



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

TESIS DE DOCTORADO

Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela
especial “Melania Morales” - Managua

Francisco Javier Castillo Vado

Directora de Tesis

Dra. María del Pilar Fernández Viader

ÁREA DE CONOCIMIENTO

Educación, Arte y Humanidades

¡Universidad del Pueblo y para el Pueblo!



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Área de Conocimiento
Educación, Arte y Humanidades
Recinto Universitario “Rubén Darío”

Nombre de tesis:

Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela
especial “Melania Morales” - Managua

Tesis para optar al grado de Doctor

Nombre del Programa: Gestión y Calidad de la Educación

Autor

Francisco Javier Castillo Vado

Directora tesis

Dra. María del Pilar Fernández Viader

Febrero, 2025





DEDICATORIA

Este trabajo lo deseo dedicar en primer lugar a Dios porque sin su guía no hubiera sido posible este éxito.

Principalmente a mi tutora, la Dra. María del Pilar Fernández Viader, invaluable su ayuda en cada paso de la investigación, guiándome con bagaje de conocimientos, su experticia y su paciencia infinita.

A mi madre dedico de corazón mi tesis, sin ella no lo había logrado. Tu bendición a diario a lo largo de mi vida me protege y me lleva por el camino del bien. En ofrenda por tu paciencia y amor madre mía, te amo.

“A mi padre, Cándido, Q.E.P.D. por brindarme su soporte desde el primer día, tanto monetario como moral, sus consejos y educación han sido de los mejores”.

A mi esposa Alicia Haydée, por darme su fortaleza e inspiración. Por creer siempre en mí y decirme a diario palabras de ánimos y que continuara hasta finalizar, porque si podía lograrlo. Alicia este logro también es tuyo.

A mis hijos Francis Carolina, Franco Javier y Francisco Javier, ustedes fueron mi mayor inspiración para convertirme en profesional, los amo profundamente.

A mis colegas y amigos con quienes compartimos la experiencia vivida en todo el proceso de la investigación, brindándome su apoyo emocional y sus valiosos consejos para continuar hasta el final de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor y su directora de tesis, no hubiera posible haber llegado hasta aquí sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré.

Primero y, antes que nada, dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Agradecer hoy y siempre a mi familia.

A mis padres Cándido (q.e.p.d) y Dina, a mis hermanas Teresa y Norma, a mis hermanos Cándido y Ramón porque me brindan ánimos y fortaleza para seguir adelante.

A la Dra. Norma Cándida Corea Tórrez, Coordinadora del programa de Doctorado, Gestión y Calidad de la Educación, quién estuvo atenta apoyando en cada paso para realizar esta tesis, importante para la ciencia de la educación y el aporte de la UNAN – Managua a la comunidad sorda de Nicaragua.

Al Master Alejandro Genet Cruz, Decano de la Facultad de Educación e Idiomas, por su apoyo con la beca y la oportunidad que me brindo para poder participar en el estudio del programa del Doctorado: Gestión y Calidad de la Educación.

A mi directora de tesis, la Dra. Fernández-Viader, de la Universidad de Barcelona - España a quien le debo todo su apoyo incondicional para realizar esta tesis. Ella siempre fue positiva, comprensiva y confió en mí en que no la iba a defraudar, toda esa experiencia académica y científica que me transmitió confianza, fortaleza para continuar hasta el final, con valiosa experiencia científica, sus aportes académicos, su positividad y con su comprensión que han allanado mi camino.

A la Doctora Itzel Moreno Vite, de México, por su apoyo con sus conocimientos y clases que me impartió sobre el manejo adecuado del programa QDA Miner, que sirvió para el análisis estadístico de nuestra investigación.

Actualmente la Doctora Moreno Vite. Investigadora Candidata del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) 223224 profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Área Académica de Psicología.

A los ingenieros en sistema Carlos Alberto Meza Altamirano y Wilfredo Rafael Mendoza Bobadilla por la ayuda incondicional en los términos informáticos. Siempre atentos y dispuestos en colaborar.

En general quisiera agradecer a todas y a cada una de las personas que han vivido conmigo en la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos.

RESUMEN

Según se pone de manifiesto en las encuestas realizadas al profesorado, los alumnos sordos manifiestan dificultades en el aprendizaje, especialmente en Lengua y Literatura, carecen del dominio del proceso de redacción de los textos escritos y poseen poco vocabulario. Por tal razón, investigamos las estrategias de los profesores del quinto grado de la escuela especial Melania Morales de Managua: un maestro sordo, un maestro oyente y una maestra de apoyo sorda. Es necesario buscar soluciones adecuadas que sirvan para lograr un mayor aprendizaje como las mejores estrategias metodológicas en estas enseñanzas. La investigación partió del paradigma interpretativo y desde un enfoque cualitativo, aunque se realizó un análisis cualitativo de la observación de las diferentes sesiones de clases registradas durante un semestre académico del docente sordo, un docente oyente y una maestra de apoyo sorda, para verificar sus diferencias y similitudes. A la vez se aplicaron los métodos bibliográficos, analítico sintético, estadístico, deductivo e inductivo para corroborar la información de las fuentes e investigación acción puesto que se estudió la realidad educativa a partir del proceso de enseñanza como aprenden los estudiantes sordos de la escuela especial Melania Morales. Para el análisis de las estrategias de los maestros hemos utilizado el QDA Miner como software de análisis de datos cualitativos, por ser fácil de usar para organizar, codificar, anotar, recuperar y analizar colecciones de documentos y otros. En los resultados obtenidos se observan dentro de las estrategias del maestro oyente que utiliza mayormente papelógrafos, la clase es menos dinámica en comparación a las clases del maestro sordo, siendo más dinámicas, se usa más la pizarra, fomenta y estimula la identidad sorda en los niños sordos, la maestra sorda ayudante como apoyo a los maestros, oyente y sordo encontramos que, mayormente la maestra sorda recorre el salón de clase, verificando que los alumnos sordos copien en sus cuadernos el texto escrito en la pizarra, les solicita a los alumnos sordos prestar atención cuando el maestro oyente o sordo explica las orientaciones de trabajo, su

comunicación es con dactilología y la lengua de señas de Nicaragua, no menos importante es, cuando la maestra sorda ayudante, se acerca a los alumnos para indicarles donde está la respuesta correcta de la actividad que están realizando, la maestra sorda ayudante comienza a incorporar en sus estrategias docentes actividades motivadoras lúdicas observadas en el maestro sordo como el uso de pelota de papel con preguntas o actividades. Todos los docentes se apoyan con la lengua de señas nicaragüense y la dactilología. Es necesario adoptar un modelo socio bilingüe desde la enseñanza del español como segunda lengua.

Palabras clave: estrategias, sordos, educación bilingüe – sociocultural maestros sordos y maestros oyentes.

ABSTRACT

Deaf students have writing problems. In the Melania Morales Special School, deaf students have learning difficulties, especially in Language and Literature, they lack mastery of the writing process of written texts and they have little vocabulary. It is necessary to look for adequate solutions that serve to achieve greater learning as methodological strategies from a bilingual approach. One proposal would be a bilingual approach to deaf people based on socio-anthropological, psychological, political, educational and linguistic studies related to the culture and identity of the deaf person. The research started from the interpretive paradigm and from a qualitative approach, although a statistical analysis of the observation of the different classes of deaf and hearing teachers was carried out to verify their differences and similarities. At the same time, the bibliographic, analytical, synthetic, statistical, deductive and inductive methods were applied to corroborate the information from the sources as well as the interrelation of the inputs provided by the respondents. The research is descriptive, explanatory and action research since it is studied the educational reality from the teaching process as deaf students learn from the Melania Morales Special School. For the analysis of teachers' strategies we have used QDA Miner as qualitative data analysis software, as it is easy to use to organize, code, annotate, retrieve and analyze collections of documents and others. The results obtained show that the strategies of the hearing teacher who uses mostly flipcharts, the class is less dynamic compared to the classes of the deaf teacher, being more dynamic, the blackboard is used more, it promotes and stimulates the deaf identity in deaf children, all teachers are supported with Nicaraguan sign language, it is necessary to adopt a socio bilingual model from the teaching of Spanish as a second language, which provides elements of structuralist grammar, pragmatics and playfulness.

