

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**  
**CARRERA PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**FOCO DE INVESTIGACIÓN**

**"Estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado, del Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra ubicado en el departamento de Masaya, durante el II semestre del año 2022"**

**Seminario de graduación para optar al título de Licenciado en Pedagogía con mención en Educación Especial**

**AUTORES:**

- ❖ **Bra.** Alejandra Cecilia Putoy Zúniga
- ❖ **Bra.** Linda María Acosta Pérez
- ❖ **Br.** Herald José Hernández Rivera

**Tutor:** Lic. María Josefa Mojica Espinoza

27 de enero del 2023

## 2023 “SEGUIMOS AVANZANDO EN VICTORIAS EDUCATIVAS”



### Facultad de Educación e Idiomas Departamento de Pedagogía

Tel.N°22786764 Ext 152

Apartado Postal 663

#### CARTA AVAL

El suscrito tutor de Seminario de graduación para optar al título de Licenciado en Pedagogía con mención en Educación Especial, habiendo sido designado por las autoridades del departamento de Pedagogía de la UNAN – Managua, por este medio hago constar que las estudiantes:

Bachilleres: **Br. Alejandra Cecilia Putoy Zúniga, Br. Linda María Acosta Pérez, Br. Herald José Hernández Rivera**, realizaron las debidas correcciones en el informe final de investigación titulado:

**"Estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado del Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra ubicado en el departamento de Masaya durante el II semestre del año 2022".**

Cumpliendo con las orientaciones sugeridas por el jurado calificador de la defensa realizada el día 27 de enero del presente año, de igual forma cumpliendo con los requisitos científicos, técnicos y metodológicos requeridos para ser presentado y entregado.

En calidad de maestro tutor, extendiendo la presente, a los 24 días del mes de febrero del año dos mil veintitrés.

Atentamente

---

Lic. María Josefa Mojica Espinoza  
Docente tutor

Cc. Archivo

## **DEDICATORIA**

Le dedico este trabajo primeramente a Dios porque me ha dado la salud y la fortaleza para no desistir y culminar mi carrera.

A mis hijas, Sofia y Andrea que son el motivo por el cual he llegado al final de este camino y han formado parte importante de las experiencias vividas.

A mi madre por su apoyo para que pudiese lograr mi meta.

A mis docentes que brindaron su ayuda incondicional en la elaboración de esta investigación.

### **Alejandra Putoy Zúniga**

Dedico este trabajo primeramente a Dios por darme fuerza y sabiduría para finalizar este trabajo con el que cierro un ciclo en mi vida. También a mis padres Genaro Acosta y Francisca Pérez, hermanos y compañeros de trabajo quienes me acompañaron hasta el final.

Otras personas que no pueden quedar fuera de este agradecimiento son las docentes Miriam Moreira Valerio quien fue Luz y guía en el inicio de este trabajo, así mismo a nuestra tutora licenciada María Josefa Mojica quien gracias a sus enseñanzas me permite llegar hoy hasta el final.

A mi esposo Tairón Torrez, a mis hijas Ximena y Zorayda que fueron fuente de inspiración y apoyo incondicional para lograr este sueño hecho realidad.

### **Linda Acosta Pérez**

Dedico este logro primeramente a Dios por permitirme llegar hoy hasta aquí, por darme salud para lograr una meta más en mi vida.

A mi familia por haberme apoyado incondicionalmente gracias a su amor y motivación hoy se cumple un sueño más.

A mis docentes de la universidad por su gran apoyo a lo largo de esta carrera profesional, gracias por sus enseñanzas y aprendizajes por brindarme el conocimiento y educarme para el futuro.

### **Herald Rivera Hernández**

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos, primeramente, a Dios por habernos permitido llegar a este punto, brindarnos salud para salir adelante día a día y así lograr nuestros objetivos.

A nuestras familias por habernos apoyado en todo momento, por sus consejos, valores y motivación.

A nuestros maestros especialmente a nuestra tutora Lic. María Josefa Mojica Espinoza y a nuestros maestros de la universidad por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales, por habernos transmitido sus conocimientos y guiado paso a paso en el aprendizaje.

A todas esas personas que de alguna forma nos ayudaron para concluir esta etapa tan importante en nuestras vidas.

## RESUMEN

El lenguaje escrito tiene el potencial para suministrar al niño con sordera un modo alternativo de comunicación, gran proporción de niños con sordera nunca llegan a alcanzar niveles de lectura competentes (Allen, 1986; Asensio, 1989; Conrad, 1979; Di Francesca, 1972; Lewis, 1996; Trybus y Karchmer, 1977).

Según Helen Mary Warnock, en su informe Warnock publicado en 1978, en Reino Unido, se refiere a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como aquellas que hacen referencia a alguna dificultad para el aprendizaje.

Los aspectos recogidos en dicho informe supusieron un cambio educativo, destacando la inclusión de los niños y niñas en la educación sin distinción en grupos por razones de características personales. A partir de la información recogida en ese informe, se produce un cambio hacia la idea de la igualdad de derechos de todo el alumnado por acudir a una escuela ordinaria.

Debido a la relevancia que tienen los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en los niños sordos, la presente investigación se basa en analizar las estrategias metodológicas empleadas por la docente, las particularidades y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad auditiva del sexto grado en el Centro de Educación especial Melania Lacayo Cuadra, durante el segundo semestre del año 2022, del departamento de Masaya.

El presente documento describe como se desarrolló esta investigación en el mencionado centro, donde se aplicó entrevistas a la docente, directora del centro, padres de familia y guía de observación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para valorar el nivel de atención que se les brinda a los estudiantes sordos en la escritura.

Entre los resultados obtenidos, se pudo visualizar que la maestra tiene muy buen dominio del lenguaje de señas y los estudiantes logran captar y comunicarse bien en el salón, a pesar de estar bien capacitada en el tema educativo y dar un buen trato hacia los menores con discapacidad auditiva, se considera que hay que reforzar los conocimientos impartidos fuera del salón, en el que deben incluirse los

padres, ya que son ellos quienes están más cerca de los niños y tienen en parte cierta responsabilidad para acercarlos a la alfabetización, incluso antes de iniciar su vida escolar, tomando en cuenta que mientras mayor sea el contacto con la escritura más fácil será su aprendizaje con la lectura.

Por tanto, se concluye que los padres deben esforzarse más en aprender el lenguaje de señas para tener una mejor comunicación con sus hijos y de esta manera, a la hora de salir del círculo familiar, los menores puedan desenvolverse bien en el área laboral.

**PALABRAS CLAVES:** Estrategias metodológicas, Sordo, Escritura, Lectura.

# INDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Planteamiento del problema .....	3
1.2	Antecedentes.....	5
1.3	Justificación .....	12
II.	FOCO DE INVESTIGACIÓN .....	14
III.	CUESTIONES DE INVESTIGACION.....	15
IV.	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	16
V.	PERSPECTIVA TEÓRICA.....	17
5.1	Conceptos básicos .....	17
5.1.1	Definición de Discapacidad auditiva.....	17
5.2	Tipos de deficiencia auditiva .....	17
5.2.1	Hipoacusias:.....	17
5.2.2	Deficiencia auditiva severa. ....	18
5.2.3	Deficiencia auditiva profunda.....	18
5.3	Tipos de sordera .....	18
5.4	Causas de la discapacidad auditiva.....	19
5.5	Lengua de señas idioma oficial del sordo.....	20
5.6	Lectura y escritura como el segundo idioma del sordo .....	21
5.7	Las estrategias que emplea el lector .....	39
5.8.	Lectura y escritura en el niño con discapacidad auditiva.....	53
5.9	Estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura en niños con discapacidad auditiva. ....	56
5.10	Estrategias metodológicas .....	58
5.11	Metodología para la enseñanza de las personas con deficiencia auditiva .....	60
5.12	Estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza de la escritura del sordo	62
5.13	Estrategias lúdicas .....	63
5.14	Importancia de la lengua de señas como primer idioma.....	64
5.16	Atención educativa orientada a las necesidades educativas del sordo.....	69
5.17	Propuesta para brindar atención educativa en la adquisición de la escritura del sordo.....	74
5.18	Estrategias para mejorar habilidades comunicativas.....	78
5.19	Ejemplos de estrategias exitosas para mejora las habilidades de la escritura.....	79

VI.	MATRIZ DE DESCRIPTORES.....	80
VII.	PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACION.....	82
	7.1 Enfoque de la Investigación .....	82
	7.2 El escenario .....	83
	7.3 Selección de los informantes .....	84
	7.4 Contexto .....	84
	7.5 Rol de los investigadores.....	85
	7.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	85
	7.7 Instrumentos .....	87
	7.8 La entrevista .....	87
	7.9 La observación.....	87
	7.10 Criterios regulativos:.....	87
	7.11 Acceso y retirada del escenario de investigación. ....	89
VIII.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	91
	Propósito 1.....	93
	Propósito 2.....	94
	Propósito 3.....	95
IX.	CONCLUSIONES.....	97
X.	RECOMENDACIONES.....	98
XI.	FUENTES BIBLIOGRAFICAS.....	100
XII.	ANEXOS .....	104



## **I. INTRODUCCIÓN**

La escritura cumple un papel preponderante en la comunicación, el desarrollo intelectual, la apropiación del conocimiento y en el éxito escolar. El dominio de la escritura es condición fundamental para participar activamente en el contexto de la cultura universal. Para la persona sorda, la lengua escrita es el instrumento más apropiado para interrelacionarse con la sociedad, al no poder adquirir una comunicación oral o adquirirla deficientemente.

Considerando la importancia de esta actividad, es útil para quienes están comprometidos en el campo de la educación del sordo en indagar en la interrogante que tanto la docente como los padres de familia se plantean: ¿Por qué en nuestro país los niños no han aprendido a escribir? Para encontrar respuestas a ello, es necesario revisar cuáles han sido las bases acerca de la atención educativa que se les brinda a los estudiantes y cuáles son las estrategias que se plantean para responder a las necesidades educativas que demandan los estudiantes sordos.

La presente investigación está centrada en las estrategias metodológicas que utiliza la docente para brindar atención educativa en la adquisición de la escritura a estudiantes sordos del sexto grado con el fin de contribuir en brindar sugerencias que permitirán la mejora de su educación y el acceso a nuevos conocimientos.

Mediante las observaciones se logró percibir las dificultades que los alumnos presentan en la adquisición de la escritura debido a un proceso de relación de textos, el docente lee la lectura utilizando la lengua de señas, representando cada palabra utilizando el español signado, es decir utilizando de manera arbitraria la lengua de seña y la palabra escrita tomando en cuenta la relación entre el significado y el significante.

Es importante destacar que la persona sorda es un sujeto que vive entre su cultura y la de los oyentes y entre dos idiomas que deben ser respetados como lenguas individuales. Por lo consiguiente, el tema de investigación tiene como propósito

general “Analizar las estrategias empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado del Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra, ubicado en el departamento de Masaya durante el II semestre del año 2022”.

## 1.1 Planteamiento del problema

Desde una perspectiva psicolingüística, el niño sordo debe enfrentar serios problemas al encontrar significado a los textos, tal como se puede deducir de la definición que hace Kenneth Goodman (1986) sobre lo que es lectura, “juego de adivinanzas psicolingüístico en el que están implicados el pensamiento y el lenguaje”. Cuanto mayor conocimiento se tenga sobre la estructura del lenguaje, mayor nivel conceptual y más información se posea referente al tema leído la comprensión del significado del texto es más segura.

Por otra parte, algunos autores como Borzone y Signorini, reportan la existencia de una correlación positiva entre el aprendizaje de la lectura y escritura con la conciencia metalingüística o conocimiento que el niño tiene de la estructura interna del lenguaje.

Asimismo, es importante recalcar que, durante el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en el sordo, estos tienen que tener reconocimiento de palabras y un nivel aceptable de fluidez lectora, mediante el dominio del vocabulario en su lengua de señas y la lengua escrita, hasta llegar a la comprensión del texto y su escritura, esto dependerá de la habilidad desarrollada de su lengua de señas fluida y la lengua escrita que facilite el entendimiento de lo que se lee.

Es importante enfatizar que la adquisición de lectura cumple un papel predominante en la comunicación, el desarrollo intelectual, la apropiación del conocimiento y en el éxito escolar, el dominio de la lectura junto con la escritura es condición fundamental para participar activamente en el contexto universal. Para la persona sorda, la lengua escrita es el instrumento más apropiado para interrelacionarse con la sociedad, al no poder adquirir una comunicación oral.

Debido a esta problemática el trabajo se llevó a cabo en el sexto grado del área de audición puesto que es de gran relevancia tomar en cuenta las necesidades educativas que presentan los estudiantes con deficiencia auditiva en el proceso de adquisición de la escritura.

Durante la visita al centro se observó que los estudiantes no tienen el dominio esperado en la lectura de textos escritos ya que desconocen el significado de las palabras, frases u oraciones que aún no se han incorporado en su lengua de señas lo cual representa una lectura comprensiva deficiente por falta de nociones previas de un vocabulario en su lengua de señas.

Por otro lado, se observó que existe una dificultad en cuanto a la atención hacia los estudiantes sordos debido a que la docente que atiende al grupo es oyente y esto dificulta la fluidez de la comunicación y el utilizar adecuadamente estrategias para la enseñanza de la escritura, en esta asignatura se limitan en la enseñanza de palabras aisladas, oraciones simples o sencillas, la transcripción y el uso de sinónimos dentro del espacio que ellos dominan en la lectura escrita.

Por lo antes mencionado, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la estrategia metodológica que brinda la docente a los estudiantes sordos del sexto grado ante las dificultades que presentan en la adquisición de la escritura en el Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra, durante el segundo semestre del año 2022, del departamento de Masaya?

## **1.2 Antecedentes**

En busca de estudios relacionados a nivel nacional e internacional a el foco de investigación se procedió a visitar el centro de documentación del departamento de pedagogía de la UNAN-Managua, y la biblioteca “Salomón de la selva”, encontrándose los siguientes temas de investigación a nivel de licenciatura.

### **A NIVEL NACIONAL**

Se encontraron los siguientes estudios:

#### **Foco número 1:**

“Valorar las estrategias metodológicas que implementa la docente para el aprendizaje de la lectura y escritura en el tercer grado de niños con discapacidad auditiva, de la Escuela de Educación Especial Melania Morales de Managua en el I semestre del año lectivo 2019.”

#### **Autores:**

Br. Hansel Argüello Montenegro

Bra. Josefa Jamilet Díaz Solano

Br. Kelvin Murillo

#### **Propósito de investigación**

**General:** Valorar las estrategias metodológicas que implementa la docente para el aprendizaje de la Lectura y escritura en tercer grado de niños con discapacidad auditiva en la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” de Managua en el I semestre del año lectivo 2019.

#### **Propósitos Específicos**

1. Describir las estrategias metodológicas implementadas por la docente en la enseñanza de la lectura y escritura en el tercer grado de niños con discapacidad auditiva de la escuela especial

2. Especificar estrategias utilizadas por la docente favorecieron la enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes con discapacidad auditiva del tercer grado.
3. Observar los resultados obtenidos al emplear estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectura y escritura en el tercer grado de estudiantes con discapacidad auditiva.
4. Proponer estrategias metodológicas que fortalecerán el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes con discapacidad auditiva del tercer grado.

### **Conclusión**

La metodología utilizada por la docente para la enseñanza de la lectura y la escritura y comprensión lectora está basada en métodos sintéticos, con el conocimiento de vocabulario aislado de manera oracional.

### **Recomendaciones**

Potenciar al máximo la lengua de señas del estudiante sordo a la par del instructor sordo para desarrollar las habilidades emergentes en lectura y escritura. Esto puede hacerse de variadas formas, incluyendo el uso del deletreo para reconocer las letras del lenguaje escrito, o el uso de dibujos que presentan señas y palabras escritas haciéndose uso de la técnica de “encadenamiento” con el fin de codificar la grafía/fonema.

### **Foco número 2:**

“Estrategias metodológicas que utiliza la docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes que presentan deficiencia auditiva de la escuela cristiana Isaías 29:18 ubicada en Managua durante el segundo semestre del curso escolar 2013”.

**Autores:**

Bra. Eunice Nohemí Flores Gonzales

Bra. Elda Natalia García Moya

**Propósitos de investigación****General**

Analizar las estrategias metodológicas que utiliza la docente para la adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes con deficiencia auditiva del sexto grado en el centro de educación Isaías 29:18

**Específicos**

1. Valorar las estrategias metodológicas que implementa la docente para la enseñanza de la lectura y la escritura.
2. Describir el dominio que tiene la docente acerca del uso de la lengua de señas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.
3. Brindar sugerencias de estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes con deficiencia auditiva del sexto grado.

**Conclusiones**

La docente hace poco uso de estrategias metodológicas para inducir al aprendizaje de la lectura y escritura debido a que no tiene el dominio de la gramática de la lengua de señas.

La docente orienta de manera simultánea la lengua escrita y la lengua de señas limitando el acceso de la lengua escrita como el segundo idioma en el sordo.

A pesar que la docente toma en cuenta algunas estrategias metodológicas no tienen conocimiento de la gramática de señas lo que ocasiona dificultad para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura de sus alumnos sordos.

La competencia lingüística del sordo en su lengua de señas es la base esencial para la adquisición de la lengua escrita por considerarse su primer idioma facilitando el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

### **Recomendaciones**

Se recomienda hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje de la lectura y escritura teniendo un dominio asertivo de la lengua de señas en relación con la lengua escrita. (material didáctico, dibujos, laminas, excursiones, dramatizaciones, actividades lúdicas, rincones de aprendizaje, etc.)

Poner en práctica técnicas individuales y grupales como parte de las estrategias metodológicas como: lápiz hablante que logra el aprendizaje cooperativo en los estudiantes, lluvia de ideas permite a los estudiantes aprender el tema de una manera participativa pues los estudiantes expresan sus ideas u opiniones haciendo uso de las exigencias de ambas gramáticas tanto de la lengua de señas como la de la lengua escrita.

Es imprescindible que la lengua de señas y la lengua escrita tengan el mismo nivel de importancia y que no se trabajen de manera simultánea.

Tomar en cuenta la gramática de la lengua de señas para la enseñanza de la lengua escrita como segundo idioma en el deficiente auditivo.

### **Comentarios**

Los antecedentes nacionales aquí mencionados fueron tomados por la similitud con nuestro foco de investigación en cuanto a las estrategias que se utilizan para la enseñanza de la lectura y escritura en estudiantes sordos.



## **A NIVEL INTERNACIONAL**

A nivel internacional se realizaron diversos estudios experimentales en otros países relacionados a dicha investigación en el aprendizaje de la lecto-escritura.

