



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado de Dirección en Comunicación

Método de enseñanza de ortografía visual (escritura
de palabras) con lengua de signos española (LSE)

Autora:

Irene Marín García

Directoras:

Dra. Dña. Celia Berná Sicilia
Dra. Dña. Isabel Mengual Luna
Dr. D. Carlos Moriyón Mojica

Murcia, 31 de mayo de 2017



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado de Dirección en Comunicación

Método de enseñanza de ortografía visual (escritura
de palabras) con lengua de signos española (LSE)

Autora:
Irene Marín García

Directoras:
Dra. Dña. Celia Berná Sicilia
Dra. Dña. Isabel Mengual Luna
Dr. D. Carlos Moriyón Mojica

Murcia, 31 de mayo de 2017



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

**AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS PARA SU
PRESENTACIÓN**

La Dra. Dña. Celia Berná, la Dra. Dña. Isabel Mengual y el Dr. D. Carlos Moriyón como Directores de la Tesis Doctoral titulada “Método de enseñanza de ortografía visual (escritura de palabras) con lengua de signos española (LSE)” realizada por Dña. Irene Marín García en el Departamento de Educación, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento a los Reales Decretos 99/2011, 1393/2007, 56/2005 y 778/98, en Murcia a 31 de mayo de 2017.

Dra. Dña. Celia Berná

Dra. Dña. Isabel Mengual

Dr. D. Carlos Moriyón

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi Padre, que me ha permitido realizar este trabajo, dándome la fuerza necesaria y allanando las muchas dificultades que se han ido presentando. Y a la Virgen, que como buena Madre, ha intercedido por mí para poder concluir este trabajo.

A Mariano, mi marido, por ser mi apoyo en todo momento. Gracias por todo: por tu positividad frente a las adversidades, por quererme tanto y por animarme siempre y por encargarte de nuestros hijos para que yo pudiera trabajar en esta tesis. Gracias, gracias... ¡Mil gracias!

A Irene, Paula, Lucía, Bruno, María, Mario y mi bebé (que has empezado a crecer dentro de mí mientras finalizo este trabajo), mis siete maravillosos hijos, mis siete regalos del Cielo. ¡Vosotros sois el motor de mi vida y lo más valioso que tengo! ¡Gracias por vuestra paciencia y comprensión durante este tiempo!

A mis padres, José Manuel e Irene, por darme siempre lo mejor, pero sobre todo por transmitirme lo más importante: la fe; a mis queridos suegros, Mariano y Pepita, por tratarme como a una hija; a mis adorados hermanos (Laura, Alicia, José Manuel, Raúl, Bruno y María); a mis cuñados (a Jesús, por su ayuda en el montaje del videoclip signado *Se buscan valientes*); a mis numerosos y guapísimos sobrinos (los que están y los que vendrán); a mis tíos (en especial, a mi tita Alicia, que echo de menos por estar lejos, en el monasterio; y a mi tita Merche, a la que añoro mucho... espero verte en el Cielo); a mis primos; y a mis abuelos: Pepe, Irene, José (que viven ya en el Cielo) y Carmen (que vive aún entre nosotros)... A toda mi familia. Sin vuestra ayuda nada de esto sería posible. ¡Gracias!

A mis directores: gracias por la ayuda y la confianza que han depositado siempre en mí. Gracias especialmente a Celia Berná por sus minuciosas correcciones. Tu profesionalidad y fortaleza me han inspirado en momentos difíciles. Gracias a Isabel Mengual: porque sin ti no habría retomado esta tesis y porque tu ayuda ha sido crucial. Gracias también a Carlos Moriyón, al que siempre he admirado, por aceptar la dirección de este trabajo y ayudarme tanto.

“La ortografía suele ser el **caballo de batalla** del área de Lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria [...]” “[...] no solo habrá que replantear el estatus otorgado a la ortografía sino que también habrá que **renovar las técnicas de aprendizaje** [...]”

(Cassany, Luna y Sanz, 1994: 411-412)

“[...]la escuela sigue siendo esencialmente **memorística y repeticionista.**”

(Sola, en Fernández y Alcaraz, 2016: 42)

“Si continuamos aplicando los **métodos** que siempre hemos usado, obtendremos los **resultados** que siempre hemos obtenido.”

(Gabarró y Puigarnau, 2011: 19)

“[...] Una ortografía correcta no se obtiene memorizando unas reglas de las que a la larga solo perdurarán el tormento que supuso su adquisición.” “[...] es preferible presentar las **palabras con las peculiaridades ortográficas resaltadas**, para **fijar** en el cerebro la correspondiente **huella visual.**”

(Carratalá, 2013: 31 y 39)

“En las lenguas de signos, la **atención** es primordialmente **visual**. Para una persona oyente, la atención visual es una destreza a la que no está habituado, y que es necesario ejercitar de forma constante.”

(Herrero, 2009: 66)

“**Innovador** es el docente que disfruta dentro del aula enseñando y logra que algunos se contagien de esa **pasión** por **renovar** el conocimiento, como quien contagia la risa a otros con su risa.” [...]

“Innovador es el docente aficionado a ello, que hace de la innovación una forma enseñanza cotidiana, que **estudia** y que **necesita nutrirse de la historia** de la educación reciente y remonta para saber lo que otros ya han pensado y han hecho en las aulas.”

(Libedinsky, 2001: 37)

RESUMEN

La comunicación escrita puede fracasar, en muchas ocasiones, por los errores ortográficos. Es por esto que la ortografía ocupa un lugar importante en la enseñanza de la Lengua española, como queda reflejado en los currículos de Primaria y Secundaria. Concretamente, en los últimos años, la ortografía ha cobrado una relevancia mayor, posiblemente porque gran parte de los escritos de los alumnos de cualquier nivel educativo están plagados de errores ortográficos (Rodríguez, 1996; Pujol, 1999; Gómez Camacho, 2006a y 2006b; Díaz, 2008; Díaz y Manjón-Cabeza, 2010; Gabarró y Puigarnau, 2011; Carratalá, 2013). Los errores ortográficos se han convertido, por tanto, en una de las grandes preocupaciones de los docentes, los cuales se sienten impotentes ante este hecho, pese a sus esfuerzos por mejorar la escritura de sus alumnos. Como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994: 411), la ortografía es “el caballo de batalla del área de Lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria”. Aunque nosotros vamos más allá: la ortografía es el caballo de batalla de gran parte del alumnado de los diferentes niveles educativos y, en consecuencia, es un problema no solo educativo sino social.

Estamos de acuerdo con Cassany (1993), Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo (2001), Gabarró y Puigarnau (1997) y con Carratalá (2013), entre otros, en que el problema radica en la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía, una metodología tradicional, que poco ha evolucionado con el paso de los años, basada en el estudio memorístico de innumerables reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones y en la realización de actividades muy mecánicas para practicar lo memorizado, así como en la “pedagogía del error” (Camps y otras, 1990; Cassany y otros, 1994; Carratalá, 2013).

Algunos autores apuestan por nuevos enfoques didácticos: como el método ideovisual que emplean, por ejemplo, Sanjuan y Sanjuan (2010), el cual trata de

asociar el significado de la palabra con algunos aspectos visuales que refuercen su aprendizaje; el método viso-audio-motor-gnóstico, defendido por Carratalá (2013), que combina la fijación de la imagen visual de la palabra, la adquisición de la correcta imagen articuladora y auditiva, la fijación de una correcta imagen cinética y la adquisición de su significado correcto contextual; el método cognitivo, que se basa en que la psicología cognitiva, que entiende la escritura como un proceso que implica percepción, memoria, atención, etc.; o los métodos lúdicos, basados en la motivación para el aprendizaje ortográfico a través del juego (Giménez y Velilla, 1988; Muñoz, 1989; Badía y Vilà, 1997; Gurrea y Urbano, 2012-2002).

En esta nueva línea de trabajo que emplea metodologías alternativas para el aprendizaje ortográfico se enmarca nuestro proyecto. Proponemos un nuevo método para mejorar la ortografía del alumnado (concretamente, la escritura de palabras), que se inscribe dentro de este último grupo de los métodos lúdicos, pero que también se basa en la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía está muy unido a la percepción sensorial, concretamente a la memoria visual. Partimos de la siguiente hipótesis: *Si fomentamos la memorización visual del vocabulario que habitualmente ocasiona dificultades ortográficas en el alumnado empleando un recurso visual como la LSE, mejorará su dominio ortográfico.* Nuestro método introduce una novedad en la didáctica de la ortografía española: el empleo de la lengua de signos española (LSE), como herramienta visual, inclusiva, lúdica y motivadora para el alumnado oyente.

Esta Tesis doctoral se sustenta en los cinco pilares del marco teórico: el primero, que concibe la lengua como una enseñanza transversal; el segundo, que abarca una visión general de la ortografía y su didáctica; el tercer pilar comprende la escuela inclusiva; el cuarto, que se centra en la LSE; y el quinto, que versa sobre innovación educativa y algunas estrategias didácticas innovadoras, haciendo hincapié en los juegos lingüísticos. En este último se incluye nuestra

aportación metodológica: los juegos lingüísticos con la LSE como recurso didáctico de aprendizaje de la ortografía castellana.

El estudio que se ha llevado a cabo se basa en una experiencia educativa innovadora: el aprendizaje de la ortografía visual de las palabras castellanas que más dudas ortográficas generan en el alumnado mediante el empleo de la LSE. Mediante el proyecto titulado "Enseña a Seña", que tuvo una duración aproximada de tres meses (veinte sesiones repartidas en dos sesiones semanales de una hora de duración), nos propusimos mejorar la escritura de palabras que suelen ocasionar errores ortográficos entre el alumnado (en este caso, oyente). Mediante juegos lingüísticos que empleaban la LSE y su alfabeto dactilológico, de forma lúdica, motivadora e inclusiva, pretendimos ir desarrollando imágenes visuales correctas de las dichas palabras en el alumnado oyente, que previamente no conocía la LSE.

Esta investigación cuasi-experimental (por no haber aleatorización) se desarrolló en dos grupos de tercer curso de Primaria del CEIP Los Antolinos, de San Pedro del Pinatar: un primer grupo que es el grupo control, donde se enseñó la ortografía mediante la metodología tradicional; y un segundo grupo, que es el grupo experimental, donde se aplicó esta experiencia innovadora de enseñanza de la ortografía visual con la LSE. La muestra seleccionada estuvo conformada por 24 alumnos por grupo. Se midieron una serie de variables (la variable independiente era la aplicación de la metodología alternativa propuesta; y la dependiente, el número de aciertos ortográficos) antes y después de realizar la intervención educativa (pre-test y post-test) en ambos grupos, mediante un test de cien palabras del vocabulario cacofónico (obtenidas de varios inventarios cacográficos realizados por diferentes autores), adecuadas a su nivel educativo. Para el análisis de los resultados se utilizó el paquete estadístico SPSS. Los resultados son concluyentes: nuestra experiencia educativa innovadora de enseñanza de ortografía visual con la LSE es eficaz porque en el grupo experimental el incremento de los aciertos ortográficos es altamente significativo

según la prueba "*t*" de *Students*, mientras que en el grupo control, que han recibido una enseñanza tradicional de la ortografía, no se muestra una mejora tan evidente.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación en las que el uso de la LSE y su alfabeto dactilológico no se circunscriba exclusivamente a la enseñanza del alumnado sordo.

ABSTRACT

In many cases, written communication may fail due to spelling errors. That is why orthography has an important role in teaching the Spanish language, as it is reflected on primary and secondary syllabuses. Orthography has taken on a higher relevance, particularly in recent years and this may be on account of the fact that most writings done by pupils at any educational standard are riddled with spelling errors (Rodríguez, 1996; Pujol, 1999; Gómez Camacho, 2006a y 2006b; Díaz, 2008; Díaz y Manjón-Cabeza, 2010; Gabarró y Puigarnau, 2011; Carratalá, 2013). Thus, spelling errors have become one of the main priorities among teachers who feel helpless facing this issue despite their efforts to improve the writing of their pupils. As Cassany, Luna and Sanz (1994: 411) note, orthography is “the warhorse subject during the first years of compulsory education”. Although we go a step further, for the vast majority of the student body at different educational levels, orthography is the warhorse subject and consequently, not only does it constitute an educational but a social problem too.

We totally agree with Cassany (1993), Barberá, Collado, Morató, Pellicer and Rizo (2001), Gabarró and Puigarnau (1997) as well as with Carratalá (2013), among others, about the problem being rooted in the methods that have been used when teaching orthography by using a traditional methodology little developed throughout the years and based on rote learning of innumerable spelling rules with its corresponding exceptions and the realization of highly mechanized activities in order to practise what has been memorised, as in the “*tutoring ability of spelling mistakes*” (Camps and others, 1990; Cassany and others, 1994; Carratalá, 2013).

Some authors opt for new teaching points of view like the visual conception method used, for example, by Sanjuan y Sanjuan (2010), which consists in trying to combine the meaning of the word and some visual aspects so as to reinforce its

learning.

The visual – aural – motion and gnostic method, upheld by Carratalá (2013) that amalgamates the visual focus on the image of the word, the acquirement of the proper articulatory and aural image, the focus on the proper kinetic image and the understanding of its correct contextual meaning. The cognitive method based on the cognitive psychology, which apprehends the writing as a process that implies perception, memory, attention, etc.

The ludic methods based on the orthographic learning motivation through games (Giménez y Velilla, 1988; Muñoz, 1989; Badía y Vilà, 1997; Gurrea y Urbano, 2012-2002).

It is on this new course of action that uses alternative methodologies to acquire orthographic learning in which our project is delimited. We are suggesting a new method to enhance the orthography of the student body, particularly the writing of words, which falls within this last group of the game methods, being also based on the conception that the teaching and learning of orthography are fully linked to the sensorial perception, specifically to visual memory. We start from the hypothesis that *if we encourage the visual vocabulary memorization which usually causes spelling difficulties to the student body by using a visual resource like “LSE” (Spanish Language of Signs), this will improve their orthographical command.* Our method introduces a change in the Spanish orthography didactics, that is, the use of the Spanish Language of Signs (LSE), as a visual, inclusive, ludic and motivating instrument for hearing pupils.

The present doctoral thesis is supported on the five theoretical pillars. Firstly, it conceives the language as a cross curricular subject teaching. Secondly, it covers a general view of orthography and its teaching. Thirdly, it includes the concept of an inclusive school. Fourthly, it focuses on the Spanish Language of Signs (LSE). Lastly, it deals with educational innovation and some innovative teaching strategies, emphasizing linguistic games. At this point, our contribution

is to be remarked by including linguistic games based on the Spanish Language of Signs (LSE) as a Spanish orthography learning educational resource.

This research that has been developed is based on an innovative teaching experience which is the visual orthography learning of the Spanish words that most orthographical doubts produce for pupils by using the Spanish Language of Signs. Through the project named “Enseña a Seña”, which could be translated as “Teach Miss. Sign through signs”, that lasted approximately three months (twenty sessions divided into two weekly sessions of one hour each), we posed the challenge of improving the writing of words which usually engender orthographical mistakes among pupils (hearing pupils, in this case). Through the linguistic games, which were used by the Spanish Language of Signs and its *dactylic* alphabet, in a ludic, motivating and inclusive way, we aimed to keep on developing precise visual images of the words being said by the hearing pupils, which were not known by the LSE before.

This almost-experimental research (as there is no randomness) was developed in two groups on their third year of elementary school at Los Antolinos *CEIP* (school for pre and elementary school education), in San Pedro del Pinatar. A first group of students, the monitoring group, to whom orthography according to traditional methodology was taught; and a second group, the experimental group, to whom this innovative experience about visual orthography teaching through the Spanish Language of Signs was applied. The selected sample was formed by 24 pupils per group. A series of variables were tested. The independent variable was the implementation of the proposed alternative methodology and the dependent variable was the number of the right spelling answers in both groups, before and after carrying out the pre-test and post-test teaching supervision through a test consisting of one hundred words of the cacophonous vocabulary, these words were obtained from several cacographic inventories made by different authors and were appropriate for their educational level. The Statistical Package for the Social Sciences SPSS was used to

analyze the results. These results are conclusive since our innovative educational experience for the teaching of visual orthography by the Spanish Language of signs proves to be effective because the increase of right spelling answers in the experimental group is highly significant according to the test “*t*” of *students* whereas such evident improvement has not been shown in the control group, formed by those who received a traditional teaching of orthography.

This study opens new lines of research in which the use of the Spanish Language of Signs and its dactylic alphabet are not only exclusively circumscribed to the teaching of deaf pupils.

ÍNDICE

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES	
AGRADECIMIENTOS	
RESUMEN	
ABSTRACT	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE FIGURAS	23
ÍNDICE DE TABLAS	27
ÍNDICE DE ANEXOS	29
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	31
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	33
1.2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA	42
1.2.1. La ortografía	42
1.2.2. La lengua de signos española	45
1.2.3. La LSE como recurso inclusivo	46
1.2.4. El juego	48
1.3. OBJETIVOS	49
1.4. METODOLOGÍA	50
1.4.1. Planteamiento del problema	50
1.4.2. Formulación de la hipótesis	51
1.4.3. Tipo y diseño de investigación	51
1.4.4. Estrategias de recogida de datos	52
1.4.5. Análisis e interpretación de los resultados	54
1.4.6. Obtención de conclusiones y propuestas de futuras líneas de investigación	54
1.4.7. Breve descripción de la experiencia innovadora de ortografía visual de la LSE ...	55
1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS	56
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	59
2.1. LA LENGUA COMO ENSEÑANZATRANSVERSAL.....	61
2.1.1. La lengua como instrumento de comunicación	61
2.1.2. La transversalidad de la lengua	67
2.1.3. La lectura y la escritura en la escuela	72

2.1.4. La complejidad de la escritura	82
2.1.5. Didáctica de la escritura	96
2.1.6. La norma y el uso de la lengua	103
2.1.7. La corrección de la escritura	105
2.2. LA ORTOGRAFÍA	113
2.2.1. Concepto de ortografía y su ubicación	113
2.2.2. Breve historia de la ortografía y su didáctica	116
2.2.3. La importancia de la enseñanza de la ortografía	120
2.2.4. La ortografía de la lengua española	123
2.2.5. Desajustes entre los fonemas y sus grafemas en la lengua española	128
2.2.6. La complejidad de la enseñanza de la ortografía	129
2.2.7. Las reformas ortográficas	131
2.2.8. La ortografía en la escuela	134
2.2.9. Las faltas de ortografía – errores ortográficos en la escuela	136
2.2.10. La evaluación de la ortografía	143
2.2.11. Didáctica de la ortografía	145
2.2.12. Dificultades específicas de aprendizaje de la escritura y su intervención	162
2.2.13. Factores que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía..	170
2.2.14. Recursos y materiales de aprendizaje ortográfico	179
2.2.15. Instrumentos tradicionales para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía	190
2.2.16. Nuevas propuestas de actividades para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía	197
2.3. LA ESCUELA INCLUSIVA	206
2.3.1. De la escuela exclusiva a la escuela inclusiva	206
2.3.2. Concepto de educación inclusiva	212
2.3.3. Discapacidad e inclusión	217
2.3.4. Inclusión educativa del alumnado sordo	225
2.3.5. Producción escrita, sordera e inclusión	235
2.3.6. La educación emocional como estrategia inclusiva	238
2.4. LAS LENGUAS DE SIGNOS Y LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE)	248
2.4.1. Las lenguas de signos	248
2.4.2. Las investigaciones lingüísticas más relevantes sobre las lenguas de signos	250
2.4.3. El lenguaje y la lengua: de la perspectiva “oral-céntrica” a la inclusiva	253

2.4.4. La lengua de signos española. La cuestión de la denominación: ¿lengua de signos española o lengua de señas española	268
2.4.5. Breve historia de la lengua de signos española	271
2.4.6. El estudio lingüístico de la LSE	276
2.4.7. Marco legal de la LSE	278
2.5. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS	280
2.5.1. La innovación educativa	280
2.5.2. Estrategias didácticas innovadoras	284
2.5.3. El juego como estrategia didáctica innovadora	289
2.5.4. Los juegos lingüísticos	293
2.5.5. Juegos lingüísticos con lengua de signos española	297
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	309
3.1. DISEÑO	314
3.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INNOVADORA CON LA LSE Y SESIONES	330
3.2.1. Sesión 1	333
3.2.2. Sesión 2	335
3.2.3. Sesión 3	339
3.2.4. Sesión 4	342
3.2.5. Sesión 5	347
3.2.6. Sesión 6	355
3.2.7. Sesión 7	359
3.2.8. Sesión 8	363
3.2.9. Sesión 9	366
3.2.10. Sesión 10	370
3.2.11. Sesión 11	371
3.2.12. Sesión 12	373
3.2.13. Sesión 13	375
3.2.14. Sesión 14	379
3.2.15. Sesión 15	386
3.2.16. Sesión 16	387
3.2.17. Sesión 17	391
3.2.18. Sesión 18	392

3.2.19. Sesión 19	392
3.2.20. Sesión 20	393
3.3. EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL	396
3.3.1. Evaluación inicial	396
3.3.2. Evaluación final	398
3.3.3. Evaluación del taller	399
3.4 AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	400
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	401
4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	403
4.1.1 Análisis descriptivo	403
4.1.2 Comparación inter grupos	408
4.1.3 Comparación entre grupos	409
4.2. DATOS OBTENIDOS DE AMBAS EVALUACIONES CON RESPECTO AL VOCABULARIO CACOFÓNICO	412
4.3. DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INNOVADORA CON LA LSE Y LA ACTIVIDAD DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNADO	415
4.4. DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	417
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	421
CAPÍTULO VI: PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	435
CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA	441
CAPÍTULO VIII: ANEXOS	469

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Esquema procesamiento de mensajes de lenguas orales
- Figura 2: Esquema procesamiento de mensajes de las lenguas de signos
- Figura 3: Dibujo que representa el signo de LSE "CASA"
- Figura 4: Glosa que representa el significado de "CASA"
- Figura 5: Símbolo de signoescritura que representa el signo de LSE "CASA"
- Figura 6: Esquema de competencia comunicativa
- Figura 7: Gráfico modelo de dos vías para la escritura espontánea
- Figura 8: Esquema proceso de escritura al dictado de palabras conocidas por la vía léxica u ortográfica
- Figura 9: Esquema proceso de escritura al dictado de dos vías: fonología y ortografía
- Figura 10: Microhabilidades de la escritura
- Figura 11: Palabra "vivir" destacando la grafía dificultosa con el alfabeto dactilológico
- Figura 12: Ejemplo del método ideovisual para la palabra "viento"
- Figura 13: Imagen ejemplo de ortografía visual
- Figura 14: Ortodibujo para la palabra "vaca"
- Figura 15: Palabra "vivir" en la que se destacan las letras que ocasionan dificultades ortográficas con la letra del alfabeto dactilológico español
- Figura 16: Escuela tradicional y escuela inclusiva
- Figura 17: Modelo cambiante de la discapacidad
- Figura 18: Dibujo que representa el signo de la LSE "CASA"
- Figura 19: Signo "OLVIDAR" en LSE
- Figura 20: Aula en forma de "U" para trabajar la LSE
- Figura 21: Diagrama del diseño de la investigación
- Figura 22: Imagen del vídeo *El sueño de Pedro* de la Fundación Fesord
- Figura 23: Imagen de Seña, la mascota del Proyecto
- Figura 24: Alfabeto dactilológico
- Figura 25: Profesora enseñando alfabeto dactilológico
- Figura 26: Alumnos deletreando su nombre al resto de la clase
- Figura 27: Alumnos aplaudiendo en lengua de signos a sus compañeros que acaban de deletrear su nombre
- Figura 28: Tarjetas de deletreo dactilológico
- Figura 29: Alumnos jugando a la sopa de letras en lengua de signos
- Figura 30: Ejercicio de sopa de letras

Figura 31: Ejercicios de sopa de letras resueltos

Figura 32: Seña y sus amigos

Figura 33: Tarjetas del juego del ahorcado en lengua de signos

Figura 34: Alumnos jugando al ahorcado en lengua de signos

Figura 35: Juego del ahorcado en lengua de signos

Figura 36: Vocabulario básico de presentaciones en Lengua de Signos Española

Figura 37: Días de la semana en LSE

Figura 38: Alumnos repitiendo los signos que enseña la profesora

Figura 39: Cartel de los días de la semana para recortar

Figura 40: Cartel de los días de la semana diseñado por los alumnos

Figura 41: Rincón de la lengua de signos preparado por los alumnos

Figura 42: Foto de la ubicación, en el aula, del Rincón de la lengua de signos

Figura 43: Diccionarios de Lengua de Signos Española

Figura 44: Etiquetas con palabras extraídas por los alumnos de los diccionarios de lengua de signos

Figura 45: Alumnos trabajando en grupo con los diccionarios de LSE

Figura 46: Alumnos del mismo grupo enseñando lengua de signos que han aprendido

Figura 47: Profesora realizando el signo de “aprender”

Figura 48: Alumnos corrigiendo el dictado en LSE

Figura 49: Profesora escribiendo en la pizarra para corregir el dictado

Figura 50: Carta enviada por Seña a los alumnos

Figura 51: Alumnos leyendo la carta recibida

Figura 52: Ejemplo de cartas escritas por los alumnos

Figura 53: Alumna con el dibujo de Seña en su mano

Figura 54: Foto de grupo para enviar a Seña

Figura 55: Cartas corregidas por la profesora

Figura 56: Alumnos redactando su carta de nuevo

Figura 57: Profesora repartiendo palabras y signos

Figura 58: Alumnos preparando los rótulos

Figura 59: Mural ortográfico

Figura 60: Grafías que más dificultad ortográfica presentan para los alumnos

Figura 61: Tarjetas para la actividad del deletreo

Figura 62: Alumnos realizando el ejercicio del deletreo por parejas

Figura 63: Alumnos deletreando una palabra al resto de la clase

Figura 64: Palabras de la actividad del deletreo

Figura 65: Dictados del ejercicio del deletreo

Figura 66: Alumnos preparando tarjetas de vocabulario

Figura 67: Tarjeta de vocabulario con pinzas rojas y verdes

Figura 68: Tarjeta de vocabulario por ambas caras

Figura 69: *Caja de palabras y signos*, tarjetas de vocabulario y pinzas de colores

Figura 70: Tarjetas de actividad de traducción y deletreo

Figura 71: Ejemplo orden de deletreo

Figura 72: Alumnos trabajando en la actividad señalizando

Figura 73: Ejemplo de cartel señalizando el patio del colegio

Figura 74: Imagen del libro "Todos los besos del mundo"

Figura 75: DVD del libro "Todos los besos del mundo"

Figura 76: Alumnos visionando el DVD

Figura 77: Profesora explicando nuevos signos

Figura 78: Proyección del DVD del libro "Todos los besos del mundo"

Figura 79: Pauta para redactar el cuento

Figura 80: Alumnos realizando el ejercicio de redacción

Figura 81: Cuentos corregidos por la profesora

Figura 82: Ejemplo de tarjeta de vocabulario por ambas caras

Figura 83: *Caja de los signos y las palabras*

Figura 84: Juego de memoria "Memo ortográfico LSE"

Figura 85: Alumnos en grupo deletreando las palabras con mayor dificultad

Figura 86: Alumna dando los buenos días en LSE

Figura 87: Peluche de la mascota Señá

Figura 88: Alumnos con Señá que les hace entrega de una baraja ortográfica

Figura 89: Baraja ortográfica

Figura 90: Ejemplo de carta ortográfica con dificultad h

Figura 91: Ejemplo de carta ortográfica con dificultad v

Figura 92: Ejemplo de carta ortográfica con dos dificultades

Figura 93: Alumnos iniciando la actividad de la *historia fantástica*

Figura 94: Alumnos realizando la actividad de la *historia fantástica*

Figura 95: Libro y DVD de Adivinanzas Veo Veo

Figura 96: Alumnos realizando la actividad de las adivinanzas

Figura 97: Diploma del concurso de adivinanzas Veo-Veo

Figura 98: Alumnos viendo el videoclip original de "Se buscan valientes"

Figura 99: Profesora dictando letra de la canción (dictado memorístico)

Figura 100: Texto entregado a los alumnos para autocorregir su dictado

Figura 101: Texto autocorregido por el alumno

- Figura 102: Alumno realizando el signo DÉBIL
- Figura 103: Alumnos durante la grabación del videoclip
- Figura 104: Imagen del grupo completo durante la grabación del videoclip
- Figura 105: Imagen de la escena final del videoclip
- Figura 106: Alumna practicando el deletreo de palabras
- Figura 107: Alumnos practicando el deletreo de palabras por parejas
- Figura 108: Alumnos durante la *Olimpiada ortográfica en LSE*
- Figura 109: Diplomas de participación y de ganador de la *Olimpiada ortográfica en LSE*
- Figura 110: Alumnos visionando su propio videoclip
- Figura 111: Alumnos entregando a la profesora obsequio de agradecimiento y despedida
- Figura 112: Test de 100 palabras
- Figura 113: Alumnos realizando el test de palabras
- Figura 114: Documento de evaluación del taller y evaluación docente
- Figura 115: Gráfico resultados grupo control
- Figura 116: Gráfico resultados grupo experimental
- Figura 117: Representación gráfica del progreso ortográfico de los grupos
- Figura 118: Gráfico de las palabras que representan mayor frecuencia de errores
- Figura 119: Gráfico de la evaluación de la actividad docente por parte del alumnado

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Dibujo signo "HOY" en LSE y "HOY" mediante el sistema de escritura alfabética (SEA)
- Tabla 2: Subprocesos de escritura
- Tabla 3: Modelo de correcciones
- Tabla 4: Errores que se pueden corregir en un texto
- Tabla 5: Escuela tradicional versus escuela constructivista
- Tabla 6: Instrumentos para el control y la evaluación de la ortografía
- Tabla 7: Criterios diagnósticos de los trastornos específicos del aprendizaje según el DMS-5
- Tabla 8: Escuela exclusiva, escuela integradora y escuela inclusiva
- Tabla 9: Conexiones entre el juego y el desarrollo social
- Tabla 10: Conexiones entre el juego y el desarrollo afectivo-social
- Tabla 11: Reglas y vocabulario básico
- Tabla 12: Palabras que presentan mayor dificultad ortográfica en el alumnado con mayor frecuencia
- Tabla 13: Vocabulario cacofónico incluido en el proyecto
- Tabla 14: Contenidos y distribución de las sesiones de la experiencia pedagógica
- Tabla 15: Autoevaluación de la actividad docente
- Tabla 16: Estadísticos descriptivos de los dos grupos evaluados
- Tabla 17: Resumen resultados grupo control
- Tabla 18: Resumen resultados grupo experimental
- Tabla 19: Comparación entre medias t Student del grupo control
- Tabla 20: Comparación entre medias t Student del grupo experimental
- Tabla 21: Comparativa de la mejora entre grupo control y grupo experimental
- Tabla 22: T de Student entre grupos
- Tabla 23: Análisis de la varianza (ANOVA) entre grupos
- Tabla 24: Errores por palabras
- Tabla 25: Palabras que presentan mayor frecuencia de errores
- Tabla 26: Palabras que presentan mayor frecuencia de errores con diferencia entre la evaluación inicial y final
- Tabla 27: Evaluación de la actividad docente por parte del alumnado
- Tabla 28: Autoevaluación docente

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Plano con las distintas distribuciones del aula según los requerimientos de las actividades con LSE

Anexo 2: Vocabulario básico cacofónico (o con ortografía compleja) trabajado durante el Proyecto (aprox. 400 palabras)

Anexo 3: Listado con las cien palabras incluidas en el test ortográfico inicial y final (ordenadas por dificultad)

Anexo 4: Distribución de actividades, contenidos y productos plásticos desarrollados en el Proyecto "Enseña a Señá"

Anexo 5: Señá: mascota del Proyecto

Anexo 6: Alfabeto dactilológico de la LSE (ilustraciones de Ana Martín)

Anexo 7: Sopas de letras en LSE

Anexo 8: Señá y sus amigos: Leopoldo, Elefantosa, Lepidóptera, el señor Habichuela Y doña Lenteja.(ilustración de Juan Ángel Samper)

Anexo 9: Vocabulario básico de presentaciones en LSE (ilustraciones de Abigaíl Vera)

Anexo 10: Vocabulario de los días de la semana en LSE (ilustraciones de Abigaíl Vera)

Anexo 11: Vocabulario de los meses del año en LSE (ilustraciones de Abigaíl Vera)

Anexo 12: Carta se Señá

Anexo 13: Selección de tarjetas para la actividad del deletreo dactilológico (ilustraciones de Abigaíl Vera)

Anexo 14: Selección de tarjetas de vocabulario de la *Caja de los signos y las palabras* (anverso y reverso) (ilustraciones de Abigaíl Vera)

Anexo 15: Pauta para escribir el cuento

Anexo 16: Selección de cartas de la baraja ortográfica

Anexo 17: Letra de la canción *Se buscan valientes*

Anexo 18: Propuesta de juegos y otras actividades con la LSE (Ortografía visual con LSE)

Anexo 19: Autorización para el uso de imágenes

I - INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La razón de ser de la escuela desde sus orígenes han sido fundamentalmente enseñar a leer y a escribir correctamente al alumnado. Tradicionalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua ha tenido por objetivo que los estudiantes alcancen la competencia lingüística; sin embargo, en la actualidad, se abre mucho más el horizonte de la enseñanza lingüística, priorizando el desarrollo de la competencia comunicativa, término que fue acuñado, entre otros, por Hymes (1971). Canale y Swain (1980) integran en esta una serie de competencias necesarias para conseguir una comunicación eficaz: la competencia lingüística, la sociolingüística, la textual y la estratégica. La competencia comunicativa integra cuatro habilidades comunicativas: *hablar, escuchar, leer y escribir*, a la que Lomas (2002) añade la de *entender*.

Estas destrezas tanto en la comunicación oral como en la escrita son necesarias para el éxito comunicativo. Concretamente, en la comunicación escrita, la ortografía cobra un valor esencial como medio de transmitir mensajes claros y sin ambigüedades, porque no podríamos comunicarnos por escrito sin el manejo de la norma ortográfica. En el Prólogo de la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia Española (RAE) se afirma que “la ortografía representa un valor incalculable en la unidad de la lengua” puesto que las variedades geográficas o sociales, entre otras, que se presentan en el habla se diluyen en el plano lingüístico de la ortografía.

Por consiguiente, la ortografía se enmarca dentro de la comunicación escrita, pero, además, se relaciona con la lectura, puesto que lectura y escritura están íntimamente relacionadas.

Así, la ortografía, entendida como la correcta escritura de las palabras y el correcto uso de los signos de puntuación, es una parte más de la competencia comunicativa y lingüística de la persona. Una parte esencial puesto que, sin caer en mitificaciones y dándole su justo lugar, sobre ella se ha fundamentado la unidad gráfica de la lengua, más allá de las variedades individuales, geográficas y sociales. Y que, además, es el resultado de una serie de convenciones sociales en un determinado momento histórico, las cuales deben ser aprendidas para poder tener acceso a la comunicación escrita. Además, no podemos obviar que posee un valor socio-cultural y, por tanto, la competencia ortográfica es exigida socialmente como indicador cultural, pues quienes transgreden la norma ortográfica quedan en entredicho.

Pero el aprendizaje-enseñanza de la ortografía no es un proceso sencillo, a pesar de que el español se considera una lengua que, en parte, presenta *transparencia fonética* porque en una correspondencia entre los grafemas y los fonemas en una parte del léxico castellano. Sin embargo, la correspondencia entre grafemas y fonemas no es siempre unívoca (no todos los fonemas tienen una representación gráfica única, como g/j c/qu/k, etc. e incluso cuenta con un grafema que no tiene correspondencia con ningún fonema –la h–), lo que se suele denominar *ortografía arbitraria* y otros denominan *ortografía visual* (González, Herrera y García, 2004: 3). Y esto es así porque la ortografía española es el resultado de dos tendencias: una etimológica y otra fonética (Carratalá, 2013). En cuanto a la tendencia etimológica significa que lengua española cuenta con palabras que se escriben de una determinada manera por ser heredadas de otra lengua, mayoritariamente del latín, como por ejemplo *hombre*, en la que la “h”, no se pronuncia o palabras que se escriben con *b* o con *v* sin que haya una regla ortográfica que lo explique, como en el caso de *voz* y *bello*; con respecto a la fonética, quiere decir que existe otra tendencia en español a que la escritura se corresponda con lo que se pronuncia (correspondencia entre grafía y pronunciación), como por ejemplo: *manta*, *alma*, *lectura*... Las palabras en las que

alguno de sus fonemas admite varios grafemas y en las que no hay reglas ortográficas que regulen su escritura y que, por etimología o tradición, se escriben de una determinada manera (con *b* o con *v*, con *k* en vez de con *c*...) son vocablos que requieren un mayor esfuerzo de memoria visual y visomotriz, para lo cual hay que trabajarlos de forma periódica y puedan así formar parte del léxico activo de lectoescritura del alumnado.

Es esencial, por tanto, el trabajo sistemático con la ortografía. Así, Gomes de Morais y Teberosky (1993: 57) afirman que: “Al finalizar la escolaridad los niños deberían saber escribir correctamente, porque los errores de ortografía son causa de fracaso escolar”.

Decíamos, sin embargo, que hay una complejidad en la adquisición de la competencia ortográfica fruto de la arbitrariedad de la lengua como sistema de signos lingüísticos, en los que la relación entre significante y significado es arbitraria, es decir, fruto de la convención, pues nada hay, por ejemplo, en la palabra *casa* que haga relacionar ese significante con su significado.

Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía es, además de complejo, muy largo, ya que suele iniciarse en tercero de Primaria, con alumnos que al menos tienen ocho años, y continúa a lo largo de la etapa de Primaria, Secundaria, Bachillerato e, incluso, la Universidad.

Sin embargo, a pesar de que este proceso se inicia pronto (una vez que los alumnos han adquirido la lectoescritura y se encuentran en una etapa cognitiva más madura que les permite reflexionar sobre la lengua), son muchos los docentes que ven con frustración cómo sus alumnos caen una y otra vez en las mismas faltas de ortografía. Nos hallamos, por tanto, en lo que Carratalá (2013, 17) denomina una “situación de fracaso ortográfico generalizado”. Otros, como López y Encabo (2016: 146) hablan de la ortografía como el “caballo de batalla” en los distintos niveles educativos.

La metodología tradicional se ha basado fundamentalmente en el estudio memorístico de las reglas ortográficas y sus correspondientes excepciones y su

ejercitación mecánica (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1997), así como una serie de medidas sancionadoras (como la copia de las faltas, bajar la nota de los exámenes cuando se comenten faltas...). Además, esta metodología suele caracterizarse por el uso exclusivo del libro de texto como recurso docente.

Dicha enseñanza tradicional de la ortografía, como la realidad escolar evidencia y cualquier docente de cualquier nivel educativo puede corroborar, no ha obtenido los resultados deseados. Son muchos quienes apuntan esta evidencia: Millán (1992) y Carratalá (2013), entre otros.

Diversos autores (Nebrija, Bello...) han avalado el importante papel de la ortografía como ente que asegura que no haya ambigüedades en comunicación escrita y otros muchos (Casares, Martínez de Sousa...) de su relevancia como medidor socio-cultural. En este sentido, Sánchez (2009: 2) afirma que la ortografía tiene una gran repercusión social porque su dominio determina el grado de cultura de las personas. Concretamente dice que “el carácter normativo que tiene la ortografía provoca una marca social de incultura, por la cual se considera el error ortográfico como un baremo de prestigio usado como medidor socio-cultural”.

Como refiere Carratalá (2013: 24):

Confiamos en que docentes y discentes exigiremos, por fin, ese mínimo de respeto hacia la lengua que nos ha de llevar a expresarnos con corrección y propiedad, oralmente y por escrito; aunque solo sea...¡por educación!. Porque de lo contrario, se abrirán ante nosotros, como colectivo hispanohablante, definitivamente, las puertas de la incultura.

También la ortografía ocupa un lugar importante en la enseñanza del área o la materia Lengua castellana, como queda reflejado no solo en los currículos de Primaria y Secundaria sino también en los diversos libros de texto, en los que suele reservarse una sección específica de ortografía en cada unidad didáctica. Concretamente, en los últimos años la ortografía ha cobrado una relevancia mayor posiblemente porque, como hemos señalado anteriormente, gran parte de

los escritos de los alumnos de cualquier nivel educativo presentan errores ortográficos y se ha convertido esta en una de las grandes preocupaciones de los docentes, que se sienten impotentes ante este hecho, pese a sus esfuerzos por mejorar la escritura de sus alumnos.

La expresión escrita, en general, es la habilidad que menos dominan los alumnos de Primaria y Secundaria, como muestran los resultados de las Pruebas de Diagnóstico que el MECD¹ realiza en todas las comunidades Autónomas de España. De hecho, dicha habilidad obtiene una puntuación muy baja con respecto al resto.

Es este un asunto preocupante, en palabras de Carratalá (2013, 17):

El caos ortográfico que existe actualmente en el ámbito escolar requiere una inmediata toma de conciencia exacta de la gravedad de un problema cuya solución no es solo competencia de la autoridad educativa, pues, a nuestro parecer, debe atajarse con la decidida implicación de todos los sectores sociales: alumnos, profesores, familias, medios de comunicación, etc.

Actualmente, hay alumnos que tienen problemas con las “faltas” de ortografía, muchas veces porque disponen de una representación ortográfica errónea en su léxico o porque, si disponen de la representación correcta, no la activan por emplear la vía subléxica en vez de la vía léxica en la escritura (Cuetos, 2012). Esto significa que de los dos procesos distintos que pueden emplearse en la escritura de palabras (la indirecta, también denominada fonológica o subléxica, y la directa, también conocida como léxica, visual u ortográfica), muchos alumnos emplean la vía indirecta o subléxica, la cual en la escritura lleva muchas veces a

¹ Evaluaciones generales de diagnóstico (2009, 2010), disponibles en la web del MECD, en la sección de publicaciones: www.mecd.gob.es/inee/

² EL término “falta de ortografía” era el empleado en la escuela tradicional, en la que se entendían los errores como fallos importantes que conllevaban un “castigo” como la copia o la bajada de nota. Sin embargo, aunque es el término más conocido, nosotros preferimos el término “error ortográfico”, que refleja una nueva visión del error como fuente de aprendizaje (perspectiva constructivista).

error puesto que las correspondencias entre grafemas y fonemas no son siempre biunívocas en castellano. En este caso, la vía léxica o directa sería la adecuada, puesto que permite acceder directamente a la forma ortográfica correcta de la palabra.

Se evidencia, por tanto, que la didáctica de la ortografía está íntimamente vinculada a la psicología de la misma, porque el aprendizaje ortográfico es un proceso de percepción sensorial, y en la medida en que se utilicen todos los sentidos, su aprendizaje será potenciado, sobre todo potenciando la memoria visual, que es fundamental en dicho proceso. Gomes de Morais y Teberosky (1993) entienden que la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía ha de basarse en los procesos psicológicos de los aprendices (1993) y que hasta ahora los métodos tradicionales empleados basados en los conocimientos que aporta el sistema ortográfico son insuficientes. Y, en definitiva, recomiendan métodos que se basen en conocimientos acerca de los procesos psicológicos de los discentes.

Estamos de acuerdo con Gomes de Morais y Teberosky, así como con Cassany (1993), que afirma, en esta misma línea, que el problema radica en la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía, una metodología tradicional basada en el estudio memorístico de innumerables reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones y de actividades muy mecánicas para practicar lo memorizado, la cual poco ha evolucionado con el paso de los años (nuestros padres siguieron el mismo sistema). Concluyendo, esta metodología no debe ser la adecuada cuando los resultados son los mismos año tras año y se corrigen los mismos errores a los mismos alumnos.

Algunos autores apuestan por nuevos enfoques didácticos que demuestren efectividad.

Se evidencia que la didáctica de la ortografía debe estar íntimamente vinculada a la psicología de la misma, pues el sistema de escritura, así como las otras actividades cognitivas, dependen del funcionamiento del cerebro (Cuetos, 2012), lo que apoyan los recientes estudios con técnicas de neuroimagen, que

acreditan cómo cada proceso de escritura depende de redes neuronales que se extienden por amplias zonas del cerebro.

Los fracasos en el proceso de escritura de determinadas palabras puede deberse a diversos motivos, entre los que está la falta de procesamiento y memoria visual de las palabras. No hemos de olvidar que el **aprendizaje ortográfico es un proceso de percepción sensorial**, y en la medida en que se utilicen todos los sentidos, **su aprendizaje será potenciado, sobre todo potenciando la memoria visual**. Diversos autores apuestan por que la enseñanza de la ortografía se centre en el vocabulario con ortografía compleja porque es de crucial importancia para eliminar los errores ortográficos más frecuentes y añaden que el aprendizaje ortográfico podría depender fuertemente de los recursos de atención del aprendiz (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy y Abbott, 1992; Diuk, Ferrony y Mena, 2014). Por todo ello, nosotros apostamos por un método innovador que siga esta línea de fundamentar el aprendizaje ortográfico en las técnicas de atención y memorización visual del aprendiz. Para lo que proponemos los juegos con LSE y su alfabeto dactilológico como estrategia de atención y memorización, que como recurso visual podrían favorecer la atención y el análisis detenido de la forma en que se escribe la palabra, permitiendo que esta entre en el almacén léxico y se memorice de forma correcta.

Cuetos (2012, pp.32-34) habla de la existencia de estas dos vías que hemos mencionado anteriormente, las cuales permiten obtener la forma ortográfica o los grafemas de la palabra que se pretende expresar por escrito: una vía subléxica, que es indirecta, para palabras en las que hay una correspondencia biunívoca entre fonemas y grafemas (como la palabra *mesa* o palabras que nos son desconocidas o menos familiares); otra vía léxica u ortográfica en la que las representaciones ortográficas o la forma en la que se escriben las palabras de ortografía arbitraria se almacenan en una memoria operativa desde donde se ejecutan los movimientos destinados a reproducir dichas palabras. Esta última se emplea sobre todo cuando se trata de palabras familiares, como por ejemplo

podrían ser: *deberes, hacer, coger, viernes, escribir...*, porque es una vía directa y rápida que nos permite obtener la ortografía correcta de las palabras que los alumnos ven escritas de forma habitual. Cuetos (2012) recomienda que para trabajar la ortografía arbitraria se les presente a los alumnos las nuevas palabras (sin hacérselas escribir al dictado, puesto que podrían generar una representación errónea de esta), trabajándolas para que las registren en su léxico ortográfico, que es el almacén donde se encuentran las formas ortográficas de las palabras, es decir, la forma en que las palabras deben ser escritas. Propone algunas actividades a este respecto: copiar las palabras en el cuaderno, en la pizarra, configurarla con letras de plástico, etc.

Siguiendo esta idea de Cuetos, proponemos otra serie de actividades para trabajar este registro de la forma escrita de las palabras en el léxico ortográfico. En este caso, lo haremos mediante el uso de la lengua de signos española y su alfabeto dactilológico. Se llevará a cabo un proyecto titulado “Seña me enseña”, basado en juegos lingüísticos, sopas de letras, juegos de memoria... en los que las letras de las palabras castellanas que presentan dificultad ortográfica en el alumnado se sustituirán por las del alfabeto dactilológico de la lengua de signos, se acompañarán de los signos con los que se comunican las personas sordas en nuestro país, etc. con el fin didáctico de aprender a escribir correctamente dichas palabras castellanas, pero jugando y disfrutando con una lengua gestual, la LSE, que puede convertirse en un recurso útil en la enseñanza de la ortografía española; una lengua viso-gestual que puede facilitar el aprendizaje lúdico y motivador de palabras de uso frecuente en castellano, ejercitando su memoria visual, y mejorar también su escritura.

Finalmente, hemos de concluir que, aunque en la actualidad existen multitud de manuales de ortografía de las distintas editoriales, la enseñanza y aprendizaje de la ortografía no ha evolucionado apenas durante las últimas décadas, e incluso siglos. Como se evidenciaba anteriormente, las escasas investigaciones sobre didáctica de la ortografía y, sobre todo, el hecho de que se

siga manteniendo un enfoque tradicional en su enseñanza-aprendizaje han dado al traste con la renovación didáctica de la ortografía, pues se sigue partiendo del estudio de las reglas y sus excepciones y no se entra a analizar cuáles son los errores ortográficos más frecuentes del alumnado (el Análisis de Errores es una metodología empleada en el marco de la enseñanza de las lenguas) ni a reflexionar ni proponer nuevas estrategias para superarlos.

En esta dirección se encamina esta tesis: en indagar y plantear nuevas vías pedagógicas que mejoren la enseñanza de la ortografía, haciéndola más atractiva y motivadora. Además, entendemos que el aprendizaje ortográfico es un proceso de percepción sensorial, especialmente visual, que será potenciado en la medida que se favorezca la memoria visual.

Para ello, proponemos el uso de la lengua de signos española (y su alfabeto dactilológico) como recurso visual en la enseñanza de la ortografía, así como un recurso lúdico, innovador, motivador e integrador. Esto se lleva a cabo mediante una experiencia educativa innovadora con el Proyecto “Enseña a Señar”, que se aplica en tercer curso de Primaria y que aspira a abrir nuevos caminos pedagógicos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

Concretamente, la ortografía puede dividirse en dos dimensiones: la ortografía grafemática, que es la más primaria, y la léxica, que considera elementos tan diversos como la acentuación, la separación y unión de las palabras, el uso de las mayúsculas iniciales, etc. El objeto de nuestro estudio se centra en la primera, que es la plasmación escrita de las palabras mediante grafemas, puesto que nuestro Proyecto “Enseña a Señar” se propone mejorar la escritura de las palabras que especialmente generan mayores dificultades ortográficas en el alumnado, como las palabras que contienen fonemas cuya representación gráfica puede corresponder a más de un grafema (por ejemplo, palabras como *saber, coger, vivir, primavera, decir...*) o palabras que contienen grafemas que no corresponden a ningún fonema (*hacer, hay, hermano...*).

Por todo ello, el presente estudio tiene una doble finalidad: en primer lugar, indagar el posible beneficio que el uso de la LSE puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía española y del vocabulario básico adaptado al nivel educativo de los discentes; y, en segundo lugar, acercar la LSE al alumnado oyente y contribuir de este modo a la verdadera inclusión del alumnado sordo en los centros educativos y en la propia sociedad.

1.2 ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

Nuestra tesis indaga en una nueva senda en la enseñanza de la ortografía, que puede lograr el desarrollo de la competencia ortográfica del alumnado mediante un recurso diferente al tradicional a la vez que integrador: la lengua de signos española, empleada para originar juegos y otras actividades lúdicas y motivadoras para el alumnado de enseñanzas medias. Por tanto, hemos de analizar no solo los antecedentes y el estado actual de la cuestión de la ortografía y su didáctica, sino también sobre la lengua de signos española y el juego como estrategia didáctica.

1.2.1 La ortografía

Comenzaremos, pues, por la cuestión ortográfica, que tiene su origen en el siglo XIII, con Alfonso X el Sabio, quien oficializa la lengua castellana y se inicia sistematización de la ortografía, intentando que, de forma general, a cada fonema le corresponda un grafema. Posteriormente, la invención de la imprenta, en 1440, revitalizó la preocupación por la norma ortográfica pues se dio el auge de textos impresos frente a los manuscritos (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2001: 21). Siguió a esta época un periodo anárquico, desde el siglo XVI al XVIII, en el que la escritura aún no estaba unificada y variaba según el criterio fonético o etimológico de los diferentes autores (Nebrija, Alemán, Correas...). Hasta que el 1713 se funda la Real Academia Española (RAE), que priorizó el objetivo de

unificar la ortografía del idioma español bajo el lema “Limpia, fija y da esplendor”. Este periodo académico continúa hasta nuestros días y, aunque muchos autores han reivindicado la necesidad de reformar la norma ortográfica para simplificarla y acercarla más al fonética de la lengua, la RAE sigue manteniendo su conservadurismo a este respecto.

Algunos autores relevantes en el campo del sistema ortográfico de la lengua española son: Polo (*Ortografía y ciencia del lenguaje*, 1974), Mosterín (*La ortografía grafémica del español*, 1981; *Teoría de la escritura*, 1993), Martínez de Sousa (*Diccionario de ortografía*, 1985; *Reforma de la ortografía española*, 1991), Esteve Serrano (*Estudios de teoría ortográfica del español*, 1982) y Contreras (*Ortografía y grafémica*, 1994). Fundamentalmente, todos estos estudios tratan sobre las relaciones entre el sistema grafemático y el sistema fonológico, pero consideradas desde el punto de vista del sistema gráfico.

Con respecto a la didáctica de la ortografía, hacemos referencia fundamentalmente a dos autores que han investigado sobre ello: Barberá y Carratalá.

La didáctica de la ortografía no ha sido un tema frecuente de estudio, pero encontramos significativos trabajos a este respecto, sobre todo en la actualidad.

La didáctica de la ortografía ha consistido tradicionalmente, y continúa consistiendo hasta nuestros días, en la enseñanza de ciertas reglas y sus excepciones, así como la práctica de actividades repetitivas y monótonas. Actualmente, muchos autores han venido reivindicado que esto no es suficiente (Camps y otras, 1990; Ruiz, 1994; Barberá y otros, 2001; Carratalá, 2013, etc.). Se plantea, entre otros aspectos, que se tenga en cuenta el enfoque comunicativo y que el alumno sea un elemento activo en la educación. En este sentido, Ruiz (1994) señala que lo pertinente no es revisar la ortografía, sino encontrar la didáctica más adecuada. Este cambio en la metodología también es demandado otros estudiosos del tema como Mesanza, 1987; Barberá, 1988; Salgado, 1997;

Camps y otras, 1990). De hecho, algunos sostienen que han de buscarse nuevas técnicas, como Ruiz, 1994; Sánchez-Prieto, 1998; y Echauri, 2000.

Las investigaciones de los últimos años, proponen el análisis de errores del alumnado para acotar el vocabulario más útil por su frecuencia (vocabularios básicos y cacográficos), tomar en consideración los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento ortográfico y, sobre todo, entender estudio contextualizado de la ortografía dentro la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

La ortografía, como señalan Cassany, Luna y Sanz (2001 [1994], p. 411) es “el caballo de batalla del área de Lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria. Pero nosotros iremos más lejos, es el caballo de batalla de gran parte del alumnado de los diferentes niveles educativos y, en consecuencia, de gran parte de la sociedad.

Su dominio supone un desafío docente y, durante años, la metodología empleada se ha centrado en el estudio memorístico de las reglas de ortografía y sus excepciones y la práctica con ejercicios.

Como alternativa, actualmente

En los últimos años se han desarrollado nueva estrategias y nuevos recursos para una enseñanza más efectiva. Algunas de ellas aseguran la eliminación casi total de las temibles faltas de ortografía en el alumnado que no ha logrado erradicar la metodología tradicional: González, Herrera y García (2004), Sanjuan y Sanjuan (2012), Gabarró (2015), etc.

El hecho de que la ortografía se haya convertido para el alumnado en un aprendizaje repetitivo y poco motivador hace que los investigadores planteen alternativas, como trabajarla de forma aislada para practicar algún conocimiento particular o como actividad de calentamiento, mediante actividades lúdicas como anagramas, adivinanzas, juegos de letras y palabras, crucigramas, sopas de letras, etc. (Camps y otras, 1990). Y es en esta línea donde se inscribe esta investigación.

Los antecedentes en cuanto a la investigación de métodos alternativos a los tradicionales en la enseñanza de ortografía castellana son escasos (Duik, Ferroni y Mena, 2004), pero totalmente inexistentes en cuanto a la aplicación de un recurso visual como es la LSE a la enseñanza de la ortografía con alumnado oyente y su comparación con las estrategias tradicionales.

1.2.2 La lengua de signos española

En segundo lugar, con respecto a la lengua de signos española, hemos de decir que los estudios lingüísticos sobre las lenguas de signos son relativamente recientes en todo el mundo. Dichas lenguas son propias de las personas sordas, pero durante siglos se han venido considerando “infra-lenguas”: no se les ha reconocido su carácter lingüístico, puesto que, por el hecho de no ser orales, se les presuponía que no tenían una estructura interna y se consideraba que eran más cercanas al mimo o la pantomima.

Sin embargo, gracias los estudios de W. Stokoe (1960), en los años sesenta, se demostró que la lengua de signos americana (ASL) tenía una estructura lingüística similar a la de las lenguas orales: un nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico. A partir de entonces las lenguas de signos han pasado a ser consideradas verdaderas lenguas, ya que poseen las características propias de cualquier lengua oral, con las peculiaridades que se desprenden de su modalidad viso-gestual.

A partir de los estudios de Stokoe, los lingüistas comienzan a sentir un interés por las lenguas de signos en muchos países. Sin embargo, estos estudios son aún muy recientes. La lengua de signos española (LSE) fue objeto de estudio por primera vez en 1990 de la mano de M^a Ángeles Rodríguez González, en su tesis doctoral, que fue presentada en la Universidad de Valladolid y que fue la primera descripción lingüística de la LSE.

Posteriormente, contamos con la memoria de licenciatura de Irma M^a Muñoz Baell, que fue publicada por la CNSE en 1999. En este trabajo se estudia el nivel fonético-fonológico de la LSE, en la que, siguiendo los pasos de Stokoe, estudia la estructura de las señas y describe y amplía a siete los parámetros de articulación de las señas en LSE.

Después de ambos estudios, son varios los lingüistas que han investigado esta lengua y han realizado diversas publicaciones y artículos de interés para su descripción científica. Sin embargo, aún no podemos decir que en nuestro país hayamos llegado a la fase en la que se conozca a fondo esta lengua desde un punto de vista lingüístico.

1.2.3 La LSE como recurso inclusivo

Desde la perspectiva educativa, aunque la lengua de signos española es la lengua que emplean miles de usuarios en nuestro país para comunicarse (entre los que se cuentan tanto a las personas sordas como a su entorno), se ha considerado una especie de pantomima y no se ha reconocido como una verdadera lengua hasta hace algunos años.

La falta de estudios científicos, que evidencien su carácter lingüístico y el desconocimiento de gran parte de la sociedad ha tenido de ella, ha motivado la persecución y marginación social que ha sufrido la LSE a lo largo de la historia, sobre todo en el sector educativo. Sin embargo, la comunidad sorda en España ha luchado constantemente para que les sea reconocido su derecho a comunicarse en LSE y fruto de esta lucha es la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas (la española y la catalana).

Recientemente el gobierno ha aprobado dos reales decretos para que las Administraciones educativas, y en su caso los centros, puedan ofrecer asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la LSE, tanto en primaria como secundaria, lo que supone un gran paso para la inclusión e integración de las personas sordas en

los centros educativos. Concretamente, la ofertan los centros en los que se imparte el Programa ABC y pueden optar a ella los alumnos sordos destinatarios del programa.

A pesar de que estos cambios implican avances en lo que a educación inclusiva se refiere, son todavía muchas las carencias a este respecto, como el acercamiento de la LSE al alumnado oyente como herramienta de inclusión educativa y social de las personas sordas y la formación de los futuros docentes en el dominio de esta lengua.

Con respecto al empleo de la lengua de signos española como recurso educativo, se sabe que tiene un rol muy importante en la enseñanza de las personas sordas, sobre todo en las que tienen la lengua de signos española como lengua materna. Con respecto a la integración del alumnado sordo, actualmente, la lengua de signos se incluye cada vez con más frecuencia en los proyectos educativos de más centros escolares y cada vez hay más proyectos que usan la LSE y experiencias bilingües. Además, aumenta la demanda por parte del alumnado sordo usuario de la lengua de signos y de sus familias de contar con una respuesta educativa que incluya la lengua de signos, no solo como lengua de acceso al currículo, sino como un área curricular más dentro de los planes de estudio. Desde hace unos años, desde la administración educativa, en algunas comunidades autónomas, se fomenta la opción bilingüe en la enseñanza pública. Los cambios históricos de la educación de las personas sordas y, muy especialmente, los hechos más recientes, junto el nuevo marco jurídico representado por la Ley 27/2007, por el que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, hacen que hoy en día la situación educativa del alumnado sordo (al igual que la de otras alumnas o alumnos con discapacidad) haya mejorado en diversos aspectos, pero aún así todavía hay mucho que mejorar.

En el 2014, el gobierno aprobó dos reales decretos para que, en los sucesivos cursos, los centros educativos puedan ofrecer asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la LSE tanto en primaria como secundaria, lo que supone un gran paso para la inclusión e integración de las personas sordas en los centros educativos.

Sin embargo, teniendo en cuenta los avances legislativos anteriores, hay que señalar la importancia del papel que los maestros y profesores tienen a la hora de llevar a la práctica esta inclusión de las personas sordas en los centros educativos, lo que implica que los docentes del siglo XXI dominen la LSE. Sin embargo, los oyentes suelen presentar una serie de dificultades ante el aprendizaje de una lengua viso-gestual como esta, entre las que está la dificultad para memorizar su amplio y variado léxico. Además, los materiales didácticos específicos para la enseñanza de la LSE son escasos, lo que dificulta la difusión y conocimiento entre los oyentes de esta lengua recientemente reconocida por la legislación española.

Y si son escasos los materiales para la enseñanza de la LSE, mucho más escasas son las investigaciones sobre el uso de la lengua de signos española como recurso educativo para alumnos oyentes. Cabe esperar, sin embargo, que la lengua de signos española sea una herramienta de apoyo escolar y refuerzo comunicativo también para el alumnado oyente, especialmente para los que tienen problemas con la correcta escritura de palabras en castellano, e incluso para alumnado con problemas de fluidez oral, aprendizaje y problemas de lectura o dislexias, etc. y que puede llegar a ser un recurso pedagógico eficaz de refuerzo en la enseñanza de la lengua.

1.2.4 El juego

Por último, en cuanto al juego como estrategia didáctica, hay que decir que la nueva pedagogía ha olvidado los convencionalismos que entendían que la escuela era lugar de aprendizaje y no de juego, como si estos fueran elementos

incompatibles entre sí. A pesar de eso, muchos profesores todavía son reticentes a emplear el juego como herramienta didáctica.

El primero en reflexionar sobre la importancia del juego fue Huizinga (1938), pero fue Delval (1985) quien resaltó el papel didáctico que los juegos de simulación tenían en la enseñanza. Posteriormente, otros muchos investigadores, como Murray (1952), Bello (1960), Caillois (1958), han estudiado y catalogado los diferentes juegos.

En concreto, nuestra tesis se centra en los juegos lingüísticos, que más ampliamente desarrolla Comas (Bañeres y otros, 2008: 35-45), quien los clasifica en juegos de letras, juegos de vocabulario, juegos de palabras, juegos narrativos y juegos ortográficos. En torno a estos juegos que tienen el lenguaje como elemento fundamental gira nuestra tesis. Pero, en nuestro caso, todos los juegos se aplican a la enseñanza-aprendizaje de la ortografía de palabras castellanas de uso frecuente que contienen determinadas dificultades ortográficas con la lengua de signos española como herramienta. Es decir, cada juego implica una parte de aprendizaje gradual de la lengua de signos española, pero siempre con el trasfondo de desarrollar la competencia ortográfica del alumnado en lengua castellana.

No se conocen antecedentes a este respecto, aunque sí hay juegos de lengua de signos española con el objetivo de enseñar esta lengua signada a aprendices que se inician en la LSE. Sin embargo, no se han aplicado nunca como recurso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de palabras en lengua castellana en alumnado oyente.

1.3 OBJETIVOS

Hay un objetivo primordial en este trabajo que es el siguiente:

1. Mejorar la ortografía de palabras que usualmente presentan dificultad en el alumnado de tercer curso de Educación Primaria mediante el uso lúdico y motivador de la LSE.

De este objetivo principal se desprenden otros secundarios que se buscan a lo largo de todo nuestro estudio:

2. Comprobar si existe una relación entre el uso de la LSE como recurso visual en la enseñanza de la ortografía castellana y la mejoría de la escritura de palabras difíciles en los discentes de tercer curso de Primaria.
3. Elaborar una propuesta de actividades y recursos didácticos con LSE que los alumnos mejoren la atención y memorización del vocabulario con ortografía compleja para que los futuros docentes, concretamente los del área de Lengua castellana y Literatura, puedan emplear esta metodología en sus aulas y al mismo tiempo participen en la inclusión del alumnado sordo en la escuela aprendiendo el vocabulario básico de la LSE.
4. Realizar un compendio de recomendaciones para la enseñanza de la ortografía del vocabulario cacofónico en Primaria.

1.4 METODOLOGÍA

En este capítulo introductorio, resumimos de forma breve la metodología que se llevará a cabo en esta investigación y que se describirá más pormenorizadamente en el tercer capítulo de esta tesis.

1.4.1 Planteamiento del problema

Hay una evidente dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, según se ha mostrado anteriormente, puesto que los errores o faltas de ortografía son frecuentes entre el alumnado de los diferentes niveles educativos. Parece que el método tradicional de enseñanza de la ortografía no es suficiente para que la ortografía del alumnado muestre una mejoría considerable. Si la enseñanza de la ortografía, como hemos analizado en el marco teórico, debe basarse ya no en los métodos tradicionales, sino en los métodos que se basan en

los conocimientos sobre los procesos psicológicos de los discentes (Gomes de Morais y Teberosky, 1993), entonces hemos de plantear métodos alternativos.

El planteamiento Berninger y otros (1998) era que el aprendizaje ortográfico podría depender intensamente de los recursos de atención de un individuo. Por lo que proponemos un método que emplee un recurso visual, como la LSE, que capte la atención del alumno y permita desarrollar la imagen correcta de las palabras con ortografía compleja y así favorezca su retención.

1.4.2 Formulación de la hipótesis

Nuestra hipótesis parte del planteamiento de que la metodología tradicional empleada por la mayoría de docentes de Lengua no es la adecuada y proponemos una solución, que se fundamenta en la eficacia del elemento visual en la enseñanza de la ortografía, así como en la efectividad de potenciar los recursos de atención para que el alumno preste especial atención a la forma correcta de escritura del vocabulario cacofónico, más allá del estudio de reglas ortográficas y sus numerosas excepciones: *Si introducimos un nuevo método de enseñanza de la ortografía española, basado en una herramienta visual, motivadora, inclusiva y lúdica como es la lengua de signos española (LSE), entonces los alumnos, tanto oyentes como sordos, mejorarían mucho y de forma más rápida su ortografía (escritura de palabras).*

1.4.3 Tipo y diseño de investigación

Realizamos un tipo de investigación experimental, ya que se introduce un cambio en la metodología tradicional de enseñanza de la ortografía española en la escuela. Nos proponemos estudiar el impacto que tiene en la enseñanza de la ortografía española el nuevo método de Ortografía Visual con LSE.

Para el diseño de la investigación se toman dos grupos de tercer curso de Primaria del CEIP Los Antolinos, un colegio público de San Pedro del Pinatar (Murcia), puesto que nuestro objetivo es enfrentar dos tipos de métodos de

enseñanza: el tradicional y el innovador. El primero es el *grupo control*, en el que se enseñará la ortografía mediante el método tradicional; y otro es *el grupo experimental*, en el que se empleará el método innovador de enseñanza de la ortografía con la lengua de signos española como estrategia visual.

En concreto, esta es una investigación cuasi-experimental, dado que los sujetos de los grupos sometidos al estudio no han podido seleccionarse al azar, puesto que los grupos ya estaban definidos desde principio de curso (mes de septiembre de 2016). Al no poder formarse al azar, es posible que estos grupos presenten diferencias. Por eso, este diseño de investigación es dominado inicialmente por Campbell y Stanley (1963) *diseño de grupo control no equivalente*. Mediante este formato se toman de cada sujeto unos registros antes y después de la aplicación de la intervención educativa.

Por último, hemos de decir que el diseño de la investigación es transversal, puesto que hay una comparación de los dos grupos paralelos y, concretamente, corresponde al *diseño transversal de grupo control no equivalente* con medidas antes y después de la intervención educativa.

1.4.4 Estrategias de recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos se basa en un pre-test y en un post-test que miden los aciertos de cada uno de los alumnos antes y después de la intervención educativa.

Se miden los aciertos ortográficos del alumnado de los dos grupos, mediante un pre-test y un post-test de cien palabras. En dicho test, los alumnos han de elegir entre dos opciones: una, en la que la palabra está escrita correctamente, y otra, en la que la palabra se presenta escrita de forma incorrecta. Y los alumnos han de señalar la opción correcta.

La selección de las cien palabras del test se ha realizado de la siguiente forma.

- Las palabras seleccionadas tienen una o varias dificultades ortográficas asociadas a los fonemas que no tienen una representación única: b/v, g/j, ll/y... No se tienen en cuenta las tildes, signos de puntuación, etc. Solo las dificultades ortográficas asociadas a las letras que ocasionan dichas dificultades.
- Se han elegido las palabras que presentan un mayor grado de dificultad ortográfica del vocabulario propuesto por diferentes obras de referencia, como son, entre otras: el vocabulario básico ortográfico que propuesto por Mesanza (1989); la selección de palabras usuales entre el alumnado, que presentan mayores dificultades ortográficas, realizada por Lorenzo Delgado (1980); el inventario cacográfico de Mesanza (1990); el vocabulario cacofónico propuesto por Gabarró y Puigarnau (2011) y el de Gabarró (2015).
- Además, hemos incluido algunas palabras que los alumnos del grupo experimental aprenderán al iniciar el aprendizaje de la LSE y que suelen presentar dificultades ortográficas por estar asociadas a los siete grupos de dificultades ortográficas que Lorenzo Delgado (1980) destaca (B/V, G/J, LL/Y, H, X/S, S/Z y otros mixtos), como son: OYENTE, ALUMNO, NOMBRE, COMPAÑERO, MAÑANA, etc.
- Se tienen en cuenta, además, las palabras que estaban programadas trabajar, mediante la metodología tradicional del estudio de reglas ortográficas y realización de actividades automatizadas, y que son recogidas en el libro de texto (que lleva el alumnado de este curso) del Proyecto "Saber Hacer" de la editorial Santillana para el segundo trimestre.

³ Ver la sección de Anexos, donde se aporta la lista de las cien palabras seleccionadas para el test.

1.4.5 Análisis e interpretación de los resultados

Los datos estadísticos se trataron con el programa estadístico SPSS (21). Tras de ser tabulados se plasmaron en cuadros estadísticos y gráficos de barras, que facilitaron el análisis e interpretación de los resultados.

Se realizaron análisis descriptivos que nos han permitido conocer la distribución de la muestra para cada una de las variables estudiadas (media y desviación típica).

También se ha empleado el análisis de contraste sobre medias, a través de un análisis *t de Student*. Con este estadístico se han contrastado las medias de errores obtenidas por ambos grupos en el test inicial y final, así como las diferencias entre medias de errores dentro de cada grupo, medidas antes y después del tratamiento.

Por último, hemos recurrido a la técnica de análisis de variancia (ANOVA) para analizar la influencia del grupo en los datos obtenidos.

1.4.6 Obtención de unas conclusiones y propuestas de futuras líneas de investigación

Tras el análisis de los datos y su interpretación, pudimos obtener unas conclusiones sobre el empleo de este nuevo método de ortografía visual con LSE.

Se esperaba que los resultados mostraran una considerable mejoría en la ortografía de palabras dificultosas en el grupo experimental, mientras que en el grupo control, que habían recibido una enseñanza tradicional de la ortografía, no se mostrara una mejoría tan evidente. Finalmente así fue y los alumnos que habían recibido una enseñanza ortográfica mediante el entrenamiento de la memoria visual con la LSE como recurso atencional aumentaron el porcentaje de

aciertos ortográficos de forma considerable con respecto al grupo que no había recibido este entrenamiento.

Además, el estudio ha abierto nuevas vías de investigación con respecto a la didáctica de la ortografía y, sobre todo, con respecto a nuevos usos educativos de la LSE.

1.4.7 Breve descripción de la experiencia educativa innovadora de ortografía visual con LSE

Como decíamos, con el objetivo de comprobar los beneficios del uso de la lengua de signos y su alfabeto dactilológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita española y, más concretamente, en la ortografía, se desarrolló una experiencia innovadora en un centro educativo público de nivel medio, concretamente en el CEIP Los Antolinos de San Pedro del Pinatar (Murcia). En un grupo de tercer curso de Primaria (grupo experimental), se puso en marcha una experiencia innovadora de enseñanza visual de la ortografía mediante el recurso de la LSE.

Dicha experiencia tuvo una duración de dos meses y medio (enero-marzo del curso académico 2016-2017) y consistió en llevar a cabo un proyecto basado en la LSE como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía del vocabulario básico del nivel educativo de los discentes. Este proyecto se titulaba “Enseña a Señá” y estaba protagonizado por la mascota Señá (una simpática y comunicativa mano que acompañará a los alumnos durante las diferentes sesiones), por medio del cual se pretendía que los alumnos lograran, mediante juegos lingüísticos y el uso de la lengua de signos española y su alfabeto dactilológico, desarrollar la atención en la escritura de las palabras con ortografía compleja y desarrollar así imágenes visuales de palabras adecuadas a su nivel educativo, así como también ampliar su vocabulario.

Nuestro proyecto, basado en una metodología activa y participativa, se desarrolló a lo largo de veinte sesiones (dos por semana de una hora de duración, más dos sesiones adicionales empleadas para desarrollar el pre-test y el post-test), en la que se realizaron juegos con “sopas de letras dactilológicas” por parejas, deletreo de palabras dificultosas en gran grupo, juegos de memoria, etc.; por otra parte, destacó la utilidad del vocabulario que más dificultades ortográficas presentaba en alumnado, el cual fue colocado en las paredes alrededor de las diferentes letras del dactilológico (b/v; ll/y; h...), utilizando el alfabeto dactilológico para la “escritura” de las palabras más problemáticas, sobre todo porque se esperaba que mejorara la atención, la memorización de la ortografía correcta de dicho vocabulario y la motivación del alumnado hacia el aprendizaje ortográfico.

1.5 ESTRUCTURA DE LA TESIS

El presente trabajo de investigación se inicia con una **introducción** a dicho estudio; seguidamente, arranca el **marco teórico** que sustenta la investigación y que tiene cinco partes: la primera, que trata lo relativo a la lengua y su enseñanza; la segunda, que contiene una visión general de la ortografía (especialmente de la escritura de las palabras), de las dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con la escritura, etc., y trata aspectos relacionados con esta como su didáctica, repasando los estudios más relevantes al respecto y presentando nuestra propuesta metodológica; la tercera parte del marco teórico, que abarca todo aquello que se engloba en la escuela inclusiva: la educación inclusiva, el concepto de discapacidad y la educación emocional como estrategia de educación inclusiva; la cuarta parte, por su lado, que se centra en las lenguas de signos y, en concreto en la lengua de signos española (LSE): se aporta una breve historia sobre ella, su descripción, su reconocimiento legal en España y la justificación de su uso como recurso didáctico en la enseñanza de la ortografía visual del léxico castellano en la experiencia educativa que llevaremos a cabo en Primaria; y la

quinta y última parte, que versa sobre innovación educativa y algunas estrategias didácticas innovadoras como el juego, entre otras, haciendo hincapié en los juegos lingüísticos y con la descripción de algunos juegos con la lengua de signos española.

Seguidamente, comenzaría propiamente **la descripción de nuestro estudio basado en la experiencia educativa** del proyecto de enseñanza de la ortografía visual de las palabras castellanas más dificultosas para el alumnado mediante el empleo de la LSE, de forma lúdica, motivadora e integradora.

Para ello, se describirá la metodología empleada, el tipo y diseño de investigación, así como una descripción pormenorizada de las sesiones, actividades y recursos del proyecto. Tras la metodología, se analizarán e interpretarán los **resultados del estudio** y se elaborarán las **conclusiones**. Se finalizará la tesis con unas **propuestas y líneas futuras de investigación**.

II – MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

2.1 LA LENGUA COMO ENSEÑANZA TRANSVERSAL

2.1.1 La lengua como instrumento de comunicación

La lengua, oral o escrita, es instrumento de comunicación. Por eso, su aprendizaje no puede basarse solo en el estudio de su gramática y su vocabulario, puesto que estos son solo medios para alcanzar el objetivo último: la comunicación. Y esta concepción comunicativa del lenguaje, que supera el estudio memorístico de unos contenidos gramaticales (fonética, morfosintaxis...), es relativamente reciente. Surgió a partir de los años 60, gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, la lingüística del texto, etc. De este modo, hoy en día no se concibe la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua si no es bajo este planteamiento comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

No son pocos los españoles que, tras muchos años de estudio de lengua inglesa a lo largo de la educación obligatoria e, incluso, tras la educación superior, a la hora de comunicarse realmente en inglés descubren que, pese a tener muchos conocimientos de esta lengua, no han aprendido realmente a usarla y son incapaces de comunicarse. Y es que el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje lingüísticos, que ya señalamos que emergió en la década de los 60, no ha comenzado a concretarse en los centros de enseñanza hasta hace relativamente pocos años, sobre todo cuando este planteamiento ha calado en las reformas educativas y la mentalidad de los docentes.

Los diversos planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión comunicativa de la lengua se caracterizan, siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1994: 87), por:

- Ejercicios de clase que recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación.

- Se trabajan textos completos en los ejercicios y no solamente fragmentos o frases fuera de contexto.

- La lengua que se aprende es real y contextualizada, es decir, no se crean textos artificiales, sino que se emplean textos auténticos, extraídos de obras literarias, medios de comunicación, etc.

- Se da importancia especial al trabajo colaborativo (no solo ejercicios individuales donde reflejar los contenidos aprendidos), por parejas o grupos, donde se dan situaciones de comunicación real.

- Se busca el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: hablar, escuchar, escribir y leer.

En este esquema básico de la comunicación se reflejan las cuatro destrezas o habilidades que el individuo ha de dominar para ser competente en esa lengua:



Figura 1: Esquema de procesamiento de mensajes de lenguas orales.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, este esquema no refleja toda la realidad. En nuestra sociedad, hay personas que no tienen acceso a la lengua oral por tener una discapacidad auditiva que le impide escuchar y hablar dicha lengua. Las personas sordas, sobre todo las que tienen una discapacidad auditiva severa, se comunican naturalmente

mediante la lengua de signos, que es una lengua que emplea un código comunicativo distinto: la expresión se realiza mediante el movimientos y gestos manuales y corporales que transmiten mensajes completos. La descodificación de estas lenguas se realiza mediante la vista.

Dichos mensajes emplean un código lingüístico, a pesar de que los diferentes manuales no suelen tener en cuenta la variedad signada porque la mayoría de los lingüistas desconocen las lenguas de signos o simplemente las catalogan dentro de la comunicación no lingüística, es decir, como comunicación no verbal, similar a los gestos que en ocasiones emplean los oyentes como sustitutos de las palabras.

Esto es una gran equivocación y poco a poco los lingüistas han de abrir sus miras y dejar de lado su perspectiva oralista para empezar a tener en cuenta dichas lenguas, incluyéndolas como les corresponde en los manuales de lingüística. Rodríguez (1992) manifiesta el carácter lingüístico de estas lenguas por primera vez en nuestro país y posteriormente varios lingüistas españoles como Muñoz (1999), Veyrat y Gallardo (2003) y Moreno (2013), entre otros, han seguido este argumento.

Así lo hacemos nosotros o al menos esa es nuestra intención en este trabajo. Por lo tanto, al anterior esquema comunicativo, hemos de añadir una variante, que es la que se da en las lenguas signadas:



Figura 2: Esquema de procesamiento de mensajes de las lenguas de signos

Fuente: elaboración propia.

La variedad signada, sin ser lengua oral, es una lengua verbal en el sentido de que tiene un carácter lingüístico, como las investigaciones han demostrado (Rodríguez, 1992; Juncos y otros, 1997; Muñoz, 1999; Morales y otros, 2002; Moriyón y otros, 2005 a; Herrero, 2009, etc.). En su caso, las lenguas signadas emplean un canal diferente al de las lenguas orales: el visogestual, pero los mensajes emplean un código que, aunque diferente y minoritario, es tan lingüístico como el de las lenguas orales.

En cuanto a la escritura de las lenguas de signos, durante décadas estas han recurrido a diversos medios para plasmar por escrito sus mensajes:

- La más frecuente ha sido el dibujo o la fotografía de un sujeto realizando el signo, muchas veces acompañado de flechas y signos que describen el tipo de movimiento, dirección, etc. Por ejemplo, esta es la representación en dibujo para el signo CASA:



Figura 3: dibujo que representa el signo de la LSE "CASA"

Fuente: dibujo realizado por Abigaíl Vera.

- También han sido bastante recurrentes las glosas: son un sistema de transcripción de las lenguas de signos que describen su estructura morfosintáctica de manera sencilla usando la escritura en español de los signos (Rodríguez, 1991; Herrero, 2009). Las glosas se basan en el empleo de las palabras castellanas en mayúsculas, es decir, consisten en utilizar la palabra que traduciría al castellano el signo al que

queremos referirnos, como en CASA. También sirven las glosas para acompañar la imagen del signo y traducirlo:



CASA

Figura 4: Glosa que representa el significado de CASA

Fuente: dibujo realizado por Abigaíl Vera.

- También existen sistemas de escritura no alfabéticos como la signoescritura, que representa mediante símbolos las emisiones signadas. Steve y Dianne Parkhurst (2001) adaptaron al español el método de signoescritura creado originalmente por Sutton en 1974 para la lengua de signos americana (ASL).

Por ejemplo, esta sería la representación del signo CASA:



Figura 5 : Símbolos del sistema de signoescritura que representa el signo de la LSE "CASA"

Fuente: extraído de Steve y Dianne Parkhurst (2001).

- Por último, se dan los sistemas de escritura alfabética, como el Sistema de Escritura Alfabética de LSE (el SEA). Este ha sido creado

por Herrero (2003), tras varios años de revisión de los sistemas no alfabéticos existentes de otras lenguas de signos, para que los usuarios de la LSE puedan disfrutar de las ventajas de la escritura, como las lenguas orales. Mediante este sistema de escritura alfabética de la LSE, se facilita su procesamiento, la comunicación electrónica, la creación de corpus, así como su enseñanza.

El SEA es un sistema de notación para escribir la LSE basada en el alfabeto latino y en criterios fonológicos.

El sistema está compuesto por un conjunto de caracteres alfabéticos que, según una clasificación y su lugar dentro del signo escrito, hacen referencia a la manualidad del signo, su lugar, contacto, configuración, orientación de la mano, dirección, forma de movimiento, espacio gramatical y el lugar de la mano activa respecto a la pasiva.

Veamos un ejemplo:

LSE	Sistema de escritura alfabética (SEA)
	olemuywu

Tabla 1: Dibujo signo HOY en LSE y HOY mediante el Sistema de escritura alfabética (SEA).

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, señalamos que el enfoque comunicativo, según Lomas (2015), tiene como características esenciales, entre otras: la producción y comprensión de

todo tipo de textos; el aula concebida como un espacio privilegiado de interacción que combina la comunicación oral, escrita y no verbal; la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y la producción de textos tanto orales como escritos e incluso icono-verbales; el uso de la lengua en diversidad de variedades y registros; el ejercicio continuo de prácticas comunicativas y la utilización consciente de la lengua. En definitiva, en palabras de Lomas (2015: 92):

Aprender lengua significa aprender a usarla, comunicarse con eficacia en distintas situaciones, con diversos grados de complejidad, y esa habilidad deriva en competencias comunicativas, en la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente en muy variadas situaciones sociales.

2.1.2 La transversalidad de la lengua

A través de la lengua, los niños construyen el pensamiento, expresan sus vivencias y se comunican con los demás, es decir, es instrumento esencial de su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

La educación lingüística es muy importante, por eso la legislación educativa española actual, concretamente la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) y la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre), destaca la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) como clave así como transversal. De hecho, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece que los elementos transversales que han de trabajarse en todas las asignaturas son, entre otros, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

Hymes (1971) fue el primero autor que definió la *competencia comunicativa* más allá de la corrección gramatical de los enunciados. La define como la competencia que establece cuándo se debe hablar o callar, qué hay que decir, a quién, cómo y de qué modo hacerlo; a lo que Vicente y Vicente (2013: 25) añaden:

“es la competencia para producir y comprender textos, que requiere de la reflexión sobre la actividad lingüística y determinados conocimientos sobre el funcionamiento del sistema y de las normas de uso”.

Dicha competencia no solo abarca la competencia puramente lingüística o gramatical, la cual, según el Marco Común Europeo de Referencia de Enseñanza de las Lenguas (2002), incluye la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; sino todo lo que implica la comunicación, que es un concepto mucho más amplio (también incluye competencia sociolingüística y pragmática). Y se refiere a la habilidad de utilizar la lengua con corrección en diferentes situaciones o contextos.

Cassany, Luna y Sanz (1994) distinguen entre *competencia lingüística*, *competencia comunicativa* y *competencia pragmática* y relaciona los tres conceptos en el siguiente esquema:

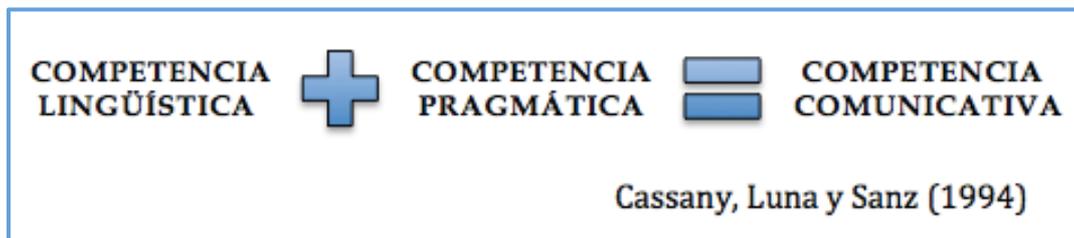


Figura 6: Esquema de competencia comunicativa.

Fuente: elaboración propia.

La enseñanza de la lengua tiene por objetivo que el alumnado desarrolle las cuatro habilidades que, como anteriormente decíamos, conlleva la competencia comunicativa: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas dos últimas se centran en el texto escrito y son también en las que fundamentalmente se ha centrado la escuela. Dichas destrezas han sido objeto específicamente del área de Lengua, pero la enseñanza obligatoria ha apostado por la transversalidad, es decir, por fomentar aquellas habilidades que atañen a las distintas áreas.

El desarrollo de la competencia comunicativa es necesario para el aprendizaje de cualquier área de conocimiento cuya vía de transmisión sea la

lengua española. Por tanto, en todas las áreas se contribuye al progreso del aprendizaje lingüístico de un modo u otro.

Por ejemplo, en Primaria, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales contribuyen muy especialmente a la competencia en Comunicación Lingüística: la claridad en la exposición en los intercambios comunicativos, la estructura del discurso, el uso del debate, la capacidad de síntesis y el aumento significativo de la riqueza en el vocabulario específico del área; la escucha, la exposición, la documentación, la comunicación de conocimientos...; la expresión de opiniones sobre el contexto y el entorno; el acercamiento a textos variados, tanto informativos, explicativos como argumentativos; expresarse con precisión, argumentar sobre problemas medioambientales, derechos y deberes, consumo, tecnología, ciencia, salud...; interés y curiosidad por la diversidad lingüística y cultural; construcción de un pensamiento crítico, responsable, solidario y respetuoso; desarrollo de valores democráticos, antropológicos, sociales, culturales e individuales; desarrollo de conceptos del entorno físico, social, cultural, histórico, artístico, antropológico, económico, derechos, convivencia, igualdad...; etc.

El área de Matemáticas fomenta el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, por una parte, con la incorporación de lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión en su uso; y, por otra, con la descripción verbal de los razonamientos y de los procesos. Se trata tanto de facilitar la expresión como de propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, lo que desarrolla la propia comprensión, el espíritu crítico y la mejora de las destrezas comunicativas: integración de lenguajes en la comprensión y expresión de situaciones problemáticas; diálogos y debates que confronten alternativas de solución a un problema; lectura comprensiva de textos continuos relacionados con el planteamiento y resolución de problemas; desarrollo de la terminología matemática, etc.

Otras muchas áreas contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa: la acción tutorial, a través de la cual el lenguaje es el medio de comunicación y de representación, de dominio de la terminología específica como medio de expresión y comprensión oral o escrita, la comprensión y utilización de términos y conceptos propios del conocimiento de uno mismo; la Educación Artística, con la riqueza de los intercambios comunicativos que implica, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta ; etc.

En este mismo sentido, cualquier docente, sea de la especialidad que sea, también lo es de Lengua, porque el aula es un contexto de interacciones comunicativas continuas entre alumnos y profesores, y es sobre todo el docente quien ejerce un efecto mimético en el aula, para lo bueno y para lo malo. El profesor también es, por lo tanto, modelo de lengua para los alumnos: es quien controla el discurso, quien aprueba o desaprueba la validez de lo expuesto en clase, etc. Este, junto al hecho de que la lengua española sea la vía de transmisión de la mayoría de las áreas, es el principal argumento para afirmar que todos los docentes tienen una responsabilidad en la enseñanza de la lengua española.

Acuña (2008) afirma que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura deben estar orientados desde las diferentes áreas como herramientas que posibiliten leer, producir y comprender textos sobre diferentes campos del conocimiento. La lectura de textos científicos o matemáticos, por ejemplo, implica el manejo de códigos específicos, procesos de representación y abstracción particular y el dominio de códigos en contextos especializados; todo ello implica un desarrollo cognoscitivo diferente en los procesos de lectura y escritura en cada área.

Con respecto a la transversalidad de la competencia lingüística, señala Escamilla (2009: 52) que:

Es común, en cualquier trabajo en el cual se estudien las distintas competencias, considerar la dimensión lingüística como la más transversal de todas, dado su gran valor instrumental...el lenguaje verbal, que puede apoyarse y enriquecerse con otros lenguajes, es el vehículo esencial de intercambio de información y conocimiento.

De estas palabras extraemos esta conclusión: que la lengua es la más esencial de todas las competencias, la más transversal, sin la cual los alumnos estarían imposibilitados para comunicarse y relacionarse en sociedad, para acceder al resto de materias, así como a la información y al conocimiento. Por eso podemos afirmar que el aprendizaje lingüístico no es un aprendizaje más, es el más importante y transversal, ya que la lengua es el vehículo o instrumento por el que los seres humanos tenemos acceso a la vida en sociedad y a la cultura. Y por tanto no debe aprenderse solo en la clase de Lengua, sino también en el resto de materias educativas.

En el caso de la expresión escrita, hay que indicar que todas las disciplinas necesitan la producción escrita, por lo que todas pueden contribuir a su desarrollo de una u otra forma y deben trabajar la escritura de forma transversal y coordinada (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013). Ya Teberosky (1992) hablaba de esta necesidad de coordinación de todas las disciplinas en la escuela para la educación de la escritura.

En el contexto escolar, además, apostamos por una educación inclusiva (como veremos en el cuarto epígrafe del marco teórico de este trabajo), una escuela donde el alumnado esté cohesionado en medio de las diversidad que cada miembro presenta, la cual enriquece también al grupo, y donde se busca su máximo desarrollo. Concretamente, con respecto a la discapacidad auditiva, la escritura puede servir de nexo entre alumnos sordos y oyentes.

