad reconocida anteriormente en torno al esquema superestructural, pero además, con una competencia poco desarrollada en el empleo de recursos retóricos de intensificación.

En comparación con las producciones iniciales, las finales revelan un avance significativo en atención a los criterios tipificadores del cuento por lo que pueden catalogarse como construcciones cercanas al cuento.

Ahora bien, hasta el momento, el análisis ha versado sobre los nueve alumnos cuyas entidades finales en LSV se caracterizaron por ser textos narrativos. Ante ello, faltaría abordar lo referido a las dos producciones restantes, elaboradas por Daniellis y Dayerling en las que esto no se pudo constatar. Es importante apuntar que en ambas alumnas las producciones en LSV iniciales y finales pueden ser calificadas como no-cuentos ya que en ellas se percibe solamente una serie de elementos de diferentes contextos situacionales sin ninguna relación entre sí. En el caso de la primera niña, se observó cierto progreso en el sentido de que, en la construcción final, hubo un incremento en el vocabulario, fueron menores las repeticiones y las interrupciones para pensar, por lo que se percibió mayor fluidez, y además las ilustraciones finales, a diferencia

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

de las iniciales, fueron interpretadas por la estudiante como elementos mencionados en el cuento en LSV. Por su parte, en la segunda alumna no se registró ninguna diferencia entre sus producciones de entrada y de salida.

Producciones escritas. Sobre este punto es preciso destacar que en diez de los once estudiantes se evidenciaron progresos en comparación con lo encontrado en la etapa de diagnóstico. El grado de tales progresos permite establecer cinco clasificaciones.

La primera clasificación es la de los mayores logros en relación al resto del grupo. Es pertinente ubicar aquí a la misma alumna (Karina) que se distinguió en la etapa de diagnóstico con el mejor desempeño. Al realizar el análisis, a partir de la comparación de la producción anterior con la nueva, se puede reconocer: (a) la escritura del título en la portada que al igual que en la construcción inicial se percibe como vinculado con lo narrado, pero con ciertas inadecuaciones sintácticas; (b) más palabras que líneas en blanco; (c) varias unidades lingüísticas mayores a la palabra que responden a la estructura sintáctica del español y (d) construcciones de diálogos entre los personajes con la utilización no siempre adecuada de signos de puntuación como los de exclamación, los de interrogación y las marcas de diálogo. Las anteriores características hacen posible que al leer el texto con apoyo de las ilustraciones, se pueda interpretar el cuento narrado en LSV. En consecuencia, fue posible percibir la presencia de las características definitorias de todo texto narrativo y la superestructura propia del cuento. Esto en ningún momento se pudo llegar a hacer en el caso de la producción de la etapa de diagnóstico.

En la segunda clase se pueden ubicar los niños que, aún cuando obtuvieron logros importantes en sus construcciones iniciales, no alcanzaron resultados como los de la niña que se analizó anteriormente. En esta oportunidad se observó que los avances son coincidentes en cinco niños: Daniel, Joseph, Edwin, Edmer y Joel. Las producciones iniciales de los cuatro primeros estuvieron constituidas por palabras que se correspondían con los elementos de las ilustraciones y las del quinto niño por escrituras convencionales y no convencionales. De esta

Yolanda Pérez

manera, se observó en las finales como evidencia de progreso: (a) que estuvieron encabezadas por un título relacionado con el contenido de la historia narrada, aún cuando en los casos en los que estuvo constituido por más de una palabra se observan ciertas inadecuaciones sintácticas en atención a las convenciones del español escrito; (b) la utilización en la mayoría de los casos de construcciones convencionales para iniciar los cuentos; (c) un número mayor de palabras que de líneas en blanco y (d) la identificación de los personajes. La lectura de estos textos utilizando como apoyo las ilustraciones permite percibir la intención de los respectivos autores de narrar algo y no de hacer una mera enumeración de los elementos de los dibujos.