Contenido

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	18
1.1. Introducción	18
1.2. ¿Es el monolingüismo analfabetismo del siglo XXI?.....	26
1.4. ¿A qué edad comenzar?	29
1.5. Antecedentes del problema de la investigación.....	31
1.6. Problema de investigación	35
1.7. Objetivos de la investigación.....	36
1.8. Preguntas directrices.....	37
1.9. Factores que contribuyeron al cambio en la concepción de la educación especial	38
1.10. Las necesidades educativas especiales	40
1.11. Un informe vigente	41
1.12. Otras recomendaciones.....	45
1.13. La escuela inclusiva en Latinoamérica	49
1.14. Acuerdos políticos y sociales	50
1.15. La ampliación y la equidad de la educación Infantil	50
1.16. El fortalecimiento de la profesión docente	52
1.17. El valor de la cultura ante la diversidad educativa.....	55
1.18. Cambios en las actitudes sociales y educativas	57
1.19. Aproximación a la historia de la comunidad sorda.....	60
1.20. El Inicio de la enseñanza colectiva y pública para sordomudos en París	65
1.21. La vida de Sicard.....	66

1.22. Sicard, Víctor de Aveyron y el Doctor Itard: La semilla del oralismo en la escuela del Abad de l'Épée	68
1.23. Sicard Académico	69
CAPITULO 2. ASPECTO TEÓRICO SEGÚN EL ALCANCE O DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	93
2.1. El Proceso de audición	93
2.2. Discapacidad auditiva.....	94
2.3. Escribir letras en la espalda	98
2.4. Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos	99
2.5. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.....	102
2.6. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza	102
2.7. Tipos de estrategias de enseñanza: Características y recomendaciones para su uso.....	105
2.8. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	106
2.10. Legislación de la educación en Nicaragua	109
2.11. Misión y Visión del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED).....	110
MISIÓN	110
VISIÓN	110
VALORES.....	110
2.12. Educación inclusiva en Nicaragua	111
2.13. Marco teórico y contextual	111
2.14. Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades.....	112
2.15. Sistema de educación en Nicaragua	114
2.16. El dominio de la lengua escrita. La instrucción y el desarrollo de las estrategias	116
de enseñanza-aprendizaje.....	116

2.17. La importancia del código escrito en nuestra sociedad.....	117
2.18. Constructivismo como corriente psicoeducativa	121
2.19. El papel del maestro para el éxito educativo	125
2.20. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje	129
2.21. El desarrollo social y la familia	135
2.22. Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos: Experiencias de investigación-acción.....	136
2.23. La alfabetización de las personas sordas. Implicaciones en el acceso a la lengua escrita	141
2.24. La enseñanza individual en la educación de los sordos	142
2.25. La etapa oralista	143
2.26. Lectura y escritura en los alumnos sordos	145
2.27. Aproximaciones teóricas a los estudios de la escritura.....	147
2.28. Aportaciones curriculares. La instrucción y desarrollo de las estrategias de	152
enseñanza - aprendizaje	152
2.29. Clasificaciones de la población sorda	155
2.29.1. No todos los sordos son iguales	155
2.29.2. Contexto de desarrollo de la población sorda	162
2.29.3. La lengua de señas como lengua vehicular de enseñanza/aprendizaje	168
2.29.4. La lengua escrita como L2	172
2.30. Consideraciones en torno a la lengua oral	173
2.31. La ley del lenguaje de señas nicaragüense	174
2.32. Colegio público Bello Horizonte realiza promoción de estudiantes sordos	185
2.33. Por primera vez estudiantes sordos van a la universidad	186

2.34. Seminario de graduación para optar al título de técnico superior en pedagogía	187
con mención en educación especial	187
2.35. Egresó la primera generación de estudiantes con discapacidad auditiva.....	189
2.36. Métodos de intervención en discapacidad auditiva.....	190
2.37. Desarrollo del tema (La sordera)	191
2.38. Métodos de intervención con personas sordas	192
2.39. Ayudas técnicas para personas sordas.....	195
2.40. Idioma de señas de Nicaragua. (ISN).....	203
2.41 Implicaciones de la privación del lenguaje a los niños sordos, sordociegos, sordos con discapacidad e hipoacúsicos.	205
2.42. Aprueban ley de lenguaje de señas en Nicaragua	206
2.43. Aportes de personajes importantes con la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)	222
2.44. Los derechos educativos, bilingües y sociales de los sordos	223
2.45. La educación bilingüe para los sordos	228
2.46. La situación de los niños y jóvenes sordos. La lucha actual por un modelo de enseñanza integrador, Bilingüe y Bicultural.....	232
2.47. El modelo sueco de educación bilingüe	233
2.48. Prácticas y estrategias utilizadas en la enseñanza de la lengua escrita a los sordos en contextos de educación bilingüe.....	237
2.49. Consideraciones generales respecto a la organización de la clase	238
2.50. El trabajo con material de lectura	240
2.51. El trabajo en la producción de textos escritos	244
2.52. Actividades específicas en las que se realizan comparaciones entre	

las lenguas.....	246
2.53. Colaboración entre pares	246
2.54. Oportunidades que ofrece la LS para el proceso de aprendizaje	248
2.55. Consideraciones generales para el trabajo en contextos bilingües	250
2.56. Algunas características propias de las actividades de lectura y escritura en contextos bilingües	252
2.57. Bilingüismo, un valor pedagógico.....	254
Diseño de Investigación	259
Tipo de investigación.....	261
Población y Muestra	262
Población	262
Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	262
3.1. Método de investigación.....	262
3.2. Técnicas de Investigación	265
Instrumentos de Investigación.....	266
3.3. Procedimiento Para Recolección de Datos	266
3.4. Programa de Análisis Cualitativo	266
Bloques	267
Diseño de Investigación	267
3.5. Tipo de Investigación.....	268
CAPITULO 5. CONCLUSIONES	388
5.1. Conclusiones para el primer objetivo.	388
5.2. Conclusiones para el segundo objetivo.....	390
5.3. Conclusiones para el tercer objetivo.....	391
CAPÍTULO 6.	392

Bibliografía	392
CAPITULO 7. ANEXOS	421
 PREGUNTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES EN ESTA LÍNEA	421

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Introducción

En nuestro trabajo de investigación el área problema es educativo y nuestro objeto es conocer las estrategias que utilizan los maestros de sordos de Nicaragua para mejorar la enseñanza del español, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a los estudiantes sordos en Nicaragua, después del dominio de su lengua materna:

La Lengua de Señas Nicaragüense (LSN).

Pretendemos estudiar las estrategias de los docentes que se comunican con los estudiantes sordos, con la Lengua de Señas de Nicaragua LSN, un docente oyente, un docente sordo y una docente ayudante sorda, para conocer la forma de cómo aprenden los estudiantes sordos y así buscar una mejor manera de que se aprovechen los conocimientos académicos requeridos de acuerdo al nivel que ellos estén cursando, con la intención de desarrollar en los estudiantes sordos el lenguaje, el pensamiento, la comunicación y la cultura.

Lo expresado en el párrafo anterior es basado en la afirmación textual de quién dijo: *“El estudio de los sordos nos demuestra que gran parte de lo que es en nosotros (el habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura) no se desarrolla de un modo automático; no son funciones puramente biológicas, sino también, en principio, funciones sociales e históricas; son el legado (el más maravilloso de todos) que una generación transmite a otra. Y eso nos revela que la cultura es tan fundamental como la naturaleza”*. Sacks (1991:13) citado por Fernández Viader (1996).

De acuerdo con Vigotski con relación al papel que juega la escuela en la educación y el desarrollo del lenguaje a los estudiantes sordos y que lo expresa de la siguiente manera: *“Ni el lenguaje por sí mismo ni la enseñanza del lenguaje, con objetos, pueden satisfacernos. La articulación no es un objetivo propio. El lenguaje siempre es algo más, el lenguaje forma parte de la conducta íntegra, del acto de la acción, de la experiencia”* Vigotski (1997:70).

Todos los demás pareceres, especiales y generales, sobre la educación, se subordinan a este parecer principal y a la exigencia de la enseñanza temprana del lenguaje (desde dos años) a los niños sordos, de la relación del lenguaje con los otros objetos, etc. La participación activa y laboral debe comenzarse en la escuela; sobre su base debe ser organizado todo lo demás.

Ante todo, al hablar sobre la importancia y el desarrollo del lenguaje en el alumnado sordo, es necesario destacar las buenas estrategias de intervención, considerar que con el lenguaje el estudiante sordo puede ampliar el pensamiento, las ideas propias, su propio juicio en la toma de decisiones porque además se logra desarrollar la conciencia en el individuo, para este trabajo lo consideramos fundamental porque sólo a través de estos desarrollos se puede llegar a una educación inclusiva, ayuda en la expresión de sus experiencias sociales, tal como lo afirma Vigotski (1997:67) “el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino también un medio del pensamiento, y la conciencia se desarrolla principalmente con ayuda del lenguaje y surge a partir de la experiencia social”

En los estudios realizados por Fernández Viader (1996) afirma que: *“distintos autores han demostrado que casi todos los sordos son hijos de padres oyentes, sólo existe un 10% de ellos que son hijos de padres sordos”*.