2.1.3 La lectura y la escritura en la escuela

Leer y escribir son las destrezas en las que tradicionalmente se ha centrado la escuela. Los maestros se han encargado de la *alfabetización* de sus alumnos, o lo que es lo mismo, de la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo el término “alfabetización” con el paso del tiempo ha adquirido también un sentido más amplio. Según el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, 2005; en Nemirovsky, 2009: 11), “alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria”.

En la actualidad, también la escuela centra gran parte de su tiempo a la enseñanza de estas habilidades. De hecho, el currículo oficial de Primaria y de Secundaria para el área de Lengua española, como ya hemos indicado anteriormente, que divide en cuatro bloques el aprendizaje lingüístico (hablar, escuchar, leer y escribir), destina el cincuenta por ciento de los contenidos lingüísticos a la lectura y la escritura.

Asimismo, hay que subrayar que leer y escribir son procesos en desarrollo permanente, es decir, que nunca se deja de aprender a leer y a escribir, porque siempre se puede seguir avanzando y ampliando la capacidad de producir e interpretar textos. Por eso, y como actividades complejas que son, no es de extrañar que su aprendizaje se prolongue a lo largo de toda la escolaridad (Cuetos, 2012).

Además, el entorno tiene un rol determinante en el proceso alfabetizador, ya el individuo no solo entra en contacto con los textos, sino que, para avanzar social y culturalmente, ha de interactuar con personas que utilizan textos, es decir, que leen y producen textos de modo habitual. Por lo tanto, el contacto con textos y usuarios de textos de forma continuada, dentro y fuera del centro escolar, sería el escenario ideal para la alfabetización del individuo. “La

alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social” (Nemirovsky, 2009: 11).

Asimismo, Cassany y otros (1994) afirman que “estar alfabetizado es tener capacidad de actuar eficazmente en su grupo”, es decir, que un sujeto alfabetizado es capaz de desenvolverse sin ayuda de nadie en una sociedad en que impera los mensajes escritos (impresos, solicitudes, quejas, correos electrónicos, listas, caducidad de productos, etc.). Y añaden que saber leer y escribir es algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o utilizar un código: es tener la capacidad de enfrentarse a textos diferentes, entendiendo lo escrito como una forma de pensar y usar el lenguaje de manera creativa y crítica.

En la escuela tradicional, la lectura y la escritura se consideraban dos actividades independientes, tanto que primero se enseñaba a leer y después a escribir. Con el paso de los años, se descubrió la interrelación entre ambas e incluso se creyó que la escritura era lo mismo que la lectura pero a la inversa (Fons, 2004). En la actualidad, tenemos la certeza de que ambos son procesos que, aunque interrelacionados por centrarse en el texto escrito, requieren de sus propios conocimientos y procesos.

Leer y escribir son actividades complejas, que van más allá del aprendizaje del sistema alfabético escrito, por lo que, hoy en día, hay diversas propuestas didácticas para avanzar en la lectura y en la escritura de modo global. Nemirovsky (2009) coordina *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, donde se recogen varios planteamientos didácticos a este respecto. Veamos sucintamente algunos de ellos: Armas propone “Me gusta escribir, me gusta leer: una propuesta”, donde aporta la lectura diaria matutina, entre otras, como una práctica de la lectura sin prisas, lecturas compartidas en voz alta que emocionan; Landero relata su experiencia denominada “Trabajar con la prensa en educación primaria”, mediante la cual los alumnos dedicaron una hora semanal a la lectura y escritura de textos periodísticos, mediante la comparación de una información en

diferentes periódicos sobre una misma noticia, intencionalidad y postura de los diferentes periódicos tras la revisión de portadas, etc.; Valdeón refiere en su experiencia “La receta de cocina, una experiencia integradora” cómo es posible enseñar ortografía, gramática, vocabulario, uso de las TIC... empleando recetas de cocina.

Pero es la aportación de Nemirovsky, con su experiencia educativa “La escuela: espacio alfabetizador” (Nemirovsky, 2009: 11-31), la que nos resulta más interesante por su carácter integral, pues propone aprovechar cada espacio de los centros educativos para promover la lectura y la escritura del alumnado, propuesta que resumimos a continuación:

- **Recepción:** puede aprovecharse la zona de recepción del centro desde el punto de vista didáctico. La autora propone diferenciar tres zonas: una, que denomina **zona de textos obtenidos**, donde se expongan los libros recién adquiridos, similar a la sección de novedades de las librerías o bibliotecas públicas; otra con **fotos y datos bibliográficos** de los autores para lograr más cercanía entre lectores y autores; otra zona destinada a informar sobre **eventos culturales:** conferencias, conciertos, exposiciones... en toda la región. Aquí podemos exponer los premios Nobel, Cervantes, etc.
- **Pasillos:** cada clase puede contar con un expositor en alguno de los pasillos del centro donde exponer información: anuncios de temas que se están trabajando en el aula, pedidos de colaboración (bien sean solicitando textos, datos o expertos para enriquecer un tema que se esté trabajando), hallazgos o datos curiosos, agradecimientos, etc.
- **Biblioteca del centro:** ha de ser un lugar que irradie el uso y la producción de textos en la escuela. Es deseable que cuente con una amplia gama de textos para promover la formación de lectores y autores de textos. Ha de ser lugar de referencia donde buscar información, ampliarla, disfrutar...

Un bibliotecario ha de asumir el papel de impulsar, orientar y asesorar a quienes acudan a ella.

- **Aula:** podemos contar con dos zonas creadas con el propósito de impulsar la lectura y la escritura: **la biblioteca de aula** (no debe tener los protocolos de la biblioteca del centro, para que haya mayor cercanía entre los libros y el alumnado y pueda ser más accesible) y el **expositor de textos** (donde tengan cabida los textos producidos por los alumnos).

Para el desarrollo de la lectura y la escritura, Lomas (1999) propone hacer cosas con las palabras para educar lingüísticamente, es decir, apuesta por un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. El propio autor afirma que enfocar la clase de lengua como la enseñanza de los conceptos gramaticales y saberes lingüísticos es inútil, porque el conocimiento gramatical no capacita a nadie lo suficiente para desenvolverse en algunas tareas comunicativas, como exponer un tema en clase, argumentar una idea escribir con coherencia y de forma apropiada... Con respecto a la enseñanza lingüística, el aula debe ser lugar donde se enseñe que es en el uso donde es posible atribuir un sentido a lo que decimos y que al decir hacemos cosas con las palabras.

Pero, ¿qué es exactamente leer y qué es escribir? Leer es definido por Fons (2014: 20) como “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” y esta definición refleja también la concepción interactiva que defiende Cassany de la lectura: “leer es comprender” (2002: 193). Para el autor, lo importante es comprender un texto, es decir, interpretar lo que vinculan esas letras impresas. Además, añade que:

(...) quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona”.

La comprensión lectora está condicionada por gran cantidad de factores implicados, desde el concepto mismo de lectura hasta los tipos de la misma, según intereses y objetivos del lector, los tipos de textos o los soportes, entre otros elementos.

La concepción de la lectura como comprensión del texto escrito implica, según Fons (2004: 21-22):

- “Leer es un proceso activo”, en el que el lector construye el significado del texto interactuando con él. Entonces el significado es una construcción propia en la que los conocimientos previos del lector son esenciales.
- “Leer es conseguir un objetivo”: cuando leemos lo hacemos por algo, ya sea buscar una información, por placer... El objetivo perseguido hace que la interpretación que hacemos sea una u otra.
- “Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto”. El lector hace suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe y adaptando esto a las aportaciones del texto.
- “Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua”. Porque el lector, con su bagaje informativo y la información aportada por el texto, realiza predicciones e inferencias constantemente que luego son afirmadas o rechazadas.

La lectura es una capacidad comunicativa básica, cuyo desarrollo es convergente y paralelo a las restantes (expresión y comprensión oral, expresión escrita), que permite la reflexión sistemática sobre la lengua, el uso social y educativo de la misma así como el disfrute del texto literario. “El aspirante a lector debe comprender que las letras no representan sonidos reales sino categorías abstractas, basadas en ciertas combinaciones de rasgos fonológicos: los fonemas” (Mata, 2015: 49).

Aprender a leer supone interconectar de un modo muy eficiente dos

sistemas cerebrales preexistentes: el sistema visual y el lingüístico. Es un complejo proceso cuyo aprendizaje que pasa por tres etapas fundamentales, como propuso Uta Frith y recogen Lebrero y Fernández (2015):

1. Etapa logográfica o pictórica (entre los 5 y 6 años): en un periodo previo a la lectura, se reconocen algunas palabras que le son conocidas o familiares como imágenes (por ejemplo, su nombre y el de sus compañeros), pero aún no comprende la lógica de la escritura.

2. Etapa fonológica: se caracteriza por la conversión de grafemas en fonemas. El niño ya presta atención a los componentes de las palabras escritas (las letras), siendo capaz de pasar del grafema al sonido correspondiente. Ya puede leer palabras que no conoce. Los alumnos aún descifran con lentitud y de forma secuencial las palabras más largas.

3. Etapa ortográfica: en esta etapa se forma la representación ortográfica de la palabra y se reconoce inmediatamente por la práctica. con la práctica de la lectura el alumno se convierte en un lector cada vez más experto, mejorando en velocidad, facilidad, automatización, mayor comprensión, juicio crítico y disfrute personal. Las palabras más largas ya no suponen un problema.

García y González (2001; en Mata, 2015) destacan a su vez que la lectura no es una actividad de simple descodificación de signos gráficos sino una actividad cognitiva compleja que permite al lector construir significados, utilizando de forma interactiva diferentes tipos de procesos (perceptivos, léxicos, semánticos, sintácticos) que operan a diversos niveles de procesamiento: acceso al léxico, procesamiento de las proposiciones, reconstrucción de la microestructura¹ del texto, construcción de su macroestructura. Los procesos de acceso al léxico permiten activar el significado de una palabra (almacenado en nuestra memoria a largo plazo) a partir de su representación gráfica.

¹ Los términos *macroestructura* y *micoestructura* son acuñados por Van Dijk Van Dijk, entre otras, en su obra *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós (1978).

Por otra parte, la escritura es definida por Gelb² (1976: 32) como “un sistema de intercomunicación humana por medio de signos convencionales visibles”. El sistema de escritura difiere de una lengua a otra. En el caso del castellano, por el tipo de unidades lingüísticas que representan las unidades gráficas, hablamos de una escritura alfabética (aunque no es perfectamente alfabética puesto que la correspondencia entre fonemas y grafemas no es biunívoca).

Fons (2004: 22) dice que “escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito”. Y añade que esta concepción de escritura se sustenta en que el emisor produce un escrito, no de forma automática, sino que aquel piensa en el receptor, en el mensaje, en cómo expresar lo que quiere transmitir, etc. Es decir, escribir va más allá de la capacidad específicamente humana que permite la comunicación, mediante grafías (que son el resultado de convenciones gráficas y fonéticas, reguladas por instituciones que las transmiten a las generaciones posteriores de diversas maneras), símbolos y dibujos. La escritura no solo abarca el proceso de trazar las letras, estructurar las palabras y las oraciones, sino el contexto en el que estas son adecuadas, emplear una buena ortografía, seleccionar los signos de puntuación, etc. El proceso de escritura está conformado por los subprocesos de planificación, textualización y revisión que se instrumenta y depende de una serie compleja de factores sociales, cognitivos, culturales, etc. (Fons, 2004).

En cuanto a las fases del desarrollo de la escritura, por lo general, se habla de cuatro (Portellano, 1984):

1. **Fase de la protoescritura:** corresponde con los **tres o cuatro primeros años** de vida del niño o la niña, en los cuales comienzan sus contactos, experiencias y vivencias con las distintas imágenes, dibujos, símbolos y grafías que envuelven sus necesidades, emociones, sensaciones y realidades más íntimas y directas. En el ámbito de la escritura, es la fase de

² Gelb realizó en esta obra (1976) una completa historia de la escritura desde sus orígenes.

la **protoescritura** a través del cuerpo, la manipulación manual, el diseño de grafías incongruentes, el garabateo, etc.

2. **Fase de precaligrafía: abarca de los 4 a los 8 años aproximadamente**, en la cual los **estímulos o experiencias familiares** respecto a la escritura y la lectura condicionan el desarrollo personal de las mismas. Los ambientes familiares en los cuales dichas capacidades se manifiestan con normalidad, favorecen el aprendizaje, la motivación y el interés de los niños respecto al desarrollo de la escritura. **Hacia los cinco o seis años, los niños y niñas son capaces de imitar o reproducir, según modelos, algunas grafías, letras o palabras.** Es la **precaligrafía** o primera manifestación de orden, voluntariedad, cuidado y progresividad de la expresión escrita en los discentes. **En primer y segundo curso de Educación Primaria, de 6 a 8 años aproximadamente, se establecen los fundamentos de la escritura, según el método predominante y las características madurativas de cada discente.**
3. **Fase caligráfica: esta fase coincide con los cursos de tercero a sexto de la Educación Primaria, aproximadamente de los 9 a los 12 años**, según el nivel madurativo de cada alumno o alumna. **Los niños y niñas ya son capaces de escribir no solamente de manera imitativa** con modelos escritos cercanos o de copiado **sino también directamente a partir de palabras leídas o dichas de manera oral por otras personas, incluyendo los dictados.** Además, la expresión escrita continúa con su progresión ascendente no sólo en la diversidad de significados sino también en la **forma de los mismos.** Los textos construidos son más originales, variados, diversos, personales y conscientes en el dominio fonético, ortográfico, semántico, morfosintáctico y etimológico.
4. **Fase postcaligráfica: corresponde con el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria o a la edad aproximada de 12 a 13 años.** La escritura ya ha sido plenamente interiorizada respecto a sus

normas fundamentales, su semántica y su morfosintaxis esencial. Es el momento de insistir en la ortografía, la presentación formal, el análisis morfológico y sintáctico, la cohesión textual, la composición específicamente literaria, el análisis o comentario de textos, etc. Es la etapa o fase de perfeccionamiento y depuración de los contenidos multidimensionales de la lengua aprendidos y fundamentados en la Educación Primaria. La ortografía todavía requiere multitud de actividades de mejora y adecuación, sin embargo, en los textos, el discente ya muestra coherencia semántica o argumental.

Otros autores, como Domínguez (1988) o Teberoski (1989), hablan de las siguientes etapas en el aprendizaje de la escritura:

1. Primera: de los tres a los cuatro años, cuando ya se diferencia entre el dibujo y la escritura y se reproducen grafías, aunque con trazos desiguales.
2. Segunda: en la que ya las grafías son más definidas.
3. Tercera: cada letra adquiere un valor sonoro y empiezan a ligarse en sílabas.
4. Cuarta: cuando el niño consolida la escritura de algunas palabras.
5. Quinta: el niño ya domina todo el alfabeto y surgen sus primeras dificultades ortográficas en palabras cuyos fonemas no tienen una correspondencia biunívoca con un solo grafema.

Fons (2004) refiere a Teberosky (1996) para realizar esta síntesis de niveles teóricos de desarrollo de la escritura:

1. Primer nivel: escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta o escrituras indiferenciadas: mediante pequeños palitos, círculos, ganchos y otras formas no icónicas (lo que no es dibujo). Las escrituras de este nivel son una imitación de la escritura adulta,

representan las letras para los niños, aunque estas escrituras para los adultos no sean tan diferentes de los dibujos.

2. Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas: el niño ya realiza escrituras diferenciadas, elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del código escrito (hipótesis de calidad, variedad interna y externa).
3. Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra: los niños descubren algún tipo de relación entre la escritura y la palabra oral, y asignan unas grafías a sílabas que oralmente reconocen, hasta que poco a poco asignan a cada sílaba una grafía (bien una consonante o vocal de la sílaba).
4. Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra: los niños ya empiezan a escribir más de una grafía por cada sílaba (escribe ya casi correctamente solo que parece como si se dejara letras sin escribir).
5. Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra: el niño ya hace un análisis alfabético estricto de las palabras y ya establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías. Aún aparecen problemas en la escritura de sílabas inversas, trabadas y complejas, hasta que se generaliza la relación sistemática entre los fonemas y las grafías que los representan.

Después, los niños aún deben seguir aprendiendo buena parte de la ortografía, aunque ya se considera que han adquirido la escritura.

Lebrero (2015) presenta las siguientes fases en la adquisición del grafismo:

1. Fase inicial: hay un nivel motor (coordinación motriz, que se inicia a partir de los 16 meses) y otro perceptivo (coordinación visomotora, se desarrolla la habilidad manual gruesa y fina, que se inicia a partir de los dos años).

2. Fase pregráfica (nivel de representación): garabateo, se inicia a partir de los tres años.
3. Fase de iniciación gráfica (nivel de ideograma, representación de una idea preconcebida): grafías. Se inicia a partir de los cuatro años hasta que a los cinco o seis años ya ha perfeccionado los grafismos y tiene un dominio pleno de la escritura.

La misma autora añade la siguiente evolución del sistema de comunicación gráfica del niño:

1. Escritura presilábica: en este no hay una correspondencia entre la grafía y el sonido. En esta etapa hay tres periodos: periodo del dibujo (el niño concibe que el nombre del objeto es el objeto mismo, por eso lo dibuja), otro de escritura indiferenciada (el niño escribe una serie de símbolos que sirven para escribir cualquier contenido) y otro de escritura diferenciada (escrituras diferentes para objetos diferentes). A veces el niño emplea letras inventadas y otras, letras existentes.
2. Escritura silábica: el niño establece una correspondencia fónica entre grafía y sílaba, escribe una grafía por cada sílaba, ya sea silábica (AIET, por *camiseta*), vocálica (AIEA por *camiseta*) o consonántica (CMST por *camiseta*).
3. Escritura silábico-alfabética: varias grafías equivalen a la sílaba (CAMSTA por *camiseta*).
4. Escritura alfabética: correspondencia fonográfica (CAMISETA).

2.1.4 La complejidad de la escritura

Profundizaremos en este punto en la escritura, puesto que la ortografía está incluida en ella, como ya hemos avanzado.

Como decíamos anteriormente, el proceso de escritura está conformado por

los subprocesos de planificación, textualización y revisión, según Fons (2004: 22-23), idea que a su vez toma de Camps, de su obra publicada en 1994 *L'ensenyament de la composició escrita*. Veamos un resumen de su aportación:

- *La planificación* “hace referencia a las decisiones que el escritor toma mientras configura el texto”, ya sea antes, durante o después del la escritura. La planificación abarca otros tres subprocesos: generación de ideas, organización de estas y establecimiento de objetivos.
- *La textualización* “hace referencia al conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas”. Hay factores diversos que confluyen en el proceso de textualización (la composición de palabras, dominio del instrumento para producir materialmente el texto, factores léxicos, sintácticos...) que, junto con el propósito o plan global que el escritor había configurado en el subproceso previo de planificación, pueden bloquear al escritor si no es muy experto (se conoce como “sobrecarga cognitiva”).
- *La revisión* es, según Fons (2004), el más importante a la hora de componer un texto. Un texto oral no puede revisarse como un texto escrito por estar presionado por la rapidez que impone la producción oral. En la escritura se puede estar revisando el texto una y otra vez y realizar los cambios que se estimen oportunos. Consiste en “cambiar los aspectos del texto en se constata un desajuste”. El texto, una vez revisado, puede que no se considere necesario su modificación, pero, cuando es necesario, esto implica una supresión, sustitución, adición o cambio de orden de los elementos del texto.

Estos tres subprocesos son comunes a las aportaciones de los diversos modelos explicativos de las etapas de desarrollo de la expresión escrita, según Mata, Núñez y Rienda (2015): el modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964); los modelos cognitivos de Emig (1971); los modelos de procesamiento del

discurso de Kintsch y Van Dijk (1978, 1983); el modelo de escritura expositiva de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996); el modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressier (1982, 1984); el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992); el modelo de Berninger y Wwanson (1994).

Mata y otros (2015) añade que la planificación requiere mucho tiempo y la organización de ideas es el elemento clave. Añade otros elementos esenciales como la distribución del tiempo disponible y la determinación de las características del escrito: destinatario, finalidad, género y tipología textual, tema extensión...

La siguiente tabla condensa las habilidades y subprocesos involucrados en la escritura:

Habilidades y subprocesos involucrados en la escritura	
SUBPROCESOS DE LA ESCRITURA	SUBPROCESOS ESPECÍFICOS / HABILIDADES
PLANIFICACIÓN	Generación de ideas
	Organización de ideas
	Establecimiento de objetivos
	Elementos esenciales: distribución del tiempo disponible, determinación de las características del escrito, etc.
TEXTUALIZACIÓN	Habilidades de bajo nivel que influyen: composición de palabras, dominio del instrumento para producir materialmente el texto, etc.
	Habilidades de alto nivel que influyen: Habilidades ortográficas de la palabra, la frase y ortografía suprasegmental, Habilidades léxicas, habilidades sintácticas, habilidades pragmáticas (coherencia, cohesión textual, etc)
REVISIÓN	Modificación de los elementos de texto: Supresión, sustitución, adición y cambio de orden

Tabla 2: Subprocesos de escritura

Fuente: Elaboración propia a partir de Fons (2014: 22-23); Camps (1994); Mata y otros (2015), entre otros.

Cuetos (2012) entiende que son necesarios estos cuatro procesos cognitivos para realizar la escritura creativa, compuestos a su vez por subprocesos para que una idea se transforme en signos gráficos:

1. Planificación del mensaje: antes de transmitir un mensaje, el emisor debe seleccionar de su memoria y/o del exterior la información que va a transmitir y el modo de hacerlo, según los objetivos que se haya planteado.
2. Construcción de las estructuras sintácticas: a nivel conceptual se planifica el mensaje. Se puede transmitir usando diferentes formas (mímica, escritura, dibujo, escultura, etc.). Si se hace mediante la escritura, se utilizan construcciones lingüísticas en las que luego se encajan las palabras que transmiten el mensaje.
3. Selección de palabras: el escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajen en su construcción sintáctica, asegurándose que estén bien escritas de manera ortográficamente correcta.
4. Procesos motores: se activan programas motores para producir los signos gráficos, que varían según sea escritura a mano, a ordenador, en pizarra...; y según sea el tipo de letra (mayúscula, minúscula, cursiva...).

Ampliaremos el tercer proceso cognitivo, el de la selección de palabras, que es el que afecta a la ortografía. Según Cuetos (2012), para llegar a la forma ortográfica de la palabra se pueden seguir dos caminos o rutas hasta la plasmación gráfica de la palabra: la ruta fonológica, también conocida como vía subléxica (los sujetos escriben desde la forma sonora de la palabra), y la ruta ortográfica, también conocida como vía léxica (o desde su recuerdo gráfico).

Este es el gráfico que el mismo autor adjunta para el modelo de dos vías que confluyen para la escritura espontánea, el cual difiere del habla, puesto que en esta solo existe una vía para pronunciar las palabras:

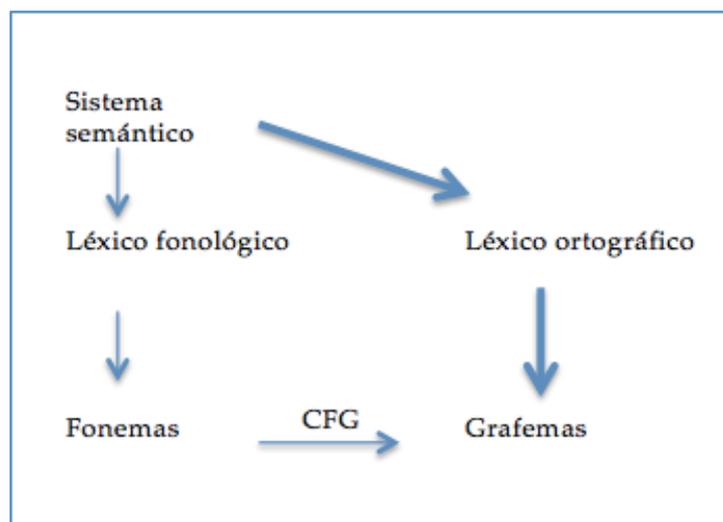


Figura 7: Gráfico modelo de dos vías para la escritura espontánea.

Fuente: Cuetos, 2012.

En el léxico fonológico se encuentran las pronunciaciones de las palabras, mientras que en el léxico ortográfico se encuentran las formas ortográficas, es decir, las formas en que deben ser escritas las palabras. En ambos existe una representación de cada palabra o raíz de palabra que se va a escribir. En ambos casos, hay un umbral de activación que según la frecuencia de uso de la palabra, ya sea sonoro o escrito. Esto quiere decir, según Cuetos (2012: 40), que:

(...) cuando se produce un error de escritura de un grafema es probable que consista en sustituir uno de baja frecuencia por otro de más alta frecuencia y, por tanto, más fácil de activar. Del mismo modo, cuando se escribe una palabra desconocida formada por algún sonido que se puede representar mediante dos grafemas diferentes (por ejemplo b/v, g/j, k/qu, etc.) se tiende a utilizar el grafema más frecuente.

Esta doble vía en la escritura reduce de forma considerable los errores en la escritura, así como los de sustitución de una palabra por otra de significado similar.

En cuanto a la escritura reproductiva, concretamente el dictado y la copia, Cuetos (2012) observa diferencias entre los procesos que intervienen en este tipo de escritura y la escritura espontánea que anteriormente hemos mencionado.

Por un lado, al escribir al dictado, la vía que más frecuente se utiliza, que es cuando se escriben palabras conocidas, se inicia con el análisis acústico de los sonidos, pudiendo así identificar los fonemas que componen la palabra y posteriormente pasamos a reconocer las palabras representadas en el léxico auditivo, que es el almacén de las palabras orales que hemos escuchado anteriormente en otras ocasiones. Las palabras que con mayor frecuencia hayan sido escuchadas necesitan una menor activación. Una vez que la palabra se reconoce se pasa al sistema semántico, el cual activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico. Esta forma ortográfica es retenida en la memoria a corto plazo, también conocida como almacén grafemático, donde se inician los procesos motores. Esta vía puede resumirse brevemente en el siguiente esquema, extraído en parte de Cuetos (2012: 44):

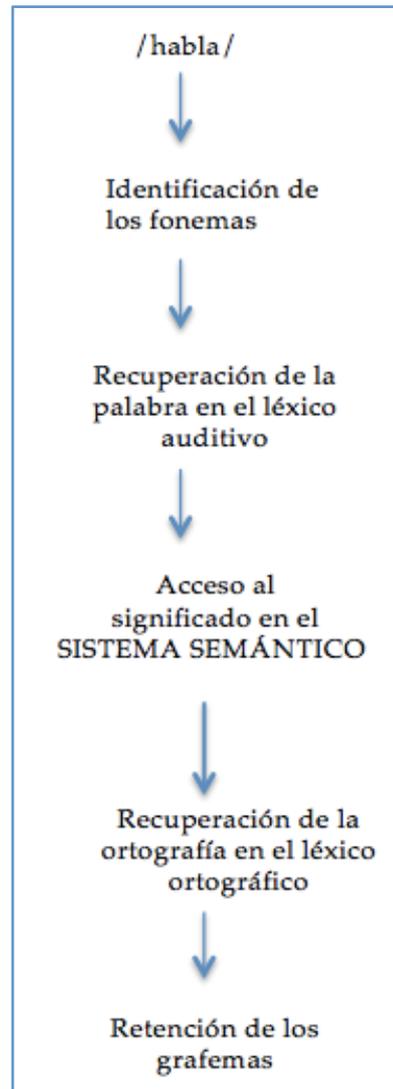


Figura 8: Esquema proceso de escritura al dictado de palabras conocidas por la vía léxica u ortográfica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuetos (2012)

Sin embargo, hay otra vía de escritura reproductiva, que es la **subléxica o fonológica** (la que emplean los niños cuando se inician en la escritura), que se activa cuando las palabras que hemos de escribir son poco frecuentes o desconocidas para nosotros. En esta vía, una vez identificadas las letras en el

proceso de análisis visual, comienza a funcionar el mecanismo de conversión fonema a grafema que transforma en sonidos los grafemas y los retiene en el almacén de pronunciación. Después se activa el mecanismo inverso y se transforma en esos sonidos en letras (en estos casos, surgen problemas cuando no hay una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema y surgen las **faltas de ortografía**). Otra vía que puede emplearse en la copia, y que más directa, es la que consiste en reproducir los signos que hay en un papel, pero sin entenderlos y sin que intervenga ningún proceso lingüístico, pero esta vía sería más cercana a la copia de un dibujo.

De todas formas, el funcionamiento de estas vías no es totalmente independiente como los estudios apuntan (Cuetos, 1993) por lo que todas las vías se ponen en funcionamiento, jugando un papel más importante una u otra, según el tipo de palabra que se copie (conocida o desconocida, de ortografía regular o arbitraria). Por lo que Cuetos (2012) resume así los procesos que intervienen en la escritura al dictado:

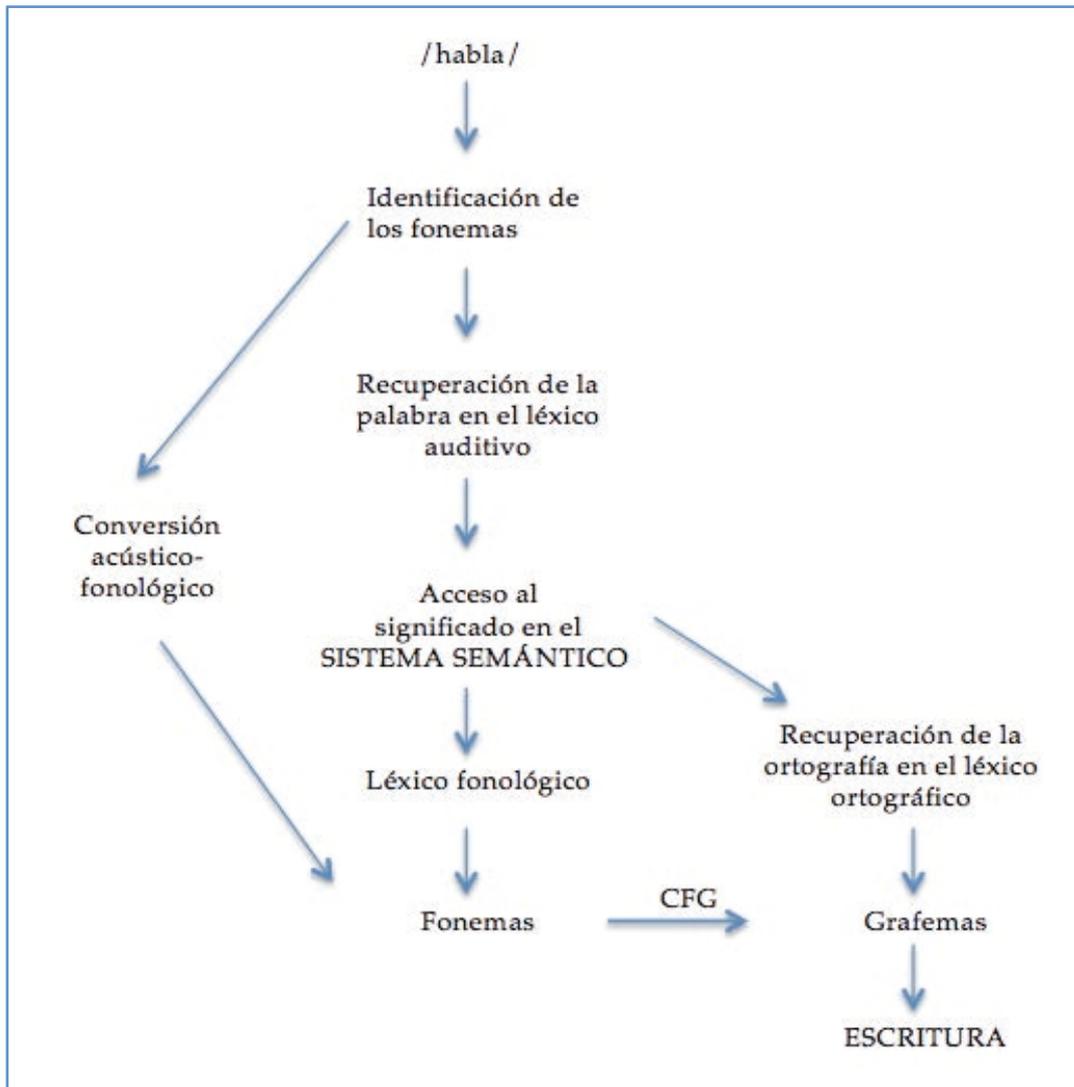


Figura 9: Esquema proceso de escritura al dictado de dos vías: fonológica y ortográfica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuetos (2012).

Según esto, se observa que tanto en los procesos de escritura espontánea, reproductiva o al dictado en castellano existen dos vías habituales (fonológica y ortográfica o visual), de las cuales ambas son funcionales, puesto que existir palabras que se escriben como suenan (porque existe una correspondencia entre sus fonemas y sus grafemas, como por ejemplo, en la palabra casa) y otras que contienen fonemas cuya representación admite distintos grafemas diferentes grafemas (z/c, b/v, g/j, ll/y...).

A este respecto, afirma Valle (1989: 39):

Por todo ello, nadie tendría ninguna dificultad en admitir que una escritura sin faltas de ortografía únicamente se puede lograr por la ruta visual, es decir, si se tiene información «específica» del conjunto de letras que forman una palabra y de su secuencia, aunque la fonológica pudiera tener un papel auxiliar en la escritura de palabras y ser necesaria en la de no-palabras. Defender una «mediación fonológica» en la escritura (Luria, 1970) tanto al dictado como en la espontánea no parece viable, en principio, más que en aquellas lenguas en las que se dé perfecta correspondencia entre fonemas y grafemas, es decir, cuando a cada fonema corresponde un único grafema (caso del italiano).

Como el español es una lengua en la que no se da dicha correspondencia entre fonemas y grafemas, porque hay fonemas a los que les corresponde más de un grafema, entonces es la vía léxica o visual la que debe priorizarse.

Por otra parte, Cassany y otros (1994: 268-270) analizan el proceso de escritura y proponen una lista amplia con gran parte de las microhabilidades necesarias en la expresión escrita y que resumimos en la siguiente tabla:

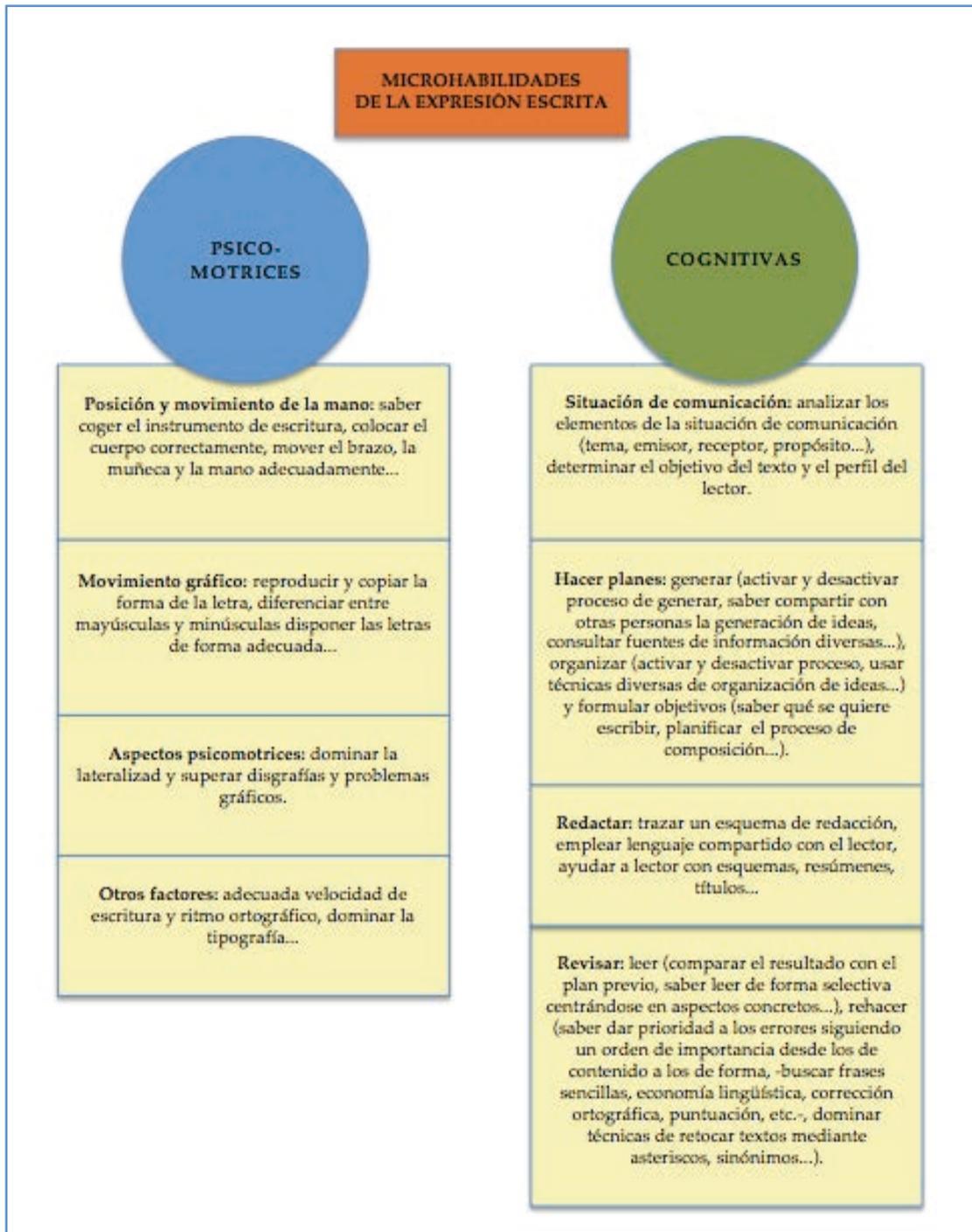


Figura 10: Microhabilidades de la escritura.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Cassany y otros (1994).

Lebrero (2015) distingue tres niveles de desarrollo que debe perfeccionar el sujeto para adquirir una buena escritura:

1. Nivel caligráfico: la letra debe tener calidad: representación correcta de cada letra, tamaño regular a lo largo del texto, respetando las tres zonas de escritura (evitar disparidad en el recorrido lineal superior e inferior de la línea del texto) adecuada presión motriz del instrumento en el trazo, legibilidad.
2. Nivel ortográfico: implica la equivalencia entre fonemas y grafemas para que haya adecuación a la fonología original (sin modificaciones), aplicando de la normativa ortográfica (b/v, m/n...).
3. Nivel sintáctico: adecuada composición textual: concordancia de género y número, coherencia y cohesión, evitando coletillas, etc.

Rienda (2015: 73; en Mata, Núñez y Rienda, 2015) concibe la enseñanza de la composición escrita como “uno de los espacios fundamentales que han de procurarse en la formación básica del docente, dadas las grandes dificultades que supone su aprendizaje tanto en la Educación Primaria como en los primeros cursos de Secundaria”.

Para Albarrán y García (2010: 10), la composición escrita:

(...) es una actividad compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden como son la selección del léxico, la escritura correcta de los vocablos, la construcción de las oraciones, las operaciones y las suboperaciones asociadas a la escritura, el trazado de las palabras en el papel u ordenador”, es decir, actividades cognitivas que, mediante múltiples tareas mentales buscan la obtención del escrito.

López y Encabo (2016) apuntan, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, las siguientes competencias referidas a la expresión

escrita: ortográfica, léxico-semántica, gramatical, textual, pragmático-discursiva, sociolingüística y estratégica.

La competencia ortográfica se relaciona con “el conocimiento y uso de las convenciones gráficas y ortográficas” (López y Encabo, 2016: 43); la léxico-semántica abarca el dominio y la riqueza del vocabulario en la producción de textos escritos; la competencia gramatical afecta al conocimiento y uso de los elementos gramaticales del español en las producciones escritas; la textual afecta a la producción de textos diversos; la competencia pragmático-discursiva se asocia a la producción escrita de textos coherentes y cohesionados; la competencia sociolingüística alude a la producción de textos siguiendo las reglas sociales del código escrito; por último, la competencia estratégica está referida a la aplicación de estrategias comunicativas en las producciones textuales escritas.

Observando el amplio abanico de competencias necesarias para el éxito en la escritura, se evidencia que es un proceso sumamente complejo, posiblemente el más complejo de los cuatro que conforman la competencia comunicativa. Por consiguiente, la enseñanza de la escritura es una ardua tarea. Como afirma Ruiz (2009: 12), “escribir es difícil”. Y esa complejidad de la escritura se ha vislumbrado gracias a la psicología cognitiva, que ha analizado la actividad mental de las personas que redactan un texto. Son muchos los modelos que explican estos procesos que intervienen en la escritura, ya sea reproductiva (copia o dictado) o productiva/creativa, como hemos analizado anteriormente. La mayoría están de acuerdo en la existencia de cuatro procesos que intervienen en la escritura productiva, que son la planificación, la selección sintáctica, la selección de palabras y los procesos motores. Sin embargo, no hay acuerdo entre la relación de dichos procesos, puesto que algunos sostienen que son autónomos y otros defienden que son interdependientes (Cuetos, 2012). En la escritura reproductiva solo participan dos procesos: el léxico y el motor; por ejemplo, en la copia se da la lectura de las palabras y los procesos motores de escritura.

Dicha complejidad de la lengua escrita viene dada ya por ser un sistema de signos arbitrarios, es decir, es una convención. Aunque la lengua oral también es un sistema de signos arbitrarios, hay unas diferencias entre la oralidad y la escritura (Martín, 2009): la escritura es un sistema más homogéneo que la oralidad (lo que evita malentendidos o ambigüedades en la comunicación escrita), pues existen diversidad de hablas dentro de la misma lengua; y, además, es un sistema más estable, pues no refleja los rasgos propios del habla (el acto individual que se cambia en cada caso concreto), sino que solo refleja los rasgos de la lengua (cuando los cambios se han extendido, la RAE los reconoce en la normativa de la escritura).

Martín (2009) destaca dos características del lenguaje escrito frente a la oralidad:

- Comunicación mediada porque los interlocutores no están presentes e incluso entre la emisión del mensaje y su recepción puede haber una distancia temporal y espacial.
- Comunicación planificada: el escritor es capaz, a diferencia del que se comunica oralmente, de planificar, reflexionar y analizar lo que quiere escribir y cómo lo quiere escribir.

Además, otra diferencia con respecto a la oralidad y la escritura es su aprendizaje: los niños aprenden a hablar de forma natural, siempre que no haya una discapacidad auditiva que lo impida, mientras que a escribir se aprende tras un periodo de instrucción, normalmente en la escuela, fruto de esa complejidad.

Afirma Cassany (1994: 257-258) que quien sabe escribir “es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general.” Para el autor, hay una larga lista de microhabilidades que deben dominarse para saber escribir. desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, caligrafía, presentación del escrito, hasta los procesos reflexivos de selección y ordenación de la información,

estrategias cognitivas de generación de ideas, revisión y reformulación, conocimiento de unidades pequeñas de la lengua (alfabeto, palabras...), propiedades superficiales (ortografía, puntuación...), unidades superiores (párrafo, texto...) y propiedades profundas (coherencia, cohesión, adecuación...). De ahí que se hable de la escritura como un aprendizaje complejo.

Por último, hemos de destacar que el concepto que el alumno tenga de la lengua escrita es esencial en su aprendizaje y que tan importante es escribir sin faltas de ortografía como cuidar la estructura del texto, expresar las ideas con coherencia, cohesión...; también los prejuicios que estos tengan sobre la composición de escritos (hay quien cree que el buen escritor escribe bien a la primera, sin borradores; que lo importante es solo el texto final). Los docentes deben animar a sus alumnos a escribir y a disfrutar haciéndolo, fomentando “actitudes constructivas y positivas” (Cassany, 1994: 261).

2.1.5 Didáctica de la escritura

Como mencionábamos anteriormente, para lograr el aprendizaje de la escritura es necesaria una formación en la escuela.

La enseñanza de la lectoescritura, ya sea mediante métodos analíticos o sintéticos, imprime un carácter lineal del aprendizaje, un camino en que se considera al maestro como transmisor de unos conocimientos, una metodología que se sitúa en el lugar del docente y no del discente, que es el sujeto que aprende, que se apropia de los conocimientos. Una enseñanza constructivista de la lectura y la escritura, son embargo, debe poner al sujeto en situaciones de uso real de la lectura y la escritura, creando la necesidad de leer o escribir en los alumnos, porque “ a bailar se aprende bailando”, también, como afirma Fons (2004: 30-31), “a escribir se aprende escribiendo” y “a leer se aprende leyendo”. Tolchinsky (1990) destaca los tres usos más habituales la lengua escrita en la sociedad alfabetizada: uso práctico, uso científico y uso literario.

El constructivismo parte de unos postulados que asumen que la estructura

cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento, que son las representaciones sobre algún objeto de conocimiento que una persona posee en un momento dado de su vida. Cuando una persona quiere aprender algo nuevo, parte de sus representaciones previas para modificar esas representaciones e interpreta el nuevo contenido o situación, integrándolo y haciéndolo suyo (Fons, 2004).

Esta concepción constructivista del aprendizaje es un paso más allá del concepto de aprendizaje significativo de Ausbel, como expresa Fons (2004: 25):

Implica la capacidad de atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento que existe objetivamente. Así pues, aprender significativamente no es acumular conocimientos, sino establecer relaciones de forma arbitraria y sustantiva entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender.

Deben darse cinco condiciones para que se dé este aprendizaje significativo:

1. Significación lógica del contenido: el objetivo de aprendizaje debe ser claro y coherente y debe estar conectado con otros contenidos en los que se enmarca.
2. Significación psicológica: quien aprende debe poseer un conocimiento previo con respecto al objeto de aprendizaje.
3. Actitud mental del alumnado: implica una reconstrucción cognitiva del que aprende y el profesor debe acompañar en este proceso pero no puede sustituir al aprendiz.
4. Actitud favorable o predisposición para aprender significativamente y no mecánicamente. Se necesita implicación y esfuerzo, por eso los aspectos motivacionales y afectivos pueden ayudar o dificultar esta predisposición.
5. Memorización comprensiva: ha de integrarse en las redes memorísticas de la persona para que sea almacenado y pueda usarse cuando se requiera.

Por eso es imprescindible que no haya aprendizaje memorístico, sino comprensivo.

La enseñanza de la escritura desde este enfoque es fundamental (Fons, 2004).

Cassany (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 271-271) distingue estos cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, los cuales hacen hincapié en un determinado aspecto de la escritura:

1. Enfoque gramatical: se aprende a escribir con el conocimiento y dominio de la gramática.
2. Enfoque funcional: se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los diferentes tipos de texto escrito.
3. Enfoque procesual: el alumno ha de desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir bien.
4. Enfoque del contenido: la lengua escrita como instrumento para poder aprender el resto de materias.

Hasta ahora, el enfoque gramatical es el más empleado en las escuelas, mediante el cual se identifica la expresión escrita con la norma ortográfica y gramatical. Sin embargo, el enfoque comunicativo ha entrado de lleno en la didáctica de las lenguas y con él el enfoque funcional de la expresión escrita: “el alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir así objetivos diversos” (Cassany y otros, 1994: 274).

El funcional, junto al enfoque procesual, son los que los autores creen que pueden aportar más y mejorar considerablemente la clase de Lengua, puesto que hay carencias en la didáctica de la escritura como el trabajo global de tipos de texto y el desarrollo de los procesos cognitivos de composición de textos. Sin dejar de lado el enfoque gramatical y el basado en el contenido, pues la combinación de métodos y enfoques es interesante y más completa.

Lebrero (2015), defendiendo el enfoque funcional, afirma que el desarrollo

de los aprendizajes lingüísticos en un entorno comunicativo han de darse al menos tres principios básicos:

1. La comunicación es un hecho cotidiano para el alumnado y entiende que las relaciones sociales se basan en ella.
2. El niño debe ser el protagonista en la acción comunicativa:
3. La comunicación es personal, por lo que se debe atender a la diversidad del alumnado, personalizando el aprendizaje de la lectoescritura.

Lebrero (2015) señala que, en nuestro contexto educativo, el aprendizaje de la escritura se da básicamente en la etapa de infantil, pero se va perfeccionando y mejorando a lo largo de primaria, siendo objetivos en primero y segundo el asentamiento de la escritura alfabética y la separación correcta de las palabras; y a partir de tercero, la escritura con corrección ortográfica y legibilidad adecuada, así como la expresión de forma elaborada del propio pensamiento.

Además, la autora propone una serie de actividades de escritura en las distintas etapas educativas:

1. La lectura: potenciar y estimular la lectura como elemento básico para el desarrollo de la escritura, dado que ambas tienen por objeto la representación gráfica de los textos. Los expositores de textos apropiados al nivel del alumnado así como los rincones de lectura, las bibliotecas, son esenciales.
2. La escritura: antes de crear un texto, el alumno ha de familiarizarse con el texto. Ha de partirse de elementos textuales modélicos, como prensa o revistas. Los juegos como el recortado de letras, los dominós, tarjetas con vocabulario (palabras-dibujo, etc. son adecuadas para iniciarse en la escritura.

3. La caligrafía-copia: para automatizar la escritura se comienza copiando letras, luego sílabas, palabras y frases. La copia puede ser aburrida por lo que debe dosificarse su empleo.
4. El vocabulario del aula: conviene que los alumnos vean escritas las palabras que se aprenden y se trabajan en el aula y que sepan cómo se pronuncian correctamente.
5. La ortografía: la autora señala que su aprendizaje primigenio es visual. Los niños acostumbran a ver palabras, cuya grafía genera una representación modélica en su cerebro. Añade que ha de trabajarse desde Infantil, partiendo de normas ortográficas genéricas, y terminando en Primaria con toda la normativa propia de la ortografía natural.

Cassany y otros (1994) proponen una serie de recursos didácticos de la producción del texto escrito, entre los que destacan la redacción y el taller. De la redacción señalan que es el ejercicio por antonomasia de la expresión escrita, como lo es el dictado de la ortografía o la multiplicación o división del cálculo. Pero la visión que aporta el enfoque comunicativo a las nuevas metodologías, que se centra en el uso de la lengua y las necesidades del alumnado, hace que esta tradicional asociación de redacción y expresión escrita entre en crisis, puesto que en la vida real no nos comunicamos mediante redacciones (textos exclusivamente escolares), sino mediante cartas o correos electrónicos, notas, anuncios, etc. Ambos tipos de texto, los textos comunicativos y la redacción, son propuestas didácticas que se complementan y que deben emplearse en la clase de lengua: los textos comunicativos preparan para usar la lengua en la vida real; la redacción enseña a aprender, puesto que es un texto académico en el que el alumno puede ser más creativo y mediante el cual puede reflexionar sobre cualquier tema. Los autores aportan las siguientes técnicas creativas:

- Técnica del $1+1=1$, imaginar un objeto, ser o concepto nuevo partiendo de la mezcla de dos existentes. Por ejemplo, una “Elefantosa” que es mitad elefanta y mitad osa. Esta técnica es parecida a la del binomio fantástico ofrecida por Gianni Rodari (1983) en su *Gramática de la fantasía*.
- Palabras, frases y redacción: que busca elaborar una redacción paso a paso, empezando por la búsqueda de palabras, luego de frases y, por último, ordenando las frases para crear el texto.
- Historias para manipular: esta técnica consiste en rehacer una historia, continuando un principio ya dado, reescribiendo la historia cambiando algún elemento, etc. Gianni Rodari (1983) hace una propuesta de escritura creativa para niños mediante la reescritura de cuentos tradicionales, añadiendo elementos nuevos al cuento tradicional o modificando el final, etc.
- Las metáforas: consiste en describir un objeto, persona o tema haciendo metáforas o comparaciones con cosas cercanas al alumno, como, por ejemplo, describir los faros de un coche diciendo que tiene dos ojos luminosos como los de los búhos...
- Las 5 preguntas: consiste en elaborar un texto partiendo de cinco preguntas básicas sobre cualquier hecho: quién, qué, cuándo, por qué y dónde.
- Comentarios de una frase célebre: partiendo de una frase famosa o una idea se incita al alumnos a pensar y a argumentar su opinión.
- Dibujos e imágenes: se puede encontrar la inspiración en fotografías vídeos, dibujos... partiendo de los cuales se pueden escribir historias, crear poemas acrósticos, etc.
- Textos reales o verosímiles: es motivador para el alumnado crear situaciones reales de comunicación, así si el lector es real anima a

escribir mejor. Los textos pueden ser cartas con alumnos de otros centros, se pueden escribir noticias, cuentos, etc. para la revista de la escuela o escribir textos para otros grupos (como escribir cuentos para alumnos más pequeños, como es el caso de una de las actividades que se llevan a cabo en el proyecto "Enseña a Seña").

En último lugar, Cassany y otros (1994) aportan la idea del taller para que los alumnos desarrollen un texto escrito y el maestro les ayude a hacerlo en un tiempo (una clase de una o dos horas), un espacio (el aula) y un tema determinados. El taller puede ser *literario*, *de creación* o simplemente un *taller de expresión escrita*.

Hay tres elementos esenciales en la organización de un taller de este tipo:

- **Los temas de redacción:** deben ser motivadores para el alumnado y también variados a lo largo del curso. Incluso el grupo puede elegir sobre qué quiere escribir.
- **El papel del maestro:** el papel que ha de tomar el maestro es de orientador o guía del proceso de redacción, nunca debe tomar el papel de autoridad que dice qué es o no es correcto. El docente se entrevista con cada alumno para que estos reflexionen sobre lo que están haciendo y mejoren lo que crean conveniente.
- **Los procesos de redacción:** cada alumno ha de desarrollar unas estrategias de composición propias y el maestro debe propiciar que cada alumno encuentre su método de trabajo adecuado. Existen múltiples técnicas para generar ideas, como la del torbellino de ideas, o la de hacerse preguntas sobre el tema, dibujar... La organización de las ideas es fundamental también (mapas conceptuales, ideogramas, esquemas variados...) antes de iniciar la redacción, cuando se hace ya necesario oraciones sencillas, orden simplificado de las palabras,

emplear un lenguaje compartido con el lector... Después ha de revisarse el texto, comprobando su legibilidad, que correcto desde un punto de vista gramatical y ortográfico... Por último, ha de valorarse el resultado final, leyendo el borrador en voz alta, realizando una relectura crítica...

Todas estas propuestas de Cassany y otros (1994) han inspirado, en parte, muchas de las actividades de nuestro proyecto de enseñanza visual de la ortografía con la lengua de signos española, que detallaremos en el capítulo dedicado a la metodología. Por ejemplo, la actividad de la escritura de cartas a Seña o la redacción de un cuento partiendo del vocabulario del cuento en lengua de signos *Todos los besos del mundo* son algunas de ellas.

2.1.6 La norma y el uso de la lengua

En la “Presentación” de la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) se explicita que la norma da una lengua regula tres grandes ámbitos: su correcta escritura, el buen uso del léxico y el dominio de las reglas gramaticales. de este modo, encontramos tres publicaciones emblemáticas de la RAE a este respecto: la *Ortografía*, el *Diccionario* y la *Gramática*. Por lo tanto, dichas herramientas deben ser la base de la enseñanza normativa de la lengua española.

La Real Academia Española, como otros organismos o instituciones en otras lenguas, es la autoridad en lo que a lengua se refiere y se encarga de emitir la norma. La norma no puede ser entendida como una ley que obliga a expresarse de una determinada forma sino como el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, que se adoptan por consenso implícito entre sus miembros y que se convierten en modelos de buen uso.

Ante la norma académica, los hablantes del español pueden tomar diferentes posturas: los que la desconocen, solo pueden ignorarla y, de hecho, la

mayoría de las faltas de ortografía o errores gramaticales se cometen por desconocimiento normativo más que por desobediencia; los que la conocen, pueden responder de diversos modos, según Martínez de Sousa (2006):

- Desobedecerla, asumiendo el riesgo que implica usar un código distinto al normativo que puede conducir a la falta de entendimiento entre los miembros de una comunidad de hablantes.
- Seguirla y acatarla de forma incuestionable, aceptando las decisiones académicas de buen grado, sin plantearse si son convenientes o no, si son o no discutibles, etc.
- Seguirla, pero cuestionando con libertad e independencia las decisiones académicas que consideran discutibles o poco convenientes. Estos consideran que la lengua pertenece a la comunidad de usuarios, y que no es patrimonio personal de nadie y tampoco de la RAE. Estos se someten a la norma por el bien común, sabiendo que lo contrario puede llevarles a la falta de entendimiento con el resto de miembros de la comunidad y al fracaso comunicativo.

Es en este último caso donde nosotros nos situamos, sabiendo que la norma es esencial para la unidad de la lengua, pero sabiendo también que nadie tiene mayor autoridad sobre la lengua que los propios usuarios.

En cuanto al uso de la lengua, Martínez de Sousa (2006: 26) lo define como “el conjunto de realidades lingüísticas descriptivas que tienen vida propia, pero que no se someten necesariamente a las normas académicas”. Este autor enfrenta el uso a la norma y señala que el uso de la lengua es la realidad social de la lengua.

Sin embargo, en la lengua normativa resulta más fácil establecer lo que es o no incorrecto, mientras que en la lengua descriptiva hay más libertad y creatividad. El uso no representa la lengua que una parte de la comunidad de usuarios emplea. Por ejemplo, que algunos hablantes digan *arradio** por *radio* o

escriban *aver** por *haber* son muestras de incorrecciones, ya que el uso de la lengua de unos pocos usuarios no avala su corrección.

En el prólogo de la *Gramática* (RAE, 2010: XLI-XLII), se expone que los textos que se toman como ejemplos no son propuestos como modelos para ser imitados, pero sí de algún modo gran parte de ellos pertenecen, como la REA reconoce, a “autores clásicos de ayer y de hoy y escritores de prestigio que ofrecen testimonios significativos de los usos de la lengua culta y de los registros formales”. Esto quiere decir que la norma académica surge de una selección del uso culto, formal y de prestigio.

La Academia, como afirma Martínez de Sousa (2006), no es creadora de lenguaje, sino que actúa como un notario, dando fe del uso de la lengua. Por tanto no emitirá normas distintas a las que emplea mayoritariamente la sociedad.

2.1.7 La corrección de la escritura:

Un autor que ha hecho una enorme aportación a la didáctica de la lengua y, en especial, a la corrección de los escritos de los alumnos es Cassany. Este investigador plantea que es una de las cuestiones metodológicas más importantes en la educación de la expresión escrita. Cassany (1993) diferencia, siguiendo la definición que la Real Academia de la Lengua Española ofrece en su diccionario, dos operaciones diferentes en el proceso de corrección: búsqueda de defectos, errores e imperfecciones y revisión o reformulación de estos. Además, distingue entre corrección y evaluación, puesto que esta última implica emitir un juicio sobre las características de un escrito, es un concepto más amplio que engloba a de corrección, la cual implica la comunicación al alumno de determinados errores en su escrito para que el propio alumno sea capaz de reformular el texto y no cometer los mismos errores en el futuro

³ El DRAE la define la palabra *corrección* del siguiente modo: “Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género para quitarles defectos o errores o para darles mayor perfección”.

Cassany señala que la escuela tradicional ha asignado al docente el papel de corrector exclusivo de textos del alumno y ha considerado al alumno incapaz de autocorregirse, pero que esta postura es errónea y aporta los siguientes consejos (Cassany y otros, 1994):

- Entender la corrección no como una evaluación o forma de puntuar la escritura del alumnado, sino como una técnica didáctica voluntaria, variada y participativa.
- No ha de corregirse todo, sino solo lo que el alumno pueda aprender. Como no podemos aprender demasiadas cosas a la vez, merece la pena entrar la corrección en determinados puntos que el alumno pueda entender fácilmente.
- No corregir solo los aspectos ortográficos o gramaticales, porque los alumnos pueden pensar que eso es lo más importante. La corrección debe ser global y ha de entenderse como un proceso de revisión y mejora de un escrito.
- Dar consejos prácticos y precisos al alumnado, como *reescribe el texto, amplía este párrafo, escribe frases más cortas, pon más signos de puntuación...*
- Corregir cuando el alumno aún tiene fresco lo que ha escrito: si pasa mucho tiempo desde la escritura a la corrección, el alumno se olvida de su trabajo y pierde el interés en la corrección. La mejor corrección es la que se realiza durante la redacción, cuando se comete el error, aunque a veces es imposible por el número de alumnos y el tiempo que hay.
- Dar la oportunidad a que los alumnos lean en clase sus correcciones y puedan preguntar las dudas que estas le surjan al profesor.
- Marcar los errores y pedir al alumno que busque la solución correcta, así el alumno tiene un papel más activo en el proceso y se motiva más.

- Tener entrevistas individuales con cada alumnos corrigiendo oralmente sus escritos. Este breve diálogo permite comentar en poco tiempo los errores y a la vez responder a sus preguntas.
- Enseñar a los alumnos qué herramientas pueden emplear para autocorregirse y enseñarles a usarlas: diccionarios, gramáticas, etc.
- Corregir los borradores del texto, previos a la versión definitiva, puesto que los alumnos están más abiertos a modificar un borrador que a modificar un trabajo que dan por finalizado.
- Aumentar la calidad de la corrección, aunque baje la cantidad, atendiendo los aspectos profundos del texto (claridad de ideas, estructura, párrafos...).

Cassany (1993) apoya por tanto un nuevo enfoque de la corrección y enfrenta la corrección tradicional a la procesual en el siguiente esquema:

Modelos de Correcciones	
CORRECCIÓN TRADICIONAL	CORRECCIÓN PROCESAL
Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto	Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos
Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos	Énfasis en el escritor, con los hábitos del alumno
Énfasis en la forma (ortografía, gramática y tipografía)	Énfasis en el contenido y en la forma (primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística)
El maestro juzga el texto final	El maestro colabora con el alumno a escribir
El alumno se acomoda al maestro y hace y escribe lo que él quiere	El maestro se acomoda al alumno y le ayuda a escribir su propio texto
Norma rígida de corrección, que es igual para todos los alumnos y escritos	Norma flexible, cada alumno y cada texto es diferente
Corrección como reparación de defectos	Corrección como revisión y mejora de textos, como un proceso más de la composición escrita

Tabla 3:: Modelos de Correcciones

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (1993)

Cassany (2009) dedica una de sus obras a la didáctica de la corrección de lo escrito y la titula de esta forma: *Reparar la escritura*. El autor señala qué, cómo, quién y cuándo hay que corregir y las técnicas de corrección más adecuadas.

Indica que el docente no ha de corregir cual autómatas, sino que debe hacerlo para que el alumno sepa qué errores ha cometido y cuáles son las soluciones concretas.

Objetivos de la corrección:

1. Informar al alumno sobre su texto (darle una visión global; alguna más concreta sobre ortografía, originalidad, léxico; señalar los errores y darle soluciones).

2. Conseguir que modifique su texto.

3. Que el alumno mejore su escritura (que aprenda de los errores).

4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir (desarrollar sus estrategias de composición, aprender técnicas nuevas de redacción...).

En definitiva, es importante “promover la escritura como un proceso que necesariamente implique el control y la posible reestructuración del texto producido y de las ideas que en él subyacen (...), un proceso dinámico y complejo, susceptible de ser transformado” (Salgado, 2014).

Además, Cassany (1993) enumera los diversos aspectos que se pueden corregir en un texto escrito:

Errores que se pueden corregir en un texto (Cassany, 1993)	
NORMATIVA	Ortografía, morfología y sintaxis y léxico (barbarismos, precisión...)
COHESIÓN	Puntuación (signos, mayúsculas...), nexos (marcadores textuales, conjunciones), anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...) y otros (verbos, determinantes, orden de los elementos)
COHERENCIA	Selección de la información (ideas claras y relevantes), progresión de la información (orden lógico, tema/rema...), estructura del texto (partes, introducción, conclusión...) y estructura del párrafo (extensión, unidad...)
ADECUACIÓN	Selección de la variedad (dialectal o estándar), selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...) y fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación
OTROS	Disposición del texto en la hoja (márgenes, cabecera...), tipografía (negrita, subrayado...), estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica...) y variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica)

Tabla 4: Errores que se pueden corregir en un texto

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (1993)

Y añade que: “La corrección debe ser constructiva, valorando lo positivo al lado de los errores, puesto que se aprende tanto de los errores como de los aciertos” (Cassany, 2009: 37).

Cassany (1993) aconseja aportar elementos positivos a la los comentarios de la corrección de los textos de los alumnos, es decir, no solo decir los fallos sino también comentar algún aspecto positivo del texto que sirva de refuerzo positivo, pudiendo añadir además alguna frase alentadora sobre el trabajo realizado. Propone comentar dos o tres aspectos positivos y otros tantos negativos, del siguiente modo:

Por último, aportamos un resumen de las técnicas de corrección propuestas por el mismo autor (Cassany, 1993):

- **Negociación sobre la corrección:** el docente y sus alumnos negocian, al iniciarse el curso, qué, cómo y con qué criterios se realizará la corrección.
- **Marcas de corrección:** se crea entre todos un sistema de marcas para corregir los escritos y cada uno elige las marcas que prefiere en sus correcciones de forma individual y las que más se adaptan a sus escritos, negociando con el docente dichas marcas.
- **Elaboración de marcas:** por grupos se estudian las marcas propuestas por el alumnado y se vota la mejor propuesta. El profesor las supervisa y modifica si fuera necesario.
- **Listas de control:** hay una hoja de control que sirve de registro y análisis de los errores cometidos. Cada ejercicio de cada alumno queda registrado en estas hojas para que se archiven y diagnostiquen los errores de forma simple y rápida.
- **La bitácora o cuaderno de navegación:** se conoce también como portfolio o portafolio, donde se archiva todo lo que se escribe, con las evaluaciones del alumno, los comentarios sobre lo escrito, recuerdos

de la vida del alumno, reacciones ante la lectura de libros, visionado de programas de televisión, resúmenes semanales de lo estudiado, etc. En ella los alumnos escriben todos sus textos y es evaluada al final del curso.

- **Puntuar un escrito:** por parejas o grupos de pueden corregir redacciones de otros compañeros y puntuarlas. Entre todos de razona el porqué de esa nota y se debate la nota final. Se dan una serie de criterios como la coherencia, adecuación, cohesión, corrección y variación del texto evaluado.
- **Reformulación de un texto:** se aporta al alumnado una redacción con fallos diversos de coherencia y la misma redacción ya modificada, corrigiendo los errores. Se analiza y debate la nueva versión del texto entre todos.
- **La subasta:** se subastan una serie de expresiones correctas e incorrectas extraídas de las redacciones de los alumnos entre los grupos de alumnos, cada grupo cuenta con un dinero imaginario para pujar para adjudicarse los ítems que deseen y gana el que menos incorrectos tenga.
- **Taller de escritura:** los alumnos han de escoger el tema, ritmo, estilo... del texto a crear. Durante un número determinado de clases, se desarrolla el taller de escritura. En cada sesión, los alumnos se dedican a escribir y a entrevistarse con el profesor para que este oriente su trabajo.
- **Redacción desarrollada:** consiste en que los alumnos desarrollen individualmente un texto extenso de tema libre. Han de buscar información, seleccionarla, ordenarla, redactarla... El tiempo de elaboración será de varios meses y se realiza en casa. El profesor

asesora fuera de clase a los alumnos. Se plantea una serie de entregas de borradores.

- **Otras ideas:** los registros de escritura, guiones personales de corrección, desarrollar preguntas sobre el texto para ayudar a la corrección del propio escrito... son algunas ideas más que Cassany aporta.

2.2 LA ORTOGRAFÍA

2.2.1 Concepto de ortografía y su ubicación

La gramática tradicional concebía la ortografía como una de las cuatro partes de la gramática, junto a la morfología, la sintaxis y la prosodia. Esa misma idea ha perdurado durante décadas e incluso, como recogen Camps y otros (1990), la RAE en la edición de 1970 de su diccionario la define así: “Parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”. Esta definición muestra cómo ha ido variando la ubicación y el concepto de ortografía. También revela la gran trascendencia que se le da la ortografía, que rebasa el nivel de correspondencia entre sonido y grafema, relacionando el sistema gráfico con los distintos niveles gramaticales: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y prosódico. Camps y otros argumentan que el sistema gráfico presenta regularidades en los distintos niveles gramaticales, lo que permite afirmar que la ortografía es arbitraria solo parcialmente.

Sin embargo, hoy en día se entiende como una disciplina independiente de la gramática (Polo, 1974) y más bien se concibe la ortografía como “una técnica destinada a facilitar la plasmación gráfica de la lengua oral” (Martínez de Sousa, 2003: 1).

En la actualidad, podemos encontrar en el DRAE⁴ dos acepciones de la palabra *ortografía*: la primera es “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”; y la segunda, “forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”. Para el estudio que nos ocupa, nos quedaremos con esta segunda acepción de la palabra ortografía, dado que nos interesa su concepción como escritura correcta del español y no como la normativa que la regula.

Pero es Martínez de Sousa (1985) quien mejor la define: “todo lo relativo a la

⁴ En su versión electrónica, consultado 07/07/2016 en la página <http://dle.rae.es/?id=RG9EvWw>.

grafémica o estudio de los grafemas, la ortotipografía u ortografía aplicada a la tipografía, el grafismo, etc.” Este autor la subdivide en cinco apartados:

1. Ortografía de la letra o grafemática
2. Ortografía de la sílaba
3. Ortografía de la palabra o lexicológica
4. Ortografía de la frase o sintagmática
5. Ortografía del texto o temática

Aunque realmente podría simplificarse esta clasificación en:

1. Ortografía de la palabra, que implicaría los tres primeros apartados de Martínez de Sousa.
2. Ortografía de la oración, que se identificaría con la puntuación.
3. Ortografía del texto: que implicaría los aspectos técnicos y tipográficos del escrito (márgenes, espaciado, citas, etc.).

Nosotros nos centraremos más en este primer apartado, que es el que estudia la ortografía de la palabra, que tiene como objetivo fijar la correcta escritura de las unidades verbales que se utilizan en la comunicación escrita. Concretamente, nuestro estudio se centra en los elementos primarios de la palabra: los grafemas que permiten la escritura de las palabras, es decir, en qué letras se emplean para la escritura correcta de las palabras en español, dejando de lado lo relacionado con las tildes y los signos de puntuación, etc. En nuestro proyecto pedagógico de enseñanza-aprendizaje de ortografía visual mediante la LSE se trata de un modo especial la grafía correcta de las palabras que presentan mayor dificultad en el alumnado de tercero de Primaria porque contienen algún fonema que puede corresponder con más de un grafema en la escritura. Por lo tanto, podemos considerar que el campo de estudio de esta tesis es la ortografía grafemática. De hecho, la ortografía grafémica es entendida exclusivamente como ortografía por autores como Romera (1992) o Zamora (2004). Este define la

ortografía como “el uso correcto de las letras para escribir palabras”, dejando la puntuación, la acentuación y todo lo que trascienda la palabra fuera de la estricta ortografía.

En cuanto a la relación entre la lengua oral y la escrita, Camps, Milan, Bigas, Camps y Cabré (1990) afirman que la lengua escrita es mucho más conservadora que la oral, por lo que los cambios en el sistema gráfico son menores que en el oral también. Destacan también, al respecto de la definición de ortografía y al concepto de corrección, que presuponen la existencia de una norma que regula la transcripción gráfica y que, por convención, es aceptada por los hablantes de una determinada lengua.

La función o el valor que se le ha otorgado a la ortografía también ha cambiado según las diferentes épocas, puesto que en algunas la enseñanza de la ortografía ha sido un aspecto prioritario en la escuela, mientras que en otras épocas se ha relegado a un segundo plano.

Sin embargo, “en el término medio está la virtud” y, por lo tanto, la ortografía es importante pero no ha de centrarse el aprendizaje de la lengua en este aspecto exclusivamente. Ha de ser **entendido dentro del aprendizaje de la lengua escrita**, funcionando tanto en el plano lingüístico y comunicativo, como en el sociológico (Camps y otras, 1990):

- En el plano lingüístico y comunicativo: es el sistema ortográfico el que garantiza la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos.
- En el plano sociológico: al ser una convención social entre los miembros de una comunidad lingüística, su dominio favorece la pertenencia al grupo de los individuos y también es signo de la cultura del entorno.

Por tanto, atendiendo a la función comunicativa de la ortografía, su enseñanza es fundamental, pues esta se encarga de transmitir en superficie el

mensaje del escritor y de guiar al lector hacia ese mensaje.

Hay dos factores esenciales que influyen en la enseñanza de la ortografía: **motivar** al alumno a su aprendizaje para que este se convierta en sujeto activo del aprendizaje y que este aprendizaje **se integre en la experiencia** del niño de modo global, es decir, en la enseñanza de la lengua escrita.

2.2.2 Breve historia de la ortografía y su didáctica

El **estudio de la ortografía** se remonta al siglo XV, con la obra de Enrique de Villena *El arte de trovar* (1433), pero su primer estudio monográfico es la *Orthographía en la lengua castellana* (1517) de Antonio de Nebrija, donde se fijan los principios fundamentales de la ortografía del castellano, entre los que destaca el de la correspondencia entre grafema y fonema (lo que Nebrija, junto a los de etimología, uso y autoridad, que, por su disparidad, no facilitan la sistematización para un aprendizaje basado en reglas ortográficas (Mendoza, 1996, p. 333).

Según Pérez, Guerrero y Ríos (2010) han sido muchos los intentos y propuestas para reformar la ortografía, como Antonio de Nebrija en 1517, Mateo Alemán en 1608, Gonzalo Correas en 1613, Andrés Bello en el siglo XIX, etc. Ya que ha existido un deseo unánime de simplificar la ortografía, acercando cada vez más escritura y pronunciación, proveniente de la tradición de Nebrija y su propuesta fonetista.

En 1713 se fundó la Real Academia Española (RAE), institución que ha trabajado para ordenar y simplificar la grafía de la lengua, al tiempo que ha servido de árbitro en cuestiones lingüísticas desde su fundación a principios del siglo XVIII. Su lema era “Limpia, fija y da esplendor” y su propósito, el de “fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza”. Ya en 1741 publicó la primera edición de la *Ortografía de la lengua española*. La labor normativa de la RAE ha continuado a lo largo de los siglos hasta la actualidad, siendo en 2010 la publicación de la última edición de la

Ortografía de la lengua española (junto a su versión básica publicada en 2012 y la escolar, en 2013). Han sido escasas las innovaciones que se han producido en las diversas ortografías normativas de la RAE.

La ortografía académica ha recibido múltiples críticas desde diferentes sectores de la sociedad, entre los que destacan algunos lingüistas y escritores. Entre los primeros resalta la postura de Martínez de Sousa (2003b, 2011), que repetidamente le reprocha a la RAE que apenas se aporte nada nuevo a la ortografía durante décadas y haya tan pocas reformas de la misma; entre los segundos destacan Cela y, sobre todo, García Márquez (1997), que propone “jubilar la ortografía”. Los últimos Congresos de Lengua Española apuestan por la simplificación de la ortografía para que se acerque más a la realidad fonética.

En cuanto a la **historia de la didáctica de la ortografía**, hay que decir que, pese a la amplia bibliografía sobre ortografía que se centra en las normas ortográficas, paradójicamente no han sido muchos los manuales que se han dedicado a la didáctica de la ortografía. Sin embargo, la ortografía es, en palabras de Cassany, Luna y Sanz (2001 [1994]: 411), “el caballo de batalla del área de Lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria”. Nosotros iremos más allá: la ortografía es el caballo de batalla de las diferentes áreas y materias a lo largo de las diferentes etapas educativas.

El mayor problema de la didáctica de la ortografía ha sido la metodología empleada, pues esta se ha centrado en el estudio memorístico de las reglas de ortografía y sus excepciones y la práctica con ejercicios. Dicha metodología ha fracasado como muchos autores han denunciado, entre otros: Cassany y Sanz, 1994; Carreter, 1998; Díaz y Manjón-Cabeza, 2010; Carratalá, 2013; Gabarró y Puigarnau, 2011.

Pérez, Guerrero y Ríos (2010) hacen un repaso de algunos manuales que han intentado dar una visión didáctica y más innovadora de la ortografía: como la que surgió en los años veinte con el método viso-audio-motor-gnósico de Forgiione, una verdadera revolución que todavía tiene seguidores; el *Diccionario de*

Ortografía de Martínez de Sousa (1985), obra de consulta que explica los problemas ortográficos; el manual didáctico de Barberá (1988), que apostó por la enseñanza de la ortografía a partir del uso del vocabulario básico, etc.; en los años sesenta, surgen los manuales de ortografía escolares que acompañaban la teoría ortográfica de actividades; años después, se vincula la corrección ortográfica con la competencia comunicativa y, más concretamente, con la escritura; por último, destacan la propuesta de Gómez Torrego (2010) como “una de las mejores y más completas del mercado”.

Destaca el inicio en los años setenta de los estudios sobre los errores ortográficos más frecuentes en el alumnado, como el de Polo (1974), Mesanza (1990) y Pujol (1999), entre otros. Las propuestas de los autores han ido evolucionando con el paso de los años hasta llegar a utilizar el análisis de errores para concretar el vocabulario básico que mayor dificultad presenta en el alumnado (vocabularios básicos y cacográficos), atender a los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento ortográfico, a las regularidades gramaticales y al estudio de la ortografía dentro del proceso de escritura.

En los últimos años, frente al fracaso de la metodología tradicional, que ha priorizado la enseñanza de la ortografía desde el abuso de la memorización de normas y excepciones y siempre desde la perspectiva docente, dejando de lado su didáctica y la perspectiva del alumno, se han desarrollado nuevas estrategias y recursos para una enseñanza más efectiva de la ortografía. Lomas (1999) concibe la enseñanza de la ortografía desde un enfoque comunicativo, como medio para el dominio de la escritura y afirma que “el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por sí solo una escritura coherente, adecuada y creativa (Lomas, 1999: 361).

La psicología cognitiva ha estudiado la ortografía dentro del estudio global de la lectura y la escritura, sobre todo en la adquisición de la lecto-escritura y en los trastornos del lenguaje escrito. Muchos han sido los aspectos que se han estudiado al respecto, como “los neurológicos, los motores, los perceptivos y de la

memoria perceptiva, los del pensamiento lógico y de la inteligencia y la memoria en general, los lingüísticos y los afectivos-emocionales, de personalidad y ambientales”, como señala Pujol (1999). Entre otros, Cuetos (2012) orienta el diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura desde una perspectiva cognitiva. Esta disciplina deja de lado los postulados conductistas que reducían la conducta humana a respuestas automáticas a estímulos externos y apuesta por una concepción de la conducta humana que no solo obedece a estímulos externos sino que depende de procesos cognitivos, por lo que se estudian las diversas actividades y capacidades implicadas en el procesamiento de la información.

Posteriormente, han surgido nuevas propuestas metodológicas de enseñanza de la ortografía que, desde una perspectiva psicológica, centran la atención en la visualización y memorización del vocabulario en el que frecuente el alumnado comete faltas ortográficas, cuya práctica regular irá conformando su vocabulario activo de escritura mediante diferentes estrategias (mediante juegos de deletreo, imaginar la palabra escrita y pintarla de colores, escribirla en el aire, visualización, observación y reescritura de palabras dificultosas; concursos y juegos lingüísticos; apoyar el vocabulario dificultoso con “orto-dibujos” en los que la imagen se corresponde con lo representado por la palabra y, a la vez, lleva en su diseño la letra dificultosa –ideogramas-, etc.), como la de González, Herrera y García (2004), Sanjuan y Sanjuan (2012), Gabarró (2015), etc.

En esta línea es en la que nuestro estudio realizará una novedosa aportación, con los juegos de deletreo con el alfabeto dactilológico de la lengua de signos española y otros juegos que trabajen de forma lúdica la memorización del vocabulario dificultoso, muchos de ellos basados en el aprendizaje activo y colaborativo.

2.2.3 La importancia de la enseñanza de la ortografía

Barberá (2001) otorga una gran importancia a la ortografía por sus cuatro finalidades: por ser un elemento unificador del idioma unificando la escritura del mismo, por ser hilo conductor del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura, por ser un sintetizador socio-cultural y por ser un elemento normalizador.

Es un hecho que la comunicación (oral y escrita) se establece entre un emisor y un receptor siempre que ambos compartan un mismo código. Concretamente, en la comunicación escrita, la ortografía cobra un valor esencial como medio de transmitir mensajes claros y sin ambigüedades, porque no podríamos comunicarnos por escrito sin el manejo de la norma ortográfica. Por tanto, la ortografía se enmarca dentro del aprendizaje de la lengua y, específicamente, de la comunicación escrita. Además, se relaciona con la lectura, puesto que lectura y escritura están íntimamente relacionadas.

De este modo, entendemos la ortografía como uno de los pilares que facilitan y regulan la norma lingüística que se centra en la correcta escritura de las palabras (sobre la que versará nuestro estudio) y las frases, así como el correcto uso de los signos de puntuación. Asimismo, sobre ella se ha fundamentado la unidad gráfica de la lengua, más allá de las variedades individuales, geográficas y sociales. Y que, además, es el resultado de una serie de convenciones sociales en un determinado momento histórico, las cuales deben ser aprendidas para poder tener acceso a la comunicación escrita.

Hay diversos tratados y manuales que dan cuenta de la correcta escritura del español, como el de la Real Academia Española de la Lengua (2010) o los de Camps, Millán y otros (1990), Salgado (1997), Gómez Torrego (2010), Carratalá (2013) o Martínez de Sousa (2014), entre otros.

El de Gómez Torrego se divide en cuatro bloques que son:

- a) Ortografía de las letras y las palabras

- b) Acentuación
- c) Puntuación
- d) Otras cuestiones ortográficas

Es en el primer bloque en el que se centra nuestra investigación, puesto que no trabajamos la acentuación, ni la puntuación de los textos... sino que, queremos mostrar cómo con la LSE y su alfabeto dactilológico los alumnos pueden mejorar la ortografía de las letras y de las palabras en español, puesto que los desajustes propios entre los sonidos y las grafías llevan a que gran parte de los errores ortográficos que cometen los alumnos sean de este tipo.

Rodríguez (1996) se preocupa y se ocupa de la enseñanza de la ortografía en Primaria y afirma que:

La preocupación por la ortografía, a lo largo de bastantes años, no ha conseguido elaborar una metodología bien sistematizada, debido a un desmedido afán por enseñar "toda la ortografía". Se quería hallar el modo de hacer una especie de pansofía ortográfica que hiciera al individuo capaz de asimilar la ortografía absoluta. es necesario moderar nuestras aspiraciones a límites más asequibles: al vocabulario usual.

A lo que añade que toda enseñanza de la ortografía requiere tener en cuenta tres grandes elementos: La motivación didáctica de la ortografía (porque nadie aprende si no quiere, luego la motivación en el aprendizaje es esencial), la determinación y ordenación del contenido ortográfico (el autor aconseja centrar el aprendizaje ortográfico en lo cercano al alumno, partiendo del vocabulario activo⁵ y pasivo del alumno) y la metodología de la enseñanza de la ortografía (la enseñanza de la ortografía será gradual, en relación con la lectura y la escritura, nunca con palabras aisladas sino integradas en un contexto o al menos en oposición semántica a otras y evitando la presentación de errores de los que el

⁵ El vocabulario activo es el constituido por el conjunto de palabras que el individuo emplea cuando habla o escribe. Mientras que el vocabulario pasivo es el que el sujeto comprende cuando lo escucha o lo lee pero que no lo emplea habitualmente.

alumno puede tomar como imagen visual de la palabra; el estudio de las reglas ortográficas serán las mínimas y más generales y partiendo siempre de casos concretos).

Veamos cómo estructura Rodríguez (1996) la enseñanza de la ortografía por cursos en Primaria:

- 1º de Primaria: el niño se inicia en la escritura mediante textos sencillos referidos a conocimientos básicos que impliquen solamente la ortografía natural.
- 2º de Primaria: la enseñanza de la materia ha de dirigirse al vocabulario usual propio del nivel educativo, confeccionando un carnet cacográfico de los niños de siete años. Se prepararán dictados que contengan palabras en las que con mayor frecuencia cometen errores ortográficos los alumnos del grupo. No se introducirán más de tres palabras nuevas por dictado y solo habrá una palabra difícil por fase.

En estos dos primeros cursos el aprendizaje ortográfico se intentará apoyar en la intervención del mayor número de sentidos (vista, oído...), es decir, ver la palabra, oírla, pronunciarla, comprenderla, imaginarla, escribirla...

- 3º (curso en el que centramos nuestra investigación) y 4º de Primaria: en estos cursos los alumnos tienen entre 8 y 10 años y, cognitivamente hablando, los alumnos pasan del pensamiento concreto a un pensamiento más abstracto y universal. Por eso, Rodríguez Sanmartín ya se introduce la enseñanza de la ortografía del vocabulario que tiene ciertas consonantes difíciles.

En estos cursos, la sustitución indebida de la "b" por la "v" supone entre el 10 y el 12,7 % de los errores ortográficos, mientras que la "v" por la "b" oscila entre un 10-11 %.

También puede iniciarse en estos cursos la formulación de algunas reglas ortográficas partiendo del vocabulario básico, dado que hay un mayor desarrollo de la capacidad inductiva y deductiva.

- Ya en 5º 6º el alumno es capaz de inducir, deducir, analizar y sintetizar el conocimiento pues el desarrollo del pensamiento abstracto es mayor. Entonces se introducen el resto de reglas ortográficas.

2.2.4 La ortografía de la lengua española

La lengua española es un sistema alfabético que mediante un número reducido de signos abarca todas las posibilidades de representación (Barberá y otros, 2001). Concretamente, el abecedario o alfabeto español está formado por 27 letras, de las cuales cinco son vocales y 22, consonantes. Hay cinco dígrafos o signos dobles que no se consideran letras por lo que no forman parte del abecedario, pero que sí representan ciertos fonemas y son: *ch, ll, rr, gu* y *qu*.

Diferentes manuales dan cuenta de la ortografía del español, entre los que destacamos el de la RAE de 2010, titulado *Ortografía de la lengua española*, y que incluye la nueva norma académica; la versión escolar de la misma, que se titula *Ortografía escolar de la lengua española*; y el de Gómez Torrego (2011), que muestra de forma más didáctica la norma ortográfica alrededor de cuatro secciones: ortografía de las letras y las palabras; la acentuación, la puntuación y otras cuestiones generales, como las abreviaturas, siglas, etc.

En cuanto a la primera, que es en la que se centra nuestro estudio, la RAE (2013) destaca algunos aspectos sobre la representación gráfica de los fonemas:

- ❑ Fonema /i/: se representa con *i* o con *y* (conjunción copulativa, palabras terminadas en diptongo o triptongo con *í* átona final, como *rey, jersey...*).
- ❑ Fonema /u/: se representa con *u* (*lluvia*), con *ü* (*pingüino*) o con *w* (palabras inglesas como *sándwich*).

- ❑ Fonema /b/: se presenta con las letras *b*, *v* y *w* (solo en palabras de origen extranjero).

En este punto se enumeran once reglas de la *b*, con sus excepciones correspondientes. **Se escribe b:**

- Delante de otra consonante o final de palabra (*subterráneo*, *broma*, *Job*). Excepto *ovni*, *molotov* y algunos nombres propios extranjeros como *Vladimir*.
- Delante de la sílaba *tur-* (*turbulencia*).
- En las palabras que empiezan por *bu-*, *bur-*, *bus-* (*butano*, *burla*, *buscar*). Excepciones: palabra *vudú* y sus derivados.
- Terminaciones del pretérito imperfecto de los verbos de la primera conjugación y del verbo *ir*: *amaba*, *iban*.
- Verbos acabados en *-bir* (*escribir*). Excepto *hervir*, *servir* y *vivir*.
- Verbos acabados en *-buir* (*contribuir*).
- Palabras acabadas en *-bilidad* (*debilidad*). Excepto: *civilidad* y *movilidad*.
- Palabras terminadas en *-bunda*, *-bundo* (*tremebunda*, *vagabundo*).
- En palabras formadas con *bi-*, *bis-*, *biz-*, *biblio-*, *bio-*, *-bio*, *sub-* (*bisílaba*, *bisnieto*, *biografía*, *subterreno*).
- En voces formadas por *bien-*, *ben/e* (*bienvenida*, *benefactor*).
- Verbos *beber*, *caber*, *deber*, *haber*, *saber* y *sorber* y sus derivados.

Se escribe v:

- Detrás de *d* y *b* (*adversario*, *obvio*).
- tras la secuencia *ol-* (*olvidar*, *absolver*).

- Palabras que empiezan con *eva-*, *eve-*, *evi-* y *evo* (evanescente). Excepción: *ébano* y sus derivados.
 - Detrás de *di-* inicial: *divida*, *divorcio*... Excepto *dibujo* y sus derivados.
 - Detrás de *lla-*, *lle-*, *llo-*, *llu-* (*llave*, *lluvia*). Palabras con prefijo *vice-*, *viz*, o *vi-* (*virrey*).
 - Adjetivos llanos acabados en *-ave*, *-avo/-a*, *-eve*, *-evo/a*, *-ivo/a*: *leve*, *nocivo*...
 - Palabras que acaban en *-ívoro/a*: *carnívoro*. Excepto *víbora*.
 - Palabras con *-valencia*, *-valente*: *equivalencia*, *equivalente*.
 - Formas verbales de los verbos *andar*, *estar*, *tener* e *ir* y sus derivados que contienen el fonema /b/: *anduvo*, *tuvo*, *vayamos*... Excepciones: formas del imperfecto o copretérito de indicativo: *estábamos*, *andaba*, *iba*...
 - En los verbos *mover*, *valer*, *venir*, *ver*, *volar* y sus derivados: *movía*, *movimiento*, *valdrán*...
- ❑ Fonema /g/: letra *g* (con *a*, *o*, *u*) y dígrafo *gu* (con *e/i*). Cuando la *u* se pronuncia después de *g* y ante *e/i*, se usa diéresis (*vergüenza*).
 - ❑ Fonema /j/: con las letras *j* (con *a*, *o*, *u*) y *g* (con *e/i*). La letra *x* en México es una grafía arcaica de este mismo fonema, por lo que se pronuncia /j/.
 - ❑ Fonema /k/: se representa con la letra *c* (con *a*, *o*, *u*) y el dígrafo *qu* (con *e/i*). También *k* en voces extranjeras (*kebab*).
 - ❑ Fonema /m/: siempre delante de *b* y *p* (*ambos*, *empresa*).
 - ❑ Fonema /rr/: se representa con *r* en posición inicial de palabra (*rueda*) o detrás de consonante (*alrededor*).
 - ❑ Fonema /s/: a veces puede aparecer representado por la letra *x* a principio de palabra: *xenofobia*.

- ❑ Fonema /z/: se representa con las letras *z* (delante de *a*, *o* y *u*) y *c* (delante de *e*/*i*).