En la tercera clasificación se ubica una niña (Andreína) que en la producción inicial, al pedirle que redactara el cuento, escribió su nombre en cada una de las ilustraciones mientras que en esta oportunidad se observa: (a) que encabeza la portada con un título constituido por uno de los nombres correspondiente a un personaje del cuento y una escritura no convencional; (b) la escritura del nombre de los personajes y de elementos del ambiente situacional; (c) el empleo de escrituras no convencionales que revelan el conocimiento del patrón fonológico del español y (d) la utilización de líneas en blanco. Todas estas características evidencian un progreso, pues la escritura obedeció a la intención de construir la historia y no, como al principio de la investigación, a identificar la autoría de las ilustraciones.

El cuarto nivel en la gradación está constituido por dos niños (María y Gilbert) que de no escribir nada en la fase de diagnóstico, en la de evaluación lograron realizar escrituras no convencionales que reflejan, como en los otros casos, el conocimiento del patrón fonológico CVC del español y que, además, fueron interpretadas por ellos como la narración producida en LSV y en la secuencia de dibujos.

Finalmente, en la quinta clasificación se puede ubicar a una niña (Daniellis) que de hacer trazos en los que se observaba cierta linealidad y que podrían calificarse como pseudo-letras, llegó a colocar, encabezando la portada, a manera de título, y en el margen inferior de todas las ilustraciones, una escritura no convencional en la que combina letras y pseudo-letras con notorias dificultades caligráficas.

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Los logros de los estudiantes en las producciones finales, al ser comparados además con el análisis del proceso de intervención pedagógica, coinciden en que los alumnos que se destacaron por su desempeño (Karina, Joseph, Daniel, Joel, Edwin y Edmer) fueron los que también alcanzaron mayores avances no sólo en LSV, sino también en escritura. De esta manera, los resultados del análisis comparativo realizado en esta sección conducen a señalar, por una parte, que las estrategias pedagógicas aplicadas, fundamentadas en la interacción con el cuento, contribuyeron a que nueve de los once estudiantes de la muestra mejorasen sus competencias narrativas y cuentísticas tanto en LSV como en español escrito. Y por otra, que el aprovechamiento de tales estrategias estuvo relacionado con las competencias iniciales y con el desempeño de los alumnos durante la etapa de intervención pedagógica.

Conclusiones y recomendaciones

Esta sección recoge las conclusiones y recomendaciones derivadas de todo el proceso de investigación. En este sentido, conviene destacar que en Freedman (1987) se reporta una conferencia dictada por J. M. Williams en la que este autor ofrece un modelo de adquisición de los tipos textuales que contempla tres estadios. El primero, llamado de pre-socialización, es aquel en el que los niños son incapaces de identificar - y mucho menos de manipular- las convenciones, reglas o estructura de un tipo textual. A esta fase sigue otra en la que los niños se van introduciendo gradualmente en el universo del tipo de texto y comienzan a adoptar sus reglas. En la última etapa, de post-socialización, los niños reconocen el conjunto de características del tipo de texto como una opción (la más frecuente), pero no como la única posibilidad y se permiten transgresiones: en este nivel están, por ejemplo, los que alteran el orden de un cuento por razones estilísticas.

Si se aplica este modelo a la presente investigación, podrá decirse que las composiciones iniciales de los niños estudiados permiten situarlos en la primera etapa. Como se recordará, solo una niña -de una muestra de once- pudo construir un texto que, si bien no podía ser considerado como un cuento, tenía al menos los rasgos mínimos de una narración,

Yolanda Pérez

pero todos los demás alumnos habían elaborado textos -tanto en LSV como en español escrito- en los que no se observaban rasgos narrativos. Con la intervención pedagógica, nueve de los once niños pudieron pasar a la etapa intermedia al hacer producciones que responden -en grados diferentes- a los patrones narrativos.