**Autora:** Gabriela Susana Russell

### **Propósito de investigación**

“La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera”

Dicho trabajo sintetiza la investigación llevada a cabo sobre 98 producciones escritas de alumnos sordos que cursan su escolaridad en instituciones públicas de la Modalidad de Educación Especial de la República Argentina. Nos detendremos en el estudio del léxico y de la sintaxis en particular dado que -como señalan Wolbers, Dostal, & Bowers (2012), Berent, Kelly, Schmitz, & Kenney (2009) y Berent et al. (2007)- estos son dos de los principales obstáculos que encuentra la mayoría de los estudiantes sordos al producir sus textos, aspectos que, por otra parte, logran avances mediante entrenamientos específicos.

Según se registra en la bibliografía ya comentada en el capítulo 2, los alumnos sordos, generalmente, no producen textos adecuados a la gramática del español, con niveles de logro por debajo de sus pares oyentes. A nuestro entender, su desempeño se relaciona con el hecho de que, producto de la sordera, su conocimiento de la lengua mayoritaria es fragmentario. Por tal motivo, consideramos que la metodología de enseñanza debería contemplar este aspecto y proponer, conjuntamente con la enseñanza de la lectura y la escritura, un programa de enseñanza de la lengua, estructurado de modo similar al de aprendientes de L2. El programa que denominaremos español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) –cuyos criterios de diseño ya detallamos en el capítulo precedente– y que fue impartido a 54 alumnos sordos es el que mediremos a través de este diseño experimental.

En estudios más recientes, Qi & Mitchell (2012) concluyeron que la brecha entre personas sorda y oyentes en habilidades lectoras es aún muy relevante, mientras que Easterbrooks (2012), en una investigación realizada con los alumnos sordos norteamericanos de 18 años, mostro resultados moderadamente más optimistas (los participantes rindieron promedio por encima del cuarto grado).

Los resultados de un estudio realizado en la pasada década en la universidad de Málaga, España mostraron que los sordos con una edad cronológica media de 13 años alcanzaron una edad lectora media de 7 años (Torres & santana, 2005). Con posterioridad se encontraron resultados más ventajosos: una muestra de alumnado con perdida severa o profunda alcanzó un nivel lector medio equivalente al esperado al final de educación primaria (Domínguez & Alegría, 2010).

Los estudios sobre habilidades para la identificación de palabras (accesos léxico) y su influencia en la comprensión en los alumnos sordos han mostrado resultados diversos.

Un trabajo clásico realizado con niños sordos y oyentes en el segundo ciclo de educación infantil (4-6 años) concluyo que el primer grupo puntuó más bajo en la identificación léxica y tareas de comprensión (Harris & beech, 1998).

Por otra parte, en otro trabajo pionero midió el efecto de las capacidades de reconocimiento léxico en la comprensión (en alumnos de Educación Primaria) se encontraron diferencias mínimas entre ambos grupos, aunque analizando por grupos de edad si aparecieron discrepancias en niveles inferiores al sexto curso (Wauters et al., 2006). En las investigaciones más recientes se ha vuelto a poner de manifiesto que el escaso volumen de vocabulario que presentan los lectores sordos al enfrentarse con los textos narrativos o expositivos es el principal hándicap que influye en una comprensión lectora deficitaria (Coppens Tellings, Scheuder &verhoeven, 2013; Dominguez, Carrillo, Pérez & Alegría, 2014; Moreno et al., 2015).

Las investigaciones realizadas muestran datos muy concluyentes acerca de su importancia (Perfetti & Sandak, 2000), respecto al rol del conocimiento gramatical y de las habilidades morfosintácticas el lector sordo en la comprensión de textos escritos, la relación entre los componentes morfológicos y sintácticos y el resultado exitoso del proceso lector se ha documentado ampliamente (Dominguez et al., 2012. Dominguez et al., 2014; Geers & Nicholas, 2013; Lederberg et al., 2013; Miller, 2000, 2005, 2013; Barajas, Gonzales – Cuenca & Carrero,2006).

Las personas con discapacidades consideran que estos elementos son parte de su espacio personal, intentar una respuesta al que hacer nos lleva así en principio a la necesidad de elaborar fundamentos teóricos sobre lengua y lenguaje, que es leer y escribir, las aptitudes del niño, joven o adulto sordo, los procesos de aprendizaje implicados.

Señalaremos solo algunos hechos que contribuyeron a ello. En 1960 y EUA el lingüista ruso Jakobson propone su exitoso esquema de la comunicación, donde aparecen el concepto de código (en lugar del más específico de lengua) y canal. Este último sobre todo ayudara a conceptualizar como diferentes oralidades de escritura dentro del concepto de lengua/je poniendo además en consideración otros canales, aparte del oral- auditivo con que se definía tradicionalmente la lengua.

### **Comentarios**

Los antecedentes internacionales aquí mencionados tienen similitudes en cuanto a nuestro foco de investigación, pretenden brindar sugerencias a los docentes para dar una mejor respuesta a las necesidades de los alumnos sordos en cuanto a la adquisición de la lectura y escritura.

### **1.3 Justificación**

La importancia de la escritura se constituye como una posibilidad real y concreta, para que las personas interactúen con un alto grado de autonomía en la vida cotidiana, en las personas sordas el texto escrito se convierte en uno de los medios más eficaces para acceder al conocimiento del mundo, los estudiantes sordos que no saben leer, se les dificulta el aprendizaje en otras áreas del conocimiento sin embargo por el déficit auditivo, la lengua oral no suele ser de fácil adquisición para las personas sordas y la lengua de señas está poco extendida entre las personas oyentes.

Debido a las circunstancias en las que conviven las personas sordas desde el nacimiento y más en los hogares nicaragüenses, en los que muchas veces hay hacinamiento de personas, pocos son los que logran adquirir adecuadamente una lengua, ya sea oral o de signos. La mayoría de ellos nacen en un contexto en el que no se usa una lengua de signos porque sus familiares suelen ser oyentes y hay poco interés en aprenderlo y esto complica más la comunicación.

El problema se refleja en su educación, ya que deben adaptarse a un sistema educativo en el que se usa como medio de comunicación una lengua oral y ellos no tienen una competencia lingüística suficiente que les sirva para acceder tanto al conocimiento enciclopédico como a las destrezas de la lectura y la escritura.

Sin embargo, conseguir superar este déficit es esencial, para que puedan adaptarse al mundo de hoy en día. Con este estudio pretendemos que, con la descripción y explicación de la falta en su escritura, logremos ayudarles a mejorarla y así puedan usarla en su vida diaria para comunicarse en contextos formales o informales tanto con personas sordas como oyentes.

Aprender a escribir es una tarea complicada en el alumnado sordo y a la que se accede principalmente mediante la lectura, lo cual supone un entramado complejo de resolver en la mediación didáctica en el aula. Es indispensable contemplar, al mismo tiempo, que, dado que la lengua de señas no tiene forma escrita, se convierte

en el canal vía espacial para transferir conocimientos y competencias de escritura en su primera lengua.

Con esta investigación se beneficiará directamente a los estudiantes sordos en la escuela de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra, fortaleciendo sus aprendizajes, competencias y habilidades de la escritura, preparándolos para su transición a otras modalidades educativas. Permitiéndoles una mejor inclusión social.

El beneficiado indirecto será el docente que atiende a los estudiantes de 6º grado con dificultades auditivas y a los docentes en general que atiendan estudiantes con igual condición ya que realizarán adecuaciones curriculares pertinentes para garantizar en el sordo una educación de calidad en relación a la escritura. Asimismo, a los padres de familia para que apoyen a sus hijos en el acceso de la escritura. Por otro lado, la información recabada servirá de consulta para los estudiantes de la carrera de pedagogía con mención en educación especial de la UNAN-Managua.

## **II. FOCO DE INVESTIGACIÓN**

"Estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado del Centro de Educación Especial Melania Lacayo ubicado en el departamento de Masaya durante el II semestre del año 2022"

### **III. CUESTIONES DE INVESTIGACION**

- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que aplica la docente para la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos de sexto grado?
- ¿Cuál es la efectividad de las estrategias metodológicas aplicadas por la docente para la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos de sexto grado?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos de sexto grado?

## **IV. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **General**

Analizar las estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura a los estudiantes sordos de sexto grado de la Escuela Especial Melania Lacayo Cuadra.

### **Específicos**

- 1) Identificar las estrategias metodológicas que aplica la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado.
- 2) Valorar que las estrategias metodológicas que utiliza la docente sean de efectividad en el aula de clase para la enseñanza de la escritura en alumnos sordos de sexto grado.
- 3) Proponer estrategias metodológicas a la docente para la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos de sexto grado.



## **V. PERSPECTIVA TEÓRICA**

### **5.1 Conceptos básicos**

#### **5.1.1 Definición de Discapacidad auditiva.**

Se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y la pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.

### **5.2 Tipos de deficiencia auditiva**

Existen diferentes grados de pérdida auditiva y no todas las personas tienen la misma dificultad para escuchar. En la mayoría de las ocasiones cuando se habla de persona sorda o con discapacidad auditiva muchos se han hecho una idea equivocada y piensan que esta discapacidad no presenta matices, es decir, se desconoce que existen diversos grados de pérdida auditiva y que, a su vez, estos grados de audición tienen diversas repercusiones en el lenguaje y la comunicación.

#### **5.2.1 Hipoacusias:**

Se define como la pérdida parcial de la capacidad auditiva produciéndose una dificultad mayor para oír normalmente. Puede ser unilateral afectando a un solo oído o bilateral si afecta los dos.

##### **a) Leve:**

Entre 20 y 40 decibeles en el mejor oído. Cuesta entender en entornos ruidosos.

##### **b) Moderada:**

Entre 40 y 70 decibeles en el mejor oído. Cuesta entender sin prótesis.

### **c) Severa:**

Entre 70 y 90 decibeles en el mejor oído. En este caso hay necesidad de usar prótesis auditiva o un implante coclear.

#### **5.2.2 Deficiencia auditiva severa.**

Pérdida auditiva de entre 70 y 90 decibeles

- a) Percepción de algunos sonidos, pero imposibilidad de adquisición espontánea del lenguaje.
- b) Los afectados son llamados sordos medios.

#### **5.2.3 Deficiencia auditiva profunda**

- d) Pérdida auditiva superior a los 90db
- e) No pueden adquirir el lenguaje oral
- f) Tienen dificultades socioeducativas
- g) Los afectados son llamados sordos profundos.
- h) Profunda por encima de los 90 no se perciben sonidos.

### **5.3 Tipos de sordera**

Existen tres tipos diferentes de sordera, según la causa de la audición, los cuales se clasifican en: pérdida de la audición conductiva, sordera neurosensorial y pérdida de la audición mixta.

#### **a) Pérdida de audición conductiva**

En la pérdida de la audición conductiva las vibraciones del sonido no pasan del oído externo al oído interno, concretamente no llegan a la cóclea. Esto puede ser causado por una acumulación o tapón de cerumen, una inflamación del oído debido a una infección, un tímpano perforado o defectuoso o un mal funcionamiento de los huesecillos.

## **b) Sordera neurosensorial**

En este caso, la pérdida de la audición se da por una disfunción del oído interno, de la cóclea, del nervio auditivo o por una lesión o daño cerebral, aunque, generalmente, este tipo de sordera es causada por un daño de las células ciliadas de la cóclea.

Con el paso del tiempo y el envejecimiento de las personas, las células ciliadas pierden parte de su capacidad para funcionar correctamente y, como consecuencia, la capacidad de audición empeora. Otra de las causas que provocan un daño en las células ciliadas es la exposición constante a ruidos fuertes o sonidos de alta frecuencia.

Estas células dañadas no pueden ser reconstruidas o reemplazadas por lo que la persona puede experimentar cierto grado de sordera. Finalmente, también existe el caso de sordera total neurosensorial la cual puede estar causada por defectos de nacimiento, infecciones del oído interno o un traumatismo craneoencefálico. En el supuesto de que el tímpano y el oído medio funcionen correctamente, la persona puede recurrir a un implante coclear en el que se inserta un electrodo delgado en la cóclea que estimula la electricidad y potencia a la audición.

## **c) Pérdida de la audición mixta.**

Este último tipo de sordera se trata de una combinación de pérdida auditiva conductiva y de sordera neurosensorial. En la mayoría de ocasiones, una infección de oído recurrente o duradero puede dañar el tímpano o los huesecillos, afectando a la discapacidad auditiva.

## **5.4 Causas de la discapacidad auditiva**

La etiología de una deficiencia en el sentido auditivo se puede dar de distintas maneras, hereditarias, vejez, exposición a ruido, enfermedades, infecciones y tumores, problemas médicos maternos en el embarazo, toma de medicamentos, ototóxicos, traumatismos o daños físicos en el oído.

La cuales se clasificaron en tres tipos:

- a) Hereditarias: en caso de que uno o ambos padres hayan transmitido el déficit auditivo al bebé a través de los genes.
- b) Adquirida: cuando el problema auditivo nace durante el transcurso de la vida normal del individuo por diversos motivos, por ejemplo, enfermedades, caídas, usar audífonos con volumen alto, etc.
- c) Congénitas: cuando la deficiencia se adquiere durante el embarazo o parto, ya sea por el uso de medicamentos en la madre, enfermedades como sarampión o rubeola (también en la madre), traumas del parto, nacimiento prematuro, etc.

La pérdida de la audición es una condición física sumamente común entre la población general, tanto así ésta está presente desde el nacimiento como si se desarrolla de manera gradual. Sea cual sea el tipo de sordera o el motivo de esta, existen alternativas que pueden ayudar a las personas a comunicarse y percibir los sonidos que la rodean.

Además, existen infinidad de grupos y asociaciones que ofrecen apoyo a estas personas y una mayor visibilidad de esta condición, así como la defensa de que una persona con sordera es tan capaz como cualquier otra.

## **5.5 Lengua de señas idioma oficial del sordo**

La lengua de señas es un idioma como cualquier otro con la diferencia que este funciona a través de un sistema de señas y gestos manuales, y no mediante el uso de palabras como la mayoría de idiomas hablados. Es el lenguaje utilizado por las personas sordas o aquellas que sufren algún tipo de deficiencia auditiva es

importante resaltar que no existe un solo lenguaje de señas uniforme alrededor del mundo ya que cada país tiene su propia variante con su propia gramática, sintaxis y expresiones idiomáticas.

La lengua de señas constituye el sistema de comunicación necesario para transmitir al niño aquello que no percibe a través del canal auditivo. Es importante tener presente que cuanto más amplia y clara sea la comunicación con el niño, cuanta más información le demos sobre el mundo y sobre sí mismo, mayor y más flexible será su capacidad de pensar y aprender.

Debemos pensar que lenguaje y pensamiento van estrechamente unidos; los 5 o 6 primeros años de vida del niño son cruciales en el desarrollo de ambos y son los años en que se configuran las capacidades cognitivas (pensamiento) sobre las que se asentarán todos los aprendizajes.

## **5.6 Lectura y escritura como el segundo idioma del sordo**

El aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importantes a las que se tienen que enfrentar el niño con sordera. Aunque el lenguaje escrito tiene el potencial para suministrar al niño un modo alternativo de comunicación que le permite acceder a mucha información, gran proporción de niños con sordera nunca llegan a alcanzar niveles de lectura competentes (Allen, 1996; Asensio, 1989; Conrad, 1979; Di Francisca, 1972; Lewis, 1996; Trybus y Karchmer, 1977).

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido con bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la escritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la escritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito.

El análisis fonológico (correspondencia grafema fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto.

El proceso psicológico de la cognición está relacionado con la organización del conocimiento. En el proceso cognitivo, los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lecto escritura. En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos:

a) La percepción: interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto

b) La memoria operativa: realiza la búsqueda del significado.

c) La metacognición: posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento.

d) La capacidad inferencial: permite concluir ideas y generar expectativas.

e) La conciencia: garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

El desarrollo de la lectoescritura implica los siguientes pasos en el proceso de la conciencia cognitiva:

Primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado a asociar lo escrito con el lenguaje oral y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades.

Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito.

El lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la cual la tarea fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de la idea. En este trabajo, al analizar el desarrollo de la lecto-escritura se encuentran una serie de aspectos en el proceso de la adquisición:

a) La prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabato (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro).

b) La utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito.

c) Los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral).

d) El desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lecto-escritura.

e) El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de conversación).

f) La enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana.

g) Las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.

En el proceso de dominio de la lectoescritura se observa la importancia de concretar:

a) El nivel de literacia o dominio del lenguaje escrito.

b) Los niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros).

c) La fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura.

- d) La búsqueda de significado en la comprensión del texto
- e) Los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales.
- f) Las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición).

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotski, 1931/1995).

Antes de comenzar la educación formal, Vygotski, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura. La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado interiorizados en el niño.

Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está plasmando el gesto indicado en el papel.

El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos. Vygotski plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto.

Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos,



que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia.

Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado.

A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Una manera bastante precisa de concluir las ideas expuestas por Vygotski L.S (1935) sobre los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la lecto-escritura es transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: “podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras”.

Por otra parte, Luria (1987), de igual forma que Vygotski (1931/1995), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de

signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura:

a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad.

b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares. Al considerar, como lo expone Vygotski, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas.

Según los desempeños de los niños de diferentes edades, el experimentador trata de determinar en qué medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para recordar la información. Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria, la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la preinstrumental, en la cual la escritura es un juego.

Los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una acción que en sí misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar.

La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase. La última fase, necesaria en la

adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo.

Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son distintas antes palabras de diferente longitud y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo, al representar una frase corta con líneas cortas.

Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos.

La investigación latinoamericana de Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta. Las investigadoras llevaron a cabo un estudio semilongitudinal con 30 niños de primer año en escuelas de argentina de clase baja (17 varones y 13 mujeres), con un promedio de edad de 6.5 años de edad, con el objetivo de identificar el proceso de construcción del lenguaje escrito.

El estudio se complementó con una investigación de tipo transversal (78 niños de 4, 5 y 6 años de edad), pertenecientes a clase media y clase baja, la cual buscaba establecer el momento inicial en el cual la lecto-escritura se convierte en un objeto de curiosidad para el niño.

La situación experimental planteada consistió en tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, imágenes solas y textos solos; la escritura fue evaluada a través de tareas de producción gráfica. Por medio del análisis de los

resultados se delinearón los procesos iniciales de apropiación de la lecto-escritura en preescolares.

Las autoras presentan los siguientes niveles de desarrollo, desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura: El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de la hipótesis del nombre, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (Ejemplo: "carro"). Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (Ejemplo: "el carro"). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades: Primera propiedad, corresponde a la hipótesis de cantidad: se exige una cantidad mínima de grafías (3 grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías. Sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes.