En cuanto a la única letra que no representa ningún fonema:

- ❑ Letra *h*: única letra que no representa un fonema en nuestra lengua. Se mantiene por razones etimológicas (voces latinas con *f*).
 - Se escriben con *h* los diptongos /*ua*/, /*ue*/, /*ui*/ (hueso, ahuecar).
 - También los diptongos /*ia*/, /*ie*/ (hiato, hierba).
 - Voces que comienzan con *hagio*-, *hecto*-, *helico*-, *helio*-, *hema*-, *hemo*-, *hemi*-, *hepta*, *heter*-, *hidro*-, *hetero*- *hexa*-, *hipo*, *homo*-....
 - También se escriben con *h* las palabras que empiezan por la secuencia inicial *ex* (*exhausto*, *exhibir*): excepto *exuberancia* y *exuberante*.
 - Las palabras que empiezan por *hum*- (húmedo), las palabras que empiezan por *herm*-, *histo*-, *hog*-, *holg*-, *horm*- (horroroso, hormiga). Excepto *eremita*, su derivado *ermitaño* y *ogro*.
- Solo se aspira en préstamos como en *hamster*, *Hawái*, *Hitler*...

Podemos observar que siendo esta una versión escolar, más clara y simplificada, constituye un conglomerado de reglas y excepciones que difícilmente pueden ser memorizadas por los alumnos.

Carratalá (2013) reflexiona sobre las reglas de ortografía afirma que la mayor parte de los vocablos más usuales entre los escolares no están regulados por ninguna regla ortográfica, por lo que la enseñanza de la ortografía mediante reglas es bastante inútil. Además, reduce a cuatro las reglas de ortografía que son pedagógicamente válidas:

1. Se escriben con *b* las terminaciones del pretérito imperfecto de los verbos que en tal tiempo acaban en *-ba*, *-bas*, *-bamos*, *-bais*, *-ban*.

2. Se escribe *b* siempre que tal sonido preceda a otra consonante, líquida o no.
3. Se escriben con *h* las palabras que empiezan por la sílaba *hum-* seguida de vocal.
4. Se escribe siempre *m* antes de *p*.

Otros autores reducen dichas reglas, como Gabarró y Puigarnau (2011), que señalan que es importante solo estudiar las reglas más rentables, que son siete para ellos:

- 1) Se escribe *b*, si le sigue cualquier consonante.

Ejemplos: blanco, obvio, bravo, obstruir, brazo, abjurar,...

- 2) Se escribe *b*, si es un verbo en pasado terminado en *-aba*, *-abas*, *-bais*, *-aban*, *-bamos*.

Ejemplos: cantaba, bailaban, fastidiaban, regaba,...

- 3) Antes de *p* se escribe *m* (nunca *n*). Antes de *b* se escribe *m* (nunca *n*)¹⁰.

Ejemplos: campo, tiempo, cambio, rombo, ámbito,...

- 4) Solo se escribe *rr* si suena fuerte y va entre vocales.

Ejemplos: carro, carretera, perro, terreno, turrón,...

- 5) Se escriben con *ll* todas las palabras acabadas en *-illo*, *-illa*, *-illos*, *-illas*.

Ejemplo: tortilla, papilla, monaguillo, listillo, mesilla,...

- 6) Para saber si una palabra termina en *z* o en *d*, busca su plural y aparecerá la letra. Ejemplos: pez-peces, red-redes, coz-coces, pared-paredes.

- 7) Empiezan por *h* todas las palabras que empiezan por *hie* o por *hue*.

Ejemplo: hiena, hiedra, huevo, huele, huerto, hielo, hierro,...

Añaden los autores que existen muchas más normas, pero tienen muchas excepciones o abarcan pocas palabras, por lo que no merecen la pena a efectos prácticos.

2.2.5 Desajustes entre los fonemas y sus grafemas en la lengua española

Los grafemas del alfabeto son un intento de reproducción visual de los fonemas de una lengua. La correspondencia entre ambos es mayor o menor según la lengua que se trate. Por ejemplo, en inglés la correspondencia entre grafemas y fonemas es menor, por ser una lengua cuyo sistema ortográfico es “opaco” o menos “transparente” que, por ejemplo, el español (Valle, 1989).

En español, a pesar de presentar cierta correspondencia, es evidente que existen desajustes entre fonemas y grafemas (hay 27 letras y solo 24 fonemas) que se deben a dos factores:

- La evolución lingüística: la lengua escrita siempre es más convencional que la oral, por lo tanto en muchas ocasiones se han dado casos de cambios fonológicos que no han tenido reflejo ortográfico hasta mucho después, porque su evolución es mucho más lenta.
- “La tradición ortográfica se debate en un proceso de continuos reajustes entre pronunciación y etimología, gobernado por la costumbre lingüística” (Carratalá, 2013: 56). Este “convencionalismo ortográfico” depende del uso general de las personas cultas y de las decisiones de la RAE, como por ejemplo el empleo de la *h* en palabras que etimológicamente no tienen por qué llevarla (por ejemplo, *hallar*).

Sin embargo, a pesar de ello, el español es un sistema ortográfico bastante transparente. Pero presenta también bastantes desajustes:

- Hay fonemas que pueden ser representados por dos o más grafemas distintos: /k/, /z/, /i/, /rr/, /g/, /b/ y /j/.
- Existen fonemas distintos representados por un mismo grafema, por ejemplo los fonemas /y/: como en *buey/bueyes*).

- Está el caso de la grafía *x* que representa un grupo de fonemas /ks/, como por ejemplo en la palabra *taxi* (/táksi/).
- Hay fonemas representados por un dígrafo, es decir, por un signo ortográfico compuesto por dos letras, pero que corresponde a un solo sonido doble, como por ejemplo con el fonema /g/, que gráficamente se representa con el dígrafo *gu* delante de las vocales e, i. Hay otros casos (ch, ll, rr y qu).
- Hay un grafema que no representa ningún fonema: la *h*.

2.2.6 La complejidad de la enseñanza de la ortografía

El español se considera una lengua, de algún modo, *transparente* o fonética porque hay una correspondencia entre los grafemas y los fonemas en buena parte del léxico castellano, es decir, parte de su léxico se escribe como suena. Sin embargo, la correspondencia entre grafemas y fonemas en español no es siempre unívoca (no todos los fonemas tienen una representación gráfica única, como *g/j*, *c/qu/k*, etc. e incluso cuenta con un grafema que no tiene correspondencia con ningún fonema –la *h*-), lo que se suele denominar *ortografía arbitraria* y otros denominan *ortografía visual* (González, Herrera y García, 2004, p. 3). Esto hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía española sea bastante complejo.

Y esto es así porque la ortografía española es el resultado de dos tendencias: una etimológica y otra fonética (Carratalá, 2013). La tendencia etimológica significa que la lengua española cuenta con palabras que se escriben de una determinada manera por ser heredadas de otra lengua, mayoritariamente del latín, como por ejemplo *hombre*, en la que la *h*, no se pronuncia o palabras que se escriben con *b* o con *v* sin que haya una regla ortográfica que lo explique, como en el caso de *voz* y *bello*; la fonética, por su parte remite al hecho de que existe otra tendencia en español a que la escritura se corresponda con lo que se pronuncia

(correspondencia entre grafía y pronunciación), como por ejemplo: *manta*, *alma*, *lectura*... Las palabras en las que alguno de sus fonemas admite varios grafemas y en las que no hay reglas ortográficas que regulen su escritura y que, por etimología o tradición, se escriben de una determinada manera (con *b* o con *v*, con *k* en vez de con *c*...) son vocablos que requieren un mayor esfuerzo de memoria visual y viso-motriz. Por todo ello, algunos autores (Mesanza, 1990; Casanova y Rivera, 1989, entre otros) rechazan la idea de la enseñanza de la ortografía basada en reglas y proponen el estudio de palabras partiendo de un vocabulario básico ortográfico (selección de palabras que presentan cierta dificultad ortográfica en los discentes) adecuado al nivel educativo del alumnado, y puedan así formar parte del léxico activo de lectoescritura del alumnado, que es el conjunto de términos que el escolar usa con propiedad.

Decíamos, sin embargo, que hay una complejidad en la adquisición de la competencia ortográfica fruto de la arbitrariedad de la lengua como sistema de signos lingüísticos, en los que la relación entre significante y significado es arbitraria, es decir, fruto de la convención, pues nada hay, por ejemplo, en la palabra *casa* que haga relacionar ese significante con su significado.

Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía es, además de complejo, muy largo, ya que suele iniciarse en tercero de Primaria, con alumnos que al menos tienen ocho años, y continúa a lo largo de la etapa de Primaria, Secundaria, Bachillerato e, incluso, la Universidad.

Sin embargo, a pesar de que este proceso se inicia pronto (una vez que los alumnos han adquirido la lectoescritura y se encuentran en una etapa cognitiva más madura que les permite reflexionar sobre la lengua), son muchos los docentes que ven con frustración cómo sus alumnos cometen una y otra vez en las mismas faltas de ortografía. Nos hallamos, por tanto, en lo que Carratalá (2013, p. 17) denomina una “situación de fracaso ortográfico generalizado”.

‘ Los datos arrojados por las diferentes pruebas diagnósticas a las que se somete al alumnado de las diferentes comunidades autónomas españolas y también de estudios

2.2.7 Las reformas ortográficas

Hay quienes están a favor de una reforma profunda de la ortografía española. Martínez de Sousa encabeza, junto a Mosterín (1981), la postura reformista más radical con respecto a la ortografía española, pretendiendo que esta se ajuste estrictamente al principio fonémico. Algunos escritores han apoyado este extremo, como García Márquez (1997), cuyo discurso de apertura en Primer Congreso Internacional de la Lengua Española de Zacatecas (México), en 1997, apostaba por la simplificación drástica de la ortografía española por considerarla el "terror del ser humano desde la cuna", sustituyendo la ortografía actual por una más razonable:

Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga *lágrima* ni confundirá *revólver* con *revolver*. ¿Y qué de nuestra *be* de *burro* y nuestra *ve* de *vaca*, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una.

Rabanales (1999) recoge las diferentes posturas de los expertos en ortografía en la mesa redonda "García Márquez, Bello y la ortografía española" organizada por la Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández, en 1998. De las intervenciones de aquellos que apoyaban la reforma siguiendo la propuesta de Andrés Bello (1981) y García Márquez (1997) se infirieron las siguientes consideraciones (Rabanales, 1999: 297-298):

1. "La sencillez ortográfica ha sido desde Quintiliano hasta el presente un ideal hispánico".
2. "Dicho ideal mantuvo siempre a la ortografía española en la línea de la pronunciación, la que hasta hoy es uno de los cuatro criterios ortográficos

internacionales de evaluación de alumnos como el de PISA de la OCDE evidencian las carencias en comunicación escrita del alumnado de diferentes niveles educativos en nuestro país.

de la RAE”.

3. Facilitaría la comunicación entre los hispanoescribientes y la emplearía un mayor número de personas.
4. Facilitar la comunicación escrita es necesario, pues “la escritura siempre ha sido un medio trascendental para acceder a la cultura, y más en nuestra época en que la tecnología ha revolucionado tal forma de comunicación, dándole una importancia considerable”.
5. El dominio de nuestro actual sistema depende fundamentalmente de nuestra memoria visual, puesto que sus reglas tienen a veces tantas excepciones como los casos que cubren. Sería mejor realizar una reforma profunda que priorizara la memoria auditiva, con la que “desaparecerían prácticamente todas las faltas ortográficas literales y acentuales”.
6. Si al hablar nos guiamos por los fonemas de nuestra lengua y nos entendemos, no hay razones para pensar que no podría ocurrir lo mismo con un sistema gráfico que los representara biunívocamente. La RAE ha apelado en ocasiones al este principio fonético, solo que no lo ha aplicado sistemáticamente, puesto que lo ha mezclado con otros.
7. Facilitaría considerablemente la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Los docentes tendrían más tiempo para dedicarlo a otros aspectos esenciales de la escritura, a ampliar el léxico...
8. Por último, la reforma permitiría que las personas analfabetas o semianalfabetas accedieran a la cultura. Y se plantean el siguiente interrogante: “¿Es un atentado contra el artículo 27º de la *Declaración universal de los derechos del hombre* (1948) y el artículo 10º de la *Declaración de los derechos del niño* (1959)”.

En el lado contrario, hay quienes se oponen a cualquier reforma ortográfica. Rabanales (1999) recapitula los argumentos de los expertos en ortografía que estaban en contra de la reforma con estas razones principales: por el respeto al

criterio etimológico que permite que conozcamos el verdadero significado de las palabras y, en segundo lugar, por el respeto a la tradición o costumbre. Luego se sumaban otros argumentos secundarios, como el empobrecimiento de la lengua, la unidad idiomática panhispánica, el coste que supondría la reimpresión de todas las obras ya publicadas, etc.

En un punto intermedio, hay un grupo moderado que son partidarios de reformas ortográficas leves, pero sin llegar a cambios sustanciales en la ortografía española. Entre estos, Lázaro Carreter en sus diversos “dardos” (1997 y 2003) apuesta por la medida reformista (1997: 627):

No resultaría prudente acometer reformas ortográficas de envergadura. Las normas españolas son de tal simplicidad, que cualquier persona bien escolarizada puede asimilarlas antes de la adolescencia. Y sería temerario que nuestra comunidad se lanzase ahora a una posible disgregación, que ya quedó conjurada cuando más posibilidades tenía de haber triunfado: al producirse la emancipación de las nuevas repúblicas americanas y propugnar muchos la ruptura con cuanto uniese con España

Lázaro Carreter argumenta su postura moderada con esta idea de que los cambios ortográficos drásticos deberían haberse acometido en su momento, esto es, con la creación de la Asociación de Academias de Lengua Española (ASALE) en 1951. Pues, a partir de ese momento, la RAE realizó diversos cambios ortográficos y prosódicos, que las sucesivas normas académicas fueron reflejando: se adoptaron criterios esencialmente fonéticos para acercar la ortografía a la pronunciación, simplificando grupos iniciales de consonantes *ps-*, *mn-* y *gn-*, se suprimió la tilde en los monosílabos *fue*, *fui*, *vio* y *dio*, etc. Carratalá (2013) tras realizar un repaso de ellos, concluye que han sido insuficientes. Finalmente, resume su postura al respecto en la editorial del diario ABC del día 14 de octubre de 1989:

(...) es posible eliminar acentos, aligerar a veces grupos vocálicos (escribir

reembolso) o consonánticos (escribir *trasmitir*); desterrar dualidades innecesarias (*cinc/zinc*); suprimir las palabras biacentuales eligiendo una sola forma (*policíaco/ policiaco*); aglutinar elementos (*deprisa*, mejor que *de prisa*); generalizar la pérdida de la *h* en algunas palabras (*sabiondo*, preferible a *sabihondo*); etc. Pero no se debe ir más lejos.

2.2.8 La ortografía en la escuela

La metodología tradicional basada en el aprendizaje memorístico de innumerables reglas de ortografía y sus respectivas excepciones es, en parte, responsable del fracaso ortográfico generalizado de los alumnos de los diferentes niveles educativos y son muchos los autores que apuestan, como ya hemos señalado, por el aprendizaje del vocabulario usual o los inventarios cacográficos (Lorenzo Delgado, 1980; Mesanza, 1990a y 1990b; Cassany y otros, 1994; Gómez Camacho, 2006b; Barberá y otros, 2001; Gabarró y Puigarnau, 2011; Gabarró, 2015; Carratalá, 2013). A este respecto, Villarejo (1950) afirma que el contenido didáctico de la ortografía española debe fundamentarse en el vocabulario usual puesto que a los alumnos se les enseña multitud de palabras que probablemente no utilizará nunca. Y, además, este debe incluir los errores o cacografías más habituales entre los escolares.

También Carratalá (1993) participa de este argumento, al que además añade que el aprendizaje del vocabulario usual no implica renunciar al aprendizaje inductivo de reglas de ortografía, pero solo las que sean *pedagógicamente válidas*, “las que se aplican a un gran número de palabras de uso corriente, poseen pocas o ninguna excepción y pueden formularse en enunciados relativamente fáciles de albergar en la memoria”.

Por eso, continúa diciendo el mismo autor:

Creemos que resulta indispensable confeccionar un inventario de vocablos que recoja aquellos que son de uso frecuente y cuya escritura, por resultar problemática -sin causas claras que lo justifiquen-, origina una buena parte

de las cacografías más usuales, y ponerlo a disposición de los alumnos a través de actividades basadas en la enseñanza preventiva -y no correctiva-.

En este sentido, se pueden citar varios inventarios léxicos y cacográficos:

1. Palabras del vocabulario común con dificultades ortográficas, de García, N. (Cf. *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid, Rialp, 1963).
2. Palabras del nivel común que ofrecen dificultad ortográfica, de Lorenzo, M. (Cf. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Enseñanza globalizada. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980).
3. Vocabulario básico ortográfico, Mesanza, J. (Cf. *Vocabulario básico ortográfico. Para uso del profesor de lengua del 1º, 2º y 3er ciclo*. Madrid, Escuela Española, 1990).

Carratalá (1993) saca las siguientes conclusiones:

1. Los errores ortográficos se producen en un número muy concreto de vocablos, por lo que si se aprende bien es fácil que los errores más frecuentes desaparezcan.
2. Dichos vocablos son prácticamente los mismos; hecho significativo ya que entre la investigación de García y la de Mesanza han transcurrido casi 30 años.
3. Solo la mitad de las palabras recogidas en estos inventarios coinciden con las contempla la norma ortográfica puesto que pertenecen a lo que se conoce como *ortografía arbitraria*, lo que evidencia que el vocabulario usual ha de constituir la principal fuente de vocablos para incorporar al acervo lingüístico de los escolares.

Es el propio Carratalá (2013) también el que concluye que esta metodología tradicional empleada por la mayoría de los docentes, junto con aversión que sienten los discentes por la lectura y el descrédito social de la convención

ortográfica, es una de las principales causas del “fracaso ortográfico” que alcanza a buena parte de los escolares de las diferentes etapas educativas.

2.2.9 Las faltas de ortografía - errores ortográficos en la escuela

La RAE define actualmente la falta como “error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita”. Con respecto a las faltas de ortografía, todo docente conoce los problemas que estas suponen en los escritos de gran parte del alumnado. Carratalá (2013: 18-21) apunta cuatro posibles causas de las faltas de ortografía entre el alumnado, que anteriormente mencionábamos y ahora describimos con más detalle:

1. La aversión que muchos escolares tienen por la lectura. El autor sostiene que la lectura no solo permite la fijación visual de la ortografía de las palabras, sino también la asimilación de su significado contextual. Para combatir esta aversión, Carratalá propone que se proporcionen textos seleccionados con el máximo rigor, adecuados a la maduración intelectual de los alumnos, cuyo contenido motive y atraiga la atención del alumnado y sean cercanos a ellos. Textos que en definitiva despierten la pasión por leer.
2. El descrédito social de la convención ortográfica. La importancia de la ortografía y el prestigio perdido ha de dárselos la sociedad, los medios de comunicación, los docentes de las diferentes áreas y los del área de lengua castellana.
3. El aprendizaje memorista de las reglas ortográficas. El autor apuesta por un aprendizaje de la ortografía no basado en estudio de reglas infinitas y sus excepciones, sino que mejor han de estudiarse unas pocas reglas de indiscutible eficacia pedagógica junto con las palabras que normalmente escriben mal los escolares (inventarios cacográficos) y palabras de uso frecuente entre los escolares que presentan dificultades ortográficas.

4. Los métodos empleados por algunos docentes. Muchos métodos y manuales de ortografía entorpecen la enseñanza de esta porque no fomentan la metodología preventiva, sino que muestran la palabra mal escrita para que sea corregida (lo que favorece la memorización visual de esa palabra mal escrita frente a la correcta).

La incorrección ortográfica tiene dos concepciones posibles y ambas se reflejan en estos dichos o refranes populares:

- “El hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra”: este dicho popular español incide en una concepción de la incorrección como falta o defecto grave en la actuación lingüística. Las faltas de ortografía son elementos propios de una enseñanza directiva en la que el docente es quien posee el conocimiento y transmisor de este a sus pupilos, y estos reciben como sujetos pasivos este saber, que es cuantificado y evaluado negativamente si no memoriza las reglas ortográficas y sancionado por su actuación reprochable. Dicen Camps y otras (1990:85):

Si consideramos la ortografía como un aprendizaje aislado, la noción de falta adquiere una importancia enorme; es la medida negativa, el elemento que se debe eliminar. Las faltas de ortografía tienen asignado un valor numérico cuantificable. El objetivo es acercarse al valor cero.

Esa es la concepción de error como sanción, que se convierte en barrera, y no en ayuda, para el aprendizaje.

Esta es la percepción que se tiene del error en la escuela tradicional y que aún perdura en nuestros días. Y, además, al ser fácilmente cuantificable, se desconecta del resto de actividades de producción escrita y se coloca como protagonista, y se centra la atención en ella, tomándola como medida de la competencia escrita del alumno.

- En un lado opuesto, hay otro dicho que dice: “De los errores se aprende”. Este dicho encierra otra concepción del error muy distinta a la tradicional: el error es fuente de aprendizaje y en ella se sustenta la didáctica de la ortografía actual. Y así es como multitud de autores conciben el error también en la escuela contemporánea (entre otros: Camps y otras, 1990; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Astolfi, 1999; Ruiz, 2009): como una oportunidad o desafío que nos permite superarnos, y no como tradicionalmente se han entendido: aquello que nunca debió producirse y que demuestran la torpeza de quienes lo cometen. El error ortográfico así entendido se valora cualitativamente: en un proceso complejo como el del aprendizaje, los errores ortográficos

En la concepción tradicional del error, el alumno no conoce sus avances en la escritura, solo sus carencias. En una escuela basada en el constructivismo, donde el alumno es protagonista de su aprendizaje, no cabe que el error ortográfico se entienda como transgresión de la norma que debe ser sancionada, sino más bien como un instrumento que nos aporta información del proceso de aprendizaje de los discentes, que constantemente va desarrollando hipótesis, y el docente como guía del proceso debe asegurarse de su validez, encargarse de reconducir al alumno que se ha desorientado y atender las dificultades que puedan presentarse, las cuales pueden detectarse mediante el estudio del error.

Veamos una síntesis de las dos concepciones del error en la escuela en la siguiente tabla:

ESCUELA TRADICIONAL ("El hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra")	ESCUELA CONSTRUCTIVISTA ("De los errores se aprende")
Se habla de faltas de ortografía	Se habla de <i>errores ortográficos</i>
La falta es un elemento negativo a evitar porque evidencia una carencia de conocimiento	Los errores ortográficos son fuente de aprendizaje
Concibe la ortografía como un aprendizaje aislado y único protagonista de la competencia escrita del alumno	Concibe la ortografía como un aprendizaje más, junto a otros que son también esenciales, integrado en la competencia escrita del alumno
Concepto de enseñanza basado en lo superficial, que desmotiva al alumno en la escritura	Concepto de enseñanza de la escritura mucho más profundo, que motiva al alumno a escribir
El profesor, como poseedor del saber, instruye al alumno, el cual no es conocedor de su progreso en el aprendiz	El alumno, con la ayuda del maestro, construye su propio aprendizaje
La falta es la prueba de lo que no sabe el alumno y ha de evitarse	El error es la prueba de lo que se sabe y sirve de instrumento para reorientar el aprendizaje
No se atiende a la diversidad según los tipos de faltas, corrigiendo por igual a todo el alumnado (sanción que se traduce en copia de faltas cometidas, una nota inferior...)	Hay diversidad de errores que muestran necesidades diversas. Se detecta el error y se determina la causa para aplicar un tratamiento adecuado e individualizado
La falta debe ser superada por el alumno mediante la memorización de reglas y sus excepciones y realizando actividades descontextualizadas de forma individual	El error puede evidenciar dificultades de aprendizaje que han de ser atendidas por el docente
Se corrigen <i>a posteriori</i> por el docente y se evalúan cuantitativamente en el concepto de evaluación sumativa	Se corrigen de forma activa por el alumno y se evalúan cualitativamente en el concepto de evaluación formativa

Tabla 5: Escuela tradicional versus escuela constructivista

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la clasificación de los errores ortográficos, hay varias clasificaciones que son más o menos conocidas. La más extendida, la de Galí (1926), cataloga los errores ortográficos en dos tipos: los de ortografía natural y los de ortografía arbitraria.

- Errores de ortografía natural: afecta a las normas de correspondencia grafía/sonido y que depende básicamente del proceso de adquisición de la lectoescritura. Según el autor, se producen cuando el sujeto se está iniciando en la escritura.
- Errores de ortografía arbitraria: comprende los aspectos más convencionales de la ortografía, es decir, a los que no afectan a la lectura de las palabras: *llegava**, *ombre**... Según el autor, se producen en una fase posterior, cuando se adquiere la ortografía arbitraria.

Cassany y otros (1994) refieren a Codina y Fargas, quienes aportan una subdivisión partiendo de la clasificación binaria de Galí:

1. Errores de ortografía natural:
 - a. Omisión o repetición de palabras (*lota** por *pelota*)
 - b. Orientación y orden (*mánica** por *máquina*)
 - c. Errores de pronunciación infantil (*jubar** por *jugar*)
 - d. No correspondencia sonido / grafía (*g/j, c/k/q: gugar** por *jugar*)
 - e. Separación de palabras (*selodio** por *se lo dio*)
2. Errores de ortografía arbitraria
 - a. Errores en normas de base fonética (*enrrollar** por *enrollar*)
 - b. No relación primitivo-derivado (*capacidad** en vez de *capacidad*)
 - c. Errores en la ortografía de morfemas gramaticales (*este* aula* por *esta aula*)
 - d. Confusión de homófonos (*haver si vienes** en vez de *a ver si vienes*)
 - e. Casos excepcionales (*inportante**, *cig-zag**...)

La carencia de nuevas investigaciones que amplíen y profundicen en el tema ha llevado a establecer la dicotomía de Galí como válida y es el referente actual, hasta el punto que en el currículo de Primaria se establece que en los primeros cursos se ha de dominar la ortografía natural y, en los posteriores, la ortografía arbitraria, lo cual es resultado de un enfoque reduccionista del

aprendizaje ortográfico (Camps y otras, 1990).

Mendoza (2003) pone en entredicho esta clasificación, puesto que es un contrasentido hablar de una ortografía natural en contraposición a arbitraria, ya que la lengua es un sistema arbitrario en sí. En todo caso debería hablarse de “grafía alfabética”, según el autor, que consiste en el dominio motriz de la escritura que suele desarrollarse en la escuela hasta los siete años.

Parece la clasificación de Camps y otras (1990) la más acertada, pues conciben el error como fuente de aprendizaje en un estilo de evaluación cualitativa (no cuantitativa) al estilo de la que realiza el equipo CNRS-HESO para la lengua francesa. Esta es abierta y, según el punto de vista que se adopte, permite situar los errores en más de un apartado, permitiendo relacionar la ortografía el resto de niveles lingüísticos. Esta clasificación no se basa en la observación experimental del comportamiento ortográfico del alumnado, sino en “la sistematización de errores posibles en los distintos subsistemas que integran el sistema gráfico” (Camps y otras, 1990: 93). Su clasificación la reproducimos de forma sintética a continuación y que abarca siete categorías:

- Errores de trazo
- Errores con una dominante fónica (o extragrafícos). Son errores producidos a causa de una mala pronunciación. No pueden identificarse sin conocer la pronunciación del niño.
 - Omisión (*vetana**) / Adjunción (*treatro**)
 - Confusión (*bujero**)
- Errores con una dominante grafofónica. La producción oral es correcta; el problema radica en la lengua escrita: ignorancia de las leyes de posición, familias de grafías, relación entre fonema y letra.
 - Cambios en el valor fónico resultante
 - Omisión / adjunción (*peso por pesó*)

- Confusión (*gerra**)
- inversión (*cocreta**)
- Sin cambios en el valor fónico resultante
 - Omisión/adjunción (*ombre**)
 - Confusión (*recojer**)
 - inversión (*haora**)
- Errores con una dominante morfológica. Afectan al sistema morfosintáctico
 - Morfemas gramaticales. Concordancia, rección, conjugación, referencia, formas de plural, femenino... (*haiga**, *a Marta la dio un patatús**, *ma traio**, *creo de que...**)
 - Morfemas léxicos
 - No reconocimiento de vocablos (*amoto**)
 - Ignorancia de familias léxicas (*automóvil**)
 - Ignorancia de la morfología: prefijos, sufijos, compuestos (*vagamundo**, *antirior**)
- Errores relativos a los homófonos (asimilable al anterior)

(haber/a ver; tubo/tuvo)
- Errores referidos al sistema no alfabético
 - Mayúsculas, puntuación
- Errores no explicables por los puntos anteriores
 - Por etimología
 - Signos que pertenecen a otras lenguas

2.2.10 La evaluación de la ortografía

Nuestra propuesta en cuanto a la evaluación de la ortografía es, siguiendo la línea de Camps y otras (1990) y Cassany y otros (1994) y Carratalá (2013), entre otros, tomar el error como fuente de aprendizaje y no como sanción o castigo , pues evaluar la ortografía no consiste en cuantificar los errores sino como fuente de información para el alumno y el docente y así poder mejorar el aprendizaje.

La propuesta de Camps y otras (1990: 44) es, en cuanto a la función del maestro, que este “proporcione a los niños las situaciones de aprendizaje que respondan a los siguientes aspectos:

- Facilitarles situaciones reales de escritura que favorezcan el contacto frecuente con la lengua escrita.
- Proporcionarles instrumentos de apoyo para que puedan resolver los problemas ortográficos con que se encuentren al escribir.
- Crear situaciones de aprendizaje sistemático de los aspectos regulares del sistema gráfico.
- Facilitarles instrumentos para la práctica sistemática de determinados problemas, a fin de conseguir la automatización indispensable.”

Camps y otras (1990) proponen, asimismo, algunos instrumentos de evaluación de la ortografía:

- a) Pruebas de nivel ortográfico
- b) Instrumentos de control y evaluación del proceso: cajas de palabras, cuadros de evaluación colectiva y cuadros de control individual.

Veamos la siguiente tabla donde se enumeran los instrumentos para el control y la evaluación de la ortografía propuestos por Camps y otras (1990):

Instrumentos para el control y la evaluación de la ortografía (según Camps y otras, 1990)		
INSTRUMENTOS	EN QUÉ CONSISTE	UTILIDAD
CAJA DE PALABRAS	Cada alumno tiene una caja con dos apartados, uno rojo y otro verde. Cuando comete un error en un texto escrito o quiere escribir una palabra que no conoce, la escribe en un pequeño cartón que coloca en el lado rojo de la caja (no es conveniente que introduzca más de dos palabras al día). Puede estudiar siempre que quiera las palabras, hacer juegos de dictados por parejas, y si ya las escriben bien se pasan al compartimento verde	Útil para el aprendizaje: el docente conoce los errores más frecuentes de los alumnos de un grupo, nivel o escuela. Útil para la autoevaluación: identifica cada niño las dificultades que tiene
CUADROS DE EVALUACIÓN COLECTIVA	Cuadros de doble entrada que incluyen el nombre de los alumnos y las diferentes cuestiones ortográficas que se trabajan. Periódicamente, cada alumno registra sus errores. Se colocan en un lugar visible del aula	Útiles para los maestros para detectar las dificultades dominantes en el grupo-clase y les permiten reorientar la programación si es necesario Útiles para los alumnos porque pueden contrastar los problemas que tienen con los generales del grupo
CUADROS DE CONTROL INDIVIDUAL	Cuadros de doble entrada donde cada alumno realiza un registro semanal (durante un periodo determinado) de sus errores, escribiendo correctamente las palabras en las que ha errado	Orienta el trabajo individual del alumno, pudiendo conocer el propio alumno los aspectos que debe mejorar

Tabla 6: Instrumentos para el control y la evaluación de la ortografía

Fuente: Elaboración propia partiendo de Camps y otras (1990)

Siguiendo el argumento de Camps y otras (1990), Cassany y otros (1994) apuestan por una evaluación cualitativa del progreso del alumno, entendiendo el error como fuente de información, mediante la observación de los errores y el análisis de sus posibles causas. Propone el autor la elaboración de una parrilla u hoja de seguimiento para cada alumno y otra para el grupo, para reforzar el aprendizaje ortográfico individual y grupal de forma personalizada.

Este planteamiento de la evaluación de la ortografía desde una pedagogía diferente, en la que el error no sea una falta o motivo de penalización y castigo, es

el que fundamenta nuestro Proyecto, adaptando algunos recursos propuestos por los anteriores autores al empleo de la LSE como herramienta de aprendizaje ortográfico: el uso de la caja de las palabras y los signos (que incluye los errores y los progresos ortográficos individuales del alumnado), el mural ortográfico (que recoge los errores ortográficos comunes al grupo), etc.

2.2.11 Didáctica de la ortografía

Como afirma Martínez de Sousa (2006), no existe una varita mágica que permita a los docentes, por arte de magia, dotar a sus alumnos de los conocimientos ortográficos necesarios para no cometer faltas de ortografía. Pero muchas veces es lo que nos gustaría a los docentes ante la perspectiva que se nos presenta: alumnos con abundantes faltas de ortografía no solo en las etapas iniciales de la enseñanza, sino en todos los niveles educativos, incluyendo el universitario.

Sin embargo, la labor docente en el campo de la ortografía sería más sencilla si los manuales de didáctica de la ortografía partieran de una enseñanza preventiva y no, como la mayoría de los manuales que existen en el mercado, cuyo planteamiento didáctico es, a nuestro parecer, erróneo porque orienta la didáctica de la ortografía a la enseñanza de la normativa ortográfica oficial: memorización de innumerables y baldías reglas con sus correspondientes excepciones, el dictado de textos complejos e ilógicos por aglutinar un gran número de léxico complejo desde un punto de vista ortográfico y muy poco cercano al alumnado, actividades en las que hay que rellenar los huecos con la letra más dificultosa de determinadas palabras o en las que hay que corregir textos llenos de errores ortográficos... Sin embargo, aunque escasos, existen manuales como el de Carratalá (2013), el cual aporta una visión de la ortografía mucho más amplia y rigurosa, sobre todo porque aborda los principales problemas que presenta la enseñanza-aprendizaje de la ortografía y las sendas

pedagógicas para superarlos.

La metodología tradicional, como decíamos, se ha basado fundamentalmente en el estudio memorístico de las reglas ortográficas y sus correspondientes excepciones y su ejercitación mecánica (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1997), así como una serie de medidas sancionadoras (como la copia de las faltas, bajar la nota de los exámenes cuando se comenten faltas...). Además, esta metodología suele caracterizarse por el uso exclusivo del libro de texto como recurso docente.

Dicha enseñanza tradicional de la ortografía, como la realidad escolar evidencia y cualquier docente de cualquier nivel educativo puede corroborar, no ha obtenido los resultados deseados. Son muchos quienes apuntan esta evidencia: Millán (1992) y Carratalá (2013), entre otros.

Diversos autores (Nebrija, Bello...) han avalado el importante papel de la ortografía como ente que asegura que no haya ambigüedades en comunicación escrita y otros muchos (Casares, Martínez de Sousa...) que destacan su rol como medidor socio-cultural. En este sentido, Sánchez (2009: 2) afirma que la ortografía tiene una gran repercusión social porque su dominio determina el grado de cultura de las personas. Concretamente, dice que “el carácter normativo que tiene la ortografía provoca una marca social de incultura, por la cual se considera el error ortográfico como un baremo de prestigio usado como medidor socio-cultural”.

Como refiere Carratalá (2013, p. 24):

Confiamos en que docentes y discentes exigiremos, por fin, ese mínimo de respeto hacia la lengua que nos ha de llevar a expresarnos con corrección y propiedad, oralmente y por escrito; aunque solo sea...¡por educación!. Porque de lo contrario, se abrirán ante nosotros, como colectivo hispanohablante, definitivamente, las puertas de la incultura.

También la ortografía ocupa un lugar importante en la enseñanza del área o la materia Lengua castellana, como queda reflejado no solo en los currículos de

Primaria y Secundaria sino también en los diversos libros de texto, en los que suele reservarse una sección específica de ortografía en cada unidad didáctica. Concretamente, en los últimos años esta ha cobrado una relevancia mayor, posiblemente porque, como hemos señalado anteriormente, gran parte de los escritos de los alumnos de cualquier nivel educativo están repletos de faltas de ortografía y la cuestión ortográfica se ha convertido en una de las grandes preocupaciones de los docentes, que se sienten impotentes ante este hecho, pese a sus esfuerzos por mejorar la escritura de sus alumnos.

En palabras de Carratalá (2013, p. 17):

El caos ortográfico que existe actualmente en el ámbito escolar requiere una inmediata toma de conciencia exacta de la gravedad de un problema cuya solución no es solo competencia de la autoridad educativa, pues, a nuestro parecer, debe atajarse con la decidida implicación de todos los sectores sociales: alumnos, profesores, familias, medios de comunicación, etc.

Actualmente, hay alumnos que tienen problemas con las faltas de ortografía, muchas veces porque disponen de una representación ortográfica errónea en su léxico o porque, si disponen de la representación correcta, no la activan por emplear la vía subléxica en vez de la vía léxica en la escritura (Cuetos, 2012). Se evidencia que la didáctica de la ortografía está íntimamente vinculada a la psicología de la misma, porque el aprendizaje ortográfico es un proceso de percepción sensorial, y en la medida en que se utilicen todos los sentidos, su aprendizaje será potenciado, sobre todo potenciando la memoria visual, que es fundamental en dicho proceso. Gomes de Morais y Teberosky (1993) entienden que la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía ha de basarse en los procesos psicológicos de los aprendices (1993) y que hasta ahora los métodos tradicionales empleados basados en los conocimientos que aporta el sistema ortográfico son insuficientes. Y, en definitiva, recomiendan métodos que se basen en conocimientos acerca de los procesos psicológicos de los discentes.

Estamos de acuerdo con Gomes de Morais y Teberosky, así como con

Cassany (1993), que afirma, en esta misma línea, que el problema radica en la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía, una metodología tradicional basada en el estudio memorístico de innumerables reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones y de actividades muy mecánicas para practicar lo memorizado, la cual poco ha evolucionado con el paso de los años (nuestros antepasados siguieron el mismo sistema). Concluyendo, esta metodología no debe ser la adecuada cuando los resultados son los mismos año tras año y se corrigen los mismos errores a los mismos alumnos.

Los docentes, como señalan expertos en neuroeducación, una nueva disciplina que tiene como objetivo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje basándose en los conocimientos que tenemos sobre la actividad cerebral humana, deberían comenzar a aprovechar todo lo que se conoce del funcionamiento del cerebro humano para enseñar mejor (Mora, 2013). Este autor dice que no hay cerebro cognitivo que no haya sido filtrado por el cerebro emocional, ya que la información que captamos por los sentidos pasa por el sistema límbico (cerebro emocional) antes de ser enviada a la parte del cerebro encargada de los procesos cognitivos. Dentro del sistema límbico, la amígdala tiene una función esencial, activándose ante eventos que considera importantes para la supervivencia y consolidando un recuerdo. Por tanto, hay que buscar el significado emocional de lo que se enseña, para que el alumno se interese y se sienta entusiasmado por lo que aprende.

Gamo (2012) también apuesta por la emoción en el aprendizaje y nos habla de la necesaria apertura de la pedagogía y la educación a la ciencia. Define la Neurodidáctica como “la especialidad que estudia la optimización del aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro; es la disciplina que ayuda a aprender con todo nuestro potencial cerebral”. Además, resalta que el aprendizaje memorístico sin comprender lo que se estudia, desde el punto de vista neurobiológico, no tiene sentido y añade que las nuevas pedagogías deben, entre otras cosas, incorporar la **motivación** como un recurso para mejorar las

condiciones del aprendizaje y hacer que estos sean más significativos.

Así, nuestra propuesta educativa de enseñanza de la ortografía se asocia a un recurso que entusiasma y motiva al alumnado, como es el aprendizaje de la lengua de signos española mediante una experiencia educativa innovadora (que explicaremos a continuación) lúdico y motivador, sobre todo en la etapa de Primaria, activando la amígdala con este elemento que rompe la monotonía y que conseguirá almacenar este aprendizaje ortográfico de manera más profunda en el cerebro.

Asimismo, otros estudios científicos evidencian que la didáctica de la ortografía debe estar íntimamente vinculada a la psicología de la misma, pues el sistema de escritura, así como las otras actividades cognitivas, dependen del funcionamiento del cerebro (Cuetos, 2012: 49-51), lo que apoyan los recientes estudios con técnicas de neuroimagen, que acreditan cómo cada proceso de escritura depende de redes neuronales que se extienden por amplias zonas del cerebro.

Los fracasos en el proceso de escritura de determinadas palabras puede deberse a diversos motivos, entre los que está la falta de procesamiento y memoria visual de las palabras. No hemos de olvidar que el **aprendizaje ortográfico es un proceso de percepción sensorial**, y en la medida en que se utilicen todos los sentidos, **su aprendizaje será potenciado, sobre todo potenciando la memoria visual**. Diversos autores apuestan por que la enseñanza de la ortografía se centre en el vocabulario con ortografía compleja porque es de crucial importancia para eliminar los errores ortográficos más frecuentes y añaden que el aprendizaje ortográfico podría depender fuertemente de los recursos de atención del aprendiz (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy y Abbott, 1992; Diuk, Ferrony y Mena, 2014). Por todo ello, nosotros apostamos por un método innovador que siga esta línea de fundamentar el aprendizaje ortográfico en las técnicas de atención y memorización visual del aprendiz. Para lo que proponemos los juegos con LSE y su alfabeto dactilológico como estrategia

de atención y memorización, que como recurso visual podrían favorecer la atención y el análisis detenido de la forma en que se escribe la palabra, permitiendo que esta entre en el almacén léxico y se memorice de forma correcta.

Cuetos (2012: 32-34) habla de la existencia de dos vías que permiten obtener la forma ortográfica o los grafemas de la palabra que se pretende expresar por escrito: una vía subléxica, que es indirecta, para palabras en las que hay una correspondencia biunívoca entre fonemas y grafemas (como la palabra *mesa* o palabras que nos son desconocidas o menos familiares); otra vía léxica u ortográfica en la que las representaciones ortográficas o la forma en la que se escriben las palabras de ortografía arbitraria se almacenan en una memoria operativa desde donde se ejecutan los movimientos destinados a reproducir dichas palabras. Esta última se emplea sobre todo cuando se trata de palabras familiares, porque es una vía directa y rápida y nos permite obtener la ortografía correcta de las palabras. Cuetos (2012: 128 y 132) recomienda que para trabajar la ortografía arbitraria se les presente a los alumnos las nuevas palabras (sin hacérselas escribir al dictado, puesto que podrían generar una representación errónea de esta), trabajándolas para que las registren en su léxico ortográfico, que es el almacén donde se encuentran las formas ortográficas de las palabras, es decir, la forma en que las palabras deben ser escritas. Propone algunas actividades a este respecto: copiar las palabras en el cuaderno, en la pizarra, configurarla con letras de plástico, etc.

Siguiendo esta idea de Cuetos y las teorías de la neuroeducación, así como las teorías ya clásicas del juego como recurso educativo (Piaget, Vigotsky, Decroly, entre otros) y otras más modernas (Moyles, 1990; Linaza, 1992; López y Garfella, 1997; etc.), proponemos otra serie de actividades para trabajar este registro de la forma escrita de las palabras en el léxico ortográfico. En este caso, lo hacemos mediante el uso de la lengua de signos española y su alfabeto dactilológico. Se llevó a cabo una experiencia educativa innovadora titulada “Enseña a Señar”, basado en juegos lingüísticos, sopas de letras, juegos de

memoria... en los que se trabajó especialmente el léxico castellano que habitualmente presenta dificultad ortográfica en el alumnado. Las letras de estas palabras se sustituyeron por las del alfabeto dactilológico de la lengua de signos, las palabras cacofónicas se acompañaron su traducción a la LSE, es decir, los signos con los que se comunican las personas sordas en nuestro país. Todo ello con un fin didáctico: fomentar la creación de una imagen visual correcta de dichas palabras con ortografía dudosa y su posterior memorización. Así, el aprendizaje de la correcta escritura del vocabulario cacofónico usual entre el alumnado se presenta como un proceso sencillo porque se aprende jugando y disfrutando con una lengua viso-gestual como es la LSE, una lengua que pretende motivar el aprendizaje de la ortografía de palabras castellanas con dificultades ortográficas, ejercitando su memoria visual y mejorando así su escritura.

Por otro lado, en cuanto a la didáctica de la ortografía, son muchos los enfoques pedagógicos erróneos que se han empleado en el aprendizaje ortográfico, pero es el denominado por Carratalá (2013) la “pedagogía del error” el que ha tenido peores consecuencias educativas según muchos autores (Carratalá, 2013; Cassany y otros, 1994; Barberá, 2001; entre otros): los dictados o actividades cuyos textos contienen múltiples palabras dificultosas para los alumnos, las actividades en las que no se presenta la palabra completa, también conocidas como “fuga de letras”, sino que se dejan huecos para poner la letra correcta, actividades que se basan en la corrección de errores que contiene un texto... son todas ellas desaconsejadas porque pueden contribuir a la memorización de imágenes visuales erróneas del vocabulario que se presenta mal escrito para ser corregido por el alumnado.

Nos quedamos con la visión que Carratalá (2013) nos ofrece con respecto a los métodos erróneos que se han empleado en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía y que nosotros reseñamos. El autor condensa en **diez los principios metodológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía:**

1. **La corrección prosódica.** Se han de evitar pronunciaciones erróneas o incorrectas para dar paso a una pronunciación clara, limpia y correcta. ES decir, no se recomienda pronunciar las palabras con *v* y con *b* de distinta manera, pronunciando la *v* como labiodental en vez de bilabial que es como realmente se pronuncia, para identificar el fonema que corresponde.
2. **El vocabulario de uso como criterio de selección del léxico.** No es aconsejable seleccionar vocabulario con un alto grado de dificultad, el cual suele tener poca significación para los alumnos y supera la dificultad ortográfica y semántica (por pertenecer al registro culto o porque es un vocabulario que no se usa casi) que le corresponde al alumno según el nivel educativo en que se encuentra, sino por frecuencia de uso en el habla coloquial y la cercanía al entorno vital del alumnado. Enseñar vocabulario muy poco frecuente por ser ejemplo de aplicación de algunas reglas ortográficas poco generales o de sus excepciones no da buenos resultados educativos. Afirma Carratalá (2013: 29) que:

Es el docente quien ha de seleccionar los vocablos en función de su índice de frecuencia en el uso coloquial y su sencillez de pronunciación.

Alvar (2004: 27) habla de la importancia de la enseñanza de las palabras con un alto nivel de frecuencia y de las que tienen un alto nivel funcional. Destaca la importancia de los diccionarios que indican la frecuencia en que el vocabulario español aparece en los diversos textos, cuyos índices de frecuencia deben servir a los docentes para buscar palabras de un mismo orden que enseñarán a los alumnos de la manera que crean más conveniente, mediante juegos y ejercicios variados, a partir de textos que, en la mayor parte de las ocasiones,

hayan creado nosotros mismos.

Además, pone como ejemplo de estos diccionarios el *Diccionario de frecuencias de unidades lingüísticas del castellano* de Alameda y Cueto (1995), que muestra que son 100 las palabras que representan el 50% del léxico estudiado (2.000.000 de términos). Añade el estudio de García de la Hoz, que considera más completo porque tiene en cuenta que no todas las palabras tienen la misma distribución, sino que hay multitud de campos. Por eso estudió, además del vocabulario usual, el vocabulario común, ese que aparece en todos los tipos de vocabulario (familiar, cultural, social...). Él presenta 208 palabras.

En palabras de Alvar (2004: 27):

La motivación y las necesidades de los alumnos son las que nos obligarán a dar cuenta de las palabras que sirven para nombrar los objetos más inmediatos, las que designan los hechos y actividades cotidianos, etc., no siempre en los primeros rangos de frecuencia (por ejemplo, *perro, gato, pan* o *coche*).

3. **Presentación del significante completo:** Si lo que pretendemos es que se fije en el cerebro del alumno la imagen visual y cinestésica de las palabras, estas han de presentarse completas. Hay que evitar las actividades de “fuga de letras”, que consisten en dejar huecos para rellenar la letra que falta en una palabra con alguna grafía dificultosa. Esto puede llevar a poner la letra errónea y a que se grabe mal la imagen visual y cinestésica de las palabras. Como Carratalá (2013) defiende la fuga de letras incrementa los errores ortográficos en el alumnado.

Es mejor, sin embargo, destacar la letra dudosa y facilitará la grabación cerebral de su correcta imagen visual.

A este principio añadimos que es posible, junto a este recurso de destacar la letra dificultosa, destacar la letra con el alfabeto dactilológico de la lengua de signos, como en este ejemplo, que puede resultar mucho más lúdico y motivador, al tiempo que se aprende una lengua con la que pueden hablar con los alumnos sordos u otras personas sordas que se hallen en su entorno:



Figura 11: Palabra "vivir" destacando la grafía dificultosa con el alfabeto dactilológico

Fuente: Elaboración propia.

- 4. Presentación de palabras y textos correctamente escritos:** Para el autor, el sistema de enseñanza-aprendizaje de la ortografía debería siempre basarse en la prevención de errores y su máxima siempre ha de ser "Hay que escribir sin faltas todo lo que se escriba". Por eso no es aconsejable realizar ejercicios en los que los alumnos tengan que corregir un texto lleno de faltas, pues existe el riesgo de que en la mente de los alumnos se cree una imagen falsa de los vocablos y se retrase la correcta adquisición de estos.

Por tanto, se desaconseja también la corrección de errores ortográficos entre compañeros (corregir el dictado o el cuaderno del compañero). En definitiva, convertir el error en el punto de partida del aprendizaje ortográfico no es lo más idóneo para su correcta adquisición.

5. Aprendizaje de reglas ortográficas pedagógicamente válidas:

Estamos de acuerdo en que una ortografía correcta no se obtiene memorizando unas reglas ortográficas, sino conociendo en la práctica las palabras que cotidianamente usa el alumnado para fijar una imagen polisensorial lo más completa posible de las mismas (es decir, viéndolas escritas, oyéndolas pronunciadas correctamente, pronunciándolas posteriormente en voz alta y escribiéndolas después) y también adquiriendo su significado contextual. En este sentido van las palabras de Carratalá (2013: 31) sobre la metodología tradicional basada en el estudio de reglas de ortografía:

Debería moderarse el aprendizaje de reglas ortográficas, en número a veces excesivo, muchas de las cuales plantean complejas implicaciones gramaticales que ciertos escolares no son capaces de comprender ni de aplicar. No debe olvidarse que una ortografía correcta no se obtiene memorizando unas reglas que a la larga solo perdurará el tormento que supuso su adquisición, sino conociendo prácticamente las palabras (...).

De igual modo, apoyamos esta afirmación, puesto que no es pedagógicamente acertado que los alumnos memoricen innumerables reglas, muchas de las cuales tienen un ámbito de aplicación muy reducido.

Por tanto, el autor aconseja el método viso-audio-motor y el conocimiento de su significado contextual para conocer los vocablos e ir adquiriendo la perfección ortográfica. Si entre los vocablos con caracteres ortográficos comunes es factible la formulación de reglas generales que virtualmente contienen, entonces sí se aconseja su estudio. Se prescinde de las reglas que no sean generales y cuya validez sea dudosa y se aconseja la construcción de familias léxicas que posibiliten la fijación de caracteres ortográficos comunes a un

conjunto de palabras, así como la construcción de campos asociativos y semánticos, como complemento, para profundizar en el léxico y usar cada vez estos con mayor rigor y precisión.

6. **Empleo de la copia de breves textos como procedimiento de aprendizaje ortográfico y caligráfico:** Para mejorar la caligrafía (legibilidad de la escritura del alumno) y la ortografía y léxico se aconseja la copia de textos breves que contengan algún vocablo de uso frecuente cuya imagen visual deseemos que los alumnos adquieran.
7. **Estudio previo de los textos que serán dictados con posterioridad:** No es aconsejable dictar un texto a los alumnos que no han visto previamente y de cuyo léxico puede que no tengan memorizada su imagen visual. Al escribir palabras que no han adquirido, los alumnos inventarán su escritura y puede que cometan errores, los cuales pueden ocasionar una fijación errónea de la imagen visual de la palabra. Es preferible, por tanto, que los alumnos puedan ver previamente al ejercicio el texto que se dictará.
8. **Selección de textos para dictados sin excesivas dificultades léxico-ortográficas:** Si creamos textos para realizar dictados a los alumnos en los que se acumulen excesivas palabras dificultosas podemos caer en el error de usar mal esta herramienta. El dictado debe ser un instrumento de mejora léxico-ortográfica, fomentando el hábito de escribir correctamente y no en ver si “pican” los alumnos y caen en las “trampas” que se les pone.
9. **Eliminación de la copia reiterada como sistema de corrección de vocablos erróneamente escritos:** Se desaconseja totalmente las copias como instrumento de castigo por las faltas ortográficas cometidas por los alumnos. Es mucho mejor que estas palabras se incluyan en contextos apropiados y en sus diferentes acepciones de mayor uso,

construcción de familias léxicas, etc. Es decir, han de incluirse estas palabras en actividades de diferentes tipos que eviten la monotonía y posibilite la correcta fijación visomotora de las mismas.

10. **“Desgramaticalización” del aprendizaje léxico-ortográfico:** Según el nivel educativo en que el alumno se encuentre, se han de evitar la erudición filológica o la explicación gramatical compleja en el aprendizaje léxico-ortográfico, que puede ser incomprensible para el alumno y resultar aburrido y tedioso.

Métodos de enseñanza de la ortografía:

Se inicia el repaso por los métodos de enseñanza de la ortografía que han venido usándose a lo largo de los años hasta llegar a nuestros días: unos parten del estudio de las reglas de ortografía y se basan en la *pedagogía del error* (los tradicionales) y otros más novedosos que parten del error como fuente de información y aprendizaje:

- ✓ **Hay métodos que parten del estudio de las reglas de ortografía son los métodos tradicionales y pueden ser:**

1. **Método deductivo**, que va de lo abstracto a lo particular, consiste en que parte del estudio y memorización de las reglas ortográficas y sus excepciones y se recurre a ellas inconscientemente en los momentos de dificultad y duda. Este método tradicional tiene detractores y defensores. En este método, se ha venido usando la copia reiterada de las faltas ortográficas y el dictado como herramienta esencial. El aprendizaje de las reglas de ortografía no se debería dar en los primeros cursos de Primaria. Cuando se den en cursos posteriores, han de tenerse en cuenta las recomendaciones que, por ejemplo, propone el Marco ELE (2015): Se deberán enseñar aquellas reglas ortográficas:

- Que tengan un enunciado sencillo y claro.

- Que no posean excepciones o posean pocas.
 - Que sean productivas: aplicables a un gran número de términos.
 - Que no sobrecarguen el cúmulo de reglas aprendidas.
 - Que sean inductivas, pues este hecho mejora la reflexión ortográfica y, por tanto, su aprendizaje.
2. **Método inductivo**, que va de lo particular a lo abstracto, consiste en que, con la guía del docente y partiendo de la observación y comparación con casos similares, se plantearán algunas hipótesis y, en último lugar, se llegará a la regla. Entre los métodos tradicionales, este destaca frente al deductivo puesto que el alumno es parte activa de su aprendizaje. Por ejemplo, partiendo de una misma familia de palabras se observa el lexema que es común a todas las formas.
3. **Método analítico-sintético** es el que va de lo sencillo a lo complejo y es el que Martínez de Soussa defiende. Consiste en comenzar por la ortografía de la letra, luego de la sílaba, después de la palabra, continuando con la de la frase y concluyendo con la del texto.
- ✓ **Otros métodos más novedosos** que han surgido en una etapa posterior y se caracterizan por lo siguiente: el predominio del papel activo del alumno; el empleo de la palabra en la oración; no pretender enseñar toda la ortografía del idioma; considera que la ortografía está en estrecha relación con los demás componentes de la enseñanza de la lengua; pone al alumno en un ambiente de aprendizaje lo más parecido posible a una situación comunicativa real y estimula las formas de trabajo en grupo y el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones. Estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de Gabarró y Puigarnau (1997: 19) sobre la didáctica tradicional de la

ortografía: “Si continuamos aplicando los métodos que siempre hemos usado obtendremos los resultados que siempre hemos obtenido”.

Algunos de estos nuevos métodos son:

1. **Método ideográfico o ideovisual**, tratan de asociar la idea, es decir, el significado de la palabra, con los aspectos visuales que refuercen su aprendizaje. Consiste concretamente en adecuar la forma de la letra dificultosa al dibujo con el que se relaciona el significado de la palabra. Por ejemplo, Sanjuan y Sanjuan (2010) en la palabra “viento” ponen como letra inicial un dibujo de unas palmeras movidas por el viento con la forma de la letra *v*.



Figura 12: Ejemplo del método ideovisual para la palabra “viento”.

Fuente: Sanjuan y Sanjuan (2010).

Sin embargo, hay detractores de este método, como Carratalá, que indica que, ya que significante y significado están unidos por una convención arbitraria, es una contradicción querer relacionar la letra con el significado de la palabra.

2. Método viso-audio-motor-gnóstico

Carratalá (2013) afirma que es el más adecuado para el aprendizaje ortográfico. Habla de las siguientes fases:

- **Fijación de la imagen visual de la palabra**, lo cual se consigue viendo la palabra con sus peculiaridades ortográficas convenientemente destacadas.

- **Adquisición de una perfecta imagen articulatoria y auditiva** escuchando la pronunciación correcta de la palabra y pronunciándola correctamente.
- **Fijación de una correcta imagen cinética** para lo cual la palabra ha de escribirse correctamente.
- **Adquisición de su correcto significado contextual:** lo cual se logra con la inclusión de la palabra en una frase.

Diferentes autores consideran que este el método más completo que se emplea para el trabajo ortográfico en los diferentes niveles de educación por las posibilidades que ofrece de abordar el estudio de los vocablos desde diversos aspectos.

3. **Método cognitivo:** consiste en basar el aprendizaje ortográfico en las aportaciones de la psicología cognitiva (la escritura implica percepción, memoria, atención, etc.).
4. **Método de la Programación Neurolingüística (PNL):** en España Gabarró y Puigarnau (1997) han desarrollado técnicas de gestión cognitiva que afirman mejorar la ortografía de los alumnos con brillantes resultados, según sus datos. Se basan en la afirmación de que hay una estrecha relación entre la memoria visual y el dominio ortográfico, ya que han analizado a los buenos ortógrafos y han descubierto que a la hora de escribir primero visualizan mentalmente la imagen de la palabra que quieren escribir, trayéndola al almacén ortográfico, y luego solo la copian en el papel. Estos autores consideran esencial en el campo de la ortografía los siguientes aspectos: el vocabulario básico, el estudio de las reglas ortográficas rentables y el entrenamiento de la memoria.

5. **Métodos lúdicos:** algunos autores han optado por la motivación para el aprendizaje ortográfico a través del juego. Entre otros, citaremos a Badía y Vilà (1997), que proponen una serie de juegos en que trabajan la escritura, tanto contenidos ortográficos como morfo-sintácticos, etc. También Giménez y Velilla (1988) y Muñoz (1989) parten del juego (bien juegos de cartas, dominós, cartas, crucigramas, etc.) para el aprendizaje ortográfico o Gurrea y Urbano (2012-2002), que mediante crucigramas, circuitos de palabras encadenadas, dominós, tres en raya, juegos de palabras, acertijos, etc. fomentan el aprendizaje de la ortografía mediante el juego y motivan el aprendizaje ortográfico con la pandilla del alfabeto y con doña Gramática y don Lápiz. Como defecto a este último, señalamos en la introducción aparecen faltas de ortografía como muestra de lo importante que es escribir sin faltas para entender un texto escrito. Sin embargo, nosotros no consideramos que la metodología correctiva, en la que se muestran palabras mal escritas para que el alumno las corrija o simplemente detecte las faltas, beneficie a la correcta memorización visual de las palabras que presentan dificultades ortográficas. Otro manual didáctico interesante es *El gran juego de la ortografía*, de Fonseca (2012), que mediante la dinámica del juego de la oca, pero con el objetivo de llegar el primero a la meta resolviendo dudas ortográficas. Existe una versión del juego para móviles y tabletas Apple mediante una aplicación gratuita.

Nuestro método se enmarca en este último grupo de métodos basados en el juego, aunque también se emplean elementos de algunos métodos de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, como del viso-audio-motor-gnóstico (el mostrar la palabra bien escrita, escribirla de forma correcta...) y del PNL (emplear el vocabulario básico y el entrenamiento de la memoria visual).

2.2.12 Dificultades específicas de aprendizaje de la escritura y su intervención

Introducimos este apartado dedicado a las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) relacionadas con la escritura puesto que uno de los alumnos de nuestro grupo experimental tiene dificultades ortográficas en la escritura de palabras y su mejoría tras la experiencia educativa innovadora de ortografía visual con LSE ha hecho que merezca mencionar esta dificultad y realizar una propuesta de innovadora de intervención con la LSE.

Comenzamos con una aproximación a términos cercanos pero no idénticos como son: *dificultad*, *discapacidad* y *desventaja*, para luego adentrarnos en las dificultades específicas de aprendizaje.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de su Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI), en 2005, distinguió los problemas que presentan los niños con necesidades educativas especiales en el contexto escolar, según su origen, en tres categorías:

- **Discapacidad:** trastorno orgánico, atribuible a una patología médica (por ejemplo, a deficiencias sensoriales). Actualmente se tiende a denominar “diversidad funcional o de capacidades”.
- **Dificultad:** trastornos de conducta o emocionales (DA o dificultades generalizadas de aprendizaje) así como necesidades específicas de aprendizaje (DEA) las cuales surgen al interactuar en el contexto educativo.
- **Desventaja:** problemas de origen esencialmente socioeconómico, cultural y lingüístico, la intervención requiere compensar dichas desventajas.

Concretamente, las DEA se refieren al déficit que algunos niños sufren con respecto al aprendizaje de algunas habilidades y no con respecto a otras (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015), es decir, los alumnos con DEA serían aquellos que no logran alcanzar el rendimiento educativo esperado para su edad por motivo de una o algunas alteraciones en los procesos cognitivos implicados en la

comprensión o producción del lenguaje, la lectura, la escritura o el cálculo aritmético, pero que cuentan con capacidades de aprendizaje.

En el artículo 14 del Real Decreto 126/2014, que establece el Currículo básico de la Educación Primaria, se engloba a estos alumnos con DEA dentro del grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), junto a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con altas capacidades intelectuales, los de incorporación tardía al sistema educativo y alumnos con desventaja educativa por condiciones personales o por historia escolar. Además, se establece que se han de tomar medidas curriculares y organizativas para alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades personales y los objetivos generales de todo el alumnado.

Por otra parte, el DSM V define las DEA como trastornos que se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad e inteligencia del alumno y la enseñanza recibida. En el caso de estos alumnos, su lectura, expresión escrita o cálculo es deficiente al esperado a su edad, escolarización y nivel de inteligencia, según muestran los resultados de las pruebas individualizadas. Y estos problemas de aprendizaje interfieren de forma significativa en el rendimiento académico del alumno o en las actividades cotidianas que requieren lectura, cálculo o escritura.

Además, hay que decir que el origen de las DEA es neurológico, es decir, son “trastornos intrínsecos a la persona” relacionados posiblemente con una deficiencia del sistema nervioso central y no se explican por una discapacidad o por influencias extrínsecas (Defior y otros, 2015: 35-36). Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) proponen esta clasificación de las DEA:

- Dificultad en el reconocimiento de las palabras escritas.
- Dificultad en la fluidez lectora.
- Dificultad en la comprensión lectora.
- Dificultad en la escritura de palabras.

- Dificultad en la composición escrita.
- Dificultad en las matemáticas.

Concretamente, nos centraremos en las dificultades de escritura: la composición escrita y la escritura de palabras.

Comenzamos por la escritura de palabras, también conocida como *disgrafía*, que es la dificultad que impide a la persona representar los signos lingüísticos mediante sus correspondientes signos gráficos.

Como en la lectura, la escritura no es una habilidad natural como puede ser hablar, por tanto se requiere una enseñanza sistemática, generalmente en la escuela en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, algunos alumnos tienen dificultades y fracasan en su aprendizaje. El término clínico para definir esta dificultad es “dislexia” o “trastorno de escritura”, pero el término que suele emplearse psicoeducativamente hablando es “dificultad específica de aprendizaje de la escritura”, que se abrevia en DEAE. Esta puede ser adquirida o evolutiva. Los escritos de los alumnos con DEAE tienen un aspecto anárquico, desorganizado, la letra es bastante mala, predominan los errores ortográficos y fonológicos, hay letras en espejo, inversiones de letras o sílabas, uniones y fragmentaciones incorrectas de palabras... (Defior y otros, 2015).

El término *disortografía* se emplea como sinónimo de un tipo de *disgrafía*: la de las palabras con ortografía arbitraria o palabras “inconsistentes” que tienen fonemas que poseen más de una representación posible (Defior, Serrano y Gutiérrez (2015). Se observan errores de sustitución (*ce* en lugar de *que*), omisión (*diete* por *diente*), adición (*ansa* por *asa*), inversión del orden (*amabel* por *amable*) y a veces, letras en espejo o rotadas (*lada* por *lapa*), además pueden escribir con gran lentitud, frecuentes faltas de ortografía, especialmente en fonemas con más de una representación posible (sonidos /b/, /xe/, /Xi/, /l/, /i/), la organización espacial es caótica y discontinua (problemas en aspectos motoras) y dificultades en grafías similares que únicamente se distinguen por la orientación (*b-d*; *p-q u-n*).

Según el DMS-5 y adaptándolo para las dificultades en la corrección ortográfica, los autores condensan en un cuadro los criterios diagnósticos de los trastornos específicos del aprendizaje (Defior, Serrano y Gutiérrez (2015: 163):

Criterios diagnósticos de los trastornos específicos del aprendizaje según el DMS-5

Dificultades en la escritura de palabras con corrección ortográfica, a pesar de haber persistido al menos seis meses en la intervención dirigida a esa dificultad

La aptitud académica para escribir palabras con corrección ortográfica está por debajo de lo esperado para la edad cronológica del sujeto e interfiere sustancialmente en su rendimiento académico o laboral o en actividades de la vida cotidiana, lo que se confirma con pruebas estandarizadas realizadas individualmente

La dificultad de aprendizaje comienza en la edad escolar, pero puede manifestarse cuando las demandas académicas superan las capacidades limitadas del individuo

La dificultad no tiene una explicación por discapacidad intelectual, sensorial...ni por falta de dominio de la lengua en que se realiza la instrucción académica, ni por adversidad psicosocial...

Tabla 7: Criterios diagnósticos de los trastornos específicos del aprendizaje según el DMS-5

Fuente: Elaboración propia.

Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) defienden que la disgrafía o trastorno de la escritura, como la dislexia, puede ser adquirida (lesión neurológica o agrafía) o evolutiva, sin que exista una razón aparente para ello. Aprender a escribir palabras de forma rápida y correcta es un aspecto esencial en el aprendizaje de la escritura, es decir, según las normas del código y la fluidez conveniente.

Cuetos (2012) habla de varios tipos de dificultades o trastornos de escritura: disgrafías adquiridas (ocasionadas por lesiones cerebrales que destruyen ciertas

zonas del cerebro y otras las dejan intactas), disgrafías evolutivas (los niños que sin razón aparente tienen especiales dificultades para escribir, probablemente por algún tipo de disfunción cerebral en el área del lenguaje, y que en otras áreas en las que no interviene el lenguaje directamente, como el cálculo, la memoria, el razonamiento, etc. suelen tener resultados estupendos); disortografía (niños con graves problemas ortográficos que normalmente no tienen afectada la lectura, probablemente provocados por problemas de memoria visual). El autor añade que, aunque muchos niños disléxicos son también disgráficos, en ocasiones puede haber casos de niños que solo son disgráficos que únicamente se ven afectados en la escritura.

Ribera, Villagrasa y López (2015) analizan los conceptos de disgrafía y sus elementos, estableciendo una serie de pautas para corregir aspectos psicomotores en la actividad gráfica y en la escritura respecto al establecimiento del esquema corporal, la definición de la lateralidad, el tono muscular, la motricidad fina, la percepción visual, la orientación espacial y la coordinación óculo-manual. Así, proponen una serie de orientaciones a aplicar en las aulas habitualmente respecto a la postura incorrecta tronco, cabeza y manos, la inadecuada prensión o presión, la posición incorrecta u otras manifestaciones de grafismo inadecuado.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) clasifica la dificultad en la expresión escrita dentro de los trastornos específicos del aprendizaje y determina que se ha de especificar el tipo de dificultad, según donde se produzca, en la corrección ortográfica, en la corrección gramatical y de la puntuación o en la claridad u organización de la expresión escrita. Los procesos cognitivos implicados son motores, fonológicos, ortográficos, morfológicos y prosódicos. Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) proponen:

- Mejorar la grafía de las letras ayudando a los niños a perfeccionar los patrones motores para lograr una escritura legible y rápida, ejercitando los movimientos necesarios, el inicio, la dirección y la secuencia de los trazos.
- En la enseñanza de los patrones de las letras: evitar prácticas iniciales sin

supervisión, proporcionar correcciones inmediatas a errores, implicar al alumno en el análisis de los mismos, proporcionar modelos detallados de los patrones motores de cada letra, evitar actividades poco valiosas como la copia reiterada de las mismas palabras o frases, fomentar una actitud positiva respecto a la correcta formación de las letras y su relevancia para una letra legible.

- En la escritura en espejo desarrollar técnicas para fijar la atención en la palabra, pronunciarla, escribirla mientras se hace de forma adecuada, destacando sus unidades constituyentes.
- Desarrollar un léxico ortográfico amplio mediante la práctica continuada, los trabajos y las actividades diversas, especialmente en relación con las mayores complejidades del código, la segmentación fonológica o el incremento del léxico ortográfico.
- Enseñar a los niños a autorregular y controlar su propia escritura, mediante el entrenamiento en procedimientos específicos de estudio de las palabras, simultaneado con el fomento de las habilidades de autorregulación y revisión de errores.

Por último, con respecto a la composición escrita, Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) también analizan estos problemas de composición escrita, especialmente vinculados con los procesos de planificación, textualización y revisión de un texto. El proceso de planificación consiste en elaborar una representación de las ideas principales del texto; el proceso de textualización consiste en trasladar las ideas a un formato lingüístico siguiendo las normas ortográficas y gramaticales de cada lengua, considerando las representaciones léxicas, el orden de las palabras y sus concordancias gramaticales. El resultado de ambos procesos se evalúa en el de revisión.

Estos trastornos son recogidos en el DSM-5, en la categoría general de *Trastornos de la expresión escrita*, los cuales incluyen los errores ortográficos,

gramaticales y de uso de signos de puntuación, la inadecuada claridad y organización de la redacción. Dichos problemas pueden derivarse de procesos de bajo nivel tales como léxico o motores que provocan frecuentes faltas de ortografía y mala letra, además, los malos escritores también tienen problemas para autorregular su propia escritura.

Mata, Núñez y Rienda (2015) destacan como dificultades de la enseñanza-aprendizaje en la composición escrita:

- Dificultades de tipo lingüístico: especialmente en referencia a las relaciones entre los textos (intertextualidad).
- Dificultades de tipo psicológico: singularmente en referencia a imaginación, motivación, incentivación, maduración...
- Dificultades de tipo sociológico: esencialmente en referencia a las condiciones socioculturales habituales de cada discente.
- Dificultades de tipo pedagógico: básicamente en referencia a la adecuada selección de temas, corrección en la orientación, aplicaciones metodológicas y otros elementos pedagógicos.

Son muy importantes estas dificultades en la escritura, tanto que la metodología empleada para la enseñanza-aprendizaje ortográfico ha de tenerlas en consideración. Así lo hacemos en nuestro método, que se adapta al alumnado de tercero de Primaria, motivándolo, considerando la diversidad del alumnado, realizando una selección de textos y vocabulario adecuados a su nivel educativo, etc.

La evaluación de las DEACE (dificultades específicas de aprendizaje en la composición escrita) puede hacerse sobre el resultado o producto final de la escritura o sobre los procesos que intervienen en la composición escrita. En lengua castellana, se dispone de diversas pruebas que permiten evaluar la composición escrita: batería PROESC, prueba TALE 2000... La intervención

educativa pasa por pasos como planificar, organizar, escribir, editar y revisar, además se pueden realizar ejercicios como grabar el texto dictado en voz alta para ser escrito posteriormente, adquirir técnicas para detectar errores y posteriormente corregirlos o aplicar programas de entrenamiento de los procesos cognitivos de la escritura, como *Poder escribir* (González Seijas, 2002) o *Pensar para escribir* (Lecuona Naranjo, 1998), que trabajan diversos tipos de estructuras textuales como la descripción, la narración y la exposición y aportan estrategias que facilitan la planificación textual .

Además, hay que añadir que el trabajo por proyectos, talleres y centros de interés tiene grandes beneficios para el alumnado con dificultades de aprendizaje lingüístico, puesto que facilitan la participación activa del alumnado, la construcción de su propio aprendizaje, la contextualización de los conocimientos, su vinculación con los intereses y experiencias de los alumnos, la interacción entre iguales, la motivación, etc.

- El trabajo por **proyectos** es una forma de plantear el conocimiento de la realidad de modo globalizado e interdisciplinar y se une a las unidades didácticas o formativas (integradas, formativas...) en una didáctica lúdica, creativa y contextualizada.
- Con los **talleres de aprendizaje** se puede trabajar a distintos niveles de competencia, dificultad, etc. Además, favorecen la motivación al diseñarse las actividades en base a intereses comunes del alumnado.

Trabajar la ortografía, en particular, y la escritura, en general, mediante el Proyecto de ortografía visual con LSE podría beneficiar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en la escritura, así como a los alumnos que no presentan dificultades específicas de aprendizaje. De hecho, uno de los alumnos del grupo experimental, que presentaba disgrafía, ha mejorado considerablemente tras la experiencia pedagógica innovadora. Este hecho, aunque no demuestra nada por ser un solo alumno con DEA el que ha

participado en el estudio, ha hecho que nos cuestionemos si el uso de la lengua de signos como herramienta pedagógica entre el alumnado con dificultades específicas en la lectura y en la escritura, por ser una lengua viso-gestual, podría aportarles un beneficio. Sería interesante que en un futuro pudiera ser investigado ese aspecto, puesto que el aprendizaje de la lecto-escritura está íntimamente relacionado con la percepción sensorial.

2.2.13 Factores que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía

DIMENSIÓN PSICO-PEDAGÓGICA

Numerosos autores han contribuido a conocer los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es indiscutible, en lo que a educación se refiere, la aportación al campo de la psicología del desarrollo de Piaget (1984-1931). El autor expone que el niño, de forma general, va construyendo activamente su conocimiento según los diferentes periodos de su desarrollo cognitivo, que se resume en la siguiente tabla:

- Periodo sensorio-motor: en esta primera fase del desarrollo cognitivo del niño va desde el nacimiento al segundo año de vida. Los aprendizajes dependen de experiencias sensoriales inmediatas y actividades motoras corporales.
- Periodo pre-operacional: abarca de los dos a los siete años aproximadamente y es cuando se desarrollan las habilidades verbales y surge el pensamiento conceptual.
- Periodo de operaciones concretas: desde los siete a los doce años el niño entiende y aplica operaciones lógicas.
- Periodo de operaciones formales: hasta los quince años, se desarrollan las habilidades sistemáticas y lógicas del razonamiento.

Sin embargo, Piaget no contempló la dimensión social del niño, que tanta importancia tiene en el desarrollo cognitivo del sujeto. Dicha aportación fue realizada por Vygotski (2010-1934), que completó así la obra de Piaget (Martín y Navarro, 2016). Las circunstancias personales o la historia personal de cada individuo ejercen un influjo sobre este. Y es aquí donde el entorno, principalmente el educativo, juega un papel esencial: el profesor tiene como labor primordial ser guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. En palabras de Martín, Navarro y Calleja (en Martín y Navarro, 2016: 33):

El profesor vygotskiano “imaginado” valora, de forma decidida, la importancia de los contextos educativos y la necesidad del uso de lo que este autor denominó “construcción a dos”; es decir, un constructivismo social. Este educador vygotskiano “imaginado” será un mediador entre los contenidos y el alumno.

El papel del profesor, desde esta perspectiva constructivista de la enseñanza-aprendizaje de Vygotski, no es el de transmisor de conocimientos, como tradicionalmente se entendía el rol del docente, sino como orientador o mediador del proceso.

Esta base aportada por Piaget y Vygotski nos aporta una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier conocimiento o conducta, que posteriores autores han ido ampliando y enriqueciendo.

A la teoría constructivista también contribuyó Bruner (1960) considerando el aprendizaje como un proceso activo y resalta la importancia de la motivación en dicho proceso.

Ausubel (1973 y 1976) contribuye con la teoría sobre el aprendizaje significativo, la cual se basa en que el alumno debe construir significativamente su aprendizaje, lo cual es posible cuando puede atribuirle significado a lo que aprende; de lo contrario, aprende de forma memorística, automática, sin comprender lo que aprende. Para él, aprender es comprender, en definitiva.

En este proceso es esencial la motivación, puesto que el aprender,

otorgando significado al conocimiento, no es posible sin la motivación. Dicho proceso se basa en una serie de factores que lo favorecen. Algunos son internos y otros externos al individuo. Por ejemplo la madurez y la motivación son dos factores.

En cuanto a los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aspecto que nos ocupa, la ortografía, hemos de decir que esta disciplina suscita en los alumnos cierto desaliento, molestia e, incluso, fobia. Esta "ortofobia" hace que la actitud del alumnado no sea la más adecuada a la hora de su aprendizaje.

Por ello, vamos a realizar un breve repaso a los **diversos factores que pueden influir en su aprendizaje**, según diversos expertos en el asunto, como Holgado (1985), Luceño (1994) y Prado (1998): factores neuropsicológicos, factores lingüísticos, factores socioafectivos y factores pedagógicos. Veamos sucintamente en qué consisten cada uno de ellos, según Rico (2002):

- **Factores neuropsicológicos:**

Las diversas capacidades del niño son decisivas a la hora de favorecer el descubrimiento de los principios ortográficos de su vocabulario usual y el desarrollo de su conciencia ortográfica a partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis: la capacidad intelectual, la percepción y la memoria auditiva, la percepción y la memoria visual, la memoria articulatoria, el dominio y la memoria grafomotriz, la buena lateralización y orientación espacio-temporal, la madurez mental, la capacidad de generalización y la capacidad de atención. Resaltamos de ellas o siguiente:

- En cuanto a la **capacidad intelectual**, hay que decir que tener un alto coeficiente intelectual no asegura poseer una buena ortografía. Aunque el intelecto ayuda en momentos puntuales.

- **La percepción y la memoria auditiva** consisten en la capacidad de observación, atención y retención de los símbolos orales, la primera, y, la segunda, en la capacidad de evocar y repetir los sonidos que componen una palabra (cuando hay una discapacidad auditiva lógicamente están mermadas estas capacidades).
- **La percepción y memoria visual**, junto a la auditiva, son esenciales para desarrollar las habilidades lingüísticas ya que la capacidad para captar la imagen o forma de la palabra y la capacidad para evocar la secuencia y la forma de sus letras intervienen de modo activo en el proceso de escritura.
- **La memoria articulatoria** es la que nos capacita para recordar los movimientos articulatorios necesarios para la producción de las emisiones orales.
- **El dominio y la memoria grafomotriz** es la que nos permite realizar los trazos de la escritura mediante movimientos automatizados y que nos permite recurrir a ella (y a la memoria visual de las palabras) cuando dudamos de la escritura de alguna palabra.
- **La lateralización definida y la buena orientación** espacio-temporal también son importantes pues sin ellas pueden producirse disgrafías y dislexias que se manifiestan en la incorrecta orientación de las letras, confusión de grafías, etc.
- **La madurez mental y la capacidad de abstracción** son esenciales, porque hay un momento idóneo madurativamente hablando para asimilar el conocimiento ortográfico, que varía según los autores, pero que habitualmente se ubica a la edad de ocho años.
- **La capacidad de generalización** es definida perfectamente por Rico (2002):

La habilidad para transferir y aplicar los conocimientos adquiridos significativamente sobre la estructura de una palabra u otras y, fundamentalmente, a la generalización de las reglas ortográficas que

en un primer momento son adquiridas de forma inductiva mediante un aprendizaje por descubrimiento a partir de casos específicos, es decir, de palabras en las que se repiten determinadas peculiaridades ortográficas, para llegar a unas normas generales que rijan su escritura, valiéndonos del principio de la intuición y la visualización durante los dos primeros ciclos de la Educación Primaria, etapa de adquisición de la “ortografía natural” y de introducción en la “ortografía empírica”. Más adelante, en la llamada etapa de la “ortografía sistemática” (denominaciones según Gabarró y Puigarnau 1996: 30-31) se dará paso al proceso inverso, se empleará un método deductivo por el que el alumno aplique a casos concretos las normas trabajadas con anterioridad.

- Por último, **la capacidad de atención**, que es necesaria para muchos otros procesos de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la ortografía cobra mayor importancia porque, como decíamos, todo lo relacionado con el proceso de escritura tiene una dificultad mayor.

- **Factores lingüísticos:**

Hay algunos factores lingüísticos que también influyen en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía:

- **La articulación fonética correcta** consiste en una adecuada pronunciación de los fonemas de la palabra, sin la cual es muy difícil escribir bien la palabra. Un niño que está adquiriendo la lectoescritura suele cometer errores ortográficos porque, al realizar una articulación incorrecta de una palabra, se reflejará en su forma escrita errónea: *aguelo* por *abuelo*, por ejemplo.

- **El análisis correcto del dato oral y escrito** (deletreo). Muchos errores en la escritura se deben a que el alumno es incapaz de diferenciar cada uno de los sonidos que componen un término y, por tanto, las grafías que lo constituyen. Es común en el aula trabajar el deletreo mediante juegos que

divierten a los niños, quienes no son conscientes del valor que tienen para el aprendizaje lingüístico. En parte, muchos de los juegos que plantearemos en nuestra experiencia educativa con la LSE se basarán en este factor. Hay que tener en cuenta que trabajar esta técnica no solo es aconsejable para los niños porque dudan de la escritura de muchas palabras, sino también los adultos podemos recurrir a ella ya que en muchas ocasiones dudamos de la escritura de una palabra al carecer de su apoyo gráfico.

- **El dominio de la lectura.** Es por todos conocido que la lectura amplía el vocabulario del lector, mejora la ortografía, etc. En general, los grandes lectores cometen muchas menos faltas de ortografía, dado que la lectura potencia la percepción y memoria visual de las palabras, pero tampoco es garantía absoluta de dominio ortográfico.

- **Dominio del vocabulario:** diversos autores, como Luceño (1994), afirman que los alumnos deben aprender palabras de uso frecuente y pertenecientes al entorno lingüístico del alumno para mejorar su ortografía ya que conocen su significado y es más fácil así recordar su ortografía, que si se trabaja con palabras inusuales y lejanas a ellos. El uso del diccionario es básico para esta técnica.

- **Factores socioafectivos**

- **Equilibrio emocional.** Cualquier perturbación o inestabilidad socioafectiva, aunque sea temporal, puede influir de forma negativa en el aprendizaje no solo de la ortografía sino de cualquier otra materia o área de conocimiento. De este modo, la educación emocional, en la que profundizaremos más adelante, ha de tenerse en cuenta en la enseñanza de la ortografía.

- **Sentido de la autoestima.** Según cómo corriamos los errores o faltas de ortografía del alumnado, podemos llegar a frustrarlos de tal modo que dé

por lo dé todo por perdido, eliminando en él cualquier deseo de superación, y sienta que nunca va a hacerlo bien y abandone la escritura. Si censuramos y reprochamos constantemente la labor de un alumno y no corregimos como se debe los escritos de nuestro alumnado (Cassany, 1993), estamos dañando de forma irreversible su autoestima.

- **Autoafirmación.** Todo ser humano necesita autoafirmarse y es frecuente que se revele frente a todo tipo de normas sociales, entre las que están las reglas ortográficas.

- **Factores pedagógicos**

- **Una metodología adecuada.** Dejando de lado los alumnos con determinadas patologías, los estudios sobre ortografía del alumnado español determinan que las faltas de ortografía son constantes en los escritos de la mayoría del alumnado. Muchas continúan al finalizar la Educación Primaria, la Secundaria e incluso la Universidad y afectan al vocabulario reglado por las normas ortográficas con respecto a las letras y, sobre todo, en lo que concierne a la acentuación y la puntuación de textos. Según Holgado (1986), la mitad de las faltas de ortografía tienen que ver con la acentuación, concretamente por la omisión de la tilde.

Estas faltas vienen motivadas, en parte, por una metodología didáctica errónea. La tradicional enseñanza basada en la repetición y memorización de reglas ortográficas y su práctica mediante la copia de faltas de ortografía y los dictados no ha resultado ser definitiva como la realidad evidencia, ni tampoco la practica mediante ejercicios de rellenar huecos con la letra que presenta complejidad ortográfica, etc. Es muy importante que la técnica empleada se adapte al ritmo individual de cada alumno y resulte atractiva para el alumnado, como veremos a continuación.

- **Motivación.** Alonso (2005: 15) entiende la motivación como “las razones personales que de modo consciente o inconsciente orientan la actividad de las personas hacia una meta”. Y añade que el interés personal y el esfuerzo no se producen aisladamente, sino que se pueden ver influidos por otros factores como la capacidad y el modo de pensar de la persona, así como por su entorno.

Rico (2002) recoge los principios básicos en los que se debe basar la nueva metodología según Romero (1989): el interés, la motivación, la individualización, la participación y la autenticidad. Y añade:

De ellos destacamos la motivación como indispensable para lograr un buen rendimiento escolar, es necesario fomentarla desde el inicio del alumno en el proceso lectoescritor. Además, en el caso específico de la ortografía, disciplina que siempre se ha interpretado muy árida, estará unida a la estimulación de la actividad sensorial – en sus aspectos, ante todo, visuales y auditivos- y a la capacidad de observación para que el proceso de adquisición sea más eficaz.

Y estamos de acuerdo con esta afirmación, porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una disciplina como la ortografía, que tantas dificultades presenta, resulta esencial la actitud positiva del alumnado hacia su aprendizaje.

En el proceso del aprendizaje, el alumno debe tener un papel activo y protagonista. Es imprescindible, además, en este proceso el deseo y la voluntad de aprender del alumno, para lo cual la motivación es la clave. Rodríguez (1996: 13-14), en este sentido, aporta estas ideas:

La motivación es la razón por la cual se hace algo. La motivación es el factor central en la dirección eficiente del proceso de aprendizaje. Motivación significa la presentación al alumno de motivos adecuados, junto con la guía y dirección necesarias, para que pueda estimar y considerar que son valiosos los motivos presentados.

La tarea primaria del maestro es conseguir, por parte del alumno, una actitud favorable hacia la materia objeto de aprendizaje, es decir, estimular la actitud discente hacia la materia que ha de asimilar. El maestro ha de procurar en todo momento una motivación suficiente, vigorosa y persistente para mantener al alumno activo hasta que haya logrado la finalidad del aprendizaje.

La motivación puede tener razones intelectuales, emocionales o sociales (Rodríguez, 1996):

- La motivación intelectual se basa en la información que el alumno obtiene de su propio aprendizaje. Es rol del profesor hacer que los alumnos se interesen por los contenidos ortográficos y vean la razón por la que merece la pena su esfuerzo y trabajo. Por eso es esencial dedicar tiempo a mostrar la utilidad de alcanzar los objetivos del aprendizaje e informar del progreso que está haciendo el alumno. Es complicado lograr que el alumno tenga una predisposición interna hacia el aprendizaje ortográfico, por lo que se suele recurrir a elementos externos.
- La motivación emocional y social, al ser extrínsecos al aprendizaje, son, más que motivos, incentivos de aprendizaje. Tienen como finalidad despertar el interés y la acción. El refuerzo positivo por parte del docente ante el progreso de la escritura del alumnado resulta eficaz. Se puede recurrir también a incentivos sociales en la ortografía, como lograr la comprensión correcta y sin arbitrariedades por parte del receptor de las producciones escritas de los alumnos o evitar el desprestigio sociocultural que otorga tener una mala ortografía.

2.2.14 Recursos y materiales de aprendizaje ortográfico

a) El vocabulario básico

García de la Hoz (1977) determina la educación básica del léxico en tres tipos o niveles, según la frecuencia de uso: vocabulario **usual** (o *general*, como lo denominan otros) formado por unos 12.000 vocablos; **común** (o *básico*, como la mayoría lo denomina, por ejemplo Mesanza) formado por unos 2.000 vocablos; y **fundamental**, las 200 voces del vocabulario habitual con dificultad ortográfica. En Primaria, que es la etapa que nos interesa porque es en la que se desarrolla nuestra investigación, nos interesan principalmente los dos últimos tipos o niveles.

Algunos vocabularios básicos en castellano dirigidos a niños son:

- ✓ Pita y Arribas (1986). Abarca más de 1.000 palabras repartidas en veintidós centros de interés o temas. Va dirigido a niños con algún tipo de deficiencia cognitiva. Incluye láminas con dibujo.
- ✓ Guerrero y López (1990). Abarca el vocabulario general y el básico para la educación primaria. Organizado en torno a áreas próximas a la infancia.
- ✓ Moreno, A. (2016). Su *Imaginario* es un diccionario en imágenes que incluye las 1.000 palabras más básicas del castellano por lo que es adecuado para niños que se están iniciando en la lectura, niños con dificultades específicas de aprendizaje, etc. Ofrece una metodología lúdica e interactiva del aprendizaje del léxico y la ortografía y promueve la relación entre los adultos y los niños. Presta especial atención a la tipografía de las letras y emplea imágenes, dibujos, ilustraciones, juegos, adivinanzas y preguntas. Hay cuatro secciones: la casa, el colegio, la ciudad y la naturaleza. Cada lámina presenta el

vocabulario por secciones más específicas dentro de los cuatro bloques temáticos: los juguetes, la ropa, los colores, el bosque...

Este último inspiró la actividad del *Imaginario LSE/español*, con la que se pretende trabajar la ortografía de palabras cercanas al alumnado, relacionadas con la casa, el colegio, la ciudad o la naturaleza, y que ocasionan problemas ortográficos a la hora de escribirlas: *lavabo, baño, colegio, primavera*, etc. Y el uso de la lengua de signos motiva el aprendizaje de esta lengua, pero trabajando al mismo tiempo el vocabulario dificultoso del español.

El hecho de agrupar por áreas temáticas el vocabulario puede ser interesante, sobre todo para Primaria. Algunos de los ámbitos que puede resultar interesante trabajar es el de la familia, la calle y la escuela, ya que se parte del contexto más cercano al alumno al más lejano, puesto que, siguiendo a Freinet (1973), los niños aprenden mucho más si se parte de la experiencia del niño, de sus intereses y vivencias y, además, si se va de lo cercano a lo lejano, como Decroly postuló.

Barberá, Collado, Marató, Pellicer y Rizo (2001) justifican la importancia de emplear el vocabulario básico como recurso del aprendizaje ortográfico con estas palabras:

El vocabulario real como instrumento de aprendizaje tiene un indudable valor en el proceso instructivo del escolar, pero el vocabulario real no es precisamente el que utiliza el alumno, sino el que debería utilizar de acuerdo con la realidad hablante del medio en que vive, enriquecido por términos "niveladores" para evitar lagunas y empobrecimientos interculturales o interrelacionales.

