PSYKHE
2003, Vol.12, Nº 2, 37-50

Copyright 2003 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación

Literacy in Deaf Chilean Students: Assessment and Challenges in Research and Education

María Rosa Lissi, Mirra Raglianti, Valeska Grau y Marcela Salinas
Pontificia Universidad Católica de Chile

Irene Cabrera
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

El presente estudio aporta una visión del nivel de desarrollo en lectura y escritura de alumnos sordos chilenos y de la relación observada entre este, las habilidades comunicativas y otros antecedentes del alumno y su situación escolar. Fueron evaluados un total de 67 alumnos, niños y niñas, que cursaban desde último nivel prebásico hasta sexto básico, en seis establecimientos de educación de sordos en Chile. Se utilizó un conjunto de instrumentos para medir habilidades básicas de lenguaje y lectura y escritura, diseñado especialmente para esta investigación. Los resultados permiten ubicar a los alumnos en niveles de desarrollo de dichas habilidades, basándose en un modelo evolutivo que caracteriza el progreso del niño en la adquisición de las destrezas que permiten un desempeño exitoso en tareas de lectura y escritura. El análisis indica un evidente retraso, por parte de los alumnos sordos, en el desarrollo de estas habilidades, especialmente en lo que respecta a la escritura. El estudio reporta también algunos datos que contribuyen a la comprensión de las dificultades observadas en los alumnos y de la relación entre la adquisición de habilidades de lectura y escritura y el desarrollo de habilidades comunicativas. Finalmente se discuten los desafíos planteados por estos resultados, en términos del trabajo de los educadores y de la investigación en el área.

The study provides an overview of reading and writing development in deaf Chilean students, and establishes some relations between this development, communication skills, and other variables of the student's background. A total of 67 students of both genders were assessed. They were attending from K to 6th grade, at six schools for the deaf. A set of instruments purposely designed for this study was used to assess skills in reading, writing and language. The results made possible to characterize the level of development reached by the students in reading and writing, based on a developmental model which shows how children progress in their acquisition of these skills. The analysis shows a clear delay in deaf children development in these areas, especially with regard to their performance in writing tasks. The study also reports some data that contribute to the understanding of deaf children's difficulties in these areas, and the relation between communicative skills and learning in reading and writing. Finally, a discussion of the challenges posed by these results is included, with regard to the work of teachers and future research in the area.

En general existe un reconocimiento, por parte de los profesionales que trabajan en el área de la educación de sordos, de las dificultades encontradas en el proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura por parte de estos niños y los consecuentes bajos niveles de desempeño en este ámbito al momento de egresar del sistema educativo. Sin embargo, no se cuenta hasta el momento con un diagnóstico acabado de esta realidad, ni menos aún con estudios que aporten a comprender los distintos factores que están influyendo en esta situación.

El presente trabajo intenta hacer un aporte en este ámbito, a través de un proceso sistemático de recolección de información respecto al desarrollo de habilidades comunicativas y de lectura y escritura en un grupo de alumnos que asisten a establecimientos educacionales para sordos en tres regiones del país. El objetivo principal es, por tanto, caracterizar las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura que presentan estos niños, como un punto de partida para contribuir a enfrentar, con

María Rosa Lissi, Mirra Raglianti, Valeska Grau y Marcela Salinas, Escuela de Psicología. Irene Cabrera, Departamento de Educación Diferencial.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a María Rosa Lissi, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. Fono: 354 4852. E-mail: mlissi@puc.cl
Este estudio se llevó a cabo con financiamiento de FONDECYT, en el contexto del Proyecto FONDECYT Nº 1010945, "Propuesta de un Modelo Explicativo de Adquisición de la Lectoescritura en Niños Sordos: Diseño, Implementación y Evaluación de Estrategias Metodológicas".

mayores antecedentes, la tarea de lograr mejores niveles de desempeño en este ámbito.

A continuación se presenta una revisión de antecedentes teóricos y empíricos que ayudan a ubicar el problema planteado dentro de un contexto que aporte a su comprensión.

Antecedentes Teóricos y Empíricos

Algunas Distinciones en Respecto al Concepto de Sordera

El tema de la sordera se enmarca dentro de las deficiencias sensoriales, las cuales se conciben, en nuestro país, en el Decreto Supremo Nº 2505, Artículo 3º, como "aquellas deficiencias visuales, auditivas o de la fonación, que disminuyen en a lo menos un tercio la capacidad del sujeto para desarrollar actividades propias de una persona no discapacitada, en situación análoga de edad, sexo, formación, capacitación, condición social, familiar y localidad geográfica" (Fonadis, 2001, p. 1).

En términos específicos, algunas organizaciones (e.g., Fonadis, 2003; Instituto Europeo de Medicina Virtual, 2003) definen sordera como la disminución de la capacidad auditiva que puede ser medida mediante una audiometría tonal liminar, prueba que determina el umbral auditivo para un rango de frecuencias determinadas; es decir mide, para cada frecuencia, desde los graves a 250 Hz, a los agudos a 8000 Hz, la cantidad de sonido o intensidad mínima audible, expresada en decibeles (dB). Basándose en los resultados de este tipo de medición, se distinguen los siguientes niveles de pérdida auditiva: *Hipoacusia Leve* (20-40 dB), *Hipoacusia Moderada* (40-60 dB), *Hipoacusia Severa* (60-90dB) e *Hipoacusia Profunda* (más de 90 dB).

Por otra parte, se debe señalar que la edad de comienzo de la sordera es otra importante variable, ya que cuando la pérdida auditiva se produce después de los dos a tres años, los niños han adquirido ya una cierta competencia en el lenguaje oral y una extensa experiencia con los sonidos que influye posteriormente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Marchesi, 2001). Se suma a ello, la etiología o causa de la sordera como otro factor de variabilidad importante que tiene relación con la edad de la pérdida auditiva, con posibles trastornos asociados, con la reacción emocional de los padres y posiblemente también con el desarrollo intelectual de los niños sordos (Marchesi, 1987).

El Desarrollo del Lenguaje en los Niños Sordos

El lenguaje es considerado como una habilidad básica, un medio de comunicación, un vehículo de desarrollo de estructuras de pensamiento y la base de otros aprendizajes, en especial, de la lectoescritura. En otras palabras, el lenguaje se podría considerar como un componente básico en el desarrollo integral, es decir, en el aprendizaje, en la relación social, en la comunicación y por tanto, un área esencial a potenciar en el entorno escolar. Marchesi (1987) lo confirma, advirtiendo que el papel del lenguaje influye en la organización perceptiva, en las relaciones para la adquisición y desarrollo de conceptos y categorías, en la orientación para solución de problemas y en el control de comportamiento y la planificación de actividades.

La sordera tiene implicancias claras para la adquisición de los lenguajes hablados, debido a que la recepción de estos se produce principalmente por la vía auditiva. Las dificultades observadas en las personas sordas para la adquisición del lenguaje han sido descritas como un problema de acceso al input lingüístico. La exposición al lenguaje se ve severamente limitada para la mayoría de los niños que presentan una sordera severa o profunda (Braden, 1994; Nelson, Loncke & Camarata, 1993). Esto es particularmente cierto para más del 90% de los niños sordos, los cuales tienen padres oyentes, por lo que en sus hogares el lenguaje oral es la principal modalidad de comunicación, acompañada a veces por algún sistema de señas, que los padres se encuentran en proceso de aprender.

