

## UNA DIDÁCTICA INCLUSIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA EN ESCOLARES SORDOS

Modelo de Procesos Operaciones y Habilidades.

MPOH

En el maravilloso reino de la mente he de ser libre  
como los demás.

Helen Keller

**Jairo Aníbal Moreno Castro**

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

Director Signum Aula Abierta

jairoamoreno@hotmail.com

**Rafael Ayala Sáenz**

Fundación Universitaria Los Libertadores

Director Equipo de Investigación Contextos académicos.

rayalas@libertadores.edu.co

### RESUMEN

La presente ponencia, presenta a las comunidades académicas interesadas, una propuesta didáctica, necesariamente inclusiva, para que escolares sordos aprendan - *como segunda lengua* - de manera creativa, consistente, versátil, significativa y comunicativamente exitosa, la lengua castellana. Lo hace a partir del modelo de pensamiento y lenguaje ( MPOH), modelo sociocognitivo que entiende que pensar, simbolizar, enseñar, leer y escribir, son actividades esencialmente intelectuales y funcionalmente sociocomunicativas realizadas a partir de un dispositivo mental compuesto jerárquicamente por un comando central ( *lenguaje interior*), cuatro módulos operativos ( *análisis- síntesis, significación básica, relaciones y contextualización inferencial*) y un abanico llamativamente abarcador de operaciones y habilidades complementarias y subsidiarias.

**Palabras claves:** análisis, cognición, comunicación, comprensión, didáctica, escritura, inferencia, lenguaje, MpoH, procesos, operaciones, relaciones, síntesis, sordos.

## INTRODUCCIÓN

Enseguida se hablará de un asunto pedagógico fundamental en las sociedades educativas contemporáneas: El aprendizaje y, por supuesto, la enseñanza, de un segundo código comunicativo, la lengua castellana, en escolares con limitación auditiva, específicamente en situación de sordera. Este asunto ha sido, en lo disciplinar, escasa y superficialmente atendido y en lo profesional mínimamente resuelto.

Para acercarnos al problema que aquí nos motiva, debe aceptarse que vivir, vivir humanamente, es existir en una telaraña diversa de signos en la que el hombre mismo es el más complejo e ininterpretable de ellos y que, por otra parte, sobrevivir (más allá de la versión individualista occidental que redujo el asunto a *vivir-sobre* los demás), es comprender con creatividad, certeza, consistencia y agilidad, las leyes, los contenidos, las intenciones y los discursos que se construyen y circulan en dicha telaraña.

Así que existir como Humanos, es procesar activa, permanente y exitosamente los signos del entorno; es, comprender de manera certera y ágil; es comprender para crear, comprender para leer y escribir, comprender para insertarse de manera fluida en el tejido social. La comprensión, así pensada, es una actividad intelectual producida irremediabilmente en las prácticas sociales en las que los Hombres se incluyen y son incluidos. Por los (y *también, en los*) juegos sociales cotidianos el Humano desarrolla unos procesos, unas operaciones y unas habilidades que lo habilitan efectivamente para desempeñarse con acierto en la telaraña social de signos. De esta manera, las posibilidades de sobre-vivir están mejor fundamentadas.

De otro lado, el sujeto sordo, por las características naturales y fundantes de su lengua materna, no tiene los insumos cognitivos necesarios para COMPRENDER en los niveles y a los ritmos que las rutinas académicas exigen. Su lengua materna es un código gestémico – *no alfabético* – radicalmente concreto, literal, elíptico, ideo – visual, atomizado. Así, termina moldeándose su pensamiento y de esa misma forma, son su actividad comprensiva y sus aprendizajes curriculares: concretos, literales, elípticos, visuales y fragmentados.

En este documento se fundamenta y describe una propuesta didáctica puntual, concebida con el propósito fundamental de desarrollar en sujetos sordos, los procesos, las operaciones, las habilidades, las competencias y los comportamientos psicolingüísticos, implicados directamente en la actividad comunicativa escritural. Concibe la escritura como una práctica dinámica multiestratificada y polideterminada que es esencialmente intelectual y simbólica; funcionalmente social y estratégicamente procesual.

La propuesta se encuentra soportada por un presupuesto cognitivo fundamental: En los seres humanos, tanto el pensamiento como la comprensión y la comunicación que se construye sobre ellos, dependen significativamente del tipo – de la textura - de lengua materna o propia que se tenga. En detalle, la opción didáctica ofrecida es un programa pedagógico conformado por cinco apartados: el primero, dedicado sensibilizar afectiva y cognitivamente a los escolares sordos aspirantes a escritores; el segundo, destinado a fortalecer en ellos el andamiaje formal de la escritura, es decir, a crear las condiciones cognitivas para la estructuración fina y fluida de los significantes; el tercero, concebido con el propósito principal de habilitar a los participantes en el programa, sus competencias para el procesamiento de los contenidos; el cuarto diseñado con el fin de lograr óptimas relaciones intra e intertextuales y, finalmente, el quinto, orientado a forjar las condiciones para ajustar los escritos a las circunstancias contextuales de su producción y lectura.

Tenemos la certeza de que la alternativa didáctica ofrecida, contribuye positivamente a superar la tendencia formalista de la enseñanza y de los aprendizajes de la escritura, no sólo en los escolares sordos, sino también en la totalidad de poblaciones escolares. Es claro que en las comunidades educativas nacionales las prácticas escriturales han sido preferentemente explicadas, enseñadas, evaluadas y ejecutadas por los aprendices, con un apego obsesivo por las variables más circunstanciales, sensoperceptuales y externas y con preocupante desatención por indicadores de calidad más significativos y comunicativamente contextualizados, como los que aquí tendrán presencia. Es, en este punto, en el que la presente propuesta adquiere un evidente valor pedagógico.

Finalmente, la ponencia discurre por tres estaciones principales: la **fundamentación conceptual** (planteamientos conceptuales básicos, circunstancias psicosociolingüísticas del sujeto sordo y reseña panorámica del modelo de pensamiento y lenguaje asumido, MPOH); detalle metodológico de la **propuesta didáctica** basada en el modelo asumido y las conclusiones y recomendaciones para que la aplicación sea pedagógicamente efectiva y rentable

## ELEMENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES

En este apartado, se reseñará rápidamente el entramado teórico que da fundamento a la alternativa didáctica que se propone. En este sentido, se expondrán los supuestos conceptuales que subyacen y articulan la propuesta; se definirán a grandes rasgos las circunstancias psicosociolingüísticas del sujeto sordo y, por último, se perfilará con cierto detalle la concepción y estructura del que aquí llamaremos Modelo de procesos, operaciones y habilidades.