Los mismos autores aportan los estudios que diferentes autores hacen a este respecto al vocabulario básico en el aprendizaje de lenguas:

- ✓ Del francés, Genouvrier (1970) demuestra que dominando 100 palabras de uso frecuente se domina el 59% del vocabulario básico, las mil siguientes suponen el 27%, las tres mil siguientes suponen el 11,5% y así sucesivamente.
- ✓ Sensat (1979) dice que para dominar cualquier lengua del mundo hay que dominar su vocabulario básico, que consta de 2.000 palabras.
- ✓ Este mismo argumento lo sigue García de la Hoz (1953) para el español, pues considera que son casi dos mil las palabras básicas que se han de dominar para tener un control de nuestro idioma.

Los autores inciden en la existencia de determinados vocablos con frecuencias de uso que los hacen imprescindibles para la comunicación más elemental y en los que se han basado algunos métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras: la memorización de estas palabras con mayor frecuencia y el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, su fonética y ortografía hacen que aumente el dominio de esa segunda lengua.

Barberá y otros (2001) también consideran interesante la frecuencia de palabras con dificultades ortográficas ordenadas por frecuencias, reglas, etc.

Aconsejan las siguientes reglas básicas sin excepciones, que deben estudiarse en Primaria, junto con las de la acentuación de agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas:

- ✓ Con respecto a la “b”: que va delante de *r* y *l*, también detrás de *m*, en las palabras que empiezan por *cicl-*, *bu-*, *bur-*; en las palabras terminadas en *-undo*.
- ✓ Con respecto a la “v”: que va detrás de *b*, *d* o *n*.
- ✓ La “h” va con palabras que empiezan por *-ipo*, *-idr-* *osp-* y en las palabras que empiezan por *um-* seguido de vocal.

- ✓ la “s” va delante de *b, d, g, l, m* y al final de palabra si no es vocal acentuada.

Mesanza (1990 a) propone la enseñanza de la correcta escritura de las palabras más usuales en los primeros cursos de Primaria, es decir, la enseñanza del vocabulario básico, mientras que recomienda la enseñanza de la escritura correcta de aquellas palabras en las que más se equivoca el alumno, esto es, el inventario cacográfico, en los niveles medios y superiores. Añade que muchos de los términos que aparecen en ambos coinciden, lo que indica la importancia de estos vocablos.

Gómez Camacho (2006: 66) afirma que “la escasa competencia ortográfica con la que terminan la enseñanza obligatoria muchos hablantes se debe a una mala práctica didáctica” y bien es cierto que el aprendizaje de la ortografía basado en la memorización y aplicación de reglas tiene por objetivo que el hablante escriba sin faltas, pero en la práctica esto no sucede. Por lo tanto, propone un planteamiento didáctico complementario a la enseñanza tradicional de la ortografía concebida como el aprendizaje de reglas y excepciones que es la didáctica de la ortografía basada en los errores del vocabulario expresivo escrito. El autor afirma a este respecto (Gómez Camacho, 2006: 66-67):

Los vocabularios ortográficos tienen gran tradición en la bibliografía y representan un planteamiento complementario al aprendizaje de reglas, aunque en la enseñanza obligatoria son poco utilizados. Se basan en la evidencia de que la mayoría de los textos se escriben empleando un número muy reducido de palabras; consecuentemente el aprendizaje ortográfico debe centrarse en las palabras que efectivamente se utilizan al escribir para evitar las faltas de ortografía. Estos vocabularios pueden reunir las palabras que se consideran necesarias para un hablante competente (el vocabulario usual), en autores como de García de Hoz (1953), Lorenzo Delgado (1980),

Barberá (2001 y 1987) o Gabarró (1996), entre otros. Frente a los vocabularios ortográficos, autores como Villarejo Mínguez (1950), Holgado (1986), Mesanza (1990), Pujol Llop (1999 y 2000), e incluso el mismo Barberá (2001), centran el trabajo ortográfico sobre los errores que efectivamente comete cada hablante recogido en un inventario cacográfico (lista de palabras del vocabulario expresivo de cada hablante en el que tiene dudas ortográficas).

Los inventarios cacográficos, por tanto, son recursos didácticos muy efectivos para los hablantes competentes que persisten en errores ortográficos en su vocabulario expresivo escrito más frecuente. Consisten en una lista de vocabulario en la que cada hablante anota las palabras en las que ha tenido dudas o ha cometido errores al escribir. Esta lista es abierta y se amplía según van surgiendo en la escritura palabras en las que hay dudas o errores ortográficos. Mesanza (1990 b) ya insistía en la utilidad de este recurso para la ortografía en los niveles medios y superior, pero en los primeros niveles de enseñanza solo se centraría la enseñanza de la ortografía en el vocabulario básico; mientras que Gabarró y Puigarnau (1996) y otros autores recomiendan los inventarios cacográficos (Lorenzo Delgado, 1980; Mesanza, 1990 a y 1990 b; Barberá y otros, 2001; Gómez Camacho, 2006b) para el aprendizaje ortográfico no solo en los niveles medios y superiores, sino en el resto de niveles educativos. Rodríguez Sanmartín (1996), siguiendo esta línea, recomienda la iniciación en el inventario cacográfico en segundo curso de Primaria mediante lo que él denomina “carnét cacográfico”, donde cada alumno registra sus faltas de ortografía y a partir del cual el maestro debe tener en cuenta las palabras mal escritas que más se repitan para la enseñanza de la ortografía en el aula de forma constructivista.

Los inventarios cacográficos tienen un resultado espectacular a corto plazo, reduciendo las faltas de ortografía de forma considerable en pocos

meses. Además, al ser un inventario personal resulta muy motivador para el alumno que ve como la lista de errores se va reduciendo.

Cuando se aplican en cursos medios y superiores, como Mesanza (1990 b) aconseja, los inventarios cacográficos se convierten en grandes aliados de los alumnos que, tras una reflexión ortográfica personal, delimitan sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico), establecen el origen del error (desatención, hablas dialectales, reglas, etc.) y eligen el recurso didáctico que le resulta más efectivo.

Son nueve las razones por las que estos inventarios cacográficos pueden y deben ser empleados como recurso didáctico para la enseñanza de la ortografía, según Gómez Camacho (2006):

1. Relacionan la ortografía con la escritura, haciendo que los alumnos vean la importancia de escribir bien y sin faltas de ortografía, siendo importante no solo en lengua española sino en el resto de materias curriculares.
2. Son motivadores porque los alumnos ven que pueden mejorar su ortografía de forma sencilla, que mejorar la ortografía está a su alcance.
3. No implica un número inmensurable de reglas y excepciones sino que se reduce a las esenciales y a las que afectan al vocabulario que hay en su inventario cacofónico personal.
4. Permiten ver el origen del error ortográfico y así darle solución, porque no es lo mismo un error por distracción, por desconocimiento, por rasgos dialectales en la pronunciación, etc.
5. Evidencian el progreso ortográfico en vez de penalizar errores.
6. Implican a todo el equipo educativo, sin relacionar solo el aprendizaje ortográfico con la asignatura de lengua.
7. No requiere de conocimientos lingüísticos previos, solo el deseo de escribir sin faltas y reflexionar sobre la propia escritura.

8. Implican una didáctica de la ortografía individualizada y contextualizada. El constructivismo rige el aprendizaje, siendo el alumno el verdadero protagonista de su aprendizaje ortográfico, seleccionando las palabras que le plantean problemas, el origen del error y el recursos didácticos adecuado en cada caso. El profesor se convierte en un mero guía del aprendizaje, ofreciendo al alumno los recursos entre los que puede elegir, acompañándole y reforzando el proceso de aprendizaje.
9. Integran la escritura digital, es decir, el uso de las nuevas tecnologías (procesadores de textos, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.) en el aprendizaje ortográfico.

Carratalá (2013) estudia estos inventarios léxicos básicos y cacográficos que recogen vocablos según su frecuencia, cotejando tres de ellos que selecciona por su importancia y rigor:

- ✓ Palabras del vocabulario común con dificultades ortográficas, de Nieves García Hoz. (Cf. *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid, Rialp, 1963).
- ✓ Palabras del nivel común que ofrecen dificultad ortográfica, de Manuel Lorenzo Delgado. (Cf. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Enseñanza globalizada. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980).
- ✓ Vocabulario básico ortográfico, de Jesús Mesanza López. (Cf. *Vocabulario básico ortográfico*. Para uso del profesor de lengua del 1.o, 2.o y 3er ciclo. Madrid, Escuela Española, 1990).

Y concluye lo siguiente:

1. Los errores ortográficos -al margen de la tilde- se producen en un número relativamente pequeño de vocablos, por lo que su aprendizaje puede ser “controlado” y afrontado sin grandes dificultades.
2. Dichos vocablos son prácticamente los mismos y el índice de dificultad ortográfica también. Lo cual es especialmente significativo si se toma en consideración que entre la investigación de Nieves García Hoz y la de Jesús Mesanza López han transcurrido casi 30 años. El autor concluye, de este modo, que estos vocablos son los primeros que deberían incluirse en las actividades que los alumnos han de realizar para garantizar su correcto aprendizaje gráfico.
3. Contempladas la mayoría de las reglas ortográficas apenas un 50% de los vocablos recogidos en tales inventarios se ajusta en su escritura a lo preceptuado en dichas reglas. Esto quiere decir que la enseñanza de la ortografía no se agota en las reglas; y que el vocabulario usual ha de constituir la principal fuente de vocablos para incorporar al acervo lingüístico de los escolares.

- b) Carratalá (2013) señala la conveniencia de orientar el aprendizaje léxico-ortográfico a través de las **familias de palabras**:

La enseñanza de la ortografía basada casi exclusivamente en el estudio de las reglas de ortografía presenta algunos inconvenientes. Por de pronto, muchos de los vocablos cuya correcta escritura se rige por reglas ortográficas tienen un escaso nivel de uso, por lo que, al estar alejados de la realidad social de los escolares, no poseen para ellos la menor significación (...). Como complemento de las reglas ortográficas pedagógicamente válidas proponemos la agrupación de vocablos de uso corriente por familias de palabras, método de trabajo que puede

servir para lograr un mejor y más profundo conocimiento del léxico que facilite una mayor integración social.

En vez de estudiar la regla de ortografía siguiente: “Se escriben con h las palabras que empiezan por /ie/ o /ue/”; Carratalá propone que el aprendizaje léxico-ortográfico parta de familias léxicas de palabras como *hierba*, *hierro* (con el lexema *hierr-* y con el lexema *herr-*) y *huevo* (tanto con el lexema *huev-* como con el lexema *ov-*).

Por lo tanto, el autor apuesta por el aprendizaje ortográfico más efectivo con la agrupación de vocablos con dificultades ortográficas por familias léxicas, ya que se integra así semántica y ortografía.

- c) Barberá y otros (2001) refieren **materiales, recursos y actividades diversos**: materiales impresos, materiales elaborados en clase, materiales audiovisuales, materiales interdisciplinarios y juegos.
- ✓ Materiales impresos: cuadernos ortográficos que trabajen las reglas ortográficas desde el método deductivo o inductivo que contienen actividades basadas en reglas ortográficas, textos (poemas, adivinanzas, narraciones, refranes...), en el vocabulario, en el humor, en la copia, en canciones que refuerzan la escritura correcta de los fonemas; o libros basados en cuentos, en vocabulario...
 - ✓ Materiales elaborados en clase: basados en la creatividad (siguiendo la *Gramática de la fantasía* de Rodari) como la “hipótesis fantástica”; murales ortográficos y láminas donde se pueden ir escribiendo en grande las palabras que generan duda a los alumnos por grupos de error; dictados, como los propuestos por Cassany y otros (1994) o por Camps y otras (1990), como el dictado por parejas, el dictado memorístico, el dictado grupal, etc.

- ✓ Materiales audiovisuales: el uso del ordenador para la escritura digital que aumenta la motivación del alumnado (por ejemplo, realización de diccionario ortográfico individual o grupal o escritura de correos electrónicos o cartas); juegos ortográficos interactivos en CD o en la red.
 - ✓ Materiales interdisciplinares, como máquinas ortográficas que se realizan con cartulina o papel para practicar cuestiones ortográficas diversas de forma lúdica.
 - ✓ Juegos como el bingo ortográfico, lápiz en alto, la palabra misteriosa, construir o resolver crucigramas, sopas de letras, dominós, *pasapalabra*, etc.
- d) **Las imágenes visuales o la visualización** (o los “orto-dibujos” como los denominan Sanjuan y Sanjuan, 2012): es, en palabras de Lorenzo Delgado (1980: 63), “la técnica de aprendizaje de la ortografía y de vocabulario mediante la invención de dibujos que permitan la asociación de la dificultad ortográfica y el significado de una palabra con una imagen relacionada con ella”. Esta técnica es la precursora de la Ortografía ideovisual de Sanjuan y Sanjuan.

Lorenzo Delgado se apoya en los datos elaborados por la Oficina de Estudios de la Socondy-Vacuum Oil Co. Studies, recogidos por Norbis⁷, que indican que el 83% de lo que aprendemos lo hacemos por la vista. Añade esta investigación que en cuanto a la retención de datos que, según el método empleado (método oral, método visual y método oral y visual conjuntamente), es aconsejable combinar lo oral y lo visual porque se retiene mucho más tiempo el aprendizaje recibido por los dos métodos a la vez.

⁷ Norbis, G. : (1971). Didáctica y estructura de los medios audiovisuales. Buenos Aires: Kapelusz, p. 15.

Brueckner y Bond (1971)⁸, en su obra sobre las dificultades de aprendizaje, aconsejan estimular la imagen visual, auditiva y sinestésica de las palabras para mejorar la percepción, retención y evocación de estas. Lorenzo Delgado (1980) añade la imagen semántica a estas tres, es decir, ligar la enseñanza del vocabulario y la ortografía con el significado concreto, vinculado a la experiencia del niño con un dibujo. Por ejemplo, un alumno suyo realiza este dibujo basado en lo que el autor denomina “ortografía visual”:

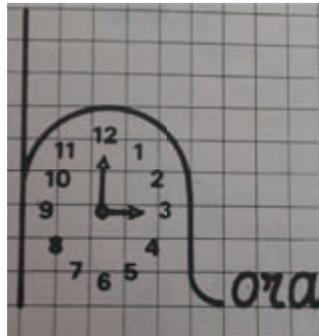


Figura 13: Imagen ejemplo de ortografía visual.

Fuente: Lorenzo Delgado (1980).

Sanjuan y Sanjuan (2012) hablan de los defectos tradicionales de la enseñanza de la ortografía (la copia machacona de palabras en las que se falla y la memorización de reglas ortográficas) que han llevado al fracaso ortográfico evidente en todos los niveles educativos. Proponen un método alternativo, que se apoya la enseñanza de la grafía de los vocablos con grafías dificultosas, basado en “orto-dibujos”, donde aparece una imagen, que corresponde a esta imagen semántica que hablaba Lorenzo Delgado, y lleva en su diseño la letra o letras ortográficamente difíciles. Sobre los dibujos se escribe la palabra a aprender, incluyendo en ella la letra o letras dibujadas en la imagen. Por ejemplo:

⁸ Brueckener, L. J. y Bond, G. L. (1971). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Madrid: Rialp, p. 450.



Figura 14: Orto-dibujo para la palabra “vaca”.

Fuente: Sanjuan y Sanjuan (2012).

A esta última propuesta, que es la de la visualización de las palabras de ortografía dudosa o cacofónica, proponemos usar la LSE y su alfabeto dactilológico como estrategia de memorización y evocación de su correcta escritura, destacando las letras que suelen ocasionar dificultades ortográficas:

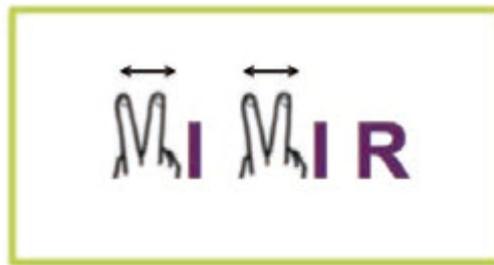


Figura 15: Palabra “vivir” en la que se destacan las letras que ocasionan dificultades ortográficas con la letra del alfabeto dactilológico español .

Fuente: Elaboración propia.

2.2.15 Instrumentos tradicionales para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

López Delgado (1980: 47) afirma lo siguiente con respecto a los instrumentos básicos para el aprendizaje de la ortografía en la metodología tradicional:

La ortografía es uno de los grandes “caballos de batalla” del maestro. Tradicionalmente se ha venido enseñando por medio de dos instrumentos básicos:

- el dictado-evaluación
- el estudio de las reglas de ortografía

Ambos procedimientos suelen contar, además, con un agravante serio: hacerlos con términos raros y alejados no ya del ambiente del niño, sino de la realidad social, por su escaso nivel de uso.

Veamos ahora, por tanto, estos dos instrumentos que el autor ya consideraba “tradicionales” en 1980.

- **Las reglas de ortografía**

Parece que hay un acuerdo general en que no siempre es necesario trabajar de forma intensiva y sistemática cada una de las reglas de ortografía. Carratalá (2006) propone seleccionar reglas ortográficas que resulten pedagógicamente válidas, según los siguientes criterios:

- Ser pocas
- Que abarquen un amplio número de vocablos de uso
- Aplicarse sin excepciones
- Tener una formulación sencilla y fácil de retener

El modelo de regla, según estas condiciones, serían las reglas de acentuación, que sí son pocas, muy claras, sin excepciones y, además, abarcan un gran número de términos a los que afectan.

Como alternativa al aprendizaje de reglas, el autor propone la enseñanza y aprendizaje de la ortografía mediante la construcción de familias léxicas puesto que, según Camps y otras (1990), están basadas en las regularidades que presenta el sistema gráfico y hay menos arbitrariedad.

- **El dictado**

Junto con los tradicionales ejercicios de ortografía, está considerado como la herramienta ortográfica por excelencia y cuenta con multitud de defensores y de

detractores.

Para Carratalá (2013) no es un instrumento válido como se ha visto usando tradicionalmente puesto que, a pesar de que la pedagogía tradicional ha convertido el dictado en uno de los recursos más empleados en el aprendizaje ortográfico, a pesar de que, a la vista de los resultados obtenidos, no parece que la metodología haya alcanzado el objetivo de un mayor rendimiento ortográfico del alumnado. Como instrumento de evaluación o de control de las faltas de ortografía de alumnado, ya en la escritura de palabras aisladas, ya en la de textos breves, es eficaz, pero su uso ha tenido grandes deficiencias. El autor aporta muchos argumentos contra el dictado tradicional, como por ejemplo: la elección de un texto que presenta múltiples palabras inusuales que no conocen los alumnos y corren el riesgo de escribirlas mal y que se fije en el cerebro una errónea imagen de la palabra; la creación de textos inventados plagados de palabras dificultosas, que son incoherentes, con palabras de poco uso... la corrección de dictados o por el propio docente exclusivamente sin darle la oportunidad de hacer una autoevaluación al alumno, la corrección por parejas del dictado del compañero, puesto que los errores ajenos pueden grabarse en la mente del alumno y crear una falsa imagen de la palabra y comenzar a cometer esos mismos errores...

Estamos de acuerdo con esta argumentación, es por ello que no incluimos dictados tradicionales que favorezcan la “pedagogía del error” (Carratalá, 2013).

Para Camps y otras (1990) no se trata de una simple transcripción fonética sino una actividad compleja en la que quien escribe debe entender, retener la estructura semántica de lo escuchado y reproducirla posteriormente por escrito.

En la misma línea se pronuncia Cassany (1994), para quien el dictado es un ejercicio completo, práctico y útil que no solo supone una práctica de la ortografía sino que contiene otros elementos comunicativos tales como la lectura en voz alta y la comprensión lectora. Al dictado tradicional, añade otras muchas versiones del dictado que pueden resultar realmente efectivas, como el dictado

memorístico, que consiste en que el alumno recibe el texto que se va a dictar y se le da un tiempo para intentar memorizarlo. Transcurrido el tiempo de estudio, se dobla la hoja por la mitad, quedando oculto el texto. Se procede al dictado del texto por segmentos. Posteriormente el alumno abre la hoja y comprueba con el texto original si ha tenido errores y los corrige. Este tipo de dictados favorece la memorización visual correcta del vocabulario dificultoso y permite que el alumno sea protagonista en su aprendizaje con la autoevaluación de su dictado.

Cabe diversificar los distintos tipos de dictados, según Cassany, Luna y Sanz (1994):

1. Dictados por parejas: cambiando los roles de forma sucesiva, con textos completos y breves.

2. Dictado del secretario: los discentes se convierten en secretarios y el docente en su jefe o director, el cual les dicta una carta, una nota o algún texto de dicha tipología, con velocidad normal, buscando que, al menos los alumnos capten la información más relevante.

3. Dictado memorístico: el docente elige el fragmento a dictar y lo fotocopia en la parte superior de un folio, dando a los alumnos un tiempo determinado para mirarlo, leerlo con atención y memorizarlo fotográficamente, especialmente las palabras más difícil. Cuando el tiempo acaba, los alumnos doblan el folio por la mitad que forma que no pueden volver a ver el texto y escriben en la mitad interior de dicha página lo que el docente dicta por segmentos para una corrección propia posterior.

4. Dictado-redacción colectiva: a partir de un elemento significativo (dibujo, ilustración, comentando colectivamente sobre qué o quién es, cómo es), cada alumno o alumna escribe tres frases respondiendo a dichas preguntas. A continuación comienza el dictado colectivo con las frases escritas por diez o doce alumnos que los demás han de copiar, posteriormente, cada discente ha de hacer una redacción sobre el personaje a partir de las frases anteriores, cambiando algunos elementos. Al final se citan algunas normas ortográficas y se realiza una

autocorrección.

5. Dictado grupal: cada discente ha de escribir cinco frases sobre un tema cualquiera, después se forman grupos de cuatro alumnos y se hace un dictado entre los miembros de cada grupo, por sus miembros que dictan sus frases a los demás. Al final se corrigen y se comentan los errores surgidos, incluyendo la consulta de diccionarios diversos y la asistencia del docente.

6. Medio dictado: dictado tradicional en el cual, de vez en cuando el alumno o la alumna han de añadir algunas frases inventadas por él mismo, pudiéndose leer al final algunos de los textos resultantes a la clase.

7. Dictado fonético: se trata de dictar unas cuantas palabras difíciles que los alumnos no conocen o que tienen problemas de transcripción gráfico de su fonética. Además, se incide en la audición y la pronunciación de palabras o sonidos difíciles, al final se corrigen las mismas y se comentan sus dificultades.

8. Dictado telegráfico: el profesor o la profesora únicamente dicta las palabras enteras (nombres, verbos, adjetivos), sin flexión morfológica de cada frase, como si fuera un telegrama; el discente ha de apuntar la frase completa, restituyéndole los artículos, preposiciones, morfemas, etc., que necesita. Así se destaca el componente morfosintáctico del texto.

9. Dictado por modificar: el profesor dicta unas frases que los alumnos han de transformar directamente cuando las apuntan en el papel, siguiendo diversos criterios: formar el plural, el antónimo, la versión más culta, etc., se trata de un dictado creativo, especialmente respecto al léxico.

10. Dictado cantado: el docente dicta una canción conocida, popular, atractiva, actual o especialmente significativa en lo lingüística, se escucha la canción dos veces, los discentes simultáneamente intentan escribir la letra, poniendo una señal si se pierden, posteriormente por parejas o por grupos completan lo que les ha faltado y comparan sus textos.

A esta larga lista, nosotros añadimos nuestra aportación o sugerencia: el

dictado signado, en el que el docente “dicta” un signo de la LSE, que corresponde a alguna palabra castellana que contiene alguna dificultad ortográfica, y los alumnos deben copiar la palabra castellana correspondiente. Luego se copian en la pizarra las palabras que corresponden a los signos que se han signado y se autocorrigen en otro color. Se puede hacer una variación de este dictado siendo los propios alumnos los que signen y los compañeros copien y se vayan cambiando los roles.

Entre las principales objeciones al dictado tradicional podemos señalar que:

- Se trata de una actividad artificial (no se da en la vida cotidiana)
- No ejercita las habilidades ortográficas si se hace solo escuchando lo que dicta el profesor sin haber trabajado el texto y su vocabulario previamente.
- Favorece la aparición del error por el hecho de escribir como primero se le ocurra al alumno las palabras que desconoce.
- Se fundamenta en la detección del error y su posterior sanción.
- Su eficacia es discutible porque, como todos hemos podido comprobar alguna vez, crea en el alumno una situación de alerta que, por ser artificial, no se generaliza a otras situaciones de escritura y hace que los mismos errores que no se cometen en un dictado pueden aparecer a continuación en un texto libre donde no se está tan pendiente de la forma de expresión sino en el contenido.

Alternativas de dictado

Lorenzo Delgado (1980) propone como alternativa al dictado tradicional el uso del dictado preventivo, que el concibe para el aprendizaje de las imágenes visual, gráfica y auditiva de las palabras. El dictado-evaluación tradicional solo tiene sentido hacerlo después de este aprendizaje de las imágenes visual, gráfica y auditiva de las palabras. Además, aconseja la sustitución de los términos raros o de escasa frecuencia de uso por términos de lo que él denomina el Vocabulario de Orientación Didáctica, que se obtiene con las palabras comunes al vocabulario Científico (extraído de los libros de texto), del Televisivo (vocabulario empleado

en los programas de este medio de comunicación) y del Vocabulario Usual, común y fundamental (textos del ámbito familiar, social y cultural).

Posteriormente, Camps (1990) propone algunas alternativas al dictado tradicional:

- ✓ **Dictado preparado**, el cual es leído previamente, trabajadas algunas palabras, habiendo hecho algunos ejercicios...
- ✓ **Dictado consulta**: se lee, se dicta y luego los alumnos buscan las soluciones a los problemas que el dictado les haya planteado.
- ✓ **Dictado de palabras** Para reforzar aspectos concretos o reglas estudiadas, vocabularios personales, etc.
- ✓ **Autodictado** El alumno memoriza un breve texto (poema, pareado, refrán, etc. y al cabo de unos días lo escribe. Con él se desarrolla la memoria visual.

Por último, introduce dos interesantes pautas para la corrección del dictado:

- No se debe utilizar para contabilizar errores, sino para prevenirlos y evitarlos; por eso es imprescindible preparar el dictado.
- Hay que corregirlo como dictado consulta, es decir, buscando en el diccionario el propio alumno las palabras que le han ocasionado duda.

Recientemente, como alternativa al dictado tradicional, Carratalá (2013) propone los *dictados preparados*, es decir, los dictados que los alumnos previamente han estudiado para no cometer errores. Y se realizarían en un papel especialmente diseñado para su corrección, con un gran margen y doble interlineado para poder anotar la palabra incorrecta tanto en el margen (formando un vocabulario cacográfico) y sobre la palabra errónea, para que esta se encuentre en su propio contexto.

En lo que sí coinciden todos los autores es en que es necesario preparar el dictado para que tenga una mínima eficacia. Como mencionábamos

anteriormente, Carratalá habla de las deficiencias del dictado tradicional, que se pueden resumir en que:

- El texto que vaya a ser dictado debe estudiarse previamente.
- Hay que evitar textos pensados para confundir.

La copia-castigo

Por último, hay que mencionar que ante los errores ortográficos en los dictados o en redacciones, el método tradicional para enmendarlos era la copia. Este método tradicional para eliminar las faltas de ortografía consiste en copiar repetidas veces la palabra en la que ha errado el alumno. La finalidad es que, viendo repetidamente la palabra bien escrita, el alumno grabe esa en su memoria. Sin embargo, este elemento de corrección de errores ortográficos tradicional tiene unos inconvenientes, como por ejemplo que el alumno se aburre y no presta atención a lo que copia, ya que lo hace mecánicamente.

Carratalá (2013: 33) propone “la eliminación de la copia reiterada como sistema de corrección de los vocablos erróneamente escritos”. El autor propone, como alternativa, incluir las palabras que han supuesto un problema ortográfico en diferentes actividades que eviten la monotonía y posibiliten la correcta fijación visomotora de las mismas, construir familias léxicas partiendo de ellas, emplear estas palabras en contextos apropiados y en sus diferentes acepciones...

El empleo motivador de la copia de breves textos como procedimiento de aprendizaje caligráfico y ortográfico sí que sería adecuado, pero nunca la “copia-castigo”.

2.2.16 Nuevas propuestas de actividades para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Cassany y otros (1994) hablan de la importancia de motivar al alumnado a la hora de aprender ortografía ya que es en sí misma poco motivadora. Además,

resaltan algunos problemas que presentan las actividades de ortografía: que incluyen palabras extrañas al alumnado y alejadas su realidad, que las palabras se enseñan de forma descontextualizada, que las actividades son mecánicas, monótonas y repetitivas, aburridas... En sus propias palabras (Cassany y otros, 1994: 419):

La variación de los ejercicios de ortografía también aporta interés y motivación. Pongámonos por un momento en la piel de un alumno e imaginemos cómo puede sentirse si sabe que en cada clase se trata una dificultad ortográfica con el mismo tipo de ejercicios, del mismo libro y hechos siempre de la misma manera. ¡Podemos comprender que no se entusiasme en absoluto por la ortografía! Por el contrario, una clase en la que cada día se hace un ejercicio distinto, nuevo, por sorpresa, variado, es mucho más sugerente.

Para evitar esto, Cassany y otros (1994) proponen que no se trabaje solo la ortografía de las palabras de forma aislada mediante la inducción de reglas y la autocorrección. Siempre que se trabaja expresión escrita se trabaja también la ortografía y es recomendable trabajar la ortografía siempre de una forma comunicativa.

A la hora de elaborar o seleccionar actividades de ortografía han de tenerse en cuenta estas premisas:

- Los ejercicios no sirven de nada si son mecánicos y automatizados, por lo tanto las actividades de ortografía han enmarcarse en una práctica reflexiva.
- Se debe utilizar una metodología preventiva que evite el error y sitúe al alumno frente a formas correctas, nunca ante errores ortográficos para que los alumnos los corrijan (Carratalá, 2013).

La tendencia actual de varios autores es apostar por un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la **metodología preventiva** (Camps, 1990; Barberá, 2001; Carratalá, 2013, entre otros), es decir, que no se base en la "pedagogía del error" (Carratalá, 2013: 36), que es la metodología tradicional que,

para el aprendizaje de la ortografía, emplea: textos plagados de errores ortográficos que el alumno ha de corregir; palabras que están incompletas (huecos en blanco para rellenar) y a las que el alumno ha de añadir (“fuga de letras”) la letra con la que debe representarse un determinado fonema, la cual presenta dificultades ortográficas (b/v; j/g...); etc. En este sentido, Barberá (2001: 95-96) realiza una acertada reflexión:

Evitar el error y prevenir antes que curar constituye una máxima de gran valor en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. En el caso que se cometan errores, deben ser corregidos cuanto antes, individualmente y con espíritu positivo. Hay que desterrar las viejas prácticas del dictado para “pillar al alumno en alguna falta”.

Las correcciones han de ser continuas y constantes, preocupándose más de la calidad de las correcciones que de la cantidad. Hay que hacerlo en el lugar y momento adecuados.

En cuanto a los ejercicios de ortografía, además de aquellos que se basan en la “pedagogía del error” que citábamos con anterioridad, se desaconsejan:

- Los que no son reflexivos sino mecánicos y repetitivos.
- Los que limitan la ortografía a la relación sonido/grafía*.
- Trabajar con listas de palabras descontextualizadas.
- Realizar copias como un castigo por cometer faltas.

* Ana Camps (1993) apunta que las soluciones gráficas de la lengua escrita están relacionadas, no solo con los aspectos fónicos, sino con los otros subsistemas de la lengua: morfológicos, sintácticos, léxicos, y semánticos. Ejemplo:

Errores que afectan al sistema grafofónico (*plalla**)

Errores que afectan al plano morfológico (*escuchemos**)

Errores que afectan al plano sintáctico (*me se cayó**)

Errores que afectan al plano semántico (*estijeras**)

Propuesta didáctica de actividades para trabajar la ortografía

Hay diferentes tipologías de ejercicios, que proponen diversos autores (Cassany y otros, 1994; Camps y otras, 1990; Carratalá, 2013), algunas de las cuales resumimos a continuación:

- **Tipología de ejercicios propuesta por Cassany y otros (1994):**

1. **Llenar espacios en blanco:** consiste en dejar huecos en blanco en las letras que suelen presentar dificultades ortográficas. Esta es una actividad poco recomendable, como decíamos anteriormente porque no prevenimos las faltas mostrando la palabra escrita correctamente sino que puede llevar a error y que este se guarde en la memoria. Cuando se trabaja un texto entero y se dejan huecos en blanco con determinadas palabras que hay que adivinar, sí merece la pena este recurso porque implica un ejercicio de comprensión lectora.

2. **Segmentar** (separando letras, sílabas o palabras): con respecto a la sílaba, este ejercicio implica la aplicación de reglas de separación de hiatos y formación de diptongos; con respecto a las palabras, separar palabras que aparecen pegadas, como: *Mimadremellevaenelcoche* → *Mi madre me lleva en el coche*.

3. **Familias de palabras:** se trata de un ejercicio típico de buscar derivados, normalmente para trabajar la morfología. Como algunos derivados presentan peculiaridades ortográficas con respecto a la palabra primitiva, es interesante este tipo de ejercicios: *vago* → *vaguedad*; *feliz* → *felices...*

4. **Juegos de letras y palabras:** sopas de letras, crucigramas, *Scrabble*, el ahorcado... Muchos de estos juegos, tradicionales o novedosos, tienen las letras como objeto de trabajo, lo que resulta muy interesante. A nosotros especialmente nos resultan interesantes para enseñar lengua de signos (sobre todo con el alfabeto dactilológico y algunos signos que

corresponden a palabras castellanas con dificultades ortográficas) y trabajar al mismo tiempo la ortografía castellana. Una opción es la de aprovechar materiales que han sido elaborados por las editoriales o juegos que hay en el mercado o también elaborar nosotros o nuestros alumnos nuestros propios materiales. Ejemplos:

a. cambiar de orden de las letras para crear palabras nuevas partiendo de una que es dada.

b. cambiar una letra: lo mismo que en la dinámica anterior, pero cambiando una sola letra: *cera* → *cara* → *cura*...

c. ordenar letras que se muestran mezcladas y que no forman aparentemente palabra alguna hasta que los alumnos combinan las letras hasta encontrar palabras con ellas.

d. completar la sílaba dada, por ejemplo *ca-* o *-ero* y los alumnos han de buscar tantas palabras como puedan que contengan dicha sílaba.

e. cadena de palabras: oralmente o por escrito, los alumnos van diciendo palabras que empiecen por la misma sílaba que terminó la palabra anterior dicha o escrita por el compañero (*come* → *mesa* → *saco*, etc.).

f. dibujar la palabra: consiste en dibujar las palabras de algún modo en que una o varias letras representen el significado de la palabra. Por ejemplo, para la palabra *lluvia* se puede dibujar con las letras en forma de gota. Este ejercicio está especialmente indicado para los niveles inferiores.

g. buscar objetos: buscar objetos en una hoja en la que hay muchos y variados objetos y buscar y rodearlos diez que se escriban con el dígrafo *gu*.

h. códigos crípticos: este es un juego de ingenio en el que las letras se han sustituido por signos, dibujos o números y, siguiendo alguna pista, se ha de descubrir el mensaje cifrado.

- **Propuesta de actividades prácticas: aula-taller de lengua de Camps y otras (1990):**

Camps y otras (1990) aportan una serie actividades para la enseñanza y aprendizaje de la escritura y, concretamente, de la ortografía, que requieren de instrumentos y materiales de apoyo:

1. Primer diccionario de clase: el vocabulario nuevo que vaya aprendiendo el alumno en los primeros momentos en que se enfrenta a la escritura puede adquirirse mejor si lo va anotando, junto con el dibujo correspondiente, en una hoja, puede ser recogido en un mural, fichas o cuaderno. Cuando haya muchas fichas, se puede crear un diccionario con una caja con separadores donde aparezcan las letras por orden alfabético.
2. Segundo diccionario de clase: este primer diccionario puede hacerse más completo conforme el alumnado vaya adquiriendo mayor capacidad de abstracción, acompañando la palabra y el dibujo con la definición y una frase en la que aparezca aplicada la palabra. En un estadio posterior se puede prescindir del dibujo. Es el paso previo al manejo del diccionario general.
3. Diccionario general: el manejo del diccionario, conociendo la ordenación alfabética y las formas en que pueden encontrar las palabras, es muy necesario que lo aprendan los alumnos.
4. Libreta de consulta ortográfica: en un cuaderno clasificador se escriben, por orden ortográfico, las palabras en las que los alumnos presentan dificultad. De su observación podemos extraer material para las fichas que agrupan las palabras por series: por familias

léxicas, por palabras que empiecen o acaben con la misma sílaba...

Por ejemplo: guitarra, guion, guisante...

5. Murales: los murales con vocabulario dificultoso permite su observación constante. Puede sustituirse por fichas cuando ya falte espacio en la pared y haya que poner nuevo vocabulario.
6. Fichas de consulta: pueden agruparse las palabras que presentan dificultades por grupos, según la dificultad (letra, prefijo o sufijo, logogramas...). Nosotros añadimos que podría hacerse también por familias de palabras que presenten dificultades ortográficas, como Carratalá (2013) plantea.
7. La caja de las palabras: sirve para que cada alumno, de forma personal e individual, se ejercite en la escritura prestando especial atención a las dificultades individuales de cada alumno presenta. Cada alumno tiene una caja con dos apartados, uno rojo y otro verde. Cuando comete algún error, tiene alguna duda ortográfica o quiere recordar una palabra nueva que no conocía, la escribe en una tarjeta y la coloca en el lado rojo de la caja (lado donde están las palabras que necesitan ser aprendidas). Solo pueden introducirse dos palabras por día en la caja. cuando tenga un rato libre, el alumno estudiará el vocabulario. Por parejas, semanalmente, se irán dictando palabras de sus cajas y el compañero comprobará que aparecen bien escritas. Si es así, podrá ponerlas en el apartado verde. También se puede hacer una caja mágica colectiva para todo el grupo y practicarlas colectivamente o por grupos. Esta herramienta la hemos seleccionado para trabajar con ella en la experiencia educativa innovadora, pero con la variación de introducir la palabra bien escrita en una tarjeta y en el reverso poner el signo correspondiente en lengua de signos.

8. Otros recursos de consulta pueden ser: vocabularios básicos y de temas específicos, carteles de vocabulario para colgar en la pared, diccionarios ideológicos...

Además, las autoras añaden otras actividades para trabajar el sistema ortográfico español, que describimos a continuación.

Actividades de estructuración: aprendizaje sistemático (Camps y otras, 1990):

1. Trabajos de investigación individuales o por grupos. Por ejemplo, agrupar a los niños según las dificultades ortográficas en las que más suelen caer y realizar un trabajo en el que cada grupo investigue la escritura de determinado fonema, etc. Por ejemplo, una forma de trabajar sería:
 - Se plantea el problema que se habrá de resolver.
 - A partir de un material de estudio (corpus, textos, etc.) el docente fija la consigna de trabajo.
 - Los alumnos, en grupo, intentan resolver el problema.
 - Se hace una puesta en común de las soluciones.
2. Ejercicios ortográficos ordenados sistemáticamente en torno a los principales problemas ortográficos. Objetivos:
 - Conducir a la percepción de un problema que será posteriormente estudiado.
 - Practicar una solución ortográfica ya conocida y automatizarla.
 - Ser en sí mismos objetos de investigación.

- **Propuesta de actividades de Carratalá (2013):**

Para trabajar la ortografía desde una metodología preventiva, el autor aporta estas actividades:

1. **Dictados:** empleados de forma pedagógicamente correcta, con textos idóneos para ser dictados, evitando textos plagados de palabras inusuales de grafía compleja. Su corrección debe llevar la palabra correctamente escrita en su lugar, para ser insertada en su contexto, y tras la corrección se elaborarán fichas ortográficas de estas palabras.
2. **Inventarios cacográficos**, como el de Villarejo, el de Mesanza... Son herramientas útiles para partir de ellos en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Se puede elaborar un inventario cacográfico del grupo de alumnos analizando los errores de las composiciones libres de los alumnos, que hay que ir actualizando tras las vacaciones y así comparar el progreso del alumnado.
3. **Fichas ortográficas**, que tienen doble finalidad: corregir las deficiencias de los alumnos en el uso escrito de la lengua y crear en los usuarios del lenguaje un sentimiento de respeto hacia la corrección ortográfica. Mediante la selección de palabras que se recogen en el inventario cacográfico del aula, se crean fichas ortográficas. En el anverso de la ficha se anota la palabra y se resalta la letra o letras que generan la dificultad ortográfica. A continuación, se da la información gramatical de la palabra, las acepciones diferentes de la palabra, la regla ortográfica por la que se regula (si la hubiera) y la información necesaria para prevenir futuros errores ortográficos. En el reverso, se anotan las palabras de uso frecuente de su familia léxica, palabras a las que afecta la aplicación deseada regla, palabras homógrafas u homófonas que tenga.

4. **Fichas léxico-ortográficas**, que sirven para paliar la pobreza léxica del alumnado. En el anverso de la ficha se anota la palabra y se resalta la letra o letras que generan la dificultad ortográfica. A continuación, se da la información gramatical de la palabra, las acepciones diferentes de la palabra y los diferentes contextos en las que puede aparecer. En el reverso, se anotan las palabras de uso frecuente de su familia léxica, palabras homógrafas u homófonas que tenga. Finalmente, se reseñarán frases proverbiales, modismos o refranes que incluyan la palabra de referencia.

2.3 LA ESCUELA INCLUSIVA

2.3.1 De la escuela exclusiva a la escuela inclusiva

La educación ha ido evolucionando junto a la sociedad, puesto que tan solo hace unas décadas el panorama social y educativo era muy distinto al que hoy contemplamos: la democracia no existía y mujeres, clases sociales marginadas, minorías étnicas, discapacitados, etc. no tenían cabida en un mundo hecho a medida para una parte de la población en el que la educación no era para todos (Parrilla, 2002).

Cuando hablamos de educación inclusiva es porque en otro tiempo, como antes indicamos, la educación fue exclusiva, es decir, una escuela donde se desterraba del aula a determinados alumnos por razones raciales, religiosas, culturales, económicas... La escuela exclusiva es el contrapunto de la escuela inclusiva pues aquella se concibe únicamente para dar cabida al alumnado que tiene determinadas actitudes y aptitudes para adquirir una serie de conocimientos. es exclusiva para unos cuantos que tienen las aptitudes y las actitudes necesarias para adquirir unos conocimientos determinados, discriminando a aquellos que lo las poseen. En esta escuela, la diversidad es un

problema y no una fuente de enriquecimiento. Esta escuela también se denomina *escuela selectiva* (Pujolàs, 2004).

Desde el punto de vista educativo del alumnado sordo, que es en el que nos centramos nosotros, podemos distinguir varias etapas:

- En la Antigüedad, las personas sordas eran consideradas “idiotas”, incapaces de comunicarse, de trabajar, desarrollar una vida “normal”, etc. El término “sordomudo” era habitual, incluso hay quien lo emplea hoy en día, puesto que se creía que los sordos eran mudos también. En esta etapa, los sordos no tenían apenas derechos, sobre todo porque la palabra tenía un gran valor era la que validaba las ventas, los matrimonios, etc. En esta etapa, la lengua de signos no se reconocía como verdadera lengua y no tenía validez, por lo que el sordo era un individuo incapacitado para comunicarse, para recibir una educación y para la vida en sociedad en general.
- En la época Moderna, los sordos empezaron a ser educados de una forma exclusiva, aislados de los alumnos oyentes, por maestros que elaboraron sus propios métodos (algunos oralistas y otros mediante signos). A partir de 1880, con el Congreso de Milán, el oralismo se impuso en las escuelas específicas de alumnos sordos y las lenguas de signos se eliminaron de las aulas (Marchesi, 2003).
- A partir de los años 60, con las investigaciones sobre lenguas de signos (Stokoe y otros lingüistas posteriores que demostraron que las lenguas de signos eran verdaderas lenguas y reclamaron que estas se emplearan en la enseñanza del alumnado sordo), se fue evidenciando la necesidad de emplear la lengua de signos en la enseñanza de sordos y el necesario contacto en el aula tanto con oyentes y sordos. Se originó la etapa de integración de los alumnos sordos (Marchesi, 2003).
- La última etapa, que es en la que actualmente nos encontramos, se denomina la etapa de la escuela inclusiva, en la que se avanza un paso más hacia la verdadera escuela para todos. Esta da comienzo a finales

de siglo XX y principios del XXI. Concretamente, en España, las nuevas corrientes pedagógicas basadas en el constructivismo y el aprendizaje social, junto con la normativa educativa, ponen de manifiesto una tendencia inclusiva y bilingüe (lengua oral y lengua de signos) del alumnado sordo (Cañizares, 2015).

Esta educación inclusiva se inició, según Calvo y Verdugo (2012), cuando se creó un consenso internacional respecto a que el modelo centrado en el déficit, que consistía en compensar las deficiencias de los alumnos en vez de promover los aprendizajes, se vio la necesidad de cambiar el modelo del déficit por el modelo de las necesidades educativas especiales. Se optó por el enfoque inclusivo y se dejó de hablar de “integración” para hablar de “inclusión”, pues en este último término las variables ambientales (Ambiente físico, situaciones sociales y recursos) están presentes como un aspecto determinante. Es en este momento cuando se pasó de la Educación Especial basada en las deficiencias a una fundamentada en las necesidades educativas especiales (NEE). El término de las NEE surgió en *Informe Warnock* (1978) como alternativa a la terminología existente hasta entonces (*deficiente, retrasado, minusválido, minusválido, sordomudo, etc.*) que reflejaba una concepción dualista del ser humano: los “normales” y los “anormales”. Y mediante este *Informe* se reconoce la heterogeneidad y diversidad humana con relación a su situación de aprendizaje. Así, la Educación Especial consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de lograr los fines de la educación. Y todos los alumnos tienen necesidades especiales, aunque estas sean diferentes y específicas según cada persona y es el sistema el que ha de adaptarse a cada alumno y no al contrario.

Siguiendo este planteamiento de las necesidades educativas especiales, señala Ainscow (2001) que este enfoque educativo supone que cualquier alumno puede presentar dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente a lo largo del proceso educativo y que las causas de dichas

dificultades tienen un origen interactivo, es decir, que dependen tanto de las condiciones particulares del alumno como de las características de su entorno.

Entendidas así, las necesidades educativas especiales no son permanentes ni estáticas y son susceptibles de ser optimizadas si realiza una buena intervención educativa, con los apoyos, ayudas o adaptaciones que se requieran.

Finalmente, surgió el concepto de *inclusión educativa*, así como los conceptos de *escuela para todos*, *diversidad* y *interculturalidad*, que suponen para la escuela y la sociedad un cambio en la atención a la diversidad y plantean un nuevo diseño de escuela y sociedad abiertos a todas las personas.

En España, existen varios grupos de investigación que desarrollan diversos proyectos para evaluar las barreras que limitan la educación inclusiva (Echeita y Jiménez, 2007; Echeita y Verdugo, 2004; Gómez Vela y Verdugo, 2004; Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán y Pérez, 2003). Otros muchos han visto la necesidad de aumentar y potenciar las políticas educativas encaminadas a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad (AA.VV, 2006; Casanova, 2009; De Lorenzo y Pérez, 2007; López y Carbonell, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005; Ortiz y Lobato, 2003; entre otros).

Destacamos el papel que el Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) tiene en nuestro país, con la colaboración de diversos organismos públicos, el Real Patronato sobre Discapacidad, la Universidad de Salamanca y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad a través del (INICO), como red pública de información sobre discapacidad. Destacamos su sección de investigación, donde se recoge los últimos estudios relacionados con discapacidad y la información sobre los grupos y proyectos de investigación que se están desarrollando.

Las reformas educativas inclusivas suponen una revisión de las reformas integradoras con el objetivo de construir una escuela que no solo ha de dar cabida a un determinado grupo de alumnos y dar respuesta a sus las necesidades especiales, sino también una escuela que ha de reestructurarse de forma global,

respondiendo desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y potenciando la educación de calidad para todos los alumnos y la eliminación de barreras de aprendizaje en la escuela (Parrilla, 2002).

En la Conferencia de 1990 de la UNESCO, celebrada en Tailandia, se realiza esta declaración de intenciones: hacer efectiva una educación para todos. Y, poco después, en 1994, en la Conferencia de Salamanca, se establecen los inicios de un marco legal, que guiará las políticas educativas de la escuela inclusiva (Valcarce, 2011).

Actualmente, la inclusión es todavía uno de los grandes retos de la educación, puesto que implica una transformación compleja y profunda de los sistemas educativos y de renovación pedagógica de los docentes, tanto en su mentalidad, su organización, planificación, evaluación...

Esta escuela abierta a todos es la que vislumbramos en el horizonte y a la que nos dirigimos (Valcarce, 2011: 120):

Solo estamos en un proceso de tránsito de las buenas prácticas inclusivas en la escuela a la normalización de la inclusión educativa como una nueva forma de concebir el hecho educativo, en el que el alumnado en todas sus dimensiones: desarrollo emocional, personal, cognitivo, social... deberá convertirse en agente de su propia educación, participando activamente en todos los ámbitos de la vida escolar, como antesala de la sociedad de la que forma parte y que podrá transformar con sus posiciones y decisiones; en definitiva, con su incorporación activa.

La siguiente tabla resume estas diferentes etapas que ha vivido la escuela a lo largo de los años:

Diferentes etapas de la escuela			
	ESCUELA EXCLUSIVA	ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
OBJETIVO	La educación ordinaria es para los alumnos "normales", los que pueden seguir un cierto nivel de trabajo y alcanzar unos determinados resultados. El resto son alumnos de educación especial (EE)	Normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales	La educación es un derecho humano, todos somos distintos y heterogéneos. La heterogeneidad es entendida como la normalidad
A QUIÉN SE DIRIGE	Se centra en los alumnos "normales" y se excluye a los diferentes	Se centra en los alumnos con NEE y propone la adaptación curricular como medida de superación de las deficiencias	Para todos los alumnos, el currículo es común a todos, pero cada uno lo aprende de diferente manera
CARACTERÍSTICAS	Hay diversos centros para los diversos alumnos: ordinarios, especiales, etc.	Los alumnos con NEE están fuera del sistema educativo regular y deben integrarse en él	Supone un sistema educativo único para todos que se adapta a la diversidad escolar
PROPUESTA	El aprendizaje no debe responder a necesidades funcionales, sino a tener éxito en el trabajo escolar (resultados académicos). el currículo es inflexible, diferenciado y segregado	Propone superar las diferencias de los alumnos con NEE mediante la adaptación curricular	Proponer un currículo común para todos (no son necesarias ya las adaptaciones) que permita el aprendizaje de maneras diferentes
ORGANIZACIÓN	No se tiene en cuenta a las familias en el centro educativo	Se empieza a tener en cuenta a las familias en el centro escolar	Organización inclusiva: la comunidad escolar (docentes y otros profesionales, familias...) y el centro educativo están muy implicados y trabajan de forma coordinada

Tabla 8: Escuela exclusiva, escuela integradora y escuela inclusiva.

Fuente: Elaboración propia

Ainscow (2001: 202) señala que progresivamente se ha ido abandonando la idea de "integración" en beneficio de la de "inclusión". Y añade que:

[...] “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas”

2.3.2 Concepto de educación inclusiva

La primera definición de educación inclusiva la realizan Booth y Ainscow (1998): “La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad”.

En este sentido, Echeita y Sandoval (2002) sostienen que la educación puede acabar con las diferencias sociales si incluye las diferencias, favorece la tolerancia y previene las desigualdades. Pero la realidad es más bien otra: la escuela es en muchas ocasiones un factor de exclusión social, como la exclusión explícita de alumnos por su discapacidad, segregándolos en centros especiales, o la exclusión implícita, como la de alumnos de otras culturas minoritarias que son ignorados o despreciados.

Por tanto, la inclusión educativa es hoy en día uno de los grandes desafíos de la escuela, puesto que sin ella tampoco la sociedad podrá ser inclusiva. Como Echeita, Simón, López y Urbina (2013: 330) afirman:

El desafío y el dilema de la diversidad, que es el núcleo de la educación inclusiva, tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo *donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer*, entre otras muchas, es *la norma* y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella. Para ello “la escuela”, nuevamente, debe ser, en primer lugar, el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, el lugar privilegiado donde

enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad (Echeita, 2008).

Valcarce (2011: 122) define así la escuela inclusiva:

Concebimos la *escuela inclusiva* como espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad. En este sentido las necesidades provienen de la comunidad y vuelven a ella en un ciclo continuo en el que los cambios sociales generan nuevos cambios educativos y escolares fáciles de formalizar y difíciles de convertir en realidad.

Arnáiz (2003: 142) señala que el objetivo de la escuela inclusiva es “luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática”.

Existe un conjunto de materiales diseñados para ayudar a las escuelas a avanzar hacia una educación más inclusiva que se titula *Index for inclusion* (en inglés) o *Índice de inclusión*¹⁰. El *Índice* está elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000 y ha sido actualizado en 2002. Fue publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, y ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002). Según el *Índice* la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o

¹⁰ Disponible en:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

minimizar las barreras, que se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema, las cuales limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La inclusión tiene por objetivo evitar cualquier tipo de discriminación y exclusión, como en el caso de los alumnos con discapacidad, alumnos que pertenecen a grupos étnicos minoritarios, etc. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

El *Índice*, además, aporta algunos elementos que caracterizan la Educación Inclusiva:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una

riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Valcarce (2011: 123) señala educación inclusiva “es parte de la misión de la actual institución escolar” y añade que “no solo deberá estar conectada con el entorno y colocarse en posición de dar respuesta a las necesidades de la compleja sociedad actual, sino que deberá ser parte de dicho entorno en simbiosis con su cultura inclusiva”. Por eso explica que la escuela inclusiva posee forma piramidal y “deberá aumentar a la inversa sus planteamientos para lograr una transición progresiva”. La escuela debe dejar de ser estática para ser dinámica, reuniendo características claramente distintas y actuando como núcleo generador de cambios en una perspectiva socio-cultural.

La aportación de la autora, así como las características de la Escuela tradicional enfrentadas a las de la Escuela Inclusiva, se resume en esta tabla que reproducimos:



Figura 16: Escuela Tradicional, Escuela Inclusiva

Fuente: Valcarce, 2011: 124.

La misma autora diferencia entre los conceptos de *educación inclusiva* y *escuela inclusiva*, aunque a veces se usen como sinónimos. Valcarce (2011: 122) concibe la *educación inclusiva* de forma mucho más amplia: “cualquier contexto, situación o hecho en el que las personas aprenden” y que “debe contemplar la singularidad de estas y adaptarse para que puedan alcanzar un desarrollo pleno, participando de forma activa, desde las posibilidades individuales, en aquellas decisiones que les afectan”. La autora se refiere con *educación inclusiva* al hecho educativo dentro y fuera de la escuela, vinculado a la sociedad o comunidad.

González (2005: 99) habla de siete aspectos que caracterizan a las escuelas inclusivas:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

La escuela inclusiva, según Valcarce (2011), debe concebir su acción en torno a cuatro tipos de diversidad: la diversidad familiar (la que se refiere a la familia, que hoy en día puede ser muy diversa y lo cual afecta a la sociedad y a la escuela), la diversidad personal (cada alumno es único y singular, incluso si hay una discapacidad, una dificultad de aprendizaje, altas capacidades...), la diversidad sociocultural (diversidad según el sexo, cultura, raza, religión...) y la diversidad educativa. La educación ha de ser integradora y global, pues de forma integrada debe contemplar sus estrategias sobre la consideración de todas ellas, como parte de un nuevo modelo educativo, cuyo eje central no es el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el alumno, verdadero protagonista, “que aprende y puede transformarse a sí mismo y transformar aquello que lo rodea como consecuencia de su acción individual y colectiva desde lo que es, lo que sabe, lo que es capaz de hacer” (Valcarce, 2011: 126). Y añade la autora, a modo de conclusión, que “la diversidad ha de considerarse como un elemento de riqueza y no de clasificación” (Valcarce, 2011: 130), pues las diversas identidades, incluso con lo que se consideraban desventajas, proporcionan el éxito de la escuela inclusiva, en la que todos aprenden hasta donde pueden y, sobre todo, en la que hay una gran riqueza fruto de la diversidad. Pues, a nuestro modo de ver, la escuela es como una gran familia, en la que cada uno de sus miembros son distintos y esa diversidad acrecienta, potencia y engrandece la unidad familiar.

2.3.3 Discapacidad e inclusión

Verdugo, Gómez y Navas (2013: 17) se refieren a la discapacidad como las limitaciones o dificultades que tienen las personas, las cuales “son barreras evidentes para disfrutar de una vida plena, de un proyecto personal vital con las mismas condiciones que cualquier otro ciudadano.” Cuando se identifica una discapacidad se hace con el objetivo de ver cuáles son sus necesidades exactas y darles el apoyo que requieren.

Estos autores también afirman también que “la discapacidad forma parte de

la condición humana” y que prácticamente todas las personas tienen o tendrán en algún momento de su vida algún tipo de discapacidad, permanente o transitoria.

Además, hacen un repaso a la evolución histórica de las diversas concepciones sobre discapacidad. Rescatan la propuesta de DeJong, la cual recogió Puig de Bellacasa (1990), que hablaba de tres etapas diferenciadas:

1. El modelo tradicional: la discapacidad era una desgracia y llegó a ser entendida como una manifestación del mal. Los discapacitados estaban marginados y al mismo tiempo sobreprotegidos y eran segregados de forma permanente.
2. El paradigma de la rehabilitación, etapa que se centraba en el problema, limitación o deficiencia de la persona y que resaltaba la necesidad de su rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención de un profesional especialista. Se medía el grado de rehabilitación por el grado de destrezas recuperadas y por lograr el desempeño de un trabajo remunerado. Aunque supuso un avance, este modelo tiene limitaciones, como el considerar que la clave de todo estaba en la labor del profesional rehabilitador y el discapacitado era el paciente. Este modelo aún está vigente en occidente, aunque ya se avanza hacia el siguiente paradigma.
3. El paradigma de la autonomía personal: los propios discapacitados alzaron su voz y comenzó el movimiento de vida independiente, que lucha desde sus inicios por la independencia y la integración de los discapacitados en la sociedad, que reclama los mismos derechos para las personas discapacitadas que las personas sin discapacidad.

Dejando de lado las perspectivas tradicionales sobre la discapacidad, que son bastante reduccionistas (que se centran en lo biológico, clínico... de la discapacidad pero no concibe la persona en su globalidad), tendremos en cuenta

los siguientes enfoques o modelos para entender de forma más integral la discapacidad, siguiendo a Verdugo, Gómez y Navas (2013):

- Modelo biopsicosocial: La Organización Mundial de la Salud (OMS), mediante la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* de 2001, aportó la nueva concepción de discapacidad no como resultado exclusivamente de las deficiencias del propio individuo, sino de la interacción de la persona con el entorno (físico, social y actitudinal). Introduce términos clave como *actividad* y *participación*. La discapacidad es entendida como un término amplio que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas; y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. La discapacidad es muy diversa y las características del individuo, tanto sus limitaciones como sus fortalezas, son esenciales para mejorar su calidad de vida.
- Modelo social o constructivista: surgió en los 70 y concibe la discapacidad como una construcción social, defiende que son las barreras físicas y sociales del entorno las que generan la discapacidad. Por eso, reivindican mayor protagonismo del movimiento de personas con discapacidad en la política, reivindican los derechos de los discapacitados, etc. Este modelo es muy novedoso, pero limitado, ya que no habla de la perspectiva individual de los discapacitados, los apoyos que requiere... sino que se centra en los aspectos sociopolíticos.

- Modelo de apoyos y calidad de vida: es el más importante y novedoso porque entiende la discapacidad no como algo que no es fijo sino cambiante, que depende de las limitaciones funcionales de las personas y de los apoyos que su entorno le aporte, sobre todo los naturales. Esta concepción ha permitido comprender en mayor profundidad a las personas con discapacidad y ha servido para fomentar las prácticas profesionales innovadoras. Schalock (1999) sigue esta nueva tendencia ecológica de entender la discapacidad, como resultado de la interacción de la persona y el ambiente en el que vive (ambiente físico, situaciones sociales y recursos). Según este modelo, la limitación es una falta o anormalidad del cuerpo o de una función fisiológica o psicológica. En la misma línea, el Instituto de Medicina (1991) sugiere que las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad solo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales. Ese concepto cambiante de la discapacidad se refleja en la siguiente figura:

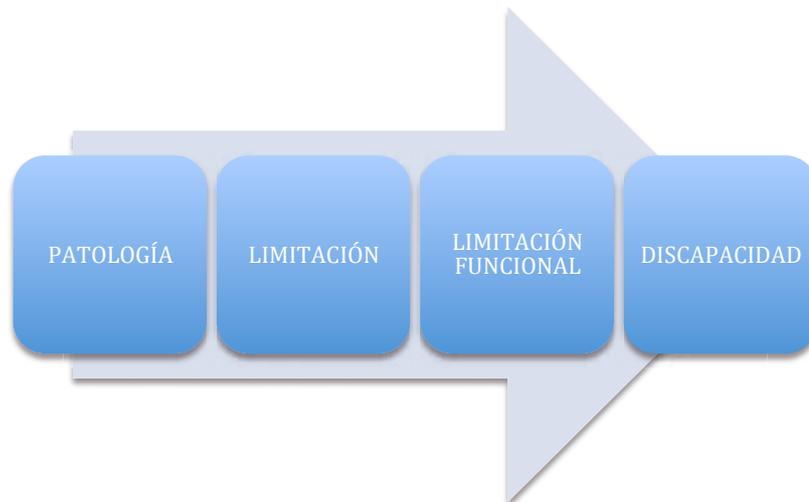


Figura 17: Modelo cambiante de la discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

- Enfoque de derechos: modelo muy extendido ya que en los momentos actuales el Derecho es fundamental y este permite enfatizar la dignidad de la persona, concretamente el derecho de los discapacitados para ser tratados en la sociedad como cualquier otro ciudadano.

Clasificación de la discapacidad

Verdugo, Crespo y Campo (2013) recogen la definición de Discapacidad que aporta la CIF, que antes mencionábamos, como término genérico que engloba tres dimensiones: las deficiencias (problemas en las funciones o estructuras corporales, como una pérdida o desviación significativa), las limitaciones en la actividad (son dificultades que una persona puede tener en el desempeño de actividades) o las restricciones en la participación (problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales). A su vez, las deficiencias pueden ser funcionales (funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las psicológicas;) o estructurales (de estructuras corporales: órganos, extremidades y sus componentes; por ejemplo, amputaciones de miembros).

Esta nueva Clasificación trata de poner en positivo la terminología referida a la Discapacidad, describiendo “estados de salud” en vez de “enfermedad”, en contraposición a la empleada por la CIDDM (Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) de 1980 utilizó los términos “deficiencia” (“impairment”), “discapacidad” (“disability”) y “minusvalía” (“handicap”) para distinguir estas tres dimensiones, con el término “disablement” (que no tiene traducción en castellano, pero podríamos traducirlo como “discapacitación” o “discapacitamiento”) que engloba a las tres. Esta antigua clasificación más clínica tenía la ventaja de que era más sencilla y era mucho más pragmática, ya que en la práctica profesional “el dato útil siempre será el negativo, que marca la diferencia, mientras que el positivo marca la línea base”.

(Egea y Sarabia, 2001: 23).

Aunque la discapacidad es muy heterogénea, se suelen distinguir grandes categorías como: discapacidad física o motora (impide el desempeño motor de la persona por afectación en brazos o piernas), sensitiva (deficiencia visual, auditiva...) e intelectual o mental (concretamente, la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud incluye en la categoría de deficiencia mental: el espectro del retraso mental en sus grados severo, moderado y leve, el retraso madurativo, las demencias, etc.).

A continuación, nos centraremos en la deficiencia auditiva, que es la que está relacionada con la lengua de signos española y nuestro estudio, y en el alumnado sordo (y su inclusión educativa).

Discapacidad y educación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, reconoció de forma rotunda que: *“Todos tienen derecho a la educación”*. En la misma línea, en 1960, la Conferencia General de la UNESCO aprobaba la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que intentó eliminar la exclusión de las personas de la enseñanza por razones de sexo, raza, religión, lengua, etc., así como a promover la igualdad de posibilidades y de trato. Los esfuerzos mundiales por asegurar el derecho a la educación para todos continuaron con la aprobación de la legislación mundial sobre los derechos de la infancia de Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Además, surgió la iniciativa Educación para Todos (EPT) como un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, el cual surgió en la Conferencia Mundial de Educación para todos de Tailandia, en 1990. Posteriormente, en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), muchos países reafirmaron su compromiso para asegurar el derecho a la educación para todos.

Pese a todas estas iniciativas y ordenamientos jurídicos, la realidad sigue siendo otra bien distinta y, concretamente, en el caso de las personas con discapacidad, su discriminación pasa desapercibida para gran parte de la sociedad.

Al igual que ocurría a los sordos en épocas anteriores, las personas con alguna o con múltiples discapacidades estaban marginadas, se mantenían encerradas en los hogares o, a lo sumo, eran internadas en instituciones segregadas conocidas como centros de “educación especial”. Los discapacitados eran considerados una carga familiar, económica, académica y social.

El paso de la educación segregada de los alumnos con discapacidad a la inclusiva ha sido posible gracias a diferentes medidas internacionales, entre las que está el marco legislativo internacional que se inició con la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 1993, la cual defendió que la educación de las personas con discapacidad constituyera una parte integrante del sistema de enseñanza de los países miembros.

Un año después, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, la cual promovió el concepto de *escuelas para todos*, “que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. Dicha Declaración subraya que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que fomenta valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad y de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

Además destaca la definición que hace de *discriminación* como “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad”(…) que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por

parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.”

Posteriormente, en 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General n° 9 relativa a “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual incide en que la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades”, sino que la escuela es la que debe adaptarse y dar la respuesta ajustada a las necesidades de los alumnos con discapacidad.

Por último, también en ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que es clave con respecto al derecho a una educación inclusiva y propone estrategias para la permanencia y éxito del alumno discapacitado en la escuela, proporcionando medidas de apoyo personalizadas y efectivas si fuera necesario pero fuera del horario común para no ser excluidos del aula ordinaria.

Crosso (2010: 84) subraya que:

(...) un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas.

La educación inclusiva conlleva un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, pasando del paradigma del déficit y la adaptación a la

escuela, al paradigma del potencial de los alumnos y de los retos que tiene la escuela para adaptarse a ellos para darles la enseñanza que necesitan.

En palabras de Crosso (2010: 84):

Es de vital importancia entender que una educación inclusiva, que valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad, como también el aprendizaje a través de la cooperación que promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Veremos, a continuación, el caso del alumnado sordo y su inclusión en la escuela.

2.3.4 Inclusión educativa del alumnado sordo

La persona que presenta una discapacidad auditiva, según Cañizares (2015), es aquella que tiene alguna alteración en el órgano auditivo, en la vía auditiva o en el cerebro, la cual conlleva una pérdida de audición que le impide desenvolverse en su vida cotidiana y desarrollarse con autonomía y en igualdad de condiciones que el resto de personas que no poseen dicha discapacidad.

La misma autora, dentro del colectivo que presenta discapacidad auditiva, distingue dos grupos:

- Sordos: cuando el problema de audición se localiza en el oído interno o cóclea, en el nervio auditivo o en el cerebro, se produce una pérdida auditiva irreversible y, probablemente, el grado de la pérdida será mayor que cuando el problema se localiza en el oído medio o en externo. La pérdida auditiva supera los 50 dB.

- Hipoacúsicos: cuando el problema de audición se localiza en el oído externo o medio. Se conoce como hipoacusia conductiva, de transmisión o de obstrucción, que puede ser reversible o que puede ocasionar solo una pérdida parcial de la audición, suele tener tratamiento quirúrgico o con medicamentos. La pérdida auditiva está entre los 20-50 dB.

Sin embargo, hay quien no hace esta distinción y se refiere a las personas con discapacidad auditiva como sordos o hipoacúsicos indistintamente (Marchesi, 1987; López, 1995; Fernández Viader, 1996). Es decir, que sordera e hipoacusia también se emplean como sinónimos. En estos casos se habla de sordera o hipoacusia ligera o leve, moderada o media, severa y aguda o profunda, según el grado de pérdida auditiva.

En la encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud del Instituto Nacional de Estadística (de 2009), en el apartado «Audición», se habla de 1.064.000 personas, entre las que hay sordos con sordera profunda, media o leve. De ellas, no todas son personas sordas signantes, sino que son usuarias de las lenguas de signos solo 12.500, según la encuesta. En la encuesta solo se tiene en cuenta a las personas entre 6 y 64 años, lo cual indica que esta cifra es mucho mayor (sobre todo en los mayores de 65, una edad más proclive a la sordera por degeneración de la audición propia de la edad avanzada, por ejercicio de profesiones lesivas, etc.). Aquí no se incluye a los familiares, amigos y profesionales que emplean la lengua de signos de forma cotidiana, que podría duplicar o triplicar la cifra de los signantes.

Según los datos de la Comisión para la Detección Precoz de la Sordera (2000), en el año 1999, hubo 378 nuevos casos de sordera profunda en España, lo que corresponde a un 1 por mil de los recién nacidos, mientras que 5 de cada mil recién nacidos tienen algún tipo de sordera.

Según los datos aportados por la Federación de Asociaciones de Familias de Personas Sordas de la Región de Murcia (FASEN), concretamente en la Región de

Murcia, hay alrededor de 30.000 personas sordas, de las cuales unos 3.000 son sordos profundos, pero solo un tercio de ellos se comunica en lengua de signos porque son en su mayoría hijos de padres oyentes.

Este colectivo, por su discapacidad auditiva, reclama, por medio de la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE), que sus derechos, entre los que está la educación inclusiva, sean respetados.

Según Echeita y Ainscow (2011), uno de los cuatro elementos a tener en cuenta en la inclusión es que se pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Aquellos grupos más vulnerables han de ser supervisados con especial atención, y, siempre que sea necesario, han de adoptarse medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

El “dilema de las diferencias”, como Dyson y Milward (2000) lo han denominado, gira en torno a la tensión de atender la individualidad en el marco de un conjunto de alumnos diversos, esto es, de una educación para iguales en la diversidad, ofreciendo a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas (educación de calidad) y, al mismo tiempo, hacerlo en un marco educativo (sistema educativo, centros, currículos y aulas) común o inclusivo, comprensivo, porque la promoción de los valores sociales (la no discriminación por razones personales, sociales, familiares o culturales) se aprenden básicamente en contextos de diversidad. Este es uno de los muchos dilemas que la educación plantea, entendiendo los *dilemas educativos* como “situaciones que generan alternativas de acción contrapuestas, ninguna de las cuales es completamente favorable o deseable” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 2).

En el caso de la discapacidad auditiva, hay dos cuestiones que surgen al abordar la idea de la inclusión: la lengua y la identidad (Domínguez y Velasco, 2013). Y es que, al ser un colectivo que emplea su propia lengua con una modalidad visogestual, muchos autores defienden su segregación en centros

educativos específicos para que desarrollen su lengua y su identidad, fuera de los centros ordinarios con mayoría de alumnado oyente donde no hay profesores que dominen la lengua de signos y la utilicen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las dificultades en las interacciones entre los alumnos sordos y los profesores y alumnado oyente, etc.

Como decíamos anteriormente, en la etapa de la integración en nuestro país¹¹, en la que los centros optaron por introducir a los alumnos que tradicionalmente eran excluidos de las aulas ordinarias y segregados en centros específicos, los alumnos sordos comienzan a ser integrados en los centros ordinarios. Sin embargo, esta solución no resulta ser del todo satisfactoria, puesto que, aunque los alumnos ya pueden relacionarse con sus compañeros oyentes, los alumnos suelen encontrarse aislados (solo se solía introducir un alumno sordo por aula con el objetivo de darle mejor atención) por no poder relacionarse con otros compañeros con su misma discapacidad y los recursos personales (hay intérpretes que traducen lo que el profesor dice pero no hay docentes competentes en lengua de signos con los que relacionarse directamente) y materiales específicos escasean.

En este sentido, Domínguez y Velasco (2013) apuntan que hoy en día se sabe que lo importante no es el lugar físico en el que se encuentran los alumnos sordos, sino la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones que se adapten a las características de este alumnado que les permita su desarrollo lingüístico, emocional, académico y social.

Actualmente, en nuestro país, existen diversos modelos de escolarización a los alumnos sordos según sus necesidades. En concreto, en la Región de Murcia, existen los siguientes modelos (López y Guillén, 2008):

¹¹ Concretamente con la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-, que causará una revolución en la educación especial al apostar por la integración en centros ordinarios como respuesta educativa a las necesidades educativas especiales.

- **Centros de Infantil, Primaria y Secundaria con apoyos.** Este modelo es adecuado para alumnos hipoacúsicos o con implante coclear que tengan un buen pronóstico en cuanto al desarrollo del lenguaje oral y posibilidades auditivas. Al igual que el resto de alumnos con necesidades educativas especiales, el alumno permanece un mayor número de horas en el aula ordinaria y recibe apoyos por parte de los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica en función de los recursos del centro y las necesidades de los alumnos.
- **Centros de Infantil y Primaria con aula abierta.** Este modelo está destinado a alumnos sordos con deficiencias asociadas, que requieren una atención más diferenciada y una supervisión y ayuda frecuente en las tareas.
- **Centros de Infantil, Primaria y Secundaria con programa ABC.** El programa ABC, que se inició en 1996, se desarrolla actualmente en varios centros de la provincia para responder a las necesidades de los alumnos sordos con mayores dificultades de lenguaje y/o que precisan un sistema de comunicación aumentativo o lengua de signos. En el caso de los centros que imparten este programa en Infantil y Primaria, los alumnos sordos son atendidos dentro del aula por una logopeda especialista en alumnos con deficiencia auditiva y con conocimientos de sistemas de comunicación. Esta, además, realiza funciones de cotutoría junto con la profesora tutora del aula. Estos centros cuentan también con intérprete de lengua de signos. Los centros que en la actualidad llevan a cabo el programa son: CEIP Santa María de Gracia en Murcia, CEIP Beethoven en Cartagena y CEIP de Purias en Lorca. En Secundaria, el programa ABC se inició en esta etapa durante el curso 2007/2008 para dar

continuidad al alumnado que había cursado el programa ABC en Primaria. El único centro de la Región que imparte este programa es el IES Infante don Juan Manuel de Murcia. La principal novedad de este modelo es que los alumnos cuentan con profesores de educación secundaria especialistas en deficiencia auditiva y conocedores de la lengua de signos en casi todas las áreas del currículo, además de contar con el apoyo de logopedas. Como en el programa ABC de primaria, hay, pues, dos profesores en el aula (menos en lengua castellana e inglés, en las que los alumnos sordos asisten por separado a las clases). Además, desde el curso 2015/2016, los alumnos cuentan con una asignatura específica de lengua de signos, donde estudian la gramática y otras cuestiones lingüísticas de la LSE. El inconveniente de este modelo es que los alumnos que deseen optar por él es que tienen que desplazarse a los pueblos o ciudades donde se encuentran los escasos centros que imparten esta modalidad.

- **Centros específicos de educación especial.** Esta modalidad se reserva a alumnos que requieren adaptaciones tan significativas que no pueden ser atendidas en un centro ordinario. Son alumnos con graves discapacidades, en las que la deficiencia auditiva es la menor de todas ellas.

En las últimas décadas se habla del término *educación bilingüe-bicultural* con relación a las personas sordas (Skiliar, Massone y Veinberg 1995), lo que supone lo siguiente:

1. La creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas articulares de procesamiento cognitivo y comunicativo del alumnado sordo.
2. El desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos a partir de su identificación con adultos sordos.

3. La posibilidad de que el alumnado sordo desarrolle una teoría sobre el mundo sin condicionamiento de ninguna naturaleza.
4. El acceso completo a la información curricular y cultural.

Según Grosjean (2000), la educación *bilingüe y bicultural* del alumnado sordo incluye tres elementos:

1. Participan, al menos parcialmente, en la vida de las dos culturas (dos mundos, dos redes culturales, dos ambientes culturales).
2. Saben adaptar, integralmente o a medias, su comportamiento, actitud y lenguaje a un medio cultural dado.
3. Combinan y sintetizan rasgos de las dos culturas. En el caso de los sordos, se evidencia la participación en la vida cotidiana compartiendo con otros sordos y oyentes actividades e interacciones.

La educación bilingüe-bicultural permite al alumno sordo la adquisición de dos lenguas, la lengua de signos de la comunidad sorda y la lengua oral de la comunidad oyente. Así, existe un contacto con ambas comunidades lingüísticas y se elimina una gran barrera que impide a las personas sordas integrarse en la sociedad.

En las últimas décadas, se han producido cambios sociales con respecto a “las minorías de cualquier signo en el marco de sociedades *postmodernas* que, progresivamente, aspiran a ser y se reconocen a sí mismas como más plurales, diversas e igualitarias” (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009). Las personas sordas han reclamado su derecho a reconocerse como un grupo con una identidad singular que comparten una lengua (la lengua de signos o de señas) (Minguet, 2000). De hecho, el reconocimiento legal de la lengua de signos se está produciendo por todo el mundo (como ocurrió en 2007 en España) y se apoya en la Convención de la ONU (2006) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En este contexto, en muchas partes del mundo, y concretamente en el norte de Europa (como en Rotterdam o en Suecia), están surgiendo centros

denominados “bilingües” en los que las opciones educativas para los alumnos sordos dan mejores resultados escolares puesto que la lengua de signos y la lengua oral sirvan ambas como lenguas vehiculares del currículo escolar. Pero aún son escasas las experiencias bilingües, especialmente en nuestro país. De hecho, Morales (2008) considera que no existe aún un modelo propiamente bilingüe en España.

Sin embargo, a nuestro parecer es de derecho destacar el caso de la Región de Murcia, donde el Programa ABC, antes mencionado y dirigido a alumnado sordo, engloba todas las áreas curriculares en un contexto inclusivo y sigue un modelo de trabajo cuyas características son peculiares y únicas en el país (Franco y Nogueira, 2011): dos co-tutores por aula (ambos especialistas en la materia que imparten: uno, experto en LSE, se comunica en dicha lengua en el aula y otro que lo hace en lengua oral), varios alumnos sordos juntos en la misma aula, recursos y apoyos específicos para alumnado sordo...

En este sentido, entendemos la inclusión de alumnado sordo como la modalidad educativa en que los alumnos sordos están dentro de un aula ordinaria con estudiantes oyentes, pero también con alumnos sordos, para poder relacionarse con todos y donde reciben una educación de calidad en las dos lenguas que necesitan para su adecuado desarrollo cognitivo, afectivo, social...: la lengua oral y la LSE. Este sería un modelo realmente inclusivo. Pues, como afirma Storch (2006: 83):

(...) difícilmente nadie puede llegar a conseguir la inclusión e integrarse en el mundo social de modo pleno, si no es capaz de comunicarse en (y con) la sociedad a la que trata de incorporarse, pues la exclusión social supone, con carácter general, la incapacidad de ejercer los derechos sociales, entre otras muchas desventajas.

Domínguez (2009) sintetiza la educación de calidad para el alumnado sordo como la que propicia el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Lo que implica que se ofrezca el currículo

ordinario (con las adaptaciones necesarias), posibilitar que realmente el alumno sordo comprenda y participe de las situaciones de aula (a veces requiere el uso de la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (lo que implica tanto recursos personales como materiales) y favorecer el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que fomenten el desarrollo equilibrado de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bilingüe.

La misma autora aporta los siguientes indicadores o requerimientos para la educación inclusiva del alumnado sordo, que son, entre otros:

1. **Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso concreto, hacia la sordera.** Debe fomentarse el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad en los alumnos y en los profesores.
2. **Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares.** La pérdida auditiva conlleva unas dificultades en la adquisición de la lengua oral (y en su escritura), pero esta capacita a los alumnos para adquirir de forma natural la lengua de signos. Esta nueva lengua puede servir de vehículo para la adquisición de la lengua oral y alcanzar la competencia en ambas lenguas. Para ello es necesario que se den estos elementos:
 - **Uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza.** La lengua de signos es “un instrumento para interactuar, comunicar, pensar y aprender” para los niños sordos desde el inicio de su escolarización (Domínguez, 2009: 52). Diferentes documentos internacionales dan cuenta de su

necesidad en el entorno educativo: la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1994) o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

- **Incorporar al currículo la lengua de signos:** la CNSE (2005) ha hecho su propuesta curricular para el aprendizaje y enseñanza de esta materia curricular, tanto en Primaria como en Secundaria.
- **Aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno oyente.** En cuanto a lengua oral podrán emplearse la estimulación auditiva, el empleo de ayudas técnicas (audífonos o implante coclear); lectura labiofacial; y, producción y comprensión oral. En cuanto a la lengua escrita será necesario: mostrar qué representa el lenguaje escrito y explicitar cuáles son sus funciones; favorecer la apropiación del código alfabético; y ayudar a comprender y producir textos escritos. Los sistemas aumentativos de comunicación que suelen emplearse son la comunicación bimodal y la palabra complementada.
- **Aprovechar los recursos tecnológicos:** como los que favorezcan el aprovechamiento de la audición residual (audífonos, implante coclear, equipos de FM...); también otras ayudas que faciliten la accesibilidad de los alumnos sordos en todos los lugares del centro y para todas las actividades que en él se realicen (incluir de ayudas visuales como luces para indican los cambios en el horario escolar;

material audiovisual subtulado, recordatorios escritos de normas y rutinas, etc.).

3. **Acceso al currículo ordinario con las adecuaciones o adaptaciones que sean precisas.** En el caso del alumnado sordo hay que saber qué es lo que hay que enseñar, por qué se les enseña de una determinada manera y no de otra, qué tipo de adaptaciones se deben realizar y cómo se observa el progreso de estos alumnos.
4. **Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos.** Proporcionar, por ejemplo, una imagen “en positivo” de la sordera, no solo como una limitación.

2.3.5 Producción escrita, sordera e inclusión

El proceso de adquisición del lenguaje oral (castellano, en este caso) es muy diferente en los niños sordos, porque su discapacidad auditiva le impide adquirir de forma natural, en un contexto comunicativo e interactivo, una lengua que emplea el medio auditivo para ser percibida y que ellos no pueden oír.

Ya hemos incidido en la interrelación que hay entre la lectura y la escritura, por eso es tan importante que el alumnado sordo cuente con los recursos necesarios para paliar en la medida de lo posible su discapacidad auditiva y su consiguiente dificultad para adquirir la lengua oral (tanto oral como escrita).

Uno de los problemas es que la base léxica que los niños oyentes poseen antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura es muy superior a la de los niños sordos (esta puede ser de unas 200 palabras), lo que es un vocabulario muy limitado para poder iniciarse el proceso de la lecto-escritura. Este vocabulario básico lo adquieren por el oído, de ahí la deficiencia de vocabulario entre el alumnado sordo y el oyente.

En cuanto a la lectura, Alegría y Domínguez (2009) señalan que el

alumnado sordo no logra un nivel de lectura que corresponda a su edad cronológica. Además de los estudios con alumnado sordo de países no hispanohablantes, contamos con el trabajo de Pérez y Domínguez (2006) que confirman lo siguiente: existe una dificultad inicial de los alumnos sordos para aprender la lengua escrita y los problemas para conseguir un progreso lector adecuado. Hasta tal punto es así, que dicha investigación concluye que el progreso lector que un niño oyente obtiene en un año, en un niño sordo precisa del triple de tiempo, es decir, de tres años, para alcanzar el mismo nivel de desarrollo. Otras investigaciones realizadas en España confirman estos resultados: Asensio (1989) y Augusto (1999). El aspecto novedoso del trabajo de Pérez y Domínguez (2006) es la incorporación de alumnos sordos con implante coclear. Por lo tanto, la mayoría de los estudios confirma que las deficiencias lectoras de los alumnos sordos son causadas por el desconocimiento del significado de las palabras que hay en el texto. Esta pobreza de vocabulario también influye de modo negativo en la expresión escrita.

Gallego (en Veyrat y Gallardo, 2003) sostiene que el niño sordo percibe el texto escrito en su totalidad mediante la visión, pero no lo concibe como una lengua real que ha de aprender. Aprender a leer para un niño sordo es realmente aprender otra lengua y el alumno sordo ha de valorar que esta vía, la escritura y la lectura, puede convertirse en una nueva vía de comunicación para él. La autora aporta algunas estrategias eficientes para ayudar a la comprensión lectora de los alumnos sordos: que el profesor lea fragmentos del texto y tras su lectura los signe en lengua de signos (para lo cual el profesor debe dominar ambas lenguas) y luego vaya comentando con su aprendiz las diferencias y similitudes entre la LSE y el español en ese fragmento, la diferencia de estructura de las dos lenguas, los diferentes recursos, las marcas gráficas del plural, la concordancia... en ambas lenguas, etc.

En este sentido, dice Gallego que es necesario hacer hincapié en los aspectos gráficos que en principio el alumno desconoce: desarrollar su capacidad

nemotécnica en aspectos como la **ortografía de las palabras** (al ser la LSE una lengua visual y desarrollando la memoria visual de forma especial esta lengua, el alumno sordo puede tener mayor capacidad nemotécnica para memorizar la correcta escritura de las palabras), llamar su atención sobre los signos de puntuación... Y así el alumno poco a poco irá entendiendo la relación entre la oralidad y la escritura. Lo que sí es cierto es que al emplear el canal visual tanto la lengua de signos como la escritura, hay determinados elementos que pueden aprovecharse para facilitar al alumno sordo la lectura y la escritura.

En cuanto a la escritura del alumnado sordo, hay que desarrollar en ellos la instrucción sobre los aspectos textuales que le son desconocidos en su lengua de signos. Les ocasiona mucha dificultad los diferentes tiempos verbales ya que en lengua de signos estos se logran mediante marcadores temporales y no conjugando los verbos (que en lengua de signo siempre están en infinitivo).

Hay dos fórmulas, según Alegría y Domínguez (2009), para intervenir y mejorar la situación la educación lingüística de los niños sordos. La primera consiste en **mejorar la percepción del habla** en el niño, bien mediante implantes cocleares (que lo acerca de la situación del oyente), bien mediante el uso de la Palabra Complementada (PC), que es un sistema de ayuda a la lectura labial que permite al sordo percibir el habla en tiempo real con toda su información fonológica utilizando recursos puramente visuales; la segunda fórmula educativa consiste en renunciar total o parcialmente a la enseñanza de la lengua oral y **adoptar como base la lengua de signos**, ya que las personas sordas desarrollan en la comunicación interpersonal funcional en lengua de signos.

En este segundo caso, está más que justificado el uso de la lengua de signos como primera lengua, sobre todo en niños con sordera profunda (Fernández Viader, 1994). Afirma Fernández-Viader (1996) que según Vygotsky el lenguaje es necesario para la toma de conciencia, la comunicación y la socialización y que el lenguaje es un sistema de signos verbales que tienen una doble función y que son fruto de la convención de la comunidad social. Esto es lo que hace la lengua de

signos, pues permite la toma de conciencia a las personas sordas, les posibilita comunicarse en esta lengua y relacionarse socialmente.

La única diferencia entre las lenguas de signos y las orales es que unas usan signos vocales y las otras signos gestuales, pero ambos desarrollan las mismas funciones.

Por lo tanto, lo importante es que el niño sordo disponga de un sistema de signos. Cuando el niño sordo es hijo de padres sordos, este se encuentra inmerso en un entorno comunicativo al que tiene fácil acceso; no es así en el caso de niños sordos hijos de padres oyentes, pues los hijos están sumidos en un ambiente en el que se emplea un sistema comunicativo y de relación social al que tienen difícil acceso. Lo mismo ocurre en la escolarización de estos niños: si exclusivamente se utiliza el lenguaje oral difícilmente estos niños sordos alcanzarán un nivel semejante al de sus compañeros oyentes. En definitiva, para los niños sordos la lengua de signos es la lengua alternativa adecuada para su pleno desarrollo.

2.3.6 La educación emocional como estrategia inclusiva

Los verdaderos protagonistas del hecho educativo son la interacción y la comunicación. Siguiendo este planteamiento, Valcarce señala (2011: 129) que:

La escucha activa, la empatía, la capacidad de observar, la tolerancia, la creatividad... se convierten en cualidades esenciales en el perfil de los/las profesionales de la educación. En este sentido, cualquier profesional de la educación ha de encontrar explicaciones a lo que sucede en el entorno de la escuela y dentro de ella. En una posición más comprensiva que juzgadora ha de liderar los cambios de forma progresiva en sintonía y buscando alianzar con las familias a través de la acción tutorial.

Delors (1995) habla de cuatro pilares básicos para la educación durante toda la vida que son: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir* (juntos y con los demás) y *aprender a ser*. Esta concepción global de la educación, que no solo se centra en la adquisición de conocimientos, es la que ya varios autores

preconizaron: Dewey, Montessori, Decroly... El enfoque competencial pretende eliminar el divorcio entre teoría y práctica (entre lo que se aprende y el contexto o realidad) que existía en la escuela tradicional, con el objetivo de que el alumno pueda dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida, poniendo en práctica su capacidad para responder eficazmente a las situaciones reales. En palabras de Zabala y Arnau (2007: 40):

La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

El proyecto europeo Eurydice (2002: 31), que evalúa y promueve la calidad educativa, define el concepto de *competencia clave* como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad.”

Los cambios educativos se han venido produciendo a principios de siglo XXI en los distintos países de Europa para lograr el paso de una educación centrada en el conocimiento (aprender a conocer) a una educación basada en el desarrollo de las competencias. Concretamente en España, la LOE (2006) , la LOMCE (2013) y los currículos inciden en las competencias básicas o competencias clave.

Este enfoque competencial, que tiene como sentido básico el orientar la educación hacia la confluencia de saberes, hacia la práctica, haciendo funcional y aplicable lo que se aprende y fomentando el trabajo continuo, implica las siguientes características (Bisquerra, 2016: 56):

- Es aplicable a las personas (de forma individual o grupal).
- Implica unos conocimientos (saberes), unas habilidades (saber hacer), unas actitudes o conductas (saber estar y saber ser) integrados entre sí.

- Una competencia se desarrolla a lo largo de toda la vida y, en general, siempre se puede mejorar.

Las competencias identificadas como básicas, según Escamilla (2008) son ocho: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia en tratamiento de la información y digital, competencia cultural y artística, competencia en aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal. Estas son las que la LOE (2006) contemplaba como *competencias básicas*, pero con la LOMCE (2015) ha habido ciertos cambios, como que ahora se denominan *competencias clave*, que pasan a ser siete competencias y que se modifica el nombre de algunas de ellas y se aúna en una única competencia la del mundo matemático y científico. Quedan entonces estas reformuladas así: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia en aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencia en conciencia y expresiones culturales.

Por tanto, la educación tiene como finalidad promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes vertientes: cognitiva, afectiva y social, esto es, hemos de considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional y social, junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el aula y en el centro, y son fundamentales para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia escolar (Sánchez-Santamaría, 2010).