Segunda propiedad, se refiere a la variedad en las grafías: se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización, presenta un desarrollo esencial con la aparición de la hipótesis silábica, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura

caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas (Sinclair, 1986).

Sin embargo, esta hipótesis silábica entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, pues no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, haciéndose inminente la necesidad de considerar nuevas opciones. En este último recorrido el niño logra entender la correspondencia fonema-grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado.

Estos hallazgos permiten a (Ferreiro y Teberosky,1979) establecer que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. El valor de la lecto-escritura se debe situar en el nivel de la conceptualización. Es necesario dejar escribir al niño fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito. Un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita es la reconstrucción del conocimiento: el propio niño al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis, alcanza los principios del sistema alfabético (Sinclair, 1986).

Cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, que exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, ha adquirido el nivel conceptual que le permite establecer que la escritura está constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el niño interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral.

Finalmente, el nivel conceptual en el que se concibe la correspondencia fonema-grafema, implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica.

La investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1988) ha servido de base para estudios recientes que analizan diversos aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, resaltando la importancia de la producción escrita.

Kamii y Maning (2002) desarrollan una investigación a preescolares con el fin de establecer la relación entre desarrollo de la escritura y desarrollo del análisis fonológico. El estudio se realizó en 68 preescolares de una escuela pública en Birmingham (Alabama), con un promedio de edad de cinco años y cinco meses. Se les aplicó una tarea de escritura y dos tareas de segmentación oral. La tarea de escritura comenzaba al presentar de forma oral pares de palabras, pronunciadas por el entrevistador de forma tal que se evidenciara las sílabas que se repetían en ambas palabras, y luego se les pedía a los niños repetir oralmente. Después de este ejercicio, se pronunciaba nuevamente cada palabra y se le pedía al niño escribirlas. Luego debía leer lo escrito señalando la letra leída. Las palabras empleadas en la tarea fueron: “ham-hamster”, “butter-butterfly”, “key-monkey “, y “gum-bubblegum “.

Los resultados de esta prueba fueron clasificados en seis niveles:

- Nivel 1, no relaciona el sistema de escritura con el lenguaje oral. Se establecieron tres subniveles:

Subnivel 1A, dibuja una figura por cada palabra.

Subnivel 1B, realiza letras al azar por cada palabra, ha logrado diferenciar entre el dibujo y la escritura.

Subnivel 1C, escribe todas las palabras con un número determinado de letras, por ejemplo, todas las palabras las escribe con tres letras, este tipo de producción puede corresponder a una forma de hipótesis de cantidad.

- Nivel 2, mantiene la teoría de un número fijo para todas las palabras, pero además escribe la primera letra de la palabra correctamente. Este nivel, según las autoras, es la primera muestra de la asociación de la escritura con el lenguaje oral y por tanto con el sistema de escritura alfabético.

- Nivel 3, escribe correctamente la primera letra de las palabras, además escribe más letras para las palabras más largas y menos letras para las palabras más cortas. Esta característica de la producción, resaltada igualmente por Luria (1987), implica un proceso de objetivación de la producción escrita por parte del niño. En este nivel aumenta la asociación letra-sonido, al emplear otras letras que pertenecen a la palabra dada.
- Nivel 4, se anotan varias consonantes de la palabra dada, por lo que ya es casi posible leer la palabra.
- Nivel 5, escribe varias consonantes y además escribe vocales de la palabra, en forma acertada.
- Nivel 6, escribe casi la totalidad de las palabras en forma correcta.

La tarea de segmentación oral se dividió en dos partes:

La primera parte consistía en la presentación de seis cuadros que mostraban figuras conocidas como un sofá (sofa), dinero (money), una señora (lady), etc., todas correspondían a palabras de dos sílabas; el ejercicio consistía en que el niño escogía un cuadro y pronunciaba el nombre del objeto en “segmentos” pequeños para que el entrevistador descubriera el objeto.

La segunda parte de la tarea de segmentación consistía en presentar cinco tarjetas, con una palabra escrita, como por ejemplo bebé (baby), soda (soda), y atún (tuna), de dos sílabas solamente; el entrevistador leía cada palabra y luego le pedía al niño que la leyera mientras señalaba cada letra pronunciada. Las respuestas de los niños fueron clasificadas en cinco niveles:

- Nivel 1, no realiza ninguna segmentación de la palabra.
- Nivel 2, la segmentación que realiza el niño es a nivel de sílabas.

- Nivel 3, realiza una segmentación básicamente silábica, pero intenta aislar el sonido de una sola letra.
- Nivel 4, puede segmentar fonológicamente una de las dos sílabas.
- Nivel 5, el niño realiza una segmentación fonológica completa de la palabra. Los resultados demuestran una relación fuerte entre el nivel de escritura y la capacidad para segmentar las palabras. Aquellos niños que alcanzan un nivel alto en la tarea de escritura, también obtienen un nivel alto en la tarea de segmentación oral. De igual forma los datos indican que los niños construyen sus propias teorías que evolucionan a lo largo del proceso de adquisición.

Las respuestas clasificadas en diferentes niveles evidencian las diversas conceptualizaciones por las que atraviesan los niños en su proceso de adquisición, resaltando la importancia de la escritura como un elemento de análisis fundamental para establecer el nivel conceptual de la lectoescritura que posee el niño, pues la actividad de escribir implica el análisis de los elementos que constituyen el lenguaje.

Bravo (2003) propone como elemento central en el éxito de la adquisición de lectura el desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la educación formal. El autor cita investigaciones de seguimiento realizadas entre el jardín infantil y la básica primaria, las cuales demuestran que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura. Estas investigaciones entienden el desarrollo del lenguaje como la capacidad de expresión fonoarticulatoria, de conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre palabras), de conciencia semántica (diferencias entre significados), y de conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral).

Sawyer (1992, citado en Bravo, 2003) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra,



nombrar números, e identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos.

Compton (2000, citado en Bravo, 2003) establece procesos predictores de la adquisición de la lecto-escritura entre el nivel de jardín y el primer año de educación formal, al precisar que los niñas y niños con mejor desempeño en pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras, alcanzan después un aprendizaje óptimo de la lectura. De forma similar Cardoso-Martins y Pennington, (2004) realizan un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la velocidad para nombrar, durante dos períodos de desarrollo diferentes: del jardín al grado primero, y del grado primero al grado segundo. Los resultados son consistentes en afirmar que la conciencia fonética y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición temprana de la lecto-escritura.

Los estudios de la conciencia fonológica en niños de preescolar, concluyen que la capacidad para desarrollar un análisis fonológico del lenguaje hablado y escrito es fundamental, antes y durante el aprendizaje de la lectoescritura (Ecalte y Magnan, 2004; Ramos y Cuadrado, 2004; Shankweiler y Fowler, 2004). Un estudio realizado por Foulin (2005), con el objetivo de establecer en qué medida el conocimiento del nombre de la letra antes del inicio escolar facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, señala tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje: primero, el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética.

Precisamente, la “alfabetización emergente” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003).

En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el jardín infantil, que permiten el aprendizaje de la decodificación

inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras). Desde la perspectiva de la alfabetización emergente se propone el modelo de reestructuración léxica (Walley, Metsala y Garlock, 2003), el cual considera el crecimiento del vocabulario hablado como elemento fundamental para la creación de representaciones segmentadas de información léxica en los niños.

Esta reestructuración promueve la segmentación explícita o conciencia fonológica implicada en el éxito de la adquisición de la lectoescritura. La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004).

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los sujetos”, para que, a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar. Pierre (2003) cuestiona el papel de la enseñanza de la lectura en la escuela, pues afirma que cada vez son más los niños que llegan por primera vez a la escuela con un gran conocimiento sobre el lenguaje escrito, que se evidencia en habilidades, actitudes, etc., pero no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los métodos de enseñanza.

Por otra parte, Saracho (2004) propone la instrucción inicial de la lecto-escritura en contextos naturales. Considera que las prácticas tradicionales de enseñanza

pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lectoescritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo, en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, etc. La importancia del contexto la resalta igualmente Sullivan y Klenk (1992), quienes afirman que aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión.

En un estudio de Graham, Harris, y Mason (2004), se analiza un modelo de instrucción enfocado en el aprendizaje de estrategias de escritura, de planeación y composición de historias, y de ensayos reflexivos. Estos autores proponen un modelo instruccional llamado “Desarrollo de la Estrategia Autorregulada”. Los sujetos de este estudio fueron niños de primer grado de enseñanza básica de escuelas de Illinois. El estudio evidencia la importancia de enseñar la escritura como algo funcional, inmersa en la cultura y en la vida diaria de cada sujeto. Así la escritura adquiere un sentido práctico para el aprendiz, e influye en el área motivacional, tan determinante en cualquier aprendizaje. Gutiérrez (2003) propone un método de apoyo a la lecto-escritura mediante un trabajo en el aula, participativo y vivencial.

El niño extrae información de la experiencia de múltiples sensaciones, para ello, debe experimentar; no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es la participación activa. Este método totalmente activo, utiliza y refleja con las manos o con el cuerpo: las letras, de la forma más parecida posible a sus grafismos, percibiendo el máximo número de sensaciones y asociaciones, intentando convertir las acciones de leer y escribir en algo vivencial.

Un estudio similar que retoma la experiencia personal y corporal del sujeto como elemento básico para la adquisición del lenguaje escrito, lo proponen Domínguez y

Farfán (1996). Estas autoras parten de considerar como indispensable, además de los conocimientos sobre los procesos de lectura y escritura, la vivencia personal. Este trabajo propone guías de reflexión para el maestro, acompañadas de juegos sencillos, sobre cada una de las etapas que Vigotsky (1931/1995) señala en la pre historia del lenguaje escrito: gestos, signos visuales, juego simbólico, dibujo y lenguaje manuscrito. El programa de formación plantea la reflexión de varios elementos, como son: los sentimientos del momento en el cual ocurre el aprendizaje del lenguaje oral (escuchar y hablar), y del aprendizaje del lenguaje escrito (leer y escribir); el análisis del lenguaje en nuestra vida diaria: momentos cotidianos en los que empleamos el lenguaje escrito, resaltando la importancia de involucrar a los niños y a las niñas en dichas actividades; el lenguaje corporal como medio de comunicación y descubrimiento del mundo externo, a través de sesiones de recuerdo y sensibilización; y el aprendizaje del lenguaje oral como medio de comunicación con los otros.

Otra investigación que busca replantear las metodologías empleadas en la escuela es la desarrollada en Buenos Aires (Argentina) por Braslavsky (1991), su propósito es determinar el nivel de alfabetización con que llegan los niños a la escuela y realizar un seguimiento al proceso de producción escrita durante el primer año de escuela. Para alcanzar este propósito, los maestros trabajaron con “consignas”, ejemplo: “escribanle a la directora invitándola a visitarlos en el aula”, o “escriban una cartita a los jugadores del mundial”, en donde la unidad de análisis era precisamente la producción escrita.

Para el análisis de los datos se estableció una escala de cuatro rangos que permitía clasificar el acceso a la significación de la escritura, de la siguiente manera:

Rango A, caracterizado por: ausencia de gestos gráficos; dibujos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.

Rango B, con presencia de letras imprenta o en ocasiones cursiva en línea continua o discontinua, en formato discursivo sin contenido semántico.

El rango C presenta letra imprenta o cursiva con significación progresiva, incompleta.

El rango se define por un texto continuo o con separación léxica cada vez más definida y con mayor significado, aumentando la extensión y la lectura. Los datos de las producciones se agruparon así: el rango A y el rango B sumaban el 74.22% y los rangos C y D sumaban el 23.29%. Los estudiantes ubicados en los rangos A y B saben que se puede escribir con los signos, pero no saben cómo pueden expresar el lenguaje a través de los mismos, siendo clasificados dentro de los rangos pre instrumentales.

En el rango C el estudiante utiliza los signos con un intento creciente por producir significados; En el rango D los niños y las niñas presentan una escritura simbólica y significativa produciendo textos que el receptor puede leer. Las pruebas tomadas quincenalmente, a lo largo del año escolar, muestran un cambio en las poblaciones ubicadas en los rangos A y B, que se movilizaban a los rangos C y D.

Finalmente, al terminar el año se observa en los resultados que el rango A desaparece, mientras el Rango B disminuye al 6.7%, y los rangos C y D suman el 88.8%. Las producciones escritas de los niños mostraban una calidad y espontaneidad notables. Una propuesta similar, realizada por López, Begoña, Brioso, y De La Cuesta (2002), precisa el aprendizaje de la lengua escrita a través de la instrucción orientada, considerando de importancia: primero, la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas gracias a complejas operaciones mentales; y segundo, las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral.

Partiendo de esto, los autores desarrollan una investigación sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea, donde distinguen tres etapas en el inicio escolar:

a) El primer período, llamado de preparación al aprendizaje o de introducción, tiene por objeto el ejercicio de habilidades perceptivas, psicomotrices, etc., considerando que los niños tienen ya concepciones sobre el texto escrito adquiridas en contextos familiares y sociales.

b) El segundo período, se da la enseñanza sistemática de la lectura o escritura, etapa fundamental en el proceso.

d) En el tercer período, el niño pasa de aprender a leer al nivel en el que lee para aprender. Finalmente, y luego de analizar y comparar detalladamente los datos de cada país de la Unión Europea, el estudio concluye que los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontánea. Se reitera la necesidad de partir de los conocimientos previos de los niños para que el aprendizaje sea significativo.

Por otra parte, Rodrigo (1998) considera que se debe analizar en los preescolares al ingresar a la escuela, sus esquemas o estructuras de conocimientos sobre datos de la realidad. Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, objeto o situación, que además de guardar información sirven como predictores de acontecimientos. Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de escenas (información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio); los de secuencias temporales de sucesos o guiones (acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez); y los de historias (la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes). Los esquemas de historias le facilitan al preescolar comprender y recordar historias. Este tipo de esquemas particularmente aportan en la comprensión de textos.

Para Vygotski (1931/1995), el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento. En la actualidad el concepto de literatura, permite clasificar el nivel de dominio real que se puede tener sobre el lenguaje escrito. No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, o sea, una literacia funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto

leído. Goodman (1986) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto.

### **5.7 Las estrategias que emplea el lector**

a) El muestreo: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios

b) La predicción: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar

c) La inferencia: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto

d) El autocontrol: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando el asertividad de las inferencias y predicciones realizadas.

e) La autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc. De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptual, sintáctico y de significado.

En el ciclo óptico el sujeto controla el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el ciclo perceptual en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras).

En el ciclo sintáctico se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas.

En el ciclo de significado, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de significados, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector.

La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente. Una postura similar, a la de Goodman, es la propuesta por Cuetos (1991) en la cual precisa la lectura como una actividad compleja que se desarrolla desde la

decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

En los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, y aunque las dificultades en esta fase son escasas, su evaluación se puede realizar con ejercicios como, por ejemplo: buscar el elemento igual a uno dado (p / p b d q), o rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar / bra bor dra bar).

Al analizar los procesos perceptivos, se consideran subprocesos como:

a) Movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto.

b) Fijaciones, al centrar la atención durante unos milisegundos (200 y 250 milisegundos, aproximadamente), para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras.

Así, consideran como elementos determinantes en la extracción de información la distribución de las fijaciones, la cual se realiza de acuerdo a la relevancia informática, el alcance perceptivo, y la duración de las fijaciones; estas últimas permiten establecer la dificultad de las operaciones cognitivas para procesar la información (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994; Vieiro, Peralba, y García, 1997).

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto, es más fácil y rápida la lectura.

La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético. Para evaluar el conocimiento fonético se proponen actividades de lectura de pseudopalabras (por ejemplo: “brasqui”, “reslur”, etc.), deletreo de los fonemas de



las palabras, contar los fonemas, omisión, adición, etc., que permita evidenciar en el lector conocimiento sobre la regla de conversión fonema-grafema. La unidad léxica primordial en la identificación es la palabra.

A través de los procesos sintácticos se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establece la relación entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes. La evaluación de este proceso puede ser de dos formas: primero, de comprensión de distintas estructuras gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente; la segunda forma de evaluar los procesos sintácticos es por medio de textos con signos de puntuación para ser leídos en voz alta, y de esta forma establecer el dominio del sujeto acerca de estos procesos.

Los procesos semánticos, fundamentales para la comprensión de textos, se llevan a cabo por medio de dos tareas: la de extracción de significados y la de integración en la memoria. La comprensión del texto es resultado de la acumulación de información, el lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de nueva información. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite, y además los integra a la información que posee el sujeto.

Estos procesos semánticos, constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar, al no ser procesos que se adquieren espontáneamente, requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias cognitivas complejas. La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto se realizan preguntas sobre datos explícitos que aparecen en el texto, e inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado el sujeto (Cuetos, 1991).

En cuanto a la escritura, Cuetos (1990) considera como factor determinante en la producción escrita, la automatización de cuatro procesos cognitivos:

a) planificación del mensaje, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo.

b) construcción de las estructuras sintácticas, selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados

c) selección de palabras, escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística.

d) procesos motores, selecciona el patrón motor correspondiente, el cual será automático según la práctica del escribiente. Además, el autor propone en la escritura, la automatización de procesos de planeación y construcción de estructuras sintácticas, a partir de la información almacenada, que correspondan a los significados que se pretenden producir (Cuetos, 1990, 1991).

Vieiro, Peralba y García (1997) analizan la lectura como un proceso complejo e interactivo, en el cual el lector construye significados al establecer relaciones entre las ideas de un texto y su propio conocimiento. De forma similar a Cuetos, los autores consideran que en la lectura se procesa información a nivel perceptivo, léxico, sintáctico, semántico, pero además consideran la memoria operativa como un elemento clave en la comprensión de textos. Al respecto, los autores retoman el modelo de Van Dijk y Kinstch (1983), el cual considera que, durante la comprensión, se ubica en la memoria operativa (M.O.) la representación superficial de las frases (o sentencias simples) más recientes y la representación de las proposiciones simples derivadas de ellas; estos dos tipos de representaciones se unen en una estructura proposicional.

La memoria operativa también funciona como un retén que guarda información residual de la proposición previamente procesada. Este modelo propone que la macro-proposición más reciente influye en el siguiente procesamiento, pues está activa y disponible. De esta forma, la memoria operativa es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, pues en ella se agrupan los resultados

parciales de los diferentes procesos, y así contribuyen en la búsqueda del significado. Otra forma de abordar los procesos de lectura es la presentada por Montealegre, Almeida y Bohórquez (2000) sobre un Modelo Interactivo en Comprensión Lectora. Este modelo propone la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde las características de estos determinan la creación del texto virtual o realidad subjuntiva construida por el lector.