A como lo señala la autora, existe diferencia entre los dos tipos de hijos sordos de familias diferentes, una de padres oyentes y otra de padres sordos. En el primer caso, los padres no aprenden ni utilizan con su hijo el lenguaje de señas debido a que no tienen la oportunidad de aprenderlo por el temor a que interfiera posteriormente en el aprendizaje del lenguaje oral.

Por otra parte, en el caso de aquéllos que son hijos de padres sordos, éstos tienen la oportunidad de adquirir naturalmente la lengua de señas desde pequeños, por lo que alcanzan un mayor dominio de este lenguaje.

“Discutir los derechos educativos, bilingües y sociales de los sordos implica conocer las definiciones más básicas de sordera, bilingüismo y educación bilingüe” (Moreno, 2017:16).

En España, son tres los conceptos que se emplean para desarrollar proyectos de educación bilingüe para los sordos Fernández- Viader y Yarza (2006) citados por Moreno (2017:19).

El **primero** de ellos es el debate y definición de la lengua materna y sordera. **Segundo** es la definición del bilingüismo como capacidad y derecho. **Tercero** es contar con un amplio estudio sobre las deformaciones que existen en el término del bilingüismo Skutnabb-Kangas (1981) citado por Fernández Viader y Yarza (2006:488-493).

En el centro educativo Melania Morales de Managua, los alumnos sordos presentan dificultades en el aprendizaje, en lo observado encontramos que dentro de las dificultades podemos mencionar, Lengua y Literatura, las matemáticas, en los textos escritos con muy poca comprensión por su redacción y pobre desarrollo del vocabulario.

En este trabajo queremos aclararnos si la metodología o las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes están favoreciendo un buen desarrollo del aprendizaje de los alumnos sordos.

Este trabajo tiene su relevancia en que servirá para proponer un modelo que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos sordos del centro de Educación Especial, “*Melania Morales*” de Managua.

Nuestro campo de investigación es educativo y es a partir de este problema, nos surgieron los siguientes interrogantes que orientarán este trabajo y a las cuáles se les buscará respuestas:

¿Qué estrategias de enseñanza – aprendizaje están utilizando los maestros de los alumnos sordos de la escuela especial Melania Morales, en Managua?

Esta investigación tiene su justificación en la necesidad de mejorar la educación de los alumnos sordos de Nicaragua. Son muy pocas las investigaciones en el nivel de tercer ciclo que se hayan dedicado al trabajo de educación a esta población, pocos escritores investigadores han dejado sus valiosos aportes. Es de nuestro interés conocer la realidad actual del trabajo de enseñanza de los docentes que atienden a alumnos sordos.

Asimismo, nos preguntamos ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos sordos en las aulas de clase? Saber si en el centro de educación especial Melania Morales, conocen algún modelo que les ayude a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las distintas disciplinas, específicamente en Lengua y Literatura.

Esperamos que la comunidad educativa de los alumnos sordos de Nicaragua se beneficiará al mejorar las estrategias bajo un modelo exitoso. Mejorará la comunicación, la educación y de esa manera los alumnos sordos tendrán mejor calidad de vida al realizar mejores aprendizajes.

Nuestro tema se delimita, con el nombre: *“Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial Melania Morales - Managua”*.

Para desarrollar esta tesis escogimos como centro de investigación el Centro de Educación Especial “Melania Morales”, por su experiencia y trayectoria de atender educativa especial a mayor número de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, está escuela se encuentra ubicada en el Barrio San Judas de la ciudad de Managua, (Nicaragua).

En otro orden, buscando alternativas de solución en las estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” de Managua, consideramos necesario hablar sobre la educación *la educación bilingüe y bicultural para la educación de alumnos sordos*, merece la pena subrayar a Fernández - Viader (2002), quien nos dice que: *“Los proyectos bilingües para la educación de los sordos se sustentan en el respeto*

a las diferencias y a las necesidades individuales y distintivas de cada alumno. Pretenden favorecer las relaciones interpersonales en el entorno infantil, proporcionándoles interlocutores competentes y modelos de identificación que favorezcan la construcción de una autoimagen positiva y, en definitiva, un mejor desarrollo”.

Los proyectos educativos bilingües para los alumnos sordos se sustentan en la importancia de la lengua de señas como lengua vehicular de la institución educativa y como lengua de acceso al currículum. Pero es muy importante también considerar que estos proyectos bilingües parten de la importancia de ofrecer a los niños modelos sordos adultos, como modelos de identificación.

La autora relata que desde aproximadamente 1996 en España algunas escuelas con alumnos sordos iniciaron experiencias de educación bilingüebicultural. En definitiva, cuando nos referimos a la educación bilingüe de los sordos el concepto va más allá de educación en dos lenguas; se trata de una educación Bi - Bi (bilingüe y bicultural), en la que se hallan implicadas dos lenguas y dos culturas: la cultura mayoritaria, de la sociedad oyente, y la Cultura Sorda, de una minoría, con unas peculiaridades propias de la captación de la información del mundo por la vía visual. Esta Comunidad Sorda constituye un grupo cultural de personas que comparten un lenguaje común, una historia, unos valores, actitudes, y experiencias, con una identidad de grupo y con una lengua propia. Ambas lenguas y ambas culturas se encuentran presentes y son valoradas y respetadas en los proyectos bilingües para los sordos.

De acuerdo con la línea de investigación de Pertusa y Fernández-Viader (1997), Pertusa (2002), Fernández-Viader y Pertusa (2005) consideran que la lengua de señas y la dactilología facilitan el acceso al léxico interno de los alumnos sordos, así como la conciencia fonológica. Los alumnos sordos nicaragüenses presentan los aspectos que la Doctora Fernández Viader, nos relata desde sus estudios realizados a alumnos sordos en su país, ellos comparten, viven y se desarrollan en una cultura semejante, lo cual nos ayuda

a sostener una propuesta dentro de las aulas de clases en el centro educativo especial, Melania Morales, el modelo bilingüe – bicultural.

Se concibe la sordera en sus aspectos sociales, lingüísticos y culturales Vigotski (1989) como se citó en Pertusa (2002), apunta que el defecto por sí mismo no marca el destino de las personas; sino como consecuencias sociales y su realización sociocultural lo que condiciona a la persona sorda a ser discapacitada. Por tanto, apuesta por buscar alternativas a la falta de audición y no caer en la idea del defecto como insalvable.

En el caso de los niños sordos, su déficit auditivo les dificulta el aprendizaje y el dominio de la lengua oral. Sin embargo, esto no debe conducir a una forzada situación de dificultad de lenguaje. La propuesta de Vigotski iría encaminada a buscar otros sistemas lingüísticos que permitan a las personas sordas comunicarse e interactuar con los demás. Desde esta perspectiva se reconoce a la persona como tal, perteneciente a un grupo cultural y se asume su diferencia entendiéndolos como personas que pertenecen a un grupo social que dispone de una lengua y cultura propios.

La lengua de señas emerge como modalidad de lenguaje básica para que puedan desarrollar su pensamiento, para que evolucionen en el ámbito socio afectivo. Se parte desde una visión global, comprensiva e integradora de las diferencias individuales y del déficit sensorial, por tanto, la sordera se entiende desde la potencialidad y no desde el déficit Fernández Viader (1994).

No se compara al alumno sordo con el oyente y se pretende acercar el primero al segundo, sino que se parte de las necesidades de la población sorda como grupo que presenta una deficiencia auditiva, pero que debe poder equiparar sus niveles educativos a los oyentes, a través de un lenguaje que promueva la reflexión y el acercamiento de la información.

Consideramos que el monolingüismo es una *“Condición propia de aquellos hablantes o comunidades de habla que utilizan como medio de expresión habitual una única lengua, su L1”*. De acuerdo con Ellis (1994), este

término también se puede entender como el fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua como consecuencia de una fuerte identidad étnica o del mantenimiento de actitudes muy negativas hacia la cultura y los hablantes de la lengua meta Palacios Martínez (2019).

Al interpretar a Palacios Martínez, sobre la definición del monolingüismo siendo que en esas comunidades monolingüistas, donde no permiten entrar otras lenguas en sus habitantes hablantes, aferrándose a su propia lengua convirtiéndose en tener L1 sin lograr obtener L2. Con relación al monolingüismo se afirma que es raro encontrar artículos o libros con títulos de monolingüismo, en la época de la colonia, existió en los países colonizadores la experiencia sobre la enseñanza de los idiomas a sus colonias y dentro esas experiencias se conoció que los hablantes monolingües accedían a más amplio a la búsqueda de palabras que los bilingües.