Además, hay otro concepto relacionado íntimamente con el de competencias básicas o clave: las inteligencias múltiples. Gardner sostiene que todos los alumnos poseen al menos siete inteligencias, pero que cada uno posee también un perfil distinto de aptitudes y debilidades: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la

intrapersonal. A esta lista añadió la inteligencia naturalista, como medio de relacionarse con el mundo natural.

Por último, hay que referirse a la inteligencia emocional, que es la última competencia que últimamente se ha reconocido, y que se define como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, gestionar los fenómenos afectivos y utilizar estas capacidades para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2016: 55).

Hay diversidad de criterios para clasificar las competencias. Escamilla (2008) distingue entre competencias en función de su ámbito, competencias en función de su sentido o carácter y competencias en función de su grado de generalidad-concreción. Es esta última clasificación la más extendida, aunque según los autores hay también diversas agrupaciones, y en la que Bisquerra (2016) se basa para distinguir entre competencias *técnico-profesionales o específicas*, que se refieren a un ámbito profesional específico, y competencias *genéricas o transversales*, que son las que incluyen aspectos generales como la competencia digital, competencias sociopersonales (automotivación, autoconfianza, equilibrio emocional, empatía, responsabilidad, trabajo en equipo...), competencias emocionales, etc.

Además, hay evidencias que el alumno aprende mejor si está motivado, es responsable, controla sus impulsos, es emprendedor y tiene iniciativa, etc., es decir, si tiene competencias emocionales. En consecuencia, el sistema educativo debe tener presente estas competencias en su normativa (Bisquerra y Pérez, 2007). De hecho, son ya algunas las investigaciones¹²¹² que reclaman la inclusión de las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos mínimos de la enseñanza obligatoria por ser consideradas competencias básicas.

¹²¹² Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. En: *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 15, vol. 6 (2), pp. 437-454.

La selección de las diferentes competencias básicas o clave en la mayoría de contextos europeos se ha realizado siguiendo los criterios del proyecto DeSeCo (Rychen y Salganick, 2001):

- Las competencias básicas deben contribuir a obtener resultados de alto valor personal y profesional.
- Las competencias básicas han de ser aplicables a diversidad de contextos y ámbitos relevantes.
- Las competencias básicas han de ser importantes para todas las personas (independientemente de la condición social, cultural, familiar...) para superar con éxito las exigencias complejas.

Dichos criterios nos llevan a pensar que las competencias emocionales pueden incluirse dentro de estas competencias clave, porque ayudan a conseguir resultados de alto valor personal y profesional, son aplicables a todos los ámbitos socio-educativos y son imprescindibles tanto para los alumnos (beneficiando especialmente a los alumnos con necesidades específicas de atención educativa, según Obiakor, 2001 y Poeduvicky, Truene y Sperlazza, 2006; además favorece el ajuste intercultural según Yoo, Matsumoto y LeRoux, 2006) como para los docentes.

Nuestro Proyecto, que llevamos a la práctica con nuestra experiencia innovadora educativa de enseñanza de la ortografía visual con la LSE, trabajan la competencia emocional con respecto al alumnado sordo mediante: la visualización del vídeo “El sueño de Pedro”, en la que se expone la situación de exclusión que el alumnado sordo vive a diario en los centros educativos, para empatizar con dicho alumnado; la mascota del proyecto, que se llama Seña, y es una mascota sorda que tiene dificultades con la escritura a causa de su discapacidad auditiva y se les propuso a los alumnos colaborar con ella y ayudarla a mejorar su ortografía.

Por otra parte, en España, el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, dice que la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, para garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Por otra parte, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece que la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura (en especial, lo humanístico, artístico, científico y tecnológico); desarrollen y consoliden los hábitos de estudio y trabajo; se preparen para incorporarse a estudios posteriores y para su inserción laboral; y se formen para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Con respecto a la educación inclusiva, la legislación española ha dado claros pasos hacia esta:

- Primero, con la LOGSE o Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo, refuerza la integración del alumnado con necesidades educativas especiales promoviendo un modelo de escuela abierta a la diversidad y flexibilizando la respuesta educativa a la necesidad de cada alumno. Dicha ley incluye el término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), que el Informe Warnock promulgaba en 1978 en el Reino Unido: consiste en que el docente revise y adecúe la acción educativa con respecto a los alumnos en los que las actuaciones habituales que el profesor desarrolla con la mayoría de alumnos no son suficientes, adecuándola a las necesidades particulares de cada alumno.

- En segundo lugar, la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006), y la LOMCE hablan de los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNNE) como aquellos que requieran, por un periodo concreto de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas a causa de una discapacidad o de trastornos graves de conducta.

La LOE atiende a la diversidad medidas ordinarias y específicas para la educación primaria y secundaria. En primaria, ofrece “el apoyo ordinario, agrupamientos flexibles, medidas ordinarias de atención educativa (antes AC no significativas) y adaptaciones curriculares significativas, flexibilización de la escolarización, medidas de refuerzo educativo y apoyos específicos fuera del aula de referencia” (Aranque y Barrio, 2010).

Y es, sobre todo, en la LOE donde se resalta la función social de la educación como el medio más adecuado para construir su personalidad: “el hecho de que todos los alumnos estén integrados en las aulas ordinarias con los apoyos necesarios es el primer paso para la integración en el sistema educativo y en la sociedad” (Aranque y Barrio, 2010: 134). Un buen ciudadano respeta las diferencias, convive y acepta a los demás... Pero para lograr esto es necesario, según los autores, realizar una intervención a través de programas de inteligencia emocional, con los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo de los alumnos en sus vertientes afectiva-cognitiva y social.
- Conseguir que los alumnos desarrollen al máximo posible todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.
- Educar las emociones para conseguir desarrollarse como persona y reducir la violencia.

La educación emocional adquiere una mayor relevancia dentro del marco de la educación inclusiva.

Como señala Fernández (2011), la atención a la diversidad implica que el sistema educativo defina las estrategias para el desarrollo integral de la persona, “desde la concepción de la integración que implique la intervención fundamental de la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones en general”. La educación tiene como objetivo el desarrollo integral de la persona, por lo que creemos que es necesario desarrollar la dimensión cognitiva, la social y la afectiva de los alumnos. Es aquí donde Fernández (2011) habla de importancia de la educación emocional, puesto que “enriquece las capacidades adaptativas, el desarrollo sano de los niños y reduce la violencia”. Puesto que si alumnos y profesores conocen sus propios sentimientos y los de los demás es más fácil que se resuelvan los problemas de socialización y de aprendizaje, sobre todo en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales y, concretamente, con el alumnado sordo.

Son escasas las investigaciones sobre la educación emocional y la sordera. Pero podemos entender que, si hay un problema comunicativo entre alumnos oyentes y alumnos sordos, consecuentemente disminuyan los intercambios comunicativos entre ambos y los alumnos sordos experimenten un aislamiento social. Estas escasas experiencias sociales, junto con el retraso lingüístico de los alumnos sordos con respecto a la lengua oral generan importantes problemas emocionales.

Los alumnos sordos, según el manual sobre sordera de López (1995), se caracterizan generalmente por tener ciertas dificultades afectivas y emocionales, como la tendencia a dos reacciones extremas: la explosiva o la pasividad (la introversión, incluso de poca empatía con el otro). Esto es consecuencia de que, al no contar con la oportunidad de realizar intercambios lingüísticos que puedan influir en el otro por no conocer la lengua oral, muchos niños sordos opten o por

hacerlo de otras formas (agresividad, llanto, etc.) o simplemente dejar de intentarlo (Simón, 2010).

Sería muy interesante que se profundizara en el estudio emocional del alumnado sordo en nuestros centros educativos y, sobre todo, que el desarrollo emocional del alumnado sordo cobrara relevancia. Bien es cierto que, en los últimos años, ha crecido el interés creciente por la educación emocional (Bisquerra, 2016). Valmaseda (2004) propone cuatro grandes ámbitos de intervención en la educación emocional:

1. Propiciar el reconocimiento y aceptación de uno mismo. El alumnado sordo ha de desarrollar una visión positiva y ajustada de sí mismos, siendo optimistas con respecto a sus posibilidades y sus competencias.
2. Promover el conocimiento emocional tanto de uno mismo como en los demás.
3. Desarrollar de manera progresiva la autorregulación emocional. Aprender a tolerar la frustración, a expresar los impulsos agresivos de forma socialmente aceptable...
4. Comprender las situaciones sociales y establecer relaciones que propicien la pertenencia y el sentimiento de bienestar (empatía).

Como concluye Fernández (2011), es necesario desarrollar la inteligencia emocional de cualquier alumno para poder relacionarse eficazmente consigo mismo, con la familia, compañeros, profesores y otras personas de su entorno, pero lo es mucho más en el caso de los niños que tienen alguna necesidad educativa específica.

Valmaseda (2004) aporta unas estrategias para que los docentes desarrollen la competencia emocional del alumnado, promoviendo el bienestar emocional y social de sus educandos:

1. Prestando atención a qué y cómo se enseña, qué actitudes tenemos frente a la sordera y al alumnado sordo, qué tipo de interacciones establecemos con nuestros alumnos sordos y las estrategias de colaboración que establecemos con las familias.
2. Aportando una imagen positiva de la sordera, no solo como una limitación sensorial, ,potenciando las competencias de las personas sordas, mostrando personajes sordos conocidos que han tenido éxito y son muy competentes en su ámbito.
3. En el aula o en el centro los alumnos han de tener contacto con otras personas sordas y oyentes de su edad y adultos para que se tenga una visión más normalizada de estos. A ello contribuiría la realización en centro de actividades culturales (teatro, poesía... en LSE) desarrolladas por colectivos sordos.
4. Propiciar un sentido de pertenencia a su grupo clase y a su escuela ayuda a que los alumnos establezcan lazos afectivos con sus profesores y compañeros, como segunda conexión afectiva después de la que establecen con sus padres y familiares.
5. Potenciar las amistades infantiles verdaderas para que desarrollen su identidad personal, tengan más seguridad y mayor control emocional.
6. Potenciar el lenguaje emocional y mentalista: es beneficioso nombrar las emociones, expresar los sentimientos propios y los de los demás, regular la propia conducta, solucionar conflictos...
7. El trabajo cooperativo incide positivamente en el bienestar psicológico de los alumnos, genera relaciones positivas entre los alumnos, eleva los logros académicos...
8. Incluir a las familias en la escuela, familias sordas y oyentes, contribuyen al desarrollo personal y emocional de los alumnos, especialmente de los alumnos sordos.

9. Poner en marcha programas o propuestas curriculares que favorezcan el desarrollo del autocontrol, la conciencia emocional y las habilidades de relación interpersonal entre los alumnos. Es importante educar las emociones, pero también, como afirma Valmaseda (2004), educar desde las emociones (Bach y Darder, 2002) planteando en la escuela situaciones de vida, pero creando a la vez un clima humano que facilite la conversión de vivencias en aprendizajes.

No caigamos en el error de tomar la educación emocional como una moda educativa más, algo que por un tiempo se le da importancia y luego cae en el olvido. Valmaseda (2004: 24) concluye que:

En nuestra opinión es imprescindible plantear un enfoque sostenido a lo largo del tiempo comenzando en las etapas de educación infantil y en continua colaboración con los demás agentes sociales implicados en favorecer el bienestar personal, social y emocional de nuestras alumnas y alumnos sordos.

En este sentido, nuestro método innovador con LSE favorece el desarrollo de una visión positiva de la sordera, promueve el conocimiento emocional del alumnado sordo y propicia el establecimiento de relaciones comunicativas y sociales entre los alumnos oyentes y sordos.

2.4 LAS LENGUAS DE SIGNOS Y LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE)

2.4.1 Las lenguas de signos

Las lenguas de signos son las lenguas propias de las personas sordas y constituyen auténticas lenguas verbales, con la diferencia con respecto a las orales que emplean un canal de emisión distinto (manos, cuerpo y gestos frente al sonido) y un canal de recepción también diferente (canal visual frente al canal auditivo).

El estudio lingüístico de las lenguas de signos es relativamente reciente y ha conllevado, y aún en la actualidad sigue conllevando, la ruptura con una forma tradicional de concebir el lenguaje y las lenguas. Por un lado, se ha empezado a reconocer que la capacidad de los seres humanos para comunicarse entre sí no se encuentra restringida al uso del canal oral-auditivo, sino que además se puede encontrar en el empleo del canal viso-gestual. Por otro lado, se está empezando a ampliar el concepto tradicional que se tenía de lengua como sistema lingüístico caracterizado por la expresión fónico-acústica. Este hecho ha podido producirse gracias a que los lingüistas pioneros en estudiar las lenguas signadas, al profundizar en el conocimiento de dichas lenguas, percibieron que existía una verdadera estructura lingüística subyacente en ellas, a pesar de las diferencias propias del uso de distintos canales de emisión y recepción de las lenguas de señas con respecto al de las lenguas orales.

En este capítulo, nos aproximaremos a las lenguas de signos desde una perspectiva general. Para ello comenzaremos abordando las diferentes nociones que los lingüistas más relevantes han aportado sobre el lenguaje y la lengua, distinguiendo entre los que han mantenido una perspectiva “oralcéntrica” o centrada en lo oral como esencia de toda lengua y los que han mantenido una postura más abierta en lo que a la concepción de las lenguas se refiere; seguidamente se analizarán los rasgos de diseño de las lenguas verbales que desde Hockett se han ido enumerando, para luego analizar si dichos rasgos están presentes en las lenguas de señas y en qué grado, para evidenciar o no su carácter lingüístico; por último, nos centraremos en las investigaciones lingüísticas más importantes sobre las lenguas de señas que se ha desarrollado en las últimas décadas por todo el mundo.

2.4.2 Las investigaciones lingüísticas más relevantes sobre las lenguas de signos

Las lenguas de signos han sido objeto de estudio científico desde hace poco más de medio siglo. Gracias a las primeras investigaciones sobre la Lengua de Señas Americana (en adelante, ASL), comenzando por la obra *Sign language structure* de Stokoe (1960) y, más tarde, con *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles* de Stokoe, Casterline y Croneberg (1965), se ha ido abriendo el camino a numerosos estudios que profundizan sobre diferentes aspectos lingüísticos de las lenguas de signos.

Esta primera etapa inicial de investigaciones, con Stokoe al frente, aportó grandes novedades sobre las lenguas de señas: la principal fue que se descubrió que los signos tienen una estructura interna similar (aunque con evidentes diferencias por la distinta modalidad que emplean) a la que tienen las palabras en las lenguas orales; hecho que se desconocía hasta entonces, puesto que se creía que las señas eran entidades que no podían segmentarse en unidades más pequeñas (fonemas). Por primera vez Stokoe habló de “queremas”¹³ de las lenguas de signos y reconoció tres tipos de queremas o parámetros formativos en los que se estructuraban las señas de modo simultáneo: la forma o configuración que adopta la mano, el movimiento que esta realiza y el lugar de articulación de la seña.

Posteriormente, otros lingüistas siguieron avanzando en la investigación de la estructura interna de las lenguas de signos tras la vía abierta por Stokoe. Battison (1973) añadió un cuarto parámetro formativo a tener en cuenta en la estructura interna de los signos: la orientación de la mano. Klima y Bellugi (1979) continúan el estudio de la estructura interna de las señas de la ASL y de algunos

¹³ Introdujo este término de modo análogo al que se empleaba en las lenguas orales: fonemas. Del mismo modo hablaba de “querología” para referirse a la fonología de las lenguas de señas. Ambos términos compuestos vienen del griego *χείρ* (*kheír*) que significa “mano”.

procesos gramaticales, pero profundizando en los procesos psicológicos que intervienen en la producción y comprensión de las lenguas de signos. De igual modo, destaca el trabajo de Supalla (1978), sobre la morfología de los verbos de movimiento y locativos de la ASL, así como del sistema de clasificadores, puesto que supone un punto de partida fundamental sobre el estudio de la morfología y de sintaxis en las lenguas de signos.

También en los setenta, concretamente en 1972, comienza la publicación de la revista *Sign Language Studies* que sirvió de plataforma para difundir los estudios sobre las lenguas de señas y aún hoy continúa con esta labor.

A partir de los ochenta, las investigaciones sobre lenguas de signo fueron multiplicándose. Sobre todo, marcaron esta etapa trabajos como *American Sign Language Syntax* (1980) de Liddell y algunos artículos científicos de Liddell y Johnson (1986 y 1989), que profundizaron en la fonología, morfología y sintaxis de la ASL. Estas investigaciones suponen un cambio radical con respecto al modelo fonológico de Stokoe, que se basaba en el análisis exclusivamente secuencial de la estructura interna del signo, a lo cual Liddell (1984) aportó la propuesta de la secuencialidad y presentó la teoría segmental de los movimientos y detenciones. Es decir, se descubrió que en las lenguas de signos, además de poder analizar los fonemas de los signos que se dan forma simultánea, existe también un modelo silábico, por lo que comenzó a considerarse que las lenguas de signos no estaban tan lejos de las lenguas orales. Más tarde, esta teoría, ampliada y revisada por Liddell y Johnson (1989), ha tenido un gran peso en la actual lingüística de las lenguas de signos.

También, en esta década de los ochenta, al ahondar cada vez más en las lenguas de signos y en sus características diferenciales, se desarrolló el estudio de la función lingüística del espacio en las lenguas de señas y se le reconoció su importancia como un elemento fundamental del sistema de las lenguas de señas.

Poizner, Klima y Bellugi (1987) distinguieron entre un uso topográfico¹⁴ y un uso sintáctico del espacio¹⁵.

A partir de estos años, además de las numerosas investigaciones sobre la ASL (Wilbur, 1979; Valli y Lucas, 1992, etc.), se difunden las primeras gramáticas de otras lenguas de signos de gran parte del mundo, algo que hasta este momento no se había dado: Woll, Kyle y Deuchar (1981) describen la lengua de signos británica así como Deuchar (1984); la lengua de signos italiana es estudiada por Volterra (1987); la lengua de signos taiwanesa es descrita por Chao, Chu y Liu (1988); la LSE es detallada por primera vez por Rodríguez (1992); también aparece la obra de Massone y Machado (1994) sobre la lengua de señas argentina (LSA); Ferreira-Brito (1995) sobre la lengua de signos brasileña (también conocida como LIBRA); Zeshan (2000) explica la lengua de signos indopakistaní; Oviedo realiza su estudio sobre la lengua de señas venezolana (LSV) (2000) y también sobre la colombiana (LSC) (2001); Barberà y Quer (2005) desarrollan para la Fesoca una gramática de la lengua de signos catalana (LSC); Johnston y Schembri (2007) realizan un trabajo sobre la lengua de signos australiana (Auslan); Cruz (2008) sobre la lengua de señas mejicana (LSM), etc.

A pesar de los avances en la investigación lingüística de las lenguas de signos, el estado de la descripción de la mayoría de ellas es incipiente y en la mayoría de los casos se abordan cuestiones muy básicas.

Además de estas gramáticas descriptivas de lenguas de signos particulares, con el nuevo siglo, hay leve cambio en la concepción tipológica de las lenguas

¹⁴ El uso topográfico del espacio hace referencia al modo de colocar en el espacio de signación los elementos de la realidad tal cual están posicionados en el mundo real. Por ejemplo: al describir un dormitorio en LSE, se dice el lugar real que ocupa la cama, la ventana, etc. Y se "colocan" en el espacio de signación, como si tuviéramos delante una maqueta de dicho habitación.

¹⁵ El uso sintáctico del espacio nada tiene que ver con el espacio del mundo real, sino que se asigna un lugar (*locus*) determinado a unas señas, una ubicación que luego puede usarse para expresar relaciones gramaticales mediante verbos. Por ejemplo, podemos hablar en LSE de los alumnos y profesores y colocarlos a unos a la derecha y a otros en la izquierda (no porque en la realidad estén así agrupados y ubicados) para luego decir que unos apoyan a otros, o que no se entienden entre ellos, etc.

(Woll 2003), pues se describen y se comparan las lenguas, independientemente de su canal de expresión, y comienzan a aceptarse aspectos comunes y diferencias entre modalidades, se resaltan los aspectos más característicos de las lenguas de signos, que son consecuencia del propia canal visogestual.

Algunos autores incluso, Armstrong, Stokoe y Wilcox (1995), proponen la necesidad de construir un modelo lingüístico común tanto para las lenguas orales como para las lenguas de señas, partiendo precisamente del gesto.

De modo general, la investigación sobre las lenguas de signos utilizadas por las personas sordas y sordociegas ha contribuido enormemente a la teoría general sobre el lenguaje humano, reconociendo que este cuenta con varias modalidades lingüísticas según los canales de transmisión y recepción empleados: modalidad vocal-auditiva, modalidad gestual-visual (en el caso de personas sordas) y modalidad gestual-táctil (en el caso de las personas sordociegas).

2.4.3 El lenguaje y la lengua: de la perspectiva “oral-céntrica” a la inclusiva

A lo largo de la historia de la lingüística, podemos distinguir dos puntos de vista frente al lenguaje y la lengua: uno más extendido y tradicional que se centra exclusivamente en el canal oral-auditivo y otro más abierto y actual que incluye a las lenguas de signos en las teorías lingüísticas y en la clasificación de las lenguas. A continuación realizaremos un breve repaso de ambas perspectivas.

La perspectiva “oralcéntrica” del lenguaje y la lengua

Muchas de las reticencias que se han tenido a la hora de reconocer las lenguas de signos como sistemas lingüísticos propios de las personas sordas han surgido por una errónea concepción de la lengua. Como la mayoría de la población mundial tiene la capacidad de usar el órgano fónico-acústico, las lenguas tradicionalmente se han entendido como orales puesto que se trataban de

sistemas lingüísticos cuyos mensajes se transmitían mediante el aparato fonador y se percibían por el canal auditivo.

De hecho, la palabra *lengua* tiene su origen en el término latino *lingua*, que aludía, como ocurre aún en castellano, al órgano muscular que se encuentra en la boca y que interviene a la hora de hablar una lengua oral y, de forma metonímica, se denominaba así también al idioma que una comunidad de hablantes utiliza para comunicarse.

Sin embargo, el hecho de que en su origen tuviera este significado no excluye que las lenguas de signos puedan recibir esta denominación, puesto que reúnen las características lingüísticas de cualquier otra lengua oral, excepto obviamente las que se desprenden del diferente canal de emisión y recepción que emplean. Hoy en día, es un hecho que las lenguas de signos son manifestaciones directas de la facultad humana del lenguaje (Moreno, 2013), como las lenguas orales o habladas. Pero no siempre se ha entendido así, principalmente por desconocimiento por parte de los lingüistas de las lenguas de signadas. A lo largo de la historia, como mucho, las lenguas de signos se han concebido como un medio auxiliar de las lenguas orales, que las suplía cuando las personas tenían una discapacidad auditiva.

Observemos diversas definiciones de lenguaje y de lengua que incluyen lo oral como algo intrínseco a ellos. Sapir, por su parte, en su obra sobre el lenguaje, habla del lenguaje humano como un sistema comunicativo basado en el sonido (1921-1994: 14):

El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo **auditivos** y son producidos por los llamados “órganos del habla”.

Bühler (1979, 1965) también concibe las lenguas como fenómenos verbales acústicos, así como lo hacen Bloch y Trager. Lyons (1984, 1981: 4) cita la siguiente

definición de lengua que hacen Bloch y Trager: "La lengua es un sistema de símbolos **vocales** arbitrarios por medio del cual coopera un grupo social".

Bloomfield (1933), manteniendo su filosofía conductista, define el lenguaje distinguiendo los sonidos utilizados en el habla humana del sistema de comunicación de los animales. Vide (1996: 14) recoge la siguiente cita de Bloomfield, en la que se destaca el carácter oral de la lengua:

El hombre produce muchas clases de **ruidos vocales** y hace uso de esa variedad; bajo cierta clase de estímulos produce cierta clase de **sonidos**, y los otros hombres oyendo esos mismos **sonidos** responden de la manera apropiada. En resumen, en el habla humana los **sonidos** distintos tienen distintos significados. El estudio de esa coordinación de ciertos **sonidos** y ciertos significados es el estudio de la lengua.

Chomsky (1957: 13) se posiciona al decir: "De aquí en adelante consideraré una lengua como un conjunto (finito o infinito) de oraciones, finito en extensión y construido a partir de un conjunto finito de elementos". Más adelante habla del carácter oral de todas las lenguas naturales.

En la misma línea, Hall (1968: 158) postula que el lenguaje es "la institución con que los humanos se comunican e interactúan por medio de símbolos arbitrarios **-orales y auditivos-** de uso habitual". De nuevo otro lingüista vuelve a indicar la naturaleza "oralcéntrica" de los símbolos lingüísticos.

Un lingüista más actual como Martínez (1996: 9) sostiene la esencia oral del lenguaje humano con afirmaciones como esta: "El lenguaje humano es un fenómeno **oral**. La escritura, así como todos los sistemas gestuales, son sustitutos del habla [...] y dependen de sistemas orales del mismo, incluso cuando son empleados por los sordos de nacimiento". Esta afirmación muestra el total desconocimiento que el autor posee de las lenguas de signos cuando dice que son sustitutos del habla, como si tuviera la misma estructura y solo fuera una mera traducción de la lengua oral.

López, Á. (1999) dedica el primer capítulo de su manual a las lenguas del mundo, donde hace un recorrido por las lenguas de Europa, de América, de Asia, de África y de Oceanía. Sin embargo, ni siquiera menciona a las lenguas de signos, que están extendidas por los cinco continentes. Ocurre lo mismo en el segundo capítulo, dedicado a la tipología lingüística; y en el tercero, que trata sobre fonética... Y así continúa de forma sucesiva a lo largo de todo el libro.

Moreno (2000: 27, tomo II) tiene una concepción de la lengua totalmente oralista, tanto que define el lenguaje como “mecanismo de concesión de significado a **expresiones fónicas**” y el concepto de lengua natural como “un sistema mediante el cual se asocian significados a sonidos”. Y en los dos volúmenes de su extenso *Curso Universitario de lingüística general*, el profesor Moreno (2000) no las tiene en cuenta en ninguna de sus explicaciones, echándose en falta sobre todo en un apartado que trata específicamente de las lenguas con clasificadores (2000: 182-194). Aunque Moreno muestra (2000) su desconocimiento de las lenguas signadas, podremos ver más adelante como este mismo autor, tras un acercamiento a dichas lenguas, cambia su perspectiva y sus planteamientos lingüísticos se vuelven inclusivos.

Raffaele Simone (2001), en su obra *Fundamentos de lingüística*, dedica el tercer capítulo completo a las lenguas verbales. Define y caracteriza así a las lenguas verbales:

Aludimos evidentemente a las LENGUAS VERBALES (o NATURALES), a las que nos referimos con nombres como “el francés”, “el italiano”, “el alemán”, “el árabe”, “el japonés”, etc. Estos códigos tienen, ante todo, la propiedad fundamental de contar primeramente con una expresión **fónico-acústica**, o sea, compuesta por sonidos producidos por un aparato particular (el aparato fonador) y destinados a ser recibidos por un órgano de sentido apropiado (el aparato auditivo). El **carácter fónico** de las lenguas verbales ha tenido siempre, en la percepción ingenua, una importancia tal como para constituir dondequiera que fuera el emblema mismo del habla.

Son escasos los lingüistas que hablan de las lenguas de signos o señas en sus manuales y la mayoría lo hacen para dudar de su carácter verbal. Es el caso de manuales como el de Alonso-Cortés (2002: 47) donde afirma que “el lenguaje de signos no parece estrictamente equivalente al lenguaje verbal” y añade que el motivo de tal afirmación radia en que la iconicidad es más acusada en las lenguas de signos.

Como hemos podido observar, esta tendencia a lo oral en el concepto de lengua, sin considerar otros sistemas lingüísticos que, como las lenguas de señas, emplean un canal de emisión y transmisión distinto al oral-auditivo, está presente en el discurso de diferentes lingüistas hasta nuestros días.

Por eso, estamos de acuerdo con Salazar (2010: 200) cuando dice que en la actualidad gran parte de los manuales de lingüística existentes ni siquiera hacen referencia a las lenguas de signos o si lo hacen es para mencionarlas de forma superficial. El autor argumenta que tal hecho viene motivado por la idea de que el lenguaje es inherentemente oral y la lingüística no ha llegado realmente a superar esta creencia. Y que mientras esto no ocurra, las lenguas de signos y su investigación lingüística no alcanzarán el lugar que les corresponde.

A modo de conclusión, hemos de señalar que este “oralcentrismo” era comprensible en el pasado porque, como hemos señalado, las investigaciones lingüísticas sobre las lenguas de señas son relativamente recientes, pero no en la actualidad. Es, por tanto, totalmente necesario que estas se difundan y que los lingüistas actuales las conozcan para que tengan en cuenta estas lenguas en sus manuales descriptivos y no muestren una visión lingüística reduccionista.

Hacia un concepto de lengua inclusivo

Como hemos visto, es necesario revisar el concepto tradicional de lengua. Desde principios del siglo XX, existe una tendencia más abierta y globalizadora entre algunos lingüistas a la hora de definir la lengua.

Para comenzar, nos remontamos a Saussure (2000-1916: 42), cuya definición de lengua ha sido el punto de partida de la lingüística moderna:

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por tanto, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos*, a los ritos simbólicos, a las formas de urbanidad, a las señales militares, etc. Solo que es el más importante de estos sistemas.

Entiende Saussure la lengua como uno más de los sistemas de signos que son objeto de la semiología. Y afirma que “lo natural en el hombre no es el lenguaje hablado (la cuestión del aparato vocal), sino la facultad de construir una lengua, es decir, un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas”. En este punto coincidimos totalmente con la tesis de Saussure, puesto que una lengua no lo es por utilizar el aparato fonador, sino por ser un código o sistema de signos lingüísticos (entendiendo también el signo lingüístico como unidades lingüísticas en las que se une un significante o una expresión a un significado o contenido) que tiene como objetivo la transmisión de información entre un emisor y un receptor. Este concepto de lengua más abierto, que no es “oralcentrista”, es el que proponemos y defendemos, porque no todo lo oral es lingüístico (muchos animales usan códigos con expresiones fónico-acústicas y no por ello son lenguas verbales) y viceversa (muchas personas sordas usan lenguas

*Hay que entender este comentario de Saussure en su contexto histórico, puesto que, como lingüista de principios de siglo XX, no conoció más que superficialmente las lenguas de signos y por eso las simplifica a un alfabeto (cuando las lenguas de señas son sistemas lingüísticos mucho más complejos y ricos) y las equipara, por ejemplo, con las señas militares. Sabemos que los estudios lingüísticos sobre las lenguas de señas se iniciaron con mucha posterioridad a Saussure, en concreto en 1960 con William Stokoe, y por lo tanto, es comprensible que Saussure no llegase a vislumbrar la riqueza lingüística de las lenguas de señas. Pero hay que reconocerle el mérito de que ya en su época pudiera vislumbrar que lo oral no es la esencia de la lengua.

no orales para comunicarse y reúnen las mismas características lingüísticas que las orales).

En las últimas décadas, se puede decir que algunos lingüistas han iniciado un tímido acercamiento a las lenguas de signos.

Por ejemplo, Bernárdez (1999: 35), que define el lenguaje como la “capacidad que poseemos los seres humanos para hacer ciertas cosas por medio de una serie de señales sonoras o visuales”. Dicha definición parece incluir en su planteamiento también a las lenguas signadas, pero no es así exactamente. No las cita literalmente, pero Bernárdez dedica una sección de su obra *¿Qué son las lenguas?* a los gestos, concretamente cuando habla del posible origen del lenguaje, donde sigue a Givón, Stokoe, Wilcox... que comparten la idea de que el origen del lenguaje fue gestual. A continuación, afirma Bernárdez que el lenguaje no es solo sonidos sino que los gestos son muy importantes también y dice textualmente:

Tampoco tiene que extrañarnos que asignemos al primer lenguaje humano un carácter gestual paralelo al fónico. En realidad, ver el lenguaje como simplemente la transmisión y percepción de señales acústicas es simplista y más aún, radicalmente erróneo.

Habla en concreto de los gestos que acompañan a las lenguas orales, pero puede entenderse también como una apertura a las lenguas signadas.

Otro lingüista, Alonso-Cortés (2002: 39), plantea un concepto de lengua y de lenguaje, desde nuestro punto de vista, bastante acertados al decir que el lenguaje es “una capacidad humana específica que se manifiesta en forma de conducta observable como lengua, que consiste en signos verbales o de otro tipo, como los gestuales”. Sin embargo para el autor las lenguas de señas, como hemos visto anteriormente, no llegan a gozar del mismo estatus que las orales (2002: 47).

Es el lingüista Simone el que en su manual de lingüística tiene en cuenta las lenguas de signos y las que denomina: “lenguas de gestos” (2001: 24), “código gestual de los sordomudos” (2001: 30), etc. Lo más significativo es que pone ejemplos de lenguas de signos en tres ocasiones en su manual (lo cual es muy

infrecuente, como ya hemos señalado, en manuales de lingüística general): en primer lugar, pone ejemplos de señas de la Lengua de signos española (LSE) y americana (ASL) cuando habla de códigos en parte icónicos y en parte arbitrarios (Simone, 2001); en segundo lugar, cuando habla de procesos morfológicos de reduplicación en diferentes lenguas y, en concreto, en las lenguas de signos; por último, hace referencia a ellas cuando habla de códigos sintácticamente articulados.

En los códigos mímicos para sordos, que son también articulados, se puede construir con gestos tanto “frases” como combinaciones de “frases” (Simone, 2001: 128).

Sin embargo, como señalábamos con anterioridad, no habla de ellas como lenguas verbales sino como códigos. De hecho, es en el capítulo que dedica a la semiótica (2001: 24-51) donde las define como códigos no tan obvios como el de las señales de tráfico, los códigos de números romanos, etc. y las iguala a otros códigos humanos, como el sistema de signos clínicos que el médico detecta en el paciente para determinar la enfermedad que este padece. Asimismo, no las incluye en su discurso en el capítulo que dedica a las lenguas verbales (2001), de las cuales resalta como propiedad fundamental la expresión fono-acústica.

Un paso más allá es el que da el profesor Moreno (2013) que, desde hace ya algunos años, ha comenzado a acercarse y a conocer las lenguas de signos, lo que le ha llevado a replantearse algunas cuestiones esenciales sobre el lenguaje y las lenguas y a adoptar una postura bastante diferente. En su última obra (2013), el autor trata de dar respuesta a los interrogantes que la Lingüística ha venido planteándose durante décadas. En esta obra, las lenguas de signos o *lenguas señadas* (como él mismo las denomina) son introducidas en un manual de lingüística general por primera vez en nuestro país. Así, Moreno (2013: 49) define las lenguas naturales como las lenguas que “se basan totalmente en la capacidad evolutivamente desarrollada que tienen los individuos de la especie *Homo sapiens sapiens* para construir de forma espontánea la gramática de la lengua o lenguas

que se hablen o señen (sus competencias gramaticales naturales) en su entorno”. Aunque las lenguas naturales sean muy diferentes entre sí, están limitadas por “los condicionantes físicos de los órganos articulatorios tanto de las lenguas orales como de las lenguas señadas” (los humanos tenemos la misma anatomía y fisionomía tanto de los órganos vocales como de los órganos con los que se realizan los signos –manos, fundamentalmente-) y por los límites que imponen la misma naturaleza de las capacidades cognitivas de todos los seres humanos y su configuración característica (la memoria a corto plazo, por ejemplo, tiene unos límites o restricciones que explican algunos rasgos del uso de las lenguas orales o signadas).

Más adelante, cuando Moreno (2013: 72) da una definición de la lingüística, el autor afirma que “es una ciencia auxiliar de la propia filología que se ocupa del estudio del lenguaje humano en su medio natural, es decir, en el hablado o el señado”.

Cabe destacar que el autor indique que la LSE es objeto de la Lingüística, y mantenga el incuestionable valor lingüístico de las lenguas signadas, lo que contrasta con la tradicional equiparación de *no verbal* con *no lingüístico*.

Pero el capítulo de la obra de Moreno (2013) que más nos interesa es el que dedica a cómo realizan las *lenguas señadas* la facultad del lenguaje. Este cuarto capítulo introduce los conceptos de *alfabetos dactilológicos*, la *señación de las lenguas habladas* y *lenguas señadas*, como tres fenómenos distintos. El primero, lo define como un recurso para deletrear determinados nombres propios, pero que en sí mismo no constituye una lengua de signos; el segundo, como un recurso secundario para realizar mediante signos una lengua oral, pero que tampoco constituye la lengua de signos porque mantiene la estructura sintáctica de la lengua oral y se limita a traducir palabras por signos; este último, las lenguas de signos o *lenguas señadas* las define como lenguas naturales, “realizaciones directas de la facultad humana del lenguaje”.

Asimismo, Moreno (2013: 139-155) enumera, basándose en Valli y Lucas (2000), las características de las lenguas de signos, propiedades compartidas por las lenguas orales:

- Estructurales:
 - ✓ Creatividad: no existe ninguna restricción sobre el número de expresiones que las personas signantes pueden emitir, es decir, como en las lenguas orales, las lenguas signadas permiten crear un número ilimitado de mensajes mediante la combinación de un número limitado de elementos significativos.
 - ✓ Innovación: “continuamente se crean nuevas expresiones y palabras para denotar elementos nuevos”, es decir, neologismos.
 - ✓ Doble articulación: en las lenguas naturales, las expresiones significativas se pueden descomponer en unidades más pequeñas no significativas con cuya combinación podemos obtener un número muy grande de unidades significativas”.
 - ✓ Interrelación interna: hay algún tipo de interrelación entre los elementos que forman la expresión lingüística.
 - ✓ Variación y mutabilidad: Según el lugar donde se signe o el tipo de comunicación, hay una variación.
- Semánticas:
 - ✓ Universalidad: con cualquier lengua signada se puede signar sobre cualquier cosa concebible por el hombre: deseos, sueños, temores, realidades hipotéticas...
 - ✓ Plurisemia: hay expresiones que pueden tener diferente significado según el contexto.

- ✓ Desplazamiento: podemos referirnos mediante la lengua de signos a situaciones distintas del presente, del futuro, de situaciones hipotéticas, etc.
- Pragmáticas:
 - ✓ Intercambiabilidad: el receptor y el emisor pueden intercambiar sus roles.
 - ✓ Monitorización: los signantes pueden corregir o cambiar sus expresiones de acuerdo con un contexto o intenciones determinadas.
 - ✓ Aprendibilidad: hasta determinada edad, podemos de forma espontánea adquirir la lengua signada en un entorno lingüístico determinado. Posteriormente, podemos aprender las lenguas signadas, ya seamos sordos u oyentes, siempre y cuando contemos con manos y brazos.
 - ✓ Reflexibilidad: se puede señalar o signar sobre nuestra propia actuación lingüística y sobre nuestra propia lengua de signos.

Como hemos ido observando, con el paso de los años se van dando a conocer poco a poco las lenguas de signos y ya cada vez más los tratados de lingüística general van teniendo más en cuenta estas lenguas.

Sin embargo, afirma Alcina (en Veyrat y Gallardo, 2003: 27) que “la mayoría de los lingüistas desconocen las propiedades de las lenguas de signos y su funcionamiento” y añade que el estatus de lengua se recela por emplear el canal visual en vez del auditivo.

Otro de los prejuicios que existe entre los lingüistas para considerar a las lenguas signadas como verdaderas lenguas tiene que ver con la idea de que las lenguas de signos no cumplen algunas de las propiedades que tradicionalmente

han caracterizado a las lenguas: por ejemplo, que son lenguas que no se basan en el sonido, que poseen muchos signos motivados. Es evidente que la iconicidad o motivación que existe en las lenguas de signos, concretamente en la lengua de signos española, entre el signo y su referente es muy clara en algunos signos, por ejemplo, en el signo CASA de la LSE, que se signa formando una especie de triángulo que corresponde al tejado de la casa.



Figura 18: Dibujo que representa el signo de la LSE "CASA"

Fuente: Dibujo realizado por Abigaíl Vera para esta investigación.

Sin embargo, algunas investigaciones han determinado que solo un número muy pequeño de signos es totalmente icónico, es decir, que es posible adivinar con facilidad su significado por una persona que no conozca la lengua de signos (por ejemplo, signos como comer, beber, dormir...). Klima y Bellugi (1979) distinguen entre *signos transparentes* y *signos traslúcidos*, es decir, signos de los que fácilmente se puede adivinar su significado y signos en los que es necesario que se explique su significado y a posteriori sí se puede hallar una relación icónica con el referente. A estos últimos, los traslúcidos, corresponderían muchos de los signos que conforman el vocabulario de la LSE, por ejemplo: EMBARAZADA, OLVIDAR, COMPRENDER, etc. Por ejemplo, el signo OLVIDAR:



Figura 19: Signo “OLVIDAR” en LSE.

Fuente: Dibujo realizado por Abigaíl Vera para esta investigación.

Podemos encontrar una relación entre el signo y su significado cuando ya se nos explica este: olvidar es como “coger” algo de la mente y “hacerlo desaparecer” de este lugar, algo que estaba en la cabeza y que se “esfuma”. Entonces, sí podemos ver la relación entre el signo y su significado. Pero si no conocemos el significado de este signo no podríamos saber qué significa “olvidar”.

Algunos lingüistas, que veremos a continuación, al profundizar en el concepto de iconicidad, observan que este es también un fenómeno que se da en las lenguas orales, solo que estas no pueden “plasmarse” la realidad en la lengua puesto que no tiene medios para ello (el sonido no permite “fotografiar” la realidad, exceptuando las onomatopeyas, que por eso son tan limitadas). La iconicidad en las lenguas orales más bien consiste en trasladar las características de organización y relación de los referentes a las estructuras morfosintácticas. También se ha investigado la iconicidad en el nivel fonológico. Destacan investigaciones como la de Brown, que ya en 1970 detecta cierta motivación en el uso de determinadas vocales en las lenguas habladas, o la de Givón (1984), que se basó en la relación entre la longitud de los significantes y su amplitud o restricción semántica.

Pero a la hora de aproximarnos a las lenguas de signos parece que esa iconicidad es distinta y la razón es muy sencilla: su iconicidad es de otro tipo, es una iconicidad visual, mucho más perceptible que la iconicidad auditiva. Una tesis que apoya Rodríguez (1992) en las palabras de Virole: "los signos gestuales responden a procesos de abstracción icónica". Frente a esto, Domínguez (1996) estima en su investigación sobre la LSV¹⁷ que esa transparencia y motivación etimológica de su signo se derivan del código de reconocimiento del que es producto, a su vez, la iconicidad. Lo que significa que, al codificarse manualmente y ser percibidas visualmente, las lenguas de signos poseen un grado de iconicidad mayor que las orales, o mejor dicho, una iconicidad más visual; pero esto es consecuencia del código en que se transmiten y reciben las señas, que es manual-visual.

Al hecho de que se rechace a las lenguas de signos como verdaderas lenguas naturales entre determinados lingüistas ha contribuido la tradicional caracterización que Saussure (2000-1947: 104) dio a los signos lingüísticos: la arbitrariedad, que es definido por él del siguiente modo: "El lazo que une el significante al significado es arbitrario [...] queremos decir que es inmotivado, es decir, arbitrario con relación al significado, con el cual no guarda en realidad ningún lazo natural."

Desde estas afirmaciones han ido proliferando abundantes discusiones en relación a la iconicidad y a la arbitrariedad de los signos, llegado a convertirse en un tópico el que todo sistema lingüístico posea signos totalmente arbitrarios. De este modo la iconicidad ha quedado relegada estrictamente a la comunicación animal. Seguro que muchos oralistas estarían satisfechos con esta sencilla distinción. Sin embargo, la realidad es aún más compleja.

Ya Peirce menciona el importante papel que juega la iconicidad en los sistemas lingüísticos e incluso el mismo Saussure matizó dicho concepto al

¹⁷ En su tesis de Maestría: *Los verbos de la Lengua de Señas Venezolana. Fundamentos para comprender la morfología verbal de una lengua de señas*, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 1996.

afirmar que algunos signos icónicos, al entrar en los sistemas comunicativos, se adaptan a dicho sistema y se vuelven entonces arbitrarios.

A mediados de los años sesenta, el lingüista norteamericano Stokoe con la publicación de *Sign language structure* revolucionó el ámbito de la lingüística, demostrando a través de su investigación que la Lengua de Signos Americana cumplía con dos de las características propias de los sistemas de signos lingüísticos: la articulación de los mismos y la arbitrariedad. Posteriormente, Lynn Friedman y muchos otros han seguido su línea investigadora. En cuanto al grado de arbitrariedad o iconicidad de sus signos podemos tomar como referencia el estudio realizado por Pietrosevoli (1996) sobre la Lengua de Signos Venezolana, del que se deduce que el postulado tradicional que excluía a las lenguas de signos de las otras lenguas por su iconicidad es totalmente erróneo.

Gran parte de culpa de este hecho la tiene la falsa igualación entre *arbitrario / lingüístico* y entre *icónico / no lingüístico*, pues, como el mismo Peirce (1940-1988) indicó, las lenguas orales son lingüísticas y también poseen rasgos icónicos o motivados, como la relación no arbitraria que existe entre el cambio de frecuencia y la amplitud de señal de una misma palabra motivados por una funcionalidad distinta: ironía, interrogación, duda, etc.

Además, diversas investigaciones neurolingüísticas han demostrado que, al igual que las lenguas orales se procesan en el hemisferio izquierdo del cerebro (concretamente, el área de Broca para la producción y el área de Wernicke para la comprensión), las lenguas de signos del mismo modo se procesan en las áreas que tradicionalmente se relacionaban con la producción y la comprensión de la lengua oral. Reyes (2007: 13), como especialista en lenguas de signos, concluye en su artículo sobre el estatuto lingüístico de estas lenguas que:

El lenguaje no tiene por qué asociarse al sonido de manera exclusiva, sino también al canal visual. Es decir, el cerebro posee la suficiente plasticidad

para adaptarse a dos modalidades distintas. **Oralidad y gestualidad son, pues, modalidades lingüísticas igualmente naturales**».

Estamos de acuerdo con lo que afirmaba Corrace (1986) sobre que lo verbal no tiene por qué ser sinónimo de lo oral. Para él, los lenguajes no orales pueden ser también verbales siempre que se organicen como tales.

Porque despojar a las lenguas de signos de su estatus lingüístico solo porque exista un cierto grado de motivación en la creación de sus signos es un grave error, pues ya hemos visto que también en las lenguas orales se da, por lo que no se les puede seguir despojando a las lenguas de signos del carácter verbal y lingüístico que legítimamente poseen.

Para finalizar, hemos de decir que lo deseable es que pronto se tengan en cuenta las lenguas de signos en todos los manuales de lingüística, dado que estas son verdaderas lenguas y poseen el carácter verbal y lingüístico, como decíamos. Y que, en consecuencia, se formule un concepto de lengua más integrador que incluya a las lenguas de signos.

2.4.4 La lengua de signos española. la cuestión de la denominación: ¿lengua de signos española o lengua de señas española?

Si leemos cualquier texto sobre la LSE nos encontraremos con las dos denominaciones importantes para referirnos a ella: “lengua de signos española” (que es la más usada en nuestro país) o “lengua de señas española” (que es la más minoritaria). Sin embargo, si consultamos bibliografía sobre las lenguas de signos en países de habla hispana, como Venezuela, México, Uruguay, Colombia... podremos comprobar que todas ellas usan la segunda denominación: “lengua de señas”.

Podemos decir que la denominación “lengua de signos” es una pésima traducción del inglés “sign language”, puesto que en los más prestigiosos y

¹⁸ La negrita es nuestra.

conocidos diccionarios de inglés-español encontramos que la palabra “sign” es traducida como “seña” al aplicarse al lenguaje de los sordos, mientras que se traduce como “signo” al referirse a los caracteres matemáticos, de la escritura...

Veamos algún ejemplo de la traducción que hacen del término “sign” algunos diccionarios muy conocidos como el diccionario inglés-español Cambridge en su versión *on line*:

- a) Señal: *a mark used to mean something; a symbol.*
- b) Señal , panel , letrero: *a notice set up to give information to the public.*
- c) Gesto , seña: *a movement (eg a nod , wave of the hand) use to mean or represent something.*
- d) Signo: *a piece of evidence suggesting that something is present or about to come.*

Por otro lado, contamos con la definición que da el no menos prestigioso diccionario inglés-español Collins, también en su versión *on line*:

- a) (=indication) Señal, indicio, (Med.) síntoma.
- b) (=gesture) Seña
- c) (=notice) Letrero, (=road sign) señal (de tráfico), (=direction indicator) indicador, etc.
- d) (=written symbol) Símbolo, (Math, Mus., Astrol.) signo.

A este respecto resultan muy clarificadores los planteamientos de tres expertos en lengua de señas que tratan este asunto del nombre que debe recibir la LSE.

El primero es una ponencia de Storch, profesor de Derecho Civil en la Universidad Complutense de Madrid, denominada “El nombre de nuestra lengua¹⁹”. Después de una larga argumentación histórica y lingüística, llega a

¹⁹ Consultado el 24/03/2014 en el enlace <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signa.pdf>

concluir que es recomendable emplear “lengua de señas” antes que “lengua de signos” porque el primero especifica mientras el segundo es redundante (toda lengua emplea signos lingüísticos). Pero concluye diciendo que no se debe imponer una determinada denominación, que será la propia comunidad sorda quien acabará aceptando o rechazando uno u otro.

El segundo, Gascón (1998), gran historiador que se ha especializado en textos sobre la educación de los sordos y su lengua de señas, distingue entre dos épocas diferenciadas en la educación de los sordos: una etapa inicial, que abarca desde 1550 hasta 1795, en la que se denominaba con “lenguaje de señas” a la LSE; y una posterior, que comienza en 1795 y concluye en 1850, en la que se usaba ya “lenguaje de signos”, que además de una nefasta traducción del francés “signe” (de forma paralela a lo que ocurre hoy con la inadecuada traducción del inglés “signs”), se usaba de forma simplista por parte de algunos maestros de sordos para referirse globalmente a las señas propias del lenguaje de los sordos, a los signos metódicos²⁸ y a los signos de reducción²⁹.

Por último, Oviedo (2006-1997: 17) expone en un artículo³⁰ que versa sobre esta cuestión que, desde una perspectiva lingüística, es más apropiado denominar “lengua de señas” a las lenguas propias de las personas sordas, ya que “lengua de signos” es una redundancia, porque toda lengua cuenta con signos lingüísticos, bien sean palabras o señas. Coincidiendo bastante con la conclusión de Storch (1998), Oviedo añade unas palabras que suscribimos totalmente: que este asunto de la denominación “no depende de la bondad del término, sino de la profundidad que alcance la difusión de los estudios que [...] se limita casi siempre a círculos de especialistas. [...] Son los Sordos, en definidas cuentas, los

²⁸ Signos convencionales que cada maestro inventaba y enseñaba a sus alumnos para poder enseñarle gramática, para traducir textos, etc.

²⁹ Signos que simplificaban o reducían otras señas que usaban los sordos por pura convención entre maestros y sordos.

³⁰ El artículo original se publicó en 1997 en *El bilingüismo de los sordos*, 2, Bogotá: INSOR (págs. 7-11), pero está disponible online en el siguiente enlace: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_+Lengua_de_senas_lengua_de_signos.pdf (Consultado el 24/03/2014).

que asumen una denominación particular para su lengua. Los especialistas nos limitamos a sugerir, y esa exactamente ha sido mi intención aquí, la del que sugiere”. Esta misma línea sigue Moreno (2013) al afirmar que *lengua de signos* es un “término inapropiado” solo porque las lenguas orales usan signos también, los *signos lingüísticos*. Añade que sería más precisa la palabra *seña*, entre otras razones, porque la expresión “hablar por señas” hace referencia a los signos manuales.

A pesar de que la denominación más precisa para referirnos a la LSE sería “lengua de señas española”, hemos optado por elegir la denominación más extendida y conocida por la mayoría y la que es recogida en la legislación española. Además, como una de las propiedades de las lenguas es la plurisemia, como afirmada Moreno (2013), también podemos referirnos a las *lenguas de signos* de esta forma porque la palabra *signo* posee esta nueva acepción²³, como actualmente se recoge en el DRAE.

2.4.5 Breve historia de la lengua de signos española

En algunas ocasiones, los oyentes hemos experimentado, aunque sea durante un breve espacio de tiempo, la incapacidad de comunicarnos oralmente con los que nos rodean, bien por una afonía, bien por estar en una discoteca con mucho ruido y no escuchar lo que alguien intenta decirnos o por estar muy lejos de nuestro interlocutor y no poder expresarnos mediante palabras por la distancia que nos separa de este. Es precisamente en estos momentos cuando apreciamos cómo la necesidad de comunicarnos con nuestros semejantes supera cualquier limitación o barrera.

Esto nos lleva a pensar que las lenguas de signos han existido desde el mismo momento que apareciera la primera persona sorda o sordociega. Estos

²³ “Configuración ejecutada con una o dos manos propia de la lengua de las personas sordas o sordociegas”. Versión digital del DRAE: www.rae.es. Consultado el 29 de marzo de 2017.

códigos visogestuales comenzarían en el ámbito familiar, continuarían y se ampliarían y modificarían al entrar en contacto con otras personas sordas que usaran otros códigos visogestuales, etc. Aunque esta teoría es puramente especulativa, sí tenemos evidencias históricas de que las lenguas de signos existen desde hace siglos. Veremos a continuación algunas referencias históricas a las lenguas de señas que usaban las personas sordas. Gascón y Storch (2004) recogen una serie de referencias históricas de fuentes filosóficas, religiosas y legales de la Antigüedad y de la Edad Media:

- Siguiendo a Gascón y Storch (2004: 14-18), en el "Crátilo", un diálogo escrito por Platón en el año 360 a. C., Platón pone en boca de su maestro Sócrates el siguiente razonamiento: "si nosotros no tuviéramos voz ni lengua y deseáramos sin embargo comunicarnos cosa entre nosotros, ¿no deberíamos procurar, como hacen los mudos, indicar lo que queremos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo?". De lo que se deduce que existían las lenguas de signos ya en esa época.
- Posteriormente, en el siglo IV d. C., San Agustín, filósofo cristiano y doctor de la Iglesia, reconoce que los sordos se expresan con gestos y no con palabras y consideró que esta era una vía efectiva para recibir las enseñanzas cristianas y la fe. Buscar referencia en alguna obra: "palabra visible", *visibilia motus...* Hablar de que en la Biblia existe un lenguaje simbólico y los sordos representan a los que no escuchan a Dios, no a los discapacitados, puesto que Dios ama a todos los hombres y quiere que todos se salven.
- En algunos textos legales medievales se habla de las señales que hacen los sordos para comunicarse. Sin embargo, en el derecho romano no se valora esta lengua como medio de comunicación válido en contratos formales, dado el valor que se le daba a la palabra históricamente en los contratos, por lo que los sordos quedaban totalmente excluidos de ellos (los sordos, por ejemplo, no podían hacer testamento). No ocurría lo mismo en

contratos puramente consensuales, en que no era estrictamente necesaria la palabra oral, en los que sí se les permitía a los sordos intervenir para dar su consentimiento; del mismo modo, en el derecho canónico se aceptaba la comunicación por señas de los sordos para el sacramento penitencial y para el matrimonio.

Rodríguez (1992: 50) y Gascón y Storch (2004: 79-80) señalan que en el Renacimiento también hay referencias a estas lenguas, como en el *Tratado de Pintura* de Leonardo da Vinci, donde el autor se refiere a ellas como “movimientos de los mudos que hablan con las manos y los ojos, con las cejas y con toda su persona”. Además hace una defensa de esta lengua que las personas sordas emplean como medio de comunicación válido para expresarse y para interpretar a sus interlocutores.

Hemos ido recopilando algunas referencias que existen sobre las lenguas de señas a lo largo de la historia, pero son breves y muy escasas. A penas existe documentación que haga referencia a ellas hasta el siglo XVI, cuando comienzan las referencias históricas sobre métodos educativos para personas sordas, donde algunos maestros hacen referencia a estas lenguas que usaban sus alumnos para comunicarse.

Contamos con trabajos como el de Gascón y Storch (2004) que recogen pormenorizadamente las fuentes principales que hacen referencia a los métodos educativos para personas sordas. De ellas podemos extraer cierta información al respecto, como que los métodos de enseñanza de la mayoría de maestros de sordos prohibían el uso de las lenguas de señas porque la finalidad siempre era enseñarles la lengua oral.

Rodríguez (1992) y , más detalladamente, Gascón y Storch (2004) reseñan los métodos de enseñanza que a lo largo de la historia muchos maestros emplearon con sus alumnos sordos, entre otros, Ponce de León, L'Epeé, Bonet,

Ramírez de Carrión, Hervás y Panduro... El predominio del “método oral”²⁴ para enseñar a hablar a los sordos en una primera época, dio paso al “método gestual”²⁵, el cual promueve la enseñanza de la lengua oral haciendo uso de la lengua de signos, el alfabeto manual y las señas metódicas que inventó L’Epeé. Sin embargo, el siglo XVIII finaliza con dos marcadas tendencias citadas con anterioridad: la escuela alemana oralista y la francesa partidaria de las señas metódicas.

En pleno declive de la educación de los sordos en España y triunfando en Europa el método oralista y el método de las señas metódicas, surge en 1795 la obra de Hervás y Panduro titulada *Escuela española de sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, que fomenta el método mixto, es decir, el que combina la palabra y el gesto. En su obra menciona que sus alumnos sordos emplean una lengua para comunicarse. Concretamente dice que “el maestro de sordomudos se debe persuadir que para instruirlos bien necesita aprender el idioma que ellos hablan por señas.” (1795, 2008: 250).

Es en el siglo XVIII en España, de la mano de Hervás y Panduro, cuando se comienza con el método que actualmente conocemos como “combinado” o “bilingüe”, que continua usándose a principios del siglo XIX en España, gracias a maestros como Sicard, Alea, Ballesteros y Fernández Villabrille.

Sin embargo, en 1880 se celebra el conocido Congreso de Milán, en el que se reunieron multitud de maestros de sordos, sobre todo franceses e italianos, y

²⁴ Método que consiste exclusivamente en que el sordo articule la palabra hablada, es decir, enseñar a hablar a los sordos la lengua oral, excluyendo el uso de la lengua de señas como forma natural de comunicación de las personas sordas. El primer maestro de sordos documentado fue Ponce de León (s. XVI) y optó por este método, ya que, según constata un cronista de la época llamado Baltasar de Zúñiga, prohibía que cualquier persona allegada a sus alumnos sordos se comunicaran con ellos en lengua de señas. Partidarios del oralismo en la enseñanza de sordos fueron también Bonet, Martínez de Carrión y sus continuadores en el norte de Europa.

²⁵ L’Epeé inició lo que hoy se conoce como el “método bimodal”, combinando el uso del alfabeto manual, de señas de la lengua de señas de los sordos y de otras que él inventaba (sus señas metódicas), con el fin de enseñar la lengua oral a los sordos. Sin embargo, como afirman Gascón y Storch (2004) estos alumnos aprendían a leer pero otra cosa es que entendieran lo que leían.

donde se propuso la prohibición del uso de las lenguas de señas entre los sordos y la enseñanza única del lenguaje oral.

Sin embargo, ha sido evidente que no han desaparecido las lenguas de signos, sino que se siguieron usando de forma extraoficial entre el colectivo sordo. Las lenguas de signos, a pesar de no contar con apoyos institucionales, han pervivido durante siglos, como lenguas naturales de las personas sordas.

Las lenguas de signos: no siempre exclusivas de las personas sordas

Además de existir evidencias históricas de estos códigos lingüísticos que desde hace siglos han empleado los sordos, también los oyentes han empleado códigos gestuales desde la prehistoria hasta nuestros días.

- Gascón y Storch (2004) apoyan la hipótesis de Leroi-Gourhan que interpreta que las misteriosas manos representadas en las prehistóricas cuevas de Gargás, en los Altos Pirineos franceses, pueden tratarse de un código gestual y añaden que dichas pinturas rupestres que podrían representar señas manuales de caza que quizás usaban los cazadores para identificar a determinadas especies animales y que les servían para comunicarse con otros cazadores sin articular sonidos y así no espantar a los animales. Comparan este hipotético código prehistórico con el que en la actualidad emplean los bosquimanos del desierto del Kalahari para cazar.
- Existió en Estados Unidos una lengua de signos usada como medio de comunicación intertribal entre los indios americanos de la zona de las Grandes Llanuras, conocida como *American indian sign language*. Hacen referencia a ella Campbell (1997) y Clark (1982), así como Taylor (1996).
- Como describe Sacks (2003, 1989), en la era colonial y hasta principios del siglo XX, en Martha's Vineyard (Massachusetts), en

gran parte de la comunidad existía una sordera hereditaria y, tanto sordos como oyentes, aprendían a hablar por señas.

Pese a esto, no existen referencias documentales sobre estas lenguas antes del siglo XVII. Los datos que se poseen tratan, sobre todo, de sistemas y métodos educativos para personas sordas.

En pleno declive de la educación de los sordos en España (s. XVII y XVIII) y triunfando en Europa el método oralista, surge en 1795 la obra de Hervás y Panduro titulada *Escuela española de sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, que fomenta el método mixto, es decir, el que combina la palabra y el gesto. En su obra menciona que sus alumnos sordos emplean una lengua para comunicarse. Y añade que los maestros de sordos han de aprender esta lengua para comunicarse con sus alumnos, lo que supuso un revolucionario método en aquella época.

2.4.6 El estudio lingüístico de la LSE

Como hemos mencionado anteriormente, la investigación lingüística sobre las lenguas de signos está en pleno desarrollo. Sabemos que la ASL, por ser la primera lengua de signos que fue objeto de la curiosidad de los lingüistas desde los años sesenta y setenta, cuenta con la más larga tradición investigadora y, a pesar de ello, todavía se puede decir que está en pleno proceso de estudio exhaustivo. En un estadio inferior, por tanto, se encuentra la investigación sobre la LSE, que se inició hace algo menos de treinta años.

La tesis de Rodríguez, leída en 1990 en la Universidad de Valladolid y posteriormente publicada por la CNSE y la ONCE (1992), versó sobre la gramática de la LSE y fue el primer hito en la historia de la lingüística de esta lengua de signos, que hasta entonces no había recibido atención por parte de los lingüistas. Su investigación se estructura varias partes: una introducción en la que se tratan temas generales como el concepto de “lenguaje de signos”, algunos

aspectos sociolingüísticos y datos históricos sobre la LSE; a continuación, comienza el estudio lingüístico propiamente dicho, desde el nivel semántico, pasando por el fonológico y concluyendo con el morfosintáctico (que son estudiados en cuatro capítulos denominados “significado”, “articulación del signo gestual”, “regulaciones del discurso” y “sintaxis”); por último se recogen unas conclusiones de la autora. Desde nuestra perspectiva, la principal aportación de Rodríguez fue que la LSE comenzara a considerarse un sistema lingüístico, que, pese a las diferencias con las lenguas orales por el empleo de un canal de emisión y recepción distinto, poseía una estructura gramatical apasionante, digna de atención por parte de la comunidad científica. Por otro lado, es cierto que muchos de sus planteamientos son muy básicos, que necesitan mayor profundización o incluso rebatibles, como ella misma afirma en su prólogo (Rodríguez 1992: 16): “somos conscientes de que hay aspectos revisables e incluso discutibles, y otros que están tan solo esbozados (...)”. Pero lo que es indiscutible es que cualquier trabajo de investigación pionero, como este, es doblemente dificultoso, puesto que no existe un andamiaje previo sobre el que elevar el edificio, que es la investigación de la LSE, sino que hay que construir ese andamiaje desde la nada, para que posteriormente otros sigan edificando sobre él nuevas teorías o reformulando las ya aportadas.

El segundo trabajo de investigación que se realizó en España ya no fue un manual general sobre la LSE sino que resultó un monográfico sobre el nivel fonético-fonológico de la LSE. Lo desarrolló Muñoz en 1996 en su memoria de licenciatura en la Universidad de Alicante y posteriormente fue publicado por la CNSE (Muñoz, 1999). La autora describe detalladamente el sistema fonético-fonológico de la LSE, tras un estudio exhaustivo, partiendo de los estudios existentes hasta entonces sobre la ASL y del único trabajo de investigación previo sobre LSE, el de Rodríguez (1992). Los parámetros formativos que Muñoz enumera son los seis parámetros formativos de Rodríguez (sustituyendo el *kineprosema* por el *esquedema*), usando incluso su nomenclatura de raíz griega, y

añadiendo uno (el punto de contacto).

Muñoz (1999) aporta los siguientes parámetros formativos de la LSE:

- *Queirema*: configuración o forma que adopta la mano a la hora de articular la seña).
- *Queirotropema*: la orientación de las manos que intervienen en la articulación de la seña con respecto al cuerpo del que la realiza.
- *Toponema*: lugar de articulación de la seña.
- *Esquedema*: planos en los que se articula la seña. Es equivalente al kineprosema o dirección del movimiento de Rodríguez.
- *Haptonema*: punto de contacto de la mano que realiza la seña con el cuerpo del signante.
- *Kinema*: movimiento de la mano, dedos, brazo... Además Muñoz añade en este parámetro, que ya detalló Rodríguez, los movimientos de la cara, cabeza o cuerpo en las señas “no manuales o múltiples” (Muñoz, 1992, p. 70).
- Componente no manual: son los movimientos de la cabeza, hombros y tronco, así como las expresiones faciales. Aquí se incluye el *prosoponema* descrito por Rodríguez.

Posteriormente, otros lingüistas han realizado aportaciones al estudio de la LSE. Veyrat y Gallardo (2002), Morales y otros (2002), Herrero (1998, 2002, 2004, 2007, 2009), Moriyón (2005a, 2005b), Moyano (2012), Reyes (2007)... Animamos a los lingüistas a seguir investigando la LSE, esta maravillosa lengua que aún es tan desconocida para muchos.

2.4.7 Marco legal de la LSE

La lengua de signos española (LSE) es una lengua minoritaria en España, pero que emplean para comunicarse alrededor de cuatrocientos mil usuarios,

entre los que se cuentan tanto las personas sordas[»] como las de su entorno. Dado que el INE cuantifica a más de un millón de personas sordas en España en el año 2009 y en menos de trece mil personas sordas que emplean la lengua de signos para comunicarse, a esta cifra habría que sumarle el número aproximado de familiares o amigos de estas personas o profesionales con los que trabajan que también son usuarios de la LSE. Pero al margen del número exacto de usuarios, que es difícil de cuantificar, sabemos que no es una lengua que sea muy conocida en nuestro país.

La LSE se ha considerado una especie de pantomima y no se ha reconocido como una verdadera lengua hasta hace algunos años. La falta de estudios científicos que evidenciaran su carácter lingüístico y el desconocimiento de gran parte de la sociedad ha tenido de ella, han motivado la persecución y marginación social que ha sufrido la LSE a lo largo de la historia, sobre todo en el sector educativo. Sin embargo, la comunidad sorda en España ha luchado constantemente para que les sea reconocido su derecho a comunicarse en LSE y fruto de esta lucha es la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas (la española y la catalana). Además se creó el Centro de Normalización Lingüística de la LSE (CNLSE) para fomentar la normalización, fomento y difusión de esta lengua.

Recientemente, el gobierno ha aprobado dos reales decretos que desarrollan respectivamente el currículo de Primaria (Real Decreto 126/2014) y el de Secundaria (Real Decreto 1105/2014), en los que conceden a las Administraciones educativas, y en su caso los centros, la posibilidad de ofertar asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la LSE (tanto en Primaria como Secundaria), lo que supone un gran paso para la inclusión e integración de las personas sordas en los centros educativos. Concretamente, en la Región de Murcia la ofertan los

[»] La encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud del Instituto Nacional de Estadística (año de 2009), en el apartado «Audición», habla de que son usuarias de las lenguas de signos en España unas 12.500, sin contar con los familiares, amigos y profesionales con los que se comunican en este código.

centros en los que se imparte el Programa ABC^z y pueden optar a ella los alumnos sordos destinatarios del programa.

Quedan, a pesar de lo recorrido, muchos pasos por dar para lograr que lo legislado se convierta en una realidad concreta, ya que todo ello conlleva una inversión económica que no siempre pueden o quieren asumir las Administraciones. Hoy en día, tan solo un número determinado de alumnos en unas pocas localidades (concretamente, en la Región de Murcia: el colegio Beethoven en Cartagena, el CEIP Santa María de Gracia en Murcia, el CEIP Purias en Lorca y el CEIP La Pedrera en Yecla; en cuanto a la Educación Secundaria existe actualmente en Murcia un solo centro bilingüe: el IES Infante Juan Manuel) pueden disfrutar de esta modalidad bilingüe, probablemente porque esta requiere unos recursos personales y materiales para su puesta en práctica. Confiamos que esto solo sea el principio y en un futuro próximo se amplíe la lista de colegios e institutos bilingües en LSE para que cualquier alumno sordo de la Región y del país pueda tener acceso a un centro bilingüe, puesto que **todos los alumnos deberían tener acceso a una educación de calidad en igualdad de derechos.**

2.5 INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS

2.5.1 La innovación educativa

El término de innovación educativa surgió a finales del siglo pasado, en los 70, según Barraza (2005). Sin embargo no es hasta principios del siglo XXI, como afirma Libedinsky (2001), cuando esta etapa innovadora en educación se inicia realmente, esto es, cuando se comienza a percibir un tiempo de cambio e innovación en el campo de la educación fruto del desarrollo de los conocimientos pedagógicos, del impulso de las administraciones y universidades por los

^z Un proyecto murciano de enseñanza bilingüe de lengua oral y LSE con el que se pretende una verdadera educación inclusiva del alumnado sordo mediante la co-tutoría (un tutor oyente y otro sordo, ambos especialistas en las áreas y materias que imparten) y la agrupación de varios alumnos sordos en la misma aula junto a sus compañeros oyentes.

proyectos de innovación educativa y la difusión que en este siglo se les da a estos proyectos.

Por otra parte, el concepto de innovación educativa ha sido y es, según Fernández (en Fernández y Alcaraz, 2016), difícil de definir en el campo de la educación. *Innovación* es un término que implica novedad o cambio con respecto a lo existente hasta ese momento, pero cuando se aplica al ámbito educativo hay que decir que no todo lo nuevo o reciente es innovador en este ámbito. La innovación educativa implica mucho más.

Es habitual también que se confunda o se reduzca su significado y que, por ejemplo, se entienda por este *innovación tecnológica*, es decir, el uso de las TIC en educación, lo cual no siempre implica que haya una innovación educativa. Este hecho se debe, en parte, a la coincidencia en el tiempo de la creación del término *innovación educativa* con el apogeo de las nuevas tecnologías que se ha dado en las últimas décadas.

Para Fernández (en Fernández y Alcaraz, 2016), sin embargo, innovar en educación significa introducir cambios, novedades, pero siempre con la intención de mejorar algún aspecto de la práctica docente. Y en esta línea nosotros nos mantenemos también, siendo nuestra aportación metodológica de la ortografía visual con LSE una innovación educativa que pretende mejorar la práctica docente de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía española. Con ella queremos dejar atrás el método tradicional memorístico y repetitivo, que consiste en el estudio riguroso por parte del alumnado de las diferentes reglas ortográficas y sus correspondientes excepciones, así como en la realización de actividades del libro de texto bastante repetitivas y aburridas. Queremos, también, aportar una nueva estrategia metodológica: la enseñanza de la ortografía española (escritura de palabras) mediante el uso de la LSE. Esta, por ser un recurso visual, puede favorecer el aprendizaje de la ortografía, el cual se realiza fundamentalmente mediante la percepción sensorial visual.

Trilla (1996) enfrenta la educación tradicional a la innovadora y dice de

aquella que consiste en un conjunto de concepciones, métodos y estrategias didácticas y formas organizativas que hoy en día se consideran obsoletas, aburridas, exclusivas, etc., a pesar de que se sigan utilizando en la actualidad. Suele tratarse de una educación autoritaria, en la que el profesor es lejano y distante con sus alumnos y además organiza, prepara, explica y es el poseedor del conocimiento.

En la actualidad, la educación tiende a una línea más moderna, inclusiva, dinámica, novedosa y motivadora, donde el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y el docente un mero mediador del proceso. Se caracteriza, según Imbernón (1996), por la **originalidad en las propuestas, aportando soluciones a situaciones problemáticas de la práctica**. Este es el caso que a nosotros se nos presenta: la problemática de enseñar ortografía a los niños de una forma novedosa que solucione la situación actual, que es que el alumnado escribe con faltas de ortografía, a pesar de los esfuerzos de los docentes mediante la explicación de las reglas de ortografía y su práctica mediante actividades repetitivas y aburridas.

Sin embargo, no todo lo innovador es sinónimo de efectivo o de calidad educativa. Muchos docentes “huyen” de todo lo nuevo en la educación porque muchas veces se entiende como “modas que igual que vienen se van” sin dejar huella. Ante esto dice Libedinsky (2001: 37): “Innovador es el docente que disfruta dentro del aula enseñando y logra que algunos se contagien de esa pasión por renovar el conocimiento, como quien contagia la risa a otros con su risa”. El docente innovador, añade, sabe que las modas pedagógicas son pasajeras y se deja guiar por su sentido común pedagógico logrando el aprendizaje de forma original y efectiva. Es el docente que nunca deja de aprender, de estudiar y de sentir curiosidad, el docente vocacional, que se nutre de la historia de la educación reciente y que necesita conocer lo que otros ya han experimentado en las aulas. Seguramente todos nosotros hemos tenido algún profesor como estos, innovadores, que en clase nos han entusiasmado y motivado y han conseguido

apasionarnos hasta el punto de tenerlos presentes en nuestra memoria. Los otros, los docentes tradicionales, los que no han hecho nada de esto... Esos ya no están ni en nuestros recuerdos.

Barraza (2005: 22) establece que “la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora” y que “el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de mejoría supone la presencia de un cambio”. Y añade un aspecto muy interesante:

Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación; un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. Por lo tanto, se puede afirmar que *la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado* y más obra de nuestro deseo que del cambio que, por lo general, es más espontáneo. En ese sentido *el aspecto definitivo y diferencial entre ambos términos es la intencionalidad de ese cambio* (Sánchez).

El autor apoya la definición de innovación que Richland (Barraza, 2005: 22): *“la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados”*.

Barraza (2005) señala las ideas centrales en la innovación educativa, de las que destacamos:

- a. Resolución de problemas: las innovaciones son definidas como procesos de resolución de problemas donde necesariamente se establecen relaciones significativas entre los distintos saberes los involucrados.
- b. Gestión democrática: los proyectos innovadores se caracterizan por una gestión de estilo democrático. Para la resolución de problemas, se cuenta con participación de todos, profesores y alumnos, y existe la receptividad en la mayoría de aportaciones.

- c. Experiencia personal: surge de los profesores replantearse la forma de enseñar y aprender.
- d. Cooperación: la innovación no se emprende nunca desde la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.
- e. Integralidad: una buena innovación es la que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico, afectando a toda la institución escolar.
- f. Descentralización: son las personas quienes llevan la iniciativa y la centralización excesiva se convierte en un obstáculo para la innovación.
- g. Objetivos: los objetivos han de ser alcanzables, ya que cuanto más ambiciosos son los cambios más posibilidad hay de fracasar. Los tipos de cambio pueden ser: sustitución, eliminación, reestructuración, adición, reforzamiento...

2.5.2 Estrategias didácticas innovadoras

Chiva y Martí (2016) entienden que la innovación educativa implica métodos pedagógicos innovadores. Los autores coordinan en su obra la aportación de diversos autores sobre nuevos métodos pedagógicos que permiten abordar con éxito, desde una aproximación activa y globalizadora, el enfoque competencial. Entre otros, el aprendizaje cooperativo, la clase invertida o *flipped classroom*, la gamificación, las historias de vida y el aprendizaje por proyectos.

En cuanto al **aprendizaje por proyectos**, Maravé, Zorrilla y Gil (en Chiva y Martí, 2016) plantean la necesidad del uso de métodos pedagógicos innovadores que cambien el rol de los agentes implicados en el proceso educativo, convirtiendo al alumno en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este permite individualizar el aprendizaje, promover la participación del alumnado, la adquisición significativa y globalizadora de conocimientos, vincula

la teoría y la práctica, permite la adquisición de las competencias básicas (competencia lingüística, matemática y ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, social y cívica, iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales), evita encasillar el conocimiento por áreas, etc.

Otra herramienta pedagógica innovadora es el **taller**, como así lo apunta Ander-Egg (1991). Este recurso pretende aunar la teoría y la práctica, rompiendo con la pedagogía tradicional, constituyendo una alternativa excepcional para que los docentes exploren nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, más participativas, abiertas, variadas y efectivas. Según Alfaro y Badilla (2015: 137), “los talleres pedagógicos rompen con la rutina de la cotidianidad de aula, para ofrecer espacios para la reflexión y el análisis, y una forma diferente de acercarse al conocimiento”. En definitiva, el taller favorece el *aprender haciendo*.

Como los talleres pedagógicos tienen como principio esencial el desarrollo de estrategias que rompan con los esquemas tradicionales y rígidos, apostando por la innovación docente y una pedagogía abierta, participativa, activa, variada... Hemos optado por elegir esta estrategia pedagógica para desarrollar una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje de la ortografía por ser una actividad dinámica, flexible y participativa.

Además, esta herramienta pedagógica, según Alfaro y Badilla (2015: 97), promueve “el desarrollo de habilidades y destrezas que conduzcan al fortalecimiento de los principios educativos como: la creatividad, la autonomía, la libertad, el juego, la actividad, entre otros”. Esto realmente encaja en nuestro objetivo: enseñar ortografía mediante juegos y otras actividades lúdicas con lengua de signos española.

Alfaro y Badilla (2015) señalan que la estructura del taller puede ser:

1. Saludo y bienvenida.
2. Motivación.
3. Desarrollo del tema.
4. Recapitulación y cierre.

5. Evaluación.

Ander-Egg (1991: 10) define el taller pedagógico como “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”. Y fundamenta el taller en los siguientes principios pedagógicos:

1. Es un aprender haciendo.
2. Es una metodología participativa.
3. Es una pedagogía de la pregunta, en contraposición a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.
4. Es interdisciplinar.
5. El rol del docente y del alumnado cambia: el docente es mediador, orientador y asesor del aprendizaje y el alumno es un sujeto activo de su propio aprendizaje.
6. Carácter globalizador e integrador.
7. Implica el trabajo grupal.
8. Aúna la experiencia o la práctica, la teoría y la investigación.

Además el taller puede tener por objetivos el de formar profesionalmente o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina, o puede tener el objetivo de adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas. En el caso de nuestro taller, tendrá el segundo objetivo.

Según Betancourt, Guevara y Fuentes (2011), en la organización del taller se deben atender los siguientes aspectos:

- Definir qué tipo de taller se tratara: vertical (comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto común), total (integra a todos los docentes de un centro educativo en la realización de un proyecto), horizontal (abarca a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios).
- En qué disciplina se aplicará el taller.

- La estructura posee el centro educativo y la flexibilidad que posee.
- Características del docente y los alumnos que participaran en la experiencia.

En este sentido, nuestro proyecto podría encajar en la definición de taller horizontal, pero sería interesante que en un futuro se desarrollara de forma vertical, integrando el taller en un proyecto común de aprendizaje ortográfico mediante LSE, una experiencia educativa innovadora global en el centro educativo que se aplicara en todos grupos y cursos. Se realiza en el área de Lengua castellana y Literatura y ha de ser desarrollado por docentes que dominen la lengua de signos española. En nuestro caso, la experiencia educativa innovadora que se ha llevado a cabo se ha realizado en el tercer curso de Primaria, pero en un futuro podrían participar serían los alumnos de cualquier nivel educativo, a partir de tercero de Primaria, cuando ya se ha adquirido la lecto-escritura.

Otro elemento que ha de tenerse en cuenta en las nuevas metodologías pedagógicas es el **espacio escolar** y la organización del aula. Laorden y Pérez (2002: 134) apuestan por el ambiente del aula y del centro como un instrumento clave para el aprendizaje. Añaden al respecto:

(...) el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores.

Cualquier espacio del centro educativo es susceptible de convertirse en espacio educativo y debe ser aprovechado con creatividad como tal en nuestros proyectos, talleres... También, siguiendo los postulados de Nemirovsky (2009), cualquier lugar del centro puede convertirse en “espacio alfabetizador”.

Nuestra propuesta del rincón de la LSE es, por tanto, una forma de crear un lugar donde realizar actividades diferentes con lengua de signos, mejorando la

escritura de palabras en castellano y aprendiendo al mismo tiempo una lengua que facilita la inclusión del alumnado sordo en los centros ordinarios. Además, sugerimos la creación del *mural ortográfico* como recurso para poder mirar y memorizar visualmente de forma inconsciente y sin esfuerzo las palabras que ocasionan mayores dificultades ortográficas en el grupo-clase. Asimismo, Laorden y Pérez (2002) recogen la aportación de Cela y Palau (1997) que inciden en el uso del espacio educativo con un fin estético y educativo, decorando el centro escolar, dándole calidez y personalidad. Y verdaderamente es importante que el ambiente en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje sea motivador y estimule el aprendizaje, porque en la medida en que el lugar donde se desarrolla dicho proceso sea acogedor y agradable favorecerá su éxito.

Laorden y Pérez (2002) recogen la aportación de Casallrey (2000), quien propone tres características a la hora de organizar el espacio:

- a) pensado para los niños.
- b) estimulante, accesible, flexible y funcional.
- c) estético, agradable para los sentidos.

Así, durante el desarrollo de nuestra experiencia educativa innovadora, concretamente para las actividades en gran grupo, la clase se organiza de forma flexible, las sillas y mesas se colocan preferentemente en forma de "U" para que todos puedan ver al docente mientras realiza los signos de la LSE y a los compañeros cuando realizan sus intervenciones. La lengua de signos española, al ser una lengua muy visual, requiere del contacto visual constante con sus interlocutores.



Figura 20: Aula en forma de "U" para trabajar la LSE.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, otra estrategia pedagógica innovadora es el juego. Mediante la actividad lúdica puede elevarse el interés y mejorarse el aprendizaje del niño. A este aspecto dedicaremos el siguiente apartado, profundizando en él y en la propuesta del juego lingüístico con la LSE que proponemos en este trabajo.

2.5.3 El juego como estrategia didáctica innovadora

Los docentes de Primaria no pueden obviar que sus alumnos son niños, y como tales, necesitan jugar. El juego les permite desarrollarse integralmente, por lo que emplear el juego como herramienta educativa es un gran acierto, aunque no se tenía esta concepción del juego en otro tiempo. Tradicionalmente, se entendía el juego como algo propio de los niños, que no tenía ninguna utilidad y no se concebía la educación mediante el juego, es decir, no había cabida para el juego en la escuela porque se consideraba una pérdida de tiempo.

Con los años, la perspectiva sobre el juego ha evolucionado bastante gracias, en gran parte, a las aportaciones de Decroly y Monchamp (2002 [1920]). Ellos comenzaron a hablar del *juego didáctico o educativo*. De hecho, Decroly dedicó sus investigaciones al aprendizaje natural en los niños porque consideraba que el

alumno era el centro de la actividad escolar. Apostaba por la organización del entorno escolar con el fin de que el alumno encontrara en la escuela la motivación adecuada a su curiosidad y por presentar al alumno cualquier actividad escolar como un juego que estimula el aprendizaje, ya que le aporta libertad y confianza y rompe la tensión del aula.

Decroly clasifica los juegos en varios grupos: los que desarrollan las percepciones sensoriales y la motricidad, juegos de ideas generales o de asociaciones inductivas y deductivas y juegos didácticos. Entre estos últimos destaca los de iniciación aritmética y de operaciones diversas, juegos relacionados con la noción de tiempo, juegos de iniciación a la lectura y , por último, juegos de comprensión del lenguaje y de la gramática.

En nuestros días, las teorías de Decroly están de plena actualidad y han sido fundamentos esenciales de la **renovación pedagógica de la nueva escuela: los métodos activos, globales y motivadores**.

Los diferentes trabajos sobre el rol del juego concluyen que nuestros alumnos aprenden mucho mejor jugando, ya que el juego desarrolla las cuatro dimensiones básicas del ser humano: psicomotora, social, afectivo-emocional e intelectual (Bañares y otros, 2008).

- **Dimensión psicomotora:** el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. Los juegos que implican el movimiento del cuerpo favorecen el desarrollo de la coordinación motriz (movimientos cada vez más precisos y eficaces) y la capacidad perceptiva (viso-espacial, auditiva...).
- **Dimensión social:** el juego favorece la comunicación y socialización de los niños, porque entra en contacto con sus iguales, los va conociendo, aprenden normas, etc. Y esta es una forma de que los niños se incorporen orgánicamente a la sociedad a la que pertenecen. De hecho, los investigadores apuntan que los niños desarrollan su capacidad lúdica gracias a los primeros juegos que los padres

realizan con ellos: juegos como los de que la cuchara con comida se convierta en un “avión” que aterriza en el “aeropuerto” de la boca del niño. El siguiente cuadro resume el beneficio social del juego:

Conexiones entre el juego y el desarrollo social (Bañeres y otros, 2008)	
LOS JUEGOS DE REPRESENTACIÓN	Estimulan la comunicación e interacción entre iguales
	Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y preparan al niño para su inclusión social
	Fomentan la cooperación y la pro-socialidad
	Promueven el desarrollo moral: escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta
	Facilitan el autoconocimiento y el desarrollo de la conciencia personal
	Potencian la adaptación socio-emocional
LOS JUEGOS DE REGLAS	Juegos intelectuales de mesa, juegos sensorio-motrices con reglas objetivas. Contribuyen al aprendizaje de estrategias de interacción social, que facilitan el control de la agresividad e implican un ejercicio de responsabilidad y democracia
LOS JUEGOS COOPERATIVOS (implicar, dar, recibir ayuda para contribuir a un fin común)	Aumenta los mensajes positivos entre los miembros del grupo
	Incrementan las conductas pro-sociales (ayudar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción entre iguales
	Disminuyen las conductas sociales negativas
	Potencian la cohesión grupal, mejorando el clima del aula
	Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás

Tabla 9: Conexiones entre el juego y el desarrollo social.
Fuente: Elaboración propia a partir de Bañeres y otros (2008)

- **Dimensión afectivo-emocional:** el juego al niño aporta alegría de vivir, entretenimiento y disfrute, además de servir como medio de descargar sus tensiones y de ser una forma de expresarse libremente. Es decir, es un importante factor de equilibrio psíquico y un medio

de dominio de sí mismo. Los estudios señalan que el juego mejora la empatía, aportan una emocionalidad positiva, refuerzan la autoestima y mejoran el autoconcepto, etc. El siguiente cuadro resume en qué sentido el juego beneficia el desarrollo afectivo-emocional:

Conexiones entre el juego y el desarrollo afectivo-emocional (Bañeres y otros, 2008)

El juego es una **actividad placentera** que genera satisfacción emocional, es decir, genera placer por el movimiento, por el hecho de crear, por hacer algo que está prohibido...

El juego permite la **asimilación de experiencias difíciles** y facilita el **control de la ansiedad** asociada a ellas. Al representar en sus juegos experiencias tanto positivas como negativas, pueden descargar la ansiedad que éstas últimas les han creado en la vida real

El juego posibilita la **expresión simbólica de la agresividad** (juegos de luchas ficticias, dramatización de animales salvajes...) y la **sexualidad infantil** (juegos de mamás y papás, médicos...)

El juego es **medio de aprendizaje de técnicas de solución de conflictos**, ya que si no se resuelven no se podrá seguir con el juego. Además, hay juegos que versan sobre un conflicto que acaba resolviéndose al final de la dramatización

Tabla 10: Conexiones entre el juego y el desarrollo afectivo-social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bañeres y otros (2008)

- **Dimensión intelectual:** los niños jugando aprenden, porque a través del juego se abre la posibilidad de acertar o fallar a la hora de aplicar sus conocimientos, se da la oportunidad de solucionar problemas, etc. Las investigaciones que han evaluado los efectos de programas en los que el juego se aplica de forma sistemática han confirmado que los niños han disfrutado aprendiendo y han incrementado su

inteligencia (mejor coeficiente intelectual, mejora en el lenguaje, en la creatividad, en la madurez para el aprendizaje, etc.).

Por último, se extraen dos conclusiones de las investigaciones sobre el juego: la primera, que merece la pena emplear el juego como una metodología educativa en cualquier nivel educativo; y la segunda, que el juego entre padres e hijos mejora las relaciones familiares.

Tomando esta primera conclusión como guía en nuestra experiencia educativa hemos basado nuestro proyecto *Enseña a Seña* en juegos con el lenguaje y la lengua de signos: sopas de letras, juegos de memoria, etc. Dichos juegos serán descritos con detalle al finalizar este subcapítulo del marco teórico.

2.5.4 Los juegos lingüísticos

Los juegos que tienen el lenguaje como elemento principal se denominan lingüísticos (Bañeres, 2008). Serra (2000) los clasifica del siguiente modo:

- Juegos de combinación, como los crucigramas, anagramas, palíndromos...
- Juegos de adición, como las palabras maleta.
- Juegos de sustracción (descartes).
- Juegos de multiplicación, como las palabras con dobles sentidos, palabras banana...
- Juegos de sustitución, como los jeroglíficos o los criptogramas.

En la experiencia innovadora que llevamos a cabo, la mayoría de los juegos son de sustitución, pues se trabaja el vocabulario que presenta mayores dificultades ortográficas mediante la sustitución de las letras castellanas por las letras del alfabeto de la lengua de signos española; además, hay juegos de combinación, como en el caso de los crucigramas que también se realizan con las letras del alfabeto de la lengua de signos.

Díaz (2012: 97) destaca el rol esencial de los juegos lingüísticos y añade lo siguiente:

El juego lingüístico está llamado a ser uno de los métodos o herramientas idóneas para lograr la asimilación consciente de los conocimientos, desarrollar los principales hábitos y habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa, los elementos de motivación, competencia, participación y emulación de los educandos, y al mismo tiempo, resultan vías eficientes para resolver importantes tareas de carácter educativo . [...] Los juegos, al ser actividades lúdicas, son altamente motivadores y entretenidos. Producen diversión y despiertan el interés por el aprendizaje del idioma extranjero y que este sea significativo y desarrollador.

Aplicados a la enseñanza de la lengua de signos española, como esta no ha sido un recurso empleado aún para jugar en la clase de lengua castellana, aún generan mayor interés y son fuente de diversión, además de suponer una ruptura de las actividades rutinarias. Los juegos diseñados para aprender ortografía mediante el recurso de la LSE resultan fuente de motivación y de interés para el aprendizaje de la ortografía, en particular, y la lengua castellana, en general. Además, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en una actividad gratificante y placentera.

Los juegos con LSE introducen esta lengua viso-gestual en la enseñanza ordinaria y la convierten en una herramienta pedagógica para todo tipo de alumnado: tanto para alumnos oyentes, como para alumnos sordos; tanto para alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, como para alumnos sin dificultades; etc.