En el proceso de comprensión juega un papel determinante el proceso de percepción del lector, mediante la percepción:

- a) Capta e identifica las unidades lingüísticas del texto (palabras, oraciones, discurso).
- b) Evoca conocimientos a través de la memoria y activa ciertos esquemas necesarios para comprender el texto. La comprensión lectora se da en la medida en que el lector puede establecer relaciones entre sus esquemas conceptuales y la información del escrito
- c) Realiza una actividad inferencial, por medio de ella, el lector saca conclusiones y anticipaciones, genera expectativas y desarrolla hipótesis.
- d) Lleva a cabo una serie de estrategias metacognitivas, estas acciones facilitan y controlan la comprensión del texto (resumir, criticar, valorar, releer, consultar, subrayar, planear, organizar y evaluar).

En el texto y su contexto, se analizan las unidades lingüísticas y los significados que el escritor pretende transmitir. Además, este modelo interactivo plantea dos tipos de discurso, que generan procesamientos diferentes:

- a) El texto científico, implica una etapa de comprensión general y una etapa de confrontación de los elementos del discurso, el significado es literal
- b) El texto literario, la comprensión se alcanza en un análisis del texto externo al texto interno, a través de la creación de significados implícitos, subjetivismo y perspectiva múltiple, produciendo de esta forma el texto virtual. No obstante, éste

último está determinado por la cultura, visión del mundo, conocimientos, y experiencias previas.

Las autoras proponen dos modalidades de pensamiento que organizan el texto según su estructura, facilitando la comprensión:

a) Pensamiento paradigmático o lógico científico, analiza los datos a partir de la categorización y conceptualización, estableciendo causas generales y comprobando la verdad empírica.

b) Pensamiento narrativo, el cual se encarga de las intenciones y acciones humanas. De esta forma, este modelo interactivo propone la comprensión lectora a partir del contexto personal (conocimientos, cultura, etc.) en interacción con el texto, analizando las unidades lingüísticas y los significados transmitidos por el autor a través de un escrito con una estructura determinada (científico o literario), produciendo finalmente un texto virtual o una realidad subjuntiva. De esta forma el lector construye una “realidad subjuntiva” compuesta por hechos o situaciones hipotéticos que se desprenden del texto real, conservando las ideas centrales de este.

Montealegre (2004) en el análisis de *La Comprensión del Texto: Sentido y Significado*, propone como dominios para desarrollar la comprensión lectora, el análisis del sentido y significado de las palabras, oraciones, proposiciones y discurso, creando múltiples significados (polisemia) y conservando la esencia del texto. En la comprensión de textos es necesario realizar un primer análisis del sentido y significado de las palabras, señalando que cada palabra posee un significado, compartido culturalmente, y posee un sentido que proporciona el valor subjetivo de acuerdo al contexto en el cual es empleada.

Posteriormente el análisis de la frase lleva a considerar al lector el tipo de información que ésta comunica (acontecimiento, acción, relación). La comprensión total del discurso se da al establecer la macroestructura semántica o tema, la cual contiene la información más importante del texto y determina la coherencia global de éste.

De igual forma Montealegre (2004) se apoya en los planteamientos de Van Dijk y Kintsch (1983) y Van Dijk (1980, 2000, 2003, 2004) quienes plantean un modelo cognitivo proposicional para la comprensión y producción de textos. Enfatizan la comprensión lectora a partir de la información que aportan las proposiciones, las cuales son unidades de inferencia y significado. En la década de los 80's, Van Dijk y Kintsch, proponen dos niveles en la comprensión del texto: el primer nivel o estructura superficial, se forman las macroestructuras semánticas o temas, elementos fundamentales en el proceso de comprensión, que representan la organización del significado de los aspectos globales o generales del texto; y el segundo nivel o estructura profunda corresponde a la organización del significado de las microestructuras, las cuales reflejan la estructura local del discurso.

Montealegre, al basarse en los estudios de Bruner (1988, 1995, 1997), precisa que los conocimientos previos, la experiencia, la cultura y la visión del mundo que posee el lector determinan que la interpretación de un escrito pueda tener múltiples significados o polisemia (especialmente los textos literarios). La narrativa literaria produce en el lector una construcción subjetiva del texto, lo organiza y lo interpreta partiendo de las características dadas en la misma narración, por ejemplo, la diacronicidad de los eventos, la particularidad de los hechos, los estados intencionales de los personajes, la organización interpretativa, el género literario (tragedia, comedia, farsa, etc.), la ruptura de lo convencional, la creación de realidades, etc.

Otro tipo de investigaciones, como la presentada por Downing (1986), proponen el análisis de la lectura como una destreza. La destreza implica el reconocimiento de los elementos de la tarea, de la meta y de las operaciones para alcanzarla. La evolución de una destreza está determinada por la utilización del conocimiento en la búsqueda de la meta y por el logro de una retroalimentación eficaz. Considera la adquisición y el dominio de una destreza a través de tres fases:

a) La fase cognitiva, etapa en la que el sujeto comprende la tarea, elemento esencial para cualquier aprendizaje, pues da claridad cognitiva sobre la tarea,

b) La fase de dominio, en la cual el sujeto ejercita la tarea repetidamente buscando una ejecución exitosa, por lo que la práctica es fundamental en esta etapa.

c) La fase de automatización, el sujeto realiza la tarea sin tropiezos y sin necesidad de desarrollar cada paso de forma consciente.

Desde otra perspectiva, Cazden (1986), propone la lectura como el dominio de un conjunto de conceptos y habilidades, desarrollados en varios niveles. Un procesamiento de orden inferior, en donde se da el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos, historias, etc., y un análisis de orden superior, en donde se da la búsqueda activa de significados, presentando la actividad de lectura a partir del análisis del contexto interno y del contexto externo del lector. Sobre el contexto interno, afirma el autor, es necesario precisar dos cuestiones: primero, la lectura implica un análisis de información del texto a nivel global, sobrepasando los límites perceptuales, centrando la atención en la búsqueda de significado como objetivo principal; y segundo, el conocimiento previo contribuye significativamente en la construcción de significados.

Para lograr la comprensión de un texto el lector debe crear una representación mental coherente, apoyada eficientemente en el conocimiento previo. Sobre el contexto externo o social se consideran dos aspectos: primero, la interacción maestro-alumno durante el aprendizaje de la lectura, al generar espacios de participación que permitan la práctica de habilidades de lectura, pues la interacción con el maestro genera una mayor conceptualización sobre el proceso de lectura; y segundo, la interacción entre pares, creando un ambiente de intercambio “conceptual” a través de actividades de valor motivacional para el niño y la niña. Estas actividades entre pares, permiten una retroalimentación inmediata, en donde la socialización facilita la construcción del conocimiento (Cazden, 1986; Teberosky, 1986). Además, Cazden propone como punto de intersección entre el contexto interno y el contexto social, la motivación como una característica de la situación, elemento clave para resultados óptimos en el aprendizaje de la lecto-escritura, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación de los alumnos y produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades.

Tapia y Montero (1996) proponen la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y generan mayor confianza en las ejecuciones.

Los estudios desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003) consideran que el autoconcepto y la autoeficacia en lectura, son conceptos personales sobre la ejecución y dominio en esta tarea, y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este autoconcepto puede afectar el proceso de adquisición y posterior dominio, por esto la necesidad de prestar más atención al desarrollo de habilidades y estrategias a nivel fonológico, con el objetivo de mejorar su ejecución en la lectura y modificar las autoconcepciones negativas.

Tardif (2003) presenta el análisis del proceso lector desde una concepción constructivista, al afirmar que el lector interactúa con el texto y el contexto, manipulando la información para construir una representación mental. En la lectura, el elemento “texto” aporta al sujeto información lingüística, textual y discursiva (letras, sílabas, palabras, signos de puntuación, tipos de oración, organización y coherencia del texto, tipo de discurso, etc.). El componente “contexto” hace referencia a las intenciones del lector, a las modalidades de lectura (voz alta, individual, grupal, etc.) y a las finalidades de la situación. Esta concepción precisa, en el componente “lector”, la reconstrucción del sentido del texto por medio de sus conocimientos previos (declarativo, procedimental y condicional), de sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

El conocimiento declarativo responde a la pregunta “¿qué?” y comprende el conocimiento teórico o factual sobre sí mismo y sobre lo real. Este conocimiento permite la reflexión y asegura la objetivación.

El conocimiento procedimental responde a la pregunta “¿cómo?” y remite al “cómo ejecutar las acciones”; hace parte de este tipo de conocimiento, las estrategias

cognitivas. El lector, a través de las estrategias cognitivas, establece lazos entre sus conocimientos anteriores y las informaciones suministradas por el texto.

El conocimiento condicional se refiere al “¿cuándo?”, y en un nivel más alto de experticia cognitiva responden a la pregunta “¿por qué?”; este tipo de saber le facilita al sujeto la selección de la estrategia indicada para cada situación. Este conocimiento recurre a las estrategias metacognitivas, las cuales permiten evaluar constantemente la eficacia de las estrategias empleadas. Tardif considera, en la evaluación del saber-leer, el conocimiento procedimental y el condicional pero no el declarativo. Afirma que la evaluación del conocimiento declarativo no tiene ninguna significación porque este saber no conduce a la acción sino a la reflexión.

En la ciencia cognitiva, un área de investigación relevante es la metacognición, considerada un constructo cognitivo complejo que sirve como mediatizador en procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas, la producción de textos, etc. La metacognición comprende dos dimensiones: la primera se refiere a la conciencia y la segunda a la regulación de la cognición. La conciencia que tiene el sujeto de sus propios procesos cognitivos, se puede explicar con ayuda del modelo de redescrición representacional de Karmiloff-Smith (1994).

La autora, presenta el modelo de redescrición representacional (Modelo RR) por medio del cual explica el cambio evolutivo de los conocimientos a lo largo del desarrollo, la manera como el sujeto se hace más consciente de sus conocimientos (estos se vuelven más manipulables y flexibles), y de su desempeño en diversas tareas. La redescrición representacional (RR) ocurre de forma recurrente dentro de micro dominios a lo largo del desarrollo, el modelo RR pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías.

En otras palabras, la redescrición representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente. La segunda dimensión de la metacognición



hace referencia a la regulación de la cognición por medio de procesos reguladores que facilitan el control activo de los procesos cognitivos antes, durante y después de la ejecución.

Estos procesos son: la planeación, la autorregulación y la evaluación de estrategias cognitivas. La planeación, se selecciona información necesaria y pertinente para la ejecución eligiendo un plan de acción. La autorregulación, presente en operaciones de monitoreo y control, implica una constante supervisión del desempeño detectando fallas y determinando los planes alternos para corregirlas.

La evaluación, contrasta resultados obtenidos con los resultados esperados definiendo la eficacia de los procesos anteriores y modificando el plan de acción si es necesario (Flavell, 1979; Brown, 1987; Vargas y Arbélaez, 2002). Evidentemente la conciencia de los sujetos sobre sus conocimientos y la forma como regule sus procesos cognitivos, facilitará o entorpecerá actividades intelectuales en la comprensión lectora, de ahí su relevancia para el desarrollo de la lecto-escritura.

La conciencia del objeto de la tarea, ya sea de lectura o de escritura; y la conciencia y regulación de los procesos cognitivos son fundamentales para alcanzar una comprensión lectora adecuada y un óptimo desempeño en la escritura. Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) presentan una investigación sobre la metacognición en actividades de lectura y escritura en 36 niños (18 niños y 18 niñas) de transición a quinto de primaria, en edades entre los 5 y los 10 años. El objetivo del trabajo fue evidenciar operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación utilizadas en procesos de lectura y escritura. Emplearon dos tareas estructuradas para generar en los niños y en las niñas operaciones metacognitivas, a través de las estrategias de pensamiento en voz alta; y posteriormente se realizaba una entrevista.

En la primera tarea, presentan un texto con algunas palabras desconocidas que buscan generar la utilización de estrategias metacognitivas. En la segunda tarea, buscan operaciones metacognitivas en escritura, a través de un dictado realizado por el niño al experimentador, sobre un cuento conocido o inventado. Los resultados obtenidos por Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez confirman la presencia y

relevancia de procesos metacognitivos para la ejecución óptima de tareas de lectura y escritura.

Las autoras determinan el aumento del nivel metacognitivo empleado por los niños en tareas de lectura y escritura de acuerdo al grado escolar, específicamente en los niños de transición a cuarto grado, sin embargo, los niños de quinto grado mostraron una disminución en el desempeño, con relación a los niños de tercero y cuarto. Las autoras explican el bajo rendimiento de los niños de quinto grado como una posible etapa crítica de reorganización cognitiva que podría estar interfiriendo en el desempeño de los niños; de igual forma consideran que un factor motivacional también pudo afectar los resultados.

Los problemas en la utilización de estrategias de análisis y comprensión de textos han originado investigaciones como la de McGinitie, María y Kimmel (1986), quienes presentan un estudio señalando características del lector (utilización de estrategias), como del texto (estructura del escrito), determinantes para las dificultades en la obtención de significados. De esta forma, se considera la lectura un proceso interactivo entre el lector y el texto, en donde ocurren dos tipos de procesos:

a) Los procesos de orden superior (arriba-abajo), búsqueda de significados a partir de objetivos del lector, de sus conocimientos previos, su visión del mundo, su cultura y su experiencia.

b) Los procesos de orden inferior (abajo-arriba), percepción de letras, búsqueda de significado y análisis sintáctico, que ocurre de forma interactiva y paralela al proceso de orden superior. La clasificación que presentan los autores, establece que un “mal lector” que confía excesivamente en la información que viene del texto, descuida detalles que éste aporta y por tanto es difícil que construya una idea general del escrito leído. De igual forma, un lector que atiende de manera excesiva a sus conocimientos, decide el tema general desde el comienzo de la lectura ignorando los detalles que va aportando el texto.

El estudio de McGinitie, María y Kimmel expone un trabajo realizado en niños de primaria, los cuales presentaban dependencia sobre uno de estos dos procesos, arriba-abajo y abajo-arriba. Los niños que interpretan el texto evocando una gran cantidad de conocimientos sobre sus experiencias a partir de unas pocas palabras leídas del texto, es decir, asimilan lo que dice el texto a sus propios esquemas ignorando detalles nuevos, utilizan una estrategia denominada por los autores no-acomodativa, dependiendo excesivamente del proceso arriba-abajo.

Los sujetos que utilizan la estrategia no-acomodativa, al depender excesivamente de sus conocimientos previos, difícilmente aprenden de lo que leen, ya que centran su atención en lo que conocen del texto. Sin embargo, estos sujetos aprenden del mundo que los rodea, lo que hace suponer a los autores, que aprenden del lenguaje oral.

El otro grupo de niños con una mayor dependencia del proceso ascendente abajo-arriba, generan una hipótesis con base en las primeras oraciones leídas del texto, y a partir de esta hipótesis intentan interpretar el texto completo, tratando de acomodar los datos contradictorios a la hipótesis inicial, por esto se ha llamado a esta estrategia de hipótesis fija.

El estudio concluye que quienes utilizan la estrategia de hipótesis fija, presentan una especial dificultad con textos de estructura inductiva (textos que escriben la idea central al final y no al inicio) pues en su interpretación pierden detalles importantes, ocasionándoles una comprensión errónea y sesgada del tema principal.

En los textos organizados con una estructura deductiva, en donde se precisa al inicio el tema central del texto, se originan menos dificultades porque les permite a los sujetos crear una primera hipótesis sobre el tema. Los diferentes estudios citados hasta el momento, coinciden en la importancia que tiene para la construcción de significados (comprensión), la capacidad del lector para relacionar la información del texto y la información previamente almacenada.

En la relación entre los datos del escrito con los conocimientos del sujeto, desde un enfoque cognitivo, se han desarrollado dos modelos explicativos de comprensión

lectora (Vieiro, Peralba, y García, 1997). El primer modelo, desde una perspectiva computacional, enfatiza la importancia del conocimiento sobre el mundo en la actividad lectora, considerando el esquema como un grupo estructurado de conceptos que representan sucesos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones u objetos prototípicos. Esta información se adquiere a partir de experiencias personales recurrentes.

Los esquemas facilitan la comprensión al proporcionar un marco de referencia para organizar y analizar los datos del escrito. Este modelo analiza los marcos y los guiones, los cuales facilitan la comprensión lectora, y se encuentran presentes desde la etapa preescolar, como lo señala Rodrigo (1998). Los marcos o esquemas de escenas, representan lugares en los que se desarrolla la vida cotidiana, y además poseen información sobre los procedimientos típicos en estos lugares.

Los guiones o esquemas de sucesos, representan situaciones convencionales o rutinas comunes, que poseen información sobre acciones y agentes sociales. Los guiones reúnen específicamente información sobre una secuencia de acciones, personajes, objetos, roles típicos y escenarios.

El segundo modelo, desde una perspectiva psicolingüística cognitiva, analiza el conocimiento esquemático que poseen los lectores sobre la estructura de los textos, considerando el esquema como el conocimiento de los sujetos sobre las partes típicas de una narración, y las conexiones causales y temporales presentes en ésta.

Este modelo propone distintos tipos de esquemas para el análisis de las diferentes clases de textos (narrativo, científico, etc.), generando expectativas al lector sobre el tipo de estructura que debe construir para comprenderlo. Las estructuras narrativas se analizan desde dos marcos teóricos diferentes: las gramáticas de los cuentos y las teorías macroestructurales. La gramática de los cuentos plantea que el lector comprende un texto a partir de su propia representación estructurada de los componentes del cuento, y señala como unidad básica de análisis las categorías o nodos informativos (personajes, ideas y desenlaces).

Las teorías macroestructurales analizan los efectos de los diferentes niveles de representación de un texto sobre la memoria. Aunque se ha señalado en el dominio de la actividad de lecto-escritura una compleja serie de subprocesos, es importante tener en cuenta que su ocurrencia se da en forma simultánea e interactiva. Respecto al dominio del lenguaje escrito, está determinado por un alto nivel de comprensión lectora y por la capacidad de transmitir de forma clara las propias ideas en un escrito.

### **5.8. Lectura y escritura en el niño con discapacidad auditiva.**

Según Chamberlain (2000) La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación de los sordos es un tema crucial con el que los docentes se enfrentan a diario. En algunas oportunidades se han intentado aplicar métodos de enseñanza de la lectura y escritura, sin mayor éxito. Dichos métodos, pensados en su origen para niños oyentes, no se han adaptado a las necesidades de los alumnos sordos o no se ha tenido en cuenta que son capaces de desarrollar la lengua de señas, lengua natural de las personas sordas.