A continuación, expresamos el trabajo de los autores que se han dedicado a esta temática. El monoglotismo (griego *μόνος monos*, "solo, solitario", + *γλῶττα glotta*, "lengua, idioma") o, más comúnmente, **monolingüismo** o **unilingüismo**, es la condición de poder hablar un solo idioma, en contraposición al multilingüismo. En un contexto diferente, el "unilingüismo" puede referirse a una política lingüística que impone un idioma oficial o nacional sobre los demás.

Se dice también monolingüe de un texto, diccionario o conversación escrita o realizada en una sola lengua, y de una entidad en la que se usa o se reconoce oficialmente una sola lengua (en particular cuando se compara con entidades bilingües o plurilingües o en presencia de personas que hablan diferentes idiomas). Tenga en cuenta que el *monoglotismo* solo puede referirse a la falta de *capacidad* para hablar varios idiomas. Los hablantes multilingües superan en número a los hablantes monolingües en la población mundial.

Suzzane Romaine señaló, en su libro *Bilingüismo* de 1995, que sería raro encontrar un libro titulado *Monolingüismo*. Esta declaración refleja la

suposición tradicional que las teorías lingüísticas suelen asumir: que el monolingüismo es la norma. Por lo tanto, el monolingüismo rara vez es objeto de publicaciones académicas, ya que se considera un concepto prototípico o no marcado donde tiene el sentido de ser normal y el multilingüismo es la excepción.

La suposición del monolingüismo normativo también es a menudo la opinión de los monolingües que hablan un idioma global, como el idioma inglés. Crystal (1987) dijo que esta suposición es adoptada por muchos en la sociedad occidental. Edwards proporciona una explicación, quien en 2004 afirmó que la evidencia de la *"mentalidad monolingüe"* se remonta a la Europa del siglo XIX, cuando la nación estaba en ascenso y un grupo dominante tenía el control, y se llevó la mentalidad europea sobre el idioma. hacia sus colonias, perpetuando aún más la mentalidad monolingüe.

Otra explicación es que las naciones que hablan el idioma inglés son tanto *"los productores como los beneficiarios del inglés como idioma global"* y las poblaciones dentro de estos países tienden a ser monolingües.

Según un estudio sobre acceso léxico, los monolingües a menudo mantienen un vocabulario más amplio en un idioma de destino en relación con un bilingüe comparable, y eso aumenta la eficiencia de la recuperación de palabras en monolingües. Los monolingües también acceden a las palabras con más frecuencia que los bilingües en un idioma de destino.

En este apartado hacemos esta pequeña reflexión sobre el monolingüismo, con la intención de que más adelante hablaremos al bilingüismo como estrategia y modelo para la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes sordos de Nicaragua, de esta manera poder hacer comparaciones entre estos dos tipos de comunicación.

En estas lecturas sobre el monolingüismo, los autores nos enseñan a entender la necesidad de saber más de un idioma, porque anteriormente con sólo dominar un idioma podías competir en el mercado laboral, sin embargo,

en la actualidad nuestra juventud se ve obligada a conocer más de un idioma, y que así, pueda entrar a un mundo laboral sin barreras.

1.2. ¿Es el monolingüismo analfabetismo del siglo XXI?

BBC Mundo en su publicación (2016) expresa la entrevista realizada a Gregg Roberts (2013) cuando él exponía en la Conferencia de la Sociedad Asiática del Idioma Chino en Boston, no pensó que su charla lo volvería una celebridad de su campo a nivel mundial. Estaba presentando el programa de inmersión en idioma que lidera en el pequeño y conservador estado de Utah (Estados Unidos) cuando pronunció la frase: *"El monolingüismo es el analfabetismo del siglo XXI"*.

"Es de esas frases que simplemente dices y no piensas en su repercusión", le confiesa hoy Roberts a BBC Mundo. Tal como no saber leer y escribir determinaba el futuro profesional y social de una persona a principios del siglo XX, hoy no manejar más que tu idioma materno es una barrera de entrada al mercado laboral insoslayable para cualquier joven, asegura Roberts.

"Por razones económicas, un segundo idioma se ha vuelto mucho más necesario, como una herramienta de trabajo", dice el experto. Inmerso en otro idioma. Todo comenzó como un desafío influenciado por la comunidad hispana de EE.UU integrar el español a las aulas en los distritos de Davis y Granite. No como un segundo idioma, sino en un plan que contemplara 50% del tiempo aprendiendo las materias curriculares en inglés y 50% en español.

El programa resultó un éxito y pronto se extendió. Se lanzó a nivel estatal en 2009, cuyo año académico contó con 1.400 estudiantes. En cinco años, el programa se había ampliado a 25.000 sólo en Utah, y otros estados como Delaware e Indiana comenzarán a aplicarlo. Hoy contempla cinco idiomas: español, francés, chino, portugués y alemán. Y pronto podrían sumarse árabe y ruso.



1.3. Inglés pasado de moda

El inglés es el tercer idioma con mayor cantidad de hablantes nativos en el planeta. Pero al sumarle quienes hablan inglés como segundo idioma, éste sube en la tabla al segundo más utilizado a nivel mundial, después del chino mandarín, con más de 800 millones de hablantes.

Para Roberts (2013) citado por BBC (2016) los países de habla inglesa tienen una desventaja respecto de otros países, especialmente los en vías de desarrollo. *"Nosotros en EE.UU. y en algún grado en Inglaterra y otros lugares excolonias del imperio británico nos relajamos en sólo hablar inglés. Creemos que podemos sobrevivir en el mundo sólo hablando inglés".* Pero eso ya no es posible. *"El inglés era el lenguaje del siglo XX. Pero hacia donde se mueve el mundo, pronto el inglés no será más el idioma dominante",* explica Roberts (2013). *"Los idiomas son una herramienta básica y necesaria para que los jóvenes del siglo XXI logren comunicarse con el mundo y puedan avanzar en sus carreras".* Algo que, según Roberts (2013) como se citó en BBC (2016), están asimilando mucho mejor los países en vías de desarrollo.

"Todas las redes actuales de las que disponemos son una fuerte increíble de información. La persona que no puede acceder a esa información ya sea porque es analfabeta en redes (tecnología) o en lenguaje (idioma), está bloqueada", añade Isabel Margarita López, neuróloga infantil experta en lenguaje de la Clínica Las Condes, en Chile BBC (2016). En un mundo cada vez más rápido, interconectado y global hablar un segundo idioma es el trampolín para un tercero, o incluso cuarto.



Una de las primeras palabras que aprendemos en otro idioma es *"gracias"*.

"Está comprobado que una vez que aprendes un segundo idioma, tu cerebro está preparado para aprender un tercero mucho más fácilmente", dice Roberts, quien prefiere hablar de *"trilingüismo"* antes que *"bilingüismo"*. Publicado por BBC (2016).

1.4. ¿A qué edad comenzar?

El programa de Utah comienza en primer grado, con niños entre 5 y 6 años.

"Empezar el aprendizaje de un segundo idioma a edad temprana, como parte del sistema escolar, es muy eficiente en términos de costos y conduce a altos niveles de competencia", Sin embargo, el proceso puede comenzar incluso antes Roberts (2013) en BBC (2016)).

El cerebro humano tiene una propensión genética y biológica a hablar y a adquirir lenguaje. Y mientras el cerebro es *"inmaduro"*, más facilidad tiene de asimilar distintos idiomas. *"Cuando los niños son pequeños son más sensibles a todos los fonemas y en algún momento los pueden producir. Eso en el tiempo va disminuyendo, y esa capacidad se va estrechando"*, le explica López a BBC Mundo.

No sólo factores económicos influyen en el aprendizaje de un segundo idioma. También es importante la herencia cultural, asegura Roberts. Los niños son capaces de aprender varios idiomas incluso simultáneamente si éstos conllevan un vínculo afectivo de por medio. Como, por ejemplo, en parejas multiculturales, donde ambos padres hablan distintos idiomas. *"Los niños pequeños demoran más en hablar, pero aprenden los idiomas de forma nativa"*, explica la neuróloga López en BBC (2016).

Y esa es una cualidad que por más que se estudie un idioma posteriormente, no se puede adquirir. *"Para hablar como nativo debes aprender a edad temprana"*, confirma la doctora. *"Mientras más precoz, éste se imprime y puedes hablarlo de una manera mucho más correcta y fluida"*. Incluso si pasa

mucho tiempo antes de volver a practicarlo, un idioma aprendido en la infancia queda en alguna parte. Sólo hay que rescatarlo, reentrenarlo y ponerlo en acción. *"De alguna manera es como andar en bicicleta. Si no lo haces por años y lo retomas probablemente te vas a caer un par de veces, pero luego andas"* concluye López (2013).