Las dificultades de comprensión y utilización del lenguaje de su entorno, tanto a nivel receptivo como expresivo, provocan en la niña o niño sordo problemas de comunicación y de aprendizaje y un acceso menor a la información en todos los ámbitos (Puyuelo & San José, 2002). Estas dificultades, las que pueden traducirse un retraso cognitivo verbal, están directamente relacionadas con la falta de un lenguaje temprano, funcional y complejo, que además contribuye a la estructuración del pensamiento (Torres, Rodríguez, Santana & González, 1995).

En el desarrollo del lenguaje, existen factores relacionados no sólo con la pérdida auditiva, sino con el entorno comunicativo[1] en el cual el niño crece, distinguiendo para ello, dos grupos de niños sordos; uno constituido por aquellos que crecen en un

[1] Entorno comunicativo se entiende aquí como la modalidad de lenguaje empleada por ese entorno como también, la calidad de los intercambios comunicativos que se establecen.

medio que emplea el lenguaje de señas, y el otro, conformado por aquellos que lo hacen en un medio oral. El primer grupo corresponde principalmente al 10% de los niños sordos que nacen en familias de padres sordos e incluye también a aquellos casos en que, habiendo sido detectada tempranamente la sordera, los padres oyentes aprenden la lengua de señas (Marschark, 2001).

Marschark (2002) enfatiza que *desarrollo* del lenguaje y *aprendizaje* del lenguaje, términos que suelen usarse indistintamente en el caso de los niños oyentes, son claramente cosas distintas en el caso de los niños sordos. Si bien el lenguaje parecería desarrollarse en una forma relativamente natural en el caso de los hijos de padres sordos, esto no sería igual en el caso de aquellos que tienen padres oyentes. En este último caso el lenguaje les es típicamente enseñado a los niños, durante todo su proceso educativo, desde que ingresan a programas de intervención temprana.

Los niños sordos con acceso temprano al lenguaje (por padres sordos o oyentes que saben lenguaje de señas) demuestran patrones de comunicación temprana y un desarrollo del lenguaje que sigue la misma secuencia y a un ritmo similar a lo observado en niños oyentes hijos de padres oyentes (Ahlgren, 1994; Meier, 1991). Distintos autores han demostrado que así como la adquisición del lenguaje oral plantea serias dificultades para los niños sordos, la adquisición de la lengua de señas, es por el contrario, un proceso que puede producirse en forma natural y sin necesidad de enseñanza sistemática, siempre que el niño tenga la oportunidad de interactuar, desde temprana edad, con adultos sordos que empleen cotidianamente este lenguaje (Vernon & Andrews, 1991). Se ha reportado además, que los hijos de padres sordos tienen una personalidad más equilibrada, menores problemas socioafectivos, mejores niveles académicos, mejor habilidad para aprender la lengua hablada y mejor desempeño en lectura y escritura que aquellos que tienen padres oyentes (Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Vernon & Andrews, 1991). En general, estas ventajas de los hijos de padres sordos se han asociado a la posibilidad de estar expuestos, desde muy temprano, a un código lingüístico que les permite desarrollar en forma más natural las habilidades cognitivas y socioafectivas esperadas.

Los hallazgos en relación a las ventajas de los hijos de padres sordos y la similitud de sus procesos de adquisición de la lengua de señas con aquellos de adquisición del lenguaje en niños oyentes, indican que la sordera en sí misma no puede explicar los desafíos del desarrollo y educacionales observados entre los niños sordos de familias oyentes (Marschark, 1993). Aquellos que tienen padres oyentes frecuentemente carecen de modelos lingüísticos accesibles y competentes, tanto para el lenguaje de señas como para el lenguaje hablado (Marschark, 2002).

Los retrasos en el desarrollo lingüístico que se observan en la mayoría de los niños sordos se evidencian en aspectos tales como lo reducido de su vocabulario expresivo y receptivo y sus limitaciones en el conocimiento de la sintaxis de la lengua, presentando serios problemas a medida que la estructura sintáctica se hace más compleja (Martínez & Augusto, 2002).

Aunque el lenguaje escrito tiene el potencial de suministrar al niño sordo un modo alternativo de comunicación que le permita acceder a mucha información, gran proporción de sujetos sordos difícilmente llegan a alcanzar niveles de lectura competentes, aspecto que se discute en el siguiente apartado.

Adquisición de Habilidades de Lectura y Escritura en Niños Sordos

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un tema de educación prioritario y es objetivo central del proceso de enseñanza aprendizaje, como base para el resto de las enseñanzas, ya que los materiales impresos son los medios didácticos más utilizados y permiten facilitar el acceso a la información y conocimiento, tanto de áreas curriculares, como de interacción con el entorno de un individuo (Domínguez, 1995).

De este modo se puede señalar que, si bien la adquisición de habilidades de lectura y escritura es importante para todas las personas, lo es más aún para las personas que presentan dificultades de comunicación y lenguaje, como es el caso de los niños sordos. Por esto es altamente preocupante lo reportado en numerosos estudios, en cuanto a que los niveles de comprensión lectora y desarrollo de las habilidades de escritura alcanzados por niños sordos son muy inferiores a los alcanzados por lectores oyentes de su misma edad (Allen, 1986; Domínguez, 1997; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Marchesi, 1987; Marschark, 1993; Paul, 1998; Skliar, Massone & Veinberg, 1995). Waters y Doering (en Marschark, 2001) agregan que más de un 30% de los alumnos deja el colegio siendo funcionalmente analfabetos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos resultados provienen de investigaciones realizadas con test construidos para niños oyentes, sin adecuación para el niño sordo, y sin tener en cuenta las diferencias individuales dentro del grupo de sordos; como son, el estilo comunicacional y el enfoque pedagógico, entre otros (Domínguez, 1997).

En una investigación efectuada en nuestro país, Miranda (1997) utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Allende, Condemarín & Milicic, 1996) para evaluar a estudiantes sordos que cursaban 5° o 6° básico en tres establecimientos para niños sordos de Santiago. La autora reporta que los niños evaluados presentan un claro retraso lector con respecto a lo esperado para su edad y nivel de escolaridad.

Respecto a los bajos niveles lectores encontrados en las personas sordas, y a pesar que diferentes autores coinciden en este diagnóstico, las explicaciones de este fenómeno no son concluyentes y existe gran discrepancia en relación a la mejor forma de enfrentar estas dificultades en el ámbito educativo (Marchesi, 1987; Power & Leigh, 2000; Skliar, 1997).

Pareciera ser que el déficit lector no es consecuencia directa de la pérdida auditiva, sino que el problema radica, en la mayoría de los casos, en un severo retraso en la adquisición del lenguaje (Marchesi, 1987). Las ventajas de los niños sordos que tienen padres sordos también se hacen evidentes en el ámbito de la adquisición de la lectoescritura (Marschark, 1993; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 1995, en Marschark, 2001). Se ha visto que una madre con buen manejo de la lengua de señas, como es el caso de muchas madres sordas, puede ayudar a su hijo en el proceso de adquisición de la lectura a través de la posibilidad de leerle al niño en forma cotidiana, asegurando la comprensión a través de la lengua de señas (Andrews, Winograd & DeVille, 1996).