Por otro lado, numerosos docentes que trabajan día a día con niños sordos han implementado, intuitivamente o no prácticas en las que se pueden visualizar un recorte de metodologías y estrategias específicas para el desarrollo de la lengua escrita. Sin embargo, por falta de sistematización, fundamento teórico o continuidad no se ha podido dar difusión a todos esos conocimientos empíricos que los docentes, en la práctica diaria, aplican para enseñar a leer y escribir a sus alumnos. Según Herrera Fernández (2003)

En la actualidad no existen estrategias metodológicas de enseñanza de la lectura y escritura para niños sordos sistemáticamente elaboradas, que tengan en cuenta la nueva concepción de la deficiencia auditiva. Pero se reconoce que se desperdician las estrategias y recursos aplicados por los docentes. Ante esta realidad se evidencia como necesario hacer un relevamiento de la situación existente en las escuelas de sordos, tanto de los métodos en uso como de aquellas estrategias o

modelos que aplican los docentes a efectos de poder plantear una base de partida que permita el inicio de un cambio real.

Las personas sordas en su mayoría presentan grandes deficiencias en la adquisición y por tanto en el manejo del español escrito como segunda lengua. Esto porque la mayoría de personas que trabajan con los sordos desconocen las estrategias metodológicas adecuadas para conducir a una comprensión lógica y coherente del mundo en el cual se encuentran inmersos.

La primera dificultad con la que se encuentran los maestros es la gran barrera comunicativa existente entre sordos y oyentes, ya que los primeros por la naturaleza les negó la posibilidad de escuchar y por ende poseen una gran dificultad en la articulación de lenguas orales, razón por la cual han desarrollado sistemas de comunicación viso-gestual (LS) que les permite una comprensión del mundo desde lo visual y a su vez poder comunicarlo e interpretarlo de una manera natural y fluida.

En cambio, los segundos utilizan lenguas de carácter oral-auditivo que les permiten percibir el mundo de una forma diferente no solo desde lo visual sino también desde lo auditivo. El aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importantes a las que se tiene que enfrentar el niño con deficiencia auditiva. Aunque el lenguaje escrito tiene el potencial para suministrar con deficiencia auditiva un modo alternativo de comunicación que le permite acceder a mucha información, gran proporción de niños con deficiencia auditiva nunca llegan alcanzar unos niveles de lectura competentes. Russell (2002) expresa: El 80% de los adolescentes con deficiencia auditiva son analfabetos y la fuente principal de estas dificultades de origen lingüístico. Los niños con deficiencia auditiva leen mal porque conocen mal la lengua oral.

Al analizar el desarrollo de la comprensión de estructuras sintácticas de niños con deficiencia auditiva su desarrollo es bastante lento que los niños oyentes. No es nuevo decir que la lectura es un ejercicio extremadamente difícil para las personas sordas, pero si suponemos que el desarrollo del lenguaje va estar condicionado por el nivel de competencias lingüísticas que rodea al niño, y por su capacidad para

recibir el mundo sonoro de su entorno es fácil pensar que ese desarrollo quedará modificado si alguno de esos factores se altera.

Por este motivo, debemos considerar que el niño con déficit auditivo, que tiene dificultades para producir y entender el lenguaje hablado, también tiene dificultades con la lectura, ¿Y qué decir de la escritura? El trabajo escrito de las personas sordas refleja muchas veces la estructura gramatical del lenguaje de señas que utilizan, y, hasta que se dan cuenta de ello, su estructura puede parecer incomprensibles.

Por ejemplo, podemos observar que utilizan frases simples y cortas, hacen uso inadecuado de los tiempos verbales, muestran gran pobreza de vocabulario, presenta una incorrecta utilización de señas de puntuación y tienen errores de omisión y sustitución. Stokes (2004) afirma: El proceso de enseñanza de la lengua de señas a la lengua escrita es similar al que hace con niños oyentes, la diferencia radica en la edad de adquisición de la lengua de señas, ya que la mayoría de niños que asisten a la escuela para sordos son hijos de padres oyentes que no utilizan la lengua de señas razón por la cual los niños sordos están adquiriendo su primera lengua aproximadamente desde los cuatro o cinco años lo que hace que su ritmo de aprendizaje en principio sea un poco más lento comparado con el de los oyentes o con el de sordos hijos de padres sordos quienes si adquieren a una edad adecuada la lengua de señas como primera lengua.

Aunque las lenguas de señas no poseen una forma escrita, esto no implica que los sordos que las han adquirido no poseen habilidades lectoras derivadas de ella. Usar señas que incluyen la dactilología de la primera letra con la cual se escribe una palabra, buscar las relaciones entre lenguaje de señas y lenguaje escrito, etc. Son actividades que se realizan de forma natural en las familias de padres sordos con hijos sordos.

Como consecuencia, cuando estos niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua oral escrita poseen un cumulo de experiencias con los textos escritos que les permite relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes. Lo más importante para la enseñanza de la lectura es la comprensión lectora ya que no debe instruir en una sola área de enseñanza es necesaria en ambos

componentes para mejorar la comprensión lectora. Es decir, comprensión lectora implica habilidades para codificar, decodificar y recodificar, así como habilidades para comprender lingüísticamente el discurso.

La visión simple es un modelo de lectura que permite explicar con mayor pertinencia el desarrollo de la lectura en los niños sordos, debido al importante papel otorgado a la comprensión lingüística en la comprensión lectora. Se ha observado que las habilidades comunicativas en lenguaje de señas de los estudiantes sordos, correlacionan positivamente con la comprensión lectora.

Esto quiere decir, que a medida que aumenta las habilidades en lengua de señas aumenta la comprensión lectora. Asimismo, se ha constatado que la adquisición temprana del lenguaje de señas correlaciona positivamente con la comprensión lectora. Es decir, una mejor comprensión de la estructura narrativa del lenguaje de señas, mejora el rendimiento lector de los estudiantes sordos. Por ello resulta fundamental incorporar en la educación bilingüe de las personas sordas el aprendizaje específico de las formas lingüísticas propias de la lengua de señas.

Según Herrera (2003) La mayoría de la población oyente obliga a desarrollar habilidades comunicativas propias del “oralismo” a los niños sordos, sin respeto alguno por el orden gramatical propio de la lengua natural del niño sordo, por lo tanto, se aplica un método de enseñanza errado de forma mecánica y repetitiva, con resultados de fracaso y rechazo por parte de los estudiantes.

### **5.9 Estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura en niños con discapacidad auditiva.**

Las estrategias específicas y diversificadas, son recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a través de medios que promueven el aprendizaje significativo, de acuerdo con las condiciones que resultan de cada necesidad de los alumnos con deficiencia auditiva. Las estrategias específicas, son



al mismo tiempo un curso y un derecho de y para los alumnos y alumnas con discapacidad, a recibir una educación de calidad con equidad, a través de:

- La construcción de ambientes orientados al logro de los aprendizajes,
- El desarrollo de experiencias sociales en el aula significativas
- La movilización de saberes.

Las estrategias específicas y diversificadas, en su conjunto como estrategias didácticas, permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículo, al considerar los recursos escolares, las condiciones y requerimientos de la población escolar (cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizajes, entre otros).

Permiten orientar acciones pedagógicas con el fin de contribuir a eliminar prácticas de exclusión, rezago escolar, reprobación, entre otras que se constituye barreas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con deficiencia auditiva.

Todos los alumnos y las alumnas pueden progresar si se otorgan las oportunidades, las ayudas o medios de compensación necesarios, ya que el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades propias, sino también de la cantidad y calidad de experiencia y apoyos que se le brindan en el aula y en la escuela. Es a través de las planeaciones de aula, que el docente puede proyectar las oportunidades de aprendizaje a través de las cuales dará respuesta a la totalidad del grupo.

En la planeación didáctica, también se proponen las formas de interacción que permiten lograr el mayor grado posible de comunicación y de participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades particulares de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados. Para hacer esto posible, el equipo docente requiere avanzar hacia planeaciones de aula más diversificadas, creativas, interesantes e incluso divertidas, que consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones, las características socioculturales de los estudiantes, tales como su lengua materna, así como sus valores o sus concepciones del mundo y de las relaciones.

La importancia de las estrategias metodológicas constituye la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente permitiendo la construcción de conocimiento escolar y en particular intervienen en la interacción con las comunidades.

### **5.10 Estrategias metodológicas**

Se refiere a las intervenciones pedagógicas planificadas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente. Según Nisbet Schuckermith (1987) estas estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender.

Según Ferreiro las estrategias metodológicas guían y orientan la actividad psíquica del estudiante para lograr su aprendizaje significativo.

La aproximación de los estilos de enseñanzas al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernal (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos deriva de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos de las tareas. Por lo tanto, el conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleada por los alumnos y la medida en que favorecen el rendimiento de las diferentes disciplinas permitirá también el entendimiento de las estrategias en aquellos sujetos que no las desarrollan o que no las han aplicado de forma efectiva, mejorando así sus posibilidades de trabajo y estudio.

Pero es de gran importancia que los educadores y educadoras tengan presente que ellos son los responsables de facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, dinamizando la actividad de los y las estudiantes, los padres, las madres, y los miembros de la comunidad. La educación de los niños con deficiencia auditiva en el aula regular es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que puede experimentar un maestro; las necesidades educativas de estos alumnos

deberían vivirse como un desafío cotidiano más que como un obstáculo, responder a ellas impone revisar las estrategias de intervención pedagógicas que empleamos cotidianamente para mejorar día a día.

En los últimos años se han desarrollado métodos y estrategias para la enseñanza de la escritura para los niños oyentes, pero estas mismas pueden utilizarse con niños sordo siempre claro está con adecuaciones curriculares y de acuerdo al nivel de pérdida auditiva.

Las dificultades encontradas durante la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral condicionan básicamente esta particular complejidad. Así, durante el periodo de aprendizaje del dominio lector, habitualmente suelen encontrarse con limitaciones a diferentes niveles: dificultades de reconocimiento de palabra, limitaciones en vocabulario general, problemas para la comprensión en el lenguaje figurado, conocimientos generales insuficientes, dificultades de comprensión de la sintaxis, carencias en conocimientos y uso de las estructuras textuales, problemas de adquisición y uso de estrategias específicas y, finalmente, escasa conciencia y control de la comprensión (Luckner & Handley, 2008).

La lengua escrita surge cuando la interdependencia se extiende más allá de la comunidad primaria, cuando surgen las escrituras comerciales y políticas, resulta de la expansión de la cultura cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a generaciones futuras.

El progreso del niño en el desarrollo de la lectura y escritura puede ser guiado con éxito a través de una interacción temprana.

En este caso con los alumnos sordos, la lectura se convierte en una actividad extraordinariamente compleja, auténtico puzle en muchos casos (Chamberlain & Mayberry, 2000), un proceso lleno de dificultades al que deben enfrentarse a lo largo de su etapa educativa.

Cabe destacar que un 90% de los niños sordos son hijos de padres oyentes, por lo tanto, suelen tener una exposición deficiente e inconsistente a cualquier tipo de lenguaje, ya que la gran mayoría de estos padres no manejan la lengua de señas, por lo que frecuentemente enfrentan el aprendizaje de la lectura con un nivel de desarrollo lingüístico precario, lo que resulta en una barrera adicional para esta tarea (Musselman 2000). Por lo tanto, el lenguaje escrito se considera como un segundo idioma en los sordos ya que la lengua escrita se adquiere cuando el lenguaje de señas ya se ha desarrollado o está en proceso, a través del lenguaje espontáneo.

### **5.11 Metodología para la enseñanza de las personas con deficiencia auditiva**

#### **Abordaje oralista:**

- La opción monolingüe trata de enseñar a los niños sordos, la lengua empleada por los oyentes que le rodean. A modo de organización, el criterio que se utiliza es la interacción de los usuarios sordos en las escuelas ordinarias aprovechando los recursos específicos y recibiendo una atención especializada por parte de un logopeda o docente sordo e hipoacúsicos.

En esta metodología se resalta fundamentalmente el uso de audífonos, capitalizando el resto auditivo del niño.

Desarrolla la articulación de los fonemas. Estimula la percepción visual, táctil, háptica (contacto, lo táctil), en beneficio de la habilitación oral.

La modalidad oral hace referencia a las producciones basada en vocalización, frases, transmisión oral etc.

- Método Jouvé: desarrollo del uso de los auditivos para producir mayor inteligibilidad de las palabras.
- Método verbo tonal: desarrolla cuatro principios básicos:

- a) Campo auditivo óptimo
- b) Transferencia
- c) Valores de lenguaje hablado (entonación, pausa, ritmo, intensidad) etc.
- d) Reeducción de la audición.

- Abordaje gestual

Se entiende por lenguaje de signos manuales, lenguaje signado o lenguaje mímico a la comunicación entre personas de un mismo colectivo o grupo social, que utilizan ademanes principalmente con las manos. Otras formas de dominar el abordaje gestual son: mano- expresión gesto- expresión gesto- digital.

- El lenguaje de signos:

Estructuración del lenguaje gestual es diferente al oral. Por ejemplo, ASL, (sistema americano de señas) trabaja a partir del espacio tridimensional, la frase se produce frente al cuerpo desde la cintura hasta la cabeza.

- Abordaje mixto

Comunicación bimodal: vincula estrechamente el abordaje oral, el sistema de signos y la dactilología.

Palabra completada o Cued Speech: utiliza la lectura de los labios y como complemento posiciones manuales para indicar vocales y consonantes.

Permite identificar por medio de posiciones fonemas que resaltan similares a simple vista, por ejemplo /p/ /m/ /b/. Facilita la corrección ortográfica y es aplicable en estimulación temprana.

Pinding: se refiere a la mezcla de sintaxis y vocabulario en dos lenguas distinguida en dos zonas bilingüe.

Favoreciendo el uso del lenguaje hablado y de signos. Utilizados en el ambiente de las personas sordas frecuentemente.

## **5.12 Estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza de la escritura del sordo**

Albertini y Schley (2003) consideran que los estudiantes sordos pueden reconstruir el sistema del lenguaje escrito y que gran parte de este proceso es similar al que realizan los estudiantes oyentes y que solo hace falta el acceso a la comunicación desde temprana edad y la exposición a la lengua escrita. Señalan que los textos de los sordos han sido caracterizados por tener oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones a nivel discursivo, vocabulario restringido y repetitivo.

En el nivel sintagmático-pragmático no aplican las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.

Por otra parte, los profesionales que evalúan los escritos de los estudiantes sordos deben considerar las dificultades que presentan en la tarea de escribir y centrar la evaluación en el significado y no en los errores propios del desarrollo que aparecen en el texto (Schmitz y Keenan, 2005).

Considerando la evaluación como un proceso cuyo objetivo es retroalimentar el aprendizaje, es posible identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes respecto de un aprendizaje, para posteriormente adaptar la enseñanza a sus requerimientos y obtener un proceso constructivo (Condemarín y Medina, 2000).

Contreras, González y Urías (2009) plantean utilizar la rúbrica para evaluar la escritura, esta es una escala en la que se describen uno o varios tipos y niveles de habilidad en una ejecución determinada. Presenta una forma cualitativa de

representar los escritos de los estudiantes, evaluándolos y pudiendo compararlos a partir de una escala con un rango que contiene desde la respuesta excelente hasta la inapropiada.

Debemos estar conscientes que las mismas estrategias para la enseñanza de la escritura en alumnos oyentes se pueden utilizar con alumnos no oyentes, en breve se mencionan algunas que pueden ser útiles en el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos sordos.

### **5.13 Estrategias lúdicas**

1. Lectoventanitas: El cual consiste hacer separación de sílabas junto a una imagen relacionada con la palabra en estudio.
2. Enlazando sílabas: Esta estrategia se trata de unir sílabas para así poder formar palabras de forma simultánea los niños aprenden como se debe escribir.
3. Formando palabras: Similar a enlazando silabas, se utiliza un fichero con las silabas en estudio y el niño procede a formarlas uniendo las fichas.
4. Armandos los nombres: Consiste en realizar un rompecabezas con el nombre del niño.
5. Pupiletras: Pupiletras o sopa de letras consiste en una cuadrícula u otra forma geométrica rellena con diferentes letras para formar un juego de palabras.
6. Lectoruletas: Es una estrategia diseñada para el reconocimiento de palabras escritas.
7. Descubriendo palabras: Es un juego de desafíos que consiste en encontrar las letras que forman las palabras, estimula y desarrolla la percepción visual

y espacial, el pensamiento lógico y estratégico, la creatividad y la comunicación interpersonal.

#### **5.14 Importancia de la lengua de señas como primer idioma.**

La comunicación es un proceso que se produce en el marco de la actividad humana, mediante la cual las personas que se comunican desempeñan el papel de emisor, receptor, y transmiten un mensaje por medio del lenguaje. Constituye una categoría polisémica, ha sido estudiada por varias disciplinas científicas y reguladora; función de contacto, mediante esta el individuo satisface sus necesidades de comunicación y elimina las tensiones provocadas por la sociedad; función grupo dado, o, por el contrario, que se es ajeno a este; función de socialización, permite la transformación del individuo y la formación de su personalidad, como sujeto de la comunicación.

Las lenguas de señas es un lenguaje viso gestual, basadas en el uso de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo. Están formadas por diferentes componentes: la expresión facial, la expresión corporal, las señas, el alfabeto manual, la dactilología. La expresión facial es un componente de la lengua de señas no manual, que se basa en los movimientos de los labios, en diferentes posiciones de la lengua, movimientos de los ojos, diferentes formas de soltar el aire, entre otros elementos que matizan su expresión y fluidez. Se vincula con la expresión corporal, acompañándose con el movimiento de las manos.

La expresión corporal se valora la importancia que tiene para esta lengua el dominio del espacio, con el movimiento del cuerpo en un ángulo adecuado se logra una comunicación eficiente por el elevado componente artístico que la caracteriza, así, por ejemplo, cuando nos referimos a algo que está lejos de nosotros, lo hacemos muy bien con el cuerpo, porque la seña sola es insuficiente.

Las señas son los signos codificados para asignar las palabras y frases en los distintos campos del saber científico, técnico y humanista, por ejemplo: la seña del maestro, médico, deportista, valores entre otras.



La lengua de señas de las personas sordas es completamente expresiva, no solo muestra propiedades organizativas complejas, sino que también cuenta con una estructura gramatical independiente de la expresión oral. En distintos sistemas los signos se manifiestan ahora como métodos totalmente desarrollados, con complejas reglas gramaticales. Además, son autónomas y capaces de expresar sentimientos, formar una conversación evocar imágenes y crear poesía.