En este sentido Skutnabb - Kangas, (1994:2000) afirma que el monolingüismo, en cualquiera de sus formas, impide que las personas sordas se desarrollen de forma íntegra como ser humano.

A partir de la idea de potencialidad y no de déficit, algunas escuelas optan por introducir la lengua de señas como lengua que posee unas características propias y que potencia un elevado nivel de elaboración. Reconocida, por un lado, la lengua de señas como lengua prioritaria de las personas sordas, que dispone de su estructura y gramática propias Stokoe (1960,1974) y por otro lado la lengua oral, especialmente en su dimensión escrita se abren nuevas perspectivas educativas entendidas desde modelos bilingües Marmor y Petito (1979) y Kyle (1985).

La lengua escrita desde estas nuevas perspectivas ocupa el lugar de una segunda lengua. Así, lo recoge Sánchez (1995:4) *"...la diferencia que queremos poner de relieve está en que la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del lenguaje espontáneo de una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse una segunda lengua"*.

Desde estos nuevos enfoques, en las últimas décadas hemos presenciado cambios afortunados en la educación de los sordos que reconocen cada vez más la necesidad de una reestructuración curricular del sistema educativo y de promover adaptaciones culturales con relación a las características de las comunidades de sordos Fernández Viader (1993, 1994c, 1995c, 1996, 1999,2000) Skliar (1995) Kyle (1996) Massone y Simón (1998).

Una propuesta bilingüe para las personas sordas se fundamenta en estudios socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionales y lingüísticos relacionados con la cultura e identidad de la persona sorda. Se propone el modelo bilingüe – bicultural que parte de la concepción socio-antropológica de la sordera y que intenta alterar el microcosmos sociolingüístico imperante en la escuela para sordos (escuelas dominadas por oyentes). La educación bilingüe – bicultural significa capacitar a maestros sordos para enseñar los contenidos curriculares en su lengua natural: la lengua de señas, los que además deben actuar como adultos significativos para que los niños puedan construir su identidad sorda de manera confortable, y a maestros oyentes que puedan enseñar el español escrito como segunda lengua, conocimiento indispensable para que los sordos puedan integrarse en el mercado de trabajo Massone y Simón (1999:58).

1.5. Antecedentes del problema de la investigación

Este apartado lo iniciaremos hablando breve sobre la historia de la educación de las personas sordas, un poco de la evolución y los paradigmas de la educación de alumnos sordos en el ámbito nacional e internacional, dedicaremos un espacio relacionado al modelo de la educación bilingüe – bicultural (Bi – Bi) para la educación de alumnos sordos.

La propuesta que hacemos sobre este modelo (Bi – Bi) es porque lo consideramos relevante, necesario y oportuno en la población estudiantil sorda de Nicaragua, reconocido y con el cual trabajan exitosamente la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos sordos en muchos países del mundo.

Evolución de la Educación Especial

Según García (2009) en España la evolución de la concepción de la Educación Especial supone, en gran medida, hacer especial mención a la evolución de las actitudes sociales hacia las personas con algún tipo de discapacidad.

Modelo del déficit: visión tradicional de la Educación Especial

La Educación Especial en España se entiende como tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas como una actividad independiente y separada del sistema educativo general.

Se pensaba, desde esta concepción tradicional, que la Educación Especial correspondía a las pedagogías especiales adaptadas a los niños que mostraban alguna discapacidad o algún hándicap claramente etiquetado, como la ceguera, sordera, las deficiencias físicas o psíquicas, etc., y se partía de la hipótesis de que estas personas constituían grupos homogéneos para cuya educación existía una pedagogía y un programa de estudios diferentes.

Pedro Ponce de León nace en 1513 en Sahagun, León y el aragonés Juan Pablo Bonet, nacido en 1560, son dos auténticos desconocidos al que tenemos que rendir un pequeño homenaje, porque estamos hablando de los inventores o precursores del idioma de señas dando posibilidad de comunicarse a millones de personas, porque antiguamente se creía que los sordos de nacimiento estaban imposibilitados para hablar y para elevarse a las ideas abstractas y morales.

Consejo de Historia A.C. San Felipe Guanajuato (2022).

Ponce de León, Pedro. Sahagún de Campos, León c. (1510) – Oña (Burgos), 29. VIII. (1584). Benedictino (OSB), inventor del arte de hacer hablar a los mudos. Llevado de la perspicacia de su inteligencia y de la compasión de su corazón, se rebeló contra la sentencia atribuida a Aristóteles, y entonces admitida por todos, de que los sordos de nacimiento estaban imposibilitados para hablar y para elevarse a las ideas abstractas y morales. La ocasión le vino a raíz de la admisión en el Monasterio del noble Gaspar de Burgos, para hermano lego y no para sacerdote, a causa de su sordomudez. Rebelóse interiormente contra esta decisión, y compadeciéndose de él se encargó de instruirle, de manera que logró hacerle hablar, que pudiera confesarse e incluso escribir algunas cosas. Tomado de: (dbe.rah.es).

Pablo Bonet, Juan de. El Castellar (Zaragoza), c. X.1573 – Madrid, 2.II.1633. Funcionario de la Corona española, secretario real en diferentes despachos, pionero en la enseñanza de maestros de sordos, pionero de la fonética castellana, de la logopedia y de la ortofonía encaminadas a la enseñanza del habla de las personas sordas, así como de la enseñanza de la lectura entre los niños oyentes. De la infancia de Pablo Bonet se conoce muy poco ya que, tras el prematuro fallecimiento de su madre en 1579, fue enviado a Madrid, “siendo muy niño”, acompañando de un criado de su tío Bartolomé. Pero sin que se tengan noticias sobre dónde o qué estudios cursó, lo que abre la posibilidad de que pudiera haberlos cursado en alguna de las escuelas de pajes de la corte, ya que lo que llegó a conocer y dominar el francés e italiano, de igual modo el griego, el hebreo o el latín.

Tomado de: (dbe.rah.es).

Siguiendo a Marchesi (1980) citado por Marchesi (1998:31) que una vez detectada la sordera la atención educativa es una garantía de un desarrollo más satisfactorio, donde se incluya la estimulación sensorial, además de las actividades comunicativas y expresivas, el desarrollo simbólico, la participación de los padres, la utilización de los restos auditivos del niño, etc. El aspecto más estudiado ha sido las diferencias entre niños educados en régimen de internado y los educados viviendo a diario con su familia. Para algunos autores, lo consideran que los alumnos internos tienen una mayor limitación en la variedad de sus experiencias. Así como menos incentivos que favorezcan su curiosidad y exploración. Para otros autores los niños sordos educados en un internado pueden vivir aspectos positivos al poder tener un contacto más estrecho con otros niños que comparten sus mismas formas de comunicación y sus mismas dificultades. Sin embargo, Marchesi (1980) comparó ambos grupos, controlando la influencia de otras variables, en una serie de tareas piagetianas, y no encontró diferencias significativas entre ellos.

Para Inhelder y Piaget (1955) citado por Marchesi (1998:55), concibieron el pensamiento formal como la última etapa del desarrollo de la inteligencia, que comienza en la preadolescencia, culmina en la adolescencia tardía y se

extiende en el pensamiento adulto. La deducción no es una referencia a la realidad percibida, sino a las proposiciones hipotéticas, concebidas formulaciones de hipótesis, independientemente de si están o no sucediendo en momento actual. La importancia del lenguaje en este nivel es reconocida explícitamente por Piaget al señalar que las operaciones proposicionales están manifiestamente más ligadas al ejercicio de la comunicación verbal, y que es difícil comprender como podrían consumir su desarrollo sin el lenguaje. Piaget ha insistido también en la influencia del medio social para la adquisición de las operaciones formales, ya que es sistema simbólico de comunicación e interacción más importante. A partir de estas breves reflexiones podría deducirse con facilidad que los adolescentes sordos manifestarán un mayor retraso o incluso no alcanzarán este estadio debido a su deficiencia lingüística Marchesi (1998:56).

Diversos autores han dedicado estudios con la relación al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, sobre el habla y el lenguaje, por lo tanto, uno de los temas también estudiados ha sido el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños sordos. Los estudios más completos sobre los niveles de lectura han sido realizados por la oficina de estudios demográficos del Gallaudet College, utilizando de la forma especial para alumnos sordos del Stanford Achievement Test. Uno de estos estudios Di Francesca (1972), realizado aproximadamente con 17,000 estudiantes de seis a veintiún años, comprobó las dificultades de los sordos en la lectura. El mayor nivel alcanzado en la subprueba de significado de un párrafo fue de 4,3 con alumnos de diecinueve años (nivel en el que se sitúan los alumnos oyentes entre los nueve y diez años). El promedio progreso por cada curso escolar fue de 0,2 grados.