Además de las diferencias mencionadas más arriba en términos de la exposición temprana a un lenguaje, se plantea que hay claras diferencias en las expectativas de desarrollo y aprendizaje entre ambos padres, situación que está muy disminuida en los hijos sordos de padres oyentes (Marchesi, 1987; Marschark, 1993). Por otro lado, se ha visto que el uso de la comunicación manual, en la clase, tiene un efecto importante en la habilitación de la lectura, incluso de manera más determinante que el ser hijo de padres sordos (Marschark, 1993). Autores como Charrow y Fletcher (1974, en Marschark, 1993) establecen que aquellos alumnos sordos que utilizan la lengua de señas tienen una marcada ventaja en las dimensiones de lenguaje y escritura –incluyendo la medición de vocabulario, comprensión de un párrafo y manejo de las estructuras lingüísticas– que aquellos sordos que no aprendieron tempranamente el lenguaje de señas. Por otra parte, se enfatiza que las habilidades lingüísticas y lectoras se desarrollan de mejor manera cuando se incorpora la enseñanza del lenguaje de señas además de la lengua oral (Schimmel, Edwards & Prickett, 1999).

Sánchez (2001, en Salvador, 2001) realiza una compilación de las principales dificultades, que presentan los niños sordos en la lectura, expuestas en la literatura. Señala que los niños sordos presentan limitaciones en:

1. La amplitud de vocabulario.
2. El conocimiento de la estructura sintáctica.
3. La comprensión del lenguaje figurativo.
4. Reconocimiento o identificación de la palabra escrita.
5. La comprensión de textos.
6. La identificación y asignación de significado a las palabras
7. Los conocimientos sintácticos y pragmáticos.
8. Los conocimientos del código fonológico.

Estas limitaciones fueron reconocidas también por profesores de alumnos sordos chilenos, quienes mencionan aspectos tales como: dificultades para la formación de palabras y para la estructuración de un texto (uso de nexos, uso de tiempos verbales), carencia de vocabulario fluido, problemas en la comprensión (se habla de un logro de comprensión equiparable a cuarto básico al momento de egresar), dificultades de reconocimiento de palabras al momento de utilizar la misma palabra en otro contexto desconocido, provocando un estancamiento en el aprendizaje, y al pasar los años, un retroceso de lo aprendido (Lissi, Grau, Raglianti, Salinas & Torres, 2001).

Al describir las dificultades de los niños sordos en la adquisición de la lectoescritura, hay que tener en cuenta el grado de pérdida auditiva y la edad de comienzo de la sordera. Diversos autores han señalado la existencia de una relación significativa entre el grado de pérdida auditiva y rendimiento en lectura; niños con sordera profunda muestran niveles de lectura inferior a quienes tienen mayores restos auditivos (Conrad, 1979; Jensema, 1975, en Domínguez, 1997).

En cuanto a la edad de aparición de la sordera, los resultados más bajos se presentan en niños sordos pre-locutivos, respecto de niños sordos post-

locutivos[2], lo que pone de manifiesto que el hecho de alcanzar una mayor habilidad lingüística facilita el acceso a la lectura.

En general, se han enfatizado dos aspectos concretos, respecto a las limitaciones en el desarrollo lingüístico de niños sordos, como los principales responsables de las dificultades de adquisición de la lectura y la escritura: los bajos niveles de vocabulario y el escaso conocimiento de la estructura sintáctica del lenguaje (Domínguez, 1997). Por otra parte, se ha señalado también, que más allá de las limitaciones en el desarrollo lingüístico, existen otros aspectos que dificultan los procesos de reconocimiento de palabras y la comprensión de lectura.

Manejo de vocabulario. En general, la evidencia indica que los niños sordos presentan limitaciones en términos de la cantidad de palabras que manejan. Su vocabulario es menos extenso y tiende a estar organizado más pobremente. Además se ha observado que presentan menor tendencia a adquirir conocimiento de vocabulario a través de la lectura (Schirmer, 1994; Paul, 1998). Se reporta que entienden más los sustantivos concretos y verbos de acción familiar que las palabras abstractas, o con significados múltiples, con las cuales tiene menor experiencia, especialmente si sus padres son oyentes (Paul, 1998; Paul & Gustafson, 1991).

Conocimiento de reglas sintácticas del lenguaje. Los niños sordos presentan un menor conocimiento de las reglas sintácticas del lenguaje oral (Lillo-Martin, Hanson & Smith, 1992), observándose una menor sensibilidad a los elementos que conforman la oración, como orden de las palabras, palabras funcionales y signos de puntuación (Cuetos, 1990, en Domínguez, 1997; Lissi & Schallert, 1998). Ellos parecen hacer mal uso de las claves gramaticales de una oración, es decir, procesan sólo los componentes más significativos y conocidos, como son sustantivos y verbos. También presentan mayores problemas a la hora de comprender oraciones con estructuras sintácticas complejas, siendo más fácil para ellos la comprensión de las oraciones directas, activas y afirmativas; también reportan dificultad para comprender el lenguaje figurativo, como metáforas y expresiones idiomáticas (Paul, 1998).

Los resultados de diversos estudios indican que, al igual que en el caso de la extensión del vocabulario, el desarrollo sintáctico es mayor cuando el niño está expuesto desde temprano a la lengua de señas, además de al lenguaje oral, independientemente de las características auditivas de los padres (Paul, 1998).

Procesos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita. Las personas sordas presentarían también problemas específicos en procesos de reconocimiento de la palabra escrita (Domínguez 1995, 1997). Los modelos teóricos actuales postulan que los conocimientos que tenemos sobre las palabras, se almacenan en el "léxico interno" y que para acceder a éste, los oyentes usamos una representación interna del habla, que se ha llamado "código fonológico". En el lenguaje escrito se dispone de dos estrategias para acceder al léxico interno; la "vía directa o léxica", código basado en características visuales del lenguaje; y la "vía indirecta o fonológica", a través del código fonológico. La primera, vía directa, permite al individuo identificar la palabra en forma global, permite reconocer palabras familiares; para reconocer aquellas no conocidas usamos la vía indirecta. En esta estrategia, se relaciona la representación interna con la reconversión oral de la palabra (y no con la palabra escrita), es decir se analiza la palabra segmento por segmento y se le asigna un poder fonológico que permite acceder al léxico con toda la información que tenemos de la palabra (Domínguez, 1995). De este modo, el niño oyente que aprende a leer, puede acceder a palabras que nunca antes ha visto escritas, que no podrá reconocer a través de la vía léxica, pero sí por la vía indirecta. En el niño sordo se ha visto que también existen mecanismos de identificación automática y directa de la palabra (Alegría & Leybaert, 1986, 1988, en Domínguez, 1995) y que por tanto sus problemas no estarían tanto en la vía directa, sino en las dificultades para emplear la vía indirecta o fonológica. Es importante destacar, sin embargo, los resultados de un estudio reciente (Izzo, 2002), que indican que la conciencia fonológica no contribuye significativamente a explicar la varianza en la habilidad lectora de estudiantes sordos. Los autores reportan que aunque la mayoría de los participantes mostraron niveles muy bajos de conciencia fonológica, la habilidad lectora presentaba considerable variación dentro del grupo.

