

## **INTRODUCCIÓN**

La comunicación interpersonal mediante la lengua escrita es una actividad exclusivamente humana en la que intervienen elementos de naturaleza cognoscitiva, lingüística y social. Esta actividad cumple un papel fundamental como herramienta del pensamiento, al permitir la adquisición de nuevos saberes y posibilitar la reflexión y el análisis de los diferentes fenómenos que rodean la vida del hombre.

En este sentido, Valles (2004) expresa que su desarrollo presupone "un largo y complejo proceso de aprendizaje para que el individuo pueda apropiarse eficientemente de la lengua escrita ajustando su actuación a los requerimientos de los contextos o situaciones de comunicación" (p,18). Visto de este modo, la construcción de la escritura va más allá de la adquisición de reglas o de la simple transcripción de grafías, pues la presencia de otros factores pueden resultar determinantes en su aprendizaje.

Ante ello, conviene destacar además el grado de interés o motivación que manifieste el sujeto por acercarse al objeto de conocimiento, así como también las estrategias empleadas para facilitar su aprendizaje, los mediadores que fungen en esta labor y los eventos que ocurren en torno al proceso.

Lo antes expuesto remite, entonces, a ubicar la enseñanza de la escritura en contextos formales, donde la práctica diaria le permitirá al individuo ir apropiándose de ella paulatinamente, ir comprendiendo su estructura lingüística, su diversa funcionalidad, pero sobre todo su carácter social. Así pues, se erige la escuela como el espacio idóneo para el aprendizaje de actividades básicas como lo son la escritura y la lectura, pues éstas constituyen las bases de un desarrollo lingüístico y cognoscitivo que todo sujeto debe alcanzar en una sociedad alfabetizada como la nuestra.

En la actualidad el panorama educativo venezolano refleja una situación alarmante por los escasos progresos en el uso de estas actividades, específicamente en la comprensión y producción de textos escritos por parte de los estudiantes, a pesar de que muchos de ellos han estado expuestos al sistema escolar por largos años.

En el caso particular que nos ocupa, el desempeño de la escritura en educandos sordos no escapa a la situación anterior. Hay quienes afirman que las deficiencias podrían estar orientadas en función de las corrientes educativas bajo las cuales se ha enmarcado tradicionalmente la educación del sordo, y en consecuencia, el empleo de una serie de estrategias como en el caso de la corriente oralista dirigida a compensar el déficit sensorial del sordo, obstaculizando el desarrollo de sus capacidades cognoscitiva, emocional, social y lingüística.

Los resultados bajo esta filosofía en lo que respecta a la adquisición de la escritura han sido poco

eficientes y así lo demuestran investigaciones de diferentes autores como el caso de Augusto y Martínez (2001-2002), Fernández Viader y Pertusa (1995), Morales (2000), Pérez (1997, 1998), Sánchez (2002), Skliar (1997), Valles (1998), Veinberg y Macchi (2005), entre otros.

La búsqueda incesante por conocer el desarrollo de una lengua oral en el sordo para la equiparación de éste con los oyentes era la clave que prevalecía y que cobraba cada vez mayor fuerza bajo el enfoque oralista. Sin embargo, con el paso del tiempo, la referida corriente sufrió un proceso de cambios significativos, producto de los aportes de disciplinas como la psicolingüística, la lingüística y la sociolingüística; además del reconocimiento de la lengua de señas a escala mundial como primera lengua de los sordos; estos aspectos sirvieron de base para que se generara una visión distinta de la sordera, al concebirla desde un plano socio-antropológico. Al respecto Massone, Skliar y Veinberg (1995) destacan lo siguiente:

...comienza a perfilarse una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas. Nace así una representación social del sordo opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba la sociedad oyente como un todo, es decir, una concepción que parte de las capacidades (p.89).

De este modo, el énfasis se orientó hacia la descripción de la lengua de señas como lengua natural del sordo, así como también hacia el respeto y el

reconocimiento como valor cultural de una comunidad. Los cambios generados en otras latitudes también repercutieron en Venezuela, y se evidenciaron en la construcción e implementación de un modelo de enseñanza denominado "Propuesta de Atención Integral del Niño Sordo" mejor conocida como la PAINS (1989).

En dicha propuesta emergen una serie de aspectos fundamentales para operacionalizar la práctica pedagógica dentro de un modelo bilingüe. Ellos son los siguientes: el entorno lingüístico de señas, la intervención temprana, el cambio del currículo escolar y la importancia de la lengua escrita.

Ésta última aparece como una herramienta de mayor poder, pues los objetivos de enseñanza ya no estarían centrados únicamente en función del aprendizaje de la lengua oral como única vía de integración del sordo a la sociedad, sino por el contrario, hacia el desarrollo adquisitivo de una lengua que les garantizaría la construcción de intercambios lingüísticos con la comunidad oyente en virtud de sus verdaderas posibilidades. Este nuevo matiz en la educación del sordo planteaba un reto que afrontar y en consecuencia, contribuía a facilitar la comunicación entre dos comunidades antagónicas. En este sentido, Sánchez (1991) señala que:

...la lengua escrita aparece como la herramienta más idónea para que la comunidad de sordos pueda mantener intercambios comunicativos con la macrocomunidad y constituye el instrumento que posibilitará que los sordos sean realmente bilingües (usuarios

fluidos de la L.S.V. y del castellano escrito (p.35).

El nuevo modelo educativo bilingüe enfrentó una serie de cambios que implicó: el abandono de toda práctica hacia la enseñanza del español oral en el niño sordo, el uso de la Lengua de Señas Venezolana (en adelante LSV), como código oficial de enseñanza en la escuela y valerse de ésta para facilitar la enseñanza de una segunda lengua, es decir, español escrito.

Sin embargo, a principios de la década de los noventa, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, emprendió un estudio evaluativo en las diferentes escuelas de sordos del país donde se determinó que la implementación de la experiencia pedagógica presentaba obstáculos que impedían el cumplimiento de los objetivos trazados en dicho modelo. Ante ello, Oviedo (1996) destaca lo siguiente:

...los niños sordos no habían comenzado aún a utilizar el español escrito como medio de aprendizaje: fuera de reconocer el significado de ciertas palabras españolas escritas aisladamente, y de poder construir frases de estructura elemental, los niños no eran capaces de entender la lectura de textos muy simples, ni de codificar coherentemente ningún tipo de información escrita (p. 107).

Efectivamente, las expectativas que se plantearon al principio los que estaban al frente de este cambio de modelo en Venezuela, no se correspondían con los resultados hasta entonces obtenidos, por tanto, el escenario educativo de los sordos parecía tener muchas más vertientes.

Con el transcurrir del tiempo, dicha práctica fue abandonada y aunque hoy en día la gran mayoría de las escuelas públicas afirman que trabajan bajo un modelo de enseñanza bilingüe-bicultural, las debilidades en los procesos básicos de escritura y lectura siguen presentes.

De esta manera, conviene revisar algunas investigaciones venezolanas que han girado en torno al estudio descriptivo y de análisis de la escritura en el sordo. Muchas de ellas coinciden en señalar que la escritura de estas personas muestra un nivel inferior al de la población oyente. En este sentido, Sánchez (2002) destaca a través de una reflexión desde el escenario educativo, los posibles factores que favorecerían el desarrollo de competencias para abordar la lectura y la escritura eficientemente en el sordo, y plantea, entre otras cosas, la necesidad de crear estrategias didácticas dentro de contextos significativos para la enseñanza de la lengua escrita.

Otra investigación como la reportada por Pérez (1997) consistió en indagar cómo los sordos abordan el conocimiento de la lengua escrita, a través de la información no sonora, el establecimiento de relaciones que equivaldrían en los oyentes a las grafo-fonológicas. Los resultados de este trabajo apuntan a señalar que el escaso desarrollo de los textos realizados por los niños no se debió al desconocimiento del mundo ni del contexto, sino al desconocimiento de las convenciones que rigen al español escrito.

Por su parte, Morales y Valles (1997) en un estudio cuyo objetivo fue conocer los fenómenos gramaticales

presentes en textos narrativos de alumnos sordos venezolanos con la intención de comparar la experiencia desarrollada previamente por otras investigadoras, muestran que los errores encontrados en los textos analizados no diferían de los reportados en sujetos oyentes que no habían alcanzado las reglas del código escrito o que estaban aprendiendo una segunda lengua. Las mencionadas autoras concluyen lo siguiente:

...los errores hallados en las muestras escriturales de los escolares sordos evidencian la presencia subyacente de la lengua de señas venezolana...dichos errores deben ser entendidos desde el punto de vista pedagógico con un carácter constructivo... y la necesidad de un cambio en la evaluación de los aprendizajes en la escuela de sordos, que tienda hacia lo cualitativo, hacia lo interpretativo... (p.64).

Ahora bien, hasta el momento los estudios revisados se han orientado, entre otras cosas, a determinar cuáles son los errores más frecuentes que cometen los niños y/o jóvenes sordos en el abordaje de la escritura, pero en ninguno de los casos se aprecia si esta comunidad ha tenido la oportunidad de manifestar sus puntos de vista en relación con este tema que indudablemente los incluye.

Ante ello, es necesario destacar a Morales (2000) en cuya investigación recogió los planteamientos provenientes de la comunidad sorda para el diseño de una propuesta educativa enfocada dentro de una tendencia bilingüe - bicultural.

En dicho trabajo lo interesante estriba en el hecho de que por primera vez en nuestro país se realizaba una

consulta a un grupo de representantes de la comunidad sorda a fin de establecer los posibles lineamientos que regirían dicha política. Tal y como lo expresara esta autora:

...el consenso representa el elemento fundamental en la configuración de una política para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Una política creada a partir de los planteamientos expresados por los actores legítimamente involucrados en la educación de los sordos... (p.98).

Sin embargo, esta investigación de carácter opinática que estuvo enmarcada dentro del contexto educativo, no se enfocó directamente en el proceso de adquisición de la lengua escrita, por no ser éste su objetivo primordial.

Los resultados más relevantes se orientaron a demostrar que la consulta y el consenso representan las vías más idóneas y acertadas en el diseño de una política educativa, así como también la importancia de la planificación lingüística como elemento orientador en la construcción de dichas políticas.

En este sentido, el desarrollo de este estudio logró, entre otras cosas, hallar un amplio inventario de aspectos fundamentales para abordar la educación de los sordos. A partir entonces, de esta plataforma investigativa y por la escasez o carencia de trabajos existentes en Venezuela, vinculados a la tarea de ahondar desde una óptica, en la cual el sordo sea quien participe y reflexione sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, se consideró oportuno indagar sobre

cuáles serían las representaciones de esta lengua que poseen las personas sordas, específicamente de la Gran Caracas y cómo interpretar tales representaciones a partir de ella.

En consecuencia, la investigación que en esta tesis se reporta intentó alcanzar como objetivo general: Conocer las representaciones sobre la lengua escrita como segunda lengua desde la visión de los Sordos.

Y como objetivos específicos los siguientes:

1. Describir las representaciones que sobre la lengua escrita como segunda lengua han construido los Sordos.
2. Categorizar las representaciones sobre la lengua escrita que elaboran las personas sordas.
3. Interpretar las significaciones que emergen de las representaciones sobre la lengua escrita desde la perspectiva sorda.

Una investigación donde se recojan las representaciones que tienen los sordos sobre la lengua escrita como segunda lengua en nuestro país resulta muy relevante y necesaria por varias razones. Entre los aportes más importantes se destacan los de carácter ontológico, metodológico y pedagógico.

En relación con el primer aspecto, la presente investigación permitirá obtener valiosa información sobre las creencias, valores y mitos de la Comunidad Sorda como grupo social lingüísticamente diferente, lo que a su vez favorecerá entender y/o comprender su visión, no solamente en lo que compete a la lengua escrita, sino también sobre las formas de darle sentido al mundo.

En relación con el aspecto metodológico, gracias a un cúmulo de procedimientos de naturaleza cualitativa, se obtendrá información importante sobre las representaciones de la lengua escrita en la Comunidad de Sordos. Asimismo, este estudio puede dar pautas para el desarrollo de otras investigaciones futuras dentro de esta comunidad lingüística sobre temas específicos que aún no han sido abordados, o han sido poco explorados, específicamente en nuestro país.

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico esta experiencia puede nutrir y servir de orientación a los maestros de sordos para la enseñanza del español escrito como segunda lengua.

Los aspectos antes señalados dan muestra de la justificación del diseño y desarrollo de una investigación dirigida a dar a conocer cuáles serían algunas representaciones sobre la lengua escrita que posee la comunidad sorda investigada.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO REFERENCIAL**

En el presente apartado se expondrán los aspectos teóricos que fundamentaron el diseño y aplicación de la investigación. En este sentido, se abordaron cinco aspectos básicos, a saber:

1. Las Comunidades de Sordos
2. La Educación del Sordo
3. La lengua escrita como hecho y como práctica social
4. La noción de representación de la lengua escrita
5. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el Sordo en el entorno venezolano.

## **Las Comunidades de Sordos**

*"Los valores de las personas Sordas reflejan las creencias y las formas en las cuales reaccionan a su entorno social"*

Padden Carol

Desde los siglos más remotos, el hombre siempre ha estado envuelto en un devenir de situaciones que confluyen en una inmanente relación de complejidad. Es así como se presenta el diario vivir de la especie humana que se fundamenta en la interacción con otros a través de la puesta en marcha de un canal comunicativo como lo es la lengua.

Su uso constituye la condición esencial para la comunicación y la adaptación social. Al respecto Barrera y Fraca de Barrera (1999) sostienen que "la lengua se convierte en un importante vehículo para el intercambio de información y de producción y procesamiento de conocimientos" (p.3).

En este sentido, el hombre se vale de los diferentes recursos existentes (fónicos-visuales-auditivos-táctiles) para compartir eventos comunicativos. En el caso de las personas sordas, el empleo de tales recursos está dado por las características viso-gestuales de las lenguas de señas; es decir, aquellas que se articulan por la actividad del cuerpo y se transmiten por la vista.

Estas lenguas aunque su organización estructural resulta diferente al resto de las usuales (lenguas orales) mantienen las mismas convenciones de una lengua natural y en consecuencia el carácter funcional. Oviedo

(2001) señala que las lenguas de señas cumplen en las comunidades que las usan funciones idénticas a las que cumplen las lenguas habladas para las personas oyentes; "se adquieren naturalmente, permiten a los niños desarrollar el pensamiento, resuelven las necesidades comunicativas y expresivas cotidianas de la comunidad, se convierten en un factor de identidad del grupo" (p.31).

De esta forma, las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante que garantiza la interacción entre los individuos y va a permitir que sus usuarios compartan ciertos rasgos característicos de una comunidad. Es decir, valores, creencias, hábitos y modos de sociabilización propios (Massone, Skliar y Veinberg, 1995).

Por su parte, Behares (1997) expresa que la comunidad de sordos se caracteriza "por estar formada por personas sordas que comparten una misma identidad, relacionada con el hecho de ser «usuarios» de la misma lengua, la lengua de señas, siendo ésta, para su gran mayoría, la única forma de realizar actividades propiamente lingüísticas" (p.26). Pues a través de esta lengua, el sordo podrá construir infinidad de enunciados, determinar el uso y comprender la diversidad de significados que subyacen en ella.

Una vez que los grupos de personas sordas se adhieren en torno al uso de la lengua de señas, éstos de forma directa e indirecta activan metas e intereses comunes que muchas veces van a representar elementos indisolubles que caracterizan a una comunidad.

En este sentido, valdría la pena revisar qué se entiende por el término *comunidad*. El DRAE (2001) en su vigésima segunda edición lo define como el conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. En otras palabras, una comunidad se une bajo la necesidad o meta de un objetivo compartido.

Para Rodríguez (1996) comunidad es todo conjunto de personas que, aunque no viva en una zona geográfica bien determinada, se identifica a través de la vivencia y el mantenimiento de ciertos valores e intereses, dándose entre ellas un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad consciente.

Otros autores como Hillery (citado en Padden, 1980) proponen varias definiciones, a saber: una comunidad es un grupo de personas quienes comparten objetivos comunes y cooperan para alcanzar estos objetivos, una comunidad ocupa una ubicación geográfica particular, una comunidad tiene cierta libertad para organizar la vida social y las responsabilidades de sus miembros.

El mencionado autor suma a estas definiciones un elemento que se enmarca en el hecho de que aunque los miembros de una comunidad pueden cooperar entre sí para alcanzar sus metas u objetivos comunes, también pueden existir antagonismos entre estos grupos de personas dentro de la comunidad. Al respecto apunta lo siguiente: "la existencia de conflictos son mayores cuando cualquier grupo dentro de la comunidad tiene baja posición o carece de poder debido a que es un grupo minoritario" (p. 3).

Estas premisas denotan que el término de comunidad sorda puede englobar varias aristas si se toman en cuenta aspectos de índole lingüístico, social y demográfico. De allí que su definición pueda resultar una tarea compleja.

Sin embargo, la heterogeneidad de estos conceptos revela rasgos particulares en los que es posible recoger y construir una definición en particular. Si se considera que la comunidad está conformada por un grupo de personas que intentan llevar a cabo sus objetivos a través de la cooperación mutua, que no requieren vivir en un determinado sector o espacio territorial, pero que logran compartir un cúmulo de objetivos comunes entre sus miembros y, de varias maneras, trabajan por alcanzar dichos objetivos, entonces los grupos de personas sordas entrarían dentro de esta definición preliminar, ya que ellos comparten un rasgo que los define no sólo como sistema social, sino también cultural. Y ese rasgo precisamente es el uso compartido de la lengua de señas.

Massone, Skliar y Veinberg (1995) expresan que "las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante e identificadorio de los sordos" (p.89). Además señalan que el hecho de constituirse en comunidad significa que comparten y conocen los usos y las normas de esa lengua dado que interactúan cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente.

Por otra parte, estos autores subrayan que dentro de las Comunidades de Sordos no se involucran aspectos de carácter biológico, referidos al tipo de pérdida, etiología o momento de aparición. Esto supone entonces que la pertenencia a dicha comunidad se establece por el

uso de la lengua de señas, así como también por la identidad grupal como sordos.

Asimismo plantean que la Comunidad de Sordos está conformada única y exclusivamente sólo por Sordos. Los oyentes involucrados ideológicamente con la comunidad- hijos oyentes de padres Sordos, especialistas oyentes- no pertenecen a ella, solo constituyen lo que se ha dado en llamar *comunidades de solidaridad* (Massone y Johnson, 1991).

Pues sólo aquellos que son Sordos conocen perfectamente los elementos que subyacen bajo el uso de una lengua y en consecuencia, de una cultura que se transmite de generación en generación. De allí la existencia de diversos espacios como federaciones, asociaciones, clubes, iglesias, u otros lugares donde estos grupos de personas se reúnen para compartir la realización de actividades de carácter deportivo, religioso, cultural, social, pero sobre todo con el objetivo principal de propiciar el intercambio comunicativo, trazando así una relación interpersonal entre ellos mismos.

De este modo, reconocer la existencia de grupos humanos más o menos extensos que se vinculan a través de la interacción de un código compartido, implica mirar diferente a estas comunidades minoritarias que cada vez se configuran con más fuerza en diferentes países como el caso de Colombia, República Dominicana, Costa Rica, México, Perú, Venezuela, por solo nombrar algunos, y como tales demandan la necesidad de recobrar su estatus de

minorías culturales, desechando la concepción de enfermos, discapacitados o minusválidos.

Esto significa entonces vincular al sordo desde una visión socioantropológica en la que se intente redefinir su condición de sordo, y por tanto, asumirlo como miembro de un grupo lingüístico minoritario que comparte valores, normas, costumbres, creencias, comportamientos y una historia propia. De allí la utilización del término *Sordo* con letras mayúsculas para hacer alusión a los grupos sociales que se vinculan con identificaciones culturales.

El uso de la "S" en mayúscula se adoptará a lo largo de este estudio cuando se esté haciendo referencia a las personas Sordas definidas no por su tipo y grado de pérdida auditiva, sino por el uso de una lengua en particular. De esta manera, se percibe una visión que reposa no en las deficiencias ni carencias sino más bien en la perspectiva de la diferencia. Al respecto cabe citar a Padden (1980) quien esboza una explicación sobre el tema:

Durante las pasadas dos décadas, la letra mayúscula "D", inicial de Deaf (Sordo), ha sido usada en los Estados Unidos para referirse primordialmente a los adultos y niños Sordos que usan el Lenguaje Americano de Señas para su comunicación cotidiana y que comparten valores, reglas de comportamiento, tradiciones y visiones de sí mismos y de los demás.