**Planteamientos y supuestos argumentales.** El presente documento asume como válida y propia de discusiones antecedentes, la siguiente trama argumental:

1. En los seres humanos, el **PENSAMIENTO**, el **LENGUAJE**, la **COMPRENSIÓN** y por lo tanto, el aprendizaje y LAS **EJECUCIONES COMUNICATIVAS** concretas, como oralidad, escritura, lecturas (verbales y no verbales), producción gestual, mantienen en principio la esencia textura de, o la lengua materna<sup>1</sup> instalada. En este punto, se aceptan las viejas formulaciones del Relativismo lingüístico (Whorf, 1988 y Sapir, 1987) que subrayaron el papel regulador del lenguaje. Entiéndase aquí lenguaje, como dispositivo mayor de significación, más allá de la definición simplista que lo asemeja a la lengua o código concreto en los que el lenguaje se manifiesta.

2. La lengua materna de los sordos, conocida como **Lengua de señas**, es un código enfáticamente concreto, literal, elíptico, sincrético, ideo visual, atomizado, débilmente estructurado. En esta lengua específica, el paso de lo real inmediato que se percibe generalmente con la vista, al código que lo expresa, es sensiblemente directo. Las señas tienden a “contar”, no una realidad representada simbólicamente, sino la realidad misma mediante los rasgos más objetivos que la caracterizan. De esta manera, su literalidad es máxima, su concreción es natural. Por la misma vía, de la conexión inmediata con lo real-objetivo, la lengua de señas es un código tenuemente cohesionado. La ausencia de conexiones bajas, medias y superiores, equivalentes a los artículos, preposiciones, conjunciones y conectores lógicos mayores de las lenguas verbales y verbalizadas, es, en las emisiones comunicativas de los sordos una característica fundante.

3. Por tal circunstancia, el escolar **SORDO**, tiene, en principio, un estilo de pensamiento, un mecanismo de aprendizaje y comunicación distintos: En ellos, la

---

<sup>1</sup> En casos de bilingüismo simultáneo, se habla de habla de dos lenguas maternas o, una lengua materna y una personal.

abstracción, la metáfora, la actividad narrativa, las prácticas académicas de relación y contextualización, el planteamiento de hipótesis, la anticipación inferencial, la estructuración discursiva, son acciones débil o nulumamente desarrolladas.

4. Así que Los aprendizajes que se elaboran generalmente en la escuela tradicional, cargados de teorización sin contexto y de formulaciones abstractas, desmotivan al escolar sordo, le generan frustración y - con frecuencia - comportamientos de evitación, escape o agresión. Tal situación les merma considerablemente las posibilidades de éxito y progresión social; por lo que se hace pertinente y necesario proveerlos de los recursos pedagógicos existentes para una inserción más efectiva en sus diferentes contextos de actuación.

### **El escolar sordo.**

La propuesta didáctica que aquí se presenta, está concebida para sujetos sordos. Ahora bien, en el contexto de este trabajo, entendemos que es Sorda, una persona que presenta una limitación auditiva de tal severidad que se encuentra impedida para procesar auditivamente la información proveniente de su entorno. Diferenciamos aquí, para los fines que este trabajo se propone, los sujetos sordos de los ensordecidos y de los hipoacúsicos. Los primeros, los **sordos**, carecen de restos auditivos, estando tal carencia relacionada con algún accidente, probablemente bioneurológico, acontecido prenatalmente o antes de los dos primeros años de desarrollo. Los segundos, los **ensordecidos**, son sujetos que tuvieron durante un tiempo su audición en niveles sensorialmente significativos y que la perdieron debido a cualquier desajuste orgánico o ambiental. Éstos tienen, en mayor o menor medida, huella cognitiva impresa del sonido en general y de los sonidos alfabéticos en particular. Por su parte, como hipoacúsicos (Castellanos, 2004, Castro, 2009) se definen aquellos sujetos que tienen recepción auditiva disminuida en uno o en los dos oídos (unilateral o bilateral).

Tal y como plantean los estudiosos (Domínguez, 2009), son principalmente dos las preocupaciones o circunstancias psicosociolingüísticas adversas en la vida escolar del sordo, circunstancias que se destacan en la discusión acerca de su inserción en comunidades educativas verdaderamente incluyentes. Es así como, "Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda esta cuestión: la lengua y la identidad". (Domínguez, B, 2009)

La lengua y la identidad. La lengua de señas, es precariamente conocida, cuando no ignorada, por los agentes educativos (*maestros, administrativos, compañeros*) de las instituciones que aceptan el desafío de la educación del sordo. En estas condiciones, la participación exitosa de este escolar particular en las dinámicas propias de la academia, se ve limitada por las barreras lingüísticas que el entorno mismo le impone. Éstas barreras lingüísticas, se conectan directamente con los

“nervios emocionales” perturbando decididamente, la estima, la confianza y las interacciones del escolar. Pareciera entonces que la implementación de habilidades escriturales plenas en estos sujetos segregados lingüísticamente, es un recurso de emergencia posible- quizás el más expedito - para garantizar su real inclusión en los distintos escenarios de aprendizaje.

En cuanto a la identidad, segundo punto de discusión y desajuste en los encuadres institucionales de aprendizaje, debemos insistir en que situaciones de extrañamiento, de desencuentro, alienación o des-identidad, no pueden generar inclusiones efectivas. La educación para todos, consigna contemporánea de estados y organismos reguladores de la educación mundial (Unesco, 1994), movida por los beneficios de distinto tenor que reporta, tiene que ser y sin excepción, educación para TODOS JUNTOS. Juntos, con iguales opciones de desarrollo, con idénticas posibilidades de convivencia y desarrollo, con reconocimiento y aceptación de las particularidades socioculturales de los agentes educativos involucrados, con implementación de mecanismos ciertos para que los escolares con Necesidades Educativas Especiales, sean atendidos con oportunidad, calidez y calidad.