Procesos implicados en la comprensión lectora. Los sujetos sordos presentan un procesamiento sintáctico deficiente o inexistente, que se relaciona con las dificultades de comprensión y producción oral de la estructura sintáctica de la oración. Por otro lado, se ha señalado también que las personas sordas presentan dificultades para utilizar el conocimiento previo y realizar inferencias a partir de una

[2] La sordera pre-locutiva es aquella que ocurre antes de la adquisición del lenguaje y la post-locutiva es la que se presenta en forma posterior a la adquisición del lenguaje.

lectura. Esto se puede explicar, ya que ellos tienen una menor familiaridad con diferentes estructuras de texto (expositivos, narrativos, descriptivos, entre otros) en comparación con los niños oyentes. Otra vía explicativa, para la baja utilización del conocimiento previo, es que estos niños tienen un menor conocimiento general del mundo, debido a sus problemas de comunicación (Marschark, 1993).

Como se ha visto hasta aquí, los problemas enfrentados por los lectores sordos, son usualmente vistos como consecuencia directa de su impedimento auditivo, y más específicamente, relacionados con las dificultades lingüísticas derivadas de la falta de audición. Sin embargo, autores como Limbrick (1991) enfatizan la necesidad de considerar el rol que desempeñan las prácticas educativas en la explicación de los bajos niveles de desempeño en lectura y escritura observados en niños sordos que han pasado varios años dentro del sistema educacional. Limbrick (1991) demostró, entre otros factores, que la cantidad y la calidad de la instrucción en lectoescritura que tenía lugar en las salas de clases para niños sordos, era significativamente más baja que la observada comúnmente en aulas regulares. En el mismo sentido, es importante tener en cuenta la observación que hace Marchesi (2001) respecto a que "las dificultades que existen entre los niños sordos no derivan únicamente de los aspectos médicos, asociados al tipo, grado y edad de la sordera. Por el contrario, existen experiencias comunicativas y educativas que pueden modificar sustancialmente el curso del desarrollo del niño" (p. 248).

Los enfoque educacionales utilizados con alumnos sordos son muy variados y como veremos a continuación, existen grandes tensiones en el área, debido a que los diversos planteamientos en este ámbito, suelen considerarse incompatibles entre sí.

La Educación de Sordos y la Situación en Chile

Existen dos grandes enfoques metodológicos específicos, opuestos, que son principales a la hora de hablar sobre la educación del sordo: el oralismo y el bilingüismo. El *oralismo* o *enfoque oral-auditivo* enfatiza el desarrollo la expresión oral, la amplificación del sonido y la lectura labiofacial como la mejor manera de ayudar al sordo a insertarse socialmente (Silvestre & Laborda, 1998). Por otra parte, el *enfoque bilingüe* plantea la importancia de la utilización del lenguaje de señas en la educación del sordo y el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente a la cultura más amplia en que el individuo se inserta, primordialmente a través de la exposición a esta a través de textos escritos (Johnson, Liddell & Erting, 1989).

El sistema oralista supone una unión unívoca entre la adquisición del lenguaje oral y el desarrollo cognitivo. La oposición radical entre este enfoque y el bilingüismo radica en el supuesto, sustentado por muchos defensores del enfoque oralista, de que la lengua de señas no constituye en un verdadero sistema lingüístico, y que sería sólo un conjunto de gestos que no tiene estructura gramatical y que su utilización limitaría el aprendizaje de la lengua hablada (Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

A fines de la década de los 70 surge un enfoque denominado *Comunicación Total*, el cual combina algunos elementos del enfoque oral-auditivo con otros elementos visuales tales como las señas y el uso del alfabeto manual; los niños reciben input a través de la lectura labiofacial, la amplificación de sonidos, señas y deletreo manual; a su vez, se espera que ellos se expresen a través del habla, las señas y el deletreo manual (Moores, 1987). A pesar de que actualmente existe una gran variedad de estrategias pedagógicas, continúa el debate en relación a la utilización o no del lenguaje de señas y a la mejor forma de emplearlo en la educación del sordo (Moores, 1987; Power & Leigh, 2000; Skliar, 1997).

En Chile, la mayoría de las escuelas especiales para niños sordos se adscriben al enfoque oralista, y tienen enseñanza obligatoria sólo hasta sexto básico. Adamo, Cárdenas y Lattapiat (1999) indican que los profesores chilenos están inquietos por los deficientes niveles de logro de los alumnos, el excesivo tiempo usado en la enseñanza de lo fonoarticulatorio, la ineficaz comunicación que establecen con los alumnos, y sienten que carecen de herramientas pedagógicas que permitan realizar las adecuaciones curriculares que efectivamente ayuden a aumentar los niveles de aprendizaje de los niños. En otro estudio, también efectuado con profesores en Chile, se reporta una falta de consenso, referido tanto a la modalidad de comunicación más adecuada como a la metodología de enseñanza que proporcione mejores resultados en la educación del niño, y más específicamente en el área de la lectoescritura (Lissi, Grau, Raglianti, Salinas & Torres, 2001). Los educadores de niños sordos sienten que no manejan suficientes herramientas válidas y probadas como para respaldar su adscripción a alguna metodología o enfoque en particular. Existen posturas contradictorias, a veces incluso al interior de un mismo establecimiento, habiendo algunos profesores que privile-

gian la comunicación oral y otros que utilizan primordialmente el lenguaje de señas para comunicarse con sus alumnos. Entre estos últimos también se observan variaciones, ya que algunos tienen un dominio mayor de la lengua de señas chilena, y otros la utilizan de manera más rudimentaria (Lissi et al., 2001).

Evaluación de Habilidades Comunicativas y de Lectoescritura en Niños Sordos

En Chile no existen instrumentos adecuados para la evaluación de las habilidades de los niños sordos, en términos de comunicación y de lectura y escritura. Esta situación se traduce en una dificultad en el área de la investigación de las habilidades de comunicación, lectura y escritura de la población sorda.

La forma más común de enfrentar el tema de la evaluación, ha sido la utilización de pruebas estandarizadas para la población general o de otros instrumentos construidos en el marco de una investigación específica. Los instrumentos estandarizados que se emplean normalmente para la evaluación de este tipo de habilidades en niños oyentes no se adecuan a las características especiales de la población sorda, no consideran la utilización de modalidades comunicativas alternativas al lenguaje oral. En los Estados Unidos y algunos países de Europa se han adaptado, para su utilización con niños sordos, algunos instrumentos construidos originalmente para ser usados con niños oyentes en la evaluación de lenguaje y lectoescritura y se han establecido normas específicas para los alumnos sordos (Vernon & Andrews, 1990).

En cuanto al tipo de evaluaciones que se utilizan más comúnmente, podríamos decir que éstas corresponden a un modelo tradicional en el que la medición es de carácter normativo y su finalidad es primordialmente la de clasificar al niño en un determinado nivel lector o de desarrollo lingüístico.

Algunos autores plantean que los instrumentos estandarizados serían inadecuados para llevar a cabo evaluaciones en el ámbito educativo ya que no entregan información útil para "guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (French, 1999; Zemelman, Daniels & Hyde, 1993).