Esta convención americana adoptada y extendida por investigadores en diferentes países alrededor del mundo denota una marcada diferencia que se refleja en la forma como se conciben a estos grupos reconocidos ya no como personas que carecen de la audición, sino por el

contrario, desde el comportamiento de una lengua en común que adopta también valores culturales propios que deben ser respetados y apoyados. El uso de "S" en mayúscula ha simbolizado un cambio significativo por quienes estamos de este lado observándolos desde una visión distinta, como por la forma como ellos se perciben a sí mismos. Al respecto Bahan (1988) profesor y líder dentro de la comunidad sorda internacional expresa lo siguiente:

...El Lenguaje Americano de Señas fue desarrollado no porque las personas Sordas no puedan escuchar, sino porquén pueden ver, todas las personas comparten necesidades básicas como amor, alimento y protección. Pero las personas sordas también tienen necesidad de hacer un uso máximo de su visión. Todo lo que aprendemos, todo lo que hacemos y sobre lo que nos movemos está hecho por medio de la visión. Para nosotros, escribimos la "D" mayúscula para marcar esta diferencia. Nos vemos a nosotros mismos como un grupo, no como un adjetivo. (p.1).

Al establecer este acuerdo, declarado en diferentes oportunidades por los propios Sordos, donde ellos reconocen que "sus grupos son diferentes de los de las personas oyentes" (Padden, 1980, p.1) se evidencia entonces una ruptura de la trayectoria bajo la cual han estado concebidos, al dar paso al reconocimiento generalizado de una lengua en la que yace una comunidad y en consecuencia, una cultura.

Una cultura que se afianza cada día más con el transcurrir de los años, y que resulta determinante para quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje

del Sordo. En concordancia con lo expuesto por Ladd (2005) "es tiempo, pues, de que quienes trabajan con la educación de los Sordos investiguen activamente esas perspectivas culturales, así como las vidas de las comunidades de ellas las cuales provienen" (p.5).

Sólo a través de una visión de los propios involucrados, es que se pueden encontrar modos y perspectivas interesantes que reincidirán en el abordaje de una educación de los Sordos más equitativa y centrada en sus propias necesidades e intereses.

En todo caso, resulta importante señalar que hoy en día, en nuestro país, ya se hace oficial y público el reconocimiento de las Comunidades de Sordos, siendo éstas concebidas como aquellos grupos de personas que sin distinción de rasgos, a no ser por la condición de ser Sordo, logran coordinar objetivos y acciones para el bienestar de ellos en todos los ámbitos de la vida diaria, imprimiendo así una notable diferencia en el terreno social, lingüístico y cultural.

### **La Educación del Sordo**

Si se realiza una visión retrospectiva de la educación del Sordo a nivel mundial, es posible encontrar diferentes modelos educativos que han dejado huella con el transcurrir del tiempo. En ellos, la sordera ha sido concebida de diversas formas y como consecuencia, la concepción de la educación de éstos sujetos también ha sufrido severos cambios.

En un principio se consideraba que sólo a través del alcance de la palabra hablada, el sordo podría ser visto como un ser completo. Bajo esta perspectiva las posibilidades de enseñanza giraban hacia el desarrollo de la lengua oral sin importar el proceso cognoscitivo del sujeto. Al respecto, Behares (1997) expresa que "como resultado de la imposibilidad o dificultad de adquirir la lengua hablada sin entrenamiento, la persona sorda suele presentar innumerables problemas en su desarrollo cognitivo, afectivo, social y de aprendizaje" (p.3).

Las estrategias implementadas eran eminentemente asociacionistas, por lo que la educación se traducía en innumerables ejercicios de articulación y lectura labial de la palabra y la asociación de éstas con su representación escrita. De esta manera, los alumnos debían pasar largas jornadas para aprender listas de palabras totalmente descontextualizadas o construir oraciones ideales fuera de un contexto.

El objetivo de intervenir de esta forma dejaba a un lado el uso de los programas curriculares que se utilizaban en las escuelas regulares, y en consecuencia la puesta en marcha de actividades dirigidas a estimular el verdadero desarrollo lingüístico, cognoscitivo, psicomotor, social y emocional de las personas sordas.

La realización de este cuerpo de prácticas rehabilitatorias y correctivas dentro del contexto escolar dejaba a su paso una estela de pobres resultados que se reflejaban en el alto grado de analfabetismo funcional y en el manejo infructuoso del español escrito,

por parte del sordo, a pesar de estar expuesto a este modelo educativo por varios años.

La continuidad de estos resultados aunado a los aportes de disciplinas lingüísticas, sociales y humanísticas dieron paso a una educación que sin obviar los entrenamientos orales, incluían someramente el uso de la comunicación por señas. Behares (1997) expresa que "en el ámbito educativo, los fracasos del oralismo puro dieron paso a los 'manualistas' que nunca dejaron de oponerse a los entrenamientos exclusivistas uni-o multi-sensoriales para el habla" (p.7).

El surgimiento de la Comunicación Total como método educativo se dio hacia finales de la década del 60 y comienzos de la década del 70 (Skliar, 1997). Su empleo representó un cambio radical en las escuelas de sordos porque sentaba las primeras bases para incorporar la comunicación y desechaba la imagen de prejuicio sobre el sordo como individuo incapaz de acceder al conocimiento.

Este intento pedagógico se perfilaba como un puente a través del cual los niños sordos tendrían la oportunidad de acceder al aprendizaje en un ambiente aparentemente alejado de las innumerables prácticas rehabilitatorias e ineficaces por las que habían sido sometidos constantemente. Sin embargo, la confusión reinó durante su aplicabilidad, pues lo que parecía constituirse como una etapa de transición hacia un verdadero desarrollo de la lengua natural por parte de estos niños terminó siendo un modelo más diseñado por oyentes cuyo fin último seguía estando enmarcado dentro

de una filosofía adaptada a las necesidades del profesor (oyente) y no hacia el alumno.

Skliar (1997) explica que "la comunicación total desordenó y desvalorizó la jerarquía y la secuencia de las adquisiciones y aprendizajes lingüísticos, y por lo tanto, cognitivos y culturales..." (p.10), pues su realización mezclaba viejas prácticas del modelo oralista con la incorporación de nuevos recursos. Ante ello, Morales (2000) expresa que en esta "filosofía comunicativa se ponen en juegos distintos elementos, casi de forma simultánea, para lograr una comunicación con el sordo. Tales elementos son: deletreo manual, lectura labial, amplificación auditiva, escritura y lengua de señas" (p.19).

Esta combinación entre el oralismo y el manualismo (así se reporta en la literatura especializada) consistía en aceptar el uso de las señas que utilizaban los sordos para comunicarse, pero sobre la base estructural de la lengua hablada con el objeto de educar a éstos sujetos. Veinberg (1997) menciona lo siguiente:

Este es un sistema artificial inventado en beneficio de los maestros y los padres pero que a largo plazo interfiere en la comunicación y en el buen manejo de una lengua. Aprender señas y utilizarlas de acuerdo con la lengua propia es más fácil que aprender una lengua con características gramaticales diferentes (p.39).

La transmisión de información y conocimientos por medio del español señado representaba un aprendizaje limitado y poco comprensible para quienes lo recibían, no por los individuos involucrados en este tipo de

formación, sino porque es improbable hablar dos lenguas a la vez. Más adelante, las investigaciones lingüísticas se encargarían de confirmar dicha imposibilidad.

La atención educativa brindada hasta el momento basada en un modelo Oralista y más adelante en una Comunicación Total, no dejaba vislumbrar avances en el desenvolvimiento académico de los sordos. Y cómo llegar a esto, si por una parte se rechazaba categóricamente el uso de señas y por la otra, se intentaba asumirla, pero alterando la estructura gramatical de la lengua de señas y reproduciendo la estructura de la lengua oral. En ambos modelos se concebía de forma directa o soslayada el mismo fin, ir en búsqueda de la oralización.

Es a partir de la década del sesenta que comienzan los estudios formales sobre la existencia y características de la lengua de señas. Disciplinas como la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, entre otras, promueven un cambio radical que desencadena en una nueva forma de concebir la sordera y, en consecuencia, a la persona Sorda.

En este sentido, la concepción médico rehabilitatoria de la sordera se contrapone con otra concepción en la que prevalece lo social. He aquí donde gracias a los estudios de Stokoe, la lengua de señas cobra el estatus de 'lengua'. Tal y como lo señala Behares (1997) "el descubrimiento de Stokoe implica que la lengua de señas es una lengua natural" (p.17). Esto a su vez supone dos aspectos, el primero que es la lengua empleada por una comunidad lingüística específica y el segundo,

que existe por lo menos un hablante de esa lengua, que la tiene como lengua materna o primera lengua.

Sus basamentos teóricos fueron reforzados por otros investigadores de las ciencias del lenguaje en diversas latitudes, al afirmar la descripción de otras lenguas de señas en todos los niveles que conforman una lengua y corroborar los planteamientos ya descritos por este lingüista.

De esta forma, la concepción de la sordera toma otro matiz que viene dado por la consideración de que los Sordos pueden alcanzar niveles óptimos de desarrollo cognitivo, sólo si se les crea ambientes naturales donde puedan desenvolverse plenamente a través del uso de una lengua. Ese ambiente es precisamente el basado en la comunicación a través de la lengua de señas.

A este respecto, Sánchez (1996) expresa que "el lenguaje se desarrolla normalmente cuando el niño está expuesto a una lengua natural y participa en el uso de esa lengua, también de un modo natural" (p.8). De manera que la adquisición de una lengua es un acto espontáneo, no requiere de intervención pedagógica para ser enseñado, sólo se origina por la interacción significativa del niño con los adultos que utilizan la lengua.

Por su parte, las escuelas de sordos empiezan a adoptar un modelo distinto de enseñanza que se fundamenta en el reconocimiento de la lengua de señas como primera lengua del sordo y como segunda el español (escrito u oral, este último en algunos casos). Esta naciente concepción obliga a formular nuevos objetivos en el discurso pedagógico entendiendo de ahora en adelante que

la educación del Sordo implica no sólo la aceptación de un código lingüístico (poco conocido hasta el momento) dentro del aula de clases, sino también la posibilidad de que el sujeto acceda a la lengua escrita sin mediación de la lengua oral y la promoción de una perspectiva del individuo como ser social, aspectos totalmente antagónicos en los modelos educativos anteriores.

De este modo, se concibe al Sordo como un ser socioantropológico, miembro de una comunidad lingüística minoritaria y usuario de una lengua natural particular. A este respecto, Skliar (1999) plantea que el sujeto Sordo "es una persona que necesita más de la visión que de la audición para su comunicación, pues desde una mirada socio antropológica la sordera se plantea como una experiencia visual más que como una deficiencia auditiva" (p.15). La experiencia visual de las personas sordas va a incluir modos y tipos de significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, artístico, cognoscitivo, entre otros.

Esta transformación ideológica que se concretó en un modelo bilingüe bicultural, abrió las puertas para que los Sordos recibieran una educación basada en sus verdaderas necesidades e intereses y en el respeto a su condición como sujeto hablante de una lengua y perteneciente a una cultura particular. De esta forma, la institución educativa debía responder a una organización, implementación y evaluación distinta, en consonancia con los planteamientos que subyacen en esta propuesta a fin de valorar las potencialidades de los educandos sordos.

Estos cambios se consolidarían cuando se emprendiera una reestructuración profunda del hecho educativo a partir del tratamiento de los siguientes aspectos: la resignificación de la escuela, la definición de una política lingüística en el entorno escolar, la formación de docentes y adultos Sordos, la reformulación de la práctica pedagógica, la participación activa de diversos agentes, como la familia, el docente, el estudiante Sordo y la Comunidad Sorda y por último, la reconceptualización del concepto de integración social del alumno Sordo.

En función de lo anterior, diferentes países empezaron a ejecutar y a aplicar el modelo educativo bilingüe (Suecia, Dinamarca y Finlandia, reportadas por Mahshie, 1995), en Uruguay en el Consejo Nacional de Educación, 1987 y en Venezuela a través de la Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo, mejor conocida como la PAINS (1985). Estas dos últimas fueron pioneras en Latinoamérica. Morales (2000) expresa que estos movimientos educativos empezaron a gestarse a partir de la década de los ochenta.

La puesta en marcha de estas propuestas contribuyó para que se extendiera el conocimiento de su estructura y sobre todo se percibiera el valor intrínseco de promover una educación bilingüe para los Sordos.

Esta educación debe dar respuesta coherente con la situación y condición socio-lingüística de las personas sordas (Skliar, 1997). Es por ello, que su naturaleza debe verse no como un método más de trabajo y/o de enseñanza, sino como un sistema educativo con características específicas. Autores como Skliar (1997)

expresan que aunque existen numerosas experiencias de educación bilingüe para los Sordos, no se puede aseverar que exista un modelo único a seguir o imitar, pues cada uno puede abarcar diferentes procesos y tiempos de aplicabilidad. Esto además tiene que ver con que cada contexto educativo refleja realidades distintas.

En todo caso, resultaría conveniente precisar una definición y conocer cuáles son los pilares fundamentales en los que se debe sustentar una verdadera educación bilingüe-bicultural para Sordos.

En este sentido, la educación bilingüe-bicultural para Sordos pudiera ser definida en términos de ser aquella que proporciona el derecho al niño a desarrollar su lengua natural y en consecuencia, tiene la libertad de acceder a otros códigos lingüísticos que le permitan interactuar y desenvolverse eficazmente en una sociedad.

Visto de este modo, el bilingüismo en la educación de los Sordos reposa en la consideración de la coexistencia de dos lenguas: la lengua de señas y el español escrito, lenguas diametralmente distintas.

A partir de los esbozos teóricos de experiencias latinoamericanas, el Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR) propone cinco aspectos necesarios que contribuyen en la construcción de una propuesta educativa cuyas características pueden variar en función de las necesidades y particularidades de cada institución, de manera que incidan significativamente en el desarrollo de los procesos de formación de los educandos. A continuación se mencionan cada uno de ellos:

- Crear las condiciones ideales que garanticen el desarrollo de la lengua y en consecuencia, el desarrollo cognoscitivo, social y afectivo, asegurando también el acceso a su identidad y a su cultura.
- Establecer ambientes educativos fundamentados en una organización curricular para la construcción del conocimiento y de los saberes, a través del uso de la lengua de señas.
- Facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como una segunda lengua por parte de los niños sordos, promoviendo su uso significativo y su valor social.
- Propiciar la participación directa y efectiva de la familia y de la comunidad sorda en el sistema educativo.
- Promover desde las bases internas de la comunidad educativa un cambio de la representación social sobre el sujeto sordo y la sordera.

En la actualidad, la concepción de este modelo educativo ha generado intensos debates en diferentes escenarios de encuentro e intercambio por parte de investigadores, especialistas y de los propios docentes encargados de conducir el hecho pedagógico. Estos últimos han dejado entrever a través de las prácticas diarias del aula cierta confusión en el manejo de esta educación fundamentada en lo bilingüe-bicultural. Desde una perspectiva personal, se considera que existen tres formas de concebir al Bilingüismo: i) los que están dispuestos a asumirlo como un nuevo reto en la educación de los Sordos pero manifiestan desconocer sus características e implicaciones, ii) los que no terminan

de aceptar los beneficios que proporciona dicho modelo y se resisten a cambiar sus metodologías de trabajo; y iii) los que se muestran dispuestos a entender su naturaleza y además lo ejecutan eficientemente.

Esta diversidad de interpretaciones en torno a una educación bilingüe-bicultural para Sordos pone de manifiesto la necesidad de reflexionar desde la individualidad y no considerar este modelo de atención uno más dentro lo que ha sido la evolución educativa de estas personas, sino por el contrario, atender desde sus bases teóricas y prácticas su verdadera esencia y mirarla como una posibilidad que garantiza el respeto y el derecho al Sordo a recibir una formación integral. Aunado a esto, se suma el hecho de que convendría escuchar a la comunidad Sorda para que ellos desde sus propias representaciones construyan o reconstruyan su propia educación.

### **La lengua escrita como hecho y como práctica social**

*"El hombre habita en el lenguaje"*

Heidegger

El hombre por su naturaleza social y gregaria, convive a través de la interacción comunicativa permanente. Esta actividad se pone de manifiesto en cualquier momento y evento comunicativo y facilita, entre otras cosas, el intercambio y procesamiento de información y afianza los lazos sociales y culturales.

Ahora bien, todo intento comunicativo se orienta en función de la capacidad verbal que tienen los seres

humanos, entendida ésta como la facultad del lenguaje. A través de ella se puede crear un cúmulo infinito de enunciados que a su vez se organizan en función de unas reglas específicas que lo regulan y que le aportan el carácter de sistema.

Entre los sistemas más usuales se encuentran las lenguas naturales que tal y como lo expresan Barrera y Fraca (1999) están:

Constituidas por conjunto de signos que el hombre utiliza para la comunicación intraespecie mediante el uso de recursos fónico-visuales-auditivos-táctiles. Así, son sistemas codificados complejos equivalentes a lenguas llamadas lenguas naturales (el español, el inglés, el barí, el chino, el zulú...), todas de base principalmente fonoaudiológica, y también lo serían los sistemas de lenguas de señas que utilizan los sordos (de base fundamentalmente visual)... (p. XI).

En este sentido, las lenguas constituyen sistemas altamente complejos, efectivos y beneficiosos en los cuales se destaca su productividad y su carácter social. Su manifestación está dada por la oralidad. De allí que su praxis se centre en las actividades de hablar y escuchar.

Pero la oralidad no ha sido la única forma a través de la cual el hombre se ha valido para interactuar con sus pares, pues desde épocas muy remotas se han inventado y desarrollado otros modos de comunicación, como la lengua escrita en la que es posible expresar ideas, transmitir y preservar información en el tiempo y ser comprendidos por los otros. Progresivamente, ésta se ha ido convirtiendo en un instrumento sociocultural

imprescindible, que abre paso al acceso de la información y representa un principal medio de comunicación.

Lo escrito entonces ha ido marcando dentro de las sociedades alfabetizadas un avance que garantiza toda posibilidad lingüística efectiva. Esta representa para muchas sociedades un encuentro de interacción comunicativa a través de la producción textual y la comprensión de textos de manera diferida.

Sin embargo, en algunas comunidades como es el caso de los indígenas y el de los Sordos, cuyas lenguas son ágrafas, es decir, carecen de un sistema de representación escrita, las funciones que desempeña la lengua escrita varían considerablemente. Al respecto, cabe mencionar a Cuevas (2001) quien en un estudio realizado en México con comunidades indígenas afirma que:

...a pesar de que todas la lenguas tienen las mismas posibilidades de expresión, los hablantes son los que tienen que establecer la utilidad de la misma...la oralidad es más importante que la escritura, pues a través de ella han transmitido y aprendido, por generaciones las tradiciones, costumbres e instrucciones para el campo o la vida. No existe aún la tradición de usar la escritura como medio de transmisión de los conocimientos.

En tal sentido, estos grupos étnicos no parecen utilizar la lengua escrita como una herramienta de comunicación que les proporcione un valor real y significativo para su desenvolvimiento cotidiano.

En el caso de las Comunidades de Sordos el panorama no es menos diferente. Oviedo (1997) expresa que las

comunidades ágrafas no suelen optar por desarrollar una variedad escrita de su propia lengua, a pesar del esfuerzo denotado de estudiosos por procurarles un medio para escribirla. A este respecto, el mencionado autor destaca lo siguiente:

...el caso de las culturas conformadas por los sordos en un país como Venezuela: todos ellos, usuarios de LSV., conforman una cultura ágrafa inscrita en el contexto de una cultura oyente mayoritaria que usa el español escrito...estas culturas no parecen inclinarse decididamente a adoptar la escritura en sus dinámicas culturales (p.57).

Los Sordos como comunidad aparentemente no están ganados a emplear la escritura en su quehacer diario, pues para ellos el uso de la lengua de señas representa la garantía de mantener intercambios comunicativos con sus pares y la posibilidad de acceder al conocimiento de forma inmediata. Esta situación que ha prevalecido durante años ha sido motivo de innumerables e intensos debates en el seno educativo por cuanto la escuela es el espacio que le proporciona al individuo la posibilidad de consolidar las bases para un desarrollo íntegro y cónsono con sus necesidades e intereses como ser social.

En este sentido, la lengua escrita se inscribe como un objetivo vital dentro del currículo escolar. De allí la necesidad de revisar los componentes que subyacen alrededor de su enseñanza. Tradicionalmente, se ha apuntado a señalar que una de las debilidades en el manejo de la escritura por parte de los Sordos ha sido las practicas educativas recibidas, en las que se ha

puesto en juego el uso de códigos alternativos que en nada han contribuido a garantizar el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y socio-emocional de estas personas y, por el contrario, ha habido un detrimento del uso de la lengua de señas como lengua natural.

Con respecto a esto, son conocidas las investigaciones de diversos estudiosos del tema que coinciden en afirmar tal situación como Behares (1997), Fernández Viader y Pertusa (2007), Oviedo (1996, 2008), Pérez (1998), Pietrosevoli (1989), Sánchez (2002, 2008), entre otros.