### **El modelo de pensamiento y lenguaje. MPOH**

El programa pedagógico ofrecido se encuentra sostenido por un entramado conceptual en el que la neurolingüística cognitiva, la lingüística discursiva, la neo construccionista y la psicología sociocognitiva, son las aristas principales. Tal condominio conceptual se concreta en el Modelo de pensamiento y lenguaje que enseguida describiremos: el MPOH o modelo de procesos, operaciones y habilidades.

Son señales destacadas del modelo en referencia, su amplia cobertura funcional, su textura multidireccional, modular e interactiva, su multideterminación y el tono sociocognitivo de su constitución y funcionamiento. En cuanto a la primera señal, llama la atención la extensa zona de influencia operativa que posee, el modelo<sup>2</sup>, **MPOH**, define con precisión heurística la totalidad de prácticas simbólicas. Representa, entre otros, los actos de pensar, comprender, leer, escribir, crear, escuchar, enseñar y aprender.

Por otro lado, su perfil comunicativo es multidireccional. Ello significa que sus componentes se vinculan en distintas orientaciones espaciales : **arriba-abajo**, como los modelos modulares; **abajo- arriba; izquierda a derecha; derecha - izquierda**, como los llamados modelos interactivos. Su operacionabilidad es explicada por la activación estratificada de unos módulos internos. El MPOH es,

---

<sup>2</sup> *Modelo entendido como representación simbólica de una realidad. En este caso de la realidad mental en la que significantes, significados y sentidos, se convierten comunicativamente en signos.*

entonces, un modelo de tono explicativo y corte modular e interactivo<sup>3</sup> (De Vega, 1990, Fodor, 1986). Es un modelo mixto, al tiempo Modular e interactivo. Modular porque entiende que la comprensión humana y sus productos se originan por la dinámica de unos apartados llamados módulos, relativamente autónomos y radicalmente interdependientes. Interactivo, porque admite comunicación horizontal entre los distintos componentes de cada nivel.

Es, de igual manera, un modelo multideterminado porque en su composición y activación a propósito de las diferentes tareas simbólicas que acomete, participan variables tanto afectivas, como cognitivas, tanto bioneurológicas como socioculturales. De esa composición polifactorial y transdisciplinar, sobresale la arista sociocognitiva que termina definiéndolo.

Al respecto, para el modelo es irrefutable que las prácticas simbólicas son actividades enfáticamente cognitivas, es decir sociales (**sociocognitivas**, sociogenéticas, Vigotsky, 1998). Que la conciencia y sus funciones cognitivas, son asuntos sociales tanto en su génesis, como en su despliegue, es una verdad Vigotskiana que aceptamos sin reparos. El cerebro, por ejemplo, asiento de la mente humana, es una estructura neurológica que se desarrolla al amparo de las presiones sociales. El funcionamiento cerebral, en tareas de pensamiento, dibujo, juego, lectura, escritura, ocurre en coordenadas y magnitudes socioculturales precisas. Es, entonces, un modelo **Sociocognitivo** porque asume que la cognición humana, a pesar de ser un sustrato por naturaleza intraindividual e intrasubjetiva, sólo se desarrolla, existe y opera en contextos sociales de actuación, en episodios reales de interacción, en vivencias enfáticamente intersubjetivas. La cognición es entonces por definición, desde tal perspectiva materialista, semiótica y dialéctica, cognición social.<sup>4</sup> Cognición vinculada fuerte y dialécticamente con las prácticas sociales.

En cuanto a la arquitectura misma, el MPOH es un andamiaje altamente sincronizado y autorregulado conformado en su eje principal por cinco estructuras interdependientes (ver figura # 1) de las cuales depende toda actividad intelectual humana. Tales estructuras relativamente autónomas, son, de arriba abajo: Un

---

<sup>3</sup> Los modelos explicativos de la comprensión humana pertenecen a cualquiera de las siguientes tres categorías: Modulares, (De Vega y Carrieras, 1990) en los cuales las unidades componentes de los procesos lectores. son unidades funcionales dispuestas de manera vertical (abajo-arriba) circulando la información en una única dirección; Interactivo, en el que las diferentes unidades constitutivas del modelo, mantienen una comunicación bidireccional (izquierda-derecha), y mixtos, en el caso de que la comunicación entre los estamentos del proceso se realice tanto de forma modular, como interactiva.

<sup>4</sup> Tal y como Van Dijk, lo planteó. Ver, *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*, Madrid, Gedisa, 1999.

comando central (**lenguaje interior**), con tres funciones bien determinadas; cuatro **procesos psicosociolingüísticos** gobernados por dichas funciones; un colectivo de **operaciones** de distinto rango y poder que materializan “las órdenes de trabajo” provenientes de los procesos y por último, un manojo grande de habilidades puntuales y suficientes. Tales habilidades altamente especializadas posibilitan finalmente los comportamientos o desempeños comunicativos concretos.

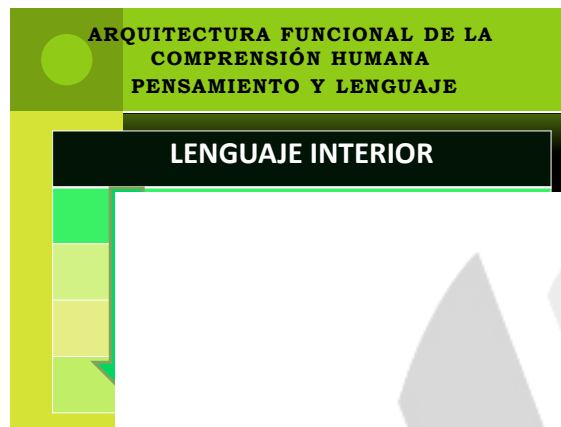


FIGURA # 1

Mpoh, estructura modular

En lo concerniente al comando central, instancia inicial de la maquinaria comprensiva humana, hay que decir que se trata de un dispositivo general de procesamiento sónico. Coincide en gran medida con lo que Vigotsky denominó - y Luria describió - lenguaje Interior. Es exactamente lo que hoy se propone como el soporte inicial de la arquitectura funcional del lenguaje<sup>5</sup>.