French (1999) destaca la importancia de la evaluación en la enseñanza de la lectoescritura e indica que: (a) la evaluación debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, (b) debe ser descriptiva. Esta autora plantea además que la evaluación debiera estar basada en una perspectiva evolutiva, centrada en el niño, de manera de facilitar la enseñanza. Una evaluación centrada en el niño y basada en una perspectiva evolutiva permite describir el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en un área determinada y a la vez otorga pistas en relación hacia dónde debiera trabajarse con el niño y de qué manera facilitarle el progreso a niveles superiores de desarrollo (Rhodes & Shanklin, 1993, en French, 1999). De esta perspectiva se desprende que la evaluación debiera: (a) examinar las fortalezas y necesidades del alumno, incluyendo información acerca del tipo de errores que comete, su nivel de conocimiento general y sus intereses, (b) considerar el desarrollo de las habilidades comunicativas y de lectoescritura como el progreso interdependiente de habilidades lingüísticas, de lectura y escritura, y otras variables relacionadas, y (c) evaluar progresos en el tiempo, usando el conocimiento acerca de etapas de desarrollo reconocidas para comprender patrones individuales.

El enfoque evolutivo descrito por French (1999) para entender el proceso de desarrollo de habilidades comunicativas y de lectoescritura en los niños sordos se traduce en la práctica en una serie de materiales construidos por el profesor u otros involucrados en el proceso educativo, para la evaluación de estas habilidades en estos niños. En este sentido, se plantea la necesidad de generar herramienta útiles para la evaluación formativa, más que sumativa (Zemelman, Daniels & Hyde, 1993). La evaluación formativa no sólo describe los progresos del alumno sino también sus necesidades.

A partir del modelo evolutivo propuesto por French (1999) con respecto al desarrollo de la literacidad, el cual incluye habilidades relacionadas con la lectura y la escritura y también habilidades comunicativas, se espera que los niños progresen a través de diferentes etapas, de la siguiente forma:

1. Literacidad emergente: desde el nacimiento hasta Kinder.
2. Literacidad inicial: K-1°, 2° básico.
3. Literacidad en desarrollo: 2°, 3°, 4° básico.
4. Literacidad en maduración: 4°-6°, 7°, 8°.

El conjunto de instrumentos diseñados para esta investigación tiene características que lo diferencian de las modalidades más tradicionales de entender la evaluación y se enmarca en las nuevas tendencias que enfatizan la necesidad de ligar la evaluación a la práctica educativa.

La evaluación de habilidades relacionadas con la literacidad, siguiendo el enfoque evolutivo que plantea French (1999), se acerca al tema de la eva-

luación auténtica de los aprendizajes. Este aspecto también tiene relevancia para nuestro trabajo, en el que se incluyeron materiales cercanos a la situación de trabajo dentro de la sala de clases, los cuales podrían ser fácilmente desarrollados por los educadores para ir evaluando el progreso de sus alumnos en diferentes áreas.

La evaluación auténtica tiene como finalidad prioritaria mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre preferentemente en la interacción de un maestro con sus alumnos. De acuerdo a Condemarín y Medina (2000) el objetivo de la evaluación auténtica considera que la evaluación es parte integral y natural del aprendizaje, y utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en forma global.

El objetivo del presente trabajo fue efectuar una descripción de los logros alcanzados en el ámbito de la lectura y la escritura por los alumnos sordos que asisten a escuelas especiales, tanto para entregar información útil para los docentes que trabajan con estos alumnos, como para recoger información relevante en el diseño de estrategias tendientes a mejorar la situación actual. Un segundo objetivo implicó el establecer posibles relaciones entre habilidades de lectura y escritura, habilidades comunicativas y algunos antecedentes del alumno y de su situación escolar.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 67 alumnos, de último nivel prebásico hasta 6° básico, cuyas edades fluctuaron entre los 5 años 8 meses y los 15 años, pertenecientes a seis establecimientos educacionales para niños sordos, con una pérdida auditiva severa o profunda, y sin otra discapacidad severa agregada. De este modo, la muestra de niños evaluados quedó constituida según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Muestra utilizada en el estudio

Curso	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4	Colegio 5	Colegio 6	Total
Prebásico	3	2	3	0	0	0	8
1° básico	0	0	4	2	2	0	8
2° básico	2	6	3	2	2	4	19
3° básico	6	1	0	0	2	0	9
4° básico	3	2	3	2	0	2	12
5° básico	0	2	0	0	0	1	2
6° básico	2	0	3	1	2	0	9
Total	16	13	16	7	8	7	67

Considerando las etapas propuestas en el modelo de French, y la diversidad de edades en la conformación de los cursos en los colegios, se agrupó a los niños en tres niveles, con el fin de diseñar las tareas que se les presentarían de acuerdo a sus capacidades e intereses.

1. Nivel 1: Kinder, 1° y 2° básico.
2. Nivel 2: 3° y 4° básico.
3. Nivel 3: 5° y 6° básico.

Instrumentos

Basándose en el modelo propuesto por French (1999) con respecto a la evolución de las habilidades comunicativas y de lectura y escritura, y los diferentes logros implicados en cada etapa, se desarrolló una batería de evaluación de habilidades básicas de lenguaje y lectura y escritura, la que incluye pruebas específicas para evaluar decodificación, vocabulario visual, comprensión lectora, escritura, lenguaje comprensivo y expresivo.

Para cada uno de los aspectos mencionados se diseñó una o más actividades que permiten recoger información relevante.

Se diseñó además una Pauta de Registro para sistematizar la información recogida de la evaluación de cada niño, y un Manual del Evaluador con instrucciones para la administración de los instrumentos. A continuación se indican las pruebas diseñadas y su objetivo:

1. *Reconocimiento de símbolos ambientales*: determinar el grado de familiaridad del niño con signos ambientales de uso común, solicitándole que lo asocie al uso del producto o servicio que representa.
2. *Descripción de láminas*: evaluar el desarrollo del lenguaje expresivo en el niño, en su forma de comunicación más frecuente (oral, lenguaje de señas, bimodal), se consideran las habilidades de nombrar y describir elementos y acciones, y la habilidad de estructurar frases y oraciones con sentido.
3. *Palabras*: evaluar decodificación y reconocimiento visual de palabras. Esta prueba tiene dos momentos, en un primer momento se presenta al niño un set de palabras a ser leídas, una por una. Frente a cada palabra el niño o la niña debe expresarse en forma oral o haciendo la seña correspondiente. En un segundo momento, se le pide al niño que parce las tarjetas de palabras con dibujos en que se encuentran representadas.
4. *Frases*: evaluar lectura comprensiva de frases. Esta prueba, al igual que la anterior, tiene dos momentos, en un primer momento se presenta al niño un set de frases a ser leídas y expresadas en la modalidad que prefiera. En un segundo momento, se le pide al niño que indique, en una lámina, la imagen que representa lo expresado en la frase, lo que permite determinar la comprensión de lo leído.
5. *Oraciones*: evaluar lectura comprensiva de oraciones. Funciona del mismo modo que la anterior, utilizando oraciones en vez de frases.
6. *Escritura*: evaluar esta habilidad a través del análisis de una muestra de escritura.
7. *Conversación*: Esta actividad apunta a evaluar habilidades de recepción del lenguaje oral, a través de analizar su desempeño en una conversación breve con una persona oyente.
8. *Relato de una Historia Breve*: esta actividad apunta a evaluar lenguaje expresivo, estructuración de oraciones y capacidad narrativa del niño. Se le presenta una secuencia de imágenes que narran una historia, y se le pide construya un relato basándose en la información presentada en las láminas.