Sin embargo, las debilidades y/o carencias que presentan los niños Sordos de nuestras escuelas no pueden resumirse única y exclusivamente al uso de los métodos de enseñanza, pues cabe recordar que el modelo bilingüe-bicultural (del cual ya se ha reportado anteriormente sus bondades) actualmente asumido por muchas de las instituciones educativas venezolanas, no evidencia aún considerables avances que permitan de alguna manera, aseverar el dominio eficiente de la lengua escrita por parte de estos educandos.

A pesar de que muchos docentes expresan abiertamente promover una educación bilingüe dentro de sus aulas de clases, donde respetan y utilizan la lengua de señas, adaptan estrategias didácticas y aceptan la participación directa de adultos sordos como modelos lingüísticos, éstos todavía no logran observar en las producciones escritas de sus alumnos un manejo adecuado de la lengua.

A este respecto, Sánchez (2002) señala que en gran parte del mundo, "el dominio que alcanzan los sordos de

la lengua escrita es, por decirlo de algún modo, rudimentario, independientemente del enfoque comunicativo o de los métodos de enseñanza que hayan sido utilizados" (p.13).

Otros autores como Fourcade, Horas y Martínez (2001) sostienen que "numerosas investigaciones en el mundo muestran que el rendimiento en lectura y escritura de los sordos es casi siempre inferior al de los oyentes" (p.2). Asimismo, Fernández y Pertusa (2007) afirman que el dominio de la lengua escrita por parte de las personas Sordas hasta el momento no ha alcanzado éxito; implica un arduo camino por recorrer y requiere determinadas condiciones metodológicas, pedagógicas y lingüísticas enmarcadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Tales afirmaciones corroboran el hecho de aceptar una realidad que cada vez se hace más recurrente en escenarios educativos de diversas latitudes a pesar del trabajo constante y sistemático que llevan a cabo docentes y demás miembros del contexto escolar. En nuestro país son contadas las personas Sordas que culminan la III Etapa de Educación Básica y Diversificada y escasas las que logran ingresar y/o mantenerse en el nivel universitario. Todo esto por el uso mínimo e insuficiente de la lengua escrita por parte de ellos.

El uso limitado de la escritura como instrumento de apropiación del conocimiento y transmisión de información hace pensar en un elemento adicional que se suma a esta intrincada situación que enfrentan las Comunidades de Sordos. La lengua escrita constituye para ellos una segunda lengua y su enseñanza deberá estar enmarcada en

contextos significativos, en la creación de entornos ricos en lectura, en la utilización y aprovechamiento de diferentes materiales y recursos didácticos, pero sobre todo, a partir del uso eficiente de la lengua de señas como primera lengua del Sordo por parte de los mediadores del aprendizaje. Tales aspectos, hasta el momento parecen no ser abordados con suma eficiencia dentro del ambiente escolar donde se desenvuelven estas personas.

Lo anteriormente descrito, sugiere entonces que el Sordo estará inmerso en una situación bilingüe particular por varias razones. Por una parte, porque convive dentro de una comunidad conformada mayoritariamente por oyentes que hacen uso de la lengua oral y de la lengua escrita como vías para propiciar sus intercambios lingüísticos, y este se ve imposibilitado por sólo tener acceso a una de ellas a través del aprendizaje formal, es decir, la escritura. Por otra, porque la lengua de señas carece de un sistema de representación escrito, y al no tener un referente en su propia lengua el aprendizaje de un segundo código se hace una tarea mucho más compleja, y finalmente, porque al no contar con un contexto escolar que le proporcione las condiciones ideales para su aprendizaje, estas personas continuarán con un atraso lingüístico y cognoscitivo que le impedirá desenvolverse eficientemente en una sociedad y obtener niveles óptimos en la apropiación de la escritura.

En todo caso, es necesario mencionar que el sistema educativo venezolano no puede recoger y atender todas las fallas que se han generado en torno a la adquisición de este sistema de representación gráfica, pues la

existencia de otros factores son determinantes para poder vislumbrar las distintas vertientes que se asoman en esta problemática, como por ejemplo, la familia, el contexto, el nivel socioeconómico, la infraestructura, el currículo, por sólo mencionar algunos.

En la actualidad, la lengua escrita es entendida como una actividad social a través de la cual los individuos pueden intercambiar infinidad de enunciados comunicativos. Esta actividad de carácter notacional nace de la necesidad de registrar información, de forma práctica y económica, y tal como lo expresa Fraca (1997) "permite la posibilidad de comunicarse con un interlocutor a distancia" (p. 63). No obstante, esta rica posibilidad de intercambio comunicacional se ve truncada para las personas sordas, quienes como ya se ha mencionado con anterioridad, 'aparentemente' no suelen considerar la lengua escrita como una necesidad básica y fundamental dentro de la supervivencia de una sociedad.

Desde esta perspectiva de vacíos y desconocimientos teóricos sobre la valoración que el Sordo otorga a la lengua escrita, subyacen entonces diversas preguntas en torno al tema necesarias de develar y descifrar, tales como: ¿Qué significa para el Sordo la lengua escrita?, ¿Cómo concibe la comunidad sorda el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?, ¿Qué estrategias metodológicas deberían ser utilizadas para enseñar a escribir a un niño Sordo?, ¿Cuál sería el método ideal de enseñanza de la escritura en el Sordo?.

Quizás algunas de estas interrogantes pueden ser abordadas desde este estudio. Sin embargo, lo que si

podemos aseverar con certeza es el deseo y la necesidad de que los Sordos manifiesten el valor o la importancia que ellos asignan a la escritura, pues hasta el momento hemos sido nosotros (los oyentes) desde una postura externa y muy alejada de lo que realmente significa ser Sordo, los que hemos asumido la urgencia de presentar la escritura como una herramienta que les permite el desarrollo humano en igualdad de oportunidades que los oyentes. De esta forma, habría que revisar las posturas que ellos adopten en relación con esta lengua.

### **La noción de representación de la lengua escrita**

*"El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función del significado que para él tienen"*

Muro

El estudio de las representaciones se viene realizando desde hace más de dos décadas en diversas áreas del conocimiento. Su visión está fundamentada en la dinámica del hombre como individuo que trata de comprender las situaciones y elementos que le rodean, y al mismo tiempo, busca y participa de la construcción de su propia realidad.

En principio, conviene destacar la idea de representación en el marco de las distintas teorías que han producido visiones distintas en relación a ésta, pero que a lo sumo, precisan en señalar que es el conjunto de imágenes, conceptos o ideas que sustituyen a la realidad, lo que significa que la noción de representación

constituye un proceso que deriva de la naturaleza del pensamiento.

Ibáñez (1988) menciona que cuando las personas revelan a través de sus producciones verbales las representaciones en torno a un determinado objeto, no realizan una descripción de lo que está en su mente, antes bien, construyen activamente la imagen que se forma del objeto con el cual se ven confrontados ante las preguntas de un investigador.

El lenguaje viene a formar parte entonces como un elemento importante para la comprensión de esas representaciones producto de la experiencia humana. Sólo a través de esta actividad lingüística el hombre expresará de forma pública los conceptos que en él subyacen.

Por su parte, Eisner (1987) señala que los conceptos son aspectos personales que pueden iluminar a quienes lo poseen, son privados y no pueden compartirse hasta que se hacen públicos. Una vez que se hacen públicos y visibles ante los demás adoptan, diversas manifestaciones tales como: la forma de palabras, imágenes, música, matemáticas, danzas, entre otras.

De esto último se desprende un elemento adicional relacionado con la diversidad de formas, expresiones y/o manifestaciones a través de las cuales, el hombre puede transmitir sus conceptos. Pero en concreto las distintas texturas de reproducción son el reflejo de lo que cada uno hace en función de su propia experiencia en un lugar determinado.

Berger y Luckmann (1979) sostienen que a pesar de que los individuos viven en un mundo que le es común, cada uno puede tener una percepción distinta a la del otro. Esto es un axioma para las ciencias sociales pues en la medida que el mundo se haga más comprensible, en esa misma medida existirá un acervo de experiencia previa, tanto propia, inmediata y transmitida a través de los semejantes, que servirá de esquema de referencia para hacer explícita la relación con el mundo.

Por otra parte, Shutz (1962) afirma que la construcción que cada individuo realiza va a depender en gran medida de la experiencia del mundo, de la vida, interpretando las situaciones desde la perspectiva de sus propios intereses, motivos, deseos o ideologías.

Por su parte, Muro (2006) señala que aunque el individuo comparte con la mayoría de sus semejantes ciertos sistemas generales de significatividad puede tener razones diferentes a la del otro para hacerlo, y esto viene explicado en función de su propio esquema de preocupaciones fundamentales (p.30).

Dentro del marco de las representaciones existen también diferencias entre lo colectivo e individual. A este respecto, Ibáñez (1988) expresa que los primeros son impersonales, están situados fuera del individuo, y su elaboración pertenece al bagaje cultural previo de una comunidad, mientras que los segundos, son de carácter personal, provisional y relativo a situaciones individuales.

El factor compartido entre ambas representaciones, pudiera ser su naturaleza cambiante. Y esto es así porque

los individuos permanentemente están expuestos a situaciones diversas que le presenta el medio. De allí que algunos autores coincidan en señalar que las representaciones suelen ser efímeras. En la medida en que el sujeto vive nuevas experiencias, aumentará su acervo de conocimientos y con ellos sus formas de representación.

Ahora bien, el valor de estos constructos en los que inciden las actitudes de los individuos, sus metas y sus acciones, ha sido objeto de estudio en diversos campos sociales, culturales, lingüísticos, entre otros. En el caso que nos ocupa, interesa conocer las representaciones vinculadas específicamente con la funcionalidad de la escritura.

Su representación más extendida la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Carlino, 2005). Según esta autora, tal idea es contrastada por otros investigadores de diferentes latitudes que concuerdan en señalar que la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Estas representaciones apuntan a relacionarlas con la función social que la lengua escrita trae implícita desde el mismo momento que se reconoce su poder para interactuar con otros de forma mediata y diferida (es decir, no es presencial). Hoy en día, el *aprendizaje* y uso de esta actividad específicamente humana es considerada por el grueso de la población dentro del ámbito escolar. Es decir, este espacio sirve de epicentro

para que la escritura sea usada, aprendida, y sobre todo se logre apreciar su valor funcional.

A este respecto, Barrera y Fraca de Barrera (1999) expresan que "el aprendizaje de la lengua escrita ha sido social y culturalmente ubicado en la escuela. Una creencia general es que se aprende a leer y a escribir en la escuela" (p.177). Los mencionados autores, sostienen que esto es así, independientemente de que otros investigadores afirmen, que el niño ya trae un marco de conocimiento previo, es decir, no vienen de cero con respecto a la noción de este código lingüístico, sino por el contrario previamente han elaborado una serie de concepciones.

Por su parte, la enseñanza de la lengua escrita no se aleja del ámbito escolar, pues cabe recordar que esta actividad es mediada a través de la participación e interacción de tres elementos claves; el docente, el alumno y el objeto de conocimiento. De esta forma, se considera que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se generan dentro de la institución escolar, contexto a través del cual se manejan posturas, métodos y formas distintas de acceder y procesar la información.

Además, el Estado influye notoriamente en su concepción, por cuanto establece en sus leyes, reglamentos y normativas el carácter obligatorio por el cual todo individuo debe transitar en el seno educativo. En otras palabras, la escuela es la institución encargada por el Estado de velar para el aprendizaje del código escrito (Barrera y Fraca de Barrera, 1999).

Ahora bien, los modos de representaciones que han girado en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura provienen de una sociedad caracterizada por el uso compartido de una lengua, de creencias, mitos, costumbres y valores culturales propios. El funcionamiento de esta comunidad, ha dejado entrever que la lengua escrita es preponderante e imprescindible dentro de su dinámica social. Estos conceptos interesan ser revisados a la luz de otras comunidades cuyas características son disímiles por la carencia de un sistema de representación escrito, nos referimos a las comunidades ágrafas, específicamente las Comunidades de Sordos.

Dichas comunidades tienen una manera de representar los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones presentes en ese ambiente, las personas, el pensamiento, el sentido común y la lengua. Sus imágenes y/o conceptos son producto de su experiencia en relación al contacto directo e indirecto que han tenido con una lengua escrita. Sólo escuchándolos podremos aproximarnos a su forma de pensar y a los procesos que ponen en juego para apropiarse del código escrito y éste es el epicentro de esta investigación: conocer las representaciones que los Sordos poseen de la lengua escrita y de su pedagogía.

### **El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el Sordo en el entorno venezolano**

En la década de los sesenta del siglo XX el lingüista norteamericano William Stokoe publicó *American*

*Sign Language* (Lengua de Signos Americana). Obra en la que propuso un modelo para analizar la estructura interna de la lengua de señas de los Sordos de Estados Unidos. En estas publicaciones argumentaba con criterios lingüísticos que las lenguas de señas eran códigos doblemente articulados y esto le permitía afianzar su estatus como lenguas naturales.

A partir de ese momento, muchos de los estudiosos del campo de la lingüística volcaron su atención hacia el desarrollo de investigaciones sobre las lenguas de Sordos en el mundo. Al respecto, Oviedo (2006) destaca:

...una mirada a los catálogos de las bibliotecas de la Universidad de Gallaudet (la única Universidad de Sordos del mundo, ubicada en Washington, la capital de los Estados Unidos) o del Instituto para la Lengua de Señas Alemana y la Comunicación del Sordo, de la Universidad de Hamburgo, en Alemania, permite hacerse una idea del volumen de producción científica disponible hasta ahora sobre la lengua de señas.

Hoy en día, ya no sólo es posible encontrar investigaciones vinculadas con el análisis descriptivo de estas lenguas, sino también sobre otras áreas como la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en el Sordo.

Dentro del panorama mundial, investigaciones como las reportadas por Augusto y Martínez (2001-2002), Fernández Viader y Pertusa (1995, 2007), Pace, Pontecorvo, Skliar y Volterra (1994), Skliar (1999), evidencian, entre otras cosas, un cúmulo de datos

interesantes en torno a estos procesos tanto en niños como en adultos Sordos.

Por otra parte, en nuestro país desde hace aproximadamente más de dos décadas se han generado importantes estudios con el fin de encontrar respuestas a planteamientos que se ubican en el plano cognoscitivo, lingüístico, educativo, cultural y social de los Sordos.

El trabajo pionero de Pietrosevoli (1989) es una muestra de la labor investigativa dentro de la lingüística aplicada. Allí se analizan los errores cometidos en la producción escrita por sordos venezolanos. Los resultados obligan a señalar la innegable presencia de la LSV dentro de los textos escritos. Para finales de la década de los ochenta, Sánchez (2002) da cuenta de los alcances del proyecto emprendido por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación intitulado "La Adquisición de la Lengua Escrita sin Mediación de la Lengua Oral". Este autor reflexiona sobre el problema de la adquisición de la lengua escrita en niños sordos y argumenta que para poder abordar la enseñanza del español escrito es primordial propiciar un conocimiento básico del mundo, por medio de la lengua de señas.

En este mismo orden de ideas, Luque (1992) realizó una evaluación de la comprensión de la lectura en escolares sordos de la I y II Etapa de Educación Básica y años después indaga sobre la opinión de los maestros en relación con la lectura en educandos sordos. Para ello evaluó una serie de textos de primer grado que habían sido aprobados por el Ministerio de Educación y al mismo

tiempo seleccionó y adaptó estrategias destinadas a favorecer la lectura en esta población. Los resultados apuntan a señalar varios aspectos: a) los maestros de sordos expresan que los niños tienen un nivel muy bajo de comprensión de la lectura, b) los textos que son utilizados para enseñar a leer no cumplen con los parámetros necesarios para atender este proceso eficientemente, y c) la presentación de un cuerpo de 132 estrategias fundamentadas en la enseñanza de segundas lenguas y dirigidas a: incrementar el vocabulario, inferir el significado de palabras de acuerdo al texto, identificar información y discriminar entre tipos de información, inferir el significado de palabras utilizando el conocimiento previo, activar esquemas de organización del texto, entre otras.

Por su parte, Zambrano (1998) presenta el diseño de un plan de capacitación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de sordos que laboran en Educación Básica. Para su ejecución, la autora realizó un sondeo de opinión a los docentes sobre la lectura en sus alumnos sordos, evaluó la comprensión de la lectura en ocho niños sordos cursantes de segundo grado, y adaptó y validó un grupo de treinta estrategias propuestas por Luque (1992). A partir de las debilidades encontradas en la formación de los docentes sugiere aplicar un plan de capacitación que permita asistir a los estudiantes sordos que hasta el momento del estudio no habían accedido satisfactoriamente al español escrito.

Con la realización de estos trabajos se da apertura a instaurar una línea de investigación en la lingüística

aplicada en los Institutos Pedagógicos de Caracas y Maracay referente al estudio de la lectura en escolares sordos (Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004).

Ahora bien, Sánchez (2002) acentúa nuevamente la tarea investigativa al reportar en su trabajo titulado "Los Sordos ¿deben aprender a leer?" sobre lo que ha sido la enseñanza de la lectura y la escritura en Sordos, bajo un método oralista. El autor expone a partir de reflexiones y severas críticas cómo las prácticas pedagógicas han estado centradas en un proceso de decodificación y encodificación, en detrimento del significado, así como en estrategias didácticas poco eficientes, destinadas a producir buenos lectores y escritores. Además, plantea una serie de aspectos que pueden favorecer la adquisición de la escritura y lectura por parte de los niños sordos si se aplican en el marco de contextos significativos.

Dentro de esta misma línea investigativa se ubican los trabajos de Pérez (1997 y 1998). Con respecto a la primera indagación la autora destaca, entre otras cosas, los siguientes hallazgos: a) se comprobó que los alumnos sordos, a partir de información no sonora, establecen relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas que realizan los niños oyentes, b) utilizan procesos complejos cognoscitivos y metacognoscitivos, c) en los textos analizados subyace la presencia de la estructura de la LSV y d) se corroboró que la incoherencia de las producciones escritas, no se debió al desconocimiento del mundo, ni del contexto, sino a las convenciones de la lengua escrita.

En su segundo trabajo, Pérez (1998) destaca nuevamente las dificultades que enfrentan los niños sordos al producir textos escritos. A partir de la lingüística textual estudia el empleo de estrategias didácticas basadas en la interacción frecuente con tipos de textos narrativos como el cuento. En tal sentido, la aplicación de estrategias permitió un desarrollo en las habilidades de los niños para narrar tanto en LSV como en español escrito.

Otras investigaciones como la de Morales y Valles (1997) señalan que los errores encontrados en los textos escritos producidos por adolescentes sordos son similares a los reportados por sujetos oyentes aprendices de una segunda lengua, así como también la existencia de errores morfológicos, sintácticos y semánticos de alumnos oyentes que exhiben un bajo desempeño en la lengua escrita.

En un estudio más reciente, Morales (2000) plantea la creación de políticas educativas a través de la planificación lingüística, para ello hace uso de las técnicas de recolección opinática. En este interesante trabajo investigativo la autora diseña un modelo en el que participan activamente representantes de diversos sectores involucrados con la problemática educativa de la comunidad Sorda.

En síntesis, a lo largo de este recorrido investigativo se ha podido apreciar que la enseñanza de la lengua escrita en las Comunidades Sordas, se debate entre diversas metodologías didácticas, que en su mayoría ameritan la puesta en funcionamiento de competencias de carácter lingüístico, cognoscitivo y comunicacional.

Por lo anteriormente descrito, y por el vacío existente en nuestro país sobre investigaciones orientadas específicamente a indagar las representaciones que la Comunidad de Sordos ha construido o está construyendo sobre la lengua escrita, germina esta investigación a fin de encontrar e intentar dar respuestas a estos planteamientos.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

En este capítulo se reportan los aspectos derivados del proceso investigativo, a saber: a) Diseño de la Investigación, b) Población y Muestra, c) Técnicas e Instrumentos, d) Descripción del Instrumento y d) Procedimiento para la recolección de información.

#### **Diseño de la Investigación**

La investigación realizada se orientó a indagar dentro de una comunidad particular, la de los Sordos, las representaciones sobre la lengua escrita y su pedagogía. Para ello resulta imprescindible analizar el fenómeno a través de la consulta directa de los miembros que participan en dicha comunidad, a fin de recoger la visión compartida desde sus propias experiencias y posturas educativas.

En razón de la naturaleza del objeto que se estudia y de los fines que se persiguen, el proceso investigativo se enmarcó dentro de los denominados estudios de campo apoyado en los diseños cualitativo y cuantitativo, con alcance descriptivo, pues este tipo de investigación permite, entre otras cosas, comprender el análisis

sistemático de problemas haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo.

Según el Manual de Tesis y Trabajo de Grado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005), se entiende por Investigación de Campo, "el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia..." (p. 14).