La perspectiva del estudio lingüístico se enriquece y se complementa con la atención al funcionamiento de un lenguaje viso-espacial, tan distinto del lenguaje oral en cuanto al modo de producción y de percepción.

El lenguaje es el instrumento fundamental de la cognición y la comunicación, se expresa mediante el habla o la lengua de señas. Las personas hablan como todos en su comunidad, es decir utilizan una lengua, por eso forman una comunidad lingüística. En el caso de los sordos severos y profundos el establecimiento del lenguaje como vehículo portador del pensamiento y de las unidades comunicativa es largo y costoso, por tanto, en los primeros años de la ontogénesis el mensaje no supone el empleo de todos sus componentes.

Según Mayberry (2002) El estudio de las necesidades educativas especiales del alumno con deficiencia auditiva presenta hoy una perspectiva mucho más amplia que hace unas décadas. Entonces y desde un modelo educativo oralista (predominante aún en numerosas instituciones educativas) se ha mantenido que la principal necesidad del alumno sordo es el aprendizaje del lenguaje oral como condición previa para acceder al resto de los aprendizajes y contenidos culturales transmitidos por él.

Durante los últimos años las investigaciones desarrolladas de distintas disciplinas han aportado nuevos elementos de reflexión sobre la consideración de la sordera y la educación de los alumnos sordos.

Estos estudios que se han venido produciendo desde los años sesenta se han convertido en factores de cambios (Galceran, 1988) para llegar a entender una nueva concepción de la sordera. Las lenguas de señas además son el vehículo de la cultura sorda, que, según Freeman, Carbin y Boese (1981) incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la ley y las prácticas de los miembros de la comunidad. Al igual que cualquier otro grupo humano, los sordos utilizan su lengua de señas para negociar y construir la realidad. Lógicamente, el resultado contendrá en promedio diferencias con respecto a los oyentes.

El uso de lengua de señas, unido al de la lengua escrita como segunda lengua, le sirve al niño sordo construir la realidad. Cuando el estudiante con deficiencia auditiva adquiere la lengua de señas el maestro le presenta en un principio dibujos acompañados de la respectiva palabra. Inicialmente, el niño no entenderá nada, pero con el tiempo entenderá y de allí en adelante, no necesitará más dibujos.

Sentirá curiosidad por conocer el mundo a través de las palabras esto cada vez aumentará, ira por diferentes ambientes y el niño aprenderá nuevos conceptos. La lengua de señas es esencial para una verdadera socialización de los sordos desde temprana edad.

Las lenguas de señas de los sordos son lenguas naturales que se diferencian de las lenguas orales solamente en que utilizan el canal de comunicación viso-gestual en lugar del audio-vocal. Han estado en uso en comunidades sordas de todo el mundo desde la antigüedad, pero fue a partir del siglo XVIII cuando comenzaron a ser utilizadas por educadores de sordos.

A través de los años, se ha creído que todos los sordos podrán ser integrados a la comunidad oyente, esto se vio afectado por la falta de interés de los docentes por estudiar las señas. Solo en 1960, el lingüista norteamericano Stokoe demostró que la lengua de señas norteamericana (ASL) así como también todas las lenguas de

señas, eran lenguas naturales susceptibles de descripción lingüística. Sin embargo, el interés de los Lingüista por ellas es aún limitada.

El propósito es demostrar la importancia de las lenguas de señas para las comunidades sordas de todo el mundo y para los estudios del lenguaje en general. En primer lugar, las lenguas de señas son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios que permiten una cantidad indefinida de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la fantasía, y cuya única diferencia con las lenguas orales es que se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual.

Las lenguas de señas tienen valdes como cualquier otra lengua de prestigio, si bien por la limitación de sus funciones su desarrollo se ha visto disminuido al igual que el de la inmensa mayoría de las lenguas orales del mundo. La penda (2004) afirma: En relación con la lengua escrita en nuestro caso el español, relevante hace una distinción entre la oralidad y la escritura. Para las personas sordas, la posibilidad de comunicarse por la vía auditiva-visual suele presentar grandes dificultades.

En cambio, la lectura y escritura por ser ambas de naturaleza visual podrían alcanzar índices similares de apropiación en oyentes y en sordos. Sin embargo, los resultados que se evidencian en las investigaciones específicas no son alentadores: los alumnos sordos suelen tener bajos rendimientos en lectura y aun menores en escritura, así lo subrayan, en el área anglófona.

Entre la hipótesis que intenta explicar estas diferencias tan marcadas con los oyentes sostiene que la peculiaridad que adquieren los procesos de lectura y escritura en personas sordas es que se suelen enseñar sobre una lengua segunda que es desconocida o conocida en forma fragmentaria. Coincidentemente, señala que uno de los errores de análisis, al estudiar las dificultades en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita, consiste en pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua.

Melgar (2001) afirma: Los niños sordos de padres sordos conocen una serie de estrategias de interpretación de textos escritos que les han sido transmitidos por sus padres asignar cuentos, usar dactilología para conocer palabras que no tienen señas, usar señas que incluyen la dactilología de la primera letra con la cual se escribe una palabra, buscar las relaciones entre lenguaje de señas y lenguaje escrito, etc. Son actividades que se realizan de forma natural en las familias de sordos con hijos sordos. Como consecuencia, cuando estos niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua oral escrita poseen un currículo de experiencias con los textos escritos que les permite relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes.

Lo más importante para la enseñanza de la lectura es la comprensión lectora ya que no debe instruirse en una sola área, la enseñanza es necesaria en ambos componentes para mejorar la comprensión lectora. Es decir, comprensión lectora implica habilidades para codificar, decodificar y recodificar, así como habilidades para comprender lingüísticamente el discurso. La visión simple es un modelo de lectura que permite explicar con mayor pertinencia el desarrollo de la lectura en los niños sordos, debido al importante papel otorgado a la comprensión lingüística en la comprensión lectora.

Se ha observado que las habilidades comunicativas en lenguaje de señas de los estudiantes sordos, correlacionan positivamente con la comprensión lectora. Esto quiere decir, que a medida que aumenta las habilidades en lenguaje de señas, aumenta la comprensión lectora. Asimismo, se ha constatado que la adquisición temprana del lenguaje de señas correlaciona positivamente con la comprensión lectora.

Es decir, una mejor comprensión de la estructura narrativa del lenguaje de señas, mejora el rendimiento lector de los estudiantes sordos. Por ello resulta fundamental incorporar en la educación bilingüe de las personas sordas el aprendizaje específico de las formas lingüísticas propias de la lengua de señas. Según Herrera (2003) La

mayoría de la población oyente obliga a desarrollar habilidades comunicativas propias del oralismo a los niños sordos, sin respeto alguno por el orden gramatical propio de la lengua natural del niño sordo, por lo tanto, se aplica un método de enseñanza errado de forma mecánica y repetitiva, con resultados de fracaso y rechazo por parte de los estudiantes.

### **5.16 Atención educativa orientada a las necesidades educativas del sordo**

González, M. y Leal, G. (2010) para los niños con discapacidad auditiva los maestros deben de tomar en cuenta lo siguiente:

- Es fundamental el entrenamiento auditivo para compensar o aminorar el déficit. En los niños sordos a través de instrumentos musicales, ruido ambiental.
- Procurar tener una buena base de su lengua de seña para favorecer el aprendizaje de la escritura y los procesos de aprendizaje.
- Debe aprender el lenguaje de señas y otros sistemas de comunicación alternativos, independientemente de si tiene restos auditivos o no. Lo importante es que adquiera un lenguaje que regule el pensamiento.
- Se debe incluir especialmente en el niño sordo el gusto por la lectura ya que a través de ella podrá compensar, la falta de experiencias y conocimientos que se adquieren naturalmente por información auditiva.
- Facilítele al estudiante por escrito la programación, objetivos, contenidos, fechas de exámenes, de presentación de trabajos y cualquier otra información que usted considere pertinente acerca de los lineamientos generales de su materia.

- Los medios visuales son el mecanismo más claro para trabajar con estudiantes con deficiencia auditiva. El docente debe valerse de dibujos, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes entre otros recursos, para trabajar con estos alumnos, especialmente cuando tratas de literatura.
- Uso de material didáctico impreso o tecnológico donde se beneficie el área visual, como libros y otros textos, manuales, diapositivas, películas, videos, material concreto, juguetes educativos, laminas, paleógrafos, juegos de mesa son recursos efectivos, con el fin de facilitar el aprendizaje. Si el estudiante cuenta con una computadora en su casa, se le puede brindar información, como gráficos, contenidos de la materia, mapas conceptuales, resúmenes, síntesis, trabajos por evaluar, entre otros.
- Brindar al estudiante sordo el vocabulario nuevo que se empleara en el desarrollo de la próxima lección. Así el tendrá la oportunidad de conocerlo con antelación, lo cual favorecerá su comprensión del contenido siguiente.
- De igual manera los niños y adolescentes con deficiencia auditiva pueden ser más expresivos en sus gestos faciales y corporales y no debemos malinterpretarlos.
- Nuestras miradas deben coincidir con la suya y nuestra expresión facial debe invitar al niño a participar y, a la vez, mantener sus intereses en la interacción.
- La expresión facial y corporal que presentamos en nuestra comunicación es de mucha importancia en este punto.

- El movimiento de nuestro cuerpo y nuestro rostro deben manifestarse con cierto valor afectivo y motivacional para que el alumno perciba realmente que estamos atendiéndole. Que perciba que dirigirse a nosotros es fundamental.

Como docentes debemos favorecer una atención directa al niño para facilitar la supervisión del trabajo.

Se puede colocar al niño en la primera fila de la clase, enfrente del docente, o bien ubicar a la clase en forma de U o en semicírculo siempre que sea posible, para que pueda ver a los demás niños y el también al educador. Favoreciéndole una visión global de lo que sucede en clase, visión frontal del lugar que ocupan los docentes, y visión frontal de la pizarra u otras herramientas como de soportes visuales, la ubicación del niño en el aula es más importante de lo que se puede pensar. Este lugar debe permitir al niño acceder con facilidad a toda información visual relevante para los aprendizajes:

- No dar explicaciones ni información básica mientras caminamos o se escribe en la pizarra.
- No girar la cabeza mientras hablamos. Realizar el signo o decir la palabra siendo conscientes de que nos está mirando.
- Asegurar que nuestro alumno nos está viendo, mirando y atendiendo cuando nos estamos dirigiendo a él o al grupo- clase.
- Cuando sea necesario, realizar un enunciado más corto que resuma o simplifique el contenido del mensaje en su esencia, pero con una estructura correcta.

- Indicar el objeto del que se va a hablar y que este en su campo de visión, y pueda percibir el referente (el objeto del que se va a hablar) y su denominación (su nombre, su seña al mismo tiempo)
- Nos tenemos que asegurar bien de que el alumno ha visto aquello de lo que le estamos hablando, o bien que sigue nuestra explicación una vez que ha visto el referente.
- Evitar poner papeles, lápices o las manos delante de la cara.
- Informar de ello cuando haya terminado la conversación o valla interrumpirse.
- En situaciones grupales, como la asamblea o las tutorías, es fundamental respetar el turno de la palabra y dejar claro quien está hablando en cada momento. Utilizar enunciados interrogativos cerrados (SI/NO), para obtener respuestas lingüísticas más inmediatas cuando lo creamos oportuno.
- Utilizar además el señalamiento con nuestro dedo índice o con la mano, que muchas veces va a ser fundamental para hacer referencia a lo que queramos decir hasta que lo sepamos explicar o nos pueda entender. Asegurar que conoce las palabras que le estamos diciendo, para que pueda asegurar nuestra vocalización. Utilizar un lenguaje claro, bien vocalizado y fácil de entender.
- Será fundamental anticipar cualquier modificación en la rutina diaria o la realización de actividades extraordinarias y asegurarnos de que han entendido lo que va a ocurrir. Las metodologías que mejor se van a adaptar a este tipo de alumnos serán las de carácter visual, activas, de descubrimiento y exploración.



- El aula debe tener buenas condiciones tanto acústicas como de iluminación. Habrá que controlar el ruido ambiental y tener siempre en cuenta el campo visual del alumno.
- La iluminación debe favorecer la apreciación correcta de nuestro rostro sin ningún impedimento o deslumbramiento para que vea los labios en particular la expresión facial general.
- Otros aspectos de intereses que benefician la comunicación en el aula y el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Expresiones faciales: son algo natural en las personas con deficiencia auditiva ya que forman parte de su comunicación. No solo deben permitirse, sino que hay que tenerlas en cuenta, ya que como docentes nos van a proporcionar información sobre el niño (si no entiende, si se ha perdido la explicación, si sabe una respuesta...)
- Barridos visuales: aquellos que el alumno con deficiencia auditiva realiza para controlar el entorno del aula de forma visual y para asegurarse de que todo sigue en orden.
- No deben confundirse con despistes. Otras características que podemos encontrar en el niño con deficiencia auditiva en el aula.
- Sensibilidad de otros sentidos: esta situación despierta muchas veces sospechas de los profesores ya nos hace pensar que el niño oye algo, porque gira su cara cuando alguien se acerca, pasa o le habla. Esto se debe a la sensibilidad que desarrollan con otros sentidos y que les permiten notar las sombras y las luces, vibraciones, el aire que se mueve.

- Ruidos: En ocasiones, el niño de forma inconsciente al realizar un determinado movimiento provoca un ruido que puede molestar al resto del grupo (golpear con lápiz la mesa, o con la punta del pie el suelo, pasar las hojas, correr la silla o la mesa...). En estos casos, no se le debe reñir, sino hacerle ver de forma adecuada que debe evitar, en medida de lo posible, estos movimientos.
  
- Permitir momentos de descanso: es normal que el niño se fatigue por el exceso de atención visual y auditiva que se requiere de él.
  
- Problemas de conducta: no tiene por qué ser una característica propia del niño con deficiencia auditiva, pero si tenemos que tener en cuenta esta posibilidad a la hora de transmitir las normas y reglas de conducta básicas, tanto del aula como de la vida cotidiana, para asegurarnos de que las han entendido e interiorizado, y no confundir un carácter rebelde con falta de información.
  
- Mimetismo: esta es una situación de la que debemos estar muy pendientes para evitarla. En ocasiones, las acciones, y conductas del alumno se guían por lo que hacen sus compañeros, las copian, por eso debemos asegurarnos, en todo momento, de que estos alumnos entienden toda la información que transmitimos.

### **5.17 Propuesta para brindar atención educativa en la adquisición de la escritura del sordo.**

Para los estudiantes sordos representa un ajuste a la oferta educativa actual; que oriente y desarrolle de manera integrada los contenidos propuestos en las áreas. Una propuesta, con características transcendentales, integradoras, pertinentes y orientadas al desarrollo del individuo, impulsando prácticas pedagógicas que

respondan al aprendizaje significativo de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Una propuesta educativa bilingüe bicultural garantiza la socialización y formación integral de los estudiantes sordos y la promoción de formas de convivencia para la integración social; así mismo la práctica pedagógica debe promover equitativamente los conocimientos, saberes y valores.

Según Frith (1981) el desarrollo de la lectura y escritura en los niños sordos se da en tres etapas:

- **Logográfica:** Durante la etapa logográfica los alumnos son capaces de reconocer algunas palabras de manera globalizada debido a sus indicadores gráficos.
- **Alfabética:** Durante la etapa alfabética los alumnos son capaces de distinguir algunas letras del alfabeto y posteriormente segmentar las palabras y aplicar correspondencias grafo sonoras.
- **Ortográfica:** Durante la etapa ortográfica el alumno tiene la habilidad de leer y escribir respetando los patrones ortográficos.

Una gran cantidad de las investigaciones mencionadas, asimismo, da cuenta de que el dominio de la sintaxis y el léxico es el que, generalmente, suele concentrar las mayores dificultades, este tema lleva más de 20 años sin encontrar una respuesta concluyente.

El haber identificado la gramática como el elemento central del análisis nos remitió al tema lingüístico, evidenciado, a nuestro entender, la raíz del problema. Las dificultades inherentes a la sordera para adquirir un sistema lingüístico que se transmite en forma auditiva- oral acarrear un desconocimiento total o parcial de la lengua en la que se pretende escribir.

Por ello, los problemas con la sintaxis y léxico en la escritura se vuelven una consecuencia derivada ineluctable y los intentos de abordaje tendrían que enfocarse hacia el modo de resolver este tema.

Una de las diferencias de la lectura y la escritura con respecto a la oralidad es que las dos primeras, generalmente, de una instrucción sistemática, en tanto las lenguas adquiere por simple exposición al entorno, sin la necesidad de una mediación docente ni de una propuesta metodológica determinada llevada adelante por un adulto competente.

Sin embargo, la sordera impone también la condición de tener que utilizar estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje para lograr un acercamiento a la lengua oral del entorno.

Es preciso recordar que es la modalidad auditiva/oral la que la hace inaccesible para las personas sordas, dado que la lengua de señas, por sus características eminente visuales, no representa dificultades de acceso y se puede desarrollar con total normalidad, en la medida en que los niños estén expuestos a ella.

En un análisis más detallado acerca de la lengua mayoritaria, identifiquemos que no solo se trata de una segunda lengua tomando en cuenta la lengua de señas suele ser la primera, sino que su enseñanza podría beneficiarse de los enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras para su aprendizaje.

Consideremos que, en estos casos, resultaría más productivo un programa progresivo de enseñanza que contemplara el mismo tipo de contenidos, conceptualizaciones y sistematizaciones que requiere cualquier individuo aprendiente de esta lengua, en contextos en donde no está en contacto con ella.

De este modo, a los efectos de evaluar cuales eran las características de los programas de enseñanzas más extendidos, analizamos propuestas educativas

específicas, tanto en las escuelas especiales como en escuelas comunes. El objetivo fue determinar las variables metodológicas que obtenían mayor consenso en cuanto a los resultados en alfabetización y fueran útiles a los fines de diseñar un programa que permitiera superar algunas de las dificultades, con el aporte también de otros campos de estudios.

Sobre esa base, diseñamos un programa de enseñanza en segundas lenguas que permitiera atender al mismo tiempo aspectos lingüísticos, educativos en general y de escritura en particular.

Algunas propuestas de estrategias exitosas para el desarrollo de la adquisición de la lectura a los estudiantes sordos por docentes e investigadores deben ser entendidas en el contexto antes mencionado, cuya validez está en directa relación con los proyectos donde fueron implementadas. Estas pueden servir a otros docentes como punto de referencia para el desarrollo de actividades que constituyan al proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades de lectura y escritura en escolares sordos.