9. *Lectura de un Cuento*: busca evaluar la capacidad de leer y comprender un cuento breve, con ilustraciones en forma individual. Se utilizó material auténtico, adecuado al nivel de escolaridad de los alumnos.
10. *Cuento Narrado en Lengua de Señas*: esta actividad está dirigida a evaluar el grado de comprensión que tiene el niño del lenguaje de señas, a través de pedirle que reporte qué comprendió de un cuento breve, narrado a través de esta modalidad.

Procedimiento

Cada niño fue evaluado en forma individual, en su establecimiento educacional. Los evaluadores fueron estudiantes de los últimos dos años de la carrera de Educación Diferencial, con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje. Fueron seleccionados en base a su manejo del lenguaje de señas. En el proceso de selección y capacitación de los evaluadores se contó con la participación de adultos sordos.

La administración de los instrumentos a cada niño se efectuó en dos sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una, a las que asistieron dos evaluadores previamente capacitados, uno como administrador y otro como observador que registraba.

Además de la evaluación, se revisó la ficha escolar de cada niño, para recoger antecedentes relacionados con la historia escolar y el grado de pérdida auditiva.

Resultados

Resultados de la Evaluación de Lectura[3] por Nivel

Se observan claras diferencias, según el nivel de escolaridad, en la distribución de los alumnos, en cada una de las etapas del desarrollo de la lectura: mientras en el nivel 1, la mayoría de los niños se encuentra sólo en una etapa emergente y muy pocos en la etapa de desarrollo, en el nivel 2 esta distribución se vuelve totalmente opuesta, al concentrar a los niños en la etapa de desarrollo y sólo unos pocos en la emergente. En el nivel 3, casi todos se encuentran en la etapa de desarrollo (ver Tabla 2).

Si bien es notorio el progreso de los niños, entre un nivel escolar y otro, no debe obviarse el alto porcentaje de niños que rinden en lectura bajo lo esperado para su nivel de escolaridad, en relación a las etapas establecidas por French.

Tabla 2
Porcentaje de alumnos en cada etapa de lectura, por nivel de escolaridad

	ETAPA		
NIVEL	Emergente	Inicial	En Desarrollo
Nivel 1	60%	31.4%	8.6%
Nivel 2	9.5%	28.6%	61.9%
Nivel 3	0%	9.1%	90.9%

[3] Se incluyen las tareas de reconocimiento de palabras, frases y oraciones, además del cuento que el niño lee.

Al analizar los resultados por cada subprueba comprometida, en la dimensión lectura, para cada nivel, se aprecia que a medida que los niños aumentan en nivel de escolaridad, son capaces de reconocer, a través de la lectura, textos más complejos estructuralmente. Así el nivel de logro va aumentando en cada uno de los niveles de escolaridad. Lo mismo ocurre, para la subprueba del cuento leído por el niño; existe una mayor capacidad del niño de comprender un cuento en forma autónoma a medida que aumenta su nivel escolar (ver Tabla 3).

Resultados de la Evaluación de Escritura por Nivel

En cuanto a escritura, se efectuó un análisis de los textos producidos por los niños, clasificándolos en base a la caracterización efectuada por French, según su nivel de elaboración y complejidad. Los resultados muestran mayor retraso que en las tareas de lectura (ver Tabla 4). En el nivel 1, un 85.7% de los niños se encuentran en un nivel emergente, y un 2.9% en un nivel inicial; en el nivel 2, un 38.1% está aún en el nivel emergente y un 52.4% en un nivel inicial; y, finalmente, en el nivel 3, un 9.0% se mantiene en el nivel emergente y un 72.8% en el nivel inicial. Cabe destacar que un grupo importante de niños, especialmente entre los de mayor edad, muestra rechazo hacia la tarea de escribir, diciendo que no sabe o que no desea hacerlo.

Observaciones Respecto al Enfrentamiento de los Estudiantes a las Tareas Presentadas

a) Lectura de Cuentos

A través del análisis cualitativo, de las conductas observadas en los niños de la muestra, al enfrentarse a la lectura de un cuento, se identificaron estrategias empleadas por los alumnos al intentar construir significados a partir del texto escrito, al igual que acciones específicas efectuadas durante el proceso.

Nivel 1. La gran mayoría de los niños de este nivel demuestra conocimientos básicos acerca de textos escritos, tales como hojear el libro de cuentos en el orden correcto y reconocer que el texto escrito contiene una historia con sentido. Cabe destacar que el 76.5% de los niños de este nivel no presta mayor atención al texto escrito, basándose en las ilustraciones del cuento al intentar comprender el contenido.

Tabla 3
Porcentaje de alumnos por nivel de logro en cada subprueba, por nivel de escolaridad

Nivel	Nivel de Logro	Lectura de Palabras	Lectura de Frases	Lectura de Oraciones	Lectura de un Cuento
Nivel 1	No logrado	28.6%	71.4%	71.4%	40%
	Incipientemente logrado	28.6%	14.3%	11.4%	40%
(K-2°)	Medianamente logrado	25.7%	8.6%	8.6%	17.1%
	Logrado	17.1%	5.7%	8.6%	2.9%
Nivel 2	No logrado	0%	4.8%	0%	23.8%
	Incipientemente logrado	4.8%	19%	19%	42.9%
(3°-4°)	Medianamente logrado	33.3%	33.3%	14.3%	23.8%
	Logrado	61.9%	42.9%	66.7%	9.5%
Nivel 3	No logrado	0%	0%	0%	9.1%
	Incipientemente logrado	0%	9.1%	0%	9.1%
(5°-6°)	Medianamente logrado	9.1%	18.2%	27.3%	45.5%
	Logrado	90.9%	72.7%	72.7%	36.4%

Tabla 4
Porcentaje de alumnos en cada etapa de escritura, por nivel de escolaridad

Nivel	Rechazo	Emergente	Inicial	En desarrollo
Nivel 1 (K-2°)	11.4%	85.7%	2.9%	0%
Nivel 2 (3°-4°)	9.5%	38.1%	52.4%	0%
Nivel 3 (5°-6°)	18.2%	9.0%	72.8%	0%

Nivel 2. Más de un tercio de los niños de este nivel (35%) opta por hojear el cuento observando solamente las láminas, sin prestar atención al texto escrito en su primer enfrentamiento al cuento. En cuanto a la forma en que leen, ya sea espontáneamente o luego de que el evaluador les pide que lean, un 45% de los alumnos lee el cuento en forma oral y un 15% va narrando el cuento en señas a medida que lee.