Otra segunda clasificación de los juegos la realizan Badía y Vilà (1997) ordenándolos por habilidades:

- Juegos según la habilidad que desarrollen: comprensión o expresión.
- Juegos según trabajen determinados contenidos:
 - fonología y ortografía

- léxico y semántica
- morfología y sintaxis
- expresión libre

En nuestro caso, empleamos juegos muy diversos: juegos cuyo elemento fundamental es las letras y su combinación (juegos de deletreo, dictado signado, sopas de letras...); muchos otros con palabras, la mayoría, en los que como peculiaridad trabajamos la palabra castellana y el signo en lengua de signos española correspondiente a esa palabra; también juegos narrativos para que los alumnos se expresen libremente, puedan dar rienda suelta a su creatividad, etc. (la historia fantástica, la carta a Seña, el cuento que ha de incluir un determinado vocabulario...).

Resumimos a continuación la aportación que Bañeres y otros (2008) realizan enumerando y clasificando algunos juegos lingüísticos:

- **Juegos de letras:**
 - *Letter Hogs*: un juego de cartas que consiste en formar “escaleras de cartas” siguiendo el orden alfabético de las letras. Se reparten siete cartas a cada alumno y en cada jugada pasan una se sus cartas al compañero de su izquierda
 - *Quizl*: es una variación del “hundir la flota”, pero en este cado hay que “hundir” la palabra que cada jugador o equipo contrario ha dibujado en una cuadrícula con filas y columnas numeradas.
 - *Pêcheurs de palabras*: es un juego en el que hay que “pescar” palabras, es decir, es un juego para formar palabras alternativo al Scrabble.
- **Juegos de vocabulario:** entre estos hay varios tipos:
 - **Palabras encadenadas**: sirve para recordar vocabulario y para adquirirlo. Se empieza por cualquier palabra y un

alumno tras otro tiene que decir una palabra que empiece por la última sílaba de la palabra anterior. Por ejemplo, *pelo, loca, casilla, llave, vela...*

- **Mischmarch:** bien por jugadores o por equipos, se propone una serie de tres letras y hay que buscar palabras que contengan esas letras exactamente en el mismo orden pero siempre en interior de palabra. No puede empezar la palabra por la serie de letras. Por ejemplo, si la serie es *arm*, valen *parmesano, desarmar...* Pero no valen *armario* ni *arma*.
 - **Cóctel de letras:** se escribe un palabra en la pizarra y los alumnos tienen que combinar las letras que forman la palabra para lograr el máximo número de palabras posible. Por ejemplo, de la palabra *almacenar* salen las palabras *alma, cenar, almacén, mala, cena, nacer, mal, crema...*
- **Juegos de palabras:** hay muchísimos juegos de palabras y Serra describe más de sesenta en *Verbàlia*. Por ejemplo, el **lipograma** es uno de ellos, que consiste en escribir textos omitiendo una o más letras determinadas. Cuanto más frecuente sea la letra, más difícil será escribir el texto (por ejemplo, la E, la A, la R...).
- **Juegos narrativos:** el autor destaca el Juego de Babel, que es un juego que pretende desarrollar las habilidades narrativas del alumnado, es decir, hay que inventar una historia partiendo de unas tarjetas con palabras. Estas irán apareciendo y guiando la historia y al verlas por orden facilitará el desarrollo de la historia. La fusión de este juego y el del binomio fantástico, junto al empleo de la lengua de signos, creamos la actividad de la *Historia fantástica* que se lleva a cabo en la experiencia innovadora con la lengua de signos.

- **Juegos ortográficos:** hay una gran diversidad de juegos de este tipo. Aquí el autor aporta el parchís ortográfico, pero hay muchos juegos más. En este juego, hay una palabra con alguna dificultad ortográfica (b/v, H, etc.) y en cada casilla hay que resolver un reto ortográfico y si no lo resuelve tendrá que volver a la casilla de salida.

Nuestra aportación a los juegos didácticos serán los juegos con la lengua de signos, los cuales se agrupan también en ortográficos, narrativos y, sobre todo, los de vocabulario, ya que mientras se aprende vocabulario en lengua de signos española, trabajamos también inconscientemente la memorización visual de las palabras españolas que corresponden a dichos signos.

2.5.5 Juegos lingüísticos con lengua de signos española

En la enseñanza de la lengua de signos española se emplean diversos juegos para aprender el alfabeto dactilológico de la lengua de signos o la propia lengua de signo. Las investigaciones sobre la didáctica de la lengua de signos enumeran una larga lista de juegos motivadores para aprender lengua de signos. Veamos los que propone Santiago (2003):

- **Juegos de vocabulario:**
 - **Vocabulario por temas:** puede elegirse el tema que se desee: nombres de animales, objetos de la clase, comida, bebidas, ropa, etc. Se forman dos grandes equipos, se precisa una bola de papel y, si se quiere, un cronómetro. Los equipos parten con 10 puntos. La cadena será sobre el tema elegido. El profesor dice, por ejemplo, "macarrones" y cada alumno, al pasarle la bola, deberá signar nombres relacionados con la comida. El equipo que repita, signe mal una palabra o no siga, pierde un punto, el equipo que tenga la bola de papel

cuando suene el cronómetro pierde un punto y gana el que más puntos tenga.

- **El alfabeto viviente:** el profesor asigna una letra a cada alumno y dice una palabra. Rápidamente los alumnos deberán levantarse por orden signando la letra correspondiente hasta formar la palabra.
 - **Policías y ladrones:** tiene por objetivo practicar el alfabeto dactilológico por grupos de 4 o 5 alumnos, que se sentarán en círculos separados unos de otros. Cada grupo prepara una lista de 10 palabras. Un representante de cada equipo será "el policía" cuya misión es acercarse con la lista a cualquier otro grupo y pedir a un alumno que deletree una palabra. Si este no sabe o se equivoca, pasará a ser su prisionero. Perderán los equipos que se queden con menos miembros.
- **Juegos de estructuras gramaticales:**
- **Adivina mi oficio:** Hay cartas con dibujos que representan una profesión o con el nombre de una profesión escrito. La clase se dividirá en grupos de 4 o 5 alumnos que trabajarán independientemente. Se entrega una carta de una profesión a un alumno de cada grupo, que se dirigirá a sus compañeros signando "adivina mi profesión". Los miembros de su equipo le harán un máximo de 10 preguntas hasta adivinar qué hace, él solo puede responder sí o no. Si agotan las preguntas, el que presenta la profesión gana, y el profesor entrega otra carta a otro miembro del grupo. Una variante es el típico juego de adivinar quién es (puede ser un personaje histórico, un famoso...).

- **Juego de las asociaciones:** Se precisan cartas o recortes de revistas con los dibujos de alimentos, objetos personales, ropas... O trozos de papel con el nombre escrito. Se forma un círculo con todos los alumnos y se coloca un pupitre en el centro. Se distribuyen dos cartas o trozos de papel con los nombres a cada alumno. Uno de los alumnos muestra una carta y ha de salir otro alumno cuyo objeto esté relacionado con el que aparece en la carta del compañero. Después, relacionados con el objeto del último compañero. Y así sucesivamente. Los alumnos deberán reaccionar muy deprisa porque puede haber varias asociaciones. El jugador que se quede con las cartas en la mano pierde.
- **Juego de las adivinanzas:** Hay dos barajas con imágenes: una mesa, una silla, un cuaderno, un lápiz, etc. Se forman dos equipos en la clase y se les reparte a cada miembro una carta. Cuando sea el momento saldrá un alumno de cada equipo para describir el objeto de la carta para que sus compañeros lo adivinen. Solo se dará una pista cada vez y, si no se acertara algún objeto, se pasaría a otro alumno para que describiera otro objeto. Gana el equipo que en los dos minutos haya conseguido adivinar más objetos.
- **Descripción de objetos y situaciones:** Por parejas, un alumno ha de describir el objeto o situación que está representada en una imagen, mientras el otro va dibujando a partir de la información que recibe. Cuanto más rico sea el vocabulario y las expresiones gramaticales del que describe, más completo será el dibujo del compañero. Después, se pueden comparar los dibujos que han realizado los otros

compañeros para ver quien ha sido capaz de incluir más detalles.

- **Memorizar frases largas signadas:** la clase se divide en dos grandes grupos. Cada grupo debe escribir dos o tres frases largas y se leerán en voz alta para que el otro grupo las signe correctamente, siempre supervisadas por el profesor. Si alguno duda o se equivoca hace perder un punto a su equipo. Gana el equipo que tenga menos puntos negativos. Deberán participar todos los alumnos de los dos equipos siguiendo un orden.

Existen muchos otros juegos, como el de roles, el de la cadena de gestos inventados, etc. Pero todos ellos con el objetivo didáctico de enseñar lengua de signos. Algunos de ellos, como el alfabeto viviente, puede emplearse como recurso de enseñanza de la ortografía castellana también, por lo que lo incluimos en nuestro proyecto.

En cuanto a los materiales didácticos que pueden encontrarse en el mercado sobre didáctica de la LSE, podemos decir que no son muy abundantes, puesto que al ser la LSE una lengua minoritaria y ser todavía una lengua bastante desconocida, no hay mucha demanda social de ello, por lo tanto no existen intereses comerciales por parte de las editoriales en crear dichos materiales. Sin embargo, contamos con algunos manuales didácticos de federaciones de sordos o de la Confederación Nacional de Sordos (CNSE), que son las organizaciones de personas sordas que mayoritariamente se dedican a investigar y enseñar la LSE, donde podemos encontrar algunos juegos lingüísticos con la LSE. El más conocido por ser el que publica la CNSE es *Signar*, que puede encontrarse en los diferentes niveles de referencia del Marco común europeo de enseñanza de las lenguas: A1, A2, B1, B2...

En el *Signar A1* (2012), que es el más básico, encontramos juegos como las sopas de letras, dominós con las partes del cuerpo humano, el *quién es quién*, el

memory, el juego de *quién soy* (consiste en una variación del quién es quién pero poniendo en nuestra frente una carta con un personaje y mediante preguntas a los compañeros ha de descubrirse quién es el personaje que se oculta en la imagen), el bingo (para aprender los números), los mensajes ocultos (con claves, por ejemplo, la letra a del alfabeto dactilológico es el número 1...), realizar un árbol genealógico, colocar en un plano los elementos de la casa... Partiendo de esta última actividad e inspirados en el Imaginario de Moreno (2016), creamos la actividad del *Imaginario de signos*.

En cuanto a juegos digitales, contamos con la web de la CNSE, en la que aparece un recurso de denominado LSEtic, que es una herramienta que puede ser usada por cualquier profesor de lengua de signos para crear juegos diversos, como el *memory*, el juego del ahorcado, las sopas de letras, etc. Esta herramienta permite crear juegos digitales desde cualquier lugar, adaptando fácilmente el nivel de dificultad a cada alumno. Analizaremos las diferentes actividades que pueden crearse en la enseñanza de la LSE:

- **Las sopas de letras:** se pueden inventar sopas de letras de dactilología, similares a las sopas de letras con letras castellanas, es decir, en este caso se ocultan palabras en castellano tras las letras del alfabeto dactilológico de la LSE, tanto en horizontal como en vertical. La aplicación permite establecer un tiempo límite, así como un determinado número de intentos.
- **Memory:** los juegos de memoria que pueden crearse con esta herramienta pueden llegar a ocultar hasta cuatro parejas de imágenes. Estas pueden ser desde un dibujo, dactilología, fotografía, etc. De la misma manera que en la anterior, la aplicación permite establecer un tiempo límite, así como un determinado número de intentos.
- **El ahorcado:** se pueden crear diferentes juegos en los que se ha de adivinar la palabra o frase que se oculta tras los huecos en blanco.

Puede incorporarse una imagen, fotografía, vídeo o signo que sirva como pista para adivinarla.

- **Ordenar frases:** este juego consiste en poner cada signo o palabra en su lugar, eligiendo entre las opciones que se muestran.
- **Dactilología:** un juego que consiste en adivinar la palabra a la que hace referencia el signo que aparece. Para ello hay que pulsar sobre las letras del dactilológico hasta formar la palabra.

Todas estas actividades son muy útiles en la enseñanza-aprendizaje de la LSE, pero hasta ahora nunca se han aplicado para la enseñanza de la ortografía castellana, sino que son recursos didácticos de la enseñanza de la LSE como segunda lengua.

Sin embargo, nos proponemos ampliar la aplicación de estos juegos lingüísticos a la enseñanza de la ortografía castellana en nuestra experiencia educativa innovadora. A continuación, recogemos una selección de juegos y actividades que proponemos con la lengua de signos como medio de hacer más atractivo y motivador el aprendizaje lingüístico-ortográfico. Se adjunta en los Anexos el inventario con una descripción más detallada y con imágenes ilustrativas.

Nuestra propuesta de juegos, actividades y recursos con la LSE como herramienta de trabajo de la ortografía visual:

1. *Sopas de letras en LSE:* Como en las sopas de letras tradicionales, aparecen determinadas palabras en español ocultas en los recuadros. Pero, en esta ocasión, la novedad radica en que las letras que aparecen son las del alfabeto dactilológico. Los alumnos han de encontrar las palabras que se relacionan con los dibujos que aparecen junto a la sopa de letras.

2. *El ahorcado en LSE*: consiste en el tradicional juego del ahorcado pero, en esta caso, hay que usar el alfabeto dactilológico. La clase se divide en dos grupos. De unas tarjetas con vocabulario cacofónico se busca una palabra que consideren que más difícilmente puede adivinar el equipo contrario. Tras elegirla, un representante del grupo sale a la pizarra y coloca los huecos de las letras que forman dicha palabra. Los alumnos del grupo contrario comienzan a intentar adivinar las letras que puede contener la palabra escondida mediante el alfabeto dactilológico. Si se acierta, se escribe la letra en el hueco que corresponda y si se falla se dibuja un elemento de la figura del hombre ahorcado como una forma de contar los fallos que se tienen. Hay seis oportunidades para buscar letras y adivinar la palabra oculta. Si no se acierta en este tiempo, el equipo pierde.
3. *Rincón de la lengua de signos*: los alumnos crean entre todos los rótulos del rincón de la LSE, donde se crea una zona de lectura con material en LSE (cuentos, diccionarios y otros materiales impresos en LSE). Este rincón pretende ser un lugar donde los alumnos puedan acudir a jugar, leer y divertirse con la lengua de signos española en cualquier momento del día, cuando hayan terminado sus tareas.
4. *El buscasignos*: el grupo clase se divide en dos y realiza la búsqueda de signos en el diccionario de LSE que le corresponda (rojo o azul), según las palabras escritas en las tarjetas (rojas o azules). Todas ellas son palabras que a Seña le producen cierta dificultad ortográfica por contener o no la hace, la ge o la jota, la be o la uve... Uno por uno, cada alumno busca una de las palabras. Cuando las encuentran, aprenden los nuevos signos. Posteriormente, cada miembro del grupo deletrea la palabra que ha buscado y el signo que ha encontrado para que el otro grupo la aprenda. Del mismo modo, cada miembro del grupo sigue deletreando y realizando el signo sucesivamente. Después será el otro equipo quien deletree y realice los signos que han buscado en su diccionario.

5. *Dictado de signos o dictado silencioso*: la profesora o cualquier miembro del grupo coge una tarjeta del dictado de signos y realiza el signo que le ha tocado para que el resto de alumnos copien a modo de dictado la palabra castellana que corresponde al signo que ha realizado la profesora o el compañero. Finalmente, se escriben en la pizarra las palabras que han sido dictadas mediante el dictado de los signos para que los alumnos realicen una autocorrección de su propio dictado.
6. *Mural ortográfico en LSE*: este mural es ocupa una de las paredes más visibles del aula para que los alumnos lo vean cada día y de forma inconsciente memoricen visualmente la imagen correcta de la palabra dificultosa. En este se cuelgan los rótulos con las palabras correspondientes a los errores ortográficos que con más frecuencia comenten los alumnos. Estas palabras irán acompañadas del signo en LSE que corresponde a cada palabra. El rótulo puede colorearse, rellenarse de plastilina o realizarse con el material que se desee.
7. *La caja de los signos y las palabras*: los errores ortográficos cometidos por los alumnos en las diferentes actividades son recogidas en esta caja, junto con el signo correspondiente a esta en LSE. Se crean tarjetas de vocabulario en las que por una cara se escribe correctamente la palabra en la que han fallado los alumnos y por el otro se pega el signo correspondiente a dicha palabra castellana. Las tarjetas se sujetan con una pinza roja y cada día se repasarán para aprender bien su escritura y el signo en LSE. Cuando se domine lo suficiente, se pasa al grupo de tarjetas sujetas por la pinza verde.
8. *Memo ortográfico en LSE*: en el que los alumnos, de dos en dos, han de hallar las parejas de imágenes que se encuentren ocultas en las tarjetas que aparecen boca abajo. Cada pareja dispone de un juego de memoria diferente y luego los intercambian para que todas las parejas puedan realizar todos los memos. Gana quien consiga encontrar antes las parejas,

haciendo acopio de su memoria visual para recordar qué signos y palabras oculta cada tarjeta.

9. *Baraja ortográfica en LSE*: Los alumnos reciben de Seña una baraja ortográfica, la cual contiene los errores cometidos de forma más frecuente por el alumnado. Cada tarjeta destaca una grafía que puede resultar dificultosa al alumnado, como b/v, h, la y/ll, la g/j,, etc. También *m* delante de *b* o *p*, etc. Esta baraja puede ser confeccionada por los alumnos, aunque en nuestro proyecto no pudo hacerse así por falta de tiempo.
10. *El deletreo por parejas*: Los alumnos, distribuidos por parejas, reciben individualmente unas tarjetas en las que aparece un signo y la traducción castellana del signo, junto a su deletreo mediante el alfabeto dactilológico de la LSE. Por parejas, un alumno realiza el signo de su tarjeta al compañero y deletrea la traducción castellana mediante el alfabeto dactilológico de la LSE. El compañero intenta adivinar el significado del signo y, cuando lo consigue, intercambian los roles.
11. *Menudo cuento o escritura creativa de cuentos* partiendo del vocabulario que se ha seleccionado de un cuento en LSE que previamente se ha visualizado (cuentos de la editorial Carambuco).
12. *La historia fantástica*: se inicia con la colocación de los alumnos en círculo. Esta disposición tiene una doble finalidad: para que los alumnos puedan verse las caras entre ellos mientras realizan los signos y el deletreo; y también para poder ver las tarjetas de vocabulario que cada alumno muestra y así poder seguir la historia colectiva que se va creando. Cada uno coge una carta de la baraja ortográfica, en la que aparece una palabra con determinada dificultad ortográfica, y deletrean dicha palabra cada uno de ellos por orden y además realiza el signo que muestra la tarjeta. El alumno encargado de iniciar el juego de *la historia fantástica* crea una frase que contenga la palabra que ha deletreado y signado, el siguiente lo hace igual, pero siempre continuando la historia, es decir, repitiendo y

siguiendo la historia iniciada por el primero compañero y así sucesivamente hasta crear una historia que incluya las diferentes palabras en el mismo relato. La *historia fantástica* está inspirada en Gianni Rodari (1983: 12) y su *binomio fantástico*, pero en este caso se crea una historia colectiva con muchas palabras aportadas por los alumnos (no solo dos, como en el caso de la técnica de Rodari), lo que suma originalidad, creatividad, fantasía, diversión y ese extrañamiento que palabras sin aparente relación entre sí pueden ocasionar al ser incluidas en una misma historia.

13. *Concurso veo-veo*: concurso de adivinanzas. Primero, por grupos, se han de adivinar las adivinanzas del DVD de *Veo, veo, adivinanzas*, de Lola Casas (2014), con ilustraciones de Mercè Galí. Después, cada grupo inventa unas adivinanzas o recopila algunas que conozca y las dice al equipo contrario para que las adivine. Hay diplomas para los ganadores.
14. *Olimpiada ortográfica en LSE*: por grupos, los alumnos compiten para acertar el máximo de palabras deletreadas correctamente. Se forman los grupos y cada uno elige el nombre de su grupo y se escribe en la pizarra, para anotar junto a este la puntuación de cada uno. Sentados en semicírculo por grupos, un representante del grupo hará de portavoz y comunicará en lengua de signos a la profesora la palabra castellana con la que se traduce el signo que la profesora realiza. Si es acertado el deletreo de la palabra, se anota un punto al grupo que ha acertado. Si el grupo falla en su respuesta, no se anotará ningún punto el grupo. Después de varias rondas, ganará el grupo que mayor puntuación haya obtenido.
15. *Videoclip signado*: partiendo de la letra de una canción que se lee repetidas veces, prestando especial atención al vocabulario cacofónico que se destaca en amarillo, se realiza un *dictado memorístico*, que luego se autocorriga de forma individual por el alumnado con el texto inicial que

se recibe. Posteriormente, se trabaja la traducción a la LSE y se realiza un videoclip signado de la canción.

16. *Imaginario en LSE*: en este caso, los alumnos se dividen en cuatro grupos de trabajo. Cada grupo confecciona una parte del *Imaginario LSE-español*, que es un diccionario en imágenes en el que, por secciones, aparece el vocabulario básico de *la casa, el colegio, la calle y la naturaleza*, tanto en lengua de signos como en español. Cada grupo realiza el montaje en papel y en cartón (se realizará un libro en tamaño normal, que luego pueda incluirse en la biblioteca del centro como libro de consulta; y otro en tamaño gigante, en cartón y papel, para que sea muy visual y pueda enseñarse y hasta exponerse en las diferentes aulas del centro o en la recepción del mismo) de una de las secciones: la casa, el colegio, la ciudad y la naturaleza. Se parte de la idea del *Imaginario* de Ana Moreno (2016), de la Editorial SM. También se toman como apoyo los dos diccionarios de lengua de signos para niños publicados por la CNSE: *Mis primeros signos* (2004) y *Descubre nuevos signos* (2010).

Seguidamente, procedemos a describir nuestra experiencia educativa innovadora con la LSE y la didáctica de la ortografía española: El diseño de la investigación, los participantes, instrumentos y materiales, centro participante, el desarrollo del Proyecto y la descripción de las distintas sesiones, etc.

III – METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos abordado el marco teórico que fundamenta esta investigación educativa. El objetivo principal que nos habíamos propuesto era investigar un nuevo método didáctico de la ortografía española desde la práctica de la enseñanza en un centro de educación primaria. Para ello diseñamos un proyecto educativo que nos permitiera aplicar dicho método mediante una experiencia educativa innovadora en un aula de Primaria.

Las principales características de este método son:

- que entiende la enseñanza de la lengua es transversal;
- que concibe la ortografía como parte de la enseñanza de la escritura, desde el constructivismo y dejando de lado la metodología tradicional que se basa en la “pedagogía del error”, así como entiende que la metodología empleada en la enseñanza de la ortografía ha de basarse en los procesos psicológicos de los aprendices (Gomes de Morais y Teberosky, 1993), que la enseñanza del vocabulario con ortografía compleja es crucial y que el aprendizaje ortográfico podría depender fuertemente de los recursos de atención del aprendiz (Diuk, Ferrony y Mena, 2014), por lo los juegos con LSE como recurso visual podrían favorecer la atención y el análisis detenido de la forma en que se escribe la palabra;
- que introduce la lengua de signos española (LSE) como recurso pedagógico visual e inclusivo, que motiva al alumnado para el aprendizaje lúdico de la ortografía española, que tradicionalmente era árido y tedioso;
- que mediante el proyecto educativo “Enseña a Señar”, emplea juegos lingüísticos con la LSE, que generan interés y mayor diversión, que rompen con las actividades rutinarias.

Por ello, el marco teórico se sustentaba en estos cinco pilares que han cimentado nuestro estudio: la lengua como enseñanza transversal, la ortografía, la escuela inclusiva, la lengua de signos española y la innovación educativa.

En este capítulo, se describe el tipo de investigación, los participantes, los instrumentos y materiales empleados, el Proyecto, sus contenidos y sesiones.

Partimos de una investigación social en el ámbito institucional de la educación primaria con sujetos de tercero de Primaria, pertenecientes al Colegio Público de Infantil y Primaria Los Antolinos de San Pedro del Pinatar (Murcia), durante el curso académico 2016/2017. Nuestra intención ha sido comprobar si la metodología empleada para enseñar la ortografía castellana mediante el recurso visual de la LSE incide en su aprendizaje y medir el grado de mejora ortográfica en la escritura de palabras según se utilice la metodología tradicional o la metodología alternativa que proponemos en nuestro Proyecto. Y, al mismo tiempo, queríamos ofrecer una propuesta didáctica de la ortografía, con recursos y actividades diversas con LSE, al profesorado de Primaria como parte de su acción pedagógica en ámbito de la educación lingüística.

Nuestro estudio pretende evidenciar de forma científica que la metodología empleada (Ortografía Visual con LSE) en nuestro Proyecto constituye un recurso válido porque mejora la escritura de palabras de los escolares de primaria, superando los resultados del método tradicional. Esta investigación compara los resultados de la aplicación de dos metodologías: una de corte tradicional (la aplicada en el grupo de control de nuestra experimentación) y la otra de carácter innovador (aplicada en el grupo experimental, consistente en juegos lingüísticos y actividades con LSE con las que se trabaja un vocabulario cacofónico adaptado al nivel educativo del alumnado, que buscan captar la atención del discente, fomentando el análisis exhaustivo de las letras que componen las palabras con ortografía compleja). Ambos enfoques metodológicos se complementan, si bien nosotros los hemos empleado por separado para conseguir parte de los objetivos que nos propusimos.

Para medir el grado de mejoría de la escritura de palabras que frecuentemente ocasionan dificultades ortográficas en el alumnado hemos tenido que diseñar nuestro propio instrumental de trabajo, a partir de modelos existentes pero adaptados al recurso visual de la LSE, así como a nuestras intenciones educativas. Por otra parte, queremos recordar que, para alcanzar dichos fines, vimos necesario seguir un enfoque experimental o empírico ya que es el que mejor se adaptaba a la investigación educativa que queríamos abordar. En este sentido, son pocos los trabajos empíricos sobre didáctica de la ortografía del castellano, como ya hemos podido observar, e inexistentes los referidos al empleo de la LSE como recurso visual de enseñanza de la ortografía con alumnado oyente. Además, la competencia ortográfica del alumnado tras los estudios obligatorios es bastante baja y son muchos los expertos que manifiestan que la causa del exiguo dominio de la lengua escrita del alumnado tiene que ver con la utilización de la metodología equivocada. En esta línea, afirma Gómez Camacho (2006: 66):

Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que la escasa competencia ortográfica con la que terminan la enseñanza obligatoria muchos hablantes se debe a una mala práctica didáctica: el aprendizaje de la ortografía basado en la memorización y aplicación de reglas y la lectura de textos literarios.

Y esta evidencia es la que nos llevó a experimentar con un método innovador que motivara el aprendizaje ortográfico, que resultara atractivo y divertido, que planteara el aprendizaje ortográfico desde una perspectiva en la que el alumno fuera el protagonista de su propio aprendizaje, que estimulara y fomentara el aprendizaje ortográfico con actividades que mejoraran la percepción visual, al tiempo que iniciara al alumnado oyente en una lengua minoritaria propia de las personas sordas (como es la LSE) para que pudiera mejorarse la comunicación entre alumnos oyentes y sordos.

A continuación, exponemos más detenidamente la metodología empleada en nuestro estudio empírico, la descripción del Proyecto, los contenidos y desarrollo de las sesiones, los instrumentos para la recogida de datos, los recursos y materiales utilizados, etc.

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño que se utilizó para la investigación fue cuasi-experimental, puesto que fue imposible asignar aleatoriamente los sujetos a los distintos grupos de trabajo, ya que estos estaban formados desde el inicio de curso. Campbell y Stanley (1966) consideran estas investigaciones próximas a las experimentales y recomiendan su utilización solo cuando no se puedan asignar aleatoriamente los sujetos a los diferentes grupos.

Tal como afirma Campbell (1988: 191), "podemos distinguir los cuasi-experimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos".

Entre las opciones que ofrece Kenny (1979) del uso de este tipo de diseño, aporta la de no poder utilizar la aleatoriedad porque el tratamiento o experimento sea aplicado a un grupo (aula, colegio o sistema escolar) e, indica, que en este caso ha de tomarse otro grupo como control. En nuestro caso, como se estudiaron grupos completos de tercero de Primaria, que ya están formados de forma natural desde el inicio del curso académico, y no podía asignar aleatoriamente los participantes a las condiciones experimentales, optamos por una investigación cuasi-experimental.

Concretamente, se usó el diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes o con grupo control no equivalente con medidas antes y después de la aplicación de la metodología (Cook y Campbell, 1979). Quisimos, mediante este diseño, establecer las relaciones causa-efecto del uso de la metodología tradicional y la nueva metodología realizando un estudio entre los resultados obtenidos por el grupo control y el experimental. Concretamente, pusimos en marcha una

experiencia innovadora de enseñanza de la ortografía visual castellana mediante el recurso de la LSE en un aula de tercero de Primaria de un centro público (conocido como grupo experimental), comparando el resultado obtenido con el de otra aula del mismo nivel educativo en la que se enseñó la ortografía de forma tradicional (conocido como grupo control). El objetivo principal de dicha experiencia educativa fue comprobar la efectividad del nuevo método didáctico de enseñanza de la ortografía que proponíamos en el que se fomentaba el aprendizaje ortográfico potenciando la percepción y memoria visual del vocabulario con ortografía compleja.

La recogida de datos en ambos grupos permitió cuantificar y comparar los resultados del estudio.

A este respecto afirma Bono (2012: 22):

Debido a la falta de aleatoriedad, es conveniente que los grupos sean similares en algunos aspectos relevantes, tales como características de los individuos y circunstancias contextuales.

En nuestro caso, los dos grupos pertenecen al mismo nivel educativo (tercer curso), los alumnos tienen entre 8 y 9 años, sus familias poseen un nivel cultural medio y cuentan con el mismo número de alumnos (24).

Una vez se dispone de los dos grupos, se procede a evaluar a ambos en la variable dependiente (VD), que es el número de aciertos ortográficos, que se logra mediante un test de 100 palabras con ortografía compleja y en el que los alumnos han de rodear o marcar la palabra correctamente escrita de las dos que se muestran en el test.

Posteriormente, a uno de estos grupos, el grupo experimental, se le aplica la metodología alternativa o innovadora de enseñanza de la ortografía visual con la LSE y el otro, el grupo control, sigue con la metodología tradicional de enseñanza de la ortografía.

El siguiente diagrama representa a este diseño:

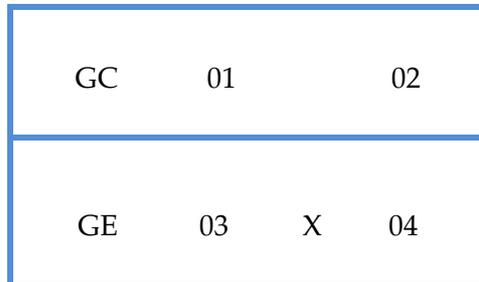


Figura 21: Diagrama del diseño de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Donde:

- GC es el grupo control.
- GE es el grupo experimental.
- 01, 02, 03, 04 son las mediciones de los aciertos ortográficos en el test de cien palabras.
- 01 y 03 corresponden al pre-test.
- 02 y 04 corresponden al post-test.
- X señala la aplicación de la nueva metodología con la LSE.

Solo el grupo experimental fue sometido a la variable independiente (VI), que es la aplicación de la nueva metodología de ortografía visual con LSE. En el grupo control se utilizó la metodología convencional y en el grupo experimental, la metodología alternativa para observar las diferencias en los resultados.

Posteriormente a la intervención educativa, ambos grupos fueron evaluados nuevamente con el post-test. Y se compararon los datos de unos y de otros, tanto en la evaluación inicial como en la final.

Características del centro participante

Como decíamos, con el objetivo de comprobar los beneficios del uso de la lengua de signos y su alfabeto dactilológico en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua escrita y, más concretamente, en la ortografía, se desarrollará una experiencia innovadora en un centro educativo público de nivel medio, concretamente en el CEIP Los Antolinos, en el que hay varios alumnos sordos, algunos de los cuales son usuarios de la LSE.

El centro público de educación infantil y primaria (CEIP) Los Antolinos está situado en San Pedro del Pinatar (Murcia). Al ser el colegio con mayor número de alumnos de la zona, cuenta con cuatro líneas y era un centro propicio para realizar una selección de dos grupos lo más similares posibles en el mismo nivel educativo (tercer curso). El nivel sociocultural de los niños y sus familias se considera medio, aunque en el caso de las familias inmigrantes, la mayoría tiene un nivel sociocultural bajo.

Participantes

Contamos con la colaboración de dos grupos de características similares de tercer curso de Primaria. En total, 48 alumnos han sido objeto de esta investigación. El primer grupo, el experimental, estaba compuesto por 25 alumnos, pero uno de los alumnos no pudo realizar la evaluación inicial ni final porque no sabía leer ni escribir (por ser extranjero y por tener una serie de dificultades específicas de aprendizaje), así como el grupo de control, que contaba con 24 alumnos. Por lo tanto, en la investigación, al final, participaron 24 de cada grupo. La edad de los alumnos oscilaba entre los 8-9 años. Ambos grupos tenían un nivel académico similar. Los grupos experimental y control no se pudieron igualar por aleatorización, por lo que no son equivalentes, como anteriormente hemos apuntado. Por lo tanto, planteamos un diseño cuasi-experimental.

Instrumentos para la Recolección de Datos

Se han empleado un cuestionario cerrado (el mismo para el pre-test y post-tests) en el que se mostraban cien palabras escritas de dos formas: una correctamente y la otra no. Los alumnos tenían que rodear la forma correcta. Este test fue elaborado con cien palabras que presentan alguna dificultad ortográfica, del nivel educativo del alumnado de tercero de primaria y que han sido extraídas de diversos vocabularios cacofónicos, que citaremos posteriormente. Se sumó un punto por cada ítem de acierto; también se realizó una prueba de escritura libre, de donde posteriormente se obtuvo vocabulario cacofónico común que se incluyó en el Proyecto para mejorar la escritura correcta de las palabras que ocasionan dificultades ortográficas.

El pre-test y el post-test se adjuntan en los Anexos.

Se midieron una serie de variables antes y después de realizar la intervención educativa (pre-test y post-test). Para plasmar una representación de los datos obtenidos en nuestra investigación, del test inicial y final, así como para el posterior análisis de datos y de las diferentes gráficas, se ha utilizado el programa estadístico informático SPSS Statistics 20.0 (2011).

Dentro de las pruebas estadísticas aplicadas se ha utilizado:

- La prueba t de Student para la comparación de medias de datos independientes en los casos en los que se cumple el supuesto de normalidad.
- También hemos utilizado el histograma que es una representación gráfica de una variable en forma de barras, donde la superficie de cada barra es proporcional a la frecuencia de los valores representados.

Análisis e interpretación de los datos

Se realiza una estadística descriptiva para las variables: interpretación de la media, la varianza y la desviación típica.

Se han empleado las siguientes pruebas estadísticas:

- **Anova** para comprobar la diferencia entre grupos, en nuestro caso averiguar si existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control tras la intervención, mediante el análisis de varianza.

La evaluación de la situación inicial se realiza con objeto de tener un conocimiento del grado de dominio de la escritura de algunas palabras problemáticas para los alumnos y también para poder ver la evolución de los alumnos tras la intervención educativa en ambos grupos, uno (el control) mediante la metodología tradicional y el otro (el experimental) con la metodología innovadora.

Para seleccionar el vocabulario que trabajamos en el Proyecto (unas 600-700 palabras) y las cien palabras que incluimos en el test, partimos del vocabulario básico lingüístico seleccionado por Mesanza (1989) para el nivel educativo de 1º y 2º de Primaria y lo ampliamos con el vocabulario incluido en las actividades de ortografía del libro de texto de 3º de Primaria (2ª trimestre). Además se tuvo en cuenta la selección de los vocablos que mayor dificultad ortográfica presentan en el alumnado, según el estudio de López Delgado (1980), el de Mesanza (1990 a y b), así como el de Rodríguez Sanmartín (1996). Además, para elaborar el vocabulario del pre-test también se recurrió al vocabulario cacofónico propuesto por Gabarró y Puigarnau (2011) y Gabarró (2015). También se tuvo en cuenta el vocabulario básico necesario para iniciarse en la comunicación en lengua de signos española. En los anexos se muestra tanto la lista del vocabulario que se trabajó en el Proyecto como la relación de palabras incluidas en el test de evaluación.

Tras la intervención educativa, que duró dos meses y medio (desde mediados de enero a finales de marzo de 2017), se realizó un post-test, que incluía los mismos vocablos.

Se compararon los resultados de ambas evaluaciones en los dos grupos y, posteriormente, se confrontaron los resultados de ambos grupos. De estos datos se extrajeron unas conclusiones, las cuales abrieron futuras líneas de investigación.

Descripción del Proyecto

Esta experiencia educativa tuvo, como a hemos señalado anteriormente, una duración de dos meses y medio (desde el 16 de enero al 24 de marzo de 2017) y se desarrolló en un grupo de alumnos de 3º de Primaria. Consistió en experiencia pedagógica innovadora basada en la LSE como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía del vocabulario dudoso¹ adaptado al nivel educativo de los discentes. Este proyecto se tituló “Enseña a Seña” porque está protagonizado por la mascota Seña (una simpática y comunicativa mano que es sorda que acompañará a los alumnos durante las diferentes sesiones). El proyecto se basa en una petición de ayuda a alumnado del grupo: Seña es sorda y su deficiencia auditiva le acarrea muchos errores ortográficos, por lo que les propone un taller de ortografía mediante el uso de la LSE que mejore su escritura con la ayuda de los compañeros del grupo.

Los alumnos se mostraron muy colaborativos y entusiasmados con la idea de ayudar a Seña y aprender su lengua. A lo largo de la experiencia, los alumnos se iniciaron en el aprendizaje del alfabeto dactilológico español y la LSE, en sesiones de una hora de duración todos los martes y jueves. mediante juegos lingüísticos y el uso de la lengua de signos española y su alfabeto dactilológico, desarrollar imágenes visuales de palabras castellanas adecuadas a su nivel

¹ Cuando nos referimos a *vocabulario dificultoso*, *vocabulario dudoso*, *palabras dificultosas* o *palabras de ortografía dudosa* nos referimos a las palabras que con más frecuencia ocasionan dificultades ortográficas entre el alumnado por contener fonemas que pueden tener más de una representación gráfica como B/V, G/J, LL/Y... Estas suelen provocar errores ortográficos en la escritura.

educativo, así como también ampliar su vocabulario, usando dichos vocablos en el contexto lingüístico adecuado.

Selección del vocabulario

Hemos anticipado que el léxico cacográfico, que se incluye en la instrucción del Proyecto, así como las cien palabras que se seleccionaron para elaborar el test inicial y final, se configura mediante una selección de diversos vocabularios básicos e inventarios cacográficos, que describiremos a continuación.

Barberá y otros (2001), tras un trabajo de campo exhaustivo, obtienen un vocabulario básico, que se compone de las palabras más frecuentes (1.107 en total). Además hemos tenido en cuenta otros vocabularios básicos importantes como los de García de la Hoz (1953), Mesanza (1990 a), entre otros.

Aunque, como argumenta Garrabó y Puigarnau (2011), se parte del vocabulario ortográfico básico para desarrollar el trabajo ortográfico en los primeros niveles de la enseñanza, y del inventario cacográfico, en los niveles medios y superiores. Como el curso que nos ocupa es intermedio, sin perder de vista los vocabularios básicos, centramos, sobre todo, nuestra atención en los inventarios cacográficos.

Otro referente importantísimo, por lo tanto, para la selección del léxico del que partimos para la evaluación inicial de los alumnos y del trabajo posterior en la experiencia educativa innovadora ha sido la obra de Garrabó y Puigarnau (2011). Para los autores, el objetivo fundamental de la enseñanza de la ortografía es lograr que los alumnos escriban correctamente todas las palabras que utilicen y tengan vehículos de incorporación para las palabras que irán conociendo en el futuro. Ellos extraen de su experiencia como docentes que el aprendizaje de la ortografía mediante el vocabulario básico y cacográfico permite el estudio de las dificultades ortográficas de una manera rentable, aumentando así los aciertos y disminuyendo considerablemente los errores .

Gabarró y Puigarnau (2011) conceden una importancia crucial a las investigaciones que han analizado el lenguaje escrito con la finalidad de averiguar qué palabras se usan más a menudo y cuáles de ellas producen mayor número de errores ortográficos. Diversos autores han listado dichas palabras para confeccionar lo que se ha denominado «**vocabulario básico cacográfico**», poniendo como ejemplo el de López Delgado (1980) o el de Mesana (1990 b). Además de estos, existen otros inventarios cacográficos del español, aunque también están algo obsoletos: Villarejo (1950) y Rodríguez Sanmartín (1996).

Sin embargo, de forma orientativa, esta es la propuesta² de vocabulario básico cacográfico de Gabarró y Puigarnau, junto a las normas de ortografía esenciales, para el tercer curso de Primaria (Gabarró y Puigarnau, 2011: 95-97), que suma 150 palabras:

REGLAS Y VOCABULARIO BÁSICO	
1er trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas al comenzar escrito y después de punto. - B + consonante (“Se escribe <i>b</i> si le sigue cualquier consonante. Por ejemplo: <i>blanco, obvio, bravo, obstruir, brazo, abjurar...</i>” Gabarró y Puigarnau, 2011: 113). - Vocabulario: repaso del vocabulario de segundo curso: <i>había una vez, hombre, también, siempre, iba, a veces, barco, vacaciones, arriba, abajo, además, aquí, allí, bastante, bien, bueno, colegio, deberes, hermano/a, trabajar, así, ahora, amigo/a, hoy, ayer, entonces, después, día, dibujo, hasta, hay, invierno, otoño, yo, ya, caballo, escribir, redacción, autobús, ambulancia, bicicleta, carrera, fútbol, balón, juego, columpio, Navidad.</i>
2º trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas en marcas y títulos, así como en lugares y establecimientos. - Terminaciones en -illo/-illa (“Se escriben con <i>ll</i> todas las palabras acabadas en -illo, -illa, -illos, -illas. Por ejemplo: <i>tortilla, papilla, monaguillo, listillo, mesilla...</i>” Gabarró y Puigarnau, 2011: 113).

² Los autores señalan que este vocabulario es aproximado, es decir, que puede servir de base y ser modificado según las características del grupo-clase.

	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario: se añaden otros 50 términos a los 50 anteriores (100 palabras acumuladas en total). Las palabras añadidas son: <i>agujero, caja, feliz/ felices, galleta, gente, hora, jefe, jersey, canguro, máquina, marrón, verde, rojo, amarillo, azul, blanco, nieve, lluvia, nube, tiempo, maravilloso/-a, hormiga, árbol, abeja, bosque, burro, cigüeña, selva, oveja, ciervo, ahí, excursión, frío, gitano/a, gorra, guerra, importante, rey/reina, viejo/a, bonito, fui, guitarra, mayor, muy, quería, queso, zanahoria, guisante, huevo, cebolla.</i>
3º trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - La tilde. - Palabras acabadas en y, d y z y sus plurales. (“Para saber si una palabra termina en z o en d, busca su plural y aparecerá una letra: <i>pez-peces, red-redes, coz-coces, pared- paredes.</i>”). - Vocabulario nuevo (50 palabras + 100 acumuladas = 150 palabras): <i>capaz, empieza, íbamos, manguera, abierto, adivinanza, agua, boca, siguiente, favorito/-a, extranjero, examen, reloj, último/-a, está, están, vosotros, vuestro/-a, camping, campo, tío/-a, abuelo/-a, hijo/-a, vecino/-a, beso, habitación, bocadillo, lenguaje, gimnasia, historia, inglés, matemáticas, sabio/-a, orilla, conmigo, cueva, hojas, ojos, etc., horrible, nuevo, joven, queso, vestido, campesino/-a, aire, viento, balcón, barriga, bebida.</i>

Tabla 11: Reglas ortográficas y vocabulario básico cacográfico compuesto de 150 palabras, propuestos por Gabarró y Puigarnau (2011) para tercer curso de Primaria.

Fuente. Elaboración propia

Gabarró (2015), por su parte, reduce a 120 palabras este listado, y aporta el siguiente vocabulario básico cacográfico: *había, hoy, una vez, ayer, hombre, entonces, siempre, iba, a veces, barco, vacaciones, arriba, abajo, además, aquí, allí, bastante, también, bien, bueno/-a, colegio, deberes, hermano/a, trabajar, así, ahora, amigo/a, día, dibujo, hasta, hay, invierno, verano, primavera, otoño, yo, ya, caballo, escribir, redacción, autobús, avión, ambulancia, bicicleta, carrera, fútbol, balón, juego, columpio, Navidad, agujero, caja, feliz/ felices, gente, jefe, jersey, canguro, máquina, marrón, verde, rojo, amarillo, azul, blanco/-a, nieve, lluvia, nube, tiempo, maravilla, maravilloso, ahí, hormiga, árbol, abeja, bosque, cigüeña, selva, oveja, ciervo, frío, gitano/a, guerra, rey/reina,*

honrado, mezquita, viejo/a, bonito, fui, guitarra, mayor, muy, quería, queso, zanahoria, huevo, hueso, íbamos, boca, extranjero, está, están, vosotros/-as, vuestro/-a, tío/-a, abuelo/-a, hijo/-a, vecino/-a, habitación, lenguaje, matemáticas, historia, inglés, hojas.

También hemos tenido en cuenta el *Imaginario* (diccionario en imágenes) de Ana Moreno (2016), que contiene las mil palabras básicas del español para trabajar el léxico y la ortografía con los niños agrupadas en cuatro secciones: la casa, el colegio, la ciudad y la naturaleza. A su vez, cada sección tiene subsecciones: dentro de la casa, hay una sección de juguetes, de objetos de aseo, de ropa, de muebles y elementos propios del salón, la cocina, las partes del cuerpo... Teniéndolo como guía, proponemos realizar un diccionario de clase similar, con imágenes, pero en el que aparezcan las palabras más usuales tanto en lengua de signos como en lengua oral. Centramos nuestro interés en las palabras que contienen fonemas cuya representación escrita no es única y pueden ocasionar errores ortográficos.

De los inventarios cacográficos existentes en español, nos centramos en los más recientes, dado que buscábamos que el vocabulario fuera el más actualizado, descartando, por ejemplo, el de Villarejo (1950) por los años que han pasado desde su publicación. Hay que decir que no hay inventarios muy recientes, puesto que del último publicado ya han pasado más de veinte años, que es el de Rodríguez Sanmartín (1996). Estos fueron los inventarios seleccionados: el de López Delgado (1980), el de Mesanza (1990 b) y el de Rodríguez Sanmartín (1996). De estos inventarios iremos extrayendo las palabras más cercanas al alumnado de tercero de Primaria en la actualidad y en las que los alumnos suelen tener dificultades ortográficas. Es de resaltar también que la mayoría de las palabras coinciden en los tres inventarios, lo que refuerza la tesis de que hay un número determinado de palabras que ocasionan errores ortográficos en el alumnado y que si la enseñanza de la ortografía se centrara en ellas, se reducirían de forma considerable dichos errores.

Veamos el listado de la palabras:

	López Delgado (1990)	Mesanza (1990)	Rodríguez Sanmartín (1996)
PALABRAS QUE PRESENTAN DIFICULTAD ORTOGRÁFICA EN EL ALUMNADO CON MÁS FRECUENCIA	Abril, actividad, alumno, cabeza, calle, cambiar, ejemplo, gente, mujer, proyecto, revista, nueve, buscar, caber, saber, todavía.	Hierba, vamos, a ver, hecho, gente, hay, voy, echar, bastante, redacción, tuvimos, coger, experiencia, silbar, varios, bello, coger, excursión, había, ambiente, aprobar, desayunar, estuvo, haber, instrumento, viajar, ahora, aventura, favorito, hacer, humano, investigar, todavía, valla, vehículo, avispa, ayuda, balón, bonito, elegir.	Abecedario, adjetivo, ave, balcón, baño, beber, bota, botella, calzoncillos, campo, cebolla, cepillo, dibujo, escribir, favor, fútbol, gallina, habichuelas, hierro, hilo, hombre, horno, jabón, jersey, limpio, llave, mujer, niño, pavo, raya, rebaño, reloj, verbo.

Tabla 12: Palabras que presentan mayor dificultad ortográfica en el alumnado con mayor frecuencia según varios autores

Fuente. Elaboración propia

Por último, para la selección del vocabulario cacográfico inicial tendremos en cuenta la programación que el libro de texto que se sigue durante el curso propone, el cual prevé que en el primer trimestre se estudien los siguientes contenidos ortográficos:

- El sonido /k/ y las diversas grafías que pueden representar este sonido (*c, k* y *qu*).
- El sonido /z/ y las dos grafías que pueden representar este sonido (*c* y *z*).
- El sonido /g/ y sus distintas grafías: *g, gu* y *gü*.

- El punto (punto y seguido, punto y aparte y el punto y final). Y la mayúscula después del punto.
- El sonido /r/ fuerte, que a veces se escribe con *r* y otras con *rr*.

En el segundo trimestre, los contenidos ortográficos sobre los que se incide son los siguientes:

- El sonido /j/.
- Palabras terminadas en *-y*.
- División de palabras.
- Los signos de interrogación y exclamación.
- Palabras con *mp* y con *mb*.

Por tanto, algunas de las palabras afectadas por estas reglas, que todos los grupos de tercero del Centro trabajarán mediante las actividades propuestas por el libro de texto son: *izquierda, tranquilo, cuna, caracol, horquilla, raqueta, barco, queso, máquina, quince, cuidado, quejarse, zapato, cebra, piscina, cine, lazo, abrazo, pecera, azúcar, doce, calcetín, cesta, vecino, cocina, calcetín, manga, gorro, gusano, manguera, Guillermo, cigüeña, pingüino, espaguetis, agua, guerra, hormiga, guisar, hamburguesa, yogur, higo, conseguir, primavera, juego, Rocío, Enrique, torre, arroz, marrón, ropa, rico, alrededor, recordar, sonrisa, erre, guitarra, rueda, perro, corral, correr, ratón, rallado, enrollar, rana, regalar, compañero, combate, garaje, coger, habitación*. Algunas de estas palabras estarán incluidas en el dictado del pre-test.

Para finalizar, aportamos la lista de palabras que trabajamos en el proyecto y de las que extrajimos las palabras del test de evaluación inicial y final. Estas palabras sirvieron para determinar el punto de partida del alumnado en cuestiones ortográficas, así como para comprobar si hubo mejoría en la ortografía de las palabras que se habían trabajado.

El listado de palabras resultante fue:

LISTADO DE PALABRAS CACOFÓNICAS

Había, hoy, una vez, ayer, hombre, entonces, siempre, iba, a veces, barco, vacaciones, arriba, abajo, además, aquí, allí, bastante, también, bien, bueno/-a, colegio, deberes, hermano/a, trabajar, así, ahora, amigo/a, día, dibujo, hasta, hay, invierno, verano, primavera, otoño, yo, ya, caballo, escribir, redacción, autobús, avión, ambulancia, bicicleta, carrera, fútbol, balón, columpio, Navidad, agujero, caja, feliz/ felices, gente, jefe, jersey, canguro, máquina, marrón, verde, rojo, amarillo, azul, blanco/-a, nieve, lluvia, nube, tiempo, maravilla, maravilloso, ahí, hormiga, árbol, abeja, bosque, cigüeña, selva, oveja, ciervo, frío, gitano/a, guerra, rey/reina, honrado, mezquita, viejo/a, bonito, fui, guitarra, mayor, muy, quería, queso, zanahoria, huevo, hueso, íbamos, boca, extranjero, está, están, vosotros/-as, vuestro/-a, tío/-a, abuelo/-a, hijo/-a, vecino/-a, habitación, lenguaje, matemáticas, izquierda, tranquilo, cuna, caracol, horquilla, raqueta, barco, queso, máquina, quince, cuidado, quejarse, zapato, cebra, piscina, cine, lazo, abrazo, pecera, azúcar, doce, calcetín, cesta, cocina, manga, gorro, gusano, manguera, Guillermo, cigüeña, pingüino, espaguetis, agua, guerra, hormiga, guisar, hamburguesa, yogur, higo, conseguir, Rocío, Enrique, torre, arroz, ropa, rico, alrededor, recordar, sonrisa, erre, rueda, perro, corral, correr, ratón, rallado, enrollar, rana, regalar, historia, inglés, hoja, abril, actividad, alumno, cabeza, calle, cambiar, ejemplo, gente, mujer, proyecto, revista, nueve, buscar, caber, sabe, hierba, vamos, a ver, hecho, hay, voy, echar, bastante, redacción, tuvimos, experiencia, silbar, varios, bello, coger, excursión, había, ambiente, aprobar, desayunar, estuvo, haber, instrumento, viajar, ahora, aventura, favorito, hacer, humano, investigar, todavía, valla, vehículo, avispa, ayuda, balón, bonito, elegir, todavía, abecedario, adjetivo, ave, balcón, baño, beber, bota, botella, calzoncillos, campo, cebolla, cepillo, favor, fútbol, gallina, habichuelas, hierro, hilo, hombre, horno, jabón, jersey, limpio, llave, mujer, niño, pavo, raya, rebaño, reloj, verbo, gigante, jaula, jugar, gimnasio, ejercicio, Jorge, espejo, caja, viaje, equipaje, soy.

A esta lista añadimos algunas que nos resultan esenciales y que se emplearán para iniciar a los alumnos en los **primeros signos de la LSE**: como el vocabulario relacionado con las presentaciones (*hola, buenos días...*), la casa (*timbre, lavabo, ventana...*) el colegio (*silla, bolígrafo, compañero, enseñar, pasillo, etc.*), vocabulario relacionado con los meses del año (*febrero, mayo, noviembre...*), los días de la semana (*viernes, sábado...*), etc.

<p>Se incluyeron también las palabras que el libro de texto trabaja en la sección de ortografía para el primer y segundo trimestre (juego, garaje...).</p> <p>También, se incorporó vocabulario que aparecía en diferentes actividades del Proyecto: de la canCIÓN <i>Se buscan valientes</i>, como: <i>valiente, expresar, apoyar, débil...</i>; del cuento <i>Todos los besos del mundo (vaca, atención, nervioso, beso...)</i>; etc.</p> <p>También hemos ido añadiendo vocabulario cacográfico que a lo largo de las sesiones ha ido surgiendo, que se han ido incorporando al <i>mural ortográfico</i> y a las <i>cajas de los signos y las palabras</i>: diccionario, palabra, ayudar, llamarse, ortografía, amigo, etc.</p>

Tabla 13: Vocabulario cacofónico incluido en el Proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, se manejó un léxico³ de unas 400 palabras aproximadamente. Como había 20 sesiones de Proyecto, se trabajó una media de 20 palabras nuevas cada día, siempre acumulando las que ya se habían aprendido, para seguir ampliando poco a poco el vocabulario ortográfico de los alumnos.

Evaluación inicial

El pre-test se realizó en una sesión previa a la experiencia pedagógica innovadora para evaluar los errores que de forma individual cada alumno ha cometido y para observar de forma colectiva los errores más frecuentes. De este modo, se pudo modificar la base del vocabulario, adaptándolo a las necesidades individuales y del grupo, así como las actividades a realizar por el alumnado.

Tras la evaluación inicial, se aplicó el proyecto pedagógico innovador de Ortografía visual con LSE al grupo experimental, mientras que en el grupo control trabajó la ortografía con una metodología tradicional.

Nuestra experiencia educativa innovadora se desarrolló en veinte sesiones (dos por semana, más dos sesiones adicionales empleadas para desarrollar el pre-test y el post-test) de una hora de duración, en la que se realizaron juegos visuales con LSE como: “sopas de letras dactilológicas” por parejas, deletreo de palabras dificultosas en gran grupo, juegos de memoria, juego de memoria, etc.

³ El listado completo aparece en los Anexos.

Evaluación final

En cuanto a la evaluación final, se emplean los mismos instrumentos y metodología de la evaluación inicial.

Si bien es cierto que los dos grupos analizados, control y experimental, presentan una reducción significativa de los errores cometidos, entre el pre-test inicial y final, la mejora obtenida por el grupo experimental es significativamente mayor a la del grupo control.

Los datos estadísticos fueron clasificados de acuerdo al número de ítems de la encuesta, luego de ser tabulados, utilizando las herramientas estadísticas disponibles en IBM SPSS Statics 21, se plasman en: cuadros estadísticos y gráficos de barras, que facilitarán el análisis de los resultados.

Los datos han sido sometidos a diferentes tipos de análisis:

- Análisis descriptivos: estos nos han permitido conocer la distribución de la muestra para cada una de las variables estudiadas (media, desviación típica).

- Análisis de contraste sobre medias: a través de un análisis *t de Student*. Con este estadístico se han contrastado las medias de errores obtenidas por ambos grupos en el test inicial y final, así como las diferencias entre medias de errores dentro de cada grupo, medidas antes y después del tratamiento.

- Análisis de varianza (ANOVA) para analizar la influencia del grupo en los datos obtenidos

Entre otros resultados, se espera, en cuanto al análisis descriptivo de la comparación entre ambos grupos con respecto a la evaluación inicial y final, que los resultados muestren una considerable mejoría en la ortografía escrita de palabras dificultosas en el grupo experimental, mientras que en el grupo control, que han recibido una enseñanza tradicional de la ortografía, no muestre una mejoría tan evidente. Previsiblemente, los alumnos que han aprendido la escritura correcta del vocabulario básico mediante el entrenamiento de la atención y la memoria visual ortográfica con la LSE habrán mejorado su ortografía.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INNOVADORA CON LA LSE Y SESIONES

El proyecto consta de 20 sesiones con una duración aproximada de 60 minutos, que se distribuyen de forma semanal en dos sesiones, durante los meses de enero, febrero y marzo de 2017. Se inicia esta experiencia educativa innovadora el 17 de enero de 2017 y concluye el 24 de marzo de 2017.

Las sesiones se distribuyen en cuatro bloques, los cuales incluyen cinco sesiones cada uno de ellos. Estos bloques tendrán por objetivo que los alumnos elaboren diferentes productos plásticos del Proyecto:

- *el Mural ortográfico, Rincón de la LSE y carteles*, en el primer bloque;
- *la Caja de los signos y las palabras con sus correspondientes tarjetas de signos en LSE y su traducción en castellano*, en el segundo;
- *la Baraja ortográfica*, en el tercer bloque;
- *el video clip de la canción “Se buscan valientes”*, en el cuarto bloque.

Consiste en una experiencia educativa innovadora que introduce la lengua de signos española por vez primera a la enseñanza de la ortografía castellana. Como ya señalamos en el marco teórico, son muchos los pedagogos que apuestan por el juego didáctico, concretamente por los juegos lingüísticos (Serra, 2000; Bañares y otros, 2008; Díaz, 2012), como medio de aprendizaje que promueve los nuevos métodos activos, globales y motivadores. En nuestro Proyecto, los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje, motivados por la actividad propia de la infancia como es el juego, que desarrolla las diferentes dimensiones del ser humano: la psicomotora, la social, la afectivo-emocional y la intelectual (Bañares y otros, 2008).

En nuestro caso, mediante juegos lingüísticos y otras actividades con LSE, diseñados en esta investigación para el aprendizaje lúdico y motivador de la ortografía (escritura de palabras), se fomenta la atención y memorización visual

del vocabulario cacofónico puesto que la LSE es una lengua que emplea el código viso-gestual.

Entendemos que el aprendizaje ortográfico debe enfocarse desde la pedagogía preventiva (Camps, 1990; Barberá, 2001; Carratalá, 2013, entre otros), es decir, no centrando la enseñanza en el error ortográfico, buscando las “faltas” para aplicar una sanción, mostrando palabras mal escritas al alumnado para que ellos las corrijan... Porque concebimos, como Lorenzo Delgado (1980) que la ortografía se aprende principalmente por la vista y, en consecuencia, la percepción visual es esencial en el aprendizaje ortográfico.

Esta experiencia educativa apuesta por una metodología que está a caballo entre los métodos lúdicos¹ y los visuales: se apuesta por el juego como metodología adecuada para el aprendizaje de un ámbito bastante aburrido y por la visualización del vocabulario cacofónico, que entiende que el proceso de aprendizaje ortográfico implica la percepción, la memoria, la atención...

En este sentido, la LSE es una lengua que se presenta como un recurso visual idóneo para el aprendizaje ortográfico y que puede transformar el tradicional y aburrido proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en una actividad gratificante, placentera, a la vez que inclusiva.

Como ya reseñamos en el marco teórico, son muchos los recursos, actividades y juegos que nuestro Proyecto sugiere y cuya efectividad ha quedado demostrada tras nuestra experiencia educativa, como más adelante se expondrá.

El Proyecto se titula “Enseña a Señá”. Dicho título ya evidencia que esta experiencia se apoya en los postulados del constructivismo e identifica al alumno como protagonista. Se plantea al alumno la posibilidad de ayudar a la mascota del Proyecto: Señá. Ella, como es sorda, solicita colaboración del alumnado para mejorar su escritura, puesto que al no poder oír, tiene dificultades con la escritura de determinadas palabras dificultosas. De forma individual, los alumnos deben

¹ Están detallados los diferentes métodos, tradicionales e innovadores, en el capítulo segundo (marco teórico), en el epígrafe 2.2.

responder a esta petición. Es entonces cuando se inicia el Proyecto y, a lo largo de veinte sesiones, los alumnos oyentes comenzarán a aprender el alfabeto dactilológico y el vocabulario básico de la LSE mediante juegos diversos. Se trabaja un vocabulario cacofónico (alrededor de 400 términos) de forma paulatina (unas veinte palabras por cada sesión, siempre acumulando el vocabulario aprendido en las sesiones anteriores), incluido en las diversas actividades.

Este es el esquema de los contenidos y actividades (se adjunta este mismo esquema en los Anexos, pero en tamaño ampliado) que se desarrollaron en el Proyecto *Enseña a Seña*:

<p>SESIÓN 1</p> <p>Bloque I: rincón de la LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sueño de Pedro - Presentación del proyecto - Póster de Seña 	<p>SESIÓN 2</p> <p>Bloque I: rincón de la LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto dact. - Presentaciones - Dictado dactilológico 	<p>SESIÓN 3</p> <p>Bloque I: rincón de la LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sopas de letras LSE - Rincón de la LSE: sopas de letras 	<p>SESIÓN 4</p> <p>Bloque I: rincón de la LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ahorcado en LSE - Vocabulario presentaciones 	<p>SESIÓN 5</p> <p>Bloque I: rincón de la LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carteles en LSE - Rincón de la LSE - El <i>buscasignos</i> - Dictado de signos 
<p>SESIÓN 6</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta de Seña: lectura - Cartas a Seña 	<p>SESIÓN 7</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mural ortográfico en LSE - Rótulos del mural 	<p>SESIÓN 8</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deletreo por parejas - Dictado de signos - Autocorrección 	<p>SESIÓN 9</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confección de la caja. - Juego del deletreo 	<p>SESIÓN 10</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalizando: confección de carteles de señalización en LSE en el centro 
<p>SESIÓN 11</p> <p>Bloque III: cuentos, adivanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los besos del mundo - Deletreo 	<p>SESIÓN 12</p> <p>Bloque III: cuentos, adivanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de cuentos 	<p>SESIÓN 13</p> <p>Bloque III: cuentos, adivanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuentos corregidos - Tarjetas - Memo ortográfico 	<p>SESIÓN 14</p> <p>Bloque III: cuentos, adivanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baraja ortográfica LSE - La historia fantástica 	<p>SESIÓN 15</p> <p>Bloque III: cuentos, adivanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concurso Veo-veo - Invención de adivanzas 
<p>SESIÓN 16</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado letra Se buscan valientes - Ensayo canción 	<p>SESIÓN 17</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabación Se buscan valientes 	<p>SESIÓN 18</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalización vídeo 	<p>SESIÓN 19</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas olimpiada 	<p>SESIÓN 20</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olimpiada ortográfica - Visionado videoclip 

Tabla 14: Contenidos y distribución de las sesiones de la experiencia pedagógica innovadora.

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se detalla la programación de las diversas sesiones que conforman el Proyecto "Enseña a Seña".

3.2.1 Sesión 1

Se inicia la sesión con la presentación de la profesora especialista en lengua de signos. La presentación que se realiza en lengua de signos y a continuación en lengua oral y se les explica que, aunque no han entendido mucho de lo que se ha dicho en lengua de signos, acabarán entendiendo esto y mucho más tras el Proyecto de Ortografía Visual con LSE.

Para iniciarnos en el mundo de la sordera, visionamos el vídeo *El sueño de Pedro*, cuyo protagonista es un niño sordo que se enfrenta a las barreras de comunicación con las que habitualmente las personas sordas se enfrentan. Tras el visionado (dura aproximadamente diez minutos), en gran grupo se realiza una tormenta de ideas sobre los conocimientos que los alumnos poseen sobre las personas sordas, dificultades que han de superar, qué es un audífono y un implante coclear, ayudas técnicas que existen para las personas sordas...



Figura 22: Imagen del vídeo *El sueño de Pedro* de la Fundación Fesord CV (2002).

Fuente: Extraída de You Tube, donde está disponible de forma gratuita.

Tras el visionado del vídeo, los alumnos conocen a Seña y se les presenta el Proyecto de “Ortografía española con lengua de signos”, que tiene como objetivo esencial ayudar a Seña a mejorar la ortografía, ya que al ser sorda no domina bien

la escritura de determinadas palabras. Hablamos de la mascota “Seña” (personaje que es sordo y se comunica en LSE), de su discapacidad (concepto de sordera, uso de audífonos, etc.) y de su lengua (la LSE).

Además, se cuelga en una pared de clase que sea suficientemente visible el póster de la mascota del Proyecto: Seña (ver ampliado en Anexos).



Figura 23: Imagen de Seña, la mascota del Proyecto.
Fuente: Dibujo realizado por Juan Ángel Samper Vera.

Se pregunta a los alumnos si conocen alguna persona sorda, si saben cómo se comunican, si saben qué es la lengua de signos, se les explica qué dicen en lengua de signos los dos amigos de Seña que aparecen en la imagen junto a ella (la niña saluda al niño y este, que lleva un implante coclear porque es sordo, contesta con un “encantado de conocerte”), qué significa seña (los signos o señas de la lengua de signos son equivalentes a las palabras de las lenguas orales; mediante los signos o las señas las personas sordas comunican sus ideas, pensamientos, nombran objetos, etc.) y hablar por señas, etc.

Se anima a los alumnos a participar en una tarea muy importante: ayudar a Seña a escribir mejor puesto que es una mascota sorda y, al no oír bien, tiene problemas para escribir, porque en español muchas letras no corresponden con un único fonema o sonido, sino que puede tener varias representaciones por escrito (por ejemplo, el sonido /k/ puede escribirse con la letra c, q o con la letra k.) y algunos grafemas, como la h, no corresponden a ningún fonema. Se pide ayuda a los alumnos y si están dispuestos a ayudar a Seña, se crean los grupos de trabajo. Cada grupo tendrá un trabajo que hacer: entre todos haremos una baraja ortográfica en LSE, un mural ortográfico, la caja de los signos y las palabras y muchos otros materiales para ayudar a Seña con la escritura de las palabras en español. Además, ayudando a Seña también mejoraremos nuestra ortografía, puesto que todos tenemos ciertas dificultades para escribir bien todas las palabras, porque en español hay sonidos que pueden escribirse con diversas grafías (v/b, g/j, etc.).

Por último, se les pregunta si ellos quieren ayudar a nuestra mascota a mejorar su escritura. El grupo de alumnos contesta positivamente y se muestran entusiasmados con la propuesta.

Nos despedimos hasta la siguiente sesión.

3.2.2 Sesión 2

En esta sesión se inicia del aprendizaje del alfabeto dactilológico de la LSE. A continuación presentamos el alfabeto dactilológico de la lengua de signos española especialmente diseñado para niños. Las imágenes reflejan la posición de la mano vistas desde la perspectiva del receptor. Los alumnos irán aprendiendo poco a poco a realizar estas letras manuales.

La profesora presenta cada letra del alfabeto dactilológico y los alumnos van aprendiendo a realizarlas.

Para finalizar la sesión, en gran grupo, los alumnos jugarán a presentarse a la nueva profesora y a Seña en lengua de signos. Primero ella se presentará

diciendo en LSE: YO LLAMARME IRENE. Se explica que “me llamo Irene” en lengua de signos se dice de esa manera. Luego cada alumno se presenta diciendo: YO LLAMARME... LUCÍA, YERAI, MARWA, ALBA, NABÍL, MARTA, ALEJANDRO, etc., según corresponda.

Este es el alfabeto dactilológico de la LSE, que se cuelga en clase y se reparte una copia a cada alumno (en los anexos de adjunta ampliado):



Figura 24: Alfabeto dactilológico

Fuente: Ilustración de Ana Martín para este Proyecto



Figura 25: Profesora enseñando alfabeto dactilológico



Figura 26: Alumnos deletreando su nombre al resto de clase

Cuando los alumnos terminan su presentación, todos aplaudimos en lengua de signos (elevando las manos y moviéndolas mientras hacemos girar las muñecas) y se explica que el motivo de que las personas sordas usen este aplauso silencioso es por el hecho de ser más visual:



Figura 27: Alumnos aplaudiendo en lengua de signos a sus compañeros que acaban de deletrear su nombre

Se realiza una última actividad: el dictado dactilológico por grupos. Los alumnos han de deletrear, por grupos, las palabras que aparecen en una serie de tarjetas. Los alumnos, divididos en dos grupos, se colocan en círculo y van cogiendo una tarjeta del montón y la deletrean para que los compañeros puedan copiarla. Luego se enseña la tarjeta para comprobar que todos la han copiado bien.



Figura 28: Tarjetas del deletreo dactilológico

La segunda sesión concluye y nos despedimos hasta el siguiente día de clase.

3.2.3 Sesión 3

Comenzamos la tercera sesión con un juego en pequeños grupos: la sopa de letras en LSE. Mediante este recurso continuaremos trabajando de forma lúdica el vocabulario que, desde el punto de vista ortográfico, resulta más problemático al alumnado. Como en las sopas de letras tradicionales, aparecen determinadas palabras en español ocultas en los recuadros. Pero, en esta ocasión, la novedad radica en que las letras que aparecen son las del alfabeto dactilológico. Para encontrar las seis palabras que se relacionan con los seis dibujos que aparecen, los alumnos trabajan en grupos de cuatro o cinco miembros y entre todos buscan las seis palabras españolas ocultas, con el objetivo de ayudar a Seña a aprender a escribir correctamente las palabras en las que más suele fallar.



Figura 29: Alumnos jugando a la sopa de letras en lengua de signos

Mediante este recurso continuaremos trabajando de forma lúdica el vocabulario que, desde el punto de vista ortográfico, resulta más problemático al alumnado. Como en las sopas de letras tradicionales, aparecen determinadas palabras en español ocultas en los recuadros. Pero, en esta ocasión, la novedad radica en que las letras que aparecen son las del alfabeto dactilológico. Para encontrar las seis palabras que se relacionan con los seis dibujos que aparecen, los alumnos trabajan en grupos de cuatro o cinco miembros y entre todos buscan las

seis palabras españolas ocultas, con el objetivo de ayudar a Seña a aprender a escribir correctamente las palabras en las que más suele fallar.

El primer grupo que acierta las seis palabras es el ganador y un representante del grupo las escribe en la pizarra.

Estas son las sopas de letras que realizan (se adjuntan ampliadas en los Anexos):

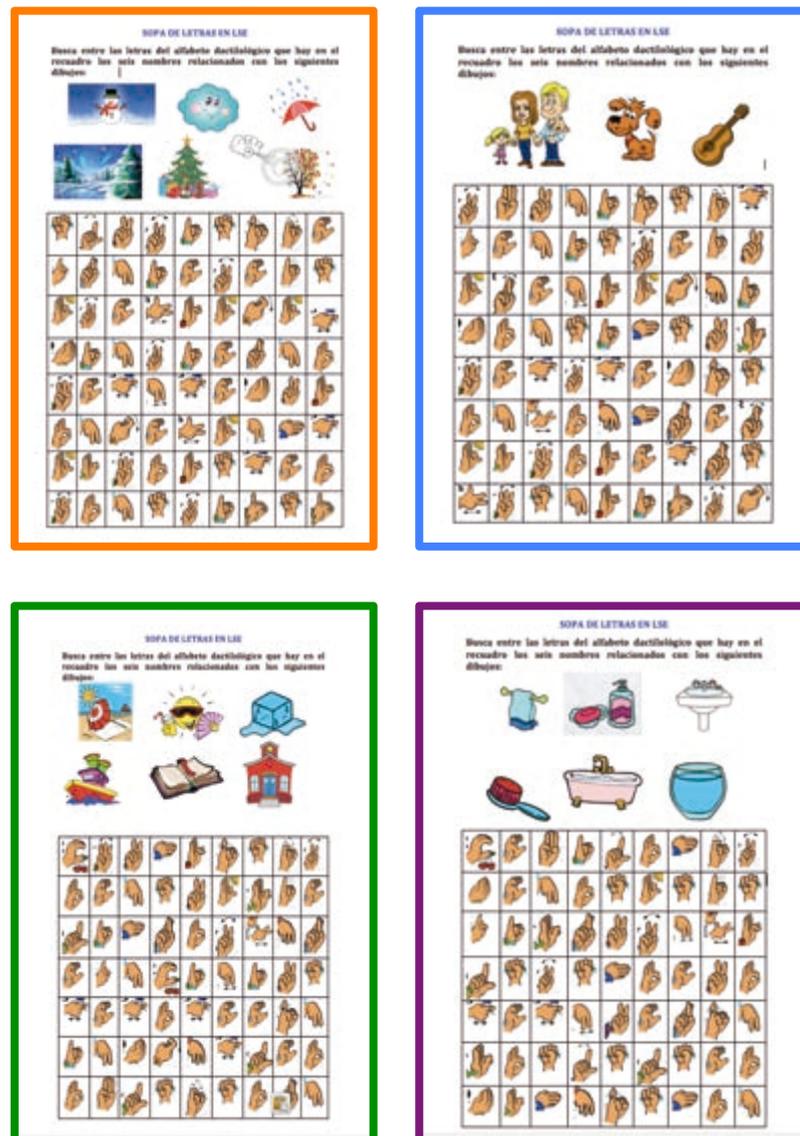


Figura 30: Ejercicio sopa de letras. Fuente: Elaboración propia

Por último, para que los alumnos puedan comprobar dónde están las palabras que no han encontrado, se proyecta la imagen de cada una de las sopas de letras con las palabras ocultas marcadas en distintos colores para que puedan ser localizadas con facilidad:



Figura 31: Ejercicios de sopas de letras resueltos. Fuente: Elaboración propia

Con esta actividad se trabaja el siguiente vocabulario español con dificultades ortográficas según diferentes áreas temáticas: el invierno (invierno, navidad, nube, viento, lluvia y nieve), seres y objetos (hombre, mujer, niña, bebé, perro y guitarra), el verano (verano, colegio, libro, playa, hielo y barco), la higiene (toalla, jabón, lavabo, cepillo, bañera y vaso)... Habrá otras sopas de letras en las que se trabajará otro léxico problemático desde el punto de vista ortográfico: ventana, dibujo, avión, primavera, otoño, escribir, bosque, huevo, calle, lápiz, valla, baño, váter, llave, botella, cocina, habitación, etc. Estas se dispondrán en el Rincón de la LSE que a continuación realizaremos. Entre todos comenzamos a crear el Rincón de la LSE, donde podrá encontrarse material en LSE y recursos, diccionarios de LSE, juegos, sopas de letras, zona para redacciones (carta para Señá), etc. También habrá diferentes pósters: hoy pondremos el de Señá (nuestra mascota) y el alfabeto dactilológico. Cada día iremos añadiendo algo nuevo al Rincón de la LSE.

Nos despedimos para seguir aprendiendo de forma divertida en la siguiente clase.

3.2.4 Sesión 4

Para empezar, realizamos una actividad de escritura, con el fin de extraer posibles errores ortográficos que pasen a formar parte del vocabulario cacofónico que se trabaja en el Proyecto.

Se proyecta la siguiente imagen en la pizarra digital del aula (el dibujo se adjunta en los anexos ampliado):



Figura 32: Seña y sus amigos

Fuente: Ilustración de Juan Ángel Vera

A continuación, los alumnos han de describir lo que ven en la imagen, qué personajes aparecen, explicar cómo son, pudiendo incluso imaginar una historia, explicar dónde y por qué están esos personajes en ese lugar, qué hacen, hacia dónde van...

Luego se recogen las redacciones para ser corregidas posteriormente y así extraer los errores ortográficos y poder incluirlos en el léxico con ortografía compleja que va a ejercitarse a lo largo del Proyecto.

Algunas de las palabras con ortografía compleja que se extrajeron de dicho ejercicio (que no estaban ya incluidas en el vocabulario cacofónico inicial del proyecto) fueron: *lenteja*, *a* (preposición), *ha* (del verbo haber), *cacahuete*, *bandera*, *albóndiga*, *mejilla*.

Posteriormente, se realiza la actividad de *El ahorcado en lengua de signos*. Consiste en el tradicional juego del ahorcado pero, en esta ocasión, hay que usar el alfabeto dactilológico. La clase se divide en dos grupos. Se elige a un representante de cada grupo para que echen a suertes qué grupo empieza. Los representantes van cambiando en cada ronda. El equipo ganador busca una

palabra de uno de los dos montones de tarjetas (el equipo azul de las tarjetas azules y el equipo rojo de las tarjetas rojas).

El vocabulario que se incluye en las tarjetas es el siguiente: *llave, , lavabo, palabra, bebé, querer, conserje, trabajar, buscar, ayuda, vergüenza, tiempo, Navidad, mujer, explicar, hoy, zapatilla, colegio, servilleta, elegir, abecedario.*

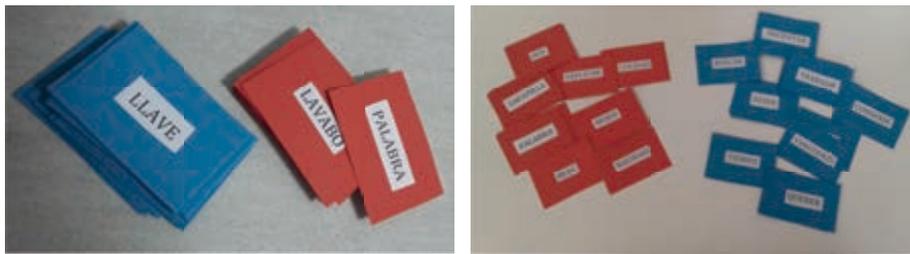


Figura 33: Tarjetas del juego del ahorcado en lengua de signos

Consultan en grupo y seleccionan la palabra que consideran que más difícilmente puede adivinar el equipo contrario.

Cuando el equipo ya ha elegido la palabra, se inicia el juego en sí:

En la pizarra, el representante del grupo que ha ganado a suertes escribe una fila de guiones, que esconde la palabra a adivinar que ha consensuado con su grupo (seleccionado de las tarjetas de vocabulario que se les proporciona), dando el número de letras.



Figura 34: Jugando al ahorcado en lengua de signos

Los alumnos del otro grupo van levantando la mano para intentar adivinar una de las letras que aparece en la palabra. Lo hacen con el alfabeto dactilológico.

Si acierta, el representante del grupo contrario al que le toca adivinar la palabra la escribe en todos los huecos donde esté esta letra. Y así sigue haciendo mientras los compañeros aciertan las letras ocultas.

Si la letra que sugiere no está contenida en la palabra, dibuja un elemento de la figura del hombre ahorcado como una forma de contar los fallos que se tienen (máximo hay seis: la cabeza, el tronco, los dos brazos y las dos piernas).

El juego termina cuando se adivina la palabra (en este caso el representante del equipo deletrea la palabra con el alfabeto dactilológico) o cuando se dibujan todos los elementos del ahorcado. Y uno de los dos grupos habrá ganado y se apunta un tanto. Se puede jugar las veces que se quiera y ganará el equipo que más puntos sume en total.



Figura 35: Juego del ahorcado en lengua de signos

Por último, a modo de despedida, aprendemos vocabulario básico de saludos y presentaciones: BUENOS DÍAS, BUENAS TARDES, BUENAS NOCHES, HASTA LUEGO, HASTA MAÑANA, HOLA, ADIÓS...

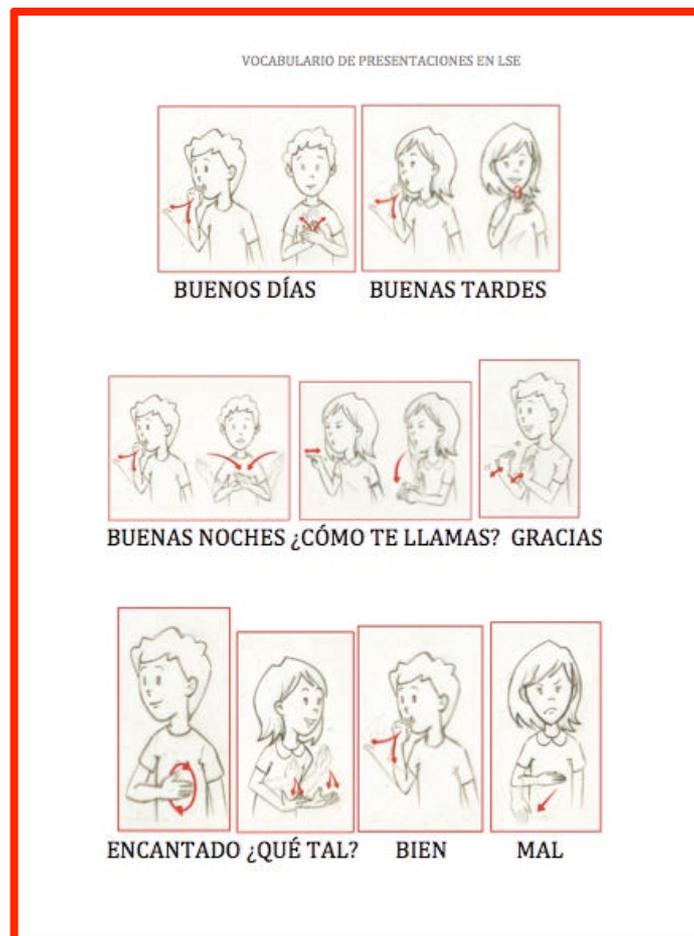


Figura 36: Vocabulario básico de presentaciones en LSE

Y con el signo BUENOS DÍAS y ADIÓS nos despedimos hasta la siguiente sesión.

3.2.5 Sesión 5

Iniciamos esta quinta sesión aprendiendo los días de la semana en LSE. La profesora realiza el signo, siguiendo el orden de los días de la semana: LUNES, MARTES, MIÉRCOLES, JUEVES, VIERNES, SÁBADO Y DOMINGO.



Figura 37: Días de la semana en LSE

Después, los alumnos repiten el signo. Por último, repasamos todos los días de la semana juntos.



Figura 38: Alumnos repitiendo los signos que enseña la profesora

Después, hacemos un taller de trabajo para confeccionar un póster con los signos de la LSE de los días de la semana y su traducción al español y también los rótulos del Rincón de la LSE. Para ello, se crean dos grupos de trabajo: uno se encarga de preparar el cartel con los días de la semana y el otro, de recortar y pegar los rótulos del Rincón de la LSE.

Al grupo encargado del póster, se le dan los signos de los días de la semana sin traducir al español.

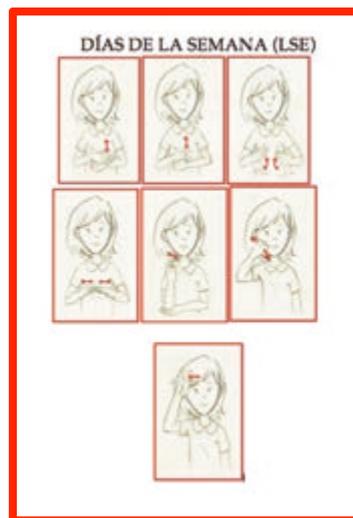


Figura 39: Cartel de los días de la semana para recortar

Los miembros del equipo recortan cada signo y escribe su traducción en castellano, asociando cada signo con el día de la semana que corresponde a cada imagen.

Luego los pegan por orden en una cartulina, la cual se cuelga en el Rincón de la LSE, del siguiente modo:



Figura 40: Cartel de los días de la semana diseñado por los alumnos

Por otro lado, el otro grupo trabaja recortando y pegando en la pared con masilla adhesiva o blu-tack los rótulos del Rincón de la lengua de signos para que de forma más visual se reconozca la zona de clase donde podemos aprender, repasar y buscar todo lo relacionado con la lengua de signos. También se colocan los diccionarios de LSE y otros libros relacionados con la lengua de signos como obras que pueden ser consultadas en cualquier momento en clase.



Figura 41: Rincón de la Lengua de Signos preparado por los alumnos



Figura 42: Foto de la ubicación en el aula del Rincón de la Lengua de Signos

Posteriormente, la profesora presenta una actividad que se realizará en dos grupos: el equipo rojo y el equipo azul. La actividad se titula *el buscasignos*. Consiste en que cada grupo busque en un diccionario rojo o azul y unas tarjetas rojas o azules, según el equipo que le haya tocado, con vocabulario español que a Seña le ocasiona dificultad a la hora de escribirlo porque confunde las bes con las uves, las palabras con hache y sin hache, la ge y la jota, etc.



Figura 43: Diccionarios de Lengua de Signos Española



Figura 44: Etiquetas con palabras extraídas por los alumnos de los diccionarios de Lengua de Signos

Para ayudar a Seña, los equipos han de buscar este vocabulario en los diccionarios de lengua de signos para que cuando venga Seña a visitarnos podamos enseñarle ortografía española diciéndole el signo y deletrearle la palabra española con el alfabeto dactilológico y que así vaya aprendiendo a escribir bien dichas palabras. Cada miembro ha de buscar el signo que corresponde a cada palabra. Luego la enseña al grupo para que todos sepan hacer el signo. Y todos aprenden el signo, tanto los de un equipo como los del otro.



Figura 45: Alumnos trabajando en grupo con los diccionarios de LSE

Por último, cada grupo, uno primero y otro después, enseña al contrario los signos que ha ido buscando el diccionario. Cada alumno ejecuta su signo y luego todos lo imitan. Por ejemplo, ENSEÑAR, QUERER, COGER, NERVIOSO, VERGÜENZA:



Figura 46: Alumnos del mismo grupo enseñando los signos que han aprendido

Después de aprender los signos, hacemos un dictado de signos, que consiste en que la profesora diga un signo y todos copien a modo de dictado la palabra castellana que corresponde al signo que ha realizado la profesora, como, por ejemplo, en esta imagen, en la que la profesora se realiza el signo APRENDER:



Figura 47: Profesora realizando el signo “aprender”

Para corregir los dictados, varios voluntarios deletrean las palabras que corresponden a los signos que ha realizado la profesora:



Figura 48: Alumnos corrigiendo el dictado en LSE

Una vez deletreada la palabra, la profesora la escribe en la pizarra para que cada alumno corrija su propio dictado.

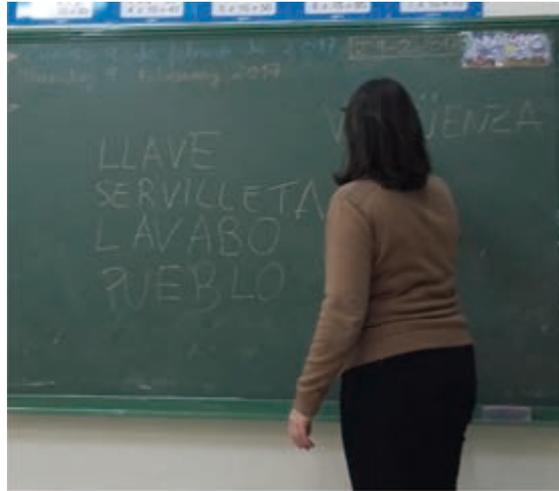


Figura: 49 Profesora escribiendo las palabras en la pizarra para corregir dictado

Se da por concluida esta sesión y nos despedimos hasta la siguiente.

3.2.6 Sesión 6

Durante la sexta sesión del Proyecto, trabajamos la comprensión lectora mediante la lectura de una carta de Señá a los alumnos y también trabajamos la escritura libre mediante la respuesta de los alumnos a la carta que reciben de Señá (se adjunta en los anexos la imagen de la carta ampliada), que es la siguiente:

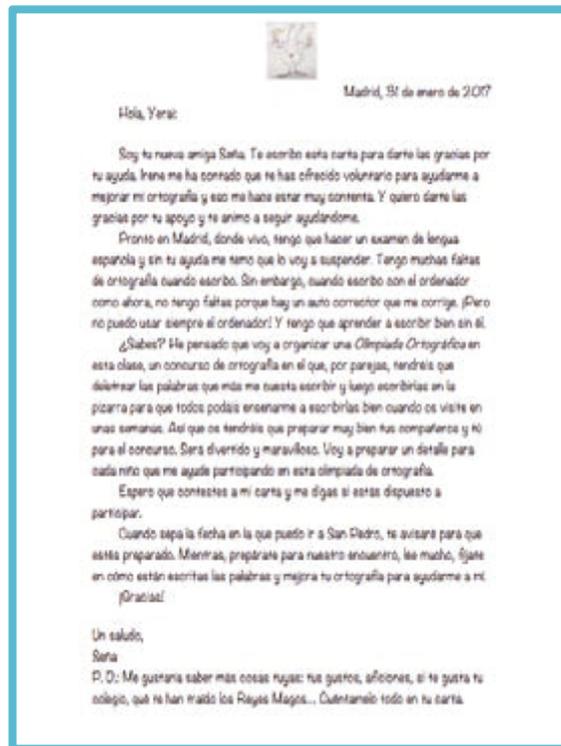


Figura 50: Carta enviada por “Seña” a los alumnos

La profesora reparte las cartas a cada niño y les invita a leerlas en silencio para luego poder contestar a lo que nos dice.

La carta viene acompañada de una foto de Seña en la Plaza Mayor de Madrid.

Cada niño recibe la suya, la abre y la lee de forma individual. A continuación, cada frase es leída en alto por un alumno distinto y, al finalizar la lectura, se comenta en clase.



Figura 51: Alumnos leyendo la carta recibida

La profesora explica ahora cómo contestar a las cartas de Seña, escribiendo en la pizarra el esquema de la estructura habitual de las cartas para que los alumnos tengan un modelo que seguir. Tras la explicación, se inicia la escritura de cartas a Seña

Se recogen las cartas ya terminadas:

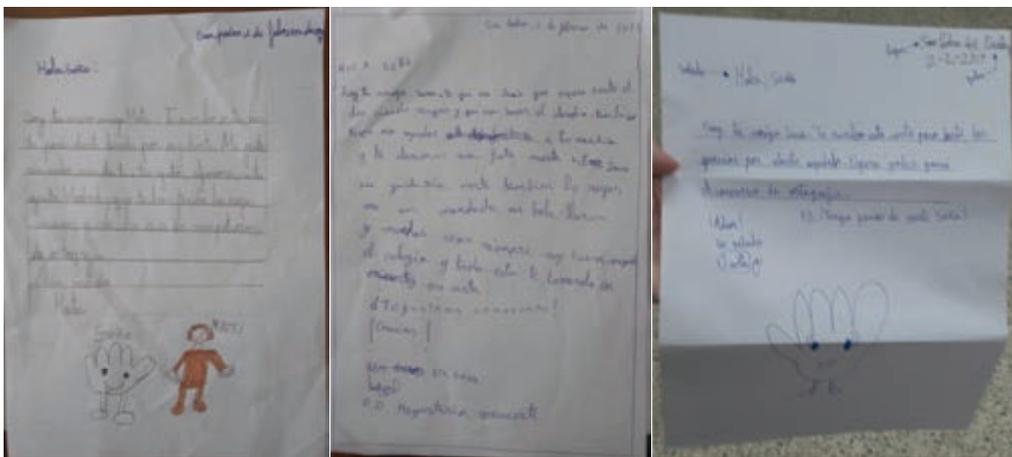


Figura 52: Ejemplo de cartas escritas por los alumnos

La profesora orienta a los niños que lo necesitan, sobre todo a los que no dominan bien el español y les cuesta redactar en nuestro idioma.