Siguiendo las características de este tipo de investigación fue necesario emplear técnicas que permitieran la obtención de los datos. Para ello se utilizó la Técnica de Grupo Nominal (en adelante TGN) y la encuesta. González, Ledezma y Pardo (1999) señalan que ambos procedimientos son lo suficientemente versátiles como "para ser utilizados en cualquier situación que implique un alto grado de reflexión y el acuerdo entre personas que tienen diferentes puntos de vista" (p.108).

### **Población y Muestra**

Bautista (2004), afirma que la población puede ser definida como "un conjunto limitado de individuos, objetos, etc., que pertenecen a una misma clase por poseer características similares" (p.35). Por su parte, Arias (2006) agrega que la población debe estar delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.

En este sentido, la población estuvo constituida por la totalidad de los auxiliares, líderes y estudiantes Sordos del Ciclo Diversificado y Profesional del Área Metropolitana de Caracas. Cabe destacar, que en la escogencia de la población y de la muestra privaron criterios conceptuales y situacionales, tal como lo propone Martínez, (1996).

La delimitación de las características de la muestra no sólo dependió de los objetivos del estudio, sino también de otras razones de índole pragmática, que resultaron fundamentales para el establecimiento de los grupos a trabajar. Entre las razones que privaron se destacan las siguientes: a) la asistencia de los participantes Sordos a las tres cuartas partes de las reuniones convocadas por la investigadora, b) el aporte de planteamientos oportunos y coherentes en relación con los objetivos de la investigación, y c) la motivación e interés en participar en el desarrollo de este estudio.

De veinticinco (25) participantes Sordos consultados para asistir a la actividad, un total de quince (15) manifestaron formalmente la aceptación. Dicha cantidad es la más recomendada para garantizar el éxito de la TGN (González, Ledezma y Pardo, 1999).

En definitiva la muestra para la aplicación de la TGN estuvo distribuida de la siguiente manera: a) cinco (5) estudiantes Sordos, dos de ellos pertenecientes al nivel universitario y el resto cursantes del último semestre del Ciclo Diversificado del liceo Miriam Ohep de Vélez, b) seis (6) auxiliares que laboran en las Unidades Educativas Especiales del área Metropolitana de Caracas,

en su mayoría con muchos años de experiencia laborando en dichas instituciones, pero ninguno con título técnico o universitario y c) cuatro (4) personas que se desenvuelven activamente dentro de las Comunidades de Sordos y que lideran diferentes espacios como el religioso, deportivo, cultural y además son miembros de asociaciones y/o federaciones a nivel nacional.

En lo que respecta a la aplicación de la encuesta, ésta fue llevada a cabo en una muestra representativa de sujetos Sordos que respondían a dos categorías. La primera conformada por los auxiliares que laboran en las U.E.E. de Sordos y la segunda por los estudiantes del nivel de Educación Superior de diversas carreras, ambos grupos del área Metropolitana de Caracas.

Es de hacer notar, que la selección de estos conjuntos de participantes obedeció a dos razones fundamentales que se describen a continuación: una porque están en contacto permanente con el proceso de escritura y la otra, porque tienen experiencias educativas vinculadas directamente con la adquisición de la lengua escrita en contextos formales de enseñanza.

En este sentido, la muestra definitiva<sup>1</sup> consultada quedó conformada por treinta y ocho (38) sujetos, de los cuales quince (15) participaron en la aplicación de la

---

<sup>1</sup> Esta muestra es pequeña debido a que es una población social minoritaria y además debía responder a las condiciones señaladas en este estudio.

técnica de grupo nominal y veintitrés (23) en lo que corresponde a la encuesta.

De seguido se presenta un cuadro que ilustra la conformación de la muestra descrita, tanto para la TGN como para la encuesta.

**Cuadro 1.**

**Conformación del grupo Nominal**

N°	Auxiliares	Estudiantes	Lideres	Total
SORDOS	6	5	4	15

**Cuadro 2.**

**Conformación de la encuesta**

N°	Auxiliares de las U.E.E. de Sordos	Estudiantes Universitarios	Total
SORDOS	9	14	23

**Técnicas e Instrumentos**

La metodología utilizada en el presente estudio se apoyó en la TGN y en la encuesta. Su uso permitió recoger información opinática de grupos heterogéneos de informantes y tratar problemas complejos, tomando en cuenta que para alcanzar un grado de reflexión y acuerdo entre diferentes puntos de vista, éstas contribuirían en

la obtención de resultados útiles en función de los objetivos propuestos al inicio del desarrollo de esta investigación.

### ***La Técnica de Grupo Nominal***

González, Ledezma de Nava y Pardo de Campos (1999), señalan que la TGN "es aquella en la cual las personas trabajan para producir ideas y obtener consensos, en relación con un problema o una pregunta determinada" (p.109). Según estas autoras la técnica permite, entre otras cosas, equilibrar la participación de los asistentes, en donde el proceso de ideas generado por un tema en particular será organizado y jerarquizado sin que prevalezca la opinión de unos sobre otros.

Por lo tanto, su utilidad radica en el hecho de que a partir de las opiniones de cada uno de los informantes, se pueda alcanzar la construcción de un consenso en equipo sobre un determinado tema que se desea resolver, evaluar o conocer. Este último caso se aplica para el presente estudio.

Otra de las bondades de la TGN es que los datos se obtienen en corto tiempo y los planteamientos estarán incluidos al final, sin que se pretenda la aceptación por todos los miembros del grupo.

En este sentido, la escogencia de la TGN para esta investigación obedeció a varias razones, a saber: a) ofrecer igualdad de participación a todos los miembros del grupo, b) estimular la generación de una gran cantidad de ideas en torno a la búsqueda del objeto de estudio, c) tolerar las ideas individuales y debatirlas

abiertamente con el resto de los asistentes y e) obtener un registro escrito de todos los planteamientos, lo cual se convirtió en una recompensa importante para el grupo.

Por otra parte, es necesario mencionar de acuerdo con los planteamientos teóricos de las autoras señaladas (1999) que esta técnica será eficaz en la medida que se consideren diversos aspectos importantes, antes, durante y después de su aplicación. Ante ello conviene revisar lo siguiente: I) el conductor de la técnica deberá estar lo suficientemente preparado para la realización de la actividad, se han de exponer normas y/o reglas al principio de la ejecución a fin de que los participantes tengan conocimiento y en esa misma medida las acaten, II) ilustrar los pasos a seguir durante el desarrollo de la técnica, III) velar porque se respeten en todo momento el orden de ideas y los turnos de los participantes, IV) registrar de forma clara y rápida las intervenciones de cada uno, sin cambiar la esencia del enunciado, V) evitar que se repitan las ideas y se produzcan discusiones, y VI) respetar los juicios individuales de los sujetos participantes.

La TGN consta de cinco fases, según González, Ledezma de Nava y Pardo de Campos (1999):

1. Generación silenciosa de ideas.
2. Registro de interacción múltiple.
3. Revisión y discusión de ideas.
4. Votación individual para la jerarquización de las ideas.
5. Discusión de los resultados versus la decisión final.

Fase 1. Este primer paso tiene por finalidad ofrecer un tiempo adecuado para que los participantes piensen, reflexionen y produzcan ideas en torno a la pregunta central. Para ello, el conductor del grupo nominal solicita a los participantes que escriban todas las respuestas posibles a la pregunta planteada. Esto facilita, entre otras cosas, la concentración en la actividad, la realización individual, se evita la competencia y las presiones entre los integrantes del grupo.

Fase 2. A este paso se le denomina también ronda de ideas o fase de generación de planteamientos. Consiste en registrar los planteamientos que cada participante realiza con el objeto de perfilar el pensamiento del grupo. En este sentido, las ideas serán escritas de una en una, en hojas de rotafolio que estarán a la vista de todos. Luego que cada participante haya presentado sus ideas en una primera ronda, se procederá a repetir el procedimiento hasta que se agoten la totalidad de los planteamientos de cada participante.

En este caso el conductor debe estar atento para que personalidades o líderes no intenten dominar o convencer a los demás, ni para que se produzcan discusiones y argumentaciones en torno a una misma idea.

Fase 3. En este paso se revisan y se aclaran cada uno de los planteamientos hechos en función de la pregunta central. El Coordinador de la actividad lee y pregunta al grupo si existe alguna duda o desacuerdo que se pretenda replantear. Si hubiese cambios, se realizan en el momento (siempre previo acuerdo con el grupo). Se

cancelan las ideas repetidas y se enumeran los planteamientos haciendo uso de colores diferentes, para que al final quede una sola lista para todo el grupo nominal convocado. Es de hacer notar, que el coordinador deberá estar atento en todo momento en la discusión de cada uno de los planteamientos, en función de que no se desvirtúe la temática y se generen debates que no respondan a lo planteado.

Fase 4. En este paso se intentarán resolver las diferencias de opinión del grupo nominal en cuanto a la jerarquización de los planteamientos. Es conveniente aclarar que la TGN en la versión original, contempla el proceso de votación, el investigador en algunos casos podrá obviar este paso. Por ejemplo, si su interés está centrado en recoger las opiniones de todos los participantes, es posible que no necesite llevar a cabo una selección de los planteamientos más importantes y por ello, no se requiera votación. Esto se aplica a la presente investigación, pues el proceso de estudio será complementado con la aplicación más adelante de la encuesta.

Fase 5. En esta fase se presentan los resultados finales obtenidos producto del consenso, a través de los cuales los juicios individuales se convierten en una decisión del grupo. A partir de aquí se examina el resultado de la reunión, lo cual proporciona una sensación de haber finalizado y realizado la tarea a cabalidad.

El agradecimiento sella el cierre final, pues la participación y los aportes de cada uno de los miembros

fueron fundamentales durante la ejecución de la actividad.

### ***Encuesta***

Es una técnica de investigación que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados previamente en relación con un tema en particular (Thompson, 2005).

A través de las encuestas se puede acudir a un grupo de personas (muestra) que son representativas del grupo entero (universo). Su naturaleza puede ser oral o escrita.

Según Arias (2006) la encuesta escrita se realiza a través de un cuestionario autoadministrado, que sólo debe ser llenado por el encuestado y bajo ningún parámetro debe intervenir el encuestador. El cuestionario o formulario para recabar datos constituye la principal herramienta que se utiliza en las encuestas, el cual incluye una serie de preguntas y/o planteamientos previamente elaborados e indicaciones que permitan guiar la obtención de respuestas.

Es importante subrayar que el cuestionario debe contener preguntas sencillas, claras y precisas para ser comprendidas con facilidad de manera que no existan ambigüedades e imprecisiones que desvirtúen el objetivo del estudio. Es por ello, que su ejecución requiere de sumo cuidado, tiempo y esfuerzo por parte del investigador.

Entre las bondades más significativas de la encuesta se destacan las siguientes: a) es de fácil aplicación, b)

los datos que se obtienen son confiables porque las respuestas se limitan a las alternativas mencionadas, c) es una técnica versátil que permite ser empleada en cualquier tipo de población, d) permite obtener información sobre hechos pasados o experiencias de los encuestados, e) capacidad para estandarizar los datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico.

Por su parte, Thompson (2005) advierte que la aplicación de la encuesta además de traer varias ventajas al investigador, puede generar resultados pocos satisfactorios o sesgados si no se consideran otras variables que pueden intervenir al momento de su ejecución. Entre las desventajas se destacan las siguientes:

- Los entrevistados no puedan o deseen participar y proporcionar la información requerida.
- Las preguntas estructuradas y las alternativas de respuestas fijas puedan dar como resultado la pérdida de la validez en cierto tipo de datos, como creencias y sentimientos.
- La redacción de los ítemes impida la comprensión por parte del grupo a encuestar.

Otra particularidad de la encuesta se relaciona con la formulación de preguntas, ya que estas pueden ser abiertas o cerradas en virtud de las necesidades y de la problemática a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). En este estudio se utilizó un cuestionario que incluyó ambos tipos de preguntas con el objeto de marcar la opción de respuesta que el encuestado

considere pertinente, y dar oportunidad a los participantes para incorporar nuevos planteamientos en relación con la temática planteada.

A diferencia de los cuestionarios elaborados bajo el criterio único y excluyente del investigador, el cual define un conjunto de elementos que constituyen el armazón del instrumento, este cuestionario se configuró sobre la base de los planteamientos expuestos y discutidos por el Grupo Nominal Sordo atendiendo a los objetivos trazados en la investigación, para luego presentarlo ante un colectivo con características particulares descritas anteriormente en el apartado de la Población y Muestra.

La construcción de este instrumento fue de vital preponderancia para los Sordos porque fueron ellos mismos de forma individual a través de sus experiencias, vivencias y modos de representación los que asignaron a cada uno de los planteamientos un matiz que resultó ser el reflejo de los rasgos de un colectivo lingüístico y cultural propio, pues los Sordos tienen una forma particular de expresarse, de conceptuar, de percibir y de sentir el mundo que gira a su alrededor. Una diferencia que desencadena en un imaginario social cimentado sobre el marco de conocimientos que ellos tienen de sí mismos y de su medio social y que constituyen sus representaciones culturales.

Un diseño estructurado a partir de la intervención de los propios involucrados en el tema requirió de un tratamiento concienzudo de la información para alcanzar el producto final, es decir, el cuestionario.

Esta técnica permitió recoger personalmente la impresión de un conjunto de individuos, relacionados por el uso compartido de una lengua y la influencia de una cultura, en relación con una problemática que los involucra directamente por la complejidad y diversidad de aristas que se derivan de su contexto. De allí la selección de la encuesta como técnica idónea en la recolección de información.

### **Descripción del Instrumento**

Una vez que se recogieron los datos en la etapa de la TGN se procedió a organizar, jerarquizar y construir el cuestionario de la encuesta. Cabe recordar que la primera técnica no cuenta con un instrumento que permite registrar la información suministrada por los asistentes, a no ser por las hojas de rotafolio que se utilizaron durante la dinámica, la recolección de fotos y filmaciones en video de la actividad.

Ahora bien, la encuesta consistió en preparar un cuerpo de preguntas que se plasmaron en el cuestionario, como ya se mencionó anteriormente, elaborado a partir de las ideas recogidas en el Grupo Nominal Sordo durante la ejecución de la técnica. Para ello fue necesario en un primer momento transcribirlas en formato Word, para luego proceder a categorizarlas y subcategorizarlas en función de los aportes obtenidos.

En algunas oportunidades fue necesario contrastar la información escrita por una secretaria oyente en las láminas de papel bond con la filmación recogida durante

dicha actividad cuando se percibían confusiones o dudas en la redacción de las ideas expuestas.

El contenido de este instrumento estuvo organizado de la siguiente manera: una página de presentación, seguido de una hoja donde se evidenciaron ciertos datos de interés que el informante debía llenar, luego una breve explicación y/o descripción de la investigación (Ver Anexo 1) a fin de que el participante tuviese conocimiento de lo que se pretendía realizar y de cómo ha devenido la construcción del mismo, después se apreció la explicación detallada de las instrucciones a seguir donde se presentó una escala que le va a permitir al informante guiarse para emitir las respuestas. Esta escala contenía tres rangos de importancia, a saber: poco importante, de mediana importancia e importantísimo.

El informante debía revisar cada uno de los planteamientos y encerrar en un círculo el número correspondiente al nivel de relevancia que consideraba para cada aspecto, siguiendo la escala. Dicho instrumento presentaba la categoría, seguido del cuadro que recogía los ítems correspondientes a esa categoría y debajo otro cuadro en blanco a fin de que el participante tuviera la oportunidad de agregar ítems que ameritaran ser colocados por no estar contemplados en el cuestionario.

Es importante resaltar que la construcción de este instrumento fue evaluado de forma individual por tres profesores del Programa de Deficiencias Auditivas que luego de varias revisiones y ajustes fue entregado nuevamente a una especialista en psicología social y doctora en filosofía con el objeto de validar la

confiabilidad del mismo. Todos ellos fungieron como evaluadores expertos.

Después de haber elaborado el instrumento, se procedió a entregarlo a una muestra mayor del universo, es decir, a Sordos estudiantes universitarios de diversas carreras y a auxiliares que laboran en las U.E.E. del área de Deficiencias Auditivas de la Gran Caracas. El cuestionario debía ser respondido de inmediato en presencia del facilitador; para ello se sugirió la posibilidad de interpretación del mismo, dada las características de la comunidad Sorda en cuanto a habilidades del proceso de lectura.

Una vez recogido el cuestionario se procedió a calcular la mediana y el rango intercualitativo de la distribución de las respuestas para cada ítem.

### **Procedimiento para la recolección de información**

Para la realización de este estudio se siguieron una serie de etapas. A continuación se detallan cada una de ellas: a) Conformación del Grupo Nominal, b) Aplicación de la Técnica de Grupo Nominal, c) Elaboración de la encuesta y d) Aplicación de la encuesta.

Etapa I: Conformación del Grupo Nominal.

Esta etapa consistió en contactar a los Sordos adultos que participarían en la aplicación de la TGN, para ello se realizaron cartas que fueron entregadas personalmente a los grupos ya descritos en la sección de "Población y Muestra". Luego de la verificación de su disponibilidad y aceptación para participar en esta etapa

de la investigación, se mantuvo comunicación constante con ellos con el objeto de chequear su asistencia, recordarles la fecha, hora y lugar estipulado para el día de la aplicación de la TGN y así garantizar la cantidad exacta de quince representantes de la comunidad Sorda. Pues el trabajo con grupos más numerosos puede resultar tedioso en el proceso de enlistar los planteamientos individuales y la discusión seriada de cada uno de ellos (González, Ledezma y Pardo, 1999).

Por otra parte, es importante subrayar que se contó con la presencia de una alumna cursante del séptimo semestre de la carrera de Educación Especial en Deficiencias Auditivas con dominio eficiente de la Lengua de Señas Venezolana, a fin de que fungiera como secretaria para la recolección, organización y clasificación por escrito de las opiniones y/o planteamientos de los participantes. También asistió un profesor del Programa de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas encargado de administrar los cursos teóricos-prácticos de LSV I, II y III, con la finalidad de observar el desarrollo de la actividad y al mismo tiempo llevar a cabo el proceso de filmación, mientras tanto quien suscribe el trabajo fue la Coordinadora de la Técnica de Grupo Nominal.

Esta distribución se realizó tomando en consideración que la investigadora es intérprete de LSV y sería la encargada de conducir y aplicar la TGN. Por lo tanto no fungiría en la realización de actividades como el registro de la información escrita y filmación de la

actividad. Es por ello, que se contó con la presencia de las dos personas descritas anteriormente.

Durante esta etapa se reservó el espacio más idóneo y los equipos a utilizar, se estableció la fecha de la aplicación de la técnica y se procedió a planificar detenidamente su desarrollo.

Etapa II: Aplicación de la Técnica de Grupo Nominal.

Esta etapa estuvo caracterizada por la conducción de la TGN. Para iniciar la sesión se dio la bienvenida a todos los participantes. En este momento se explicó detalladamente el objetivo y las intenciones del trabajo próximo a desarrollar.

Se mostraron en láminas de acetato cada una de las fases a seguir, así como también, las normas establecidas para cada fase de la técnica, las cuales fueron colocadas en un atril para que permanentemente estuvieran a la vista de todos. Luego de la explicación se les dio la oportunidad para que formularan preguntas y aclararan dudas en relación con la actividad.

Seguidamente, se procedió a mostrar la pregunta detonante, la cual fue la siguiente: **¿Cuáles aspectos considera usted importantes y necesarios en la lectura y la escritura en sordos?** Luego de leerles varias veces esta interrogante, se pasó a la segunda fase de reflexión donde cada participante de forma silenciosa e individual, escribió en la libreta previamente entregada, las ideas y/o planteamientos en torno a dicha pregunta. Hay que señalar que no todas las personas asistentes plasmaron

sus ideas en el material entregado para ello, algunos optaron por tomar ese tiempo para repensar la pregunta.

El objetivo de esta tarea consistió en que los participantes tuvieron un apoyo para dejar plasmadas sus ideas, opiniones y/o planteamientos mientras les tocaba su turno de intervención en la actividad.

Luego del tiempo estimado para esta fase de aproximadamente sesenta minutos, cada participante expuso su primera idea y la secretaria oyente registró su intervención en láminas de papel bond dispuestas para tal fin. Este procedimiento concluyó una vez que todos los participantes expusieron sus planteamientos.

En la última etapa se fusionaron las ideas que podían estar repetidas, se revisó y discutió cada una de ellas, para finalmente alcanzar el consenso, es decir, cómo a partir de visiones tan distintas entre todos los participantes podían llegar a un acuerdo. De esta manera, se obtuvo un cuerpo de aspectos preliminares sobre el proceso de escritura en el niño Sordo.

Durante toda la sesión de trabajo se siguieron cada uno de los procedimientos establecidos en la TGN, a excepción de la fase de votación, pues se prescindió de ésta ya que más adelante el cuestionario contribuiría con la jerarquización de los planteamientos.

El tiempo de duración de esta actividad fue de cuatro (4) horas.

Etapa III: Elaboración de la encuesta.