Este concepto, escasamente estimado por las ciencias del lenguaje, es el eje de los procesos cognoscitivos humanos. De su activación en escenarios sociales de interacción, de su aplicación racional y creativa en las distintas circunstancias de aprendizaje escolar, dependerán la consistencia y contundencia de lo que hoy podríamos denominar macrocompetencias comunicativas.<sup>6</sup>

Está constituido, como ya se avanzó, por tres funciones cognitivas fundantes de la actividad intelectual humana. Dichas funciones, (ver, figura #2) reguladora, predicativa e ideativa se gestan, desarrollan, soportan y perturban en relación con la actividad cerebral (Luria, 2000) y social de los sujetos (Moreno, 1994)

---

<sup>5</sup> MORENO, J. *Una neurolingüística discursiva*, Inpi, Bogotá, 1994.

<sup>6</sup> MORENO, J. *El lenguaje interior en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas*. En: Revista Interacción, universidad Libre, Bogotá, 2003.

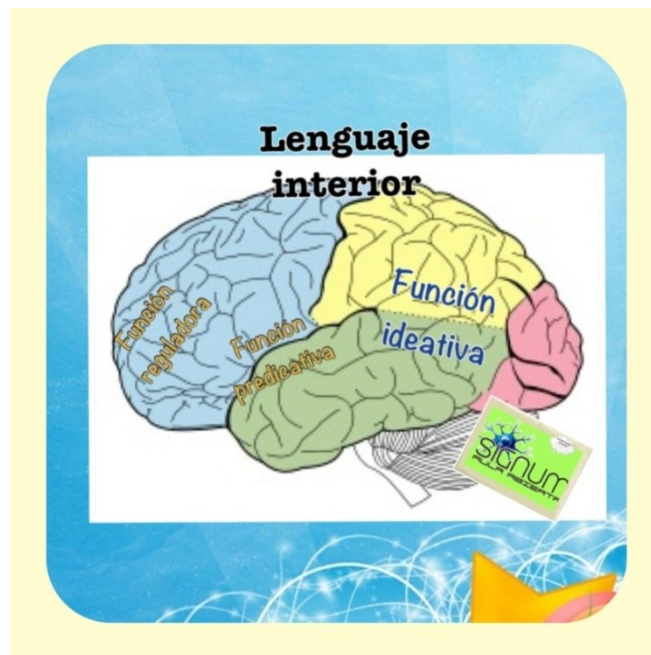


Figura #2

Funciones del lenguaje interior.

La primera función psicolingüística llamada por Luria, **REGULADORA**, o función de inducción a la actividad voluntaria, se encarga de la programación afectiva y biológica para el procesamiento sónico y para cualquier acción intencionada; decide cómo, cuándo y hasta cuando se inicia, se mantiene y se clausura, una actividad. Respecto de la actividad comunicativa, la función reguladora del lenguaje interior, tomaría a su cargo la iniciativa para emprender, mantener y cerrar episodios de interacción. Su alteración o bajo desarrollo produce carencia o disminución de la iniciativa para introducir, mantener, cambiar tópicos conversacionales. El sujeto se muestra, en consonancia, exageradamente repetitivo y dependiente de la palabra del otro con notable tendencia a la imitación vacía de gestos y palabras (ecopraxias, ecolalias), con perseveraciones de movimientos impertinentes (estereotipos inertes)

La función **reguladora del** lenguaje interior, opera mediante órdenes que el sujeto se imparte a sí mismo. Esas órdenes, que aquí llamaremos **Esquemas Verbales de Mando** (Moreno, 1994, 2003), son sintácticamente silenciosas y abreviadas. Activan la infraestructura consciente humana, colocando en situación de alerta y tonificación el equipo neurológico y mental. Un daño o deterioro de esta función

privaría al sujeto de tomar iniciativas motrices por carencia de las propioinstrucciones respectivas, por ejemplo, habría incapacidad de abrir una puerta, alcanzar una fruta, colocarse un saco, escribir una carta, levantar la mano e, t, c. no por dificultades motoras sino por inexistencia de los esquemas verbales de mando, interiorizadas o desplegadas.<sup>7</sup> Su papel consistiría entonces en activar todo el engranaje para un adecuado funcionamiento de la “*máquina simbólica*”.

La segunda función del lenguaje interior denominada **predicativa**, asume bajo su control la organización de las formas sígnicas, esto es, el trabajo sobre el soporte significativo de la comunicación. A su vez, cohesiona la actividad, es decir, la integra, le otorga sensibilidad sintáctica, sentimiento de unidad o totalidad. Es la responsable de que a las estructuras enunciativas no le falten ni le sobren partes. Se encarga, asimismo, de la concordancia o armonía entre los distintos componentes textuales; de ella depende el grado de complejidad organizacional de los discursos. Un menoscabo o ausencia de esta función elimina de los enunciados los elementos formales, las partes funcionales, significantes o conectoras, precisamente los elementos estructurales más sensibles. De acuerdo con la magnitud del conflicto van desapareciendo en su orden: a) conectores superiores (*en consecuencia, por lo tanto*); b) conectores subordinantes (*porque, aunque, si, mientras, cuando, para que, donde, que*); c) conectores coordinantes (*sino, pero, y, o*); d) preposiciones; e) artículos, f) pronombres demostrativos, pronombres personales, adverbios adjetivos y verbos. Su trabajo sería esencialmente activo y sintético. Estaría soportando toda actividad humana de *armado y desarmado de partes* (Análisis y síntesis). La alteración de esta función estructurante produciría desintegración del acto comunicativo. Dibujos atomizados (de elementos sueltos) juegos con manipulación no relacionada de objetos, dificultad para armar rompecabezas, imposibilidad de integrar en un todo las partes de una figura, palabra o texto, serían manifestaciones evidentes de la precariedad del sentimiento de totalidad, derivado de esta función.