Luego la profesora recoge las cartas para ser corregidas. Y se explica que durante la siguiente sesión podremos pasar a limpio las cartas, meterlas en los sobres y escribir la dirección para ser enviadas a Seña.

Por último, todos dibujamos en nuestra mano a Seña para hacernos una foto de grupo que le enviaremos en la carta. Cada uno la dibuja como quiera:



Figura 53: Alumna con el dibujo de Seña en su mano



Figura 54: Foto de grupo para enviar a Seña

Nos despedimos hasta la siguiente clase.

3.2.7 Sesión 7

La clase de hoy se dedica a la revisión de las cartas ya corregidas por la profesora y a la creación del Mural ortográfico y los rótulos de las palabras que los alumnos han escrito mal en las cartas.

Se reparten las cartas corregidas y cada alumno revisa los fallos cometidos en las cartas, que han de tenerse en cuenta para pasar a limpio las cartas que se enviarán a Seña.

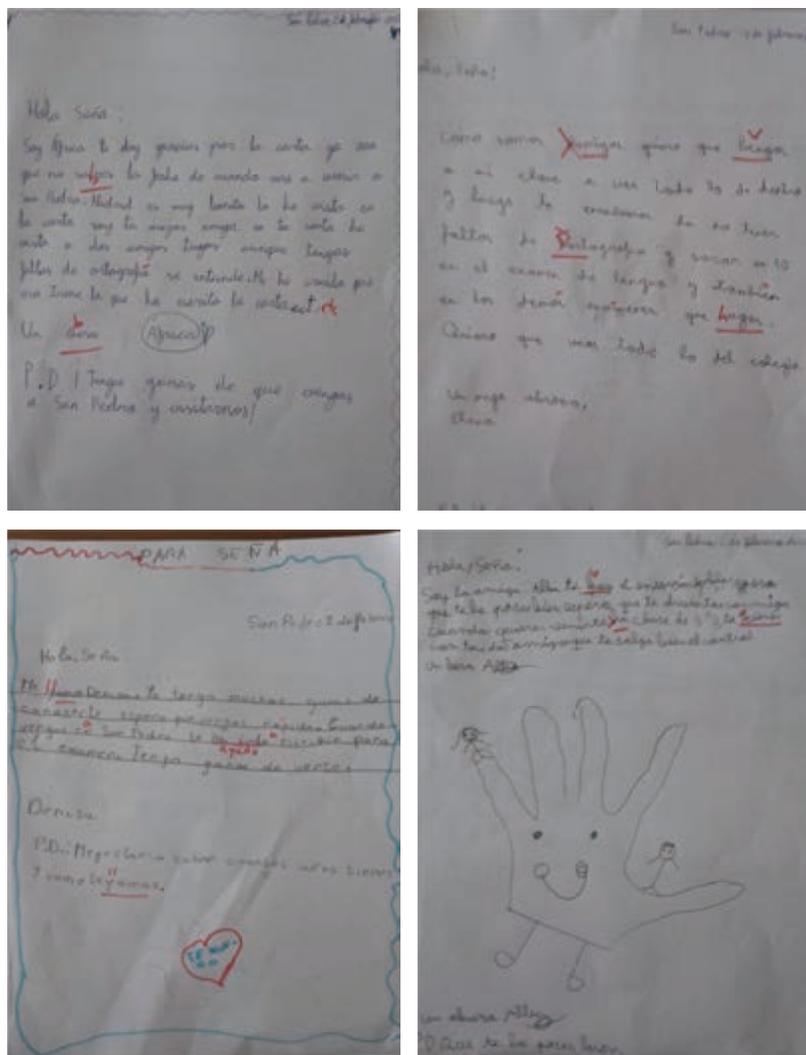


Figura 55: Cartas corregidas por la profesora

Se vuelven a redactar las cartas corrigiendo los errores cometidos anteriormente y se meten en los sobres, escribiendo el destinatario y el remitente para que la profesora las lleve posteriormente a correos.



Figura 56: Alumnos redactando su carta de nuevo

A continuación, creamos el Mural ortográfico y colgamos los rótulos de las palabras en las que el grupo en general cometió errores de ortografía, es decir, los que han sido comunes en muchos alumnos. Estos rótulos pueden hacerse coloreando los rótulos, recortando cartulinas de colores o papel pinocho, con plastilina o el material que los alumnos elijan.

Se reparten las palabras y los signos correspondientes, uno para cada alumno. Cada cual elige el material para elaborar los rótulos de las palabras. Por orden, cada uno selecciona dicho material de la mesa del profesor:



Figura 57: Profesora repartiendo palabras y signos

Los alumnos inician el trabajo con los rótulos. Las letras de los rótulos se colorean o se rellenan de plastilina:



Figura 58: Alumnos preparando los rótulos

En el mural ortográfico se cuelgan palabras con las letras que suelen ocasionar dificultad ortográfica: V, B, H, G, J, etc., una sección de vocabulario que se colgará en una pared de clase donde aparecerá la ortografía difícil, que deben enseñar a Seña, ya que ella, al no oír bien, le cuesta también escribir bien algunas palabras en español. Estas palabras se colocan en la pared junto al signo correspondiente de la LSE, para que Seña las recuerde mejor.



Figura 59: Mural ortográfico

El mural se organiza por secciones, concretamente en las grafías que más dificultades ortográficas presentan al alumnado. Según Rodríguez Sanmartín

El mural se organiza por secciones, concretamente en las grafías que más dificultades ortográficas presentan al alumnado. Según Rodríguez Sanmartín (1996) estas son las grafías que, por orden de importancia, ocasionan más errores en la escritura de los niños de ocho años: la b/v (casi una cuarta parte de las faltas se concentran en dichas grafías, las faltas en palabras con b suponen un 12,7% y las de la v, un 10%), seguidas por la h (un 16% de los errores), la letra c (7,5%), la j (4,1%) y la g (3,4%), la m (delante de m/p, que supone un 2,4% de los errores), la y (el 1,4% de los errores), la z (inicial o final suponen el 1,3%), la y (1,4%), la ll (1%) y la k (el 0,3% de los errores).

Las letras se ponen con la letra en LSE para que Seña pueda entender mejor las indicaciones que los niños le dan, puesto que todo el proyecto gira en torno a enseñar y ayudar a Seña en la escritura de palabras que tienen mayor dificultad ortográfica. Estas son las secciones que se crean, con sus correspondientes letras del alfabeto dactilológico de la LSE: b, v, h, j, g, m, z, y, ll, k.

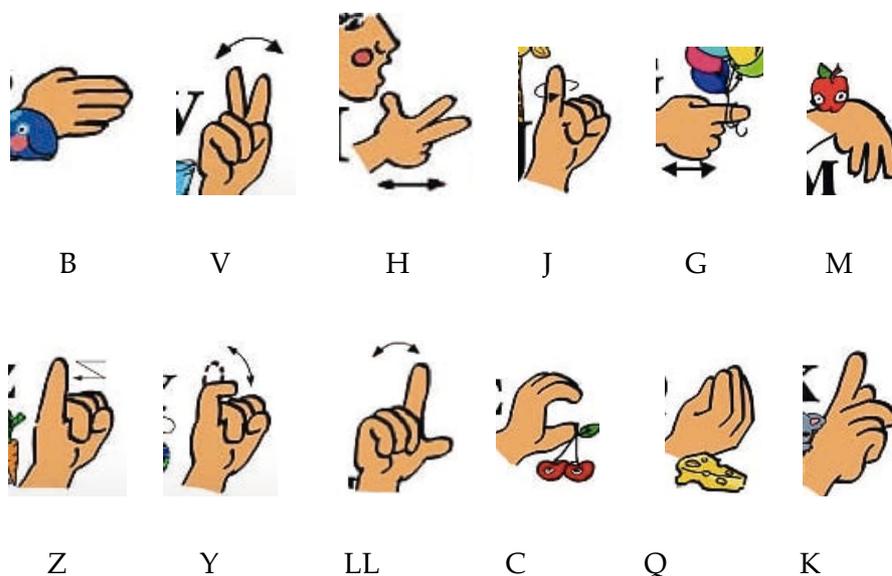


Figura 60: Grafías que más dificultad ortográfica presenta para los alumnos

El mural se ubica en una pared del aula especialmente destinada para ello. Los alumnos confeccionan los rótulos (bien en cartulina, en plastilina o en el material que elijan) de las palabras en las que hayan cometido errores a la hora de escribir la carta a Seña, de esta manera estarán siempre presentes en el aula y esto facilitará su memorización visual a base de verlas bien escritas a diario. Este mural será ampliado y/o modificado según vayan surgiendo palabras que generen error o duda en su escritura entre el alumnado.

Finaliza la sesión. Continuamos el próximo día trabajando el vocabulario que ocasiona dificultades ortográficas mediante la Caja de los signos.

3.2.8 Sesión 8

La clase comienza con el saludo de “BUENOS DÍAS” en LSE, así como diciendo el día de la semana y la fecha en la que nos encontramos.

A continuación, se explica la actividad que hoy desarrollaremos: el deletreo por parejas. Los alumnos, distribuidos por parejas, reciben individualmente unas tarjetas en las que aparece un signo y la traducción castellana del signo, junto a su deletreo mediante el alfabeto dactilológico de la LSE.



Figura 61: Tarjetas para la actividad de deletreo

Por parejas, un alumno realiza el signo de su tarjeta al compañero y deletrea la traducción castellana mediante el alfabeto dactilológico de la LSE. El compañero intenta adivinar el significado del signo y, cuando lo consigue, intercambian los roles.

Cuando todas las parejas han terminado, se intercambian las tarjetas con las parejas más próximas y así hasta que todos realizan todos los signos y deletrean todas las tarjetas.



Figura 62: Alumnos realizando el ejercicio de deletreo por parejas

Después, cada alumno sale al centro de la clase, desde donde todos los compañeros puedan verlo, a deletrear su palabra y a realizar su signo para que los compañeros lo adivinen.



Figura 63: Alumnos deletreando una palabra al resto de la clase

Una vez se adivinen todas las palabras y los signos, se realiza un dictado de signos, que consiste en que cada alumno, individualmente, copie las palabras castellanas que corresponden a los signos que cada alumno deletree.

Seguidamente, la profesora copia todas las palabras en la pizarra para que los alumnos comparen sus dictados con dicho modelo.

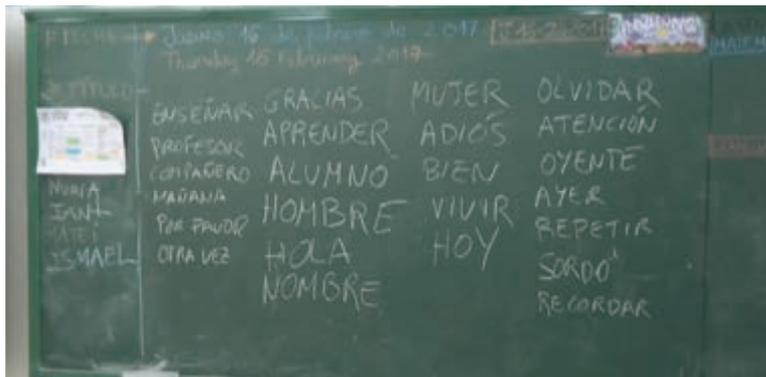


Figura 64: Palabras de la actividad de deletreo

Posteriormente, cada alumno corrige su propio dictado, usando otro color distinto, comparándolo con lo que hay escrito en la pizarra.

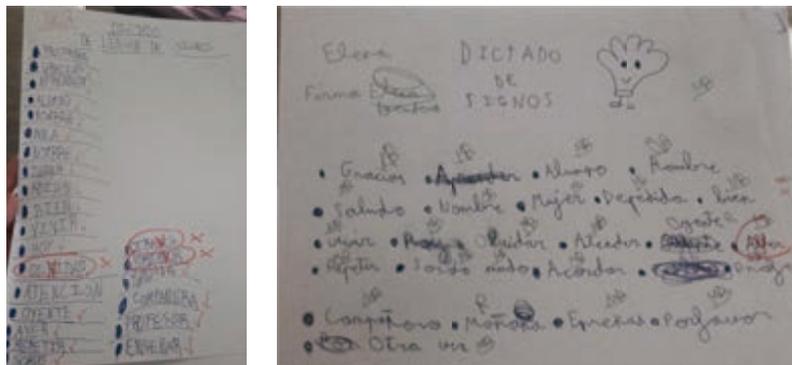


Figura 65: Dictados del ejercicio de deletreo

Las palabras en las que se ha fallado se anotan en la libreta para poder realizar en la siguiente sesión las tarjetas de vocabulario que se guardarán en la Caja de las Palabras.

Nos despedimos hasta la siguiente sesión.

3.2.9 Sesión 9

Durante esta sesión, se trabaja el vocabulario de la sesión anterior, especialmente el que ha ocasionado errores ortográficos en el alumnado durante el dictado de signos. Con estas palabras crearemos tarjetas de vocabulario que de forma individual cada alumno confecciona para ser guardadas posteriormente en la *Caja de las palabras y de los signos*.



Figura 66: Alumnos preparando tarjetas de vocabulario

Las tarjetas con las palabras se sujetan con una pinza de color rojo, que indica que es el vocabulario que ha de repasarse habitualmente hasta lograr su correcta escritura, momento en el cual pasa a sujetarse con una pinza verde, como señal de que ya se domina lo suficiente.



Figura 67: Tarjeta de vocabulario con pinzas rojas y verdes

Seguidamente se elabora y decora la Caja de las palabras y los signos, donde se guardan las tarjetas de vocabulario.

Es una caja que tendrá cada alumno de forma individual en la que se podrá ir añadiendo el vocabulario en el que se cometen faltas de ortografía para trabajar con él. En esta caja hay dos secciones: una con tarjetas de vocabulario que aún no se domina (sujeto con una pinza de color rojo) y otra con vocabulario que ya se domina (sujeto con una pinza verde). Los errores que han cometido de forma individual los alumnos se copiarán en tarjetas del siguiente modo: por una cara estará impreso el signo que corresponde a esa palabra y por la otra se escribe la palabra en castellano.



Figura 68: Tarjeta de vocabulario por ambas caras (anverso y reverso)

Con una pinza roja se sujetan las palabras en las que se ha cometido un error ortográfico y, con el paso del tiempo, cuando se aprenda bien la escritura de esa palabra, se podrá pasar a la sección de vocabulario cuya ortografía ya se domina y que queda asido con una pinza de color verde.

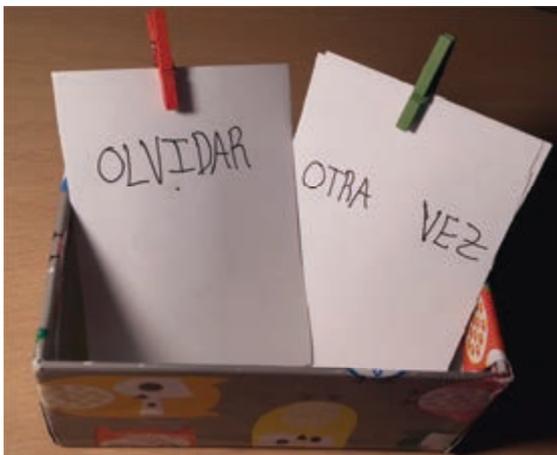


Figura 69: Cajas de palabras y de signos, tarjetas de vocabulario y pinzas de colores

Por último, se desarrolla una actividad que pretende continuar con el trabajo con el mural ortográfico y la caja de las palabras, ya que seguimos preparándonos para participar en una *Olimpiada ortográfica* que tendrá lugar dentro de unas semanas cuando Señá nos visite... Consiste en el *juego del deletreo*,

en el que los alumnos, por parejas, juegan a deletrear las palabras que correspondan a la traducción al español de los signos que aparecen en las tarjetas que reciben. Como, por ejemplo:

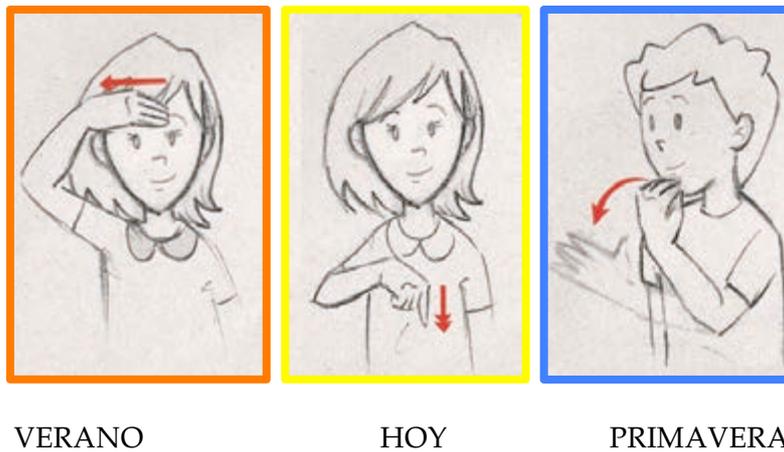


Figura 70: Tarjetas de actividad de traducción y deletreo

Primero empezarán a practicar y luego se iniciará el juego, tomando nota de los aciertos y fallos en el deletreo.

El deletreo se efectuará según el orden de escritura de las letras que conforman la palabra en español, del siguiente modo:



HOY

Figura 71: Ejemplo orden de deletreo

Se puede hacer una ligera variación del juego, deletreando por parejas primero uno de los compañeros una palabra en español y haciendo el otro compañero de la pareja el signo en LSE que corresponda a esa palabra en español.

El léxico que se trabajará en estas tarjetas de signos será el siguiente (teniendo en cuenta que siempre se va acumulando el vocabulario aprendido en sesiones anteriores): *hay, ir, hacer, jugar, regalar, ayudar, proyecto, rojo, amarillo, verde, azul, , nieve, lluvia, nube, tiempo, frío, calor, verano, invierno, otoño, primavera, ayer, hoy, mañana.*

3.2.10 Sesión 10

En esta sesión vamos a jugar a *Señalizando*, que consiste en señalar el colegio mediante carteles en LSE. La clase se divide en dos grupos. Cada grupo se encarga de confeccionar los carteles y señalización de una zona del centro: planta baja del centro principal, planta primera y segunda del módulo principal, módulo de Infantil, módulo de primero y segundo de Primaria.



Figura 72: Alumnos trabajando en la actividad *Señalizando*

Tras una breve visita para detectar las necesidades, se confeccionan los carteles, en los que hay que poner la palabra escrita en castellano y el signo en LSE que corresponda. Por ejemplo:



Figura 73: Ejemplo de cartel señalizando el patio del colegio

Para la confección de los carteles, se seleccionan los dibujos (proporcionados por la profesora) con el signo correspondiente y se le pone un rótulo con la traducción en castellano. Ambos se pegan en los carteles de cartulina.

Los carteles resultantes corresponden al siguiente vocabulario castellano: *conserje, director, jefe de estudios, secretaría, lavabo, biblioteca, patio, salida de emergencia, escalera...*

3.2.11 Sesión 11

Esta sesión trabajará la expresión escrita del alumnado. Seña nos propone ver un cuento en LSE. Se titula: *Todos los besos del mundo*, de la autora Montse Panero (2013) y con ilustraciones de Mercé Galí. Tiene una versión impresa en la que aparece el cuento en castellano y luego la versión signada:



Figura 74: Imagen del libro "Todos los besos del mundo" de Montse Panero (2013)

Pero también hay otra en DVD, que en este caso será con la que trabajaremos.



Figura 75: DVD del libro "Todos los besos del mundo" de Montse Panero (2013)

Lo vemos y escuchamos, ya que hay una voz en off que nos cuenta la historia, para que no perdamos el hilo de la historia signada.



Figura 76: Alumnos visionando el DVD

La profesora destaca los signos más representativos, los que no entienden o no identifican... Como VACA, VIAJAR, BESO...



Figura 77: Profesora explicando nuevos signos

Posteriormente nos detenemos en el vocabulario, sección del DVD en la que aparecen los signos más representativos del cuento y su traducción a la lengua oral: *vaca, río, beso, abrazo, abuela*, etc.

Después los alumnos escriben todas las palabras del vocabulario en un folio y uno a uno van haciendo el signo de cada palabra, como aparecía en el DVD, para aprender los signos: VACA, ABUELA, COCODRILO, MADRE, PADRE, BESO...

El libro impreso titulado *Todos los besos del mundo* pasará por los diferentes alumnos cada día, para que puedan llevarlo a casa y leerlo con detenimiento junto a la familia, pudiendo ver con detalle cómo se signa viendo los dibujos.

Por último, por parejas, los alumnos deletrean las palabras de la sección de vocabulario del cuento *Todos los besos del mundo*.

Finaliza la sesión. Continuamos el próximo día aprendiendo más lengua de signos.

3.2.12 Sesión 12

Comienza la sesión recordando el cuento signado que vimos en a clase anterior. Una alumna de forma voluntaria realiza un resumen oral del cuento.

De nuevo, se visiona el vocabulario del cuento para poder recordarlo y así iniciar la actividad de escritura creativa de cuentos.



Figura 78: Proyección del DVD del libro “Todos los besos del mundo”

Partiendo de este vocabulario, los alumnos participan en la actividad titulada menudo cuento, en la que inventan y escriben su propio cuento, incluyendo algunas de las palabras que han aparecido en el cuento. Al menos se incluyen un mínimo de tres palabras de las que aparecen en el vocabulario: *vaca*, *beso*, *abrazo*, *cocodrilo*, *mochila*...

Se reparte a cada alumno la pauta para realizar la redacción (ver anexos más ampliada):

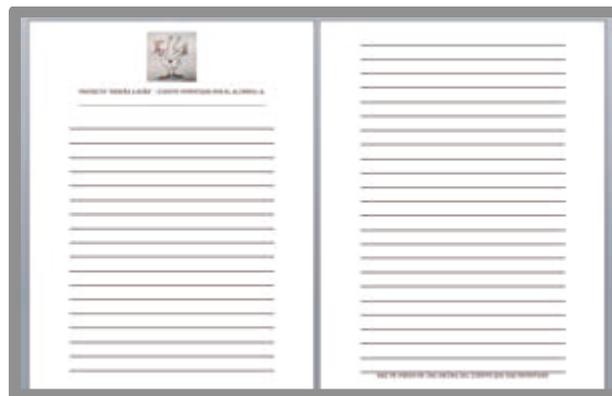


Figura 79: Pauta para redactar el cuento

Los alumnos escriben sus cuentos, teniendo en cuenta que ha de tener su planteamiento, desarrollo y desenlace.



Figura 80: Alumnos realizando el ejercicio de redacción

Se recogen los cuentos para ser corregidos por la profesora. Y nos despedimos hasta la siguiente sesión.

3.2.13 Sesión 13

Se reparten los cuentos corregidos por la profesora y nos detenemos en los errores ortográficos cometidos, que destacan en color rojo:

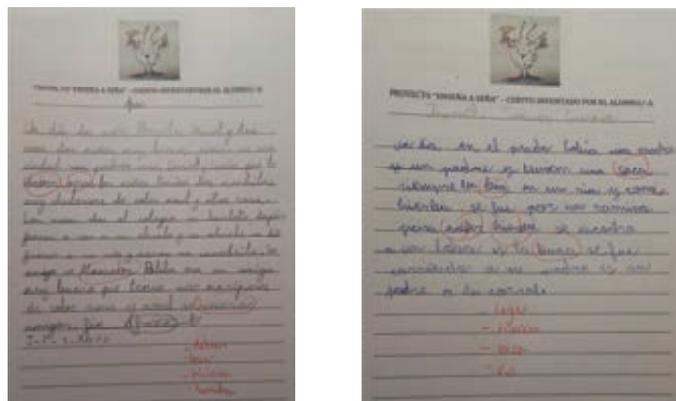


Figura 81: Cuentos corregidos por la profesora

Las palabras mal escritas desde un punto de vista ortográfico se incluirán en forma de tarjetas de vocabulario en la *Caja de las palabras y los signos* individualmente. Por una cara de la tarjeta se pega el signo y por la otra se escribe la palabra castellana correspondiente a dicho signo:



Figura 82: Ejemplo de tarjeta de vocabulario por ambas caras



Figura 83: *Caja de palabras y signos*

Los cuentos que escriben los alumnos serán recogidos en un libro colectivo que pasará a formar parte de la biblioteca del aula. Los propios alumnos ilustrarán sus cuentos. Estos cuentos podrán leerse en clase o también se pueden leer a los alumnos de infantil en una sesión de cuentacuentos.

Continúan realizando un juego de memoria, *el Memo ortográfico en LSE*, en el que los alumnos, de dos en dos, han de hallar las parejas de imágenes que se encuentren ocultas en las tarjetas que aparecen boca abajo. Cada pareja dispone de un juego de memoria diferente y luego los intercambian para que todas las parejas puedan realizar todos los memos. Gana quien consiga encontrar antes las parejas, haciendo acopio de su memoria visual para recordar qué signos y palabras oculta cada tarjeta.

Los signos que aparecen corresponden, en gran parte, a las palabras que han escrito mal en los cuentos: LOBO, LLAMABA, BESO, HACER, ABUELA, BIEN, HA HECHO, VER, CONVERTIR, GIGANTE, IR A CASA, VACA, HOJA, CAYÓ (CAER), CALLÓ(CALLAR), VINO (VENIR), ACABABA, LLAMABA, MONTABA... (verbos acabados en -aba), HABÍA (HABER), COGER, HIERBA, BUENO... Así como otro vocabulario, que se trabaja en esta sesión junto con el que ha ocasionado problemas ortográficos en el alumnado en los cuentos: *abecedario, hoy, mañana, ayer, bien, bueno, nervioso, tranquilo, simpático, triste, enfadado, alegre, bonito, rallado, primavera, otoño, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo, enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre.*

Cada signo aparece junto a su traducción al castellano y, en algunos de los memos, también aparecerá dicha palabra deletreada mediante el alfabeto de la LSE.

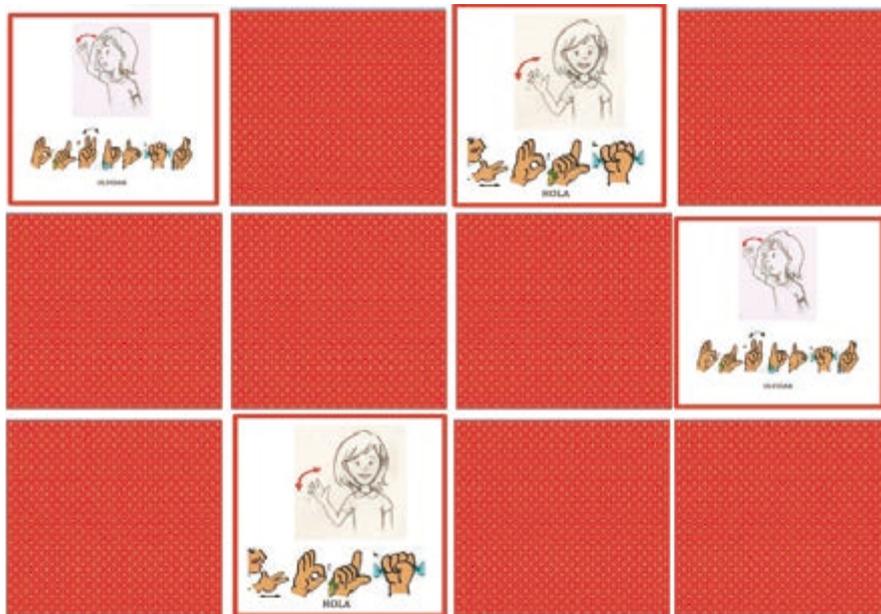


Figura 84: Juego de memoria "Memo ortográfico LSE".

Al finalizar la actividad, cada alumno seleccionará una de las palabras que mayor dificultad ortográfica les suponga o que simplemente le cause sorpresa al verlas escritas de esa forma. En gran grupo, colocados en círculo, cada alumno deletreará las palabra que mayor dificultad ortográfica les ocasiona y realizará los signos en LSE de dichas palabras.



Figura 85: Alumnos en grupo deletreando las palabras con mayor dificultad

3.2.14 Sesión 14

Comienza la clase, como siempre, con el saludo de uno de los alumnos encargados de dar los buenos días (se sigue el orden de la lista y cada día uno es el encargado del saludo) y decir la fecha en la que estamos en lengua de signos. En el día de hoy es Marta quien realiza el saludo:



Figura 86: Alumna dando los buenos días en LSE

Previamente al desarrollo de la actividad de esta sesión, los alumnos van a recibir una enorme sorpresa que esperan desde hace ya algún tiempo: la visita de Señá. Como ella ya ha visto que los alumnos han empezado a comunicarse en lengua de signos, se ha decidido a venir a conocernos y a jugar con nosotros. La profesora la presenta al grupo y todos la saludan en lengua de signos:



Figura 87: Peluche de la mascota “Señá”

Es Señá la encargada de entregar a cada alumno una baraja ortográfica para que puedan jugar y repasar en casa los signos y que nos servirá para la actividad de hoy:



Figura 88: Alumnos con Señá que les hace entrega de una baraja ortográfica

Seguidamente, da comienzo la actividad de *la historia fantástica*, que se inicia con la colocación de los alumnos en círculo. Esta disposición tiene una doble finalidad: para que los alumnos puedan verse las caras entre ellos mientras realizan los signos y el deletreo; y también para poder ver las tarjetas de vocabulario que cada alumno muestra y así poder seguir la historia colectiva que se va creando.

Se desarrolla el juego de la historia fantástica, en el que los alumnos, situados en círculo, han de ir deletreando cada uno de ellos una de las palabras que de modo aleatorio les toque de la baraja ortográfica que la profesora coloca en la mesa.



Figura 89: Baraja ortográfica

Cada tarjeta destaca una grafía que puede resultar dificultosa al alumnado, como b/v, h, la y/ll, la g/j, etc.

Por ejemplo, la palabra HOY, cuya dificultad ortográfica radica en contener la grafía *h*:



Figura 90: Ejemplo carta ortográfica con dificultad *h*

O esta, que muestra una dificultad con la grafía *v*:



Figura 91: Ejemplo carta ortográfica con dificultad *v*

Como muestran las figuras anteriores, cada carta presenta las siguientes características:

- en la parte superior aparece el signo de la LSE que corresponde a la palabra castellana que se muestra debajo.
- a continuación aparece la palabra dificultosa con la letra que genera dicha dificultad destacada en un color distinto (la *m* en rojo, la *b* en azul, la *v* en amarillo, a *h* en etc.). También el color de la tarjeta es el mismo que el de la letra.
- debajo aparece la misma palabra pero con la grafía dificultosa sustituida por la letra correspondiente del alfabeto dactilológico de la LSE.

En algunos casos, algunas cartas muestran palabras con dos dificultades, como por ejemplo:



Figura 92: Ejemplo carta con dos dificultades (H y B)

En estos casos, aparecerá un marco doble con los colores a los que se asocian las grafías dificultosas; en cuanto a las letras, en la primera palabra habrá dos grafías resaltadas en los colores que les corresponda y, en la segunda, dos letras del alfabeto dactilológico. De igual modo ocurrirá en las cartas que incluyen tres dificultades ortográficas.

Cada uno coge una carta de la baraja ortográfica, en la que aparece una palabra con determinada dificultad ortográfica, y deletrean dicha palabra cada uno de ellos por orden y además realiza el signo que muestra la tarjeta. El alumno encargado de iniciar el juego de la historia fantástica crea una frase que contenga la palabra que ha deletreado y signado, el siguiente lo hace igual, pero siempre continuando la historia, es decir, repitiendo y siguiendo la historia iniciada por el primero compañero y así sucesivamente hasta crear una historia que incluya las diferentes palabras en el mismo relato.



Figura 93: Alumnos iniciando actividad de la historia fantástica

Dichas frases han de tener sentido, aunque la historia resultante parezca increíble o “fantástica”. Por ejemplo, un alumno puede elegir la palabra: “perro” y crear la siguiente frase: “Yo tengo un perro”. A continuación, el siguiente alumno deletrea otra palabra distinta, por ejemplo, “deberes” y puede decir: “Yo tengo un perro que me ayuda con los deberes”. Y sí se va aumentando cada vez más la historia hasta que todos los miembros del grupo hayan hecho su aportación o hasta que el tiempo se agote.

La “historia fantástica” está inspirada en Gianni Rodari (1983: 12) y su “binomio fantástico”, pero en este caso se crea una historia colectiva con muchas palabras aportadas por los alumnos (no solo dos, como en el caso de la técnica de Rodari), lo que suma originalidad, creatividad, fantasía, diversión y ese extrañamiento que palabras sin aparente relación entre sí pueden ocasionar al ser incluidas en una misma historia.

La diferencia, además del uso de la lengua de signos, es que en nuestro caso los alumnos que van repitiendo la historia iniciada y desarrollada por sus compañeros pueden recordar mejor y seguir el hilo del relato porque puede ver las tarjetas con las palabras-signos que cada compañero ha introducido en dicho

relato. Además, al ir viendo el signo y la palabra escrita, facilita la memorización visual de dichas palabras dificultosas:



Figura 94: Alumnos realizando la actividad de la historia fantástica

Durante el desarrollo de la actividad, Nabil, un alumno marroquí que no sabe todavía ni leer ni escribir en nuestro idioma, ha sido capaz de seguir la historia puesto que los signos sí los conoce y sabe su significado, pudiendo participar en esta actividad sin problemas. Los signos-palabras que han ido apareciendo aleatoriamente son: HABER, VIVIR, VACA, COMPAÑERO, ATENCIÓN, VER, NERVIOSO, BESO, etc. La historia toma esta forma: *Había una vez un niño que vivía en una granja. El niño tenía una vaca que era su compañera. Un día dijo: "Atención, acabo de ver un caracol". Y la vaca se puso muy nerviosa, porque le daban miedo, pero el caracol, para que no tuviera miedo, le dio un beso ...*

Las palabras en las que se haya fallado al deletrear por problemas con letras que generan dificultad ortográfica (B/V, H/ palabra sin H, G/J, etc.) pasarán a incluirse en la Caja de los signos y las palabras de forma individual.

Después de una emocionante y divertida clase, nos despedimos hasta la siguiente sesión.

3.2.15 Sesión 15

La sesión de hoy tiene como objetivo la realización de un concurso de adivinanzas en LSE denominado *Veo veo*. Iniciamos el visionado de adivinanzas del libro *Veo, veo, adivinanzas*, de Lola Casas (2014), con ilustraciones de Mercè Galí.



Figura 95: Imagen libro y DVD de “Veo, veo, adivinanzas” de Lola Casas (2014)

Los alumnos han de adivinar de qué se habla en las adivinanzas, en pequeños grupos de 3-4 personas. Después, visionan las soluciones y comprobamos qué grupo ha tenido mayor número de aciertos.



Figura 96: Alumnos realizando la actividad de adivinanzas

El grupo con mayor número de aciertos obtendrá el diploma Veo-veo.



Figura 97: Diploma concurso adivinanzas "Veo-veo"

Por último, cada grupo busca o inventa una adivinanza e intenta decirla en LSE y la comparte con el resto de grupos. ¿Seremos capaces de adivinarlas? Las adivinanzas se recogen en un libro colectivo que se pondrá en la biblioteca del aula.

La sesión se concluye y nos despedimos hasta la siguiente.

3.2.16 Sesión 16

Se inicia la sesión hablando del *bullying* o acoso escolar, de las conductas o actos agresivos o amenazantes de algunos alumnos hacia sus compañeros más vulnerables de forma reiterada, ocasionándoles un daño irreparable. Después escuchamos y vemos el videoclip de la canción "Se buscan valientes" en su versión signada.



Figura: 98 Alumnos viendo el videoclip original de la canción "Se buscan valientes"

Seguidamente, se realiza un copiado de la letra de la canción con el fin de explicar poco a poco su contenido, así como para detectar posibles errores ortográficos en la escritura de palabras difíciles que contiene la letra de la canción: *buscan, valientes, expresen, débil, lección, bravucón, ayuda, hoja, compañero, hay...*

La profesora repite cada frase al menos tres veces hasta que todos la copien. Individualmente, los alumnos copian la letra de la canción.



Figura 99: Profesora dictando el texto de la canción

El texto resultante es corregido por los propios alumnos (cada uno corrige el suyo) usando el siguiente modelo, que se repartirá fotocopiado a cada alumno:

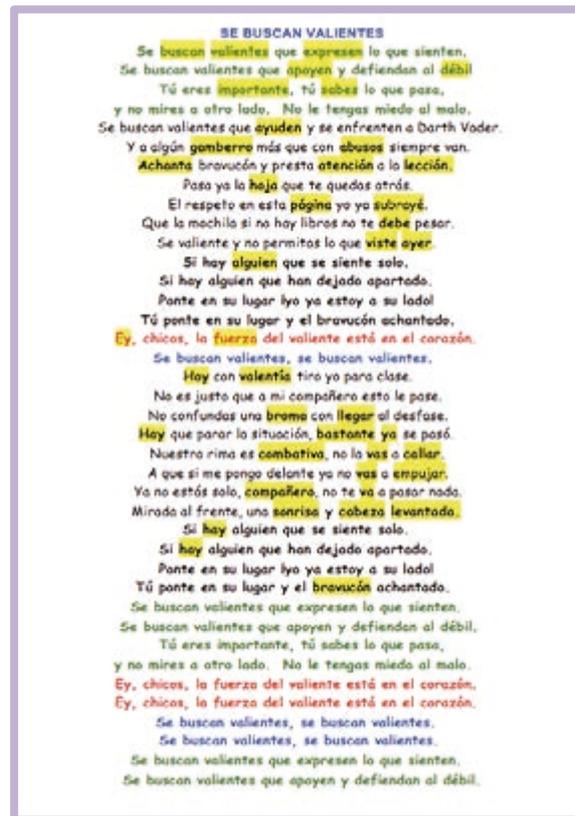


Figura 100: Texto entregado a los alumnos para autocorregir su dictado

El texto resalta en amarillo las palabras con mayor dificultad ortográfica para que se centre la atención de los alumnos en ellas (ver en Anexos la imagen de la letra ampliada).

Las autocorrecciones de los alumnos se realizan en otro color y son supervisadas por la profesora:

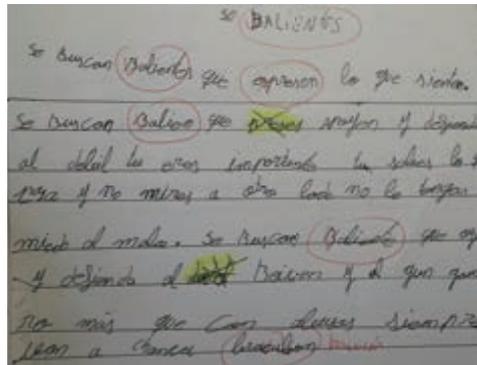


Figura 101: Texto autocorregido por el alumno

Las palabras mal escritas se pasarán a tarjetas de vocabulario para ser introducidas en la *caja de los signos y las palabras*.

Se continúa con el inicio del ensayo de la canción en LSE “Se buscan valientes” para poder grabar el vídeo clip en unos días.

Se practica por parejas el deletreo de algunas palabras difíciles desde el punto de vista ortográfico que aparecen en la letra de la canción. Se realiza el signo y luego se deletrea. Por ejemplo: DÉBIL.



Figura 102: Alumno realizando el signo “DÉBIL”

3.2.17 Sesión 17

Esta sesión tiene como objetivo grabar el videoclip en LSE de la canción “Se buscan valientes”.

Después de un repaso rápido de la canción en LSE, procedemos a grabar el videoclip.



Figura 103: Alumnos durante la grabación del videoclip



Figura 104: Imagen del grupo completo durante la grabación del videoclip

Posteriormente, ya fuera de clase la profesora monta el videoclip y se sube a la web del colegio.

3.2.18 Sesión 18

Se finaliza la grabación del videoclip de la canción *Se buscan valientes*. Los alumnos ensayan su intervención previamente a la grabación.



Figura 105: Grupo completo durante la grabación de la escena final del videoclip

3.2.19 Sesión 19

Esta sesión tiene como objetivo practicar el deletreo de palabras con dificultades ortográficas. Usaremos la baraja ortográfica confeccionada por el alumnado para practicar antes de la competición que tendrá lugar en la siguiente sesión. Por parejas, practicaremos con las cartas que nos hayan repartido. Un compañero dice el signo y el otro deletrea la palabra castellana que corresponda a dicho signo.



Figura 106: Alumna practicando el deletreo de palabras

Luego se cambia el rol y el compañero que decía el signo ahora deletrea y viceversa.



Figura 107: Alumnos practicando el deletreo de palabras con dificultades ortográficas

3.2.20 Sesión 20

Se llevará a cabo la *Olimpiada ortográfica en LSE*. Por grupos, los alumnos compiten para acertar el máximo de palabras deletreadas correctamente. ¡Habrá premios para todos los que se esfuercen al máximo! Un diploma de participación o como ganadores de la Olimpiada Ortográfica en LSE.

Se forman cinco grupos con cinco miembros en cada uno. Eligen entre todos el nombre del grupo para anotar en la pizarra la puntuación de cada uno.



Figura 108: Alumnos en grupo participando en la "Olimpiada ortográfica en LSE"

Sentados en semicírculo por grupos, un representante del grupo hará de portavoz y comunicará en lengua de signos a la profesora la palabra castellana con la que se traduce el signo que la profesora realiza.

Si es acertado el deletreo de la palabra, se anota un punto al grupo que ha acertado. Si el grupo falla en su respuesta, no se anotará ningún punto al grupo. Después de varias rondas, ganará el grupo que mayor puntuación haya obtenido.

Todos los alumnos reciben un diploma de participación y el grupo ganador recibe uno con la mención de primer premio.



Figura 109: Diplomas de participación y de ganador de la “Olimpiada ortográfica en LSE”

Por último, se realiza el visionado del videoclip ya montado que los alumnos han realizado de la canción *Se buscan valientes*.



Figura 110: Alumnos visionando su propio videoclip

Para finalizar este Proyecto, los alumnos sorprenden a la profesora con un obsequio realizado por ellos mismos: un cartel de agradecimiento por las clases de lengua de signos escrito con el alfabeto dactilológico de la LSE.



Figura 111: Alumnos entregando a la profesora obsequio de agradecimiento y despedida

3.3 *EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL*

Hay una sesión previa al inicio del taller y una posterior a su finalización que se destinan a la evaluación inicial y final. De forma individual, se realizará un test de escritura cien palabras (tanto para la evaluación inicial como para la final).

Tras la experiencia pedagógica innovadora, durante la evaluación final, en el grupo experimental también se realizará un cuestionario para que los alumnos evalúen la actuación del docente y el Proyecto. También el docente realizará su propia autoevaluación.

Realizamos, a continuación, una descripción de cada uno de estos momentos.

3.3.1 Evaluación inicial

En una sesión previa al inicio del taller, de unos 45 minutos de duración, llevaremos a cabo una evaluación inicial del alumnado de los dos grupos participantes: el grupo control y el experimental. Para no alterar mucho el desarrollo de las clases de ambos grupos, dicha evaluación se llevará a cabo en una sesión de lengua castellana en cada curso.

El vocabulario que vamos a incluir en la prueba de evaluación inicial es parte del que posteriormente trabajaremos en el Proyecto (aproximadamente unas 400 palabras). Ese trabajo con el vocabulario no consistirá en que memorice vocabulario de uso frecuente que contiene algún tipo de dificultad ortográfica (como era propio de otro tiempo en la enseñanza de las lenguas) sino que se trabajará de forma lúdica en el Proyecto de ortografía española con LSE mediante juegos y otras actividades que potencian la atención y memorización visual.

A continuación, se procede a la evaluación inicial de ortografía de los alumnos, tanto en el grupo experimental (3º B) como en el grupo de control (3º C). La prueba consta de un test de escritura de palabras en el que se dan cien parejas de palabras y hay que elegir la palabra correctamente escrita de cada par.

Se pasa un *test de palabras* (se adjunta el test completo en los Anexos) en el que se le pide a los alumnos que coloreen o subrayen la palabra correcta de las cien parejas de palabras que se les da por escrito. En cada pareja hay una palabra correctamente escrita y otra incorrecta.

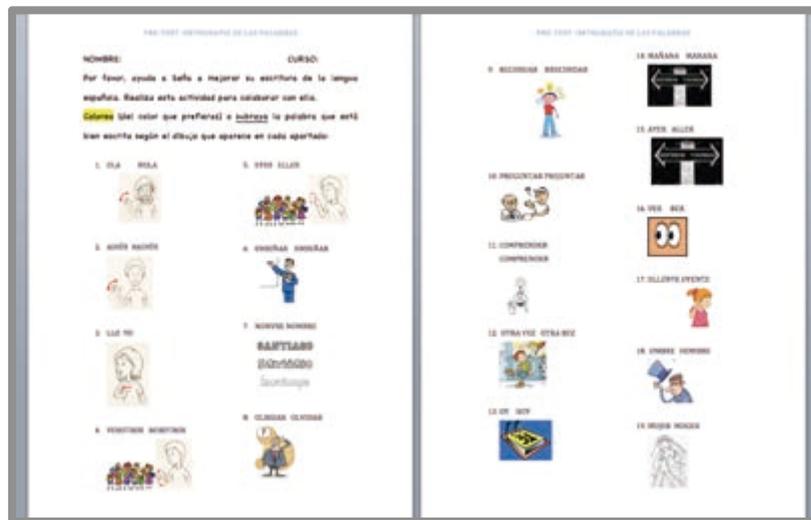


Figura 112: Test de 100 palabras

Los alumnos han de responder a este test (disponen de, aproximadamente, veinte minutos) y posteriormente se recogen para su corrección.



Figura 113: Alumnos realizando el test de palabras

Se concluye la sesión de evaluación inicial y se anuncia a los alumnos que durante la siguiente sesión dará comienzo el taller de lengua de signos en sí, donde habrá juegos y otras actividades muy divertidas.

3.3.2 Evaluación final

Se empleará el mismo pre-test que los alumnos completaron para la evaluación inicial. De este modo podremos evaluar si hay una mejora sustancial en ambos grupos tras la intervención educativa que se ha llevado a cabo, mediante el método tradicional o el experimental, y cuantificar así los resultados. Nuestro objetivo final es observar si realmente el uso lúdico y motivador de la LSE ha mejorado el aprendizaje de la ortografía de palabras dificultosas en español o no, y si este resultado es superior al obtenido mediante métodos tradicionales de enseñanza de la ortografía.

3.3.3 Evaluación del taller

Además de la evaluación final de la ortografía (test), cuya finalidad esencial es obtener datos objetivos sobre la efectividad o no del nuevo método de enseñanza-aprendizaje de la ortografía mediante a la LSE, en el grupo experimental se realiza una evaluación del Proyecto (qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos de esta experiencia con la lengua de signos) y una evaluación de la profesora y su labor docente.

POST-TEST		GRUPO EXPERIMENTAL		Irene Marín García	
		Marzo 2017			
NOMBRE:			CURSO:		
Pon una cruz donde corresponda:					
PREGUNTA	SI	NO	A VECES		
1. Las clases me han gustado.					
2. La profesora me ha gustado.					
3. Las actividades han sido distintas a lo normal y eso me ha gustado y entretenido.					
4. Los juegos con la lengua de signos eran divertidos.					
5. La clase ha quedado más bonita y acogedora con nuestra decoración y trabajo.					
6. Todos hemos participado en los juegos.					
7. Tenía ganas de que llegaran los martes y los jueves por las clases de lengua de signos.					
8. Todavía me acuerdo de algunos signos y del abecedario en LSE.					
9. ¿Te gustaría repetir la experiencia y que de nuevo viniera Irene a clase?					
10. ¿Te gustaría que otros niños pudieran también tener un curso como este?					
Explica si te ha gustado aprender lengua de signos.					
Lo que más me ha gustado ha sido:					
Lo que menos te ha gustado:					

Figura 114: Documento de evaluación del taller y evaluación docente

3.4 AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Dado que la evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante evaluar no solo el aprendizaje del alumnado sino también la propia práctica docente con el fin de revisar y reajustar la intervención educativa a la realidad, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller de ortografía visual con LSE.

Es por ello que hemos elaborado una tabla en la que se revisan una serie de indicadores:

Nº	INDICADORES	SÍ	NO	A VECES
1	Motivo al inicio de las sesiones al alumnado, presentando o introduciendo la actividad.			
2	Conecto los nuevos contenidos con los anteriores.			
3	Reflexiono sobre mi labor docente y realizo las modificaciones necesarias.			
4	Las actividades propuestas aseguran la consecución de los objetivos iniciales.			
5	Las actividades son variadas y despiertan el interés del alumnado.			
6	Las actividades siguen diversas organizaciones: individuales, por parejas, por grupos...			
7	El tiempo programado para cada sesión se adecua a la realidad.			
8	Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno.			
9	Los contenidos ortográficos se adaptan a los del curso.			
10	La organización del aula permite que los alumnos puedan verse entre ellos.			
11	El clima del aula es el adecuado y los alumnos tienen relaciones fluidas.			
12	He utilizado varias herramientas de evaluación del taller (portafolio, pruebas escritas, observación...).			

Tabla 15: Autoevaluación de la actividad docente. Fuente: Elaboración propia

Además, esta evaluación docente se completa con las respuestas a las preguntas del cuestionario sobre la actividad docente que los alumnos del grupo experimental dieron en la evaluación final.

**IV – ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE LOS
DATOS**

IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para analizar los resultados de esta investigación, se han utilizado las herramientas estadísticas disponibles en IBM SPSS Statics 21. Mediante dichas herramientas, los datos han sido sometidos a los siguientes análisis:

- Análisis descriptivos: estos nos han permitido conocer la distribución de la muestra para cada una de las variables estudiadas (media, desviación típica).

- Análisis de contraste sobre medias: a través de un análisis *t de Student*. Con este estadístico se han contrastado las medias de errores obtenidas por ambos grupos en el test inicial y final, así como las diferencias entre medias de errores dentro de cada grupo, medidas antes y después del tratamiento.

- Análisis de varianza (ANOVA) para analizar la influencia del grupo en los datos obtenidos.

4.1.1 Análisis descriptivo

En primer lugar, conviene destacar los estadísticos descriptivos que nos muestran los dos grupos evaluados, control y experimental, tanto en los aciertos iniciales como finales. En la tabla siguiente podemos encontrar dichos valores:

Descriptivos						
		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Aciertos Iniciales	Control	24	84,9167	9,94295	60,00	98,00
	Experimental	24	82,5000	10,93459	57,00	100,00
	Total	48	83,7083	10,41063	57,00	100,00
Aciertos Finales	Control	24	86,7917	9,16031	62,00	98,00
	Experimental	24	93,2500	4,96291	79,00	100,00
	Total	48	90,0208	7,98533	62,00	100,00

Tabla 16: Estadísticos descriptivos de los dos grupos evaluados

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en el grupo control de forma pormenorizada, según los aciertos y errores de cada alumno, tanto en la evaluación inicial como en la final:

		GRUPO CONTROL			
		EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA / EMPEORA	
		TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE
ALUMNOS	1	73	81	8	10,96%
	2	87	86	-1	-1,15%
	3	96	95	-1	-1,04%
	4	95	98	3	3,16%
	5	86	92	6	6,98%
	6	83	89	6	7,23%
	7	82	90	8	9,76%
	8	68	69	1	1,47%
	9	90	88	-2	-2,22%
	10	85	84	-1	-1,18%
	11	89	95	6	6,74%
	12	78	82	4	5,13%
	13	98	98	0	0%
	14	60	62	2	3,33%
	15	94	93	-1	-1,06%
	16	80	86	6	7,50%
	17	98	97	-1	-1,02%
	18	88	87	-1	-1,14%
	19	80	82	2	2,50%
	20	95	92	-3	-3,16%
	21	69	70	1	1,45%
	22	84	86	2	2,38%
	23	89	90	1	1,12%
	24	91	91	0	0%

Tabla 17: Resumen resultados grupo control

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, de los 24 alumnos, 8 empeoran los resultados con respecto al test inicial de palabras, 14 mejoran y 2 obtienen el mismo resultado.

Los datos se resumen en la siguiente tabla:

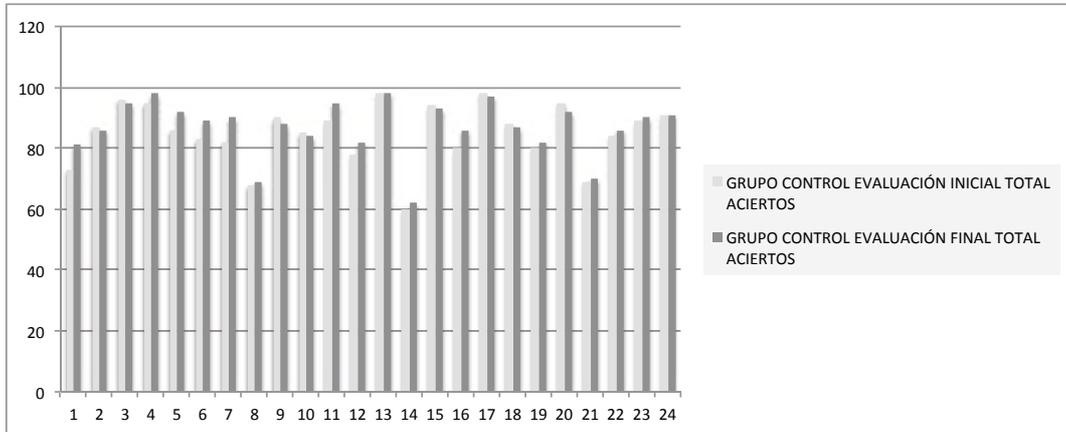


Figura 115: Gráfico resultados grupo control

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en el grupo experimental de forma pormenorizada, según los aciertos y errores de cada alumno, tanto en la evaluación inicial como en la final:

		GRUPO EXPERIMENTAL			
		EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA / EMPEORA	
		TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE
ALUMNOS	1	57	79	22	38,60%
	2	85	96	11	12,94%
	3	61	79	18	29,51%
	4	81	92	11	13,58%
	5	93	99	6	6,45%
	6	95	97	2	2,11%
	7	80	90	10	12,50%
	8	71	90	19	26,76%
	9	86	93	7	8,14%
	10	83	98	15	18,07%
	11	100	100	0	0%
	12	96	97	1	1,04%
	13	93	98	5	5,38%
	14	90	93	3	3,33%
	15	89	98	9	10,11%
	16	90	97	7	7,78%
	17	76	92	16	21,05%
	18	78	90	12	15,38%
	19	66	87	21	31,82%
	20	78	94	16	20,51%
	21	79	91	12	15,19%
	22	88	94	6	6,82%
	23	88	91	3	3,41%
	24	77	85	8	10,39%

Tabla 18: Resumen resultados grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, de los 24 alumnos, 8 empeoran los resultados con respecto al test inicial de palabras, 14 mejoran y 2 obtienen el mismo resultado.

Los datos se resumen en la siguiente tabla:

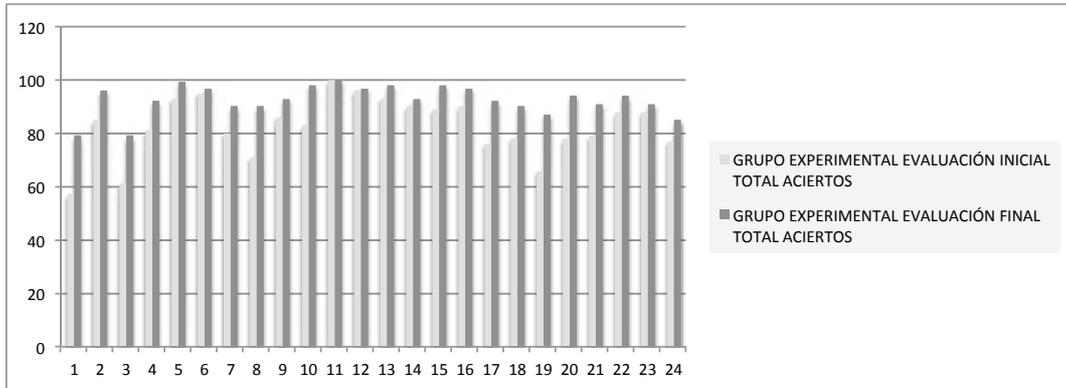


Figura 116: Gráfico resultados grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Comparación inter grupos

Una vez analizados los resultados descriptivos encontrados, nos interesa saber el avance de los datos, en cada uno de los grupos, desde la medida del pretest y la medida post-test. Para ello, llevamos a cabo un análisis de comparación entre medias T de Student. Las tablas siguientes muestran los resultados encontrados en los dos grupos de manera independiente.

Grupo control			
	t	gl	Sig. (bilateral)
Aciertos iniciales - Aciertos finales	-2,805	23	0,010

Tabla 19: Comparación entre medias T Student del grupo control

Fuente: Elaboración propia

Grupo experimental			
	t	gl	Sig. (bilateral)
Aciertos iniciales - Aciertos finales	-6,157	23	0,000

Tabla 20: Comparación entre medias T Student del grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Los datos nos muestran que ambos grupos tienen un avance significativo desde el pre-test hasta el post-test (grupo control: $p=.01$; $t= -2.805$; grupo experimental: $p<.01$; $t= -6.157$).

4.1.3 Comparación entre grupos

Si bien es cierto que los dos grupos analizados, control y experimental, presentan una importante reducción de los errores cometidos, entre el test inicial y final, la mejora obtenida por el grupo experimental es significativamente mayor a la del grupo control, obteniéndose para cada caso los siguientes parámetros:

	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA / EMPEORA		EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA / EMPEORA	
	TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE	TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE
1	73	81	8	10,96%	57	79	22	38,60%
2	87	86	-1	-1,15%	85	96	11	12,94%
3	96	95	-1	-1,04%	61	79	18	29,51%
4	95	98	3	3,16%	81	92	11	13,58%
5	86	92	6	6,98%	93	99	6	6,45%
6	83	89	6	7,23%	95	97	2	2,11%
7	82	90	8	9,76%	80	90	10	12,50%
8	68	69	1	1,47%	71	90	19	26,76%
9	90	88	-2	-2,22%	86	93	7	8,14%
10	85	84	-1	-1,18%	83	98	15	18,07%
11	89	95	6	6,74%	100	100	0	0%
12	78	82	4	5,13%	96	97	1	1,04%
13	98	98	0	0%	93	98	5	5,38%
14	60	62	2	3,33%	90	93	3	3,33%
15	94	93	-1	-1,06%	89	98	9	10,11%
16	80	86	6	7,50%	90	97	7	7,78%
17	98	97	-1	-1,02%	76	92	16	21,05%
18	88	87	-1	-1,14%	78	90	12	15,38%
19	80	82	2	2,50%	66	87	21	31,82%
20	95	92	-3	-3,16%	78	94	16	20,51%
21	69	70	1	1,45%	79	91	12	15,19%
22	84	86	2	2,38%	88	94	6	6,82%
23	89	90	1	1,12%	88	91	3	3,41%
24	91	91	0	0%	77	85	8	10,39%
	% MEJORA DE MEDIA DEL GRUPO CONTROL			2,41%	% MEJORA DE MEDIA DEL GRUPO EXPERIMENTAL			13,37%

Tabla 21: Comparativa de la mejora entre grupo control y grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

De hecho, como se puede advertir al final de la tabla, el porcentaje medio de mejora en el grupo experimental es del 13,37%, mientras que la mejora del grupo control es de 2,41%, lo que evidencia un progreso superior en el grupo experimental que en el control.

Además, hemos de añadir, con respecto a la prueba final de redacción realizada en el grupo control y en el experimental, que en el grupo experimental el número medio de errores ortográficos por alumno se redujo con respecto al de la evaluación inicial, mientras que en el grupo control se observaron cambios menos acentuados. En concreto, en el grupo experimental se redujeron los errores ortográficos en la redacción de la evaluación final con respecto a la de la inicial: de un 2,3 de errores de media por alumno a un 1,1; mientras que en el grupo control solo se redujeron de una media de 1,6 de errores ortográficos por alumno

a un 1,4.

Así queda reflejado en la siguiente figura de una forma más gráfica:

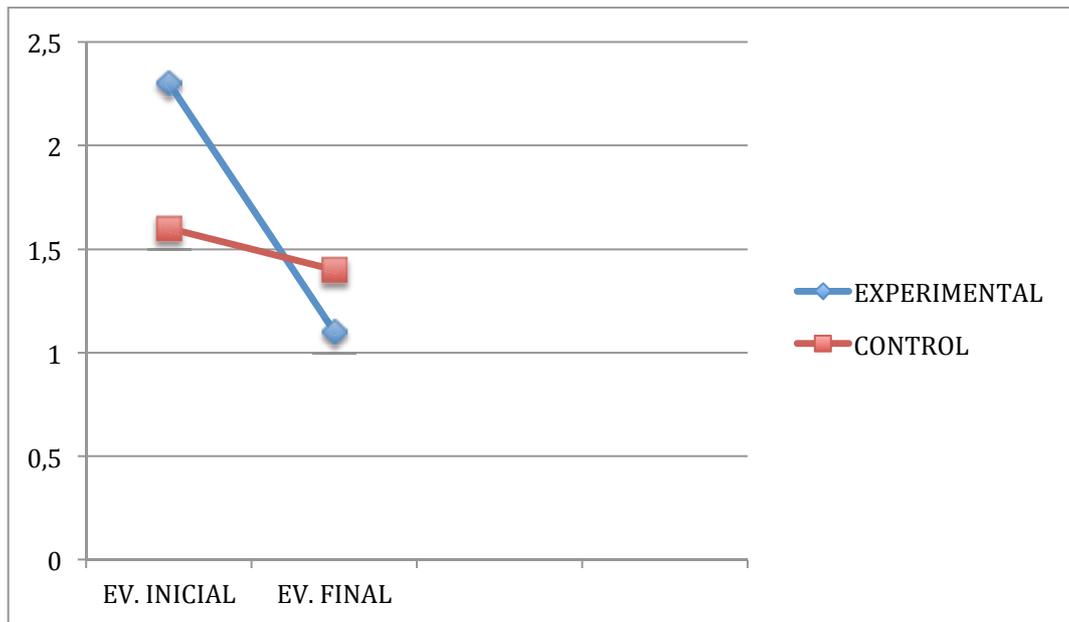


Figura 117: Representación gráfica del progreso ortográfico de los grupos

Fuente: Elaboración propia

Todos estos datos, evaluados de una manera descriptiva, se corroboran a través del análisis T de Student, utilizado para la comparación de medias. En las tablas xxx podemos comprobar dichos datos.

Análisis T de Student			
	F	Sig.	t
Aciertos iniciales	0,270	0,606	0,801
Aciertos finales	4,085	0,049	3,037

Tabla 22: T de Student entre grupos

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior (t de student), podemos comprobar que los datos referentes a la comparación de medias de los aciertos finales muestran un valor significativo ($p < .05$), dando como resultado un valor significativamente más alto en el grupo experimental ($t = -3,037$).

Dichos resultados, fruto de las diferencias entre los grupos, se ve también corroborado a través de un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados pueden apreciarse en la tabla siguiente:

Análisis de varianza (ANOVA)			
		F	Sig.
Aciertos iniciales	Entre grupos	0,642	0,427
Aciertos finales	Entre grupos	9,223	0,004

Tabla 23: Análisis de varianza (ANOVA) entre grupos

Fuente: Elaboración propia

Los datos nos vuelven a mostrar que la influencia del grupo se muestra en los resultados finales, encontrándonos una diferencia significativa en los datos encontrados en función del grupo al que pertenecen ($p < .01$).

Por lo tanto, podemos ver que, aunque ambos grupos muestran un avance, los resultados en el post-test muestran un avance mayor en los alumnos del grupo experimental.

4.2 DATOS OBTENIDOS DE AMBAS EVALUACIONES CON RESPECTO AL VOCABULARIO CACOFÓNICO

A continuación, realizamos un análisis pormenorizado de los errores cometidos tanto en el pre-test como en el post-test. En las siguientes tablas se muestra la frecuencia de error de las cien palabras, apareciendo estas agrupadas

en bloques de 25 según el orden en que aparecen en los test.

	Errores por palabras - 1 a 25					Errores por palabras - 26 a 50			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
HOLA	0	2	2	0	COGER	10	17	10	7
ADIÓS	6	3	4	2	CONOCER	0	1	3	3
YO	1	0	2	1	APRENDER	5	7	8	3
VOSOTROS	2	3	1	1	BIEN	4	2	3	1
ELLOS	0	6	3	2	VIAJAR	3	4	5	1
ENSEÑAR	1	0	0	0	VOLAR	1	3	4	4
NOMBRE	3	1	0	0	AVIÓN	3	2	4	2
OLVIDAR	4	4	1	1	BICICLETA	3	4	1	1
RECORDAR	0	1	2	0	NACER	1	3	0	0
PREGUNTAR	4	2	1	0	IR	8	7	8	4
COMPRENDE	9	6	9	2	VENIR	7	7	7	1
OTRA VEZ	1	2	3	0	MÓVIL	4	5	9	2
HOY	1	1	1	0	CALLE	0	0	2	1
MAÑANA	2	0	0	0	TRABAJAR	5	3	3	3
AYER	3	4	2	1	JUGAR	1	0	1	0
VER	4	4	2	0	IMPORTANTI	9	2	8	2
OYENTE	11	10	13	5	VERDAD	2	1	2	1
HOMBRE	1	2	2	0	TAMBIÉN	3	1	4	1
MUJER	2	3	4	0	SIEMPRE	1	0	5	3
ALUMNO	3	1	5	1	FÁCIL	2	2	1	0
COMPAÑERC	7	3	6	0	REPETIR	1	1	4	1
POR FAVOR	5	3	2	0	ENFADADO	3	2	4	1
ATENCIÓN	2	1	1	1	QUERER	2	1	0	0
PUEBLO	1	2	2	2	SABER	5	5	8	4
VIVIR	4	1	1	0	BARCO	6	2	7	3

	Errores por palabras - 51 a 75					Errores por palabras - 76 a 100			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
HABER	7	5	6	1	AULA	10	9	8	5
APROBAR	11	8	13	10	HERMANO	0	0	1	1
DECIR	0	3	5	1	ABUELO	0	2	2	1
HABLAR	1	0	3	1	ARREGLAR	7	9	8	3
LEJOS	3	0	1	0	ZANAHORIA	6	4	3	0
ABAJO	5	3	8	2	ALMOHADA	8	8	6	1
EXPLICAR	2	0	5	3	PERRO	1	1	2	0
LIBRO	2	2	3	1	GUITARRA	4	3	4	2
VERDE	2	1	1	1	NAVIDAD	1	4	1	1
HOJA	3	1	6	1	VIENTO	5	3	4	5
MARRÓN	1	1	2	1	COLEGIO	2	1	5	0
NAVEGAR	8	8	7	7	HIELO	3	2	2	0
INVIERNO	4	1	2	0	BAÑO	4	3	4	3
VERANO	5	2	2	0	BOSQUE	0	1	1	0
OTOÑO	2	1	2	0	DIBUJO	3	2	3	2
PRIMAVERA	11	6	10	4	HUEVO	1	1	0	1
LAVABO	6	8	10	8	VALLA	2	7	14	1
JABÓN	3	3	5	3	VASO	8	3	5	4
PLAYA	4	3	5	1	QUESO	0	0	1	1
TOALLA	3	7	10	7	CIGÜEÑA	1	1	2	0
NUBE	8	11	11	6	MÁQUINA	0	1	2	0
NIEVE	8	5	5	1	HORMIGA	3	1	4	0
LLUVIA	5	4	7	3	OVEJA	4	8	9	2
VENTANA	6	3	5	4	SONRISA	5	6	6	7
HABITACIÓN	8	4	7	4	RAQUETA	0	0	2	2

Tabla 24: Errores por palabras

Fuente: Elaboración propia

Resaltamos las cinco palabras que mayor frecuencia de error provocan entre el alumnado, tanto en el grupo control como en el experimental:

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
OYENTE	11	10	13	5
COGER	10	17	10	7
APROBAR	11	8	13	10
PRIMAVERA	11	6	10	4
NUBE	11	11	11	6

Tabla 25: Palabras que presentan mayor frecuencia de errores

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se presentan estas cinco palabras y la mejoría o empeoramiento que en ambos grupos se produce entre el pre-test y el post-test.

ERRORES POR PALABRAS - LAS 5 PALABRAS CON MÁS FALLOS						
	GRUPO CONTROL		Mejora (+) Empeora (-)	GRUPO EXPERIMENTAL		Mejora (+) Empeora (-)
	INICIAL	FINAL		INICIAL	FINAL	
OYENTE	11	10	1	13	5	8
COGER	10	17	-7	10	7	3
APROBAR	11	8	3	13	10	3
PRIMAVERA	11	6	5	10	4	6
NUBE	11	11	0	11	6	5

Tabla 26: Palabras que presentan mayor frecuencia de errores con diferencia entre la evaluación inicial y la final

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en el grupo control hay una leve mejoría (mejoran en tres de las cinco palabras y en una se mantiene el mismo error y en otra se empeora); mientras que en el grupo experimental mejoran considerablemente los resultados con respecto a las cinco palabras analizadas.

Los datos se resumen en la siguiente tabla:

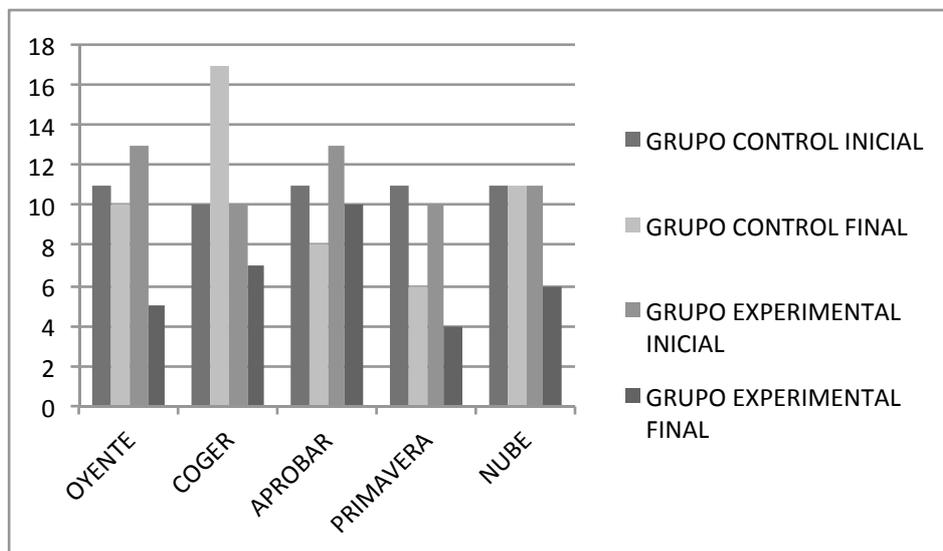


Figura 118: Gráfico de las palabras que presentan mayor frecuencia de errores con diferencia entre la evaluación inicial y la final

Fuente: Elaboración propia

4.3 DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INNOVADORA CON LA LSE Y LA ACTIVIDAD DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNADO

El 100% de alumnos (los 24 alumnos del grupo experimental) contestan que sí les han gustado las clases, que les ha gustado la profesora, la experiencia de aprendizaje, que los juegos con LSE eran muy divertidos, que todavía recuerdan muchos signos de los que han aprendido, que la clase ha quedado más bonita y acogedora tras la labor de trabajo de grupo con el mural ortográfico y el rincón de la LSE y, por último, a todos les gustaría que otros niños pudieran vivir una experiencia educativa similar con la LSE.

La mayoría del alumnado (21 de 24 alumnos, que representan el 87,5% del alumnado del grupo experimental) resalta que las actividades han sido distintas a lo normal y que les han gustado y entretenido, mientras que solo tres de ellos dicen que las actividades han sido distintas a lo normal y que les han gustado y entretenido a veces.

En cuanto la expectativa que había ante las clases de LSE los martes y los jueves, 23 de los 24 alumnos (esto es, el 95,8% del alumnado) contestan que durante la semana anhelaban los martes y los jueves porque eran los días que se impartían las clases de LSE y solo uno de los alumnos contesta que a veces sentía ese anhelo y a veces no. En general, por lo tanto, el alumnado esperaba deseoso que llegaran los días en que había clases de LSE.

Por último, hay que decir que 20 de los 24 alumnos (o lo que es lo mismo, el 87,5% del alumnado) han contestado que sí han participado todos en los juegos y solo 4 contestan que a veces (el 16,6% del alumnado). Lo cual puede entenderse, puesto que aunque todos participaban en los juegos, en algunos, como en la olimpiada ortográfica había una fase de finalistas en la que solo participaban los grupos que habían llegado a la fase final.

Veamos en la siguiente gráfica el resumen de la evaluación realizada por el alumnado del proyecto y de la labor docente de forma más visual:

	EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS		
	SÍ	NO	A VECES
ME GUSTAN LAS CLASES	24	0	0
ME GUSTA LA PROFESORA	24	0	0
ACTIVIDADES INNOVADORAS Y DIVERTIDAS	21	0	3
ME GUSTAN LOS JUEGOS CON LSE	24	0	0
CLASE MÁS ATRACTIVA	24	0	0
PARTICIPACIÓN DE TODOS	20	0	4
ANHELO POR LAS CLASES DE LSE	23	0	1
MUCHOS SIGNOS NO SE OLVIDAN	24	0	0
QUISIERA REPETIR LA EXPERIENCIA	24	0	0
RECOMIENDO LA EXPERIENCIA A OTROS	24	0	0

Tabla 27: Evaluación de la actividad docente por parte del alumnado

Fuente: Elaboración propia

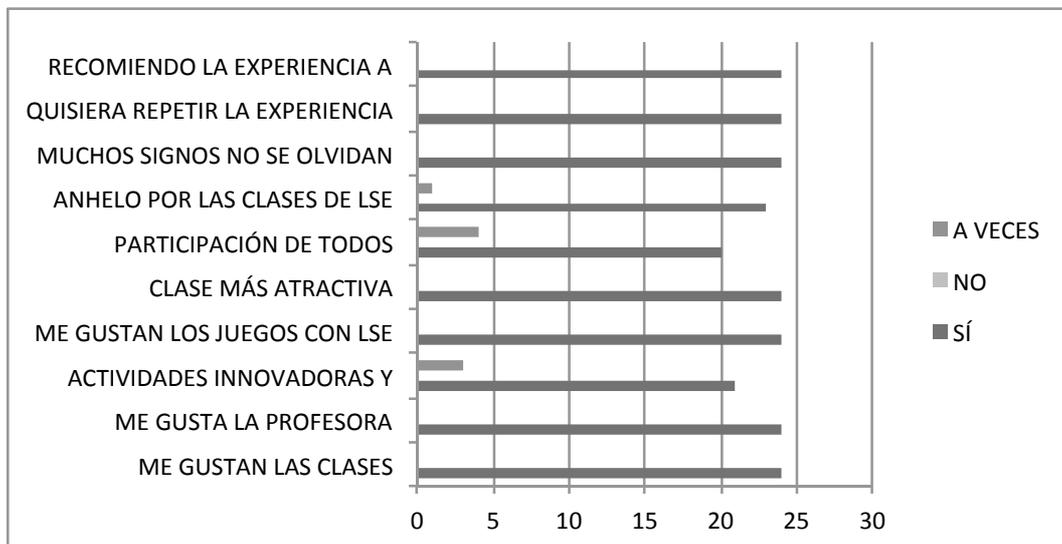


Figura 119: Gráfico de la evaluación de la actividad docente por parte del alumnado

Fuente: Elaboración propia

4.4 DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Tras el análisis del cuestionario de evaluación por parte del alumnado sobre el proyecto y la práctica docente, se observan las siguientes respuestas: el 100% del alumnado contesta positivamente a la pregunta de si la profesora les ha gustado, a la de si les gustaría repetir la experiencia con la misma profesora. Casi todos los alumnos (menos uno que contesta que solo a veces, que representa un 4,1% del alumnado), concretamente el 95,8% del alumnado, afirman que *tenían ganas de que llegaran los martes y los jueves para dar clases con Irene*. Estos datos muestran el alto nivel de satisfacción del alumnado ante la labor docente de la profesora.

Aunque es fundamental la opinión que los alumnos tienen de la labor docente, también es importante que la profesora realice una reflexión sobre su propia práctica docente con el objetivo de poder mejorar la planificación y

desarrollo del proyecto de enseñanza-aprendizaje de la ortografía castellana mediante la LSE, así como sus distintas sesiones, actividades, temporalización, etc. Con respecto a la autoevaluación docente, estos son los datos obtenidos:

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
	SÍ	NO	A VECES
Motivo al inicio de las sesiones al alumnado, presentando o introduciendo la actividad	X		
Conecto los nuevos contenidos con los anteriores	X		
Reflexiono sobre mi labor docente y realizo las modificaciones necesarias	X		
Las actividades propuestas aseguran la consecución de los objetivos iniciales	X		
Las actividades siguen diversas organizaciones: individuales, por parejas, por grupos...	X		
El tiempo programado para cada sesión se adecua a la realidad			X
Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno	X		
Los contenidos ortográficos se adaptan a los del curso	X		
La organización del aula es el adecuado y los alumnos tienen relaciones fluidas			X
El clima del aula es el adecuado y los alumnos			X
He utilizado varias herramientas de evaluación del taller (pruebas escritas, observación...)	X		

Tabla 28: Autoevaluación docente

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se comentan los aspectos que no siempre han podido llevarse a cabo y analizamos la posible causa:

- Con respecto a la organización del tiempo, destacamos que ha sido escaso. El Proyecto ha contado con 20 horas para su desarrollo y habría sido deseable poder contar con más tiempo. Pero al ser una experiencia educativa innovadora había que adaptarse al tiempo que el tutor estaba dispuesto a ceder para la aplicación de esta metodología en su aula.
- Con respecto a la organización del aula, también hemos realizado varias modificaciones en la colocación y distribución de las mesas. Al ser la LSE una lengua visual, es esencial que los alumnos puedan verse las caras entre sí durante el transcurso de la clase y también puedan ver a la profesora. Es por ello que las mesas del alumnado se distribuyeron en clase en forma de “U”, para que todo el alumnado pudiera ver lo que los compañeros o el docente signaba.
- Con relación al clima del aula, hemos de señalar que en ocasiones los alumnos se distraían con facilidad, hablaban en lengua oral y no estaban atentos a la explicación de las diversas actividades. Sobre todo, al inicio de la sesión, cuando costaba más tiempo del estimado conseguir el clima adecuado para desarrollar las actividades con la LSE. Pero la tutora colaboraba activamente para que el ambiente de clase fuera el apropiado y transcurridos los primeros minutos el clima se restablecía con normalidad.

Seguidamente, tras el análisis e interpretación de los datos del estudio llevado a cabo, extraemos unas conclusiones.

V – CONCLUSIONES

V CONCLUSIONES

Con la intención de exponer de manera clara las conclusiones del presente trabajo, se van a ir desgranando los objetivos fijados al inicio del proceso, a fin de detallar en cada caso su verificación y el modo en el que han sido alcanzados o no, en cada caso.

En lo que se refiere al objetivo primordial establecido en el inicio de este trabajo, que era el siguiente:

1. *Mejorar la ortografía de palabras que usualmente presentan dificultad en el alumnado de tercer curso de Educación Primaria mediante el uso lúdico y motivador de la LSE.*

Hemos de decir que los resultados obtenidos tras el análisis de los datos son concluyentes y podemos afirmar que sí se observa una mejora en referencia a los errores ortográficos de los alumnos del grupo experimental, que ha aprendido ortografía mediante actividades y juegos con LSE, con respecto a los alumnos que han realizado su aprendizaje ortográfico mediante la metodología tradicional, los cuales muestran también una mejora, pero esta es significativamente inferior a la mostrada por el grupo experimental. Concretamente, el porcentaje medio de mejora en el grupo experimental es del 13,37%, mientras que la mejora del grupo control es de 2,41%.

En lo que se refiere a los objetivos específicos establecidos, hemos de decir lo siguiente con respecto a cada uno:

2. *Comprobar si existe una relación entre el uso de la LSE como recurso visual en la enseñanza de la ortografía castellana y la mejoría de la escritura de palabras dificultosas en los discentes de tercer curso de Primaria.*

Según los datos obtenidos tras el estudio, se observa una clara relación entre el uso de la LSE como recurso visual en la enseñanza de la ortografía

castellana y la mejora de la escritura de palabras castellanas que presentan dificultades ortográficas.

3. *Elaborar una propuesta de actividades y recursos didácticos para que los futuros docentes, concretamente los del área de Lengua castellana y Literatura, puedan emplear esta metodología en sus aulas y al mismo tiempo participen en la inclusión del alumnado sordo en la escuela aprendiendo el vocabulario básico de la LSE.*

Tras la satisfactoria y fructífera experiencia de aprendizaje de la ortografía castellana mediante el uso lúdico, motivador e inclusivo de la LSE, hemos concluido que las actividades propuestas en dicho taller han resultado provechosas y efectivas. Por ello aportamos una lista de dichas actividades y una breve descripción de cada una. Dicha lista queda recogida en los Anexos.

4. *Realizar un compendio con algunas recomendaciones que han de tenerse en cuenta para la enseñanza de la ortografía del vocabulario cacofónico en Primaria.*

Recopilamos una serie de recomendaciones que han de tenerse en cuenta en la enseñanza de la ortografía de palabras con ortografía dificultosa, que recapitula **aportaciones de diversos autores**, descritas en el **marco teórico, que han encontrado respaldo tras nuestra experiencia innovadora de enseñanza de la Ortografía Visual con la LSE** como estrategia que mejora la atención y memorización visual de dicho vocabulario y que además es un recurso inclusivo, lúdico y motivador. Estas sugerencias son las siguientes:

- 4.1. **Concebir el error como fuente de aprendizaje y potenciar el papel protagonista del alumno en su propio aprendizaje:** es aconsejable fomentar la escuela constructivista frente a la tradicional en cuanto a lo que a ortografía se refiere. El error, entendido como fuente de aprendizaje (Camps y otras, 1990;

Cassany y otros, 1994; Astolfi, 1999; Ruiz, 2009; Carratalá, 2013...), motiva al alumno a mejorar en su escritura, a ser protagonista de su propio aprendizaje, a autocorregirse... Entendiendo la ortografía como una parte importante de la escritura, sin la que no podríamos hacernos comprender por escrito. La pedagogía del error, que fomenta la *copia-castigo* (Carratalá, 2013), el de *dictado* como medio de enseñanza de la ortografía mediante el uso de vocabulario lejano al alumno, con el fin de “pillarlo” en faltas de ortografía que después se han de corregir y penalizar, etc. se desaconsejan, así como el estudio de innumerables y complejas reglas de ortografía y sus excepciones, que no abarcan ni la mitad del vocabulario cacofónico del alumnado. Tampoco deben usarse ejercicios como la *fuga de letras* (Carratalá, 2013) o los textos llenos de faltas para buscar los errores, pues en vez de mostrar la palabra bien escrita para crear su imagen correcta y memorizarla visualmente, alienta el error y su posterior memorización errónea (Barberá, 2001; Camps y otras, 1990).

- 4.2. **Estimular la atención y la memoria visual** para mejorar el aprendizaje de la ortografía: es un argumento empleado, entre otros, desde finales de siglo pasado por autores como Brueckener y Bond (1971), Lorenzo Delgado (1980), Berninger y otros (1998). Concretamente, Berninger expone que el aprendizaje ortográfico podría depender fuertemente de los recursos de atención de una persona. En los últimos años, otros autores han destacado esto, lo que, además, ha quedado evidenciado en nuestro estudio, puesto que el uso de un recurso **visual como la LSE** ha estimulado **la atención y la correcta memorización de imagen visual de las palabras** que presentan dificultades ortográficas en español.

- 4.3. **Concebir la ortografía como una parte del aprendizaje de la escritura, la cual está interrelacionada con la lectura:** lectura y escritura son aprendizajes activos y complejos (Fons, 2004; Nemirovsky, 2009) que han de fomentarse como método alfabetizador.
- 4.4. **Utilizar un enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lengua, en general, y de la ortografía, en particular.** Cassany y otros (1994) y Lomas (2016), entre otros, que enseñar lengua es enseñar a usarla, a lograr que la comunicación tenga éxito. La ortografía, desde ese enfoque, no se enseña de forma aislada, sino integrada en la lectura y la escritura, concibiendo el aula como lugar privilegiado de interacción que combina la comunicación oral, escrita y gestual, comprendiendo y produciendo textos, empleando diversidad de variedades y registros...
- 4.5. **Innovar en la didáctica de la ortografía mediante el juego con LSE:** nuestro método innova en educación porque introduce cambios y novedades con la intención de mejorar la práctica docente (Fernández y Alcaraz, 2016). Con respecto a las actividades que desarrolla nuestro Proyecto, hemos de decir que la aportación de Bañares y otros (2008) ha sido clave, pues contribuyeron a una visión esencial del juego didáctico, que desarrolla las distintas dimensiones del ser humano (intelectual, afectivo-emocional, social y psicomotora). En nuestro Proyecto, mediante juegos lingüísticos, se motiva a los alumnos para aprender lengua de forma inconsciente y, además, de forma divertida, desarrollando la competencia lingüística y la creatividad, etc. (Badía y Vilà, 1997; Serra, 2000; Bañares y otros, 2008; Díaz, 2012).

Merece la pena emplear **el juego** en la metodología de nuestro proyecto. Nuestra aportación e innovación a la didáctica del juego como recurso pedagógico es el uso de juegos lingüísticos y actividades lúdicas con la LSE, ya que hasta ahora su uso se había restringido al aprendizaje de la lengua de signos: se amplía su uso fuera del contexto de la enseñanza de las personas sordas o el aprendizaje de la LSE de forma exclusiva, abriendo un nuevo horizonte al recurso de la LSE en la clase de lengua castellana.

Además, se ha demostrado la superioridad del nuevo método propuesto frente al método tradicional de enseñanza de la ortografía. Estamos de acuerdo con muchos autores que denuncian la necesidad de realizar un cambio de estrategia: Lorenzo Delgado (1980), Camps y otras (1990), Carratalá (2006), Díaz y Manjón-Cabeza (2010), Gabarró y Puigarnau (2011), Gabarró (2015). También estamos de acuerdo con Sanjuan y Sanjuan (2012) cuando hablan de los defectos tradicionales de la enseñanza de la ortografía (la copia machacona de palabras en las que se falla y la memorización de reglas ortográficas) que han llevado al fracaso ortográfico evidente en todos los niveles educativos. Ellos proponen un método alternativo muy visual, que se apoya la enseñanza de la grafía de los vocablos con grafías dificultosas, basado en “orto-dibujos”. Sin embargo, nosotros proponemos un nuevo **método de enseñanza visual** de la grafía del vocabulario que contiene grafías dificultosas, **basado en la LSE y su alfabeto dactilológico**, que consideramos mucho más adecuado. Cassany y otros (1994) reformulan el dictado tradicional y propone una serie de actividades de dictado, como el *dictado memorístico*, que favorece la memorización visual correcta del vocabulario dificultoso y permite que el alumno sea protagonista

en su aprendizaje con la autoevaluación de su dictado. Nosotros hemos realizado una actividad que se sustenta en este argumento del citado autor: el *dictado memorístico* de la letra de la canción *Se buscan valientes*, que posteriormente va a ser grabada en LSE por el alumnado. Los alumnos recibieron el texto con la letra de la canción que se iba a dictar y en ella se destacaban en color amarillo las palabras con mayor dificultad ortográfica. Los alumnos tenían un tiempo para intentar memorizar visualmente las palabras del texto. Luego se dictaba la letra y, posteriormente, los alumnos realizaban una autoevaluación de su dictado comparando su escrito con la letra de la canción que se les había entregado al principio.

Además, hemos hecho una aportación a la propuesta de actividades de dictado que proponían Cassany y otros (21994) con el *dictado signado*. En esta actividad, el docente o los propios alumnos “dictan” un signo de la LSE, que corresponde a alguna palabra castellana que contiene alguna dificultad ortográfica, y los alumnos deben copiar la palabra castellana correspondiente. Luego se copian en la pizarra las palabras que corresponden a los signos que se han signado y se autocorrigien en otro color.

Nuestra **aportación a la juego como recurso pedagógico es el uso de juegos lingüísticos y actividades lúdicas con la LSE**, ya que hasta ahora su uso se había restringido al aprendizaje de la lengua de signos: se amplía su uso fuera del contexto de la enseñanza de las personas sordas o el aprendizaje de la LSE de forma exclusiva, abriendo un nuevo horizonte al recurso de la LSE en la clase se lengua castellana.

Nosotros además, hemos incluido juegos como el concurso

de la Olimpiada ortográfica en LSE, el concurso de adivinanzas Veo-veo, la baraja ortográfica, el memo ortográfico en LSE... También, como Barberá (2001) empleamos los cuentos, las canciones en este caso en LSE, que refuerzan la escritura correcta de fonemas mediante el dictado en español de la letra de una canción en LSE, la lectura de un cuento que previamente hemos visto signado en la pantalla digital de clase en LSE... Barberá (2001) también habla de la importancia de materiales elaborados en clase, que en nuestro caso, han sido el *mural ortográfico* elaborado entre todos los alumnos con el vocabulario común ortográfico (palabras en las que han cometido errores ortográficos con más frecuencia los alumnos del grupo experimental); el *rincón de la LSE*, que recoge todos aquellos carteles con los signos más habituales en LSE y su traducción al español, las cartas a Señal elaboradas por los alumnos, los cuentos y redacciones de los alumnos, materiales interdisciplinarios como los diccionarios de la LSE y cuentos en LSE, etc.; Barberá también señala el uso apropiado de materiales que fomenten la creatividad: en nuestro caso empleamos la baraja ortográfica para realizar el juego de la *historia fantástica*, que permite emplear las palabras con mayor dificultad ortográfica para crear historias increíbles entre todos los alumnos...

- 4.6. **Motivar para aprender ortografía:** la motivación en el aprendizaje ortográfico: Cassany y otros (1994) hablan de la importancia de **motivar** al alumnado a la hora de aprender ortografía ya que es en sí misma poco motivadora. También otros autores, como Abello Cruz, A. M. (2010). Con nuestro método, hemos logrado motivar al alumnado puesto que el aprendizaje ortográfico no se ha basado en la “pedagogía del error” (Carratalá, 2013: 36), ni en el estudio de reglas ni en la realización de los típicos ejercicios de ortografía

que proponen los libros de texto, ni en la “copia-castigo” (Carratalá, 2013: 33), sino en la **metodología preventiva** (Carratalá, 2013): ha centrado el aprendizaje ortográfico en el proceso cognitivo del alumno: potenciando la atención y memorización del vocabulario cacofónico, sobre todo, desde un punto de vista lúdico, mediante juegos con LSE. Además, el Proyecto “Enseña a Seña” ofrecía al alumnado la oportunidad de ayudar a Seña que, por el hecho de ser sorda, tenía una mala ortografía. El aprendizaje, desde esta perspectiva cooperativa, ha hecho que los alumnos se implicaran en los juegos, actividades y concursos ortográficos con la LSE, mediante los cuales ellos han resultado beneficiados.