Esta etapa se concretó con la lista preliminar de aspectos obtenidos en la TGN. Para ello, se transcribieron nuevamente las ideas fielmente como fueron

presentadas en las láminas de papel bond y luego se procedió a categorizarlas de acuerdo con su naturaleza. Esta labor ameritó, en algunas oportunidades, verificar lo escrito con la filmación del video, puesto que algunos enunciados por debilidades de redacción, coherencia y ortografía no podían ser comprendidos.

Se obtuvo un total de cinco categorías de las cuales emergieron subcategorizaciones. Éstas se recogieron bajo las siguientes denominaciones:

- 1) Pedagogía y praxis escolar
  - 1.1. Lo que debe hacer el docente
  - 1.2. Lo que debe hacer el alumno para aprender
  - 1.3. Lo que debe hacer el plantel para enseñar
- 2) Comunicación
  - 2.1. LSV
  - 2.2. Oralidad
- 3) Infraestructura y Espacios de Aprendizaje
- 4) Recursos educativos
- 5) Familia.

Luego de diseñar una versión preliminar del cuestionario, se consultó con un cuerpo de evaluadores expertos para la revisión del instrumento. Por sugerencia de uno de ellos, se buscó la consulta con un experto en confiabilidad y validez de instrumentos de esta naturaleza. Al respecto, Thorndike y Haren (1985) señalan que "la confiabilidad es entendida como la exactitud y precisión de un procedimiento de medición, es decir, el grado en que una medición determinada es adecuada y reproducible, y todo instrumento debe considerar este estudio (p.79).

Etapa IV: Aplicación de la encuesta.

Esta etapa implicó hallar y contactar la mayor cantidad de personas Sordas posibles en atención a los grupos previstos para este estudio, es decir, estudiantes universitarios y auxiliares que se desempeñan en escuelas de Sordos de la Gran Caracas, con la intención de que participaran en la aplicación del instrumento y que cumplieran con las condiciones señaladas a este respecto.

Se llevó un registro escrito pormenorizado de los posibles participantes, a fin de ubicarlos y acceder a ellos. Una vez que se logró realizar esta tarea, y éstos accedieron a ser encuestados, de forma individual y personal se les entregó el instrumento el cual debía ser respondido en el momento de su entrega.

Seguido esto, se derivó el procesamiento de los datos estadísticamente a partir de las frecuencias y porcentajes de cada uno de los rangos. Dichos valores permitieron establecer las tendencias de opinión de las personas consultadas.

En el siguiente capítulo se dará cuenta del análisis e interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos.

## **CAPITULO III**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo se reportan los resultados hallados luego de la aplicación de la Técnica de Grupo Nominal y de la Encuesta. En este sentido, el análisis estuvo apoyado en los distintos criterios que permitieron evidenciar elementos necesarios para el abordaje de la escritura como segunda lengua en el niño Sordo.

A continuación se presentan en el cuadro 3 las categorías y subcategorías encontradas, las cuales se clasificaron y organizaron obedeciendo al contenido de los planteamientos expuestos por los participantes Sordos.

### Cuadro 3.

**Categorías propuestas por el Grupo Nominal sobre la representación de la lengua escrita como segunda lengua para el Sordo.**

N°	CATEGORIAS	N° DE ASPECTOS
1	Pedagogía y praxis escolar	
1.1.	Lo que debe hacer el docente	19
1.2.	Lo que debe hacer el alumno para aprender	5
1.3.	Lo que debe hacer el plantel para enseñar	7
2	Comunicación	5
2.1	Lengua de Señas Venezolana	8
2.2	Oralidad	4
3	Infraestructura y espacios de aprendizaje	3
4	Recursos educativos	11
5	Familia	7
<b>TOTAL</b>		69

El procesamiento de los datos hizo posible comparar cada una de las categorías, y en consecuencia apreciar el grado de importancia que los participantes dieron a los aspectos expresados. En este cuadro se recogen las categorías que emergieron y la cantidad de ítems de engloban cada una de ellas. En tal sentido, se observó un número mayor de aspectos en la categoría *Pedagogía y praxis escolar*, la cual comprende una subcategoría denominada, *Lo que debe hacer el docente* diecinueve (19), *Recursos educativos* once (11), la comunicación *La Lengua*

de Señas Venezolana ocho (8), Lo que debe hacer el plantel para enseñar y la familia siete (7), Lo que debe hacer el alumno para aprender y la comunicación obtuvo cinco (5), la Oralidad cuatro(4) y la Infraestructura y espacios de aprendizaje tres (3). Lo anterior permite estimar que la subcategoría denominada *Lo que debe hacer el docente* recibió un tratamiento mayor por la cantidad de ítemes asignados.

En este sentido, se deduce que la incidencia de este ítem fue significativa en relación con los otros aspectos propuestos por quienes participaron en la Técnica de Grupo Nominal (TGN). Sin embargo, esto no representó que el resto de las categorías emergidas no hayan sido consideradas importantes, pues prácticamente todas estuvieron ubicadas en escalas lo suficientemente altas como para poder afirmar que en efecto, dichos elementos eran básicos y necesarios para atender al Sordo desde una visión educativa.

Por otra parte, es necesario destacar en este análisis que la delimitación de todos los planteamientos propuestos por el Grupo Nominal Sordo, fue una tarea compleja, puesto que en muchas oportunidades, los aspectos mantenían una estrecha similitud entre sí, de allí que el límite entre una categoría y otra sea mínimo.

Ahora bien, en el cuestionario se incluyó una hoja de registro que permitió recolectar información valiosa sobre los encuestados, a fin de conocer algunos datos que en adelante puedan nutrir los resultados hallados en este estudio. A continuación se mencionan dichos datos de acuerdo al orden de aparición en el instrumento: sexo,

edad, nivel educativo, tipo de formación educativa recibida, años de escolaridad, desempeño laboral y años de experiencia en este medio.

De esta forma, se pudo apreciar que del total de veinte y tres (23) encuestados, la mayoría fue de mujeres (14) aunque ambos sexos tuvieron una participación equitativa, proporción ésta que coincide con la característica de la población de sujetos auxiliares que laboran en las escuelas de Sordos constituida mayoritariamente por el sexo femenino. Las edades oscilaron entre 22 y 56 años, siendo el promedio de los participantes de 24 años. El nivel educativo de los participantes en el caso de los auxiliares fue un poco más alto que la primaria; es decir, se ubicó entre la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica, mientras que para el grupo de estudiantes, el nivel alcanzado o en desarrollo era superior. En una sola oportunidad un informante poseía título de pregrado y, en el resto de los casos, estaban en proceso de formación universitaria.

La mayoría de los consultados había recibido una formación académica basada en dos corrientes pedagógicas que han predominado en la historia de la educación del Sordo en nuestro país: el oralismo y bilingüismo-biculturalismo. Sin embargo, en los datos recabados sobre este aspecto, se pudo apreciar una variante en relación con cada grupo, pues los sujetos auxiliares habían recibido una formación más extensa en lo que respecta a la tendencia oralista, a diferencia del grupo de los estudiantes universitarios que había sido bajo la tendencia bilingüe-bicultural. Cabe recordar, que esta

última coincide con los postulados teóricos actuales que reflejan que dicho modelo es el esquema educativo que mayores oportunidades ofrece a la formación integral de los niños Sordos en virtud del desarrollo pleno de su lengua natural y del reconocimiento de una cultura propia (Oviedo, 1996).

Sobre los años de escolaridad se puede mencionar que los estudiantes han estado expuestos a los escenarios educativos anteriormente descritos, durante más tiempo en comparación con los auxiliares. Este último grupo se desempeña activamente en el campo laboral, la mayoría de ellos tienen un empleo estable en las escuelas y poseen años de experiencias en dicho medio. Ver anexos (2, 3, 4, 5, 6 y 7).

Tras haber revisado algunos datos de interés obtenidos a partir del grupo nominal, conviene ahora precisar el análisis de los resultados de cada uno de los planteamientos expuestos por el mencionado grupo y la construcción de las representaciones de los Sordos en torno a la lengua escrita y su enseñanza. Para ello se exhibirá cada una de las categorías obtenidas, seguido de su respectivo cuadro, la interpretación y elaboración de las representaciones que se recogieron en torno a estos datos.

#### 1. Pedagogía y praxis escolar.

En esta categoría emergieron nociones vinculadas con el proceso educativo, las cuales fueron clasificadas u ordenadas con lo propuesto en cada planteamiento. De esta

forma se obtuvieron tres subcategorías: I) lo que debe hacer el docente, II) lo que debe hacer el alumno para aprender y III) lo que debe hacer el plantel para enseñar (Ver cuadros 4, 5 y 6).

**Cuadro 4.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Pedagogía y praxis escolar: Lo que debe hacer el docente.**

Preguntas del 1 al 10

ASPECTOS	PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. Permanentemente enseñar la gramática del español escrito a los alumnos sordos	1	4	4	17	18	78
2. Estimular al niño sordo para que utilice el deletreo manual como apoyo en la realización de lecturas	1	4	7	30	15	65
3. Estimular frecuentemente la lectura y la escritura en el niño sordo	1	4	6	26	16	70
4. Trabajar mucho vocabulario con los niños sordos para que estos accedan a la comprensión de la lectura	1	4	3	13	19	83
5. Enseñar los tiempos verbales en el español escrito a los alumnos sordos	0	0	2	9	21	91
6. Enseñar el uso del diccionario a los alumnos sordos	1	4	4	17	18	78
7. Enseñar lectura y escritura usando colores en las sílabas.	1	4	4	17	18	78
8. Aprovechar las actividades extracurriculares para mejorar la lectura y la escritura	1	4	7	30	15	65
9. Emplear el karaoke como técnica visual para enseñar a leer a los alumnos sordos	3	13	6	26	14	61
10. Enseñar la escritura usando libros adaptados que tengan asociaciones de palabras con dibujos, cuentos con dibujos	2	9	6	26	15	65

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

**Cuadro 4. (Cont.).**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Pedagogía y praxis escolar: Lo que debe hacer el docente.**

Preguntas del 11 al 19

ASPECTOS	NC		PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
11. Enseñar diferentes tipos de oraciones	0	0	2	9	5	22	16	70
12. Invitar a los niños a escribir diferentes tipos de textos	0	0	3	13	6	26	14	61
13. Utilizar el calendario con el fin de enseñar las fechas patrias	0	0	0	0	5	22	18	78
14. Cambiar la concepción con respecto al proceso de aprendizaje del sordo	0	0	2	9	5	22	16	70
15. Explicar el significado de los diferentes tipos de abreviaturas a los niños sordos	0	0	0	0	6	26	17	74
16. Utilizar la clave Fitzgerald para enseñar la gramática del español escrito a los niños sordos	0	0	1	4	8	35	14	61
17. Aprovechar las actividades manuales para promover la lectura y la escritura	0	0	2	9	6	26	15	65
18. Revisar propuestas educativas de otros países sobre la lectura y escritura, a fin de mejorar el sistema educativo de nuestro país	0	0	0	0	10	43	13	57
19. Modificar la puesta en práctica de los Proyectos Pedagógicos de Aula	5	22	3	13	4	17	11	48

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

En principio, debe destacarse que todos los enunciados mantuvieron un alto nivel de importancia, pues ninguno de ellos descendió de la escala designada como "importantísimo". Esto denota entonces, que a pesar de la heterogeneidad del grupo encuestado, la mayoría coincidió en afirmar que los planteamientos en general resultaban ser idóneos en función de la naturaleza del estudio.

Ahora bien, en la subcategoría denominada I) "lo que debe hacer el docente" se pudo apreciar una cantidad mayor de aspectos, en comparación con el resto de las categorías planteadas, en total se obtuvieron diecinueve (19). La amplitud de elementos en esta subcategoría expresa la asignación de un compromiso significativo al docente en la atención educativa de la población sorda.

Dentro de esta, se apreció que el 91% de los sujetos participantes en este estudio afirmaron que el planteamiento más importante era el ítem correspondiente a la enseñanza de los tiempos verbales en el español escrito a los alumnos sordos, seguido con 83% del ítem trabajar mucho vocabulario con los niños sordos para que estos accedan a la comprensión de la lectura, con 78% se recogieron cuatro ítemes a la vez: a) permanentemente enseñar la gramática del español escrito a los alumnos sordos, b) enseñar el uso del diccionario a los alumnos sordos, c) enseñar lectura y escritura usando colores en las sílabas y d) utilizar el calendario con el fin de enseñar las fechas patrias.

Seguidamente, con 74% el ítem sobre explicar el significado de los diferentes tipos de abreviaturas a los niños sordos, el 70% estuvo compartido entre los siguientes ítemes: estimular frecuentemente la lectura y a escritura en el niño sordo, enseñar diferentes tipos de oraciones y cambiar la concepción con respecto al proceso de aprendizaje del sordo. El 65% quedó conformado por varios ítemes, a saber: estimular al niño sordo para que utilice el deletreo manual como apoyo en la realización de las lecturas, aprovechar las actividades

extracurriculares para mejorar la lectura y la escritura, enseñar la escritura usando libros adaptados que tengan asociaciones de palabras con dibujos, cuentos con dibujos y aprovechar las actividades manuales para promover la lectura y la escritura.

El 61% de los informantes consideró relevante emplear el uso del karaoke como técnica visual para enseñar a leer a los alumnos sordos, invitar a los niños a escribir diferentes tipos de textos y utilizar la clave Fitzgerald para enseñar la gramática del español escrito a los niños sordos. Mientras que el 57% se inclinó por revisar propuestas educativas de otros países sobre la lectura y la escritura, a fin de mejorar el sistema educativo de nuestro país. Finalmente, se observó un 48% al planteamiento sobre modificar la puesta en práctica de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

Todos los indicadores anteriormente señalados, representan la necesidad de enriquecer la práctica pedagógica a partir de la enseñanza de la gramática del español escrito en los estudiantes Sordos, empleando diferentes recursos y/o estrategias didácticas que faciliten y enriquezcan su aprendizaje.

La revisión de los distintos planteamientos teóricos guió lo recogido en esta primera categoría al señalar, por una parte, el grado de responsabilidad que recae en el docente de aula como facilitador de los procesos de aprendizaje que se generan en torno a la lengua escrita. Más allá de cumplir con el rol de transmisor de conocimientos, su labor deberá perfeccionarse cada vez más en la búsqueda de nuevas técnicas y procesos que le

permitan ir en consonancia con una educación actual, y cumplir con el cometido de acompañar al alumno a descubrir la funcionalidad del aprendizaje de la lengua escrita. Y por otra, se plantea también una serie de componentes o estrategias que estimularán a desarrollar las actividades de leer y escribir, comenzando por el estudio de la gramática de una lengua, que difiere con respecto a la estructuración de las lenguas de señas cuya naturaleza es viso-gestual. Aunado a esto, se encuentra el hecho de que las lenguas de señas son ágrafas; es decir, carecen de representación escrita, y por tanto, su enseñanza ameritará la puesta en acción de estrategias didácticas orientadas a favorecer la competencia comunicativa y cognoscitiva de los alumnos Sordos en una lengua escrita distinta. Al respecto Svartholm (1997) expresa que:

El profesor de sordos debe saber acerca del proceso de aprendizaje de la segunda lengua en general...necesita conocimientos acerca de la lengua de la sociedad, no como lengua materna sino como lengua extranjera o segunda lengua. Esto significa conocimiento acerca de sus características tipológicas, el léxico y su estructura gramatical (p.33).

De ahí que el docente necesite más que habilidades en la lengua de señas para ejecutar la tarea de enseñar la escritura a los niños Sordos, por lo que su perfil en cierta forma debe ir en consonancia con los de cualquier profesor de segunda lengua. De esta manera, se construye la representación de un docente bilingüe que respete y use la lengua de señas, que pueda tener la posibilidad de

interactuar sobre el mundo con sus educandos, promoviendo ambientes ricos en intercambios lingüísticos y culturales con la participación de la Comunidad Sorda dentro de la dinámica escolar, y fomentando la enseñanza de la lengua escrita en escenarios significativos, acordes con las características, necesidades e intereses de los educandos.

**Cuadro 5.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Pedagogía y praxis escolar: Lo que debe hacer el alumno para aprender.**

ASPECTOS	PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1.Realizar caligrafía todos los días	0	0	3	13	20	87
2.Ejecutar prácticas de escritura y lectura a diario	1	4	3	13	19	83
3. Esforzarse por leer, escribir, aprender y entender la gramática del español escrito	0	0	5	22	18	78
4. Aprender el significado de todas las palabras	1	4	6	26	16	70
5. Buscar diversos materiales para leer	1	4	2	9	20	87

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Ahora bien, en cuanto a la importancia asignada a la categoría sobre "lo que debe hacer el alumno para aprender", (Ver Cuadro 5) se observó que un 87% coincide en afirmar que las actividades de realización de caligrafías diarias y el buscar diversos materiales para leer, constituyen los elementos más significativos para aproximarse al objeto de conocimiento. Asimismo, en porcentajes muy cercanos al presentado hasta ahora, se ubicó la ejecución de prácticas de escritura y lectura

diarias con un 83%, la solicitud de que el alumno se esfuerce por aprender a leer, escribir y entender la gramática del español escrito con un 78% y aprender el significado de todas las palabras con 70%.

En general, la tendencia observada en la muestra de consultados revela que el alumno como sujeto de aprendizaje debe tener una cuota de responsabilidad en el proceso de adquisición de una lengua pues sólo así se le facilitará no sólo el intercambio de información y la producción de conocimientos sino también acrecentar sus posibilidades de éxito para un aprendizaje eficaz.

Desde esta perspectiva, los propios Sordos consideraron que el aprendiz debe asumir un rol protagónico en virtud de que los esfuerzos no deben reposar única y exclusivamente en manos del docente, y el estudiante confinarse solamente a recibir y almacenar información en una actitud pasiva frente al conocimiento.

A este respecto, Avendaño (2004) expresa desde una conjetura didáctica lo siguiente: "...además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, debe existir un sujeto que trate de adquirir conocimiento, que se plantee problemas y trate de resolverlos siguiendo su propia metodología" (p.96). En otras palabras, el individuo debe proponerse alcanzar, asimilar y transformar el conocimiento desde diversas dimensiones a partir de su marco de experiencias y ritmos de aprendizaje.

En efecto, se configura una visión de estudiante motivado y con voluntad plena para aprender, de manera que sienta goce por acercarse al objeto de conocimiento y

permanezca consecuentemente ligado al estudio de nuevos saberes, particularmente, sobre los usos y el propio funcionamiento de la lengua escrita.

Por tanto, surge la representación de un alumno caracterizado por ser comprometido, responsable, autónomo, creativo, dinámico y gerente en la construcción de su propio aprendizaje. Un alumno que dirige su mirada al descubrimiento por sí mismo de nuevas experiencias que nutran su formación como ser social.

Como puede verse, las representaciones sobre la lengua escrita y su enseñanza, al menos a partir de los datos obtenidos, apuntan hacia la representación de un docente que domine la tendencia bilingüe bicultural y de un estudiante preocupado y responsable por su aprendizaje.

**Cuadro 6.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Pedagogía y praxis escolar: Lo que debe hacer el plantel para enseñar.**

ASPECTOS	NC		PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	Fr	Fr	%
1. Debe haber auxiliares sordos en el aula de niños sordos	0	0	1	4	2	9	20	87
2. Debe haber auxiliares oyentes en el aula de niños sordos	1	4	5	22	7	30	10	43
3. Combinar actividades extracurriculares con los procesos de lectura y escritura	0	0	3	13	5	22	15	65
4. Integrar a los niños sordos y oyentes en un mismo espacio educativo	0	0	9	39	4	17	10	43
5. Contratar una buena maestra que les enseñe bien a los niños sordos	0	0	4	17	1	4	18	78
6. Abordar la lectura como elemento fundamental para que el sordo se defienda en la sociedad	0	0	0	0	3	13	20	87
7. Tener como norte que los niños sordos logren en el futuro ingresar a la universidad	0	0	1	4	2	9	20	87

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

En lo que respecta a la categoría de "lo que debe hacer el plantel para enseñar" (Ver Cuadro 6) se apreciaron tres aspectos con porcentajes equivalentes. Estos fueron los siguientes: debe haber auxiliares sordos en el aula de niños sordos, abordar la lectura como elemento fundamental para que el sordo se defienda en la sociedad y tener como norte que los niños sordos logren en el futuro ingresar a la universidad, con un total de 87%.

El conjunto de estos ítemes muestra una tendencia de los participantes en este estudio por asignar a la

escuela un alto nivel de importancia en su ejercicio como institución educativa encargada de velar por los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños Sordos, y contribuir así a la formación de un individuo capaz de desenvolverse activamente en una sociedad donde se le garantice la participación, el respeto y la equidad. Además, se propone la coexistencia de otros adultos Sordos en este contexto que les permita a los educandos tener un modelo educativo lingüístico y cultural cónsono con su identidad. Esto se vincula directamente con los planteamientos que caracterizan al modelo educativo bilingüe-bicultural presentado en el aparte teórico. De este modo pareciera que las representaciones evidenciadas por los participantes se vinculan con lo que la teoría propone a este respecto.