Esta situación contrasta con lo reportado por Freites (1996) en relación con niños venezolanos oyentes de una edad cercana a la de los sujetos del presente estudio. En su investigación, concluye:

A los diez años los niños venezolanos poseen dominio de la narración tanto en la variante oral como sobre la escrita. La forma de los discursos narrativos orales y escritos producidos por niños de 10 años sigue, en efecto, el patrón adulto, esto es: un escenario en el que se desarrolla al menos un episodio (p. 13).

Tal contraste parece reforzar la posición de que el dominio de un tipo textual se desarrolla por interacción social. Entre los niños estudiados por Freites y los investigados aquí pudiera haber una diferencia que va más allá de la obvia deficiencia auditiva y es que los sordos, al pertenecer a entornos familiares en los que no se habla LSV, han tenido un escasísimo contacto con cuentos. Esto se corrobora al observar que los progresos en la competencia narrativa ocurrieron no sólo en las producciones en español escrito -que podrían atribuirse a la utilización de estrategias orientadas específicamente a la captación de algunos rasgos del cuento- sino también, y sobre todo, en las realizadas en LSV que habían sido obtenidas sólo a partir de estrategias de promoción centradas únicamente en la interacción constante con cuentos. Esto demuestra que, si bien las estrategias de concientización de rasgos típicos pueden ser útiles y recomendables en el desarrollo de la competencia textual, el manejo frecuente de los tipos textuales es determinante y puede por sí solo, marcar avances.

La observación precedente conduce a reflexionar sobre las deficiencias frecuentemente reportadas en relación con los procesos de lectura y escritura en el sordo. En investigaciones anteriores (Luque, 1994;

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Sánchez 1991 y otros) se ha sugerido que en esas fallas incide parcialmente el hecho de que los sordos tienen un pobre conocimiento del mundo debido a que su comunicación es muy limitada (y la comunicación es el vehículo para apropiarse de ese conocimiento). La limitación proviene de que no han podido usar su lengua de señas (porque en su entorno familiar no se habla y en la escuela hasta no hace mucho se reprimía). Lo que este estudio parece indicar es que, además de lo anterior, los problemas en la lectura y la escritura pueden deberse a un escaso conocimiento de los tipos textuales. Y en este sentido, es oportuno recordar que, tal como lo plantea Van Dijk (1978), el conocer las estructuras, contenidos y funciones globales de un tipo de texto es absolutamente necesario para comprender y producir ejemplares de ese tipo. De ahí la imperiosa necesidad de centrar la enseñanza en esa unidad lingüística y no en oraciones por más sentido que tengan y por más significativas que sean para el niño. Esto confirma que la educación del sordo debe descansar en dos de los supuestos que se asumieron aquí: el enfoque bilingüe-bicultural y el centrado en tipos de texto que lleva implícita la concepción de que, aunque la escritura se relacione con la oralidad, los textos escritos tienen sus propias reglas y convenciones. Además, tal abordaje resulta conveniente hacerlo en el marco de una Pedagogía de Proyectos (proyectos de escritura de cuentos, de historietas, de carteleras, de revistas, de periódicos).

El trabajo que aquí se inicia requiere, indudablemente, ser continuado. El camino apenas comienza. Sin embargo, parece ser fértil. Sólo hay que continuar andándolo.

Referencias

- Barrera, L. (1997a). Apuntes para una teoría del cuento. En C. Pacheco y L. Barrera (comps.), *Del cuento y sus alrededores*. (pp.29-42). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Barrera, L. (1997b). *Desacralización y parodia. Aproximación al cuento venezolano del siglo XX*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.

