

REFLEXIONES ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN DE SUJETOS SORDOS.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA¹

MÓNICA BÁEZ*

¿Cómo aprendió a leer el sordo que lee? ¿Cómo aprendió a escribir el sordo que escribe? Este artículo propone una reflexión acerca de estos interrogantes sobre la base de los avances obtenidos a partir del desarrollo de varias líneas de investigación psicolingüística. Aquí tomamos en cuenta especialmente los resultados referidos a las interpretaciones que atribuyen niños sordos no oralizados a un texto escrito acompañado de imagen; un trabajo indagatorio sobre la distribución de los blancos gráficos que se colocan entre palabras en los textos escritos, y un estudio longitudinal sobre los momentos iniciales de la alfabetización.

Esta reflexión intenta contribuir a una mejor comprensión del modo en que el niño sordo aprende el español escrito, así como al diálogo entre los distintos actores comprometidos en la educación. Este encuentro y debate se consideran necesarios para lograr los cambios cualitativos que las prácticas sociales de lectura y escritura actuales demandan a cualquier sujeto, y que los propios sordos hoy reclaman.



How did the deaf who read learn to read? How did the deaf who write learn to write? This article suggests a reflection on the questions based on the advances achieved from the development of several psycholinguistic research lines. The authors take into account the results related to the interpretations that non-oralized deaf children make about a written text accompanied by an image; an investigatory work about the distribution of the graphic gaps that are placed between the words in written texts and a longitudinal study on the initial stages of the literacy process.

This reflection intends to contribute to a better understanding of the way in which the deaf child learns the written Spanish language, and to the dialogue between the different actors engaged in the education. These meeting and debate are considered necessary in order to achieve the qualitative changes that the current social practices of reading and writing demand from every person, and that the deaf themselves are claiming.

Introducción

“Nos instalamos en el mundo, [...] Pero el mundo también se instala en nosotros. La lengua es nuestra manera de modificar al mundo a fin de ser personas, y nunca cosas, sujetos y no solo objetos del mundo. La lengua nos permite ocupar un lugar en la comunidad y transmitir los resultados de nuestra experiencia.” (Fuentes, 2004)

Esta afirmación de Carlos Fuentes nos permite situar dos cuestiones que interesan a la presentación de este trabajo. La primera: como todos sabemos, referirnos a una lengua implica referirnos no solo a la posibilidad de comunicar y comunicarse, sino también a la constitución de un sujeto como tal, a la creación de sentido, a la posibilidad de interpretar las prácticas culturales y reconstruir las representaciones que definen el mundo familiar y cultural en el que todo sujeto se inscribe subjetiva y socialmente. La lengua que define al sujeto sordo como miembro de una comunidad lingüística particular es la lengua de señas (LSA, lengua de señas argentina). Esta lengua, como señala Fuentes, es lengua de identidad, lengua para representar el mundo y para la comunicación; lengua que nos revela la competencia comunicativa y lingüística de los sordos.

La segunda cuestión es que la comunidad de sordos es, como otras comunidades lingüísticas, una comunidad ágrafa, ya que la lengua de señas no cuenta aún con una modalidad escrita generada por los propios sordos. Por esto, es una comunidad dentro de una comunidad letrada –que se caracteriza por los discursos, prácticas y objetos en las que el español escrito, la lengua escrita dominante en nuestro medio, se manifiesta y circula–. En este sentido, entendemos, como ha sucedido en nuestro continente desde la conquista española, que el español escrito es para esta comunidad una lengua franca, la lengua necesaria para “combatir la injusticia, humanizar las leyes y compartir la esperanza con el mundo” (Fuentes, 2004), siempre propio y siempre otro a la vez.

Desde nuestra perspectiva² y en razón de estas consideraciones, el aprendizaje del español escrito para los niños sordos implica el aprendizaje de una segunda lengua (L2). No obstante –y parafraseo a Skliar (2000; 2005)–, hablar de la alfabetización de niños sordos sin negar ni desconocer las especificidades señaladas es hablar



también de la alfabetización en términos generales. Así, entendemos que la enseñanza de la lengua escrita implica abordar un campo complejo, sujeto a múltiples interpretaciones y discusiones, más allá de la situación particular de los niños sordos.

Investigaciones psicolingüísticas (Ferreiro y Teberosky, 1985; Ferreiro, 2002) y lingüísticas (Catach, 1996, entre otras) contribuyeron a la resignificación de las concepciones tradicionales respecto del aprendizaje de la escritura. En efecto, la resignificación de los aspectos relacionados con el quién, el qué y el cómo se aprende a leer y escribir trasciende la problemática de una población particular.