Más adelante, se evidenció otro ítem que llamó la atención, por su proposición en la reunión de la TGN y por el porcentaje que le dieron los encuestados con un 78% a "contratar una buena maestra que les enseñe bien a los niños sordos".

En este sentido, el papel que juega el docente demuestra el valor de su función en los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, en la generación de estrategias de carácter pedagógico y lingüístico, en la vinculación de la dinámica escolar con las tendencias actuales que emanan del currículo, y en la promoción del uso de la lengua de señas en las diversas actividades diarias. La articulación entonces de estas acciones en conjunto con

otras por parte del docente, contribuirá hacia la mejora en la atención educativa de esta población.

Siguiendo con los resultados obtenidos en esta categoría se observó que el 65% de los encuestados está de acuerdo con el ítem que versa sobre combinar actividades extracurriculares con los procesos de lectura y escritura, pues estos sujetos gustan de combinar la realización de labores deportivas, recreativas, académicas o afines con la intención de promover las posibilidades de acercamiento del alumno hacia la lectura y la escritura.

Los aspectos que mostraron una mayor disconformidad con respecto a todos los ítemes en esta categoría sobre lo que debe hacer el plantel para enseñar, estuvieron vinculados con la presencia de auxiliares oyentes en el aula de los niños sordos y la integración de los alumnos sordos y oyentes en un mismo espacio educativo (43%). Pareciera que el grupo encuestado no acepta la participación directa de auxiliares oyentes en el contexto escolar de esta población, ni tampoco manifiestan mucho interés en la consolidación de un trabajo académico donde se fusionen dos grupos de niños hasta el momento poseedores de un rasgo diferencial en relación con el uso de canales comunicativos distintos, es decir, el uso de la LSV para los niños sordos y la lengua oral para los niños oyentes.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta categoría dan cuenta de la imperiosa necesidad de forjar o vislumbrar una institución educativa que responda a las necesidades e intereses de una comunidad lingüística

minoritaria que intenta alzarse cada vez más dentro de una sociedad en aras de obtener mayores espacios de participación social, igualdad de oportunidades y formación plena. Pareciera entonces que se pretende ir en búsqueda de una escuela que brinde acceso a la información y al conocimiento, una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad contemporánea, una escuela donde se aprenda para la vida; una escuela donde existan Sordos para mantener viva su lengua y su cultura, en definitiva, una escuela ideada por Sordos para Sordos.

## 2. Comunicación.

### Cuadro 7.

#### Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Comunicación.

ASPECTOS	PC		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. Mejorar la comunicación entre sordos y maestras	1	4	1	4	21	91
2. Los sordos deben emplear desde muy pequeños la LSV	3	13	3	13	17	74
3. Se debe mantener una buena comunicación entre el niño sordo y su familia	0	0	5	22	18	78
4. Articular las palabras y decir las señas al mismo tiempo cuando se habla a un niño sordo	2	9	4	17	17	74
5. Colocar subtítulos en los programas de televisión, en las películas de DVD y en el cine, cuando sea necesario en el español de Venezuela	1	4	3	13	19	83

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Esta categoría estuvo caracterizada por un alto porcentaje en todos los aspectos planteados en ella. De

esta manera, se obtuvo lo siguiente: un 91% para mejorar la comunicación entre sordos y maestras, un 83% en la colocación de subtítulos en los programas de televisión, en las películas de DVD y en el cine, cuando sea necesario en el español de Venezuela, seguido con un 78% para mantener una buena comunicación entre el niño sordo y su familia, y un 74% compartido entre los aspectos relacionados con el hecho de que los sordos deban emplear desde muy pequeños la LSV y articular las palabras y decir las señas al mismo tiempo cuando se habla frente a un niño sordo.

En general, el grupo se inclinó porque existiera una mejora en la comunicación entre los alumnos sordos y el docente, lo que supone entonces una preferencia por atender en primera instancia la relación entre ambas partes para intentar consolidar una atención educativa acorde con las necesidades comunicativas propias de éstos sujetos. De allí el valor de la educación bilingüe-bicultural como modelo educativo que responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas y sociolingüísticas de la comunidad Sorda del país.

Para ello, se plantea entre otros aspectos, la representación de un docente que reconozca, respete y use eficientemente la lengua de señas. En este sentido, deberá convertirse en un hablante fluido y competente en dicha lengua, capaz de transmitir el conocimiento, la información y los valores culturales de sus hablantes.

Al respecto, Oviedo (1996) señala que "los maestros no han llegado a dominar la LSV en un nivel que les

permita asumir el papel que les asigna el modelo bilingüe" (p.103). Esta premisa sigue siendo objeto de preocupación, tras considerar que luego de largos años de la implementación de dicho modelo, todavía los docentes en ejercicio de las escuelas de sordos de nuestro país, no son usuarios eficientes del uso de la LSV. Por su parte, Sánchez (2008) destaca lo siguiente:

"los sordos no tienen los conocimientos que se supone que deben tener los alumnos normalmente oyentes..., por la sencilla y contundente razón de que los docentes no están en capacidad de enseñarles (por sus insuficientes conocimientos de la materia y/o por su insuficiente dominio de la lengua de señas venezolana)" (p.4).

En atención a estas aseveraciones, los resultados en la categoría denominada *comunicación* apuntan a revisar el escenario actual que impera en las escuelas venezolanas públicas para niños sordos, donde cada uno de los involucrados mantiene una cuota de responsabilidad que debe ser revisada a la luz de todo intento por mejorar en pro del derecho que tienen los Sordos a recibir una educación de calidad basada en el reconocimiento no solamente de la lengua, sino también de una cultura que le es propia.

Ahora bien, el énfasis está puesto en la solicitud directa por mejorar la comunicación entre alumno y docente, lo cual supone la promoción y el respeto de los derechos lingüísticos que tiene todo individuo cuando se encuentra inmerso en una situación bilingüe, como es el caso de los personas Sordas. Brota una representación de los encuestados sobre cómo debería abordarse el hecho

educativo, ya no es suficiente el reconocimiento de una lengua y de un conglomerado social, que se rige bajo unas creencias, valores y hábitos de socialización propios, sino el anhelo por minimizar los obstáculos de índole lingüístico a los que se han enfrentado durante años estas personas en sus propias escuelas. Se alude a los requerimientos mínimos que cualquier individuo expuesto a dos lenguas debe merecer; una comunicación eficaz, basada en el derecho a recibir una educación de calidad en su primera lengua.

**Cuadro 8.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Lengua de Señas Venezolana.**

ASPECTOS	PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. La comunicación entre adultos oyentes y niños sordos debe ser en LSV, desde que estos son pequeños	2	9	4	17	17	74
2. La expresión facial de los docentes es fundamental en el momento que hablan en lengua de señas con los niños sordos	1	4	4	17	18	78
3. Debe haber intérpretes de LSV en noticieros y demás programas informativos en televisión	2	9	1	4	20	87
4. Se deben dictar cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los auxiliares sordos	1	4	3	13	19	83
5. Se deben dictar cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los maestros de niños sordos	3	13	2	9	18	78
6. El auxiliar debe aprender la gramática de la LSV	3	13	3	13	17	74
7. El maestro debe aprender la gramática de la LSV	2	9	4	17	17	74
8. El niño sordo debe aprender la gramática de la LSV	2	9	2	9	19	83

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Los resultados mostrados en el cuadro 8 permiten realizar el siguiente análisis:

En cuanto a la categoría de la **LSV** se observó que un 87% está de acuerdo con la presencia de intérpretes de LSV en noticieros y demás programas informativos en televisión, un 83% comparte los aspectos relativos a dictar cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los auxiliares sordos y que el niño deba aprender la gramática de la LSV, un 78% considera que la expresión facial de los docentes es fundamental en el momento que hablan en lengua de señas con los niños sordos y ofrecer cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los maestros de los niños sordos y finalmente, un 74% repartido entre los ítemes: la comunicación entre adultos oyentes y niños sordos debe ser en LSV, desde que estos son pequeños, el auxiliar y el maestro deben aprender la gramática de la LSV.

En general, el grupo encuestado prefirió la participación permanente de la figura del intérprete de LSV en los medios televisivos, lo cual no se desvirtúa del momento actual que vive la sociedad venezolana, en razón de que sólo hasta hace poco tiempo el Estado garantiza a través de un derecho<sup>2</sup> constitucional la emisión, recepción y circulación de la información en los

---

<sup>2</sup> Se encuentra contemplado en las disposiciones legales: Ley para las Personas con Discapacidad (2007) y en la Gaceta Oficial de la Providencia Administrativa sobre las Normas Técnicas para la integración de las personas con discapacidad auditiva para la recepción de los mensajes difundidos a través de los servicios de televisión (2006).

diferentes medios de comunicación con la incorporación de subtítulos y la interpretación a la lengua de señas, para las personas con problemas auditivos.

También, con porcentajes muy cercanos al planteamiento anterior sobre la interpretación en espacios televisivos, los encuestados manifestaron la urgencia de formar a los auxiliares sordos que laboran en las distintas unidades educativas especiales y a los estudiantes sordos en el aprendizaje de la gramática de la LSV como primera lengua y de la escritura como segunda lengua para ellos.

No es en vano tan apreciación, si se considera que gran parte de la comunidad Sorda, específicamente los que fungen como auxiliares y modelos lingüísticos en las instituciones educativas oficiales, a pesar de ser usuarios eficientes de la LSV, en la mayoría de los casos desconocen aspectos de orden lingüístico y gramatical de su propia lengua, quizá motivado a que no han recibido una formación pedagógica ni lingüística que les permita comprender la naturaleza organizacional.

Cabe recordar que el hecho de ser hablante y estar expuesto permanentemente a un código lingüístico no es garantía de conocer a profundidad la estructura gramatical y las reglas que subyacen en el sistema. En otras palabras, no basta con hablar una lengua para enseñarla.

Por tanto, si existe un desconocimiento de los rasgos y fundamentos teóricos del código lingüístico no se debería adoptar la misión de facilitar su enseñanza bajo ningún escenario. Lastimosamente, en las unidades

educativas encargadas de brindar una educación a los educandos Sordos del área Metropolitana de Caracas, los auxiliares Sordos son los encargados de llevar a cabo la enseñanza de la lengua de señas, a pesar de que ellos mismos manifiestan abiertamente y en reiteradas oportunidades ignorar en términos descriptivos su propia lengua.

Por otro lado, es importante mencionar que desde hace algunos años la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) a través del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) ha venido coordinando un conjunto de actividades destinadas a la actualización y capacitación sobre la enseñanza de la LSV y de la escritura a través de cursos y talleres dirigidos a estudiantes, docentes, auxiliares (oyentes y sordos) y comunidad en general. Este esfuerzo mancomunado contribuye en gran medida a dar respuesta a la demanda de la sociedad, promoviendo la formación de los docentes en servicio, estudiantes de la carrera y otros profesionales interesados en sumarse al aprendizaje de estas lenguas.

Otro de los aspectos aludidos, tiene que ver con la consideración hacia los docentes para que tomen en cuenta la estructura organizacional y las reglas específicas bajo las cuales se enmarca la lengua de señas, pues su funcionamiento lingüístico es diferente en comparación con otros códigos, no solo por la forma como se produce, sino porque su gramática es independiente. A este respecto, el INSOR (Instituto Nacional de Sordos de Colombia) expresa lo siguiente: "La lengua de señas se realiza en el espacio, haciendo uso de las manos, la

expresión facial y corporal y siguiendo una organización fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática que le es propia" (p.12).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que existe la urgencia en la Comunidad Sorda porque particularmente los maestros de aula se esfuercen por alcanzar una elevada competencia de la LSV con el objetivo de favorecer el aprendizaje en los educandos creando espacios idóneos para el desarrollo y comprensión de este código lingüístico. Para ello, deberán abocarse consecutivamente al estudio y profundización de su naturaleza lingüística.

Ante ello, cabe resaltar que en estos momentos el diseño curricular de la carrera de Educación Especial en Deficiencias Auditivas de la UPEL-IPC, está orientado a perseguir el desarrollo integral humano con miras a un perfil del educando fundamentado en competencias bajo una concepción educativa Bilingüe-Bicultural que se despliegan en los diferentes cursos de la carrera a lo largo del proceso formativo y que responde coherentemente con las demandas socioeducativas del país.

A este respecto, Pérez (2008) expresa lo siguiente:

... el Instituto Pedagógico de Caracas-Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IPC-UPEL), una de las pocas instituciones de Educación Superior en el país formadora de profesores de Sordos, está enmarcando, desde 1996, dentro de una concepción lingüístico-cultural de la sordera, por lo que dirige sus esfuerzos a que sus egresados tengan una formación cónsona con una verdadera educación bilingüe-bicultural y, en consecuencia, adquieran como segunda lengua la LSV.

Estas docentes, a partir del año 2002, se han estado incorporando paulatinamente a las escuelas oficiales (p.66).

Sin duda, lo más importante estriba en el hecho de que actualmente se están llevando a cabo diversas acciones dirigidas a promover la formación de docentes bajo una concepción bilingüe-bicultural donde se respeta el derecho de las minorías, existe la promoción a la inclusión social y se garantiza el óptimo desarrollo lingüístico de los educandos. Tal situación contribuye en gran medida al fortalecimiento y desarrollo de la LSV y de la cultura sorda del país.

**Cuadro 9.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Oralidad.**

ASPECTOS	NC		PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	Fr	Fr	%
1. La comunicación total debe ser el método utilizado por los docentes para enseñar el español escrito a los niños sordos	0	0	8	35	7	30	8	35
2. La oralidad es necesaria para que los niños sordos accedan a la escritura	0	0	8	35	7	30	8	35
3. La estimulación oral debe ser una prioridad para el niño sordo desde temprana edad	0	0	9	39	9	39	5	22
4. Los oyentes deben usar la voz cuando se comunican con los niños sordos	1	4	8	35	5	22	9	39

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

La siguiente categoría denominada **Oralidad** recibió porcentajes considerablemente bajos (Ver Cuadro 9). Los

resultados demuestran que el 39% está de acuerdo con el planteamiento de que los oyentes deben usar la voz cuando se comunican con los niños sordos, el 35% marca la comunicación total como el método a utilizar por los docentes para enseñar el español escrito a los niños, y con igual porcentaje se considera la oralidad como aspecto necesario para que éstos accedan a la escritura. Finalmente, un 22% señala que la estimulación oral debe ser una prioridad para el desarrollo del niño sordo desde temprana edad.

Pareciera de esta manera que los informantes se inclinan, por recurrir a la oralidad para acceder al aprendizaje del código escrito. Este planteamiento evidencia que las personas Sordas aún mantienen la falsa creencia y esperanza de que sólo a través de la palabra hablada ellos podrán alcanzar la construcción de la escritura, quizás esto motivado por las experiencias académicas bajo las cuales han estado expuestos durante años en instituciones educativas donde ha prevalecido como método de enseñanza la oralidad.

Sin embargo, el bajo porcentaje asignado a todos los aspectos mencionados en esta categoría guarda estrecha relación con los escasos resultados pedagógicos relacionados con el manejo eficiente de la lengua escrita obtenidos hasta el momento bajo la mediación de una concepción oralista; autores como Skliar, Massone y Veinberg (1995), Behares (1997), Sánchez (2008,2002), entre otros, coinciden en apuntar que el oralismo representó un fracaso en la enseñanza de los sordos, pues así lo demuestra el bajo desempeño de éstos en los

procesos de lectura y escritura, luego de varios años de escolarización.

3. Infraestructura y espacios de aprendizaje.

**Cuadro 10.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Infraestructura y espacios de aprendizaje.**

ASPECTOS	NC		PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	Fr	Fr	%
1. Construir una escuela única y exclusivamente para niños sordos, donde la educación se imparta desde el preescolar hasta el liceo	0	0	3	13	2	9	18	78
2. Crear una escuela para los niños sordos que tengan un coeficiente intelectual elevado	1	4	7	30	6	26	9	39
3. Crear una escuela para los niños sordos que tengan un coeficiente intelectual por debajo de lo esperado	1	4	10	43	8	35	4	17

NC: No contestó; PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Esta categoría comprende menos ítemes (3) en comparación con las otras sugeridas. Sin embargo, esto no restó importancia con respecto al contenido que los participantes arrojaron en ella. De esta forma, se obtuvo que el 78% de los consultados coincidiera en afirmar la necesidad de construir una escuela única y exclusivamente para niños sordos, donde la educación se imparta desde el preescolar hasta el liceo. Un 39% abogó por la creación de una escuela para los niños sordos con un coeficiente intelectual elevado y un 17% para aquellos que tengan un coeficiente intelectual por debajo de lo esperado.

De estos porcentajes se puede inferir que el primer planteamiento refleja la necesidad de los informantes Sordos para que se revise y atienda la infraestructura donde se imparte la educación de este colectivo, y asignarles un lugar adecuado y cónsono para su desenvolvimiento académico. Asimismo, subyace el deseo porque se promueva la integración entre estudiantes Sordos que cursan diferentes niveles a fin de que tengan la oportunidad de interactuar y compartir situaciones de la vida escolar, familiar y social bajo un mismo escenario.

El segundo planteamiento muestra la solicitud de idealizar una escuela destinada a brindar una educación a niños que por sus características particulares y ritmos de aprendizaje se encuentran en un nivel intelectual más avanzado en relación con sus pares. De allí, que los informantes sugirieron crear un espacio donde estos niños puedan desenvolverse plenamente dentro de un ambiente que les provea el conocimiento del mundo y cubra satisfactoriamente sus necesidades, intereses, inquietudes y demandas.

Asimismo, emergió un último aspecto donde se reitera nuevamente la creación y funcionamiento de una unidad escolar pero dirigida, exclusivamente, a ofrecer una atención pedagógica a niños Sordos que no tienen un óptimo rendimiento académico por razones de diferente naturaleza, y por tanto, se encuentran en desventaja académica en comparación con otros educandos.

Adicionalmente a estas visiones arrojadas por los participantes resulta perentorio señalar que la gran mayoría de las escuelas del área Metropolitana de Caracas funcionan en espacios alquilados, lo que significa que no cuentan con un terreno propio; laboran en construcciones no idóneas, pues no han sido planificadas con fines educativos, muchas de ellas están ubicadas en edificaciones particulares que han sido adaptadas y por tanto, carecen de espacios físicos y de algunos servicios básicos, y además casi siempre comparten sus instalaciones con otras instituciones educativas u organizaciones que limitan en cierta medida la realización de determinadas actividades.

4. Recursos Educativos.

**Cuadro 11.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Recursos Educativos.**

ASPECTOS	PC		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. Empleo de materiales de calidad en el proceso educativo	1	4	5	22	17	74
2. Se deben realizar lecturas de diversos materiales	0	0	2	9	21	91
3. Contar con mucho apoyo visual y emplear colores llamativos en las clases	1	4	1	4	21	91
4. Crear materiales didácticos específicamente para sordos	2	9	2	9	19	83
5. Crear software en LSV y recursos audiovisuales	1	4	1	4	21	91
6. Emplear recursos didácticos atractivos para los niños sordos	1	4	1	4	21	91
7. Utilizar juegos didácticos para los niños sordos	1	4	0	0	22	96
8. Emplear materiales impresos en LSV	1	4	3	13	19	83
9. Debe haber cuentos en LSV en el aula de clases	1	4	1	4	21	91
10. Elaborar un diccionario en LSV	1	4	1	4	21	91
11. Se debe contar con mucho apoyo visual como recurso pedagógico en el aula	1	4	2	9	20	87

PC: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Esta categoría recibió los porcentajes más altos, los encuestados concedieron 96% al ítem que precisa sobre la utilización de juegos didácticos para los niños sordos. Seguidamente, con 91% se ubicaron seis ítemes paralelos, los cuales se mencionan a continuación: se deben realizar lecturas de diversos materiales, contar con mucho apoyo visual y emplear colores llamativos en las clases, crear software en LSV y recursos audiovisuales, emplear recursos didácticos atractivos

para los niños sordos, debe haber cuentos en LSV en el aula de clases y elaborar un diccionario en LSV.

En general, se observó una tendencia amplia a valorar el uso de los diferentes recursos y/o materiales didácticos que deben existir en el aula de clases. Pues el aprendizaje de una lengua debe estar acompañado de una variedad significativa de elementos que le permitan al docente contar con un recurso más idóneo, así como también facilitar al alumno la adquisición de conocimientos y destrezas en relación con la comunicación.

De acuerdo con Serrón (2001) el origen de toda propuesta orientada a desarrollar una competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas precisa el abordaje de algunas consideraciones acerca de su funcionamiento en el aula. Estas deberán contener, entre otros aspectos, múltiples experiencias que le permitirán al aprendiz lograr y mejorar el objeto de estudio. Destacan entonces la necesidad de contar con un inventario lo suficientemente amplio y variado de estrategias y recursos.