A estas dos funciones propuestas por Vigotsky y desarrolladas por Luria, se ha agregado una nueva, (Moreno, 1993, 1994, 2003, 2010) la semántica o **ideativa**<sup>8</sup>, cuyo entorno de actuación sería la comprensión compleja, el tratamiento semántico - discursivo de las acciones emprendidas y de los contenidos comunicados. Esta tercera función tendría bajo su mira el procesamiento general

---

<sup>7</sup> *Indudablemente el sujeto realizaría las acciones enunciadas cuando es motivado por ordenes externas (madre, enfermera...)*

<sup>8</sup> *Luego de 12 años de análisis del comportamiento comprensivo en sujetos con distintas condiciones sensoriales, sociales e intelectuales, sordos, invidentes, lesionados cerebrales, preescolares, escolares adultos, sujetos con vulnerabilidad social y afectiva y población adulta mayor.*

de significados complejos;<sup>9</sup> la actividad comprensiva superior, las prácticas argumentativas, coherentes, contextualizadas e inferenciales.

La función ideativa del lenguaje interior, asumiría entonces, el procesamiento del contenido sígnico; tendría como sustrato neurológico las zonas posteriores, sensitivas o de triple asociación temporo-parieto-occipitales del cerebro. De ahí que su textura es básicamente espacial. Los movimientos espaciales de mayor interés intelectual, los más ligados con la actividad comprensiva, es decir los desplazamientos mentales necesarios para el procesamiento complejo de la información (“no te prohíbo que no seas desatenta”), estarían regulados por esta función psicolingüística.

Un bajo nivel de funcionamiento de ella, ocasionado por circunstancias sociales, psicológicas o bioneurológicas atenuaría las competencias y los desempeños comprensivos, preferentemente los denominados complejos como la comprensión de textos con negaciones múltiples, con inversiones semánticas en los que el orden del enunciado es distinto del orden real de las acciones (*Antes de tocar las llaves con el lápiz menos corto, toca el lápiz menos largo con las llaves*); con subordinaciones encadenadas (*Cuando levante la mano para coger el libro que está sobre la mesa que tiene un pata partida, toca el timbre que está a la derecha*).

Las dos últimas funciones descritas, dirigen psicolingüísticamente el tratamiento de las formas, los contenidos y los usos contextualizados de la enunciación y de la comprensión discursivas. Para tal fin intervienen directamente en cuatro procesos<sup>10</sup> psicolingüísticos básicos y generadores de las distintas modalidades de actuación intelectual: Análisis-Síntesis; Semantización inicial, Relación y contextualización inferencial. Su conexión con los procesos es como se indica enseguida:

Las mencionadas funciones coordinan cuatro procesos psicolingüísticos centrales (módulos); Esos procesos puestos en su probable orden de aparición, desarrollo y complejidad cognitiva, son ( ver, figura #3): **Análisis y síntesis**, con acento en la estructuración y organización sintáctica de los significantes; **semantización primaria** o paso del significante al significado (*significación inicial*); **módulo relacional** o de desplazamientos en espacio interior y por último, módulo de inferencias superiores o de **contextualización inferencial** y crítica. (*Paso al sentido*). Tanto los procesos, como las operaciones, las habilidades y, finalmente

---

<sup>9</sup> Las denominadas por Luria: “formas complejas de alocución” Entre ellas: las negaciones múltiples, las expresiones comparativas y las inversiones semánticas.

<sup>10</sup> Aquí se entiende por PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS, los conjuntos armónicos de operaciones o acciones cognitivas específicas articuladas en fases o secuencias en función del cumplimiento de una tarea del intelecto.

los comportamientos, están regulados por modalidades propias de pensamiento (práctico, simbólico, relacional, inductivo, deductivo, crítico), tal y como se expone desglosadamente en las líneas siguientes.



Figura 3

(Tomado de: Moreno, Jairo. La comprensión discursiva. Procesos psicosemánticos, Bogotá, Signum, 1993)  
Modelo ajustado en Moreno, J. Prácticas lectoras y comprensión discursiva, Bogotá, Signum Aula abierta, 2008)

## PROPUESTA DE DIDÁCTICA

Enseguida, se describirá conceptual y operativamente la propuesta didáctica. Se enunciarán los mínimos conceptuales que la sostienen y la programación concreta de acciones profesionales que la conforman.

Con relación a la actividad escritural, el modelo y la didáctica diseñada conciben que dichas modalidades comunicativas son actividades procesuales, expresamente dinámicas y sustancialmente complejas, determinadas por los intercambios sociales; intercambios que impactan las estructuras neurológicas, afectivas e intelectuales responsables directamente de la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los significantes ( palabras, gestos, imágenes, movimientos) lo mismo que de la transformación de éstos en unidades significativas ( significados básicos, nociones, conceptos, categorías, proposiciones) y en estructuras de sentido.

Los predicados conceptuales se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

1. Dejando momentáneamente de lado la idea de que el entusiasmo, el hábito y el placer, son los motores iniciales de la actividad comunicativa, se estima que tanto la producción, como la comprensión textuales, obedecen en primera instancia, a la preexistencia y movilización de un **sustrato intelectual** constituido por unos procesos, unas operaciones y unas habilidades enfáticamente psicosemánticas. Queda claro, entonces, que lejos de ser conductas humanas preferentemente musculares, sensorioceptuales, esqueléticas, significantes y desconectadas de cualquier sustrato mental, la producción textual es un producto esencialmente intelectual. Lo anterior significa que dicha modalidad comunicativa debe ser entendida más allá de sus referencias sensoriomotrices externas y básicas. En escribir, hacerlo de manera rentable, plena y superior, es un ejercicio impensable por fuera de un cerebro estructuralmente dispuesto para pensar y, funcional y cognitivamente, listo para significar.
2. Comprender y producir un texto son funcionalmente **acciones comunicativas**, por lo tanto, estas prácticas humanas exigen ser contempladas, explicadas, desarrolladas y evaluadas desde una perspectiva intersubjetiva y pragmáticamente situada: Se escribe para otro, en un espacio, en un escenario, con un motivo, con cierta fuerza y textura calculadas desde el otro. Así mismo, el lector devela los significados y las intenciones, los espacios y los tiempos, los tonos y sus trampas, que el otro ha puesto en circulación en cualquier sistema simbólico convencional. En tal sentido, las mencionadas son prácticas de contacto y cohesión social que discurren necesariamente en un contexto determinable, siendo de este contexto (interlocutores, valores, espacio, tiempo, propósito) de donde proviene finalmente su significación más genuina, su apreciación crítica.
3. Ellas son, de igual manera, prácticas decididamente **críticas**, productivas, inferenciales y conversatorias. En ellas, el sujeto no solamente identifica, relaciona y sonoriza unos grafemas, sino que además, valga repetirlo, produce para ellos un significado pertinente y luego, en un esfuerzo cognoscitivo ejemplar, dota al texto de unos significados y de unos sentidos adicionales. Para ello activa recursos de distinto tipo: por un lado, moviliza el acumulado de saberes construidos en su historia social de aprendizajes; por otra, congrega sus sentimientos, emociones, valores y principios y, por último, activa su máquina simbólica colocándola al servicio de una misión enmarañada, como es, producir y descubrir las intenciones (*adecuadas o inadecuadas, pertinentes o impertinentes*), los presupuestos ideológicos, los vacíos retóricos de aquél otro que desde distinto tiempo y quizás disímiles afectos, nos busca e interpela. No hay duda, la participación dinámica y autogestora del lecto-escritor, es entonces un rasgo definitorio.
4. Por su naturaleza sónica, la lectura y la escritura son **causas simbólicas**, es decir actividades representativas. El pasado se hace presente encarnándose en el texto. Con las letras nos llega hasta el presente, reinventado, recodificado, un