Hoy, alfabetizar se concibe como la creación de oportunidades para que quien aprende logre apropiarse de los parámetros que definen como escrita a una cultura. Es decir que “alfabetizar” implica no solo el aprendizaje del sistema de escritura, sino también la capacidad de interpretar prácticas y objetos por los que el lenguaje escrito circula y significa en diferentes contextos sociales letrados. De este modo, el sujeto podrá hacer propias las representaciones sociales que definen a una cultura como escrita o letrada.

Las investigaciones, los resultados

Esa perspectiva, basada en un constructo teórico de carácter multidisciplinar, permite interpretar la diferencia (es decir, la sordera) desde la salud y la prevención y la diversidad como propia de lo humano. Con esto, nos obliga a visualizar nuevos observables para la indagación científica. Entre ellos, los procesos de alfabetización que desarrollan los sordos, aún sin estar oralizados. Para avanzar en la interpretación de estos, desarrollamos varias líneas de investigación psicolingüística dentro de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Rosario, Argentina³. Aquí nos centraremos en algunos de los resultados de esos estudios para dar cuenta brevemente de las características de los procedimientos y argumentos de los niños sordos en proceso de alfabetización.

Para el diseño de las distintas situaciones experimentales tuvimos en cuenta las utilizadas en la investigación de base psicogenética desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985) acerca de los procesos de comprensión del sistema de escritura alfabético que realizan los niños oyentes. Estas nos han ofrecido un marco de referencia epistemológico, herramientas metodológicas y un conjunto de interrogantes a indagar, pero no las respuestas, ya que procuramos descubrir los procesos de interpretación propios de los sordos.

Estimo que los resultados que aquí sintetizaré pueden aportar a la reflexión y diseño de situaciones didácticas orientadas a la promoción de la alfabetización de niños sordos. Aporte posible en tanto estos datos se interpreten como la manifestación del riguroso trabajo intelectual que realizan los niños sordos, lo cual confirmaría que el sujeto sordo es un sujeto cognoscente y competente comunicativa y lingüísticamente (Fernández Viader y Pertusa, 1996; Massone, 1996; Lepot-Froment y Clerebaut, 1996; Massone, Simón y Gutiérrez, 1999; Báez, Massone, Biglione y Dotto, 2006). Por otro lado, también se requiere comprender que el lenguaje escrito, como todo lenguaje, es un objeto opaco hasta que otro, lector/escritor, lo torna significativo en un contexto comunicativo pertinente a las funciones sociales del objeto y tipo de discurso escrito involucrado.

Las indagaciones a las que me referiré son las siguientes:

1. Estudio transversal acerca de las interpretaciones que atribuyen niños sordos no oralizados a un texto escrito, un sintagma oracional, acompañado de imagen.⁴
2. Estudio transversal acerca de la distribución de los *blancos* gráficos que segmentan al texto escrito en palabras.⁵
3. Estudio longitudinal sobre los momentos iniciales de la alfabetización.⁶

Respecto de las interpretaciones que atribuyen niños sordos no oralizados a un texto escrito –un sintagma oracional acompañado de imagen–, los datos que reportamos aquí fueron relevados en una población de 15 niños sordos de 5 a 10 años.

Los datos muestran que en las interpretaciones realizadas por niños sordos parece evidenciarse una progresión evolutiva que va desde la *indiferenciación* de dibujo y escritura, hacia un análisis en el que las *características gráficas del enunciado escrito se constituyen en indicadores lingüísticos* (Báez y Massone, 2006). Consideremos, por ejemplo, algunos casos contrastantes. En los siguientes fragmentos de entrevistas, Juan (8,11), Enrique (8,5), Armando (9,2) y Mario (9,1) responden al entrevistador sobre distintos textos acompañados de imágenes (los nombres de los niños han sido modificados para preservar su identidad).

Entrevistador: Esto (qué es) (?) [Señalando la imagen de un pato en una laguna con juncos y debajo el sintagma “El pato nada”.]

Juan: Pato

E.: Dónde - leer (?)

[J. señala el dibujo.]

E.: Dónde - pato - leer (?) [Señalando el texto.]

[J. señala el dibujo.]

E.: Aquí - decir - “nadar - pato”. Dónde “pato” decir (?)

[J. señala el dibujo del pato.]

E.: Dónde “nada” - decir (?)

[J. señala el dibujo del pato.]

▲ EJEMPLO 1. Fragmento de entrevista con Juan (8,11)

Entrevistador: Qué decir (?) [Señalando en general la tarjeta con el dibujo de un niño en un bote en un río, con juncos y distintos animales, debajo de la cual se observa el sintagma “Raúl rema en el río”.]

Enrique: bote - pescado - tortuga - caracol - pájaro [Señalando cada segmento del texto.]