Se propone el empleo de libros, revistas, periódicos, cuentos, juegos, creaciones de sus miembros, etc., para que sirvan de motivación a los participantes y se ejerciten en la comunicación. En este caso, por las características de la lengua de señas, al ser ágrafa, no se cuenta con material impreso que sirva de referencia para enseñar la lengua, de allí que se requiera de la elaboración de recursos audiovisuales como apoyo didáctico. Visto de este modo, el Sordo demanda de estos

recursos para adquirir y complementar el aprendizaje no sólo de la LSV, sino también de la lengua escrita, tal y como lo señalaron en el cuestionario.

Con relación al ítem sobre la elaboración de un diccionario en LSV, no es descontextualizado pensar en su proposición pues actualmente en Venezuela se carece de éste. Las comunidades de Sordos durante mucho tiempo han intentado aproximarse a la elaboración de diccionarios para tratar de recoger el léxico usado por los Sordos del país, esta es una labor que se repite en todos los países con grupo de Sordos claramente definidos.

Al respecto Rumbos y Nivia (2004) señalan que Venezuela no es la excepción, por lo que "asociaciones, federaciones, grupos religiosos, escuelas y particulares se han dado y aún se dan, a la tarea de construir diccionarios en LSV" (4). Sin embargo, muchos de estos trabajos han sido elaborados pensando en la comunidad de oyentes, sin seguir un criterio lingüístico. Estos mismos autores destacan que "en algunos casos son buenos subsidios a la hora de aproximarse a la LSV, pero sigue existiendo un vacío en el campo lexicográfico de esta lengua que pueda ser cubierto con un diccionario en formato digital" (5).

Por su parte, Oviedo (2006) refiere que "a pesar de que tenemos varios especialistas formados, no hay proyectos de envergadura para producir una gramática de uso ni un diccionario de LSV. Esos proyectos, que por sus dimensiones requieren de financiamiento público y del concurso de la comunidad sorda, no se han iniciado todavía" (p.4).

5. Familia.

**Cuadro 12.**

**Importancia asignada a los aspectos propuestos en la categoría Familia.**

ASPECTOS	PI		MI		I	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. El niño sordo necesita apoyo de la familia para la lectura de diversos materiales impresos	2	9	0	0	21	91
2. El sordo requiere de apoyo familiar en todo momento	2	9	1	4	20	87
3. Los auxiliares, docentes y familiares deben proporcionar a los niños sordos mucho amor y paciencia en el proceso educativo	3	13	2	9	18	78
4. Los niños sordos necesitan de una buena comunicación en sus hogares en lengua oral	8	35	5	22	10	43
5. Los niños sordos precisan de un buen entorno comunicativo en LSV en su contexto familiar	0	0	3	13	20	87
6. Debe haber recreación para los niños sordos, para que ellos desarrollen mejores destrezas y habilidades en la lectura y escritura	0	0	4	17	19	83
7. Debe haber más apoyo en el liceo por parte de maestros, padres y demás familiares	1	4	1	4	21	91

PI: Poco importante; MI: De mediana importancia; I: Importantísimo

Los resultados mostrados en esta categoría permiten realizar el siguiente análisis:

Se observó que un 91% del total del grupo participante en este estudio coincide en afirmar que el niño sordo necesita apoyo por parte de la familia para la lectura de diversos materiales impresos, así como también

apoyo en el liceo por parte de maestros, padres y demás familiares.

El 87% refleja nuevamente el interés porque el sordo reciba apoyo familiar en todo momento y porque los niños sordos requieran de un buen entorno comunicativo en LSV en su contexto familiar. Lo cual denota la necesidad de brindarles a estas personas un espacio de interacción en sus propios hogares y en su entorno más próximo para desarrollar normalmente su lengua y con ello, su capacidad cognitiva, emocional y social.

El 83% plantea la recreación para los niños sordos, para que ellos desarrollen mejores destrezas y habilidades en la lectura y escritura, lo cual significa que, sienten preferencia por resolver desde una visión si se quiere sosegada y amena estos procesos. El 78% corresponde al ítem que expresa que los auxiliares, docentes y familiares deben proporcionar a los niños sordos mucho amor y paciencia en el proceso educativo.

En términos generales estos resultados conducen a pensar que la atención educativa de estas personas no debe quedar circunscrita solamente al evento pedagógico en sí, sino que también, requiere de un acto de paciencia, de colaboración y si se quiere de cariño y de afecto. Los padres y el núcleo familiar son promotores de un ambiente armónico en el hogar, su vinculación y participación en el desarrollo de las actividades pedagógicas y lingüísticas es fundamental para el alcance y éxito de estas. Tales aspectos coinciden con lo expuesto por Fraca de Barrera (2000) cuando afirma que el entorno familiar y social que rodea al niño le permitirá

favorecer el enriquecimiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la competencia lingüística (p.7).

En este mismo orden de ideas, Fernández y Pertusa (2007) señalan que la familia es el primer contexto de desarrollo en el que se encuentra el niño, en el que se debe propiciar una comunicación rica en experiencias afectivas y de información del mundo. Por lo tanto, este ambiente familiar debe emplear la lengua de señas como lengua de comunicación para que los niños puedan llegar a la escuela con mayores experiencias y el acceso al código escrito sea mucho más rico y estimulante.

Y finalmente, se observó un 43% al ítem que indica que los niños sordos necesitan de una buena comunicación en sus hogares en lengua oral. Por su bajo porcentaje, se infiere que los encuestados manifiestan poca preferencia por encontrar una comunicación exclusivamente oral dentro de su núcleo familiar, sin embargo, no la descartan completamente dentro de su cotidianidad.

El conjunto de estos resultados está vinculado con las representaciones construidas por los Sordos encuestados sobre la base de cada una de las experiencias que ellos han acumulado a través de sus creencias y valores. Así, aparentemente la familia constituye una pieza importante dentro de lo educativo que desemboca en obtener apoyo, comprensión, cariño, amor, paciencia y comunicación.

Esta construcción está fuertemente influenciada por las interpretaciones que los Sordos han hecho de acuerdo

a cómo se perciben y/o cómo quisieran que fuesen percibidos por la sociedad donde conviven.

Finalmente, conviene destacar sobre la base de los resultados hasta ahora obtenidos a través de la encuesta que los porcentajes fueron altos en la mayoría de las categorías propuestas, quedando ubicados en la escala de importantísimo.

Asimismo, se obtuvo que de los sesenta y nueve (69) ítemes, sólo diez (10) estuvieron por debajo del 50%, los cuales se vinculan en su mayoría con la categoría intitulada *Oralidad*. Esto se traduce en que los informantes Sordos se inclinaron aparentemente, hacia la consideración de la lengua oral como *estrategia pedagógica* necesaria en la construcción de un puente entre la primera lengua y la segunda. En otras palabras, para la adquisición de una segunda lengua en el ámbito escolar, en este caso la lengua escrita.

## **CAPITULO IV**

### **CONCLUSIONES**

En la trayectoria recorrida a través de las representaciones que construyeron los Sordos durante el desarrollo de este estudio, emergieron diferentes aristas de acuerdo a sus intereses, creencias, valores, costumbres, modos y experiencias propias de percibir la lengua escrita como segunda lengua. En este sentido, las visiones recogidas, clasificadas e interpretadas por quien escribe fueron tejidas conforme a su aparición en los instrumentos utilizados para tal fin.

Este grupo heterogéneo conformado por Sordos de ambos géneros, diferentes edades, niveles académicos y desempeños laborales, pero que comparte a lo sumo un mismo código comunicativo y un rasgo cultural que los identifica y diferencia de otros grupos más o menos extensos, concibió la escritura dentro del escenario escolar, representado por el espacio pedagógico de la escuela y por los elementos que permiten un aprendizaje más accesible y significativo, en el cual los involucrados contribuyen directa e indirectamente en el proceso educativo.

En este sentido, brotó la representación de un *docente* que despliegue una gama de posibilidades pedagógicas y lingüísticas que nutran al alumno en su

proceso de formación, tomando en cuenta sus características, necesidades e intereses. Para ello, el docente debe concebir su acción como un reto trascendental a fin de brindar calidad educativa a sus educandos y parte del principio rector de abocarse a su propio desarrollo para impulsar el de otros.

Es importante que el docente de Sordos tenga un perfil idóneo en virtud del cúmulo de elementos que recaen sobre él, tomando en consideración que su cometido se circunscribirá, entre otras cosas, a planificar prácticas pedagógicas, impartir conocimientos, promover espacios para el intercambio lingüístico entre los educandos y la comunidad Sorda y articular el trabajo interdisciplinario con el personal técnico que labora en las instituciones educativas. En función de estos marcos de asignaciones deberá asumir con entereza un elemento adicional y quizás uno de los más importantes en relación con la representación que los participantes de este estudio arrojaron, el de asumir el reto de enseñar a escribir a través del empleo de diversas estrategias didácticas en contextos significativos.

Tal planteamiento compromete al docente como facilitador del proceso educativo a contar con una formación integral y un dominio eficiente de la lengua de señas y del español (oral y escrito) que le permita responder coherentemente a la demanda de un colectivo que apremia por recibir mejores y mayores oportunidades para acceder al código escrito. En otras palabras, se asume la posición de un docente bilingüe caracterizado por el uso y promoción de ambas lenguas.

Por consiguiente la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en Sordos deberá estar enmarcada dentro de un conjunto de acciones que el maestro realizará a partir del uso de la lengua de señas en los diferentes espacios de aprendizaje para así promover en el educando el desarrollo de la escritura, su funcionamiento y estructura gramatical, de manera que la aprecie no sólo como objeto pedagógico sino también cultural.

Por otro lado, surgió la consideración del *alumno* Sordo como sujeto de aprendizaje y miembro potencialmente activo en la construcción de saberes. Su papel es protagónico porque los esfuerzos hacia la adquisición de una segunda lengua (para él) no dependerán exclusivamente del educador sino también del grado de compromiso que este asuma frente al objeto de conocimiento.

Hay que tomar en cuenta que el progreso académico de un estudiante será posible en la medida que éste sienta motivación, interés y agrado por aprender. A este respecto, Serrón (2001) expresa que "aquellos estudiantes dispuestos a perseverar (en cuanto a tiempo y esfuerzo) en la resolución de labores académicas que impliquen desafíos...tendrán más éxito no sólo en cuanto al rendimiento cuantitativo (en términos de evaluación) sino también en los aspectos cualitativos" (p.4).

El ejercicio de mejorar cotidianamente el aprendizaje de una segunda lengua es producto del análisis y del esfuerzo individual del aprendiz sobre el trabajo en aula, así lo manifestaron los informantes al expresar un cuerpo de aspectos que se deben llevar a cabo, como por ejemplo, ir hacia la búsqueda de diversos

materiales para leer y realizar prácticas diarias de escritura. De tal forma, que esto conduce a pensar en la caracterización de un educando responsable, comprometido, autónomo, gerente, dinámico y creativo, en otras palabras, un sujeto que forma parte de un proceso educativo que cumple un papel protagónico como sujeto de aprendizaje y no como sujeto de rehabilitación que depende solamente de una autoridad oyente para acercarse al conocimiento. Cousinet (citado en Falcón de Ovalles, 2003) menciona que "son los niños quienes construyen su propia instrucción y educación y el maestro se convierte, como es natural, en su colaborador. La escuela es el lugar donde viven, y el maestro los ayuda a vivir, cuando hace falta" (p.49).

De esta cita se desprenden varios elementos que condicionan el hecho pedagógico y que recoge de alguna manera otro aspecto que se vincula con el aprendizaje de la lengua escrita, es decir, el *contexto escolar*.

La escuela como institución encargada de facilitar conocimientos, favorecer la autonomía del pensamiento y convertirse en agente socializador de cambios, ocupó un lugar preponderante en torno a las significaciones otorgadas por la Comunidad Sorda encuestada.

El ámbito educativo fue concebido como un espacio vital donde los participantes intentan hallar respuestas frente a sus necesidades, potencialidades e intereses, como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y como ciudadanos autónomos dentro de la sociedad.

Esta institución deberá crear y proveer herramientas lingüísticas tan necesarias en el desarrollo integral del

niño Sordo. El abordaje pedagógico que se ofrezca debe ir en consonancia con los postulados teóricos actuales donde se refleja que la adquisición de una lengua deberá realizarse en contextos significativos y con la presencia de verdaderos modelos lingüísticos que garanticen su normal adquisición y desarrollo.

Al respecto, Svartholm (1997) señala que "para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional, y cognoscitivo normal, el niño necesita una interacción normal y natural con otros" (p.29). Sólo con la garantía de que el niño Sordo adquiera y consolide su lengua natural bajo estos escenarios, podrá entonces, acceder progresivamente a la apropiación de otros códigos lingüísticos que le permitirán interactuar con el resto de la sociedad. Por tanto, es imprescindible la puesta en acción de programas educativos bilingües-biculturales cónsonos con las condiciones y características históricas, lingüísticas y socioculturales bajo las cuales se encuentran inmersas estas personas.

En general, existió un consenso en precisar que la escuela debe garantizar la formación de un educando íntegro preparado para resolver los problemas cotidianos, enfrentar un mundo cambiante, ser reflexivo, crítico y analítico ante determinadas situaciones a través del uso de la lengua de señas y la lengua escrita. En otras palabras, una escuela que promueva el aprendizaje para la vida, para el alcance de oportunidades y para el desarrollo pleno de las potencialidades de un individuo bilingüe dentro de una sociedad.

Otro de los aspectos aludidos tiene que ver con la *comunicación*. Esta brota al tomar conciencia de las debilidades enfrentadas durante años por los estudiantes Sordos que hacen vida dentro del seno escolar. De allí, la necesidad de concebirla como un proceso eficiente a través de la construcción de enunciados claros y entendibles para ambas partes, es decir, para el educando y el docente. La *Lengua de Señas Venezolana* como lengua natural de la persona Sorda será utilizada para lograr el desarrollo pleno del lenguaje, la consolidación de procesos cognitivos y el intercambio comunicativo entre pares. A través de ella, el alumno podrá construir su aprendizaje, elaborando sus propias hipótesis y planteándose nuevas interrogantes acerca de la naturaleza del contenido que desea conocer.

Esto demuestra que la Comunidad Sorda ha ido configurando una visión de su lengua centrada en el valor y la importancia que ésta tiene para el desarrollo integral de la persona Sorda, y no percibirla únicamente como una herramienta didáctica que le permite alcanzar objetivos académicos.

Mientras tanto, la *oralidad*, aún no descartada completamente dentro del proceso educativo, quedará circunscrita para servir como puente de acceso a la escritura. En otras palabras, funcionará como una estrategia pedagógica que facilitará la adquisición de la lengua escrita.

En cuanto a la *infraestructura y los espacios de aprendizaje*, se prevé la edificación de una escuela adecuada para el fin pedagógico. Este espacio es

fundamental, pues posibilita el bienestar y favorece el desempeño de docentes, auxiliares, alumnos, personal directivo, obrero y demás miembros partícipes del hecho educativo. Asimismo, subyace la consideración de incentivar la integración social entre todos los estudiantes Sordos a través de la convivencia bajo un mismo escenario. Esto demuestra que el Sordo como miembro de un grupo lingüístico diferente al de los oyentes desea compartir su lengua, su cultura, sus valores, sus intereses, sus creencias y sus representaciones en torno a la vida diaria, familiar y escolar.

Por otra parte, se plantea la posibilidad de separar en diferentes espacios físicos a los estudiantes que por razones de diferente índole y/o naturaleza no alcanzan niveles óptimos de aprendizaje o por el contrario se encuentran por encima del coeficiente intelectual en relación con otros de su edad.

En este orden de ideas, emergen los *recursos educativos* que favorecen el aprendizaje de la escritura. Para ello, es preciso contar con un conjunto de materiales didácticos como libros, cuentos, enciclopedias, periódicos, revistas, juegos, videos, software educativo, diccionarios en LSV en forma digital, entre otros, dentro del aula de clases de manera que el evento de enseñar y aprender se torne más significativo y ameno. Dichos recursos deben estar adaptados a las características de la población en la cual serán empleados, tomando en cuenta que sus experiencias están fundamentadas desde el plano visual.

La creación y uso de una gama de materiales didácticos que servirán como herramienta pedagógica, redundará en los alcances que el alumno pueda adquirir en materia de conocimientos curriculares, pero sobre todo en lo que concierne a la lengua escrita. Por cuanto, un aprendizaje de una segunda lengua se hace mucho más rico y productivo en la medida que se emplean diferentes recursos que permitan al estudiante entender con mayor fluidez el objeto de conocimiento.

Por otra parte, se destaca el papel de la *familia*, como otro de los elementos que interpela al Sordo para su aprendizaje. Ella constituye el primer escenario donde el individuo obtiene valores, patrones y normas que definirán en adelante su personalidad y formación como ser social.

Su proposición en este estudio resultó determinante para reflexionar sobre la tarea que cumple el contexto familiar en la formación de este educando. De esta manera, se recogió sobre la base de un conjunto de representaciones que los participantes de este estudio han construido a través de sus propias vivencias, la imperiosa necesidad de contar con una familia que les provea de cariño, amor, afecto, comprensión, paciencia y comunicación efectiva tanto en lengua oral como en lengua de señas, de manera que puedan encontrar en este espacio el apoyo y comprensión para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Valles (2004) enfatiza que la relación que se genera entre el niño y sus padres es vital en el desarrollo integral de un individuo y va a representar:

Una fuerza emocional que motiva e impulsa el desarrollo, influyendo en la calidad del aprendizaje y en la motivación que posteriormente un niño muestra para enfrentar los retos que representa el aprender los contenidos académicos, como por ejemplo, la lectura y la escritura (p.54).

En este sentido, la participación de los padres y el núcleo familiar es parte activa dentro de la dinámica de la institución educativa, pues sólo ellos podrán suplir las necesidades e intereses que exige un niño desde muy temprana edad y que por lo general construyen y marcan las bases de su aprendizaje, aspectos considerados como "importantísimos" en el cuestionario aplicado.

Los aspectos recogidos son producto de las representaciones que los Sordos han elaborado a través de sus propias experiencias y del contacto directo con la realidad en la que conviven. Aproximarse a una comunidad de personas que han estado expuestas al aprendizaje de una segunda lengua, constituyó una práctica que invitó a la reflexión sobre el papel crucial que desarrolla el docente como facilitador, el alumno como sujeto de aprendizaje, la institución escolar como epicentro de generación de conocimientos y promoción de la escritura, la Lengua de Señas como canal comunicativo que brinda oportunidades para el desarrollo integral, la oralidad como estrategia pedagógica, el espacio y los recursos didácticos más idóneos para la consolidación del aprendizaje y el núcleo familiar como célula fundamental en la formación del individuo.

La participación de esta comunidad dentro del escenario educativo cobra vital importancia, por cuanto ellos son actores directos en la edificación de su propio proceso de aprendizaje en torno a la lengua escrita. De allí, la interpelación de los Sordos por obtener mayores y mejores oportunidades que posibiliten un desempeño eficiente de la escritura. De nuestra parte, quedará "escuchar" con atención sus planteamientos con miras a construir una educación de calidad fundamentada en sus verdaderas necesidades e intereses.

## REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Introducción a la metodología científica (5a. ed.). Caracas: Episteme.
- Augusto, J. y Martínez, R. (2001-2002). Lectura y sordera: dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita en niños sordos. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (10), 1-27.
- Avendaño, F. (2004). Las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño: aportes para una nueva didáctica de la lectura y la escritura. En Avendaño, F. y Báez, M. (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. (pp.93-105). Argentina, Homo Sapiens.
- Bahan, B. (1988). Deaf culture: a preparation for the mainstream of life, conferencia clave en la Convención de la Sociedad Americana para los Niños Sordos, Indianápolis, Indiana, Julio 1-4.
- Bautista, María Eugenia. (2004). *Manual de Metodología de Investigación*. Caracas: Talitip.
- Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Behares, L. (1997). *Implicaciones teóricas (y de las otras) del "descubrimiento" de Stokoe*. Ponencia presentada en el IV Congreso latinoamericano de educación bilingüe para Sordos. Santa Fe de Bogotá.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.