pasado poco o nada desconocido. Las letras dicen, contradicen, cuentan, proponen, simbolizan. Y, con frecuencia, dicen más de lo que dicen; representan más de lo que quieren, simbolizan más de lo que expresan. Las letras proponen de manera explícita, pero al tiempo guardan “entre líneas” agregados de información que el lector debe esclarecer.

### La didáctica. Estructura metodológica.

El programa se encuentra concebido para ser desarrollado en dos ámbitos educativos complementarios (ver, figura 4). Uno, general, relacionado con adaptaciones institucionales de urgente implementación para lograr un escenario pedagógico favorable para el aprendizaje en este caso particular de escolares con Necesidades Educativas Especiales. Adaptaciones (sustituciones, permutaciones, adiciones) en los planes de estudio, en las concepciones y pedagógicas relacionadas con los principios y modalidades de enseñanza creativa y conceptual y en la implementación de variantes didácticas flexibles y motivantes. Además de fuerte tenor lúdico y cognitivo.

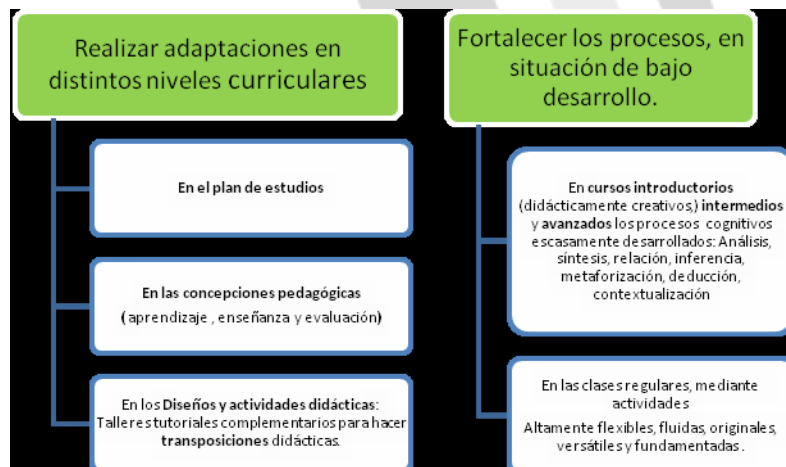


Figura 4  
Ámbitos educativos del programa

El segundo ámbito de desarrollo del Programa, se refiere a las acciones de aula directas. El programa define que operativamente

La escritura es una práctica comunicativa consistente en los siguientes movimientos: 1. generación una intención de “decir”, algo a alguien; intención que proviene de una demanda específica del entorno. 2. Conversión de la intención en esquema global de significación. 3. Codificación estructural del contenido (diversidad, integración, cohesión). Armado de los significantes en totalidad armónica. 4. Organización semántica de la información: unidad, progresión, claridad, precisión, coherencia. 5. Ajustes discursivo-contextuales: ritmo, tono, fuerza ilocutiva.

De acuerdo con la anterior rutina ejecutiva, el Programa tiene las características que se aprecian en la tabla 1. En consonancia, está conformado por cinco módulos complementarios de duración ajustable de acuerdo con las necesidades específicas de los aprendices. Cada módulo se desarrollará en un escenario didácticamente dispuesto para la novedad, la confrontación discursiva, la aplicación conceptual inmediata y la ejercitación mental permanente.

**El primero**, tiene propósito introductorio. Está destinado a **sensibilizar** cognitiva y emocionalmente a los participantes a propósito de los cuatro procesos básicos del pensamiento y del lenguaje antes señalados: Análisis y síntesis, significación, relación y contextualización inferencial. Para que cumpla exitosamente su cometido se realizarán actividades introducción de alta novedad e impacto afectivo.

**El segundo** tiene el encargo metodológico de afinar, desde lo mental, el proceso de **estructuración**. La organización de la base estructural de los textos, es el objetivo inicial de este módulo. Sus acciones pedagógicas se dirigen hacia el armado y desarmado de significantes de todo tipo, imágenes, sonidos, gestos, palabras. Fortalecer “el sentimiento de totalidad”, fijar la idea de que los textos (verbales y no verbales) son totalidades formadas por partes sólidamente vinculadas, son los objetivos centrales de este módulo. En este sentido, se identificarán, en los distintos formatos textuales, las partes responsables del contenido del texto y las simplemente funcionales, es decir aquellas que contribuyen solamente a garantizar la conexión o cohesión entre aquellas. Aquí, los juegos verbales de armado, los rompecabezas, los esqueletos textuales en los que sólo se proporcionan conexiones para que sobre ellas se “monte” el contenido, son actividades principales.