▲ EJEMPLO 2. Fragmento de entrevista con Enrique (8,5)

Según muestran los fragmentos de las entrevistas con Juan y Enrique, en situaciones semejantes, Juan parece no diferenciar dibujo de escritura mientras que Enrique focaliza en el texto escrito, tratando de atribuir significado a cada uno de los cinco segmentos gráficos que constituyen el sintagma, “inspirándose” en los elementos que muestra la imagen.

Los ejemplos 3 y 4 permiten ilustrar otras formas de interpretar las tarjetas propuestas.

Entrevistador: Qué dice (?) [Mostrando una tarjeta con la imagen de un gato con un plato de leche y el sintagma “El gato toma leche”.]

Armando: Gato - comer

E.: Dónde dice “gato” (?)

[A. señala “gato”.]

E.: Dónde dice “comer” (?)

[A. señala “come”.]

E.: Qué decir aquí (?) [Señalando “el”.]

A.: No - saber

▲ EJEMPLO 3. Fragmento de entrevista con Armando (9,2)

Entrevistador: Aquí leer qué (?) [Señalando el texto en la misma tarjeta del ejemplo anterior: “El gato toma leche”.]

Mario: Gato tomar leche [Señalando todo el texto.]

E.: “Gato” - dónde - decir (?)

[M. señala “gato”.]

E.: “tomar” - dónde - leer (?)

[M. señala “toma”.]

E.: “Leche” (?)

[M. señala “leche” y explica utilizando LSA.]

E.: Aquí - qué decir (?) [Señalando “el”.]

M.: El [Apelando al sistema dactilológico.]

▲ EJEMPLO 4. Fragmento de entrevista con Mario (9,1)

Para Armando (9,2), todo está escrito excepto los artículos, mientras que Mario (9,1) interpreta que todo está escrito, incluso los artículos.

Dados los límites de esta exposición, señalaremos que los tipos de respuesta predominantes en esta población de 15 niños se concentran en la diferenciación entre dibujo y escritura (87%). Dentro de este criterio, el 45% se focaliza en el análisis del texto vinculado a la imagen; en tanto el 42% de la muestra manifiesta la consideración de las propiedades gráficas del texto, porque sus respuestas revelan la atención a la discontinuidad de la secuencia escrita; finalmente, dentro de ellos, el 4% considera que todo está escrito, incluidos los artículos, e identifican adecuadamente cada segmento del enunciado escrito. Sin embargo, cabe señalar que 6 niños de 15 apelan a más de un tipo de respuesta y que, en algunos casos, la apelación a la imagen puede estar ligada a la necesidad de asegurar el contenido léxico del enunciado.

El trabajo que desarrollan estos niños muestra que sostienen conceptualizaciones ya descritas por las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1985; Ferreiro *et al.*, 1996) en niños oyentes, al procurar reconstruir las condiciones de interpretabilidad de la escritura, ya entendida como un sistema de significación diferente al dibujo.

En la lectura de los sintagmas propuestos, acompañados de imagen, los blancos entre palabras se plantean, en los niños más avanzados, como indicadores que les permiten hallar un nuevo modo de vinculación entre la imagen y el texto escrito. La atención a la segmentación gráfica constituiría, en determinado momento del desarrollo, un elemento perturbador, ya que la búsqueda de ajustes entre la secuencia escrita y el significado atribuido a la imagen permite interrogar las relaciones entre las unidades de lo escrito y el enunciado como un todo significativo.

La atención a las características gráficas convencionales de la escritura del español se revela como un avance conceptual, resultado de un proceso. Es de vital importancia porque implica que los niños han comenzado

a interpretar y analizar categorizaciones lingüísticas constitutivas de los procesos de textualización escrita y de la noción intuitiva de palabra que sustentamos los alfabetizados.

Respecto del blanco entre palabras, desarrollamos otra línea de investigación específica focalizada en la distribución de los blancos gráficos que se colocan entre palabras al escribir un texto. Al respecto, conviene señalar que los blancos entre palabras, así como otros elementos gráficos, inciden en las condiciones de interpretabilidad de lo escrito y remiten a la institucionalización de una morfología textual propia de las tradiciones de escritura y de lectura de Occidente.