En 1974 se estudió de nuevo a 1,547 niños sordos evaluados inicialmente en 1971 Trybus y Karchmer (1977) citados por Marchesi (1998:226), lo que permitió un seguimiento longitudinal de los cambios con la edad en las habilidades lectoras. El incremento medio por año fue, en este

caso, de (0,3 grados). Se analizaron los resultados en función de los distintos subgrupos de alumnos sordos, obteniéndose las siguientes conclusiones:

- Las chicas mostraban progresos mayores que los chicos.
- La educación temprana predecía mayor nivel lectura.
- El mayor de pérdida auditiva se relacionaba con menores niveles de lectura.
- El status oyente o sordo de padres no se relacionaba con progresos mayores en la lectura, si bien a los alumnos con ambos padres sordos tenían puntuaciones superiores a las obtenidas por los alumnos con padres oyentes.

1.6. Problema de investigación

En el centro educativo Melania Morales, Managua, los alumnos sordos presentan dificultades en el aprendizaje, en lo observado encontramos que dentro de las dificultades podemos mencionar, Lengua y Literatura, las matemáticas, en los textos escritos con muy poca comprensión por su redacción y pobre desarrollo del vocabulario.

En este trabajo queremos aclararnos si la metodología o las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes están favoreciendo un buen desarrollo del aprendizaje de los alumnos sordos.

Este trabajo tiene su relevancia en que servirá para proponer un modelo que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos sordos del centro de Educación Especial, "*Melania Morales*" de Managua.

Esta investigación tiene su justificación en la necesidad de mejorar la educación de los alumnos sordos de Nicaragua. Son muy pocas las investigaciones en el nivel de tercer ciclo que se hayan dedicado al trabajo de

educación a esta población, pocos escritores investigadores han dejado sus valiosos aportes. Es de nuestro interés conocer la realidad actual del trabajo de enseñanza de los docentes que atienden a alumnos sordos.

1.7. Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Analizar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes sordos de educación básica en la escuela especial “*Melania Morales*” - Managua.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las distintas estrategias metodológicas que se utilizan por parte del maestro oyente y por parte del maestro sordo en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos del 5° grado de primaria en la escuela especial “*Melania Morales*” (Managua).
- Presentar las estrategias de enseñanza - aprendizaje más optimizadoras encontradas en la investigación.
- Proponer el modelo de Educación Bilingüe – Bicultural (Bi - Bi) como más acorde para la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes sordos.

1.8. Preguntas directrices

Nuestro campo de investigación es educativo y es a partir de este problema, nos surgieron los siguientes interrogantes que orientarán este trabajo y a las cuáles se les buscará respuestas:

¿Qué estrategias de enseñanza – aprendizaje están utilizando los maestros de los alumnos sordos de la escuela especial Melania Morales, en Managua?

Asimismo, nos preguntamos ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos sordos en las aulas de clase?

1.9. Factores que contribuyeron al cambio en la concepción de la educación especial

Mayor (1991) señala de manera acertada un conjunto de factores que contribuyeron al cambio en la concepción de la Educación Especial y en el modelo de prestación de servicios a las personas con deficiencias:

- El desarrollo del asociacionismo de padres que reivindican los derechos del deficiente como ser humano especialmente necesitado.
- La progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a la persona deficiente ofrecidos por la comunidad y en la comunidad donde vive como ciudadano y no en instituciones separadas.
- Los avances experimentados en la biología, la psicología, la medicina, la pedagogía, etc. posibilitan expectativas más optimistas respecto a la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas deficientes.
- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental, adoptada en octubre de 1966 en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales y asumidas por la ONU el 20 de diciembre de 1971.

Otros autores señalan como factores favorecedores del cambio operado de un modelo educativo segregacionista a otro modelo educativo integracionista los siguientes:

- a) Una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Se deja de poner el acento en los factores innatos y constitucionales. La deficiencia deja de considerarse como un fenómeno autónomo propio de un alumno, para entenderse en relación

con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

- b) Se relativiza la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit, el déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables. No depende sólo del sujeto.
- c) La nueva perspectiva da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo.
- d) El desarrollo de los métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de cada una de las categorías de las deficiencias es otro de los factores que han contribuido a la aparición de la nueva concepción de la Educación Especial.
- e) Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares, que se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses. La generalización de la Educación Secundaria condujo a un replanteamiento de las funciones de una escuela que debía ser comprensiva, es decir, integradora y no segregadora.
- f) Los limitados resultados de gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos.
- g) El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.
- h) La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

En este sentido, destacamos la importancia que tiene la colaboración familiadocentes, la coordinación entre las administraciones, el avance que se ha hecho en la evaluación, así como en la integración de estos alumnos.

1.10. Las necesidades educativas especiales

Según Aguilar (1991) el concepto de necesidades educativas especiales, cuyo origen se encuentra en el *Informe Warnock* (1978) sobre la situación especial en Gran Bretaña, es la expresión en la terminología de la nueva concepción de la Educación Especial.

El **Informe Warnock** es un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica. Se encargó en el año 1974 por el secretario de Educación de Reino Unido a la comisión de expertos, presidida por Mary Warnock (1978). Este comité se creó con el fin de «estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales», en referencia a las necesidades educativas especiales de los niños. Este escrito está basado en su mayor parte en el modelo de educación especial británico.

Los fines que se plantean en este informe son dos:

- Aumentar el conocimiento que la persona tiene del mundo donde vive, atender la comprensión imaginativa que se tiene de éste y estudiar las posibilidades y las responsabilidades propias dentro del mismo.
- Proporcionar al sujeto de independencia y autosuficiencia, para que sea capaz de encontrar un trabajo, y esté a disposición para gestionar su propia vida.

Como se puede ver, la educación especial se concibe desde una perspectiva renovadora hasta el momento. Consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación en general.

Por un lado, las necesidades educativas, al igual que lo son los fines de la educación, son comunes a todas las personas; y además estas necesidades

particulares de cada persona le son específicas, ya que se definen como lo que él o ella, como sujeto necesita para, individualmente, realizar progresos.

El informe Warnock amplió los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales como se habían planteado. El Comité utilizó un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional. Rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación.

Recomendó el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial, y partir del principio de que hasta uno de cada cinco niños pueden necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. Es así que la educación especial se transforma en un concepto que es más amplio y flexible.

De este modo, se subyace que las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños, sugiriéndose el replanteamiento de la idea de diversidad, desde la perspectiva de que la educación ha de tener siempre el mismo fin: atender a todo el mundo como derecho natural.

Para ello, incluye entre sus principales premisas la formación y el perfeccionamiento de los profesores; la educación para niños menores de cinco años con necesidades educativas especiales y, la educación para los jóvenes de 16 a 19 años.

1.11. Un informe vigente

El Comité de Investigación se fundó en 1974 para «estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales», y celebró su última reunión en marzo de 1978. Merece el tema de la

Integración escolar que comenzó formalmente en el curso escolar 1985/86 y que ha constituido — a nuestro entender— una de las experiencias principales para la implantación de la actual Reforma Educativa (no olvidemos que temas

tan importantes como el Proyecto Educativo, o instrumentos tan «actuales» como el QUAPE-80 eran abordados en los centros de integración, hace ya más de treinta años. Pero veamos, antes que nada, cuáles fueron las conclusiones de este informe, así como sus sugerencias, para que sea el propio lector quien extraiga las suyas y nosotros al final emitiremos nuestro juicio sobre cada una de ellas.

Siguiendo a Aguilar (1991:2) estamos de acuerdo lo que el comité señaló en el informe y que sirva como punto de partida las concepciones generales, quedando los temas planteados así:

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

- 1) La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- 2) Los fines de la educación son los mismos para todos.
- 3) La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- 4) Las NEE son comunes a todos los niños.
- 5) Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- 6) Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- 7) Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- 8) Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.
- 9) Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- 10) Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
- 11) Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una

denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Prioridades de todos los temas planteados, tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias, se señalan tres prioridades todas al mismo nivel que el comité propuso como inmediatas: *un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.*

En lo que se refiere a la formación del profesorado Aguilar (1991) propone que todos los profesores ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad — sigue señalando el informe— se desarrollará con una actitud positiva y optimista.

Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino, además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada.

Siguiendo a Aguilar (1991:2) el comité recomendó en primer lugar que todos los cursos de formación de profesorado — incluidos los de postgrado— tuvieran un componente de educación especial que no tienen porque supone un gran número de horas extra en el currículum de formación del profesorado. Puesto que los profesores con competencias específicas deben poseer conocimientos expertos, a los estudiantes que tengan interés por los diferentes aspectos de la EE se les ofertarán distintas opciones para una especialización posterior.