**El tercero**, denominado de **significación inicial**, básica o de primeros niveles (Literal, relacional e inferencial), está pensado para desarrollar las operaciones y

las habilidades significativas propias de la escritura. El ejercicio pedagógico, en este punto del programa, está orientado hacia la conformación de esquemas mentales que asuman las condiciones de unidad, versatilidad, progresión semántica, elaboración, claridad y precisión textuales. De igual forma, en este tercer módulo tiene un acento evidente el trabajo pedagógico para fortalecer la comprensión en las modalidades complejas. Para tal fin las operaciones de reversibilidad, seriación y clasificación – tan tenuemente desarrolladas en los sujetos sordos – tienen aquí un lugar preferente. Con ellas, la posibilidad de procesamiento semántico de información compleja, negada, inversa, transpuesta temporalmente, estará mejor fundamentada.

| Módulo                                                                                 | Objetivo principal                                                                                                                                                                                                                         | Contenidos mínimos                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sensibilización cognitiva y afectiva: pensamiento y lenguaje</b>                    | Optimizar el funcionamiento del equipo cognitivo y afectivo de los participantes para lograr con ello un desempeño comunicativo exitoso.                                                                                                   | Análisis, síntesis, desplazamientos mentales, inferencias verbales y no verbales. Operaciones de reversibilidad, seriación, clasificación, conservación.                                                                       |
| <b>ANÁLISIS Y SÍNTESIS. Estructuración básica.</b>                                     | Afinar el proceso de armado y desarmado de significantes. Proceso inicial en la codificación escritural.                                                                                                                                   | Arquitecturas básicas, cerradas, semicerradas y abiertas.                                                                                                                                                                      |
| <b>SIGNIFICACIÓN INICIAL. Desarrollo de procesos comprensivos y creativos básicos.</b> | Incrementar la capacidad comprensiva y creadora para establecer así, un sustrato intelectual adecuado (en versatilidad, fluidez, flexibilidad, relacionabilidad...) para el ejercicio comunicativo escritural propio de la vida académica. | Flexibilidad, fluidez, originalidad, versatilidad sintagmática y paradigmática, formas complejas de alocución verbal., dobles negaciones, subordinaciones múltiples...                                                         |
| <b>MÓDULO RELACIONAL. Laboratorio de procesos escriturales relacionales</b>            | Conseguir en los participantes, desempeños efectivos en el establecimiento de relaciones inter e intratextuales.                                                                                                                           | Operaciones inductivas de escritura. Ajustes relacionales del texto. Conexiones intertextuales.                                                                                                                                |
| <b>CONTEXTUALIZACIÓN INFERENCIAL.</b>                                                  | Conectar sensible y adecuadamente el texto con las circunstancias contextuales. Activar operaciones de sentido discursivo básicas: metáfora, ironía, sarcasmo...                                                                           | . Habilidades perlocutivas. Ajustes contextuales: talla del lector, exigencias espaciales, temporales. , Recuperación y producción de la estructura macro y micro proposicionales y de la intención comunicativa del escritor. |

Figura 1

Trama metodológica del Programa propuesto

El **cuarto módulo**, Por su parte, está preparado especialmente para establecer y consolidar los requisitos psicolingüísticos relacionados con la **calidad relacional** de los textos. Es su objetivo básico conseguir que los participantes en el programa produzcan textos cuyas relaciones intra e intertextuales sean apropiadas, sólidas y

fluidas. Actividades de cierre y anticipación textuales tiene suma importancia en esta parte del programa.

El **quinto módulo**, está dedicado al desarrollo intelectual del sustrato responsable de las **habilidades pragmáticas** de la escritura. El eje de las acciones pedagógicas se encuentra ahora en las conexiones del texto con los contextos de producción y lectura. Las habilidades comunicativas puntuales que tienen que ver con el lector del texto, con su talla ideológica, como también con las estrategias discursivas superiores, como ironía, sarcasmo, dobles y contrasentidos, presupuestos, sobreañadidos,

## CONCLUSION

Pensando en las particularidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas de los escolares sordos, se ha diseñado un programa multimodular para mejorar las condiciones de sus ejercicios escriturales. Con tal programa, se fortalecen las opciones comunicativas y académicas de tales aprendices, también – y principalmente – se crean condiciones beneficiosas para su inclusión real en los entornos educativos en los que participa.

El programa es acentuadamente cognitivo porque estamos convencidos de que en esta dimensión de la naturaleza humana, se encuentran en los escolares sordos fragilidades evidentes que entorpecen los proyectos de aprendizaje de la escritura en una lengua cuya composición natural tiene rasgos que se oponen a la lengua materna o propia del sordo.

## REFERENCIAS

CASTELLANOS PÉREZ, R. M.; DELGADO MARTÍNEZ, R. L. Y GÓMEZ LEYVA, I. (2004) Sordera. Aspectos psicológicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 65 p.

CASTRO ARAGÓN, I. M. (2006) Propuesta de un curso de español como segunda lengua para adultos jóvenes sordos con énfasis en situaciones bancarias y de atención médica. Trabajo final para optar por el grado de Magistra en Español como Segunda Lengua. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.fenascol.org.co>

CLAROS-KARTCHNER, R. E. (2002 a) Praxis y el entorno social en el desarrollo de la lectoescritura del estudiante sordo. (CD-ROM) II Congreso Internacional sobre la Atención a las personas sordas. La Habana.

DE VEGA, Manuel. (1990). Lectura y comprensión, Alianza, Madrid, 1983.

DOMINGUEZ, B, (2009). Educación para la inclusión de estudiantes sordos.

KELLER, Helen. 1940. A historia da minha Vida. 2.ª edición. Livraria José Olympio Editora, Rua do Ouvidor 110, Rio de Janeiro. Traducción al portugués por J. Espínola.

MORENO, J. (2008) Leer y escribir: Mitos y trampas en la escuela. En: revista Arete, Corporación Pedagógica, Ibagué.

MORENO, J. (2009ª) De la peste del lenguaje a la peste del silencio. La depresión cognitiva. En: revista, Polemikós, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

MORENO, J. (2009b) Las prácticas lectoras y escriturales. Fundamentos conceptuales. (En proceso de publicación) Proyecto Contextos académicos. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

MORENO, Jairo A. El proceso lector. (1997) *Cuando la magia del ataque es vencida por la escuela defensiva*. En: Papeles. U.A.N.

MORENO, Jairo. Pensamiento, lenguaje y comunicación. Signum, Bogotá, 1994.