Para investigar al respecto, se desarrolló una situación experimental específica (Báez, 2006) a una población de 15 niños sordos no oralizados (de entre 7 y 13 años), en proceso de alfabetización y hablantes de LSA. A partir de una situación de diagnóstico los sujetos fueron categorizados así: *nivel I*: sujetos con comprensión reciente de la base alfabética del sistema, dominio incompleto de elementos extra alfabéticos (signos de puntuación, mayúsculas, etc.); *nivel II*: sujetos que manifiestan dominio del principio alfabético y consideran algunas convenciones gráficas y requerimientos de la estructura textual; *nivel III*: sujetos que dominan la escritura alfabética y evidencian conocimiento de los requerimientos gráficos y textuales de una producción escrita, sus producciones

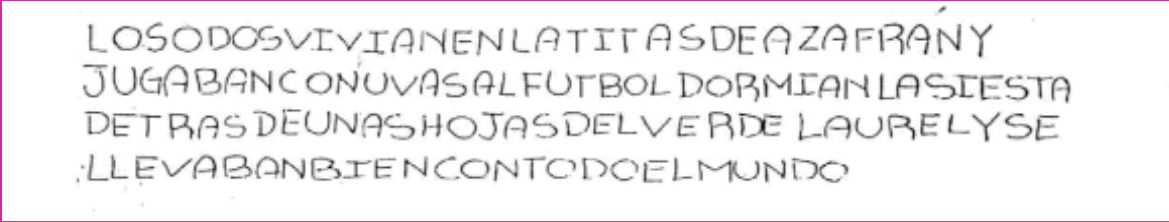
muestran el conocimiento de la normativa gráfica y de recursos de textualización. La situación consistió en presentar un texto escrito (el fragmento de un cuento trabajado previamente con la docente) sin separación entre palabras, es decir, de manera continua (ver Ilustración 1). La actividad de la primera sesión consistía en segmentarlo mediante barras; en otra sesión se les propuso revisar la tarea y reescribir el texto.

Sin dudas, el texto propuesto resultó extraño, al igual que lo sería para niños oyentes. La mayoría (el 88%) de ellos expresó su desconcierto con frases como “está mal”, “no se entiende”, “no se puede leer”.

Los niños considerados en etapa inicial de la alfabetización parecen centrar su atención en secuencias gráficas, en términos cuantitativos y cualitativos, al igual que se ha constatado en niños oyentes de niveles de conocimiento similares respecto del español escrito, pero los niños sordos parecen disponer de una mayor capacidad de diferenciación entre variantes gráficas y tipográficas, así como prestarles una atención más minuciosa.

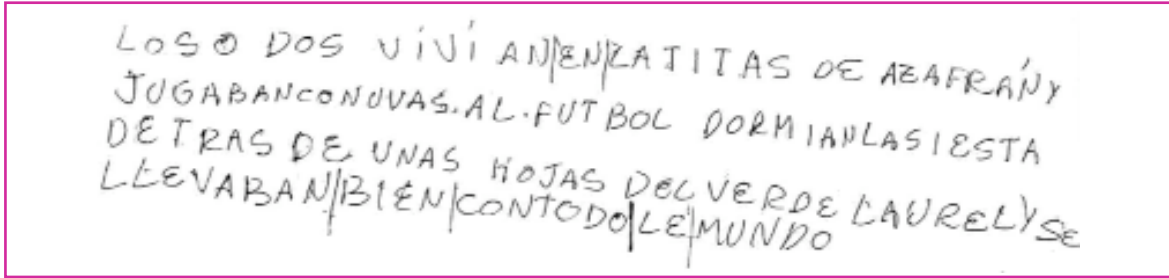
Este tipo de conocimiento tal vez opere en los niños sordos indagados como una base de problematización, en la que interactuarían fundamentalmente el dominio de la lengua de señas y las oportunidades de interactuar con textos escritos de manera significativa.

El ejemplo 5 muestra el trabajo de Camila (7,9).



LOS DOS VIVIAN EN LA TITAS DE AZAFRAN Y
JUGABAN CON UVAS AL FUTBOL DORMIAN LA SIESTA
DE TRAS DE UNAS HOJAS DEL VERDE LAURELYSE
LLEVABAN BIEN CON TODO EL MUNDO

▲ ILUSTRACIÓN 1. Texto fuente presentado a los niños (fragmento del cuento “Así nació Nicolodo”, de Graciela Montes, 1996)



LOS DOS VIVIAN EN LA TITAS DE AZAFRAN Y
JUGABAN CON UVAS AL FUTBOL DORMIAN LA SIESTA
DE TRAS DE UNAS HOJAS DEL VERDE LAURELYSE
LLEVABAN BIEN CON TODO EL MUNDO

▲ EJEMPLO 5. Reescritura y revisión de Camila (7,9)

Como se muestra en los Gráficos 1 y 2, estos niños focalizaron su atención en los aspectos significativos del texto además de realizar distinciones pertinentes respecto de las categorías gramaticales puestas en juego, aun cuando no dominasen el metalenguaje que las designa.