Yolanda Pérez

- Behares, L. (1987). *Comunicación. Lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto*. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L., Curiel, M. y Massone, M. I. (1990). El discurso pedagógico en la educación del sordo. En M. T. Sirvent (Comp.), *Problemática del sordo y su influencia en la educación* (pp.41-68). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Behares, L. (1997). *Implicaciones teóricas y de las otras del descubrimiento de Stokoe*. Ponencia presentada en el IV Congreso latinoamericano de educación bilingüe para sordos. Santa Fe de Bogotá.
- Bellés, R. (1995). Presentación: Modelos de atención educativa a los sordos. Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, (69-70), 5-18.
- Bernárdez, E. (1987). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bodgan, y Taylor, (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, (3), 5-24.
- Erickson, M. (1991). Hear together eyes: write together heart: American Sign Language in the (verbocentric) composition classroom. Ponencia presentada en The Annual Meeting of the Conference on College and Communication, Boston.
- Freedman, A. (1987). *Development in story writing*. *Applied Psycholinguistics*, 153-170.
- Freites, F. (1996). Superestructura narrativa en textos orales y escritos producidos por niños venezolanos de 10 años. Ponencia presentada en el XV Encuentro nacional de docentes e investigadores de la lingüística. Maracaibo.
- González, E. y Rodríguez, M. (1991, octubre 13). *Epistemología e Investigación*. Últimas Noticias, pp.14-15.
- Jolibert, J. (1991a). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Jolibert, J. (1991b). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Lectura y*

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA CON BASE EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

- Vida, L2 (4), 23-30.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15 (3), 15-32.
- Luque, B. (1994). Estrategias para facilitar la lectura en niños sordos. Trabajo no publicado presentado para optar al título de Magister en Lingüística. Caracas: IPC.
- Maestas, D. y Moores, J. (1981). Comunicación total. *Educación Especial*, 11(5 y 6), 141-180.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Barcelona: Editorial Alianza.
- Martínez, M. (1996). Cómo hacer un buen proyecto de Tesis con metodología cualitativa. *Heterotropía II* (2), 63-73.
- Massone, M. L. (1990). El niño sordo como individuo bilingüe y bicultural. En M. T. Sirvent (Comp.), *Problemática del sordo y su influencia en la educación*. (pp.41-68). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Massone, M., Skliar, C. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (69-70).85, 100.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica. (1998). Proyecto Pedagógico de aula. Conceptualización. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1988). Proyecto Construcción de la lengua escrita en el niño sordo sin la mediación del lenguaje oral. Propuesta Pedagógica. Bienio 1988-1989. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1989). Proyecto construcción de la lengua escrita en el niño sordo sin la mediación del lenguaje oral. Propuesta Pedagógica. Bienio 1988-1989. Caracas: Autor.
- Navarro, A. (1989). Psicología Cognoscitiva: raíces, supuestos y proposiciones. En A. Navarro, L. Poggioli, A. Puente (Comps.), *Psicología cognoscitiva desarrollo y perspectivas*. Caracas: Mc Graw Hill/Interamericana.
- Ojeda, M. (1991). Perfil histórico de la Psicología Cognitiva. *Taller de Letras*, 95-110.
- Pacheco, C. (1997). Criterios para una conceptualización del cuento. En C. Pacheco y L. Barrera (Comps.), *Del cuento y sus alrededores*. (pp. 29-42). Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.

Yolanda Pérez

- Pérez, C. y Sánchez, C. (s/f). *La propuesta de atención integral del niño sordo. El modelo bilingüe en Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Pérez, Y. (1994). La coherencia en textos narrativos producidos por sordos. Trabajo no publicado.
- Pérez, Y. (1997). La lengua escrita en sordos: indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafofonológicas. *Tablero*, 21(54), 19-24
- Pietrosemoli, L. (1988). *Señas y palabras*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. CEPRO SORD.
- Sánchez, C. (1991). *La educación de los sordos. Un modelo bilingüe*. Mérida, Venezuela: Editorial Dizakonía.
- Sánchez, C. (1996). Atención temprana de los niños sordos en el marco de un modelo bilingüe y bicultural. Trabajo no publicado.
- Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Sánchez, I. (1993). La coherencia y los órdenes discursivos. *Letras*. (50), 61-82.
- Sánchez, I., Rodríguez, L. y Fraca, L. (1995). Propuesta del departamento de Castellano. Literatura v Latín para la enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en las Jornadas del aniversario de Andrés Bello, Caracas.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Yus, R. (1997). *Hacer reforma. Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Grupo Anaya.