Las educadoras que quieran implementar alguna de estas estrategias deben considerar ciertos requisitos fundamentales tales como:

- Trabajar en equipo al menos dos profesoras (es) y contar con un tiempo mínimo para reunirse semanalmente.
- Reflexionar y auto evaluar constantemente la práctica educativa, en especial, los problemas y las estrategias a implementar para resolverlas.
- Por último, asumir cierta autonomía para innovar en sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura.

## 5.18 Estrategias para mejorar habilidades comunicativas

Las actividades desarrolladas en este ámbito fueron orientadas a facilitar el intercambio comunicacional entre niños, y profesoras. A continuación, se presentan algunas estrategias exitosas logradas por dos equipos de profesoras (nivel preescolar y primer ciclo básico):

- Unificación de la modalidad de comunicación. Las educadoras unifican, entre ellas, la manera de comunicarse con los alumnos, lo que sirvió de modelo para motivar la comunicación de los niños con otros profesores, y ellos mismos. Para este fin, implementaron la lengua de señas como principal método de comunicación, capacitándose, para estos efectos, en la misma escuela (con alumnos mayores y otra educadora competente en la lengua de señas)
- Incorporación del uso de abecedario dactilológico, utilizando como una herramienta de apoyo a la expresión oral y comprensión, en el proceso comunicativo. Además, sirvió para hacer referencia a todas aquellas palabras que no cuentan con una seña determinada.
- Incorporación, al aula, de una persona competente en LS, quien realice actividades específicas como, relato de cuentos y la discusión de estos con los niños.
- Utilización de la expresión artística y corporal como forma de comunicación, que a la vez ayudó a la comprensión de textos escritos. Por ejemplo, dibujar o pintarlo que comprenden de un texto o de una experiencia personal, motivándolos a que lo relaten al resto del curso, fomentando una discusión grupal en torno al tema presentado; expresarse a través de la actuación de un texto o de su experiencia de manera individual o grupal; uso de cuentos u otros textos, que proporcionen el incremento de la comunicación expresiva de los niños, constituyéndose en un elemento de apoyo.

Alguna de las estrategias para motivar a los niños a hablar ante el curso, fueron el relato grupal de un cuento entre los niños y las disertaciones sobre contenidos trabajados en clases.

### **5.19 Ejemplos de estrategias exitosas para mejora las habilidades de la escritura**

Los cuadernos de comunicación, a través de los cuales las profesoras mantienen con el niño una comunicación privada de temas relacionados con sus perspectivas experiencias. Una regla básica en el trabajo con estos cuadernos es que los mensajes que escriben los niños no se corrigen. El profesor, a través de sus respuestas, modela la manera correcta de escribir.

La creación de comics y cuentos, de acuerdo a los intereses de los niños, fueron estrategias muy motivantes para que los estudiantes produjeran textos.

La disposición libre de material para escribir (hojas de colores, sobres, lápices, revistas para recortar, etc.) facilitó y motivó la lectura de cartas, la publicación de sus propias noticias, comics, chistes, diario mural.

La creación de los cuadernos de verbos de vocabulario que los niños completaron de acuerdo a sus necesidades y fueron exitosamente utilizados como manuales de consulta, tanto a nivel escrito como de lectura.

El uso del computador fue una herramienta altamente motivadora para que los niños escribieran textos de acuerdo a sus necesidades con relación a las actividades académicas que están desarrollando en el aula.

## VI. MATRIZ DE DESCRIPTORES

Objetivos de la investigación	Preguntas generales de la investigación	Preguntas específicas	Técnicas	Fuentes
<p>Analizar las estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado de la escuela Especial Melania Lacayo</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utiliza en el aula de clases para brindar una respuesta en cuanto a la enseñanza de la escritura?</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas que la docente emplea para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta para dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante sordo?</p> <p>¿Ha recibido capacitación acerca de estrategias metodológicas que faciliten el proceso de enseñanza de la escritura en estudiantes sordos?</p> <p>¿Cuál es la mayor dificultad de los estudiantes sordos en la adquisición de la escritura?</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observación</p>	<p>Docente</p> <p>Padres de familia</p> <p>Directora</p>
<p>Identificar las estrategias metodológicas que aplica la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado.</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas aplicadas por la docente para la enseñanza de la escritura?</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias que utiliza para fortalecer la escritura en los estudiantes sordos?</p>	<p>Observación</p> <p>Entrevista</p>	<p>Docente</p> <p>Directora</p> <p>Padres de familia</p>



<p>Valorar las estrategias metodológicas que utiliza la docente en el aula de clase para la enseñanza de la escritura en alumnos sordos de sexto grado.</p>	<p>¿Cuál es la efectividad de las estrategias metodológicas aplicadas por la docente para la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos de sexto grado?</p> <p>¿Cuál es la efectividad de las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la escritura?</p> <p>¿Considera que las estrategias metodológicas que utiliza para enseñar a escribir son adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes sordos?</p>	<p>¿Hace uso adecuado de las estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos?</p>	<p>Guía de observación</p> <p>Entrevista</p>	<p>Docente</p> <p>Directora</p> <p>Padres de familia</p>
<p>Proponer sugerencias de estrategias metodológicas a la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado.</p>	<p>¿Cuáles son las sugerencias de estrategias metodológicas que se le brindará a la docente?</p>	<p>¿El Ministerio de Educación orienta sugerencias para el desarrollo de la escritura en estudiantes sordos?</p> <p>¿Cuáles son las sugerencias de estrategias metodológicas que se le brindara a la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado?</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Docente</p> <p>Directora</p> <p>Padres de familia</p>

## **VII. PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACION**

En el caso del estudio investigativo que se realizó en el centro educativo, el problema fue identificado en el sexto grado del área de Discapacidad Auditiva de la Escuela de Educación Especial Melania Lacayo del departamento de Masaya, de acuerdo con los propósitos planteados; la presente investigación es de carácter descriptiva, ya que se valoran las estrategias metodológicas utilizadas por la docente en el proceso enseñanza de la escritura en los estudiantes con deficiencias auditivas.

### **7.1 Enfoque de la Investigación**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, lo que permitió describir y profundizar el caso de estudio a través del contacto directo con las personas involucradas en el escenario de la investigación.

De acuerdo con Manean (1983), el método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas.

Por otra parte, para Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Para Lecompte (1995) podría entenderse como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassetes.

## 7.2 El escenario

El escenario principal de esta investigación es la Escuela de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra, ubicada en Masaya, del MTI 1 cuadra al oeste.

Es un aula amplia de tercer ciclo, en donde están incluidos alumnos de quinto y sexto grado con discapacidad auditiva, la cual está construida de concreto, puertas de madera, verjas, ventanas de paletas de vidrios y piso de ladrillos, hay sillas de metal y madera en buen estado, así mismo hay servicio higiénico, cuentan con electricidad y buena iluminación natural poseen muebles de madera y una ambientación con material didáctico y rincones de aprendizaje.

En dicha aula hay dos niñas y dos niños de sexto grado con discapacidad auditiva.

La escuela cuenta con una planta de 24 docentes, dos instructores sordos, actualmente el centro tiene una matrícula de 166 estudiantes distribuidos en las diferentes modalidades y discapacidades (Autismo, Deficiencias: intelectual, auditiva, visual, cognitiva):

Educación temprana: 42

Educación Inicial: 22

Educación primaria 102

Cabe mencionar que la misión de la escuela es la inserción de los estudiantes en las escuelas técnicas e institutos de secundaria.

Para la realización de esta investigación se seleccionó las fuentes de la siguiente manera: Docente encargada de un grupo integrado por quinto y sexto grado de discapacidad auditiva.

Entre los servicios que ofrece el centro, están los talleres de cocina al estudiantado para que en futuro puedan valerse por sí solos.

### **7.3 Selección de los informantes**

En la presente investigación cualitativa, se trabajó con una muestra intencional, la selección se hizo con anterioridad y de manera cuidadosa, porque se escogió a las personas o grupo de personas que nos proporcionaron la información necesaria para alcanzar los propósitos de nuestro trabajo.

Es importante mencionar, que los informantes claves que fueron seleccionados son aquellos sujetos que se consideró que poseían una rica información que fue útil para la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Para efecto de esta investigación y según propósitos de la misma, se seleccionó a los informantes claves de la siguiente forma:

- Directora del centro educativo que se encargan de dar seguimiento y acompañamiento a la docente.
- Docente: Encargada de brindar atención pedagógica los estudiantes con discapacidad auditiva para mejorar la formación en su enseñanza y aprendizaje.
- Tutor o padre de familia: Tiene la responsabilidad de apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje y en las labores que engloban a sus necesidades educativas.
- Muestra: Cuatro estudiantes (dos niñas y dos niños), que cursan el sexto grado de discapacidad auditiva.

### **7.4 Contexto**

La Educación Especial en Nicaragua es una modalidad educativa que se caracteriza por ser integral e incluyente, ofrece un conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados y de apoyo que se pone a disposición de los diferentes Programas Educativos para que todos los estudiantes logren acceder al currículo de la educación.

El centro de educación cuenta con instalaciones amplias edificadas de concreto y hierro, servicio de aguas negras y agua potable, alumbrado eléctrico, aulas talleres, aula TIC, comedor y bodega, área de juego, tres pabellones distribuidos en las diferentes modalidades.

El centro y los docentes están capacitados para recibir a menores con discapacidad auditiva y preparados para el reforzamiento y enseñanza escolar. Tiene espacios amplios para el desarrollo del menor en donde se realizan actividades lúdicas, actividades físicas que ayudarán al movimiento del cuerpo y a trabajar los músculos, también actividades de instrucción para el futuro del estudiantado, como son los talleres de cocina, que les permitirá tener independencia a los menores.

### **7.5 Rol de los investigadores**

La realización del trabajo investigativo "Estrategias metodológicas empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado del Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra ubicado en el departamento de Masaya durante el II semestre del año 2022", está a cargo de los investigadores Alejandra Cecilia Putoy Zúniga, Linda María Acosta Pérez y Herald José Hernández Rivera, estudiantes del quinto año de la carrera de pedagogía con mención en educación Especial, quienes gestionamos y coordinamos con la universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN- Managua, el Ministerio de Educación MINED y la escuela Especial Melania Lacayo de Masaya la realización de dicha investigación.

Como investigadores nos surge la curiosidad de conocer a profundidad las estrategias que la docente implementa para la enseñanza de la escritura en los estudiantes con deficiencia auditiva, puesto que hay pocos antecedentes de este estudio en particular.

### **7.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

Las técnicas implementadas para la recolección de la información, están acordes con el enfoque y propósitos de la misma. Para convertir los datos en información

pertinente a la presente investigación se sistematizó mediante diferentes técnicas y estrategias como el diseño de matriz para la reducción de la información con el fin de estudiar la realidad que se ha de abordar.

Dado que este trabajo responde a la investigación cualitativa, descriptiva como perspectiva de orientación interpretativa, para la recolección de datos se implementaron tres principales técnicas como son: la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

Observación: Meyer (1981) “consideran que la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos”. En términos generales la observación es muy útil en todo tipo de investigación; particularmente de tipo: descriptiva, analítica y experimental. En áreas como la educacional, social y psicológica; es de mucho provecho.

Seguidamente, la observación se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica. Así toda observación; al igual que otros métodos o instrumentos para consignar información; requiere del sujeto que investiga la definición de los objetivos que persigue su investigación, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberá registrar. Cuando decide emplearse como instrumento para recopilar datos hay que tomar en cuenta algunas consideraciones de rigor.

En primer lugar, como método para recoger la información debe planificarse a fin de reunir los requisitos de validez y confiabilidad. Un segundo aspecto está referido a su condición hábil, sistemática y poseedora de destreza en el registro de datos. Así también se requiere habilidad para establecer las condiciones de manera que los hechos observables se realicen en la forma más natural posible y sin influencia del investigador u otros factores de intervención.

## **7.7 Instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos son una herramienta indispensable de la cual el investigador se vale para obtener la información que le permite desarrollar el proceso investigativo los cuales deben ser sistemáticos y organizados.

Nuestros instrumentos fueron planificados y validados por nuestra tutora Lic. María Josefa Mojica Espinoza, los docentes MSC. Luis Alfonso Sotelo y Lic. Engel Morales.

## **7.8 La entrevista**

Sabino, (1992) comenta que la entrevista, desde el punto de vista del método es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo donde una de las partes busca recolectar información y la otra es la fuente de información. En esta investigación se utiliza la entrevista, ya que es la segunda estrategia fundamental. Evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. En este caso se realizaron entrevistas a los siguientes informantes claves:

Entrevista a la docente

Entrevista a la directora

Entrevista al tutor

## **7.9 La observación**

Sierra y Bravo (1984) "La define como la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social tal como son.

La observación, es un instrumento fundamental para el proceso de investigación en el cual el investigador se apoya para obtener mayor número de datos.

## **7.10 Criterios regulativos:**

Los criterios regulativos se establecen para demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema sea identificado y descrito con exactitud.

Para ello, se llevó a cabo un proceso de entrevistas al padre de familia, la directora, la docente y la observación al aula.

Al momento de analizar la información se hizo uso de la estrategia de triangulación de datos, donde se realizó un cruce de los resultados de la información proporcionada por el estudiante seleccionado como informante clave, directora y docente del sexto grado de niños con deficiencia auditiva.

### Criterios Reguladores

#### La Credibilidad:

Los criterios de credibilidad son aquellos que permiten decir si una investigación es o no rigurosa en cuanto a la Conformabilidad de los datos.

(Lucio, y Sampieri, 2013) La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como “reales” o “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado”, es decir, cuando los y las informantes reconocen como suyas cada una de las aportaciones realizadas, puesto que se ven reflejados en ellas.

Para garantizar la credibilidad en este estudio la información brindada ha sido confirmada por los participantes donde se han copiado expresiones, opiniones, valoraciones e ideas manifestadas por los involucrados a partir de la aplicación de entrevista en profundidad dirigida a los docentes, la guía de observación y revisión de trabajos de investigación.

De igual manera, se tomó en cuenta el punto de vista de los informantes, quienes estuvieron de acuerdo en facilitar la información solicitada, para comprobar la veracidad de la información brindada en entrevista, de manera que ellos puedan corroborar lo que han expresado, en el estudio de caso.

#### La Transferibilidad:

Se refiere a la posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas sobre situaciones o poblaciones que sean muy similares.



El estudio realizado trata del proceso de enseñanza y aprendizaje, pertinente a las necesidades educativas, por lo tanto, los hallazgos de la investigación son fácilmente empleados a otros contextos y situaciones similares transferibles a otros grupos que retomen este tema de investigación.

La Confiabilidad:

Consiste en la comprobación por partes de un investigador externo de la adecuación de las estrategias, seguidas de la calidad de la información recolectada, la coherencia interna de los datos, la relación entre estos y la interpretación realizada.

En pocas palabras la confiabilidad es el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.

Dependencia: pretende determinar el grado en que los resultados de una investigación volverán a repetirse al replicar en el estudio con lo mismo o parecido sujeto o similar contexto.

En el marco de las investigaciones naturalistas es exigible un cierto grado de consistencia concebida como “dependencia” o posibilidad de llegar a los mismos resultados a partir de las informaciones y perspectivas similares. Los procedimientos que hemos aplicado para conseguir han sido:

Descripciones minuciosas de los participantes (docente, estudiantes, padres de familia y dirección): formulación de preguntas abiertas (entrevista no estructurada) como para propiciar la explicación detallada por su parte, identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos empleados.

### **7.11 Acceso y retirada del escenario de investigación.**

En los estudios cualitativos, una de las primeras actividades es explorar el entorno seleccionado para la investigación, ya que esto permitió, entre otros, relacionarse con los posibles informantes y resolver a través de estrategias, cualquier situación que pueda interferir el estudio.

Para entrar y salir del escenario, debe haber una negociación previa por respeto y agradecimiento a las personas que nos brindaron información necesaria para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación y porque realizar esta acción nos permite contar con la autorización y aceptación de los y las informantes claves, lo que favorece al momento de recolectar la información prevista sobre el fenómeno en estudio. Seguidamente se detallan las estrategias empleadas para entrar y salir del escenario de la investigación:

**a. Para la entrada al Escenario:**

Se solicitó el permiso de parte del Ministerio de Educación, delegación de Masaya el acceso al centro luego una reunión con la directora de la escuela Especial Melania Lacayo Cuadra, para compartir el objetivo y foco de estudio a fin de garantizar el permiso de entrada; seguidamente, con el apoyo de las autoridades del centro, una reunión con la docente, para compartir el objetivo y foco de estudio y solicitar información sobre el tema de investigación, hacer algunos acuerdos e iniciar el establecimiento de estrategias de colaboración.

Ya en el aula de clases, se compartió con los sujetos de estudio, saludamos y agradecemos la oportunidad de poder compartir con ellos. Se les pidió que actuaran y desarrollaran de forma normal, tratando de obviar la presencia de los investigadores.

**b. Retirada del Escenario:** Antes de la retirada del escenario, se confirma la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos de recolección de la información aplicados/as a los informantes claves, revisando cuidadosamente la información recabada para garantizar que no quedaran datos por recolectar. Así mismo, se agradeció a los informantes claves y dirección del centro por el apoyo brindado.

## VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Es en este acápite se plasman las reflexiones registradas por los investigadores en su inmersión en el ámbito escolar. Después de la aplicación de los distintos instrumentos que se diseñaron, se realizó el proceso de interpretación de la información la cual fue relacionada con el foco de estudio.

### Técnicas para el análisis

El análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiado. Según James Chillan (2005) “Los estilos analíticos entre investigadores van desde los estructurados hasta los surgidos a partir de intuiciones. No obstante, existen procesos generales y técnicas que son comunes para realizar el análisis de la información obtenida en el proceso de recogida de datos de la investigación cualitativa, las cuales hacen más fácil el quehacer investigativo.

Rojas, S. (2000), expone que “El análisis de la información consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación”.

Ambos estudiosos están en total acuerdo en que la recolección de datos o información obtenida de manera cualitativa por el investigador, responde a los propósitos planteados.

El análisis de los datos cualitativos que tratamos durante el desarrollo de este estudio, “Estrategias empleadas por la docente para la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado del Centro de Educación Especial Melania Lacayo Cuadra ubicado en el departamento de Masaya durante el II semestre del año 2022” implicó codificar los datos brindados por los informantes claves para para interpretarlos y dar respuestas a las cuestiones y los propósitos de investigación.

Se inició revisando cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de información, la forma como fueron administrados según lo planificado, tomando en cuenta las fases siguientes:

**Revisión de los instrumentos:**

La importancia de esta fase fue garantizar que cada uno de los instrumentos diseñados para la recolección de la información hayan sido aplicados de forma correcta y contenga la información esperada del trabajo.