En el Gráfico 1 se presenta la cantidad total de segmentaciones (N: 126), distribuida según las categorías gramaticales distinguidas por los niños a través de la primera actividad de segmentación. En el Gráfico 2, se reportan los resultados del mismo procedimiento en la segunda situación (N:135), es decir, cuando los niños revisaron su trabajo y reescribieron el texto.

Finalmente, haré una breve referencia al estudio longitudinal realizado con dos niños sordos no oralizados: Paula, hija de padres oyentes, e Ignacio, hijo de padres sordos, con 5,8 y 5,5 respectivamente al comienzo del estudio. Ignacio es miembro de una familia perteneciente a sectores en vulnerabilidad social. En cambio, Paula pertenece a una familia de sectores medios. Esta distinción importa pues cada uno de estos niños cuenta con diferentes oportunidades de interacción con lo escrito en el ámbito extraescolar.

Estos niños empleaban solo LSA para comunicarse. Ambos asistieron a salas de jardín

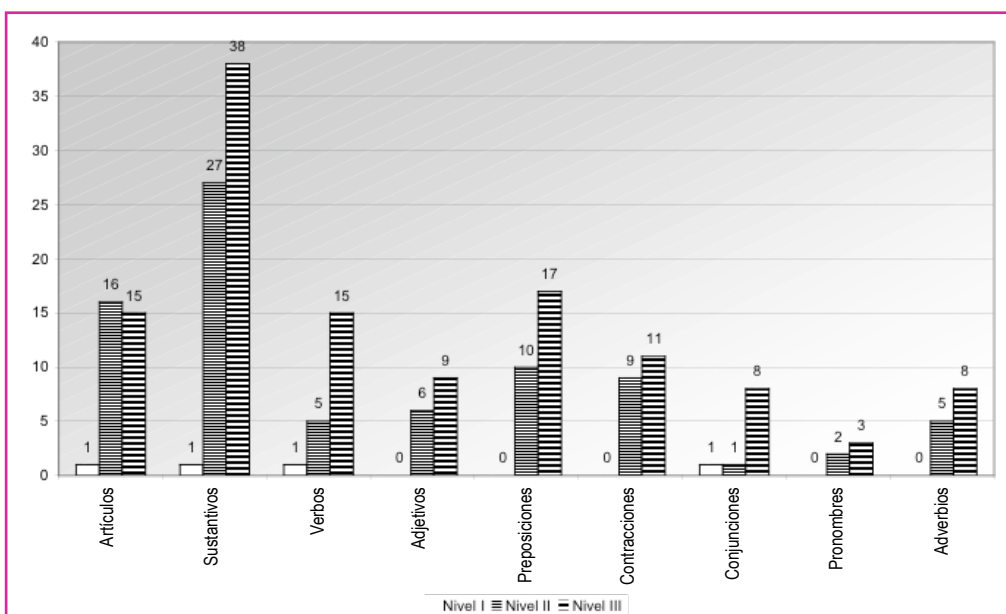


GRÁFICO 1. Segmentaciones convencionales del texto fuente según categorías gramaticales

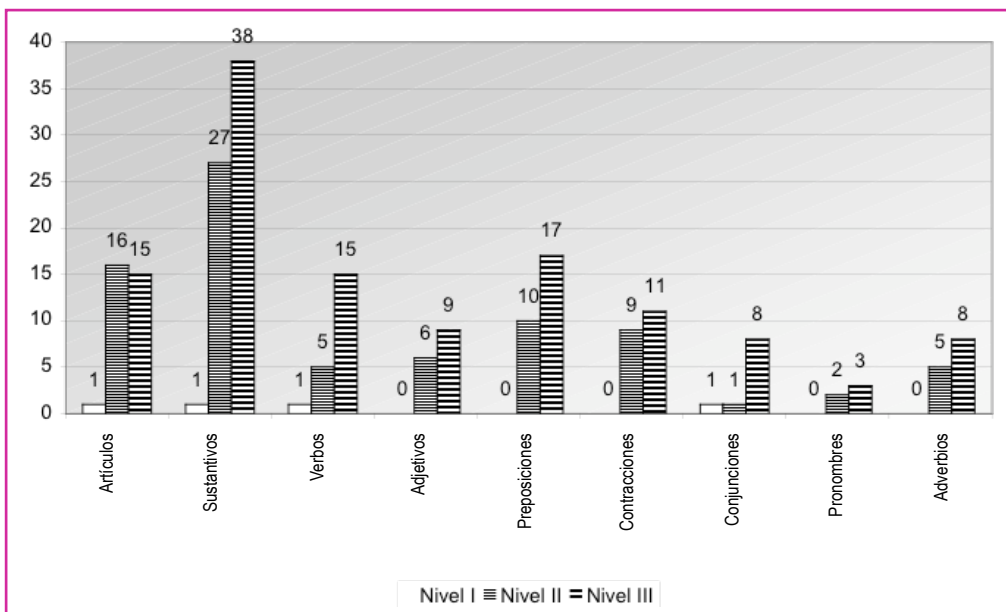


GRÁFICO 2. Segmentaciones convencionales de la reescritura según categorías gramaticales