- Cuevas, S. (2001). La cultura Sala de Prensa. [Página web en línea]. Disponible:<http://www.cnca.gob.mx/cnca/nuevo/2001/diarias/jul/250701/lincuev.html>. [Consulta: 2006, julio 15].
- Eisner, E. (1987). Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca.
- Fraca de Barrera, L. (1997). La naturaleza de la escritura. Revista Letras, 54-55. Caracas. Publicaciones del CILLAB. IPC-UPEL. PP. 57-77.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerectorado de Investigación y Postgrado.
- Fraca de Barrera, L. (2000). Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, 1.
- Fernández Viader, M. y Pertusa, E. (1995). La escritura en los adolescentes sordos. I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado. Santiago de Compostela.
- Fernández Viader, M. y Pertusa, E. (2007). Estado del arte sobre la enseñanza de la lengua escrita en el niño sordo. DEAL.
- Fourcade, M; Horas, M. y Martínez, S. (2001). Etapa presilábica en la escritura de niños sordos. *Enseñanza de la escritura*, 34 (15), 121-131.
- González, M. E., Ledezma de Nava, M. y Pardo de Campos, M. (1999). La Técnica de Grupo Nominal: Guía para preparar y conducir una sesión de trabajo. *Investigación*, 45, 105-119.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai.
- Instituto Nacional Para Sordos (2006). Educación Bilingüe para Sordos - Etapa Escolar -. Orientaciones Pedagógicas. Bogota: Ministerio de Educación Nacional.
- Ladd, P. (2005). Golpes contra el imperio. Culturas Sordas y Educación de Sordos. (A. Oviedo, Trads). Conferencia presentada en el Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo. Holanda.
- Luque, B. (1992). Evaluación de la comprensión de la lectura de niños sordos en la Primera Etapa de Educación Básica. Caracas, IPC. (Informe de investigación inédito).
- Mahshie, S. (1995). Educating deaf children bilingually. Washington: Gallaudet University.
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento Humano*. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Massone, M. y Johnson, R. (1991). Kinship termes in Argentine Sing Language. *Sign Language Studies*, 73: 347-360.
- Massone, M.; Skliar, C. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*. (69-70), 85 - 100.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (1989). Proyecto: Adquisición de la lengua escrita en el niño sordo sin la mediación de la lengua oral". Propuesta pedagógica. Caracas: Autor.
- Morales, A. (2000). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Morales, A. y Valles, B. (2002). Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos. En A. Morales (Comp.), *Educación para*

*Sordos* (pp.57-64). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Muro, R. (2006). Aproximación a la representación social de la prueba de despistaje del virus del VIH en estudiantes universitarios. Trabajo de grado de sociología no publicado. Universidad Católica Andrés Bello.

Oviedo, A. (1996). Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana. Consejo de publicaciones. Mérida: Universidad de los Andes.

Oviedo, A. (1997). Diccionarios de Lenguas de Señas ¿Para qué?. *El Bilingüismo de los Sordos*. 1 (3), 53-58.

Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana. Cali: Instituto Nacional para Sordos y la Universidad del Valle.

Oviedo, A. (2006) [Página Web en Línea]. Disponible: <http://www.cultura-sorda.eu/> [Consulta: 2006, julio 16].

Oviedo, A. (2008). Sobre la comunidad Sorda venezolana, su lengua de señas y el estatus que les reconoce la nueva constitución nacional. [Documento en línea]. Disponible. <http://www.cultura-sorda.eu> [Consulta: 2008, Abril 20].

Oviedo, A., Rumbos, H. y Pérez, Y. (2004). El estudio de la Lengua de Señas Venezolana. En F. Freitas y F. Pérez (Comps.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela* (pp. 201-233). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.

Pace, C; Pontecorvo, C; Skliar, C. y Volterra, V. (1994). El niño sordo y la lengua escrita: un análisis de las producciones escritas de niños sordos en edad preescolar. (Inédito).

Padden, C. (1980). La Comunidad Sorda y la Cultura de las Personas Sordas. INSOR, Bogotá.

- Pérez, Y. (1997). La lengua escrita en sordos: indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. *Tablero* 21 (54), 19-24.
- Pérez, Y. (1998). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pérez, Y. (2008). Marcadores en conversaciones entre sordos en Lengua de Señas Venezolana. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de los Andes, Mérida.
- Pietrosemoli, L. (1989). El error como evidencia lingüística. En: Pietrosemoli, L. (ed.) *El aula del Sordo*. Mérida, ULA, pp. 61-77.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua Española*, 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, M. (1996). Sordos: Minoría Lingüística forzosamente bilingüe. *El Bilingüismo de los Sordos*. INSOR, 25-26.
- Rumbos, H. y Nivia, D. (2004). Metalexigrafía de la Lengua de Señas Venezolana. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística XXI. Caracas.
- Sánchez, C. (1991). La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida.
- Sánchez, C. (1996). La atención temprana de los niños sordos en el marco de un modelo bilingüe-bicultural. Mérida, Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre Sordera y Lenguaje.
- Sánchez, C. (2002). Los sordos ¿deben aprender a leer? Implicación de un problema mal planteado y sugerencias para su reformulación. En A. Morales (Comp.), *Educación para Sordos* (pp. 13-24). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Sánchez, C. (2008). La Educación de los Sordos en la encrucijada. [Documento en línea]. Disponible. <http://www.cultura-sorda.eu> [Consulta: 2008, Abril 15].
- Shutz, (1962). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skliar, C. (1997). Las Narrativas Tradicionales en la Educación de los Sordos: Trayectoria desde la Educación Especial hacia los Estudios Culturales en Educación. *El Bilingüismo de los Sordos*, 3 (1), 4-12.
- Skliar, C. (1999). Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de Educación Bilingüe para los Sordos. Barcelona. Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda DifuSord.
- Svartholm, K. (1997). La Educación Bilingüe de los Sordos: Principios Básicos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1 (3), 29-36.
- Serrón, S. (2001). El Club de Lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, 4.
- Thompson, I. (2005). Encuestas: Un panorama general. [Documento en línea]. Disponible. <http://www.encuestas.unpanorama-general.mht> [Consulta: 2008, Junio 11].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: Fedupel.
- Valles, B. (1998). Aproximación a una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura en el sordo. Ponencia presentada en el foro Tendencias actuales de la educación especial en la atención de los sujetos con retardo mental, dificultades de aprendizaje y deficiencias auditivas. Caracas.
- Valles, B. (2004). Una dimensión discursiva del desarrollo fonetológico temprano de la lengua materna. Tesis de doctorado no publicada, Universidad

Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Valles, B. (2005). Desarrollo y patología del Lenguaje. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Veinberg, S. (1997). Perspectiva socio-antropológica de la sordera. *El Bilingüismo de los Sordos*, 3 (1), 37-44.

Veinberg, S. y Macchi, M. (2005). Estrategias de prealfabetización para niños sordos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zambrano, L. (1998). Diseño de un plan de capacitación para los docentes en servicio de la primera y segunda etapa de sordos en el área de lectura Maracay, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara (tesis de maestría en Lingüística).

**ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**ENCUESTA**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

“UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA LENGUA  
ESCRITA DESDE EL MUNDO DE LOS SORDOS”

(TRABAJO DE GRADO)

ELABORADO POR:  
Diana Nivia Garnica.

Caracas, agosto de 2007.

## PRESENTACIÓN

Señoras y señores:

¡Mil gracias por haber aceptado la invitación a participar en esta investigación!

En este momento se está desarrollando una investigación en la que se pretende indagar cuáles son los aspectos necesarios a ser tomados en cuenta para el abordaje de la lectura y escritura en niños sordos. Es por ello, que necesitamos contar con la participación de diferentes representantes de la comunidad sorda a fin de recoger sus impresiones en torno a este tema.

Es importante subrayar que la información que usted suministre en este instrumento será fundamental para el desarrollo de dicho proyecto. Por lo que se le agradece su máxima colaboración.

### DATOS DEL PARTICIPANTE

Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Nivel educativo: \_\_\_\_\_

Estudios realizados: \_\_\_\_\_

Formación recibida: Oralista: \_\_\_\_\_ Bilingüe: \_\_\_\_\_ Ambas: \_\_\_\_\_

Años de escolaridad: \_\_\_\_\_

Trabaja: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Lugar donde trabaja: \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

Otros datos de interés que considere oportuno señalar:

---

---

---

---

---

## DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

El instrumento que a continuación se le presenta surge luego de la aplicación de una técnica de grupo nominal cuyo objetivo fue conocer las representaciones sobre la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua desde la visión de los Sordos. Para ello, fue necesario que cada uno de los participantes emitiera su opinión y de esta manera entre todos, ir construyendo los posibles factores que deben ser considerados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en el niño sordo.

La opinión que genera esta comunidad lingüística resulta beneficiosa para los niños Sordos y aún más para quienes se encargan de fungir como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta población. De allí radica la importancia de consultar directamente a las comunidades de Sordos para obtener, vale la pena mencionar por primera vez en nuestro país, información con respecto a cómo los sordos conciben la lengua escrita, cuáles son los planteamientos o recomendaciones que ellos proponen para abordar desde una visión de los propios actores cómo se realiza la enseñanza de la misma.

La técnica de grupo nominal se ejecutó a través de una consulta realizada a un grupo de Sordos (líderes, representantes de asociaciones, federaciones, grupos religiosos, auxiliares de escuelas, estudiantes, entre otros) donde se recabó información sobre los aspectos necesarios que se deben contemplar en los procesos didácticos de lectura y escritura en el niño Sordo. En este estudio, se tiene previsto realizar dos rondas Delphi. En la primera, se les pedirá a los participantes que examinen y analicen de forma cuidadosa y detallada el instrumento número uno que contiene una lista de criterios e indicadores contemplados en la dimensión asignada. Luego de la realización de este análisis los participantes podrán, si lo consideran necesario, añadir a la lista nuevos criterios con sus correspondientes indicadores, y

finalmente, determinarán el grado de importancia haciendo uso de la escala que se le presentará más adelante.

## INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta un cuestionario que contiene una serie de aspectos relacionados con la didáctica de la lectura y la escritura en Sordos. Usted tendrá como tarea revisar cada uno de los planteamientos y encerrar en un círculo (o) el número correspondiente al nivel de relevancia que considere para cada aspecto, de acuerdo a la escala que se le presenta:

### ESCALA

Importancia	
1	Poco importante
2	De mediana importancia
3	Importantísimo

Asimismo, se le agradece la revisión cuidadosa del instrumento al momento de llenarlo, procure no dejar ningún espacio sin contestar y si tiene algún comentario que referir, bien puede hacerlo en la hoja anexa que se le presenta. Si usted lo desea podrá contar con el apoyo del intérprete para la lectura del instrumento, recuerde que deberá entregarlo el mismo día que se le presenta el material.

¡Muchas gracias por su atención!

## 1. PEDAGOGÍA Y PRAXIS ESCOLAR

Lo que debe hacer el docente:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1.1	Permanentemente enseñar la gramática del español escrito a los alumnos sordos.	1 2 3
1.2	Estimular al niño sordo para que utilice el deletreo manual como apoyo en la realización de lecturas.	1 2 3
1.3	Estimular frecuentemente la lectura y la escritura en el niño Sordo.	1 2 3
1.4	Trabajar mucho vocabulario con los niños sordos para que éstos accedan a la comprensión de la lectura.	1 2 3
1.5	Enseñar los tiempos verbales en el español escrito a los alumnos sordos.	1 2 3
1.6	Enseñar el uso del diccionario a los alumnos sordos.	1 2 3
1.7	Enseñar lectura y escritura usando colores en las sílabas.	1 2 3
1.8	Aprovechar las actividades extracurriculares para mejorar la escritura y la lectura.	1 2 3
1.9	Emplear el karaoke como técnica visual para enseñar a leer a los alumnos sordos.	1 2 3
1.10	Enseñar la escritura usando libros adaptados que tengan asociaciones de palabras con dibujos, cuentos con dibujos.	1 2 3
1.11	Enseñar diferentes tipos de oraciones.	1 2 3
1.12	Invitar a los niños a escribir diferentes tipos de textos. Ejemplo: cartas.	1 2 3
1.13	Utilizar el calendario con el fin de enseñar las fechas patrias.	1 2 3
1.14	Cambiar la concepción con respecto al proceso de aprendizaje del sordo. (No creer que los niños sordos no puedan aprender).	1 2 3
1.15	Explicar el significado de los diferentes tipos de abreviaturas a los niños sordos.	1 2 3
1.16	Utilizar la clave Fitzgerald para enseñar la gramática del español escrito a los niños sordos.	1 2 3
1.17	Aprovechar las actividades manuales para promover la lectura y la escritura.	1 2 3
1.18	Revisar propuestas educativas de otros países sobre la lectura y escritura, a fin de mejorar el sistema educativo de nuestro país.	1 2 3
1.19	Modificar la puesta en práctica de los Proyectos Pedagógicos de Aula.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

Lo que debe hacer el alumno para aprender:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	Realizar caligrafías todos los días.	1 2 3
2	Ejecutar prácticas de escritura y de lectura a diario.	1 2 3
3	Esforzarse para leer, escribir, aprender y entender la gramática del español escrito.	1 2 3
4	Aprender el significado de todas las palabras.	1 2 3
5	Buscar diversos materiales para leer.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

Lo que debe hacer el plantel para enseñar:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	Debe haber auxiliares sordos en el aula de niños sordos.	1 2 3
2	Debe haber auxiliares oyentes en el aula de niños sordos.	1 2 3
3	Combinar actividades extracurriculares (teatro, actividades prácticas) con los procesos de lectura y escritura.	1 2 3
4	Integrar a los niños sordos y oyentes en un mismo espacio educativo.	1 2 3
5	Contratar una buena maestra que les enseñe bien a los niños sordos.	1 2 3
6	Abordar la lectura como elemento fundamental para que el sordo se defienda en la sociedad.	1 2 3
7	Tener como norte que los niños sordos logren en el futuro ingresar a la universidad.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

## 2. COMUNICACIÓN

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	Mejorar la comunicación entre sordos y maestras.	1 2 3
2	Los sordos deben emplear desde muy pequeños la LSV.	1 2 3
3	Se debe mantener una buena comunicación entre el niño sordo y su familia.	1 2 3
4	Articular las palabras y decir las señas al mismo tiempo cuando se habla a un niño sordo.	1 2 3
5	Colocar subtítulos en los programas de televisión, en las películas de DVD y en el cine, cuando sea necesario en el español de Venezuela.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

### 2.1. LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA (LSV)

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	La comunicación entre adultos oyentes y niños sordos debe ser en LSV, desde que éstos son pequeños.	1 2 3
2	La expresión facial de los docentes es fundamental en el momento que hablan en lengua de señas con los niños sordos.	1 2 3
3	Debe haber intérpretes de LSV en noticieros y demás programas informativos en televisión.	1 2 3
4	Se deben dictar cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los auxiliares sordos.	1 2 3
5	Se deben dictar cursos sobre la enseñanza de la LSV, la lengua escrita y lectura a los maestros de niños sordos.	1 2 3

6	El auxiliar debe aprender la gramática de la LSV.	1 2 3
7	El maestro debe aprender la gramática de la LSV.	1 2 3
8	El niño sordo debe aprender la gramática de la LSV	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

### ORALIDAD

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	La comunicación total debe ser el método utilizado por los docentes para enseñar el español escrito a los niños sordos.	1 2 3
2	La oralidad es necesaria para que los niños sordos accedan a la escritura.	1 2 3
3	La estimulación oral debe ser una prioridad para el niño sordo desde temprana edad.	1 2 3
4	Los oyentes deben usar la voz cuando se comunican con los niños sordos.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

### 3. INFRAESTRUCTURA Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	Construir una escuela única y exclusivamente para niños sordos, donde la educación se imparta desde el preescolar hasta el liceo (que no estén separados, todos en un mismo espacio).	1 2 3
2	Crear una escuela para los niños sordos que tengan un coeficiente intelectual elevado.	1 2 3
3	Crear una escuela para los niños sordos que tengan un coeficiente intelectual por debajo de lo esperado.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

### 4. RECURSOS EDUCATIVOS

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	Empleo de materiales de calidad en el proceso educativo.	1 2 3
2	Se deben realizar lecturas de diversos materiales como: periódicos, revistas, novelas, libros, etc.	1 2 3
3	Contar con mucho apoyo visual y emplear colores llamativos en las clases.	1 2 3
4	Crear materiales didácticos específicamente para sordos.	1 2 3
5	Crear software en LSV y recursos audiovisuales.	1 2 3
6	Emplear recursos didácticos atractivos para los niños sordos.	1 2 3
7	Utilizar juegos didácticos para los niños sordos.	1 2 3
8	Emplear materiales impresos en LSV.	1 2 3
9	Debe haber cuentos en LSV en el aula de clases.	1 2 3
10	Elaborar un diccionario en LSV.	1 2 3
11	Se debe contar con mucho apoyo visual como recurso pedagógico en el aula.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

## 5. FAMILIA

	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1	El niño sordo necesita apoyo de la familia para la lectura de diversos materiales impresos.	1 2 3
2	El sordo requiere de apoyo familiar en todo momento.	1 2 3
3	Los auxiliares, docentes y familiares deben proporcionar a los niños sordos mucho amor y paciencia en el proceso educativo.	1 2 3
4	Los niños sordos necesitan de una buena comunicación en sus hogares en lengua oral.	1 2 3
5	Los niños sordos precisan de un buen entorno comunicativo en LSV en su contexto familiar.	1 2 3
6	Debe haber recreación para los niños sordos, para que ellos desarrollen mejores destrezas y habilidades en la lectura y escritura.	1 2 3
7	Debe haber más apoyo en el liceo por parte de maestros, padres y demás familiares.	1 2 3

Otros criterios:

Nº	ASPECTOS	IMPORTANCIA
1		1 2 3
2		1 2 3
3		1 2 3
4		1 2 3

**CUADRO 13.**

**Datos personales de la encuesta en relación con el sexo**

GRUPO		Sexo	
		Frecuencia	%
Auxiliares	Femenino	8	89
	Masculino	1	11
	Total	9	100
Estudiantes	Femenino	7	50
	Masculino	7	50
	Total	14	100

**CUADRO 14.**

**Edad de los participantes**

GRUPO		Edad	
		Frecuencia	%
Auxiliares	26,0	1	11
	29,0	1	11
	38,0	1	11
	40,0	1	11
	42,0	1	11
	51,0	1	11
	52,0	1	11
	53,0	1	11
	56,0	1	11
	Total	9	100
Estudiantes	26,0	2	14
	29,0	1	7
	4,0	1	7
	22,0	1	7
	23,0	1	7
	24,0	3	21
	25,0	1	7
	30,0	1	7
	31,0	1	7
	36,0	2	14
	Total	14	100

**Cuadro 15.**

**Nivel educativo de los participantes.**

GRUPO		Nivel Educativo	
		Frecuencia	%
Auxiliares	Primaria	1	11
	Media	7	78
	Superior	1	11
	Total	9	100
Estudiantes	Media	4	29
	Superior	10	71
	Total	14	100

**Cuadro 16.**

**Formación pedagógica recibida.**

GRUPO		FORMACION	
		Frecuencia	%
Auxiliares	Oralista	3	33
	Bilingüe	1	11
	Ambos	5	56
	Total	9	100
Estudiantes	Oralista	2	14
	Bilingüe	5	36
	Ambos	7	50
	Total	14	100

**Cuadro 17.**

**Años de escolaridad de los participantes.**

GRUPO	Años de escolaridad		
	Frecuencia	%	
Auxiliares	,0	6	67
	6,0	1	11
	20,0	1	11
	22,0	1	11
	Total	9	100
Estudiantes	,0	7	50
	1,0	1	7
	2,0	1	7
	4,0	1	7
	5,0	2	14
	16,0	1	7
	18,0	1	7
	Total	14	100

**Cuadro 18.**

**Desempeño laboral de los participantes.**

GRUPO		Trabaja	
		Frecuencia	%
Auxiliares	Si	9	100
	Total	9	100
Estudiantes	Si	9	64
	No	5	36
	Total	14	100

Cuadro 19.

Años de experiencia en el campo laboral de los participantes.

GRUPO		AÑOS DE EXPERIENCIA	
		Frecuencia	%
Auxiliares	1,0	1	11
	2,0	2	22
	10,0	1	11
	13,0	1	11
	18,0	1	11
	20,0	1	11
	27,0	1	11
	28,0	1	11
	Total	9	100
Estudiantes	1,0	1	7
	,0	6	43
	3,0	1	7
	4,0	1	7
	5,0	1	7
	8,0	1	7
	11,0	1	7
	12,0	2	14
	Total	14	100

## **SÍNTESIS CURRICULAR**

Diana Nivia Garnica, egresada como Maestra Especialista (2000) y Profesora (2002) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Educación Especial mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje. Ocupó el primer puesto en su promoción. Diploma en "Intervención Temprana en niños con discapacidad con énfasis en discapacidad visual" con la Christoffel-Blindenmission y Ministerio de Educación y Deportes, 2006. Es intérprete de Lengua de Señas Venezolana. Tesista de la Especialización en Planificación y Evaluación en la Universidad Santa María y de la Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas, núcleo de la UPEL. En esta misma casa de estudios se desempeña como profesora instructora Tiempo Completo adscrita al Departamento de Educación Especial en el Programa de Deficiencias Auditivas, donde dicta los cursos de Estrategias Didácticas para el Educando con Deficiencias Auditivas I y II y las Prácticas Profesionales.