En cuanto a la primera prioridad al programa de formación y perfeccionamiento del profesorado Aguilar (1991) nos orienta que de nada serviría el componente de Educación Especial en la formación inicial, si los docentes en activo no tienen la oportunidad para adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas; puesto que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores hubieran cursado una formación inicial con dicho componente.

En este sentido el comité propuso para los profesores especialistas, la posibilidad de adquirir una «amplia variedad de calificaciones oficiales de un año de duración que además otorgarían el derecho a una mayor retribución como incentivo adicional» Aguilar (1991) orienta la segunda prioridad al programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los NEE menores de cinco: dada la asistencia de niños que muestran signos de deficiencia al nacer o poco después, el comité argumentó que la educación debe comenzar inmediatamente, pues para ellos es crucial este proceso de estimulación temprana.

Por todo ello se recomendaba, el aumento del número de escuelas maternas para todos los alumnos y excepcionalmente algunas guarderías especiales para los alumnos con dificultades más graves. De esta manera la mayoría de los niños con NEE podría comenzar su educación junto a otros niños de su misma edad y en una clase normal.

En relación con la tercera prioridad al programa de formación y perfeccionamiento del profesorado indica Aguilar (1991) que la educación de los jóvenes de 16 a 19 años: el concepto de NEE ampliaba el campo de la tradicional EE también por el otro extremo aplicándolo a los jóvenes con deficiencias o dificultades graves que hubieran superado el término de la edad escolar, pero que siguieran progresando comprensivamente.

Sería preciso adoptar, por tanto, un enfoque coordinado respecto de la educación postsecundaria de estos jóvenes y poner a su disposición una serie

de prestaciones que podrían ir desde versiones modificadas de los cursos ordinarios, a ciertas unidades especiales para los severos, pasando por cursos profesionales especiales y otros de cara a la aptitud social y a la interdependencia.

1.12. Otras recomendaciones

Aguilar (1991:3) nos dice que, aunque de forma más sintética completa este apartado con otras sugerencias que establece el informe, las cuales se mencionan a continuación:

Por lo que se refiere a las escuelas especiales no sólo siguen teniendo su razón de existir, sino que constituyen la mejor alternativa para educar a ciertos niños, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales, comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas.

Por otra parte, algunos centros de Educación Especial deberán ser desarrollados específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente, ayudando así al desarrollo curricular y a su perfeccionamiento, como asesorando a los padres en materia de Educación Especial.

Por otro lado, sobre la integración escolar plantea entre otras la necesidad de que las escuelas ordinarias —al menos las mayores— deberían contar con un centro de recursos especiales.

A su vez en lo que a la integración laboral se refiere este comité sugiere se revisen las políticas de contratación tanto de los servicios públicos como de las empresas nacionalizadas vengan o no de los trabajos protegidos.

El aspecto trata de la evaluación de las NEE se señalan cinco niveles para establecer la prestación más adecuada a cada necesidad: tutores o directores de centros ordinarios; profesores de Educación Especial; orientadores; equipos multiprofesionales locales, y equipos multiprofesionales regionales.

También se incorporarían unos registros, formularios y carpetas individuales que acompañarán en todo momento al alumno con NEE y en los que se señalarán las prestaciones que necesita, así como el entorno — lo menos restrictivo posible — en el que se le van a brindar.

No menos importantes son otras sugerencias que por razones de espacio no podemos abordar y que hacen referencia a temas tales como los hogares comunitarios, internados, hospitales, colaboración multidisciplinar, servicios de apoyo y orientación, cambio de actitudes, etc. Aún así quisiéramos terminar diciendo algo sobre cuatro temas no considerados generalmente y que nos parecen tener cierta entidad:

Por otra parte, Aguilar (1991:3) *incide en que los profesores con deficiencias deberían tener más oportunidades para ocupar un puesto de trabajo tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales. Se señalan el despilfarro de capacidades y la gran aportación que estos profesores harían en el campo de la educación. Según esta autora el estímulo para el alumno discapacitado supone el tener enfrente a uno de los suyos como profesor (recuérdese el tema de las identificaciones y los ídolos) jamás se ha valorado lo suficiente.*

También se debe atraer a profesores capaces y pagar sus costes. En esta doble línea, insiste varias veces el informe. Es preciso tomarse más en serio la EE y para ello hay que hacer más atractivas las perspectivas profesionales de los docentes que se dediquen a los niños con NEE y atraer a ella a los mejores, adecuando sus sueldos y su prestigio al nivel de sus aptitudes. Incluye el Comité en estas propuestas el lema de las becas para la especialización, que deberían estar subvencionadas por el Estado.

Con respecto al papel de las organizaciones «no lucrativas» es muy importante para el Comité de cara a la mejora de la educación de los niños con NEE. Así se señala que deberían potenciarse y colaborar con ellas tanto en la prestación de servicios como en la difusión de la información necesaria. Lejos

de ignorarlas se recomienda que dichas asociaciones de afectados sean independientes y estén comprometidas como grupos de presión para ir forzando cambios favorables.

Habría que decir también que los Teachers Center o Centros de Profesores se les otorga no sólo su tarea propia de cara al perfeccionamiento del profesorado, sino también la de investigación en la línea del desarrollo y adaptaciones curriculares (misión que hace extensiva a las escuelas y a las universidades).

Es decir, a partir del mencionado informe, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, que todos tienen necesidades educativas y que determinados alumnos por causas de diversa índole tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos.

Esas necesidades forman un continuo y la Educación Especial como sistema que se ocupa de estos alumnos se debe entender como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.

En este sentido, debemos entender la Educación Especial como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo García (2009:434).

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de España:

“Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es

esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un continuo y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también con un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes” García (2009:434).

Según Echeíta (2019), como se citó en García (2009:434), un alumno tiene necesidades educativas especiales si tiene dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades.

Según Echeita y Ainscow (2011), el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos UNESCO (200:14).

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los

estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" UNESCO (2005:14).

1.13. La escuela inclusiva en Latinoamérica

Marchesi (2019) propone cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica, se plantea principalmente destacar las cinco prioridades políticas, sociales y educativas que contribuirían a articular ambas agendas: los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento de los docentes, la transformación cultural y el cambio en las actitudes.

Cinco dimensiones claves para el progreso educativo y el avance en la inclusión

Hay que reconocer que las urgencias educativas en los países latinoamericanos son profundas y afectan a todas las etapas del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la secundaria, la formación técnico profesional y la inserción laboral de los jóvenes. Al mismo tiempo, la mejora de las condiciones de las escuelas y de los profesores junto con otros factores relacionados con la calidad educativa como el liderazgo escolar, la supervisión y la evaluación educativa, las políticas de equidad y las escuelas de tiempo completo son otros tantos retos que exigen atención y nuevos recursos. Sin embargo, los resultados de las investigaciones educativas y la evidencia empírica más consistente, así como el análisis de las políticas públicas de éxito, ponen de manifiesto que determinados factores son especialmente importantes para avanzar en una educación de calidad que sea al mismo tiempo inclusiva: los acuerdos políticos y sociales, la extensión de una educación infantil equitativa e inclusiva de calidad, el fortalecimiento de la profesión docente y el cambio en la cultura y en las actitudes hacia la inclusión social y educativa.

1.14. Acuerdos políticos y sociales

Las transformaciones sociales y educativas que son necesarias para impulsar procesos de inclusión de calidad exigen no sólo capacidad de analizar la situación actual y las prioridades más importantes, sino un esfuerzo firme, sostenido y creciente al menos a lo largo de la próxima década.

Para ello, es necesario un acuerdo político y social que permita mantener estas prioridades, aunque existan cambios en la presidencia de los países y en sus gobiernos. Mucho se ha hablado y escrito sobre los pactos en el ámbito educativo. El interés por la estabilidad en el ámbito educativo y por evitar continuos cambios ha sido una de las razones esgrimidas para convencer sobre su necesidad. Sin embargo, a pesar de sus posibles ventajas, escasos acuerdos políticos se han concretado en los países latinoamericanos. Posiblemente, ha influido en ello las desconfianzas entre los partidos políticos y la voluntad de conseguir un acuerdo lo más amplio posible lo que, en gran medida, de forma paradójica, ha sido una de las causas de su paralización.