de infantes desde los 3 años y en el momento del estudio eran alumnos de Preescolar. En el comienzo de nuestro trabajo ambos niños manifiestan claramente distinguir el dibujo de la escritura, e indican con precisión “lo que es para leer”. Cabe señalar que ambos apelan al sistema dactilológico en situaciones de interpretación de texto sin que ello les permita, sin embargo, una lectura convencional de las palabras y los enunciados propuestos al momento de este estudio.

Se desarrollaron tres sesiones de trabajo con dos meses de distancia entre una y otra, a lo largo del año lectivo (marzo a noviembre).

Para contribuir a la interpretación del trabajo que desarrollaron estos niños, presentaremos las escrituras pertenecientes a las últimas sesiones de ese período. Corresponden a escrituras de palabras y de enunciados realizados a partir de imágenes presentadas sin texto (véanse Ilustraciones 2 y 3).

Los ejemplos 6 y 7 muestran escrituras producidas por Ignacio en la 2ª y 3ª sesión.

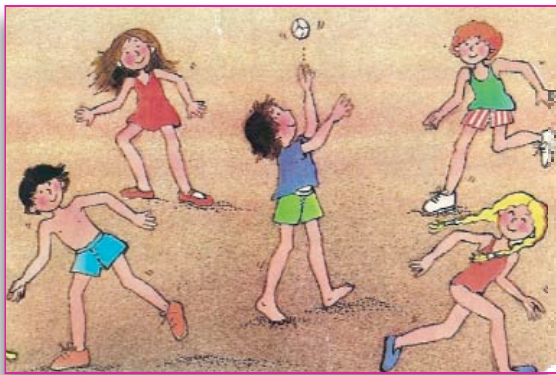


ILUSTRACIÓN 2. Imágenes presentadas a los niños para la escritura de enunciados

ILUSTRACIÓN 3. Imágenes presentadas a los niños para la escritura de palabras

ANCO	Pan
NSUACO	Carne
UICIO6	Helado
UI6ION	Chupetín
6NAUI	Cinco chicos pelota
NAIUE	

AND6MRP ACUVIRRR	Escuela nene
ACIRRPUG	Nena nene
ACIRRRPV	Nena
AIRPPAVUGA	pelota
ARRR6VUGA	

EJEMPLO 6. Escritura de Ignacio en palabras (2ª sesión)

EJEMPLO 7. Escritura de Ignacio en enunciados (3ª sesión)

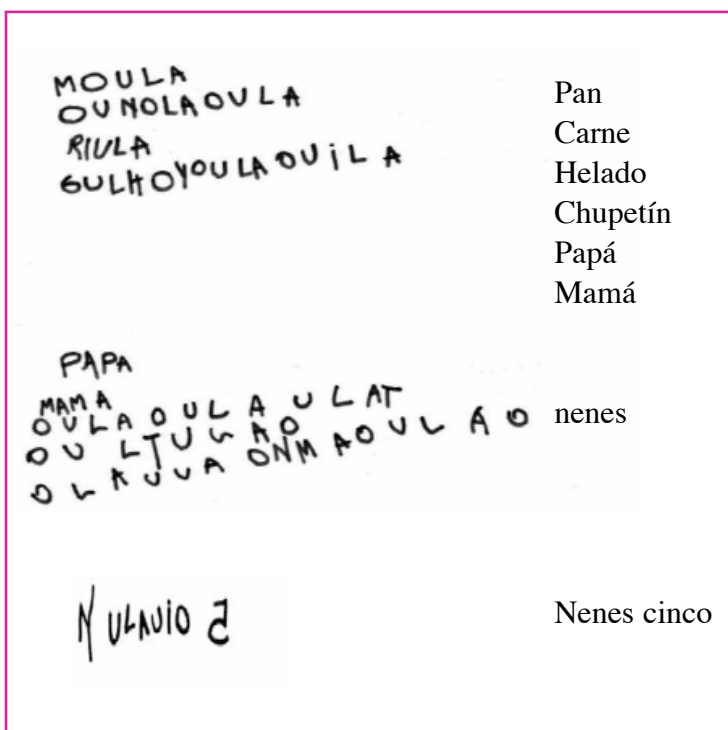
Evidentemente, las escrituras de Ignacio aún no eran convencionales. Sin embargo, revelan la atención a aspectos propios del sistema de escritura del español. Las secuencias gráficas que produce para la escritura de palabras (ejemplo 6) muestran la preocupación de Ignacio por producir secuencias semejantes en extensión y, a la vez, sostener la variedad de grafías en cada caso (variedad intrarrelacional o intrafigural). Distingue así cada palabra correspondiente a un significado diferente (variedad interrelacional o interfigural). El control es estricto, pues para cada secuencia emplea regularmente siete grafías (a excepción de la palabra “chupetín” en la que ha empleado ocho). Recordemos que su nombre se compone de siete grafías.