Nivel 3. Con excepción de uno de los alumnos de este grupo, todos ellos hojean el libro mirando las láminas antes de comenzar a leer. Un 50% de los alumnos lee el cuento en forma oral y un tercio narra el cuento en señas.

b) Observaciones Generales

1. En todos los niveles se observa que al enfrentar palabras aisladas algunos niños prestan atención sólo a las letras iniciales, intentando adivinar el resto de la palabra (nivel 1 y 3, 20%; nivel 2, 33%). Al asociar palabras con el dibujo correspondiente, niños que no habían logrado leer las palabras podían parear correctamente basándose en las letras iniciales.
2. Se observa que al leer frases u oraciones los alumnos tienden a reconocer una o dos palabras y luego inferir el significado general, apoyándose en los dibujos. Esta estrategia es utilizada por los niños en todos los niveles: nivel 1, 44%; nivel 2, 75%; y nivel 3, 70%.
3. Se observa también una tendencia a enfrentar las tareas de lectura y escritura manifestando respuestas evitativas como decir o indicar con señas "no sé" antes de hacer un esfuerzo por leer y escribir. En muchos de estos casos, al presentársele al alumno un apoyo visual lograba parear correctamente el texto escrito con el dibujo (nivel 1, 20%; nivel 2 y 3, 40%).

4. Llama la atención que en general, los niños de todos los niveles no demuestran interés en buscar apoyo en el evaluador para leer o comprender el texto (no hacen comentarios ni preguntas). Tampoco se observa la tendencia a releer para intentar lograr una mejor comprensión de lo leído.

Correlaciones entre Rendimiento en Lectura y otras Variables Evaluadas

A través de análisis correlacional, controlando el efecto de las variables edad, curso y nivel escolar, se establecieron algunas relaciones entre las variables evaluadas en los niños, así como entre estas y algunos antecedentes de los niños de la muestra.

Nivel auditivo y nivel lector. Se observa una tendencia a presentar mejores niveles lectores entre aquellos niños que tienen mayores restos auditivos. Esto se evidencia en una correlación positiva, aunque no significativa estadísticamente ($r = .24$), entre nivel de audición y puntaje en tareas de lectura.

Historia escolar y rendimiento en lectura. Se observa una correlación negativa significativa ($r = -.33$; $p < 0.05$) entre la cantidad de establecimientos educacionales a los que ha asistido el niño durante su historia escolar y el rendimiento en pruebas de lectura. Es decir, a mayor cantidad de establecimientos, menor rendimiento lector.

Habilidades comunicativas y rendimiento en lectura. Las habilidades de comprensión de lenguaje de señas presentan una correlación positiva significativa con la comprensión general de un cuento leído autónomamente ($r = .36$; $p < 0.01$).

Habilidades en lectura y escritura. El rendimiento en pruebas de lectura se correlaciona con la calidad del lenguaje escrito (nivel de estructuración del texto producido por el alumno) ($r = 0.26$; $p < 0.05$).

Habilidades comunicativas. Las habilidades comunicativas relacionadas a la comprensión del lenguaje, ya sea lenguaje de señas o lenguaje oral, se correlacionan positivamente con la fluidez con que se expresa el niño (en términos de cantidad de palabras). Esta correlación es de $r = .26$; $p < 0.05$, en el caso de la comprensión del lenguaje de señas y de $r = .25$; $p < 0.05$, en el caso de la comprensión del lenguaje oral. La comprensión del lenguaje de señas presenta además una correlación positiva con la calidad del lenguaje expresivo del niño, entendida como el grado de estructuración y complejidad de los mensajes que produce ($r = .40$; $p < 0.01$).

Conclusiones y Discusión

El análisis de la información recogida, desde una perspectiva evolutiva de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, nos permite caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos evaluados en estas dos áreas. Aunque los instrumentos utilizados para recoger la información no constituyen pruebas estandarizadas, consideramos que la forma en que los datos son analizados, en función de un modelo descriptivo de la adquisición de estas habilidades (French, 1999), nos permite aproximarnos a una caracterización más completa y a una mayor comprensión de las dificultades que presentan los niños sordos en este ámbito.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, muestran algunas de las dificultades que tienen los estudiantes sordos chilenos para desarrollar las habilidades básicas de lectura y escritura. Aún los niños de sexto básico presentan un desempeño muy inferior a lo esperado en estas tareas y, aunque llegan a decodificar palabras, presentan un claro retraso en el logro de la lectura funcional.

Si se considera, además, que en los cursos de educación especial los niños tienen más edad que en los mismos niveles de la educación regular, queda al descubierto la magnitud de las diferencias entre niños oyentes y sordos, la que se proyecta como más importante aún a medida que avancen en el ciclo vital: si no logran durante la escolarización las habilidades básicas para desenvolverse en un mundo letrado, se verán disminuidas las oportunidades de inserción educacional, laboral y social una vez finalizada su educación básica.

En términos generales, estos hallazgos corroboran los resultados de investigaciones previas efectuadas principalmente en otros países y con instrumentos estandarizados. En términos más específicos, arrojan importantes datos acerca del desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura.

En cuanto al desempeño de los alumnos en las tareas que involucran habilidades de lectura se aprecia un claro contraste en la habilidad de los niños, en todos los niveles, para leer palabras aisladas o frases y oraciones cortas, y el desempeño frente a la lectura de un cuento. Esto refleja que aunque han adquirido algunas habilidades básicas de lectura y manejan un cierto vocabulario visual, estas herramientas no son suficientes para permitirles, a la mayoría de ellos, un manejo funcional de la lectura

para enfrentar textos narrativos simples. Si bien la literatura reporta dificultades lectoras asociadas directamente al retraso en el lenguaje que evidencia la mayoría de los alumnos sordos (Marschark, 1993), se hace necesario explorar, en estudios posteriores, hasta qué punto el bajo rendimiento observado pueda estar relacionado con el tipo y cantidad de las actividades de lectura realizadas en la sala de clases. Considerando las dificultades que los profesores perciben en esta área (Lissi et al., 2001), es factible que los alumnos no tengan tantas oportunidades de enfrentarse a textos escritos complejos, especialmente en forma autónoma, tal como observara Limbrick (1991) en su estudio.

Los resultados muestran además que los estudiantes sordos evaluados presentan un mayor retraso en escritura que en lectura. Esto es altamente relevante, considerando la importancia de la escritura como herramienta para que la persona sorda pueda expresarse en sus interacciones con personas oyentes. Tal como se señalara en el párrafo anterior, es necesario indagar hasta qué punto, en el trabajo educativo con este tipo de estudiantes, se proporcionan instancias para la utilización de la escritura con fines comunicativos.

A través de las evaluaciones realizadas se pudo observar, en muchos de los niños evaluados, un enfrentamiento bastante inseguro, y a veces francamente evitativo, a las tareas de lectura y escritura. Este aspecto es importante de considerar en el diseño de intervenciones educativas en esta población, ya que experiencias previas de fracaso en este ámbito estarían generando bajas expectativas de autoeficacia en los alumnos, lo cual dificultaría aun más los aprendizajes.

La correlación observada entre habilidades comunicativas, relacionadas con la comprensión del lenguaje de señas, y la comprensión de lectura, sugiere la importancia de que el niño sordo desarrolle tempranamente un sistema de comunicación tan rico y complejo como el que maneja el niño oyente. En este sentido, es crucial el diagnóstico temprano y la entrega de herramientas necesarias a los padres para que puedan estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas en sus hijos. Además, considerando la situación actual de las prácticas pedagógicas en muchos de los establecimientos que imparten educación especial para sordos, en que no existe claridad acerca de las estrategias de comunicación más apropiadas (Lissi et al., 2001), se hace evidente la importancia que tiene el establecimiento de una forma común de comunicación, en las distintas redes sociales en las que el niño está inserto, principalmente escuela y familia. Para el logro de este objetivo, se vuelven necesarias investigaciones que se orienten a determinar cuál es la mejor manera de introducir al niño sordo en contextos comunicativos efectivos.