Reducción de los datos: En esta fase se procedió a simplificar la información recabada con el propósito de convertirlas en unidades manejables, para esto se elaboraron matrices en donde se ubicó la información obtenida, pues se compararon entre si las categorías para agruparse en temas centrales para relacionarlas entre sí.

**Interpretación de los datos:** En este parte se hizo una descripción completa de cada categoría, durante la interpretación se realizaron comparaciones como una herramienta para obtener un mejor análisis de los datos cualitativos.

El análisis de la información se realizó por cada uno de los propósitos de la investigación, en donde se trianguló entre la información obtenida al aplicar cada uno de los instrumentos utilizados, en este mismo análisis se procedió a realizar las conclusiones y recomendaciones por propósitos, lo que ayudó en gran medida a agilizar el proceso de finalización del trabajo.

Con relación a validez de resultados, se cumplió mediante una conversación con los informantes claves de este estudio, para verificar que la información analizada está relacionada con el foco de estudio, las cuestiones y los propósitos de la investigación. En esta última fase se realizó una retroalimentación directa con los informantes claves, con el fin de comprobar si las descripciones y las interpretaciones eran completas.

En el análisis se considera las reflexiones e impresiones registradas por el investigador en su inmersión inicial en el aula de clase, además de los datos provenientes de las notas que toma de la observación, que hace del ambiente y de la recolección enfocada que realiza a través de entrevistas, documentos y materiales diversos; en tanto, sigue generando más datos y acumulando información, por lo que el investigador debe preguntarse qué hacer con ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Después de la aplicación de los instrumentos, se realizó el proceso de interpretación de la información recabada la cual fue relacionada con el foco de estudio, lo que permitió conocer la importancia de la escritura para el aprendizaje en los estudiantes sordos.

La información recolectada a través de estos instrumentos permitió conocer qué estrategias utiliza la docente en el proceso de enseñanza de la escritura en los estudiantes sordos del sexto grado de audición.

### **Propósito 1**

Identificar las estrategias que aplica la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado.

La docente expresa que, tiene conocimiento sobre el tema de estrategias metodológicas sobre la enseñanza con los estudiantes sordos, esto le ha permitido la enseñanza de la escritura, como el uso de herramientas didácticas, cuaderno pautado, uso del diccionario, observación de láminas, lecturas y reforzamiento escolar lo que le ha facilitado la enseñanza en los estudiantes sordos, su experiencia es amplia en el área de Discapacidad Auditiva y tiene dominio del lenguaje de señas nicaragüense.

También recibe apoyo de parte de la interprete para explicar los contenidos de forma clara y precisa

De igual forma la directora expresa que la docente tiene dominio y conocimientos sobre las estrategias metodológicas puesto que da acompañamiento pedagógico a la docente, afirmando que las estrategias metodológicas son las mismas que se

utilizan en la escuela regular, realizando adecuaciones tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Al realizar la observación en el aula de clases se evidencia que la docente implementa algunas de las estrategias metodológicas que expresó en la entrevista, principalmente la lectura y el uso de diccionario. Analizando las estrategias que se pudieron observar en los diferentes momentos se considera que éstas promueven el aprendizaje de la escritura en los estudiantes. Sin embargo, a pesar que se practican estas estrategias, hace falta implementar otras que lleve a los estudiantes a la escritura del español.

Es necesario promover en los estudiantes la expresión escrita de textos que contengan el vocabulario conocido. En las observaciones realizadas, se pudo evidenciar la integración y motivación que tienen los estudiantes, cuando les resulta algo desconocido en el desarrollo de la clase muestran seguridad al preguntar a su docente sobre el tema en cuestión.

## **Propósito 2**

Valorar las estrategias que utiliza la docente en el aula de clase para la enseñanza de la escritura en alumnos sordos de sexto grado.

Al consultar a la docente sobre los logros obtenidos al implementar las estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura en los estudiantes, ella responde que, si le generan resultados positivos en cuanto a la ortografía, la desventaja es que las inasistencias y el poco dominio del lenguaje de señas dificulta la adquisición de la gramática del español lo que conlleva a que la docente trabaje con los estudiantes como un nivel de primer grado.

La directora afirma que el acompañamiento pedagógico no se brinda como debería ser porque ella cumple con funciones administrativas. En las observaciones realizadas en el aula de clases se evidencia los resultados de la aplicación de las estrategias en los estudiantes, algunos estudiantes si leen comprensivamente y son capaces de responder preguntas de textos cortos. Además, se observa que algunos de los estudiantes no han alcanzado las habilidades lingüísticas que la docente se

ha propuesto en sus adecuaciones curriculares. Considerando que las habilidades lingüísticas es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ésta. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

En las observaciones realizadas en el aula de clases se evidencia el aprendizaje significativo de la población estudiantil sin embargo no han alcanzado las habilidades gramaticales de acuerdo al nivel en que se encuentran.

### **Propósito 3**

Proponer sugerencias de estrategias metodológicas a la docente para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos de sexto grado.

En este orden, Díaz y Hernández (2004) presentan las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, entendidas como los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La docente expresa que las actividades que ha realizado hasta el momento en este curso escolar 2022 le ha permitido alcanzar logros significativos, aunque muy pequeños de acuerdo a la necesidad del alumno ya que estos no son los que el programa de sexto grado propone y en la cual el lenguaje de señas es la principal herramienta para comunicarse sin embargo la comunicación se ve entorpecida por la falta de dominio de la lengua de señas y su equivalente en forma escrita.

De igual forma no ha habido capacitaciones específicas para el trabajo con los estudiantes sordos. Esto hace que la docente indague sobre estrategias que puedan ayudarle a responder las necesidades de sus estudiantes.

La docente refiere que en los EPI siempre las capacitaciones van dirigidas a la escuela regular por lo que muchas veces educación especial tiene que adecuar los métodos, estrategias y el material que se va a utilizar con los estudiantes sordos.

Al preguntarle a la directora sobre las estrategias que la maestra aplica esta menciona que son muy buenas y que permite que la docente desarrolle las actividades de acuerdo al nivel de aprendizaje de los alumnos.

Relacionado a las capacitaciones pedagógicas esta menciona que no están relacionada a la temática en cuestión pero que si permite tomar estrategias y modificarlas de acuerdo a la necesidad de los alumnos.

Menciona que los padres acuden al centro y se mantienen en constante comunicación con la docente.

En anexos se detallan algunas sugerencias de estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos.



## **IX. CONCLUSIONES**

La docente posee conocimientos sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura con los estudiantes sordos, domina el lenguaje de señas, aplica diferentes tipos de estrategias, generalmente para explorar los conocimientos previos y activar el nuevo conocimiento por ende la maestra sorda es el apoyo donde asiste en la lectura, escritura y comprensión de los contenidos.

La correspondencia que tienen los materiales y medios didácticos con las estrategias que aplica la docente se puede decir que son muy buenos porque están diseñados para llenar las necesidades de los estudiantes, ella misma los elabora tomando en cuenta las experiencias previas de los estudiantes.

Se realiza un solo plan de clase para trabajar con los estudiantes que aún no han alcanzado las habilidades lingüísticas de la lengua de seña y del lenguaje escrito.

Una de las principales dificultades que tienen los estudiantes es que los padres de familia no dominan la lengua de señas para propiciar la comunicación en la familia.

No todos los padres de familia apoyan a sus hijos en lengua y literatura. Algunos padres no apoyan en absoluto a sus hijos, expresa la maestra.

## **X. RECOMENDACIONES**

### **A la maestra**

Estimular a los estudiantes que todavía no dominan la lengua de señas, haciendo uso de estrategias encaminadas a ese fin. Incluir en este esfuerzo al padre de familia para que junto con su hijo aprendan la lengua de señas.

Promover en el aula de clase los trabajos en equipos y los alumnos monitores.

Aprovechar el apoyo del padre de familia para optimizar los materiales didácticos de sus hijos, esto en cuanto a cuadernos de trabajo y guías que la docente necesita diseñar.

Continuar usando las experiencias previas de los estudiantes para el aprovechamiento del proceso de aprendizaje.

Usar las estrategias que le han generado respuestas positivas en el aprendizaje de la escritura como la corrección inmediata ante errores ortográficos dictado en el cuaderno y pizarra.

Lectura grupal e individual.

Elaborar un compilatorio de estrategias metodológicas que la docente ha aplicado para trabajar la escritura con los estudiantes sordos que sirvan de apoyo a los docentes que estarán trabajando a futuro en el área de deficiencia auditiva de la escuela.

### **A la dirección**

Continuar con el acompañamiento pedagógico a la maestra para fortalecer las buenas prácticas docentes en el área de deficiencia auditiva.

Validar las planificaciones de la docente y motivar a usar los diferentes recursos con que cuenta el centro para la preparación y desarrollo de la clase, como: aula TIC,

clases demostrativas, análisis de problemas, elaboración de proyectos, análisis de casos, con el fin de promover y mejorar la calidad educativa.

### **Padres de Familia**

Proporcionar a la docente un diagnóstico médico actualizado para comprobar que los estudiantes que no han alcanzado las competencias necesarias tienen alguna deficiencia asociada a la sordera.

Se recomienda a los padres de familia aprender lenguaje de señas para mejorar la comunicación con sus hijos y así poder brindarles ayuda en el desarrollo de sus actividades académicas.

Realizar repasos en casa como dictado de palabras y oraciones.

## XI. FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- Augusto J. M. (2000) el aprendizaje de la lectura en niños sordos con deficiencia auditiva, un enfoque psicolingüístico.
- Cardoso, Martins y Pennington (2004) lecto-escritura, “alfabetización emergente”.
- Chamberlain, CH & Mayberry, R. (2000). Teoría para la adquisición de la lectura y escritura.
- Cassay, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión
- aproximaciones a la comprensión de lectura y escritura.
- Dominguez, A. & Alonso, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy.
- Ferreiro, E. (2000). Sistema de escritura constructivismo y educación.
- Fouling. (2005) desarrollo de la lectoescritura,” adquisición y dominio”.
- Herrera, V. (2003). Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos. Tesis Doctoral Complutense de Madrid, España.
- Lapenda, M.E. (2005). “enseñar a leer y a escribir a niños sordos” novedades Educativas 174: 28-32.
- Marchesi, Álvaro. (1992). “El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos” Madrid, Alianza. Psicología.

- Jorge Melgar (2010). ¿Por qué la seña no tiene escritura?
- Pérez, I. y Domínguez, A. B. (2006) habilidades lectoras de los alumnos con deficiencia auditiva a lo largo de la escolaridad obligatoria.
- Russell y Lapenda: “Enseñanza de la lectura y escritura en alumnos sordos.
- Smith, F. (1983). Comprensión lectora-México.
- Santana, R. y Tórrez, S. (2000) “Representaciones fonológicas en el niño con deficiencia auditiva
- Bravo, L. (2003) Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. En “Foro Educativo 2003”. Chile: PU
- Bruner, J. S. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (págs. 207-229). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Domínguez, M. E., y Farfán, M. (1996) Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto-escritura. Chile: UNESCO/ Convenio Andrés Bello.

- Downing, J. (1986). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (págs. 231-246). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). Los sistemas de escritura en el niño. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo.
- Graham, S., Harris, K., y Mason, L. (2004) Mejorando la ejecución de la escritura, conocimiento y autoeficacia de desempeño de los niños que están en proceso de adquisición del lenguaje escrito: los efectos de una estrategia de autorregulación. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com>
- Gutiérrez, T. M. (2003). Actividades sensorio motrices para la lectoescritura. Barcelona: Inde publicaciones.
- Kamii, C., y Manning, M. (2002). Phoneme awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 38.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá del modularidad. Madrid: Alianza-Psicología Minor.
- Luria, A. (1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En M. Shuare, y V. Davidov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, (págs. 43-56). Moscú: Progreso.

- Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (págs. 29-49). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montealegre, R., Almeida, A., y Bohórquez, A. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. Acta Colombiana de Psicología, 3, 9-22.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado.
- Vygotski, L.S. (1931/1995 a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Walley, Metsala, Garlock.(2003). Restructuración Léxica.

# **XII. ANEXOS**





FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS  
RECINTO UNIVERSITARIO RUBEN DARIO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

**ENTREVISTA AL PADRE DE FAMILIA**

**Estimado padre/ madre de familia:**

La presente entrevista tiene el propósito de analizar las estrategias metodológicas empleadas por la docente en la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos del sexto grado de la Escuela Especial Melania Lacayo.

Agradecemos mucho su colaboración para este propósito.

**Datos de padre/ madre o tutor**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Nivel académico: \_\_\_\_\_ Ocupación actual: \_\_\_\_\_

1. ¿Tiene dominio de la Lengua de Señas Nicaragüense (LSN)?
2. ¿Conoce las necesidades educativas de su hijo(a) en cuanto al aprendizaje de la escritura?
3. ¿La docente le comparte las estrategias que utiliza en el aula de clases para el reforzamiento de la escritura de su hijo en casa? Mencione
4. ¿De qué manera usted apoya el aprendizaje de la escritura de su hijo(a)?
5. ¿El centro le ha brindado capacitación acerca de cómo apoyar a su hijo en casa en la adquisición de la escritura?



FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS  
RECINTO UNIVERSITARIO RUBEN DARIO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

**ENTREVISTA A LA DOCENTE**

**Estimado docente:**

La presente entrevista tiene el propósito de analizar las estrategias metodológicas que utiliza en la enseñanza de la escritura de los estudiantes sordos del sexto grado de la Escuela Especial Melania Lacayo.

Agradecemos mucho su amable colaboración.

**Datos de la docente**

Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel académico: \_\_\_\_\_

Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en atender a niños con deficiencia auditiva?
2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utiliza en el aula de clases para brindar una respuesta en cuanto a la enseñanza de la escritura?  
Menciónelas
3. ¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta como docente al trabajar la escritura con sus estudiantes sordos?
4. ¿Tiene dominio de la Lengua de Señas Nicaragüense (LSN)?

5. ¿Cuál es la mayor dificultad de los estudiantes en la adquisición de la escritura?
  
6. ¿El centro le facilita recursos adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza de la escritura en estudiantes sordos? Mencíónelos
  
7. ¿Ha recibido capacitación acerca de estrategias metodológicas que faciliten el proceso de enseñanza de la escritura en estudiantes sordos?
  
8. ¿Ha incorporado mejoras al proceso de enseñanza de la escritura? Por favor explique



4. ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta la docente al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura?
  
5. ¿Cuáles son las fortalezas de la docente al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura?
  
6. ¿El programa de estudio que utiliza la docente responde a las necesidades educativas de los estudiantes? Por favor explique
  
7. ¿La docente implementa medios didácticos apropiados a las necesidades educativas de sus estudiantes?
  
8. ¿Los Padres de familia reciben orientación para reforzar las actividades que los docentes realizan en clases?
  
9. ¿Cómo valora el logro de los niños en el aprendizaje de la escritura?
  
10. ¿Cómo valora el desempeño de la docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la escritura de los estudiantes de sexto grado?

## GUÍA DE OBSERVACIÓN

### Estimada docente:

La presente guía de observación tiene la finalidad de analizar las estrategias metodológicas y que utiliza en la enseñanza aprendizaje de la escritura de los estudiantes sordos de sexto grado de la Escuela Especial Melania Lacayo.

Agradecemos mucho su amable colaboración.

Aula: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_ Pabellón: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Aspectos a observar	Siempre	A veces	Nunca
El ambiente del aula es motivador, agradable permitiendo la interacción del grupo.			
Durante la iniciación de la clase, la docente toma en cuenta las necesidades educativas que presentan sus estudiantes.			
Se evidencian las fases o etapas de la planificación didáctica.			
La docente involucra a los estudiantes en las diferentes actividades que realiza en clase.			
Los compañeros de clase interactúan al momento del desarrollo de la clase.			
La docente establece vínculos socio-afectivo con sus estudiantes permitiendo identificar sus necesidades educativas.			
La comunicación didáctica es dinámica y flexible acorde a las necesidades educativas del grupo.			
Hace uso de métodos pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes.			
El método que implementan durante la escritura responde al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.			
Los criterios de evaluación son los adecuados para evaluar al estudiante.			

Utiliza medios de enseñanzas adecuados para el desarrollo de las habilidades académicas.			
Hace uso de dinámicas, como dramatización, intercambio de roles para desarrollar los contenidos de habilidades académicas.			
La docente atiende de manera individual a los estudiantes			
Los estudiantes se desplazan de manera independiente dentro y fuera del salón de clases.			
Utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de aprendizaje de sus estudiantes.			
La docente planifica actividades en el área académica que responda a las necesidades educativas de sus estudiantes.			
Los estudiantes realizan las tareas que la docente orienta en clases.			
El estudiante comprende las instrucciones que la docente realiza en las diferentes actividades.			
Se evidencia el dominio de la docente ante las particularidades de la deficiencia de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje.			

## **Sugerencias de estrategias metodológicas a la Docente**

- A continuación, recomendamos una serie de estrategias para la escritura como:
  - Fichas de lectura
  - Completa el texto.
  - El pareo de texto con las figuras.
  - Utilización del dactilado para escribir palabras.
  - Dictado en seña y dactilado.
  - La ubicación de los estudiantes en el aula es primordial y más aun con los de mayor dificultad.
  - Cuadernos de comunicación.
  - Creación de cuadernos de verbos y vocabulario.
  - Usar la tecnología como mensajes, correos electrónicos, donde practiquen la escritura.
  - Crear diccionario del vocabulario desconocido para los estudiantes que no conocen su significado.
  - Escritura de palabras con letras desordenadas.
  - Escritura de las palabras a través de silabas.
  - Estrategias a tener en cuenta durante la planificación y el desarrollo del aprendizaje
- 
- Regular la cantidad de contenido a aprender procurando que no sea excesiva en cada exposición.
  - Facilitar resúmenes escritos y esquemas.
  - Dar al alumno sordo más tiempo para practicar, más oportunidades de repaso y pasos más pequeños durante el proceso.
  - Usar una metodología globalizadora o interdisciplinar para establecer relaciones entre los contenidos y la transferencia de información, por



ejemplo, usar los textos de conocimiento del medio para realizar actividades de comprensión lectora.

- Incluir explicaciones de palabras técnicas referidas a contenidos de un área.
- Iniciar el proceso de aprendizaje con las tareas más fáciles y pasar de forma progresiva a las más difíciles.

### **A las familias**

- Las familias juegan un papel esencial en el proceso educativo de los alumnos sordos ya que deberán ir tomando decisiones sobre sus hijos, siempre bajo el asesoramiento de los profesionales que trabajan en distintos ámbitos.
- Se les insta a estar informados e identificar dónde deben dirigirse en cada momento o a conocer los recursos de la zona y así recibir orientación Educativa y Psicopedagógica en pro del bien de sus hijos.