En el ejemplo 7 consignamos la escritura de enunciados de la 3ª sesión. Pese a que Ignacio sigue sosteniendo la exigencia de variedad interna, llama la atención el empleo repetido de “r”. Emplea esta grafía de manera recurrente, a modo de comodín para alcanzar la cantidad de grafías que exige para cada uno de los segmentos que componen los enunciados, aunque no en las de palabras. En este caso se debe tener en cuenta que el dígrafo “rr” forma parte de su apellido.

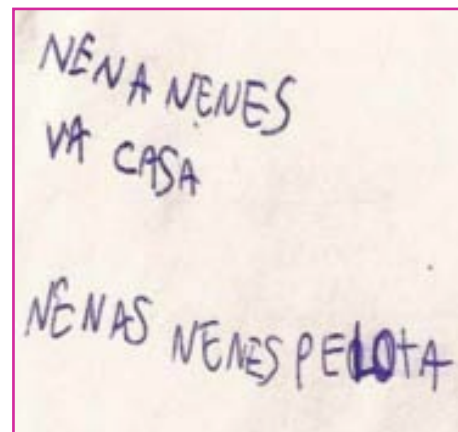
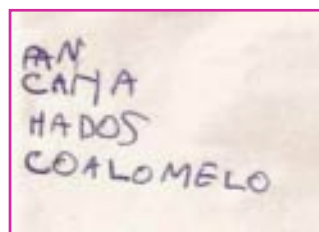
La entrevista de esta sesión permite observar que a Ignacio le preocupa la escritura del plural “niños”. Si bien al formular el enunciado emplea la seña correspondiente al plural “niños”, nos señala la imagen y nos explica que hay “niño” y “niña” (en LSA, cada uno de estos términos responde a una seña diferente). Esta distinción justifica la escritura de una secuencia gráfica para “niño” y otra para “niña” y explica luego que juntos son los “niños” de la imagen. También le preocupa otro tema: ubicar en la lectura de su propio texto el verbo “salir”. Señala de manera poco precisa y muy poco convencido “niña / salir”, en el último segmento. Ante la imagen de los niños jugando a la pelota, sostiene en LSA: “niños / pelota / jugar”, los mismos argumentos y procedimientos que en el caso anterior.

Estos fenómenos han sido observados por otras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1985; Ferreiro, 1986) respecto de niños oyentes también en momentos semejantes del desarrollo de la conceptualización de la escritura.

A continuación, observaremos las escrituras de Paula, que corresponden también a la 2ª y 3ª sesión.



▲ EJEMPLO 8. Escrituras de Paula (2ª sesión)



▲ EJEMPLO 9. Escrituras de Paula (3ª sesión)

En las escrituras de Paula se hacen más notorios cambios cualitativos, que resultan particularmente llamativos si se compara la escritura del enunciado correspondiente a la imagen de los chicos saliendo de una escuela, en una y otra sesión.

Ambos niños manifiestan avances entre una y otra escritura. Las diferencias remiten a variables extralingüísticas y extraescolares que no se refieren a las capacidades de estos niños, sino a las oportunidades con que han contado para interactuar significativamente con el español escrito (como cualquier niño). En la creación de estas oportunidades en las que diversos textos escritos y diversidad de soportes de lo escrito cobran sentido, en interpretar que no todo error es síntoma, sino también signo de un modo de *saber*, creemos que radica uno de los desafíos de la escuela.

Comentario final

Leer y escribir constituyen actividades que es necesario interpretar y aprender a partir de la relevancia que adquiere la circulación y usos de lo escrito en ciertos contextos sociales y culturales. Ese aprendizaje no es sencillo, ya lo sabemos. Como señala Pontecorvo (2002: 149), “aprender una lengua escrita es aprender un nuevo léxico, una nueva morfología y un nuevo modo de estructurar y separar las partes del discurso. Todo esto requiere un uso progresivamente consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos. Esto también lleva a una nueva manera de pensar las palabras, analizando de forma diferente las unidades del lenguaje, descomponiéndolas y recomponiéndolas mentalmente”.