- 4.7. **Trabajar la ortografía partiendo de vocabularios básicos e inventarios cacofónicos:** Del mismo modo, se concluye la **importancia de trabajar los vocabularios e inventarios cacográficos** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, siguiendo, entre otros, a Gómez Camacho (2006). Sin embargo nosotros hemos trabajado estos inventarios desde el recurso que proponen Camps y otras (1990): la *caja de las palabras*. En concreto, hemos realizado una variación de la actividad, introduciendo *la caja de las palabras y de los signos*, que permite registrar de igual forma los errores ortográficos de forma individual, pero poniendo en el reverso de las tarjetas de vocabulario el signo correspondiente en LSE. Esto contribuye al aprendizaje constructivista, en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

De este modo, además, logramos el aprendizaje de la ortografía española de una forma más atractiva: aprendiendo al mismo tiempo vocabulario en LSE. Mediante estas tarjetas los

alumnos han trabajado individualmente sus errores ortográficos: las palabras en las que cometían errores se escribían en tarjetas que se sujetaban con una pinza roja; mientras que las que ya se habían aprendido y en las que no se cometían ya errores pasaban a la pinza verde. Esta actividad ha contribuido a **aprendizaje constructivista** en el que cada alumno, de forma individual, era el protagonista de su propio proceso.

- 4.8. **Aprovechar el uso de espacio para contribuir al aprendizaje ortográfico:** siguiendo a Laorden y Oñerez (2002), hemos contribuido al uso del espacio como factor didáctico que crea un ambiente estimulante; concluimos, en esta misma línea, que nuestro método ha contribuido a hacer de la **escuela un “espacio alfabetizador”**, puesto que hemos incluido murales ortográficos en el aula y el *rincón de la LSE*, hemos señalado el centro con carteles en LSE y en castellano, introduciendo vocabulario que contiene dificultades ortográficas, etc. Es decir, los diferentes espacios del centro han sido medios para el aprendizaje, aprovechando el aula, los pasillos, la recepción del centro... para fomentar la lectura y la escritura.

En este sentido, hemos aportado materiales realizados por el alumnado (carteles señalizadores en LSE/español, *imaginario en LSE/español*, *mural ortográfico*, *rincón de la LSE...*) en diferentes partes del centro (al aula, los pasillos y recepción del centro, biblioteca...) para contribuir al desarrollo del aprendizaje ortográfico del alumnado.

- 4.9. **Emplear la LSE como recurso inclusivo:** finalmente, concluimos que nuestro **método es inclusivo**, puesto que, siguiendo a González (2005), una de nuestras preocupaciones ha sido que la barrera comunicativa con el alumnado sordo empiece a romperse,

podendo tener acceso el alumnado oyente a la LSE. Además, este método de enseñanza de ortografía visual con LSE puede beneficiar tanto al alumnado oyente, como demuestra nuestro estudio, como a alumnado sordo; tanto a alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, como a alumnado sin DEA, etc. De hecho, entendemos la diversidad no como un aspecto negativo o un problema, sino como una fuente de enriquecimiento (Valcarce, 2011).

Nuestra propuesta didáctica fomenta la educación inclusiva del alumnado sordo, puesto que, al emplear una lengua minoritaria del alumnado sordo y su círculo cercano, fomenta las relaciones entre alumnos sordos y oyentes, eliminando la barrera comunicativa, lo que Domínguez y Velasco (2013) defienden como la verdadera educación inclusiva del alumnado sordo.

En esta misma dirección apunta Domínguez (2009) al referirse a los indicadores para la educación inclusiva, como el promover actitudes positivas hacia la discapacidad (en este caso, sordera). Nuestro método introduce al alumnado oyente en el concepto de sordera, las barreras comunicativas a las que cada día se enfrentan los alumnos sordos (la proyección del vídeo “El suelo de Pedro” es uno de los recursos que han contribuido a esto; la mascota Señá, que es sorda...); así como contribuye a proporcionar una imagen “en positivo” de la sordera.

- 4.10. **Educación de las emociones mediante el aprendizaje de la ortografía con el recurso de la LSE:** Fernández (2011) y Bisquerra (2016) hablan de la importancia de la educación emocional y Valmaseda (2004) aporta que el bienestar personal, emocional y social de los alumnos sordos y oyentes es esencial para lograr la socialización y el aprendizaje, pues el alumno aprende mejor si está motivado, si

controla sus impulsos, si es empático con los compañeros... La enseñanza de la ortografía con LSE, mediante el Proyecto “Enseña a Seña” propicia el acercamiento del alumnado oyente al alumnado sordo, el desarrollo de una visión positiva de ellos, la comprensión hacia ellos (el aislamiento comunicativo al que están sometidos), el fomento de las interacciones entre sordos y oyentes, etc.

Para finalizar esta tesis, añadimos unas propuestas surgidas tras nuestro estudio, así como unas líneas futuras de investigación que pueden resultar muy interesantes.

VI – PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

VI PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio presenta algunas limitaciones y proponemos las siguientes mejoras:

- Ante la escasez de tiempo para el desarrollo adecuado de algunas actividades, proponemos la ampliación del tiempo para la realización de las actividades y para el desarrollo del Proyecto. Casi todas las actividades han implicado un mayor tiempo de realización puesto que los alumnos, en ocasiones, se distraían con facilidad y se perdía tiempo en explicar bien las pautas de realización de las distintas actividades al inicio de cada una de ellas. Algunas actividades previamente programadas no han podido llevarse a cabo o algunas que sí se han llevado a cabo han tenido que realizarse en un tiempo más reducido (por ejemplo, en la actividad de creación de carteles para señalar el centro en LSE, en la historia fantástica...). Se aconseja ampliar el tiempo de realización del Proyecto. Sería aconsejable que el Proyecto fuera anual y, si no lo fuera posible, que al menos pudiera desarrollarse durante cuatro o cinco meses para que los errores ortográficos se redujeran en un porcentaje mayor.
- La mayor limitación de nuestro estudio ha sido el reducido número de alumnos con el que hemos trabajado. Sería deseable que en un estudio posterior se tomase una muestra mayor. En este caso, se aconseja desarrollar esta experiencia innovadora al mismo tiempo en varios centros educativos.

Otras propuestas que pueden ser beneficiosas tanto para los alumnos sordos como para los oyentes son:

- Incluir un mayor número de actividades de redacción en la programación didáctica de la asignatura de lengua castellana, así como del resto de áreas. En la parte de redacción de la evaluación inicial y final nos encontramos con la dificultad de que los alumnos, de manera libre, produjeran textos lo suficientemente largos como para poder valorar detalladamente los errores ortográficos producidos. Se propone, en este sentido, la inclusión de abundantes actividades de redacción en la programación didáctica.
- Emplear de la LSE como herramienta didáctica entre el alumnado con dificultades específica de aprendizaje (DEA), sobre todo en las relacionadas con la lectura y la escritura. De hecho, en el grupo experimental había dos alumnos con DEA. Uno tenía disortografía y el otro una DEA aún sin determinar, que no sabía ni leer ni escribir ni una sola palabra en castellano, a pesar de estar escolarizado en el centro desde la etapa de Infantil. A este último no hemos podido tenerlo en cuenta en la evaluación inicial ni en la final por no poder leer ni escribir nada. Sí hemos observado que la lengua de signos ha servido para que este alumno se familiarizara con algunas letras y palabras castellanas. Al alumno con disortografía le ha ayudado mucho el uso de la LSE para mejorar la escritura de palabras dificultosas, por lo que proponemos que se emplee esta herramienta entre el alumnado con DEA y que se investigue la posible mejoría del alumnado con DEA, sobre todo en la lectura y la escritura del castellano mediante el empleo del alfabeto dactilológico de la LSE y otras actividades con LSE.

- Incluir la lengua de signos española (LSE) como materia curricular, como ya ocurre en algunos centros educativos (como los que siguen el Proyecto ABC), pero que no solo afecte al alumnado sordo sino que también sean los alumnos oyentes los que aprendan esta lengua para que los centros realmente sean inclusivos con el alumnado sordo.
- Incorporar la LSE como herramienta didáctica en el área de Lengua castellana para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía castellana, tanto en Primaria como en Secundaria.
- Introducir la LSE en el la formación universitaria, sobre todo en las carreras que tienen relación con la educación, la sanidad y el resto de servicios públicos. Los docentes de cualquier nivel deberían tener conocimientos mínimos de esta lengua reconocida oficialmente por la legislación española y así poder comunicarse con el alumnado sordo sin necesidad de intérpretes o especialistas que medien entre el alumno y el docente.
- Fomentar la difusión y aprendizaje de la LSE entre los docentes en activo que desconocen esta lengua por el bien de la inclusión del alumnado sordo.
- Editar materiales pedagógicos (manual didáctico, baraja ortográfica, sopas de letras con LSE...) que ayuden a alumnado a mejorar su ortografía mediante la LSE.
- Crear aplicación multimedia con juegos en LSE que mejoren la ortografía de forma lúdica.

Tras el desarrollo de esta investigación, son varias las vías de trabajo e investigación que se abren:

- El empleo de la LSE como recurso pedagógico innovador, inclusivo, lúdico y motivador para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

castellana en etapas posteriores a la investigada: 4º, 5º y 6º de Primaria y Secundaria.

- El uso y beneficio de la LSE como herramienta didáctica entre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), concretamente con las correspondientes a la lectura y la escritura. No se descarta que las relacionadas con el cálculo puedan también beneficiarse de su uso por el aspecto visual que caracteriza a la LSE.

La aportación de Brueckner y Bond (1971), en su obra sobre las dificultades de aprendizaje, aconsejan estimular, entre otras, la imagen visual de las palabras para mejorar la percepción, retención y evocación de estas. Nosotros apoyamos esta afirmación y, partiendo de ella, proponemos una nueva línea de investigación en el uso de la LSE y su alfabeto dactilológico en la enseñanza de la lectura y escritura con alumnado con DEA, concretamente disléxicos, disortográficos...

- El empleo de la LSE como recurso de aprendizaje de lecto-escritura con el alumnado oyente (ya que con el alumnado sordo ya se utiliza). Podría tratarse de un método lúdico, motivador e inclusivo que facilitaría la lecto-escritura, al igual que otros métodos existentes que emplean gestos para apoyar la realización de los fonemas, pero que además, en este caso que proponemos, permitiría que los alumnos de Infantil y de los primeros cursos de Primaria aprendieran también esta lengua que probablemente les facilitaría dicho proceso y ayudaría a que los alumnos mejoraran su relación con el alumnado sordo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Cruz, A. M. (2010). La ortografía: ¿pandemia escolar sin solución? En: *Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 353-375. Disponible en: http://espanol.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=11818&catid=533&Itemid=101 (consultado 1 de agosto de 2016).
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Albarrán, M. y García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. En *Didáctica. Lengua y Literatura*. 22, 15-32.
- Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 95-111. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11924/alumnos_sordos_y_lengua_Escrita.pdf (consultado el 4 de septiembre de 2016).
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). *Revista Electrónica Perspectivas*, Edición 10, junio 2015, 81-146.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso, P., Martínez, F., Nogueira, R., Pinto, J. A., Serna, M. J., Valdemoro, L. y Vázquez, A. M. (1998). *Signar: enseña lengua de signos*. CNSE (Confederación Nacional de Sordos de España). Barcelona.
- Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem, Madrid. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187.

- Alvar, M. (2005). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Sevilla, 19-39.
- Álvarez, M., Losada, B., Juncos, O., Camaño, A., y Justo, M. J. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (LSE) como segunda lengua. *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1 (2001); 349-362.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aranda, R. (1999). Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos para maestros: la enseñanza de una segunda lengua. *Tendencias pedagógicas*, (4), 81-96.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, nº4.
- Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. En: *Educación, Desarrollo y Diversidad*. Volumen 7, nº 2. AEDES, Ourense.
- AA.VV (2006). Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico. *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva* 10, (1).
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En *Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*, 211-239. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

- Baddeley, A. (1983). *La psicología de la memoria*. Madrid: Editorial Debate.
- Badía, D. y Vilà, M. (1997) *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Bañares, D. y otros (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Barberá, V., Collado, J. C., Morató, J. Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.
- Bello, A. (1981). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- Betancourt, R.; Guevara, L. N.; y Fuentes, E. M. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Bogotá: Universidad de La Salle. Disponible en:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/7927/1/T26.11%20B465f.pdf> (consultado el 31 de agosto de 2016).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, nº 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.
- Bonet, J. P. (1992). *Reducción de las letras, y arte para enseñar a hablar los mudos*. Madrid. CEPE.

- Bono, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Booth, T. y Ainscow, M. (ed.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Brueckener, L. J. y Bond, G. L. (1971). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Bühler, K. (1979, 1965). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Cabeza-Pereiro, C. (2004). Metáfora y léxico en las lenguas de signos: análisis de la articulación de apertura en LSE Y BSL. Traducción, con algunas modificaciones, del original publicado en inglés en *Sign Language Studies*, 14/3 (2014), 302-332. Disponible en:
<http://www.cnlse.es/es/virtual-library/met%C3%A1fora-y-l%C3%A9xico-en-las-lenguas-de-signos-an%C3%A1lisis-de-la-articulaci%C3%B3n-de-apertura> (consultado el 1 de marzo de 2016).
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, n° 41, 17-30.
- Campbell, D. (1988). *Methodology and epistemology for social science: selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for reserch*. Chicago: Rand McNally.
- Camps, A.; Milian, M. y otros (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (56-61) y 18 (78-91), 1996.
- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Carratalá F. (1987). Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y Ortografía. Madrid: Editorial Castalia.
- Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 93-100.
- Carratalá, F. (2002). Las faltas de ortografía I, II, III. Diagnóstico de sus causas y razones para mantener el sistema ortográfico actual. El tratamiento didáctico de las reglas de ortografía. *Revista Digital "A pie de Aula"*, Febrero 2002.
- Carratalá, F. (2013). Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. Barcelona: Octaedro.
- Carrión, J. J. (2001). Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva? Málaga: Aljibe.
- Casanova, M. A. y Cabra, M. Á. (coord). (2009). Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro. Madrid: Fundación ONCE.
- Casanova, M^a A. y Rivera, M. (coords.) (1989). Vocabulario Básico en la EGB. Madrid: Espasa Calpe/MED.
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2001): "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas didácticas*, 4. Revista online de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cassany, D. (2004). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos. Barcelona. Editorial Graó.
- Casas, L. (2014). Veo, veo, adivinanzas, con ilustraciones de Mercè Galí. Barcelona: Carambuco.
- Castro, M. (2016). Los cien errores de ortografía más frecuentes en el idioma español: Manual de Consulta Interactivo. Santiago de Chile.

- Cela, J. Y Palau, J. (1997). El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254.
- Chapa Baixauli, C. (2001). La variación del registro en lengua de signos española. Valencia. FESORD.
- Chiva, O. y Martí, M. (coors.) (2016). Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Barcelona: Graó.
- Claros-Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnicos, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75.
- CNSE (2004). Mis primeros signos. Madrid: Fundación CNSE.
- CNSE (2005). Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Madrid: Fundación CNSE.
- CNSE (2010). Descubre nuevos signos. Madrid: Fundación CNSE.
- CNSE (2013). Signar. A1. Madrid: Fundación CNSE.
- Cook, T. y Campbell, D. (1979). Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings. Chicago: Ranci McNally.
- Corraze, J. (1986). Las comunicaciones no verbales. Barcelona: Paidós.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Cuetos, F. (1993). Writing processes in a shallow orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 17-28.
- Cuetos, F. (2012). Psicología de la escritura. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1993). Categorías gramaticales en la Lengua de Señas de Argentina. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción. Chile N° 31.

- Decroly, O. y Monchamp, E.(2002 [1920]). El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Morata. En línea: https://books.google.es/books?id=5iW91Pjul04C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Defior, S. (2000). Las dificultades de aprendizaje un enfoque cognitivo: de la lectura, escritura y matemáticas. Málaga: Editorial Aljibe.
- Defior, S.; Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). Dificultades específicas del aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1995). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO.
- Díaz, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, n° 1, enero – junio, 70 -87.
- Díaz, I. G. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 97- 102. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.947> (consultado el 24 de marzo de 2017).
- Díaz, M. R. y Manjón-Cabeza, A. (2004). Dossier básico del curso *Alfabetización Inicial y Didáctica del Lenguaje desde un Enfoque Comunicativo*. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo (U.C.L.M.).
- Díaz, M. R. y Manjón-Cabeza, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico, en *Revista Docencia e Investigación*. N° 20, 87-124). Disponible en: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/4.pdf> (consultado el 25 de julio de 2016).
- Díaz, M. R. (2006). La Biblioteca Escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador. Apuesta por un enfoque más comunicativo en la enseñanza del lenguaje escrito. En: *Docencia e Investigación*, 2ª época n° 16, 45-93.

- Díaz, M. R. (2008). Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.
- Diuk, B.; Ferroni, M. y Mena, M. (2014). En *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 5, n° 20, 59-69. Montevideo: Universidad de Uruguay.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Domínguez, P. (1988). La maduración en lectura y escritura. En García y Medina (dirs.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 299-323. Madrid: Anaya.
- Domínguez, M^a E. (1996). Los verbos de la Lengua de Señas Venezolana. Fundamentos para comprender la morfología verbal de una lengua de señas. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Domínguez, M^a. E. (1998). Aproximación a una tipología de los verbos de la lengua de señas venezolana. *Lengua y habla*, 3(1), 37-51.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.
- Domínguez, A. B. y Velasco, C (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En: Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. *Discapacidad e inclusión. Manual de docencia*, 231-257. Salamanca: Amarú.
- Dyson, A y Millward, A.(2000). School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion. Londres: Paul Chapman.
- Echaury, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, volumen 6, n° 30, p. 22-27. http://www.cuadernos cervantes.com/art_30_ortografia.html
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En: *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Echeita, G y Jiménez, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. En: *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38, (2), 17-44 .
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. En *Revista de Educación*, nº 327, pp. 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En: Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual de docencia*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G.y Verdugo, M.A. (Eds.). (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva, Salamanca: Publicaciones INICO.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. En *Artículos y notas*. Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf (consultado el 02 de abril de 2016).
- Escamilla, A. (2008). Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Editorial Graó.
- Escavy, R. (2014). Introducción en el estudio del lenguaje humano. Murcia: Diego Marín.
- Eurydice (2002). Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: MEC. Disponible en: <http://www.eurydice.org.html> (consultado el 03-09-2016).
- Falomir, V. y García, M. (2003). Método gestural de lectoescritura. Lecturas-2. Atención a la diversidad. Valencia: Promolibro.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva, *Innovación educativa*, nº 21, pp. 133-150.

- Fernández, A. M. (1998). Lengua de signos española. Métodos de transcripción. En *Interlingüística*, nº 9, 151-154.
- Fernández-Viader, M. P. (1994). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afin*, 7, 31-33.
- Fernández-Viader, M. P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos: una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Fisher, R. (2002). Juegos para pensar. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Barcelona: Graó.
- Franco, M^o D. y Nogueira, R. (2011). Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo. En: Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/17.pdf> (consultado 3 de febrero de 2016).
- Freinet, C. (1973). Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación CNSE (2011). Diccionario normativo de la lengua de signos española. Madrid. CNSE.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2011). Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la Programación Neurolingüística (PNL). Málaga: Aljibe.
- Gabarró, D. (2015). Dominar la ortografía. Cuaderno del alumnado. Barcelona: Boira.
- García de la Hoz, V. (1953). Vocabulario usual, común y fundamental. Madrid: CSIC.

- García Márquez (1997). Botella al mar para el Dios de las palabras. En: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm (consultado el 04 de agosto de 2016).
- García-Pesquera (1987). Aprender ortografía. Alcoy: Editorial Marfil.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Artículo disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf> (consultado el 25 de julio de 2016).
- Gascón, Antonio (2003). Señas o signos. Evolución histórica. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf> (consultado el 26 – 03-2013).
- Gelb, I.J. (1987, 1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- Giménez, M^a C. y Velilla, R. (1988). Juegos de lenguaje para la enseñanza de la ortografía. Madrid: Seco Olea.
- Givon, T. (1984). *Syntax: A functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gómez Camacho, A. (2006a). La ortografía en la enseñanza superior (Problemas ortográficos de universitarios andaluces). Sevilla: Fundación San Pablo CEU Andalucía.
- Gómez Camacho, A. (2006b). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. En *Escuela abierta*, 9, 63-74.
- Gomes de Morais, A. y Teberosky, A. (1993). Escribir con o sin errores de ortografía. En *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 216, 57-59.
- Gomes de Morais, A. (1998). La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. Buenos Aires, *Lectura y Vida*, 35 – 58.
- Gómez, L. (2010) *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.

- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- González, D., Herrera, J. A. y García, J. (2004). Programa de refuerzo de Ortografía Visual. Madrid: EOS.
- González, D., Herrera, J. A. y García, J. (2005). Programa de refuerzo de Ortografía Arbitraria. Madrid: EOS.
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño Sordo a crecer Bilingüe. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Santa Fe de Bogotá: INSOR.
- Günther, Rebel (1995). El lenguaje corporal. Lo que decimos a través de nuestras actitudes, gestos y posturas. Madrid: EDAF.
- Gurrea, F. y Urbano, M. (2012-2002). la ortografía está chupada. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, nº 2, 269- 286.
- Herrero, Á. (1998). La seña y el signo. Notas sobre la iconicidad lingüística en la LSE. *Estudios de lingüística cognitiva I. Universidad de Alicante*, 207-225.
- Herrero, Á. (2002). La investigación lingüística de las lenguas de signos. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, (1), 9-50.
- Herrero, Á. (2003). Escritura alfabética de la lengua de signos. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Herrero, Á. (2004). Una aproximación morfológica a las construcciones clasificatorias en la lengua de signos española. *Estudios de lingüística*, (18), 151-168.

-
- Herrero, Á., & Albújar, A. P. (2007). Los tipos de plural en la lengua de signos española. En *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004* (pp. 1051-1064). Arco Libros.
 - Herrero, A. (2009). Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE). Madrid: SM.
 - Hervás y Panduro, L. (1795, 2008). Escuela española de sordomudos. Publicaciones de la universidad de Alicante.
 - Holgado, M^a. A. (1985). Factores y dificultades del aprendizaje ortográfico. En: *Studia Paedagogica*. 15-16, 251-264.
 - Holgado, M^a. A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE.
 - Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
 - Imbernón, F. (1996). En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el curriculum del maestro y su formación. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.
 - Institute of Medicine (1991). Disability in America: Toward a national agenda for prevention. Washington, DC: National Academy Press.
 - Jarque, M. J. (2012), Creación terminológica en las lenguas de signos: barreras y puentes, participación en la mesa redonda: "La Lingüística Aplicada y la superación de barreras comunicativas", XXX Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AELFA), Lleida, 19 abril 2012.
 - Juncos, O., Justo, M. J., Caamaño, A., Lopez, E., Rivas R. M., López M. T. y Sola F. (1997). Primeras palabras en la lengua de signos española (L.S.E). Estructura formal, semántica y contextual, en *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, vol. XVII, n° 3, 170-181.

- Justo, M. J. (1996). Comunicación y lenguaje en la adquisición temprana de la Lengua de Signos Española. Tesis de licenciatura no publicada. Departamento de Filología Española. Teoría da Literatura e Lingüística Xeral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Kaufman, A. M. (1999). Alfabetización temprana... ¿y después? Buenos Aires, Santillana.
- Kenny, D. (1979). Correlation and casuality. New York: John Wiley.
- Klima, E. y Bellugi, Ú. (1979). The signs of language. Harvard University Press.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, n^a 16, 165-187. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312> (consultado el 13 de junio de 2016).
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. En *Pulso*, 25, 133-143.
- Lázaro Carreter, F.. (1997). El dardo en la palabra. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Lázaro Carreter, F.. (2003). El nuevo dardo en la palabra. Madrid: Aguilar.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad persona (2 de Diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006).
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- Libedinsky, M. (2001). La innovación educativa en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires: Paidós.

- Linaza, J.L. (1992). Jugar y aprender. Madrid: Alhambra Longman.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002): El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- López, J. J. (1995) Problemática actual de la sordera, Madrid: Editmex.
- López, M. y Carbonell, R.(Coord.).(2005). La integración educativa y social. *Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.
- López, R y Garfella, P. (1997). El juego como recurso educativo: guía antológica. Valencia: Universitat de Valencia.
- López, M., Martín, E., Montero, I., y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 455–472.
- Lorenzo Delgado, M. (1980). El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- Luceño, J.L. (1994). Didáctica de la lengua española. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Luna, F. (2003): El currículo del área de Lengua, un camino de ida y vuelta. Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía* nº 330 diciembre 2003, 12-14.
- Luria, A. R. (1979). Atención y memoria. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Manso Luengo, A. y otros (1996). Dificultades de aprendizaje (Escritura, Ortografía y cálculo). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

- Marchesi, Á. (2003 [1987]). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. Y Pérez, E. (2003). Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
Disponibile en: <http://www.defensordelmenor.org/>
- Marco ELE (2015). Disponible en: <http://marcoele.com/> (consultado el 12 de febrero de 2016).
- Martín, C. y Navarro, J. I. (coords.) (2016). Psicología evolutiva de Educación Infantil y Primaria. Madrid: Pirámide.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social. En: *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1, (1), 1-31.
- Martínez de Sousa, J. (1985). Diccionario de ortografía. Madrid: Anaya.
- Martínez de Sousa, J. (2003a). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía [en línea].
Disponibile en: www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf (consultado el 25 de marzo de 2016).
- Martínez de Sousa, J. (2003b). La “nueva” ortografía académica.
Disponibile en: www.martinezdesousa.net/nuevaorto-academia.pdf (consultado el 18 de mayo de 2016).
- Martínez de Sousa, J. (2004). Ortografía y ortotipografía del español actual. Galicia: Trea.
- Martínez de Sousa, J. (2006). La palabra y su escritura. Gijón: Trea.

- Martínez de Sousa (2011). La ortografía académica de 2010: cara y dorso. Disponible en línea en : www.martinezdesousa.net/crit_ole2011.pdf (consultado el 12 de febrero de 2016).
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez, J. y Alcalá, A. (2011). *Ortografía divertida*. Granada: GEU Editorial.
- Maruny, L. y otros (1995): *Escribir y leer*. Madrid: Edelvives. MEC
- Massone, M.I. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Ed. Edicial. Bs. As.
- Matteoda, M. C. y Vázquez de Aprá, A. (1992). "Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 14, 79-88,
- Matteoda, M. C. (1998): "Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema". En *Textos en contexto*, 61 – 84.
- Mendoza, A; López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, A. (coor.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mesanza, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Editorial Santillana. S. A.
- Mesanza, J, (1990 a). *Vocabulario básico ortográfico para uso del profesor de lengua del 1º, 2º y 3er ciclo*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Mesanza, J, (1990 b). *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Milian, M. (1992) "Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía", En *Revista aula de Innovación Educativa*.
- Minguet Soto, Amparo (coord.) (2000). *Rasgos sociológicos y culturales de*

las Personas Sordas. Valencia: Fesord-CV.

- Moyles, J. R. (1990). El juego en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata.
- Moreno, V. (2004): *Lectores Competentes*. Madrid: Anaya.
- Moreno, J. C. (2013). Cuestiones clave de la Lingüística. Madrid: Síntesis.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales-López, E., Pérez-Casanova, C., Reigosa-Varela, C., Bobillo-García, N., Freire-Rodríguez, C., Prego-Vázquez, G., & Martínez-Sánchez, F. (2002). Apuntes de lingüística de la Lengua de Signos Española. Madrid: CNSE.
- Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral). Comunicación presentada en el *Curso Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas*, organizado por la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Barcelona (CUIMPB) y el Centre Ernest Lluc.
- Moriyón, C., Ruiz, C. J., Zancajo, A. y González, N. (2005a). La negación en la lengua de signos española. Madrid: Fundación CNSE.
- Moriyón, C., Fernández-Viader, M. P., y Codorniu, I. (2005b). Hacia un estudio lingüístico-contrastivo de la metáfora en dos lenguas de signos LSE y LSC. Comunicación presentada en el II Congreso Nacional de la Lengua de Signos Española (LSE), Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Morris, C. (1958). Fundamentos de la teoría de los signos. México: Universidad Nacional de México.
- Morris, C. (1962). Signos, lenguaje y conducta. Buenos Aires: Losada.
- Mosterín, J. (1981). La ortografía fonémica del español. Madrid: Alianza Editorial.

- Moyano, M. J. J. (2012). Las lenguas de signos: Su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, (2), 33-48.
- Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Muñoz, A. (1989). Cuando el lenguaje se hace pasatiempo. Madrid: Bruño.
- Muñoz, I. M. (1999). ¿Cómo se articula la lengua de signos española? Confederación Nacional de Sordos de España.
- Nemirovsky, M. (coord..) (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona: Graó.
- Obiakor, F. E. (2001). Developing emotional intelligence and occupational burn-out in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts*, 2003-95008-284.
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> (consultado el 27 de junio de 2016).
- Orcasitas, R. (2005). *20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos*. En: *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp. 35-94) Victoria: Servicio Central de Publicaciones.
- Ortiz, M.C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. En *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55 (1), 27-40.
- Ortiz, I. (2005). Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española (Vol. 5). Universidad de Sevilla.
- Palomares, A. (2007). Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Panero, M. (2013). Todos los besos del mundo. Con ilustraciones de Mercè Galí. Barcelona: Carambuco.
- Parejo, R. P., Serrano, F. G., & Ríos, C. (2016). Diagnóstico sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. En: *Tejuelo*, 8(1), pp. 95-136.
- Parkhurst, S. y Parkhurst, D. (2001). Signoescritura. Madrid: Proel.
- Parrilla, Á. (2012). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En: *Revista de Educación*, n° 327, pp. 11-29.
- Pérez, I. y Domínguez, A.B. (2006). Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Pérez, R.; Guerrero, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. En *Tejuelo*, n° 8, pp. 95-136. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219233.pdf> (consultado 25 de mayo de 2016).
- Peirce, Ch. (1988, 1940). El hombre, un signo. Barcelona: Ed. Crítica.
- Pesquera, J. (1987). Aprender ortografía. Alcoy: Marfil.
- Piaget, J. (1984-1931). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós.
- Pietrosémoli, L. (1996). Los verbos de la Lengua de Señas Venezolana. Fundamentos para comprender la morfología verbal de una lengua de señas. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Poedubicky, V. A., Truene, L. y Sperlazza, J. (2006). Promotional Social and Emotional Intelligence for Students whith Special Needs. En: Pellitieri, J.; Stern, J. Shelton, C. y Muller-Ackerman, B. (eds.), *Emotionally intelligent school counselling*, pp. 125-139, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Polo, J. (1974). Ortografía y ciencia del lenguaje. Madrid: Paraninfo.
- Polo, J. (1990). Manifiesto ortográfico de la lengua española. Madrid:

Visor.

- Portellano, J.A.(1989) La Disgrafía, concepto, diagnóstico y tratamiento. Editorial CEPE. Madrid.
- Poyatos, Fernando (1994). Comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción, Madrid: Istmo.
- Prieto, M.D. (Coord.), Bermejo, R., Fernández, M. C., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Hernández, D., Llor, L., Sáinz, M., & Soto, G. (2011). *Psicología del Desarrollo y de la Educación*. Valencia: Universitat Internacional Valenciana / VIU.
- Pujol, M. (1999): *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1283/TESIS_COMPLETA.pdf?sequence=1 (consultada el 6 de abril de 2016).
- Pujoà, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona: Octaedro.
- Rabanales, A. (1999). En torno a la reforma ortográfica. En: *Onomazein*, 4, 285-299. Disponible en: http://www.onomazein.net/Articulos/4/16_Rabanales.pdf (consultado el 8 de agosto de 2016).
- Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2013). Ortografía escolar de la lengua española. Madrid: Espasa.
- Real Patronato sobre Discapacidad (Ed.). (2011). Estrategia sobre discapacidad 2012 - 2020 (p. 72). Madrid.

- Reyes, M. (2007). Sobre el estatuto lingüístico de las Lenguas de Señas, *Philologia Hispalensis, Sevilla: Universidad de Sevilla*, 21, 1-17. Disponible en <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/philologia/pdf/numeros/21/1mariano%20reyes.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press.
- Rico, A. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. En *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, N° 32, 71-84
- Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Argos Vergara.
- Rodríguez, D. (2007). La disortografía. Prevención y corrección. Madrid: CEPE.
- Rodríguez Sanmartín, Á. (1996) La enseñanza de la ortografía en Educación Primaria. Madrid: Editorial Escuela Española S. A.
- Rodríguez, M. A. (1992). Lenguaje de Signos. Madrid. Fundación CNSE.
- Rodríguez, H. J. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Editorial La Muralla.
- Romera, J. (1992). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Playor.
- Ruiz, J. M.. (2010). Manual de Psicología de la Memoria. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santiago, R. B. (2003). Didáctica de la lengua de signos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n1.asp> (consultado el 12 de enero de 2017).
- Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE, en *MarcoELE*, Revista didáctica ELE, n° 9.

- Sánchez- Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 25. Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - consultada el 02-09-2016.
- Sánchez, S., y Díez, E. (2014). El Diseño Universal para el Aprendizaje. En *Transformando la educación: la educación inclusiva y la transformación social*. Wolters Kluwer. Madrid.
- Sanjuan, M. y Sanjuan, C. (2012). Ortografía ideovisual. Zaragoza: Yalde.
- Salgado, H. (1992): *¿Qué es la ortografía?* Buenos Aires, Aique.
- Salgado, H. (1997): *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Aique.
- Saussure, F. De. (2000 [1947]). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Conferencia presentada en las II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Disponible en:
<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf> (consultado el 04/09/2016).
- Serra, M. (2000). *Verbàlia*. Barcelona: Empúries.
- Silvestre, N., & Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y aprendizaje*, 18(69-70), 31-44.
- Simón, M. (2010). Educación y desarrollo emocional en los niños sordos. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Simon_Educacion_desarrollo_emocional-ninos-sordos-2010.pdf
- Smith y Kosslyn (2008). *Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación S.A.

- Soprano, A. M. y Narbona, J. (2007). La memoria del niño. Desarrollo normal y trastornos. Barcelona: Editorial Elsevier Masson.
- Skliar, C., Massone, M. I., Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. En *Infancia y Aprendizaje*, nº 69 (7), 85-100.
- Stokoe, W. C. (1960, 1993). Sign Language Structure. Silver Spring, MD., Linstok Press.
- Stokoe, W. C. (2004). *El lenguaje en las manos: por qué las señas precedieron al habla*. Fondo de Cultura Económica.
- Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel: *El nombre de nuestra lengua (Reflexiones acerca de la polémica creada sobre la denominación de "lengua gestual", "lengua de señas" o "lengua de signos")*, Comunicación presentada al I Congreso Ibero-Americano Bilingüe para Sordos, Lisboa, 1998.
- Storch, J. G (2006). Derecho a la información y discapacidad (Una reflexión aplicada a los lenguajes de los sordos). En: *Revista General de Información y Documentación*, 16, nº. 1, 75-103
- Teberosky, A. (1992). Aprendiendo a escribir. Cuadernos de educación. Barcelona: ICE/Horsori.
- Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. En *Guix, Elements d'Acció Educativa*, 219.
- Teberosky, A. (1998). Aprendiendo a escribir de manera constructiva. En *Aula de Innovación Educativa*, 71, 63-68.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- Trilla, J. (1996). Escuela tradicional. Pasado y presente. *Cuadernos de pedagogía*, nº 253.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia
- Vaca, J. (1983): Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, año 4, n° 1 marzo, 4-9.
- Vaca, J. (1997): El niño y la escritura. Xapala, Textos Universitarios. Universidad Veracruzana.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. En *Innovación Educativa*, n° 21, 119-131.
- Valmaseda,
- Valle, F. (1989). Errores en la lectura y escritura. Un modelo dual. En *Cognitiva*, 2. (1), 35-63.
- Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2013). Discapacidad e inclusión. Manual de docencia. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En: Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual de docencia*, 17-41. Salamanca: Amarú.
- Veyrat, M. (1998). El aprendizaje del lenguaje de signos como segunda lengua, en REALE, 9 y 10, 193-218.
- Veyrat, M. y Gallardo, B. (2003). Estudios lingüísticos sobre la lengua de signos española. Valenci. Nau Llibres.
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2010-1934) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Villarejo, E. (1950). Inventario cacográfico usual del escolar madrileño. En *Revista española de Pedagogía*, año VII, enero-marzo, n° 29, 31-78.

- Yoo, S. H., Matsumoto, D. y LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. En *International Journal of Intercultural Relations*, nº 30 (3), 345-363.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. En: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 40-46.
- Zabala, M.Á. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zamora, S. (2004). ¿Para qué sirve la ortografía? <http://www.abcdatos.com/> (Consultado el 14 de marzo de 2017).
- Zayas, F. y Rodríguez, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la reforma. Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 330 diciembre 2003, 25-30.

ANEXOS

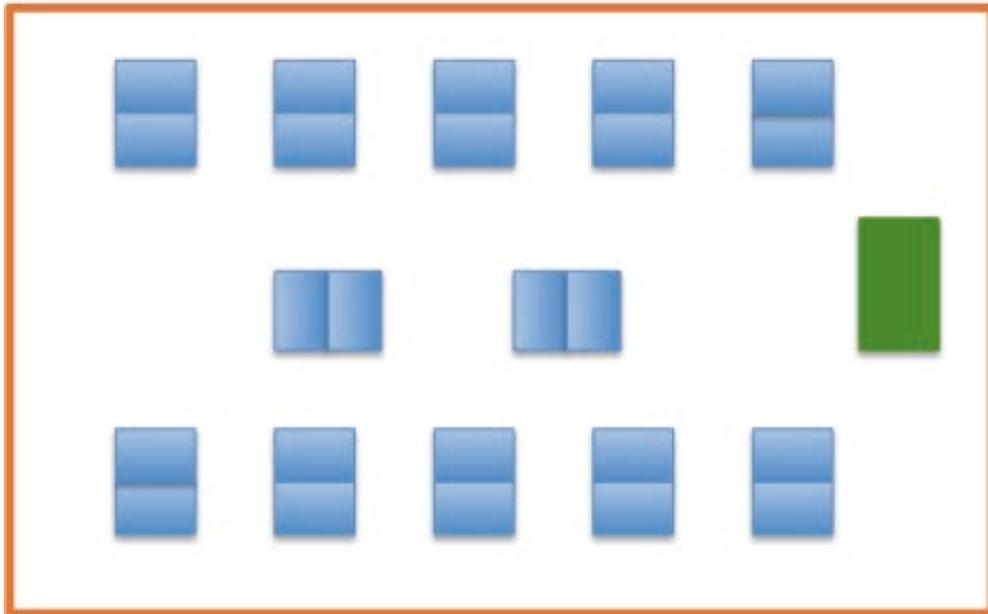
ANEXO 1

PLANOS CON LAS DISTINTAS DISTRIBUCIONES DEL AULA SEGÚN LOS REQUERIMIENTOS DE LAS ACTIVIDADES CON LSE

Durante el desarrollo de nuestra experiencia educativa innovadora, concretamente para las actividades en gran grupo, la clase se organiza de forma flexible, las sillas y mesas se colocan preferentemente en forma de “U” para que todos puedan ver al docente mientras realiza los signos de la LSE y a los compañeros cuando realizan sus intervenciones. La lengua de signos española, al ser una lengua muy visual, requiere del contacto visual constante con sus interlocutores.



Cuando se realizan actividades en **pequeños grupos**, la clase se organiza de otra forma, colocando las mesas por grupos, de cinco en cinco, para que los miembros del equipo puedan verse cara a cara. Cuando las actividades son **por parejas**, la clase se organiza en esta ocasión colocando las sillas y mesas de dos en dos.



Cuando no eran necesarias las mesas y se necesitaba espacio libre (la grabación del vídeo, la Olimpiada ortográfica, la historia fantástica...), las mesas se apartaban y se ponían junto a las paredes del aula, dejando libre la mayor parte de espacio posible.



ANEXO 2

VOCABULARIO BÁSICO CACOFÓNICO O CON ORTOGRAFÍA COMPLEJA TRABAJADO DURANTE EL PROYECTO (APROX. 400 PALABRAS)

Había, hoy, una vez, ayer, hombre, entonces, siempre, iba, a veces, barco, vacaciones, arriba, abajo, además, aquí, allí, bastante, también, bien, bueno/-a, colegio, deberes, hermano/a, trabajar, así, amigo/a, día, dibujo, hasta, hay, invierno, verano, primavera, otoño, yo, ya, caballo, escribir, autobús, avión, ambulancia, bicicleta, carrera, fútbol, balón, juego, columpio, Navidad, agujero, caja, feliz/ felices, jefe, jersey, canguro, marrón, verde, rojo, amarillo, azul, blanco/-a, nieve, lluvia, nube, tiempo, maravilla, maravilloso, ahí, hormiga, árbol, abeja, bosque, selva, oveja, ciervo, frío, gitano/a, guerra, rey/reina, honrado, mezquita, viejo/a, bonito, fui, guitarra, mayor, muy, quería, queso, zanahoria, huevo, hueso, íbamos, boca, extranjero, está, están, vosotros/-as, vuestro/-a, tío/-a, abuelo/-a, hijo/-a, vecino/-a, habitación, lenguaje, matemáticas, izquierda, tranquilo, cuna, caracol, horquilla, raqueta, máquina, quince, cuidado, quejarse, zapato, cebra, piscina, cine, lazo, abrazo, pecera, azúcar, doce, calcetín, cesta, cocina, manga, gorro, gusano, manguera, Guillermo, cigüeña, pingüino, espaguetis, agua, guerra, guisar, hamburguesa, yogur, higo, conseguir, Rocío, Enrique, torre, arroz, ropa, rico, alrededor, recordar, sonrisa, erre, rueda, perro, corral, correr, ratón, rallado, enrollar, rana, regalar, historia, inglés, hoja, abril, actividad, alumno, cabeza, calle, cambiar, ejemplo, gente, mujer, proyecto, revista, nueve, buscar, caber, sabe, hierba, vamos, a ver, hecho, hay, voy, echar, bastante, redacción, tuvimos, experiencia, silbar, varios, bello, coger, excursión, ambiente, aprobar, desayunar, estuvo, haber, instrumento, viajar, ahora, aventura, favorito, hacer, humano, investigar, valla, vehículo, avispa, ayuda, balón, elegir, todavía, abecedario, adjetivo, ave, balcón, baño, beber, bota, botella, calzoncillos, campo, cebolla, zapatilla, servilleta, cepillo, favor, fútbol, gallina, habichuelas, hierro, hilo, horno, jabón, jersey, limpio, llave, niño, pavo, raya, rebaño, reloj, verbo, gigante, jaula, jugar, gimnasio, ejercicio, Jorge, espejo, caja, viaje, equipaje, soy, hola, adiós, nombre, signo, buenos días, buenas tardes, buenas noches, mañana, gracias, por favor, compañero, silla, ventana, bolígrafo, libro, aula, enseñar, aprender, pasillo, febrero, abril, mayo, septiembre, noviembre, diciembre, jueves, viernes, sábado, biblioteca, olvidar, otra vez, ver, pueblo, ciudad, vivir, volar, ir, venir, móvil, verdad, saber, navegar, lavabo, viento, vaso, preguntar, lejos, ellos, oyente, playa, toalla, hablar, almohada, hielo, comprender, importante, atención, enfadado, repetir, arreglar, conocer, nacer, fácil, decir, querer, explicar, nervioso, garaje, zumo, coche, valiente, expresar, apoyar, débil, lección, página, subrayar, broma, levantar, callar, deber, vaca, beso, bebé, conserje, vergüenza, palabra, ayudar, diccionario, llamarse, ortografía, amigo, divertido, enviar, leer, corregir, proyecto, paciencia, lenteja, a (preposición), ha (del verbo haber), cacahuete, bandera, albóndiga, mejilla.

ANEXO 3

LISTADO CON LAS CIEN PALABRAS INCLUIDAS EN EL TEST ORTOGRÁFICO INICIAL Y FINAL (ORDENADAS POR DIFICULTAD)

- DIFICULTAD B/V:

1. Abajo	15. Lluvia	29. Vaso
2. Abuelo	16. Móvil	30. Venir
3. Aprobar	17. Navegar	31. Ventana
4. Avión	18. Navidad	32. Ver
5. Barco	19. Nieve	33. Verano
6. Baño	20. Nube	34. Verdad
7. Bicicleta	21. Otra vez	35. Verde
8. Bien	22. Oveja	36. Viajar
9. Bosque	23. Por favor	37. Viento
10. Dibujo	24. Primavera	38. Vivir
11. Invierno	25. Pueblo	39. Volar
12. Jabón	26. Saber	40. Vosotros
13. Lavabo	27. También	41. Nombre
14. Libro	28. Trabajar	42. Olvidar

- DIFICULTAD G/J:

43. Cigüeña	47. Jugar
44. Coger	48. Lejos
45. Colegio	49. Mujer
46. Guitarra	50. Preguntar

- DIFICULTAD LL/Y

51. Ayer	55. Playa
52. Calle	56. Toalla
53. Ellos	57. Valla
54. Oyente	58. Yo

- DIFICULTAD H/-

59. Adiós	64. Hablar	69. Hombre
60. Almohada	65. Hermano	70. Hormiga
61. Aprender	66. Hielo	71. Hoy
62. Aula	67. Hoja	72. Huevo
63. Habitación	68. Hola	73. Ir

74. Otoño

75. Zanahoria

- DIFICULTAD N/M final de sílaba:

76. Comprender

78. Compañero

80. Siempre

77. Alumno

79. Importante

81. Enfadado

- DIFICULTAD R/RR:

82. Recordar

84. Marrón

86. Perro

83. Repetir

85. Arreglar

87. Sonrisa

- DIFICULTAD Ñ/N:

88. Enseñar

89. Mañana

- DIFICULTAD C/Z:

90. Atención

92. Decir

94. Nacer

91. Conocer

93. Fácil

- DIFICULTAD QU/C

95. Máquina

96. Querer

97. Queso

98. Raqueta

- DIFICULTAD S/X:

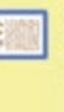
99. Explicar

- EXPRESIONES HOMÓFONAS:

100. haber/ a ver

ANEXO 4

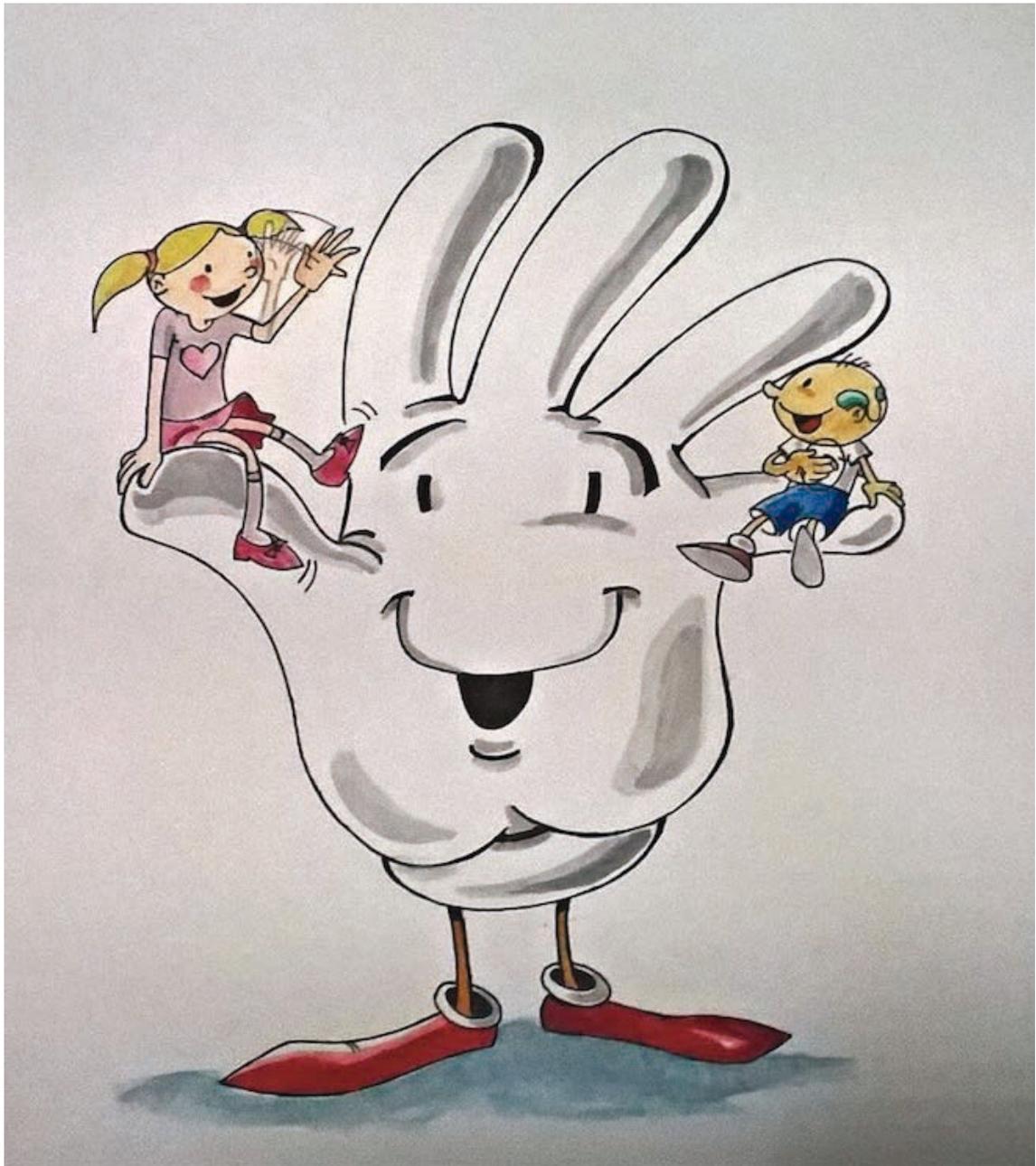
DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES, CONTENIDOS Y PRODUCTOS PLÁSTICOS DESARROLLADOS EN EL PROYECTO “ENSEÑA A SEÑA”

<p>SESION 1</p> <p>Bloque I: <i>rincón de la LSE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El sueño de Pedro - Presentación del proyecto - Póster de Seña 	<p>SESION 2</p> <p>Bloque I: <i>rincón de la LSE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto dact. - Presentaciones - Dictado dactilológico 	<p>SESION 3</p> <p>Bloque I: <i>rincón de la LSE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sopas de letras LSE - Rincón de la LSE: sopas de letras 	<p>SESION 4</p> <p>Bloque I: <i>rincón de la LSE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ahorcado en LSE - Vocabulario presentaciones 	<p>SESION 5</p> <p>Bloque I: <i>rincón de la LSE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Carteles en LSE - Rincón de la LSE - El buscosignos - Dictado de signos 
<p>SESION 6</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta de Seña: lectura - Cartas a Seña 	<p>SESION 7</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mural ortográfico en LSE - Rótulos del mural 	<p>SESION 8</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deletreo por parejas - Dictado de signos - Autocorrección 	<p>SESION 9</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confección de la caja. - Juego del deletreo 	<p>SESION 10</p> <p>Bloque II: mural ortográfico y caja de los signos y las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalizadas: conexión de carteles de señalización en LSE en el centro 
<p>SESION 11</p> <p>Bloque III: cuentos, adivinanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los hechos del mundo - Deletreo 	<p>SESION 12</p> <p>Bloque III: cuentos, adivinanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de cuentos 	<p>SESION 13</p> <p>Bloque III: cuentos, adivinanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuentos corregidos - Tarjetas - Memo ortográfico 	<p>SESION 14</p> <p>Bloque III: cuentos, adivinanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baraja ortográfica LSE - La historia familiar 	<p>SESION 15</p> <p>Bloque III: cuentos, adivinanzas y baraja ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concurso Veo-veo - Invencción de adivinanzas 
<p>SESION 16</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado letra Se buscan ruiditos - Ensayo canción 	<p>SESION 17</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabación Se buscan ruiditos 	<p>SESION 18</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalización vídeo 	<p>SESION 19</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas olimpiada 	<p>SESION 20</p> <p>Bloque IV: Videoclip LSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olimpiada ortográfica - Visionado videoclip 

ANEXO 5

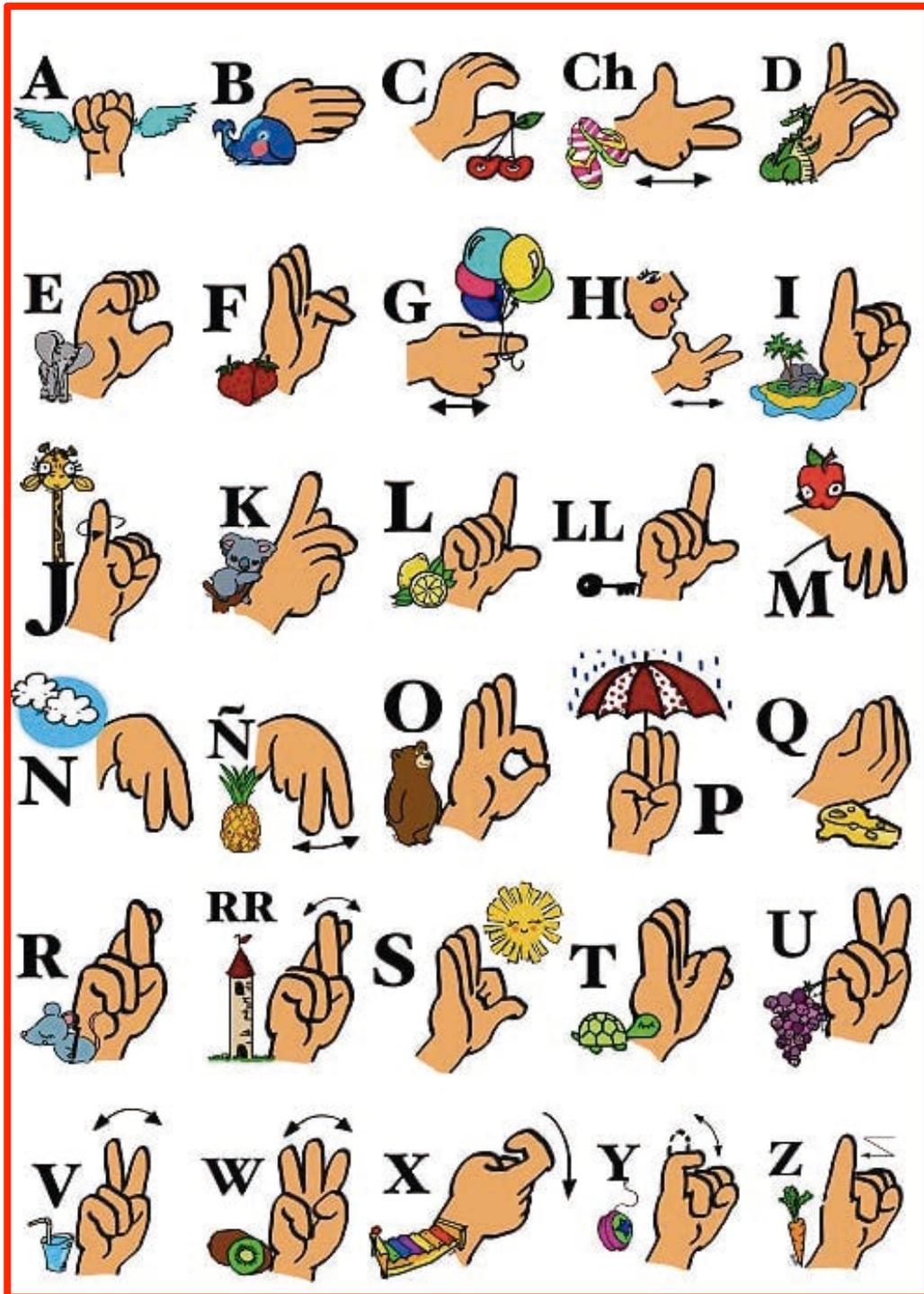
SEÑA: MASCOTA DEL PROYECTO

(Autor: Juan Ángel Samper)



ANEXO 6

ALFABETO DACTILOLÓGICO DE LA LSE (Autora: Ana Martín)



ANEXO 7

SOPAS DE LETRAS EN LSE

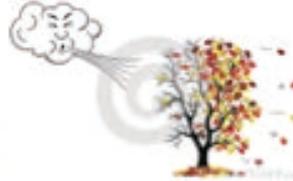
SOPA DE LETRAS EN LSE

Busca entre las letras del alfabeto dactilológico que hay en el recuadro los seis nombres relacionados con los siguientes dibujos:



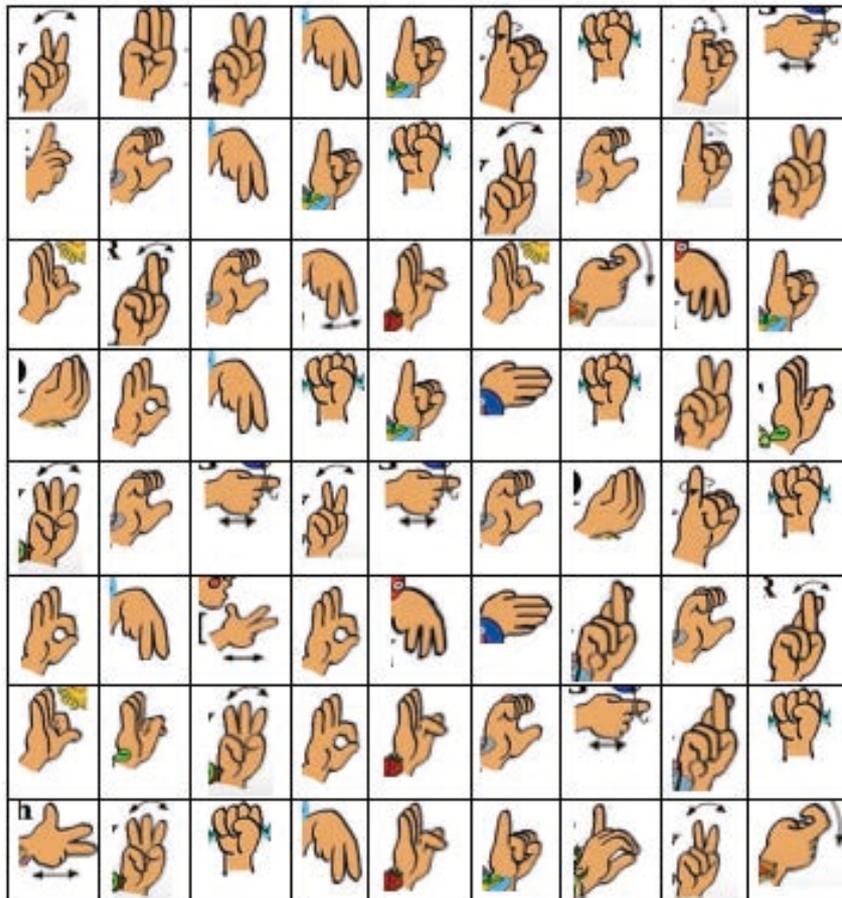
SOPA DE LETRAS EN LSE

Busca entre las letras del alfabeto dactilológico que hay en el recuadro los seis nombres relacionados con los siguientes dibujos:



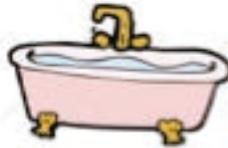
SOPA DE LETRAS EN LSE

Busca entre las letras del alfabeto dactilológico que hay en el recuadro los seis nombres relacionados con los siguientes dibujos:



SOPA DE LETRAS EN LSE

Busca entre las letras del alfabeto dactilológico que hay en el recuadro los seis nombres relacionados con los siguientes dibujos:



ANEXO 8

IMAGEN DE SEÑA Y CON SUS AMIGOS: LEOPOLDO, ELEFANTOSA,
LEPIDÓPTERA, EL SEÑOR HABICHUELA Y DOÑA LENTEJA



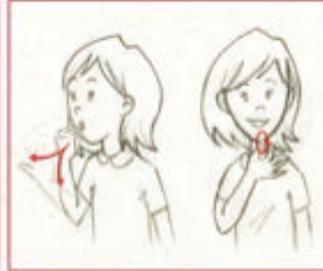
ANEXO 9

VOCABULARIO BÁSICO DE PRESENTACIONES EN LSE

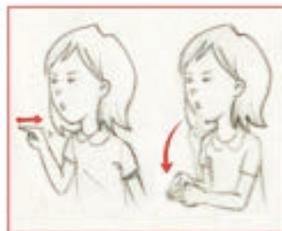
(Autora: Abigaíl Vera)



BUENOS DÍAS



BUENAS TARDES



BUENAS NOCHES ¿CÓMO TE LLAMAS? GRACIAS



ENCANTADO ¿QUÉ TAL?

BIEN

MAL

ANEXO 10
VOCABULARIO DÍAS DE LA SEMANA EN LSE
(Autora: Abigaíl Vera)

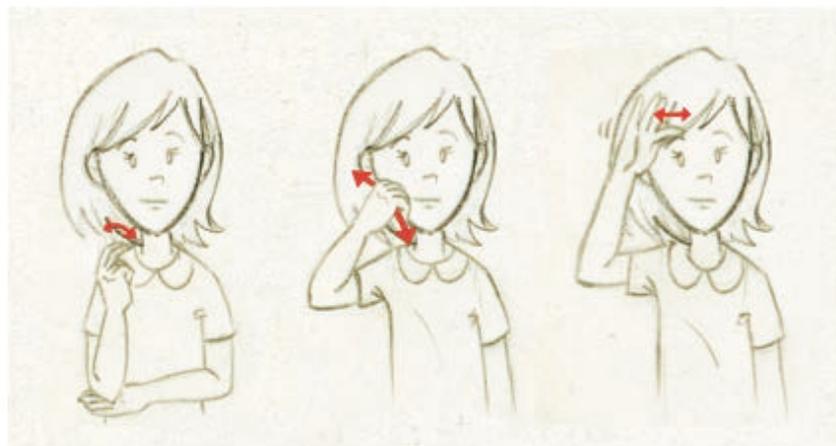


LUNES

MARTES

MIÉRCOLES

JUEVES

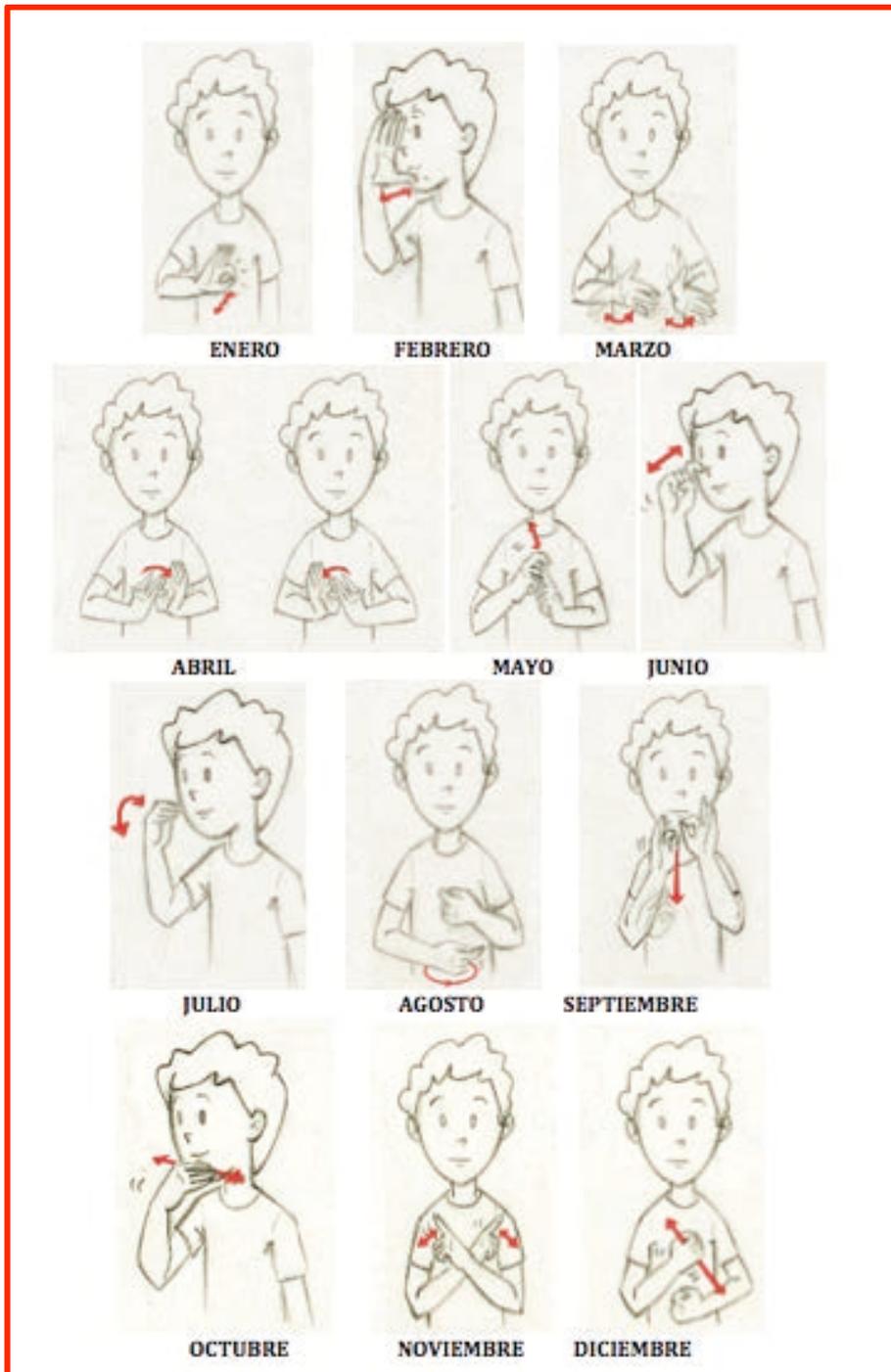


VIERNES

SÁBADO

DOMINGO

ANEXO 11
VOCABULARIO MESES DEL AÑO EN LSE
(Autora: Abigaíl Vera)



ANEXO 12
CARTA DE SEÑA



Madrid, 31 de enero de 2017

Hola, Nuria:

Soy tu nueva amiga Señá. Te escribo esta carta para darte las gracias por tu ayuda. Irene me ha contado que te has ofrecido voluntario para ayudarme a mejorar mi ortografía y eso me hace estar muy contenta. Y quiero darte las gracias por tu apoyo y te animo a seguir ayudándome.

Pronto en Madrid, donde vivo, tengo que hacer un examen de lengua española y sin tu ayuda me temo que lo voy a suspender. Tengo muchas faltas de ortografía cuando escribo. Sin embargo, cuando escribo con el ordenador como ahora, no tengo faltas porque hay un auto corrector que me corrige. ¡Pero no puedo usar siempre el ordenador! Y tengo que aprender a escribir bien sin él.

¿Sabes? He pensado que voy a organizar una *Olimpiada Ortográfica* en esta clase, un concurso de ortografía en el que, por parejas, tendréis que deletrear las palabras que más me cuesta escribir y luego escribirlas en la pizarra para que todos podáis enseñarme a escribirlas bien cuando os visite en unas semanas. Así que os tendréis que preparar muy bien tus compañeros y tú para el concurso. Será divertido y maravilloso. Voy a preparar un detalle para cada niño que me ayude participando en esta olimpiada de ortografía.

Espero que contestes a mi carta y me digas si estás dispuesto a participar.

Cuando sepa la fecha en la que puedo ir a San Pedro, te avisaré para que estés preparado. Mientras, prepárate para nuestro encuentro, lee mucho, fíjate en cómo están escritas las palabras y mejora tu ortografía para ayudarme a mí.

¡Gracias!

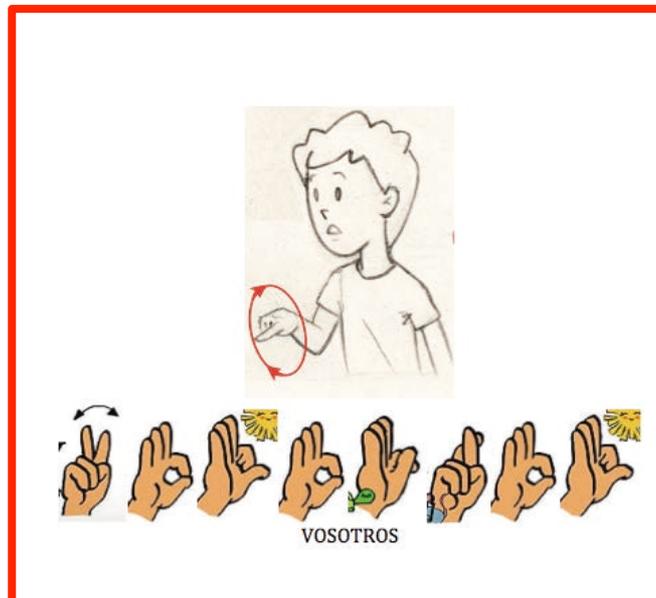
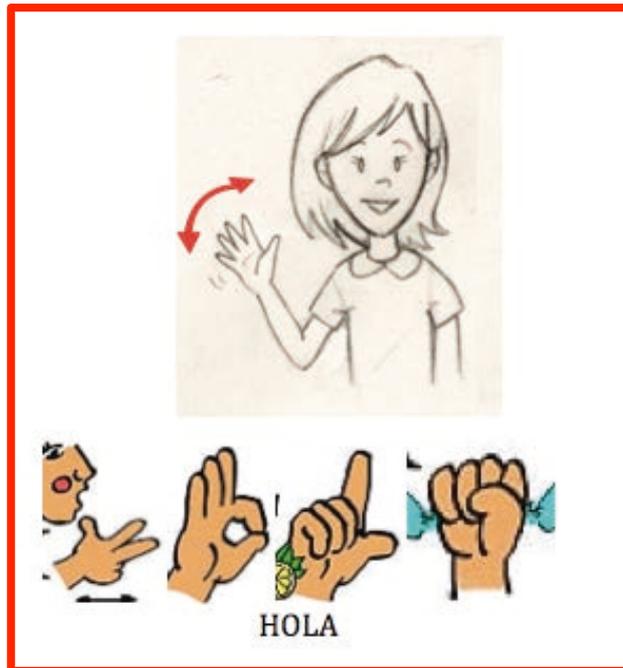
Un saludo,

Señá

P. D.: Me gustaría saber más cosas tuyas: tus gustos, aficiones, si te gusta tu colegio, qué te han traído los Reyes Magos... Cuéntamelo todo en tu carta.

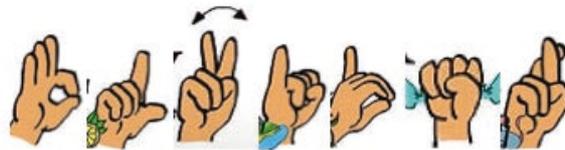
ANEXO 13

SELECCIÓN DE TARJETAS PARA LA ACTIVIDAD DEL DELETREO
DACTILOLÓGICO





ENSEÑAR



OLVIDAR



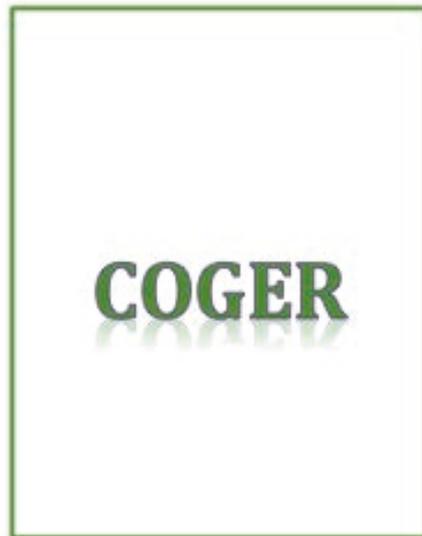
COMPRENDERTE



OTRA VEZ

ANEXO 14

SELECCIÓN DE TARJETAS DE VOCABULARIO DE LA CAJA DE LOS
SIGNOS Y LAS PALABRAS (ANVERSO Y REVERSO)





MÓVIL



NERVIOSO



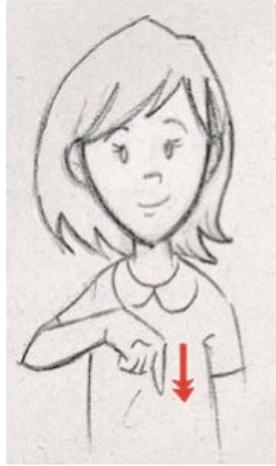
VALLA



TAMBIÉN

ANEXO 16

SELECCIÓN CARTAS DE LA BARAJA ORTOGRÁFICA



HOY
👉 OY



COMPAÑERO
CO👉 PAÑERO



VER
👉 ER



TRABAJAR
TRA👉 A👉 AR



APROBAR
APRO👉**AR**



VIVIR
👉 **I** 👉 **IR**



ALUMNO
ALU👉**NO**



DECIR
DE👉**IR**



QUERER
 ERER



VENIR
 ENIR



NUBE
NU **E**



AZUL
A **UL**



LLUVIA



HABLAR (ORAL)



ANEXO 17

LETRA DE LA CANCIÓN "SE BUSCAN VALIENTES"

SE BUSCAN VALIENTES

Se buscan valientes que expresen lo que sienten.
Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil.
Tú eres importante, tú sabes lo que pasa,
y no mires a otro lado. No le tengas miedo al malo.
Se buscan valientes que ayuden y se enfrenten a Darth Vader.
Y a algún gamberro más que con abusos siempre van.
Achanta bravucón y presta atención a la lección.
Pasa ya la hoja que te quedas atrás.
El respeto en esta página yo ya subrayé.
Que la mochila si no hay libros no te debe pesar.
Se valiente y no permitas lo que viste ayer.
Si hay alguien que se siente solo.
Si hay alguien que han dejado apartado.
Ponte en su lugar lyo ya estoy a su lado!
Tú ponte en su lugar y el bravucón achantado.
Ey, chicos, la fuerza del valiente está en el corazón.
Se buscan valientes, se buscan valientes.
Hoy con valentía tiro yo para clase.
No es justo que a mi compañero esto le pase.
No confundas una broma con llegar al desfase.
Hay que parar la situación, bastante ya se pasó.
Nuestra rima es combativa, no la vas a callar.
A que si me pongo delante ya no vas a empujar.
Ya no estás solo, compañero, no te va a pasar nada.
Mirada al frente, una sonrisa y cabeza levantada.
Si hay alguien que se siente solo.
Si hay alguien que han dejado apartado.
Ponte en su lugar lyo ya estoy a su lado!
Tú ponte en su lugar y el bravucón achantado.
Se buscan valientes que expresen lo que sienten.
Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil.
Tú eres importante, tú sabes lo que pasa,
y no mires a otro lado. No le tengas miedo al malo.
Ey, chicos, la fuerza del valiente está en el corazón.
Ey, chicos, la fuerza del valiente está en el corazón.
Se buscan valientes, se buscan valientes.
Se buscan valientes, se buscan valientes.
Se buscan valientes que expresen lo que sienten.
Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil.

ANEXO 18

PROPUESTA DE JUEGOS Y OTRAS ACTIVIDADES CON LA LSE (ORTOGRAFÍA VISUAL CON LSE)

1. **Sopas de letras en LSE:** Mediante este recurso trabajamos de forma lúdica el vocabulario que, desde el punto de vista ortográfico, resulta más problemático entre el alumnado. Como en las sopas de letras tradicionales, aparecen determinadas palabras en español ocultas en los recuadros. Pero, en esta ocasión, la novedad radica en que las letras que aparecen son las del alfabeto dactilológico. De forma individual o en pequeños grupos, los alumnos han de encontrar las palabras que se relacionan con los dibujos que aparecen junto a la sopa de letras.



2. **El ahorcado en LSE:** consiste en el tradicional juego del ahorcado pero, en esta ocasión, hay que usar el alfabeto dactilológico. La clase se divide en dos grupos. Se elige a un representante de cada grupo para que echen a suertes qué grupo empieza. Los representantes van cambiando en cada ronda. El equipo ganador busca una palabra de uno de los dos montones de tarjetas (el equipo azul de las tarjetas azules y el equipo rojo de las tarjetas rojas). Consultan en grupo y seleccionan la palabra que consideran que más difícilmente puede adivinar el equipo contrario. Tras elegirla, un representante del grupo sale a la pizarra y coloca los huecos de las letras que forman dicha palabra. Los alumnos del grupo contrario comienzan a intentar adivinar las letras que puede contener la palabra escondida mediante el alfabeto dactilológico. Si se acierta, se escribe la letra en el hueco que corresponda y si se falla se dibuja un elemento de la figura del

hombre ahorcado como una forma de contar los fallos que se tienen. Hay seis oportunidades para buscar letras y adivinar la palabra oculta. Si no se acierta en este tiempo, el equipo pierde.



3. **Rincón de la lengua de signos:** los alumnos crean entre todos los rótulos del *rincón de la LSE*, donde se crea una zona de lectura con material en LSE (cuentos, diccionarios y otros materiales impresos en LSE). Este rincón pretende ser un lugar donde los alumnos puedan acudir a jugar, leer y divertirse con la lengua de signos española en cualquier momento del día, cuando hayan terminado sus tareas. Por grupos de trabajo se trabaja en la confección de pósteres con vocabulario básico de la LSE, el cartel del alfabeto dactilológico, la imagen de la mascota del taller (Seña), etc.



4. **El *buscasignos***: el grupo clase se divide en dos y realiza la búsqueda de signos en el diccionario que le corresponda (rojo o azul), según las palabras escritas en las tarjetas (rojas o azules). Todas ellas son palabras que a Seña le producen cierta dificultad ortográfica por contener o no la hace, la ge o la jota, la be o la uve... Uno por uno, cada alumno busca una de las palabras que aparecen en las tarjetas. Cuando las encuentran, aprenden los nuevos signos. Posteriormente, cada miembro del grupo deletrea la palabra que ha buscado y el signo que ha encontrado para que el otro grupo la aprenda. Del mismo modo, cada miembro del grupo sigue deletreando y realizando el signo sucesivamente. Después será el otro equipo quien deletree y realice los signos que han buscado en su diccionario.



5. ***Dictado de signos o dictado silencioso***: la profesora o cualquier miembro del grupo coge una tarjeta del dictado de signos y realiza el signo que le ha tocado para que el resto de alumnos copien a modo de dictado la palabra castellana que corresponde al signo que ha realizado la profesora o el compañero. Finalmente, se escriben en la pizarra las palabras que han sido dictadas mediante el dictado de los signos para que los alumnos realicen una autocorrección de su propio dictado.



6. **Cartas a Seña:** tras recibir cada alumno del grupo una carta de Seña, los alumnos la leen individualmente y luego se lee en voz alta de forma colectiva, leyendo una frase distinta cada alumno. Se explica la estructura que debe tener la carta y seguidamente cada alumno contesta a la carta recibida. Posteriormente, las cartas son corregidas y pasadas a limpio para ser enviadas a Seña.



7. **Mural ortográfico en LSE:** este mural es ocupa una de las paredes más visibles del aula para que los alumnos lo vean cada día y de forma inconsciente memoricen visualmente la imagen correcta de la palabra dificultosa. En este se cuelgan los rótulos con las palabras correspondientes a los errores ortográficos que con más frecuencia comenten los alumnos. Estas palabras irán acompañadas del signo en LSE

que corresponde a cada palabra. El rótulo puede colorearse, rellenarse de plastilina o realizarse con el material que se desee.

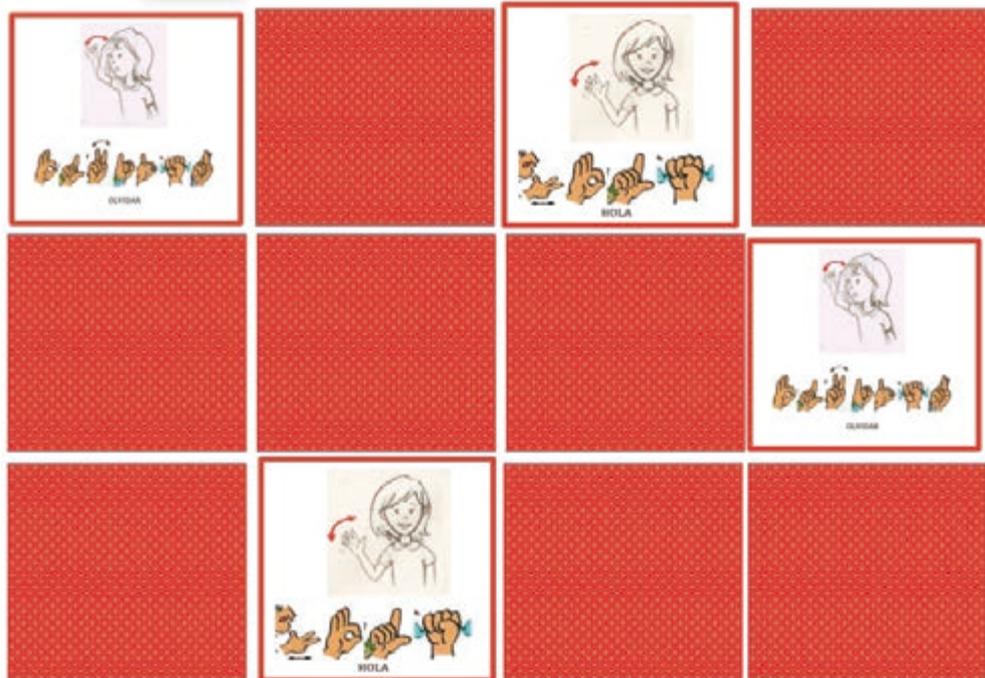


8. **La caja de los signos y las palabras:** los errores ortográficos cometidos por los alumnos en las diferentes actividades son recogidas en esta caja, junto con el signo correspondiente a esta en LSE. Se crean tarjetas de vocabulario en las que por una cara se escribe correctamente la palabra en la que han fallado los alumnos y por el otro se pega el signo correspondiente a dicha palabra castellana. Las tarjetas se sujetan con una pinza roja y cada día se repasarán para aprender bien su escritura y el signo en LSE. Cuando se domine lo suficiente, se pasa al grupo de tarjetas sujetas por la pinza verde.



9. **Memo ortográfico en LSE:** en el que los alumnos, de dos en dos, han de hallar las parejas de imágenes que se encuentren ocultas en las tarjetas que aparecen boca abajo. Cada pareja dispone de un juego de memoria diferente y luego los intercambian para que todas las parejas puedan realizar todos los memos. Gana quien consiga encontrar antes las parejas,

haciendo acopio de su memoria visual para recordar qué signos y palabras oculta cada tarjeta.



10. **Baraja ortográfica:** Los alumnos reciben de Seña una baraja ortográfica, la cual contiene los errores cometidos de forma más frecuente por el alumnado. Cada tarjeta destaca una grafía que puede resultar difícil para el alumnado, como *b/v*, *h*, la *y/ll*, la *g/j*, etc. También *m* delante de *b* o *p*, etc. Esta baraja puede ser confeccionada por los alumnos, aunque en nuestro taller no pudo hacerse así por falta de tiempo.



11. **El deletreo por parejas:** Los alumnos, distribuidos por parejas, reciben individualmente unas tarjetas en las que aparece un signo y la traducción castellana del signo, junto a su deletreo mediante el alfabeto dactilológico de la LSE. Por parejas, un alumno realiza el signo de su tarjeta al compañero y deletrea la traducción castellana mediante el alfabeto dactilológico de la LSE. El compañero intenta adivinar el significado del signo y, cuando lo consigue, intercambian los roles.



Hay una variación de este juego, que este consiste en que los alumnos, por parejas, jueguen a deletrear las palabras que correspondan a la traducción al español de los signos que aparecen en las tarjetas que reciben, sin que aparezca la traducción castellana. Este se puede realizar cuando los alumnos ya dominan más la LSE.



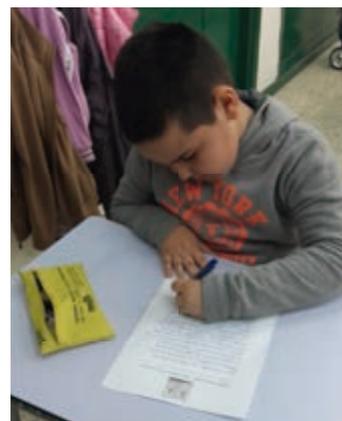
12. **Señalizando:** juego que consiste en señalar el colegio mediante carteles en LSE. La clase se divide en dos grupos. Cada grupo se encarga de detectar la necesidad de señalización del centro y de confeccionar los carteles y señalización de las diferentes zonas del centro: planta baja del

centro principal, planta primera y segunda del módulo principal, módulo de Infantil, módulo de primero y segundo de Primaria. Para la confección de los carteles, se seleccionan los dibujos (proporcionados por la profesora) con el signo correspondiente y se le pone un rótulo con la traducción en castellano. Ambos se pegan en los carteles de cartulina.

Los carteles resultantes corresponden al siguiente vocabulario castellano: *conserje, director, jefe de estudios, secretaría, lavabo, biblioteca, patio, salida de emergencia, escalera...*



13. *Menudo cuento o escritura creativa de cuentos* partiendo del vocabulario (con ortografía compleja, como BESO, VACA, etc.) seleccionado de un cuento en LSE que previamente se ha visualizado (cuentos de la editorial Carambuco).

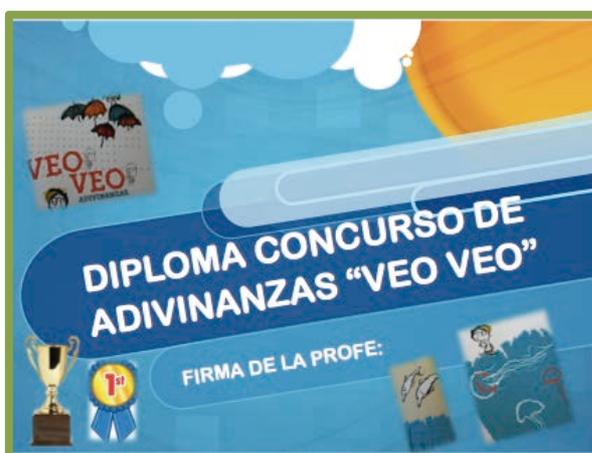


14. *La historia fantástica*: se inicia con la colocación de los alumnos en círculo. Esta disposición tiene una doble finalidad: para que los alumnos

puedan verse las caras entre ellos mientras realizan los signos y el deletreo; y también para poder ver las tarjetas de vocabulario que cada alumno muestra y así poder seguir la historia colectiva que se va creando. Cada uno coge una carta de la baraja ortográfica, en la que aparece una palabra con determinada dificultad ortográfica, y deletrean dicha palabra cada uno de ellos por orden y además realiza el signo que muestra la tarjeta. El alumno encargado de iniciar el juego de *la historia fantástica* crea una frase que contenga la palabra que ha deletreado y signado, el siguiente lo hace igual, pero siempre continuando la historia, es decir, repitiendo y siguiendo la historia iniciada por el primero compañero y así sucesivamente hasta crear una historia que incluya las diferentes palabras en el mismo relato. La *historia fantástica* está inspirada en Gianni Rodari (1983: 12) y su *binomio fantástico*, pero en este caso se crea una historia colectiva con muchas palabras aportadas por los alumnos (no solo dos, como en el caso de la técnica de Rodari), lo que suma originalidad, creatividad, fantasía, diversión y ese extrañamiento que palabras sin aparente relación entre sí pueden ocasionar al ser incluidas en una misma historia.



15. **Concurso veo-veo:** concurso de adivinanzas. Primero, por grupos, se han de adivinar las adivinanzas del DVD de *Veo, veo, adivinanzas*, de Lola Casas (2014), con ilustraciones de Mercè Galí. Después, cada grupo inventa unas adivinanzas o recopila algunas que conozca y las dice al equipo contrario para que las adivine. Hay diplomas para los ganadores y también otros diplomas a la participación para todos los alumnos que no han ganado el concurso.



16. **Olimpiada ortográfica en LSE:** Por grupos, los alumnos compiten para acertar el máximo de palabras deletreadas correctamente. Se forman los grupos y cada uno elige el nombre de su grupo y se escribe en la pizarra, para anotar junto a este la puntuación de cada uno. Sentados en semicírculo por grupos, un representante del grupo hará de portavoz y comunicará en lengua de signos a la profesora la palabra castellana con la que se traduce el signo que la profesora realiza. Si es acertado el deletreo de la palabra, se anota un punto al grupo que ha acertado. Si el grupo falla en su respuesta, no se anotará ningún punto el grupo. Después de varias rondas, ganará el grupo que mayor puntuación haya obtenido.



17. *Videoclip signado*: partiendo de la letra de una canción, se realiza un dictado memorístico de dicha letra (que previamente se ha intentado memorizar visualmente, a partir de una fotocopia en la que se muestra la letra con las palabras dificultosas desde el punto de vista ortográfico destacadas en amarillo), que luego se corrige. Posteriormente, se trabaja la traducción a la LSE y se realiza un videoclip signado de la canción.



18. *Imaginario LSE/español*: en este caso, los alumnos se dividen en cuatro grupos de trabajo. Cada grupo confecciona una parte del *Imaginario LSE-español*, que es un diccionario en imágenes en el que, por secciones, aparezca el vocabulario básico de la casa, el colegio, la calle y la naturaleza, tanto en lengua de signos como en español. Cada grupo realizará el montaje en papel y en cartón (se realizará un libro en tamaño normal, que luego pueda incluirse en la biblioteca del centro como libro de consulta; y otro en tamaño gigante, en cartón y papel, para que sea muy visual y pueda enseñarse y hasta exponerse en las diferentes aulas del centro o en la recepción del mismo) de una de las secciones: la casa, el colegio, la ciudad y la naturaleza. Se parte de la idea del *Imaginario* de Ana

Moreno (2016), de la Editorial SM. También se toman como apoyo los dos diccionarios de lengua de signos para niños publicados por la CNSE: *Mis primeros signos* (2004) y *Descubre nuevos signos* (2010).



ANEXO 19

AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE IMÁGENES

La Dirección del centro CEIP Los Antolinos autoriza de forma expresa a Dña. Irene Marín García, que ha realizado una experiencia innovadora de enseñanza de ortografía visual con la lengua de signos española en nuestro centro, a poder hacer uso de las imágenes tomadas a lo largo de las sesiones tanto en su tesis (documento impreso) como en su defensa (Power point), las cuales ilustran las diferentes actividades y el método pedagógico innovador empleado durante el desarrollo de su experiencia pedagógica con los alumnos de 3º B.

El centro posee el consentimiento firmado de los padres para el uso de las imágenes y vídeos tomadas de todos los alumnos del grupo.