MORENO, J. (2004). Porque enseñar, solamente es en-señar. Universidad Distrital, Bogotá

----- (1993) La comprensión discursiva. Desarrollo de procesos psicosemánticos. Signum, Serie comunicación humana, Bogotá.

SALES, L. M., (2009) Fundamentos del trabajo con el español escrito como segunda lengua en las personas sordas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. En el Compendio acerca del Modelo Educativo Bilingüe para escolares sordos del nivel primario. (Soporte digital)

SIGNUM AULA Abierta. (2008) Comprensión discursiva en sujetos con deficiencia auditiva y trastornos neurodiscursivos. Bogotá, Universidad Distrital.

UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Disponible en: <http://www.unesco.org>

ZIKOV, S. A. (1981) Metodología de la enseñanza del lenguaje de los niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VALLE ARROYO, F. (1991). Psicolingüística. Madrid: Morata.

VAN DIJK, T. (1999). Ideología, una aproximación multidisciplinaria, Madrid, Gedisa.

VAN DIJK, T, 2000 a, (Comp.), El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa

VIGOTSKY, L (1998). Pensamiento y lenguaje. Pueblo y educación, La Habana, Cuba.

#### RESUMEN DE HOJA DE VIDA DE LOS AUTORES

JAIRO ANÍBAL MORENO. Equipo de Investigación CONTEXTOS ACADÉMICOS. ESCUELA Y CREATIVIDAD. SIGNUM AULA ABIERTA.



Licenciado en lingüística y literatura (tesis laureada) de la universidad Distrital; psicólogo, con estudios de Postgrado - especialización y maestría - en psicolingüística y lingüística española; experiencia docente e investigativa de 30 años en las áreas de Pedagogía, Lenguaje, Comunicación y Cognición en las universidades, Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional, Distrital "Francisco José De Caldas", Iberoamericana, De la Sabana, Los Libertadores, Autónoma., Antonio Nariño y Libre. Profesor del Postgrado en " Pedagogía de la lengua escrita" en la Universidad Santo Tomás. Proponente y ex director nacional de la especialización: "Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura y la escritura" en la Universidad Antonio Nariño. Director nacional, allí mismo, de

la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Asesor pedagógico en diversas instituciones educativas.

Director de grupos de investigación en pedagogía, inteligencia y comunicación humana AULA VIVA, SIGNUM Y ERIEF. Desde el año 2000, miembro del grupo de investigación ESCUELA Y CREATIVIDAD, institucionalizado en la Universidad Distrital. Director científico del semillero interinstitucional e interdisciplinar (UPN, UD, UN, UAN) SIGNUM Aula abierta. Ex director científico de colectivos de investigación en pedagogía y lenguaje (Signum, Fundescritura, Celud). Investigador principal del Grupo Contextos académicos, Fundación Universitaria Los Libertadores.

Miembro del equipo constructor de preguntas de lenguaje ICFES, pruebas de Estado, Ecaes y Saber. 2007-2008. Evaluador de proyectos para el "Premio nacional de investigación e innovación pedagógica", organizado por la Secretaría de Educación del Distrito (IDEP) y la Fundación Universitaria Cafam, octubre, 2010, 2011. Evaluador en segunda fase del Cuarto concurso Nacional de cuento, MEN, ASCUN, RCN, 2010, 2011. Tallerista nacional, en el programa de capacitación pedagógica de docentes de distintas regiones nacionales MEN, ASCUN, R.C.N, 2010, 2011, 2012. Jurado del Concurso de Innovación educativa y pedagógica, IDEP 2010-2011.

Coordinador del foro nacional virtual; "Prácticas pedagógicas para promover la lectura y la escritura en la escuela", Ministerio de Educación Nacional, Colombia aprende 2010, 2011, 2012. Maestro director de la cátedra abierta e institucional "El hombre, su mente y su lenguaje", Universidad Distrital, UPN, 2000- 2012. Organizador, director y ponente en distintos encuentros de discusión disciplinar: Congresos, simposios nacionales e internacionales; cursos y talleres alrededor de temas relacionados con la pedagogía, el pensamiento, el lenguaje, el cerebro, los procesos educativos y la comunicación humana. Autor de diversas publicaciones - libros, artículos y ensayos - acerca de dichos dominios. Investigador principal en desarrollo del proyecto acerca del Producción de Textos Académicos en la Fundación Universitaria Los Libertadores: asesor. Guía y autor del marco teórico y referencias desde el que opera la investigación en Contextos Académicos.

Esta dirección electrónica esta protegida contra spam bots. Necesita activar JavaScript para visualizarla  
CV Lac: [http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000253189](http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000253189)



RAFAEL AYALA SÁENZ. Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo, ICC; Licenciado en Español, Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Docente-investigador y Didacta de Semiótica y Lingüística aplicadas a la explicación del proceso de la comunicación; así como al análisis, comprensión y apreciación de diversos códigos y/o manifestaciones simbólicas creadas por la especie humana tales como el idioma español, la literatura, la pintura, el urbanismo, la escultura, la arquitectura, la música, la danza, la historia del arte y el cine.

Experiencia en el rol de Investigador principal responsable de creación, propuesta, planeación, organización, implementación, seguimiento, evaluación, ajustes, administración y liderazgo de proyectos de investigación usando la metodología propuesta por COLCIENCIAS.

Experiencia docente en los diversos niveles (pregrado y postgrado) y proyectos educativos de los sistemas formal, no formal e informal de la educación en Colombia, aplicando medios y mediaciones en metodologías de carácter presencial y a distancia predominantemente en Instituciones de Educación Superior, IES, privadas y oficiales, en programas académicos relacionados con la Comunicación Social y Periodismo, Mercadeo y Publicidad, Diseño Gráfico, Administración en Informática, Ingeniería de Sistemas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e inglés y Escuela de Cine.

CV

Lac:[http://200.25.59.34:8081/cv/lac/jsp/visualizador/produccion\\_biblio/otra\\_prod\\_biblio.jsp?cod\\_rh=0000554154](http://200.25.59.34:8081/cv/lac/jsp/visualizador/produccion_biblio/otra_prod_biblio.jsp?cod_rh=0000554154)

*Redleees*  
Red de Lectura y  
Escritura en Educación Superior