En este sentido, los niños sordos indagados a partir de las situaciones brevemente referidas manifiestan los procesos y las preocupaciones propias de un lector/escritor. Es decir, las de un sujeto que procura producir e interpretar significados y sentidos a partir de un sistema de signos particular. Así, desarrollan un notable trabajo intelectual, al igual que todos los niños, y elaboran saberes pertinentes a la naturaleza de nuestra escritura, siempre y cuando cuenten con oportunidades para interactuar significativamente con materiales escritos. Creemos que este constituye un dato importante a considerar

al definir modalidades de intervención didáctica orientadas a su alfabetización.

Estos datos se ofrecen como invitación al diálogo, como espacio abierto a la reflexión, a la formulación de nuevos puntos de partida para la enseñanza y nuevos puntos de encuentro que nos permitan avanzar juntos –sordos y oyentes– en procura de un mundo más equitativo, en el que sea posible comprender el valor educativo de la diversidad y en el que la diferencia no sea signo de deficiencia.

Notas

1. Agradezco especialmente la colaboración en la redacción de este artículo de Verónica Biglione, Sandra Bellini y Elsa Cavacini, miembros del equipo de investigación.
2. Damos cuenta más detallada de nuestra perspectiva y del desarrollo de nuestras investigaciones en Báez, 2009.
3. Los proyectos de investigación fueron aprobados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), inscriptos en la Escuela de Fonoaudiología (Facultad de Ciencias Médicas/UNR) en el período 2001-2007 y en el Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET) en el período 2007-2008. Fueron llevados a cabo bajo la dirección y/o codirección de la autora. Para su desarrollo, ha sido fundamental la participación generosa de O. Safón, miembro de la comunidad sorda y director de los cursos de LSA del Círculo de Sordos de Rosario.
4. Se desarrolla en detalle esta investigación en Báez y Massone, 2009.
5. Los datos obtenidos por esta línea de investigación han sido publicados en Báez, 2006.
6. Un análisis *in extenso* de esta indagación en Báez, en prensa.

Referencias bibliográficas

Báez, M. (en prensa). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. **Rivista de Psicolinguística Applicata**, artículo aprobado para su publicación en diciembre de 2009.

- (2006). Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. Avances de una investigación en marcha. **Rivista de Psicolinguística Applicata**, 1-2.
- ; M. I. Massone; V. Biglione y G. Dotto (2006). La textualización escrita de un discurso narrativo, sin mediación de la lengua oral, en sujetos sordos en proceso de alfabetización. En M. P. Fernández Viader y E. Pertusa (comps.), **La ruta de la alfabetización: Sordos y lengua escrita**. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- y M. I. Massone (2006). La psicogénesis de la escritura en niños sordos: La interpretación de oraciones acompañadas con imagen. En M. I. Massone; V. Buscaglia y S. Cvejanov (comps.), **Estudios Interdisciplinarios sobre las comunidades sordas**. Neuquén: Universidad del Comahue.
- (coord.) (2009). **Diálogos con sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de sordos**. Rosario: Laborde.
- y M. I. Massone (2009). Deaf Children's Construction of Writing. **Sign Languages**, 9 (4): 457-479.
- Catach, N. (1996). La escritura como plurisistema o teoría de L prima. En N. Catach (comp.), **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Viader, M. P. y E. Pertusa (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. **Logopedia, Foniatría y Audiología**, XVI (2): 79-85.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1985). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1986). **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: CEAL.
- ; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona: Gedisa.
- (comp.) (2002). **Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, C. (2004). **Discurso inaugural**. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, Argentina. Recuperado el 10 de agosto de 2007 en http://congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/fuentes_c.htm.
- Lepot-Froment, C. y N. Clerebaut (1996). **L'enfant sourd. Communication et langage**. Bruselas: De Boeck Université.
- Massone, M. I. (1996). **Consideraciones semióticas y discursivas de la Lengua de Señas Argentina**. III Congreso de Bilingüismo, Universidad de Mérida, Venezuela.
- ; M. Simón y C. Gutiérrez (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. **Lectura y Vida**, XX (3): 24-33.
- Montes, G. (1996). **Así nació Nicolodo**. Buenos Aires: Gramón-Colihue.
- Pontecorvo, C. (2002). Las práctica de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"? En E. Ferreiro (comp.), **Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente. **Propuesta Educativa**, X (22): 34-40.
- (2005). **Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos**. Disponible en www.sitiodesordos.com.ar.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2008 y aceptado con modificaciones en noviembre del mismo año.

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV/IPN) de México. Investigadora, docente.

Para comunicarse con la autora:
monicaobaez@yahoo.com.ar.