Cabe destacar el hallazgo relacionado con la relación entre la historia escolar del alumno sordo, en términos de la cantidad de establecimientos educacionales en los que ha estudiado y el rendimiento en lectura, en el sentido de que aquellos que han estado en menos establecimientos tienden a tener un mejor rendimiento. Una posible explicación a este fenómeno está dada porque aquellos que permanecen en un mismo establecimiento tienden a ser aquellos que están teniendo mayor éxito en ese sistema; un cambio frecuente de escuela puede reflejar problemas para rendir adecuadamente y a la vez puede ser fuente de mayores dificultades por la falta de estabilidad en las metodologías y enfoque comunicativos utilizados con el alumno.

Respecto al instrumento utilizado, constituye una primera aproximación en la creación de nuevas maneras de evaluación y, a este respecto, es importante destacar que consiste en un instrumento que se acomoda a la realidad de los niños sordos. Si bien la mayoría de las tareas pueden ser utilizadas para evaluar a niños oyentes también, este instrumento está construido especialmente considerando las características e intereses de los niños con discapacidad auditiva. Esto implica un aporte ya que, hoy en día, no existen instrumentos especiales para evaluar a estos niños, sino más bien adaptaciones de pruebas validadas para niños oyentes, que poco toman en cuenta las particularidades de los sordos, cuestión que, finalmente, puede perjudicarlos aun más al momento de ser evaluados.

Si bien la información recogida en el presente estudio se obtuvo a partir de la evaluación de una muestra relativamente pequeña de alumnos, y con un instrumento que aún no cuenta con estándares adecuados de validez y confiabilidad, entrega un panorama general que concuerda con anteriores investigaciones acerca del escaso nivel lector alcanzado por los niños sordos, y plantea importantes desafíos en relación al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país.

Uno de estos desafíos dice relación con el cómo hacer para que educadores de estos niños se sientan eficaces en conocer las necesidades de sus alum-

nos, las habilidades que poseen, y en base a éstas ser los forjadores de sus propias estrategias de enseñanza, de sus propios sistemas de evaluación. Así en la medida que el profesor pueda evaluar en forma más precisa, puede generar estrategias de intervención que sean pertinentes a las capacidades de sus alumnos, y que le sean desafiantes al niño en términos cognitivos, teniendo en cuenta sus propias particularidades.

La caracterización de las habilidades de los niños sordos evaluados permite tener un punto de partida sobre el cual planificar intervenciones educacionales, a la vez que plantea numerosas preguntas que debieran ser el foco de futuros estudios. En este sentido, coincidimos con Marschark (2002) en su planteamiento de que más allá de la disputa respecto a la modalidad de comunicación que debe ser priorizada en la educación de estos niños, es necesario contar con evidencia acerca de la forma en que se desarrollan en ellos las habilidades lingüísticas y las condiciones que deben darse para que cuenten con un mejor contexto en el cual desarrollarlas.

Referencias

Adamo, D., Cárdenas, A. & Lattapiat, P. (1999). Situación actual de la educación de las personas sordas en Chile. *Atualidade da Educaçao Bilingüe para Surdos, 1*, 129-138.

Ahlgren, I. (1994). Sign language as the first language. En I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (pp. 55-60). Hamburg: Signum.

Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. En A. N. Childroth & M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego, CA: College-Hill Press.

Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1996). *Prueba CLP Formas Paralelas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Andrews, J. F., Winograd, P. & DeVille, G. (1996). Using sign language summaries during pre-reading lessons. *Teaching Exceptional Children, 28*, 30-34.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.

Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper & Row.

Braden, J. P. (1994). *Deafness, deprivation, and IQ*. New Cork, NY: Plenum Press.

Domínguez, A. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la lectura de los niños sordos. En J. Torres, M. Román & E. Rueda (Coords.), *La innovación de la educación especial: Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Universidad de Jaén, Jaén.

Domínguez, A. (1995). Los procesos de lectura en los niños sordos. *Revista de Educación Especial, 20*, 61-76.

FONADIS (2001). *Discapacidad auditiva* [En red]. Disponible en: http://www.fonadis.cl/

French, M. (1999). *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Washington, DC: Gallaudet University.

Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 222-229.

Izzo, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf, 147*(4), 18-28.

Johnson, R. E., Liddell, S. K. & Erting, C. J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Documento de Trabajo 89-3. Washington, DC: Gallaudet University.

Lillo-Martin, D., Hanson, V. & Smith, S. (1992). Deaf readers' comprehension of relative clause structure. *Applied Psycholinguistics, 13*(1), 13-30.

Limbrick, L. E. (1991). The reading development of deaf children: Critical factors associated with success. *Teaching English to Deaf and Second Language Students, 9*(1), 4-9.

Lissi, M. R., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M. & Torres, M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Psykhé, 10*(1), 35-48.

Lissi, M. R. & Schallert, D. L. (1999). A descriptive study of deaf students and their reading teachers using written English to participate in computer-networked conversations. En T. Shanahan & F. V. Rodríguez-Brown (Eds.), *Forty-eight yearbook of the National Reading Conference* (pp. 365-375). Chicago: National Reading Conference.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2001). Desarrollo y educación de los niños sordos. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 241-271). Madrid: Alianza Editorial.

Marschark, M. (2002). Foundations of communication and the emergence of language in deaf children. En G. Morgan & B. Woll (Eds.), *Current developments in child signed language research* (pp. 1-28). Amsterdam: John Benjamins.

Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology [En red]. Disponible en: http://www.nasdse.org/FORUM/language_development.PDF

Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New Cork, NY: Oxford University Press.

Martínez, R. & Augusto, J. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología, 18*(1), 183-195 [En red]. Disponible en: http://www.um.es/facpsi/analesps/v18/v18_1/11-18_1.pdf

Meier, R. P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist, 79*, 60-70.

Miranda, M. (1997). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos sordos*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Moores, D. (1987). *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nelson, K., Loncke, F. & Camarata, S. (1993). Implications of research on deaf and hearing children's language learning. En M. Marschark & M. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paul, P. (1998). *Literacy and deafness. The development of reading, writing and literate thought*. Needhamheights: Allyn & Bacon.

Power, D. & Leigh, G. R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 3-8.

Puyuelo, M. & San José, M. P. (1999). Deficiencia auditiva. Aspectos neuropsicológicos y comunicativos. Intervención por medio de software educativo y técnicas de biofeedback. *First International Congress on Neuropsychology in Internet* [En red]. Disponible en: http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/lang/102.html

Salvador, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Aljibe: Málaga.

Schimmel, C. S., Edwards, S. G. & Prickett, H. T. (1999). Reading?... pah! (I got it!). *American Annals of the Deaf, 144*(4), 298-308.

Schirmer, B. R. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. New York, NY: Macmillan.

Silvestre, N. & Laborda, C. (1998). Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera, comunicación y aprendizaje* (pp. 27-41). Barcelona: Masson.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc.

Skliar, C., Massone, I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje, 69-70*, 31-44.

Torres, S., Rodríguez, J., Santana, R. & González, A. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

Vernon, M. & Andrews, J. (1990). *Psychology of deafness*. New York: Longman.

Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (1993). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.