Por estas razones, lo que ahora se plantea en estas líneas es un acuerdo sobre las prioridades fundamentales en la política educativa, en las políticas sociales y en los mensajes públicos para favorecer un proceso inclusivo de calidad que asegure su continuidad. El acuerdo que se propone es en gran medida educativo, pero también social, en la medida en que los valores y las creencias culturales, así como las actitudes ante la diversidad tienen una enorme influencia en las posibilidades de progreso de la inclusión educativa. Un acuerdo cuyos elementos claves se exponen a continuación.

1.15. La ampliación y la equidad de la educación Infantil

Prácticamente todas las investigaciones concluyen en que los primeros años de vida de los niños son fundamentales para su desarrollo y sus aprendizajes posteriores. Los programas que favorecen el cuidado de los niños, su alimentación, el intercambio comunicativo y lingüístico, las relaciones sociales, el interés por los objetos, la exploración y el descubrimiento son importantes para todos los niños, pero más especialmente para aquellos que

viven en situaciones de pobreza, en desventaja social o manifiestan necesidades educativas especiales Peisner Feinberg (2007).

La inversión en una educación temprana centrada en los niños y en su desarrollo con educadores preparados y con condiciones educativas favorables es la inversión económica más rentable por los beneficios que produce en los niños en sus primeros años y por la ayuda que les supone para enfrentarse a los retos futuros Rolnick y Grunewal (2003).

Investigaciones neurocientíficas Center of the Developing Child at Harvard University (2016) han mostrado que la protección de la infancia sobre todo en sus primeros años es mucho más beneficiosa que las intervenciones posteriores para superar posibles problemas futuros. Este cuidado debe orientarse al desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas, lingüísticas, emocionales y sociales, así como a apoyar la salud y la nutrición de los niños y de sus madres. El desarrollo y la educación integral de la infancia en contextos estables y seguros, que facilitan las interacciones comunicativas y sociales de los adultos con los niños y entre los niños y que le animan a explorar y a descubrir son una garantía para su bienestar futuro y para su incorporación en el entorno social y comunitario.

Por ello, es necesario incrementar la oferta de educación infantil de forma significativa, con educadores bien formados, que reciban una retribución económica satisfactoria y que tengan las mejores condiciones para realizar bien su trabajo, es decir, para poder dedicarse a favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos y cada uno de los niños/as que están bajo su responsabilidad.

La ampliación y la mejora de la calidad y equidad de la educación infantil debe incorporar también el apoyo y la formación a las familias para el cuidado de sus hijos. Si los primeros años de la vida del niño son tan importantes y los niños y niñas pasan la mayoría de su tiempo con sus familias, es necesario ampliar el foco de la educación infantil al conjunto del entorno familiar.

Ello supone que los educadores dediquen tiempo a la orientación de las familias y que promuevan prácticas inclusivas entre los niños y entre sus familias. De esta forma, se sentarán las bases no sólo para un mejor desarrollo de los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino para el desarrollo de actitudes positivas de toda la comunidad educativa hacia la inclusión. Además, sería importante implicar a diferentes instituciones públicas y privadas en el apoyo a los derechos de la infancia y en ofrecer respuestas coordinadas a las demandas sociales y educativas de los niños y de las niñas.

La participación de los municipios es imprescindible para avanzar en la construcción de ciudades educadoras e inclusivas, abiertas a la diversidad y al encuentro cívico y comprometidas con mejorar las condiciones de vida y de educación de todos los niños. Sin embargo, la situación actual es todavía insuficiente. El gasto público en educación infantil y preprimaria como porcentaje del PIB en los países latinoamericanos y caribeños es muy inferior al de otras etapas educativas: 0,4% frente al 1,9% en educación primaria, 1,4% en educación secundaria y 0,6% en educación terciaria no universitaria Busso et al., (2017). Además, los maestros y educadores que trabajan en la educación infantil tienen menos formación, salarios más bajos y peores condiciones de trabajo Cabrol y Székely (2012).

Un acuerdo que incluyera la ampliación de la educación infantil, el acceso de los grupos sociales en situación de mayor desigualdad, la mejora de sus condiciones para elevar su nivel de calidad, el compromiso de diferentes instituciones para garantizar los derechos de la infancia y abrir mejores posibilidades para ella y la prioridad de los niños y niñas en situación de desigualdad, entre ellos con discapacidad para acceder a los programas existentes proporcionaría un enorme respaldo a las políticas de inclusión educativa.

1.16. El fortalecimiento de la profesión docente

Una de las competencias principales de los maestros, posiblemente la más complejas, es la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos. En la

medida en que el objetivo de la inclusión no es sólo mantener a los estudiantes en el aula con sus compañeros, sino facilitar al máximo sus posibilidades de aprendizaje, es preciso que el docente sea capaz de diseñar actividades que favorezcan estos aprendizajes. Buena parte de ellas podrían desarrollarse en colaboración con sus compañeros, aunque otras, dependiendo de las condiciones del estudiante, podrían realizarse de forma individual o con otros compañeros que compartan situaciones similares. No cabe duda de que la calidad de la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos depende en gran medida del número de alumnos por aula, de los maestros de apoyo presentes en el centro y de los recursos disponibles.

Pero hay que reconocer que el factor principal para el éxito de la inclusión educativa en el aula se encuentra en las competencias del profesor en este ámbito, en su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos y en su compromiso con la inclusión educativa. Estas consideraciones destacan la importancia de otorgar un especial valor a las competencias de los docentes en su desarrollo profesional para favorecer la inclusión educativa.

En primer lugar, en su formación inicial. No basta con que exista en el currículo alguna materia o créditos sobre la educación inclusiva o sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es preciso que la respuesta a la diversidad de los estudiantes esté incorporada en todas las materias de estudio.

Para ello también debe estar presente en la formación de maestros. El objetivo es que los futuros profesores sean conscientes de que enseñar matemáticas, lengua, ciencias sociales o música exige tener en cuenta la diversidad de los alumnos y que han de ser capaces de planificar su enseñanza y su evaluación y diseñar sus actividades sabiendo que la diversidad será la norma en sus aulas, mientras que la homogeneidad será excepcional. Esta misma orientación debe formar parte de la formación permanente de los docentes. Ahora los profesores han acumulado experiencia y se han enfrentado a los retos que supone la educación inclusiva. Por ello, los modelos

de formación que se organizan en torno a la reflexión de los docentes de la misma escuela o de escuelas con proyectos similares suelen tener una mayor incidencia para mejorar la enseñanza Marchesi y Martín (2014).

Es importante no olvidar las condiciones en las que los profesores desarrollan su trabajo. Los proyectos inclusivos, sobre todo si se realizan en entornos sociales desfavorecidos, son muy exigentes y necesitan un cuidado especial. El apoyo de las administraciones educativas debería concretarse en un mayor tiempo disponible para preparar las clases, para coordinarse con otros docentes y para colaborar con las familias. Además, sus recursos disponibles deberían ser más numerosos. Tratar a todas las escuelas de la misma manera sin tener en cuenta su diversidad y los diferentes retos a los que se enfrentan supone aplicar un principio de homogeneidad que es ajeno a la realidad educativa. También la respuesta a la diversidad debería formar parte de la evaluación de las escuelas.

En el modelo propuesto por Marchesi y Pérez (2019), se incluye una dimensión relativa a la inclusión educativa junto con las condiciones del centro, el contexto sociocultural, los procesos de centros y de aula, la convivencia y los resultados. Sus indicadores principales son la presencia de una cultura inclusiva en la escuela, la existencia de una respuesta educativa adecuada a la diversidad de los alumnos, la coordinación entre los profesionales para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos que experimentan dificultades y la adaptación de los procedimientos de evaluación a estos alumnos. Finalmente, el compromiso de los docentes con la inclusión educativa debería tenerse en cuenta en la valoración de sus méritos y en su desarrollo profesional.

Marchesi y Pérez (2018) han formulado un modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes basado en la valoración de sus competencias que incluye entre ellas la capacidad de responder de forma flexible a la diversidad de sus alumnos.

Sus principales indicadores son coordinarse con otros profesionales para responder a las diferentes demandas educativas de los alumnos, tener en cuenta en la programación a los alumnos con dificultades o de otras culturas, diseñar situaciones de aprendizaje para responder a la diversidad de los alumnos en el aula y adaptar a ellos los procedimientos de evaluación. Situar al profesorado en el centro de las políticas educativas a favor de la inclusión no supone un matiz añadido.

Es más bien un enfoque integral que deriva de la consideración de que una educación de calidad debe ser equitativa e inclusiva, por lo que el fortalecimiento de la profesión docente supone necesariamente mejorar sus condiciones y sus prácticas en beneficio de la inclusión.

1.17. El valor de la cultura ante la diversidad educativa

La inclusión educativa depende en gran medida del convencimiento de la mayoría de la sociedad de que la convivencia y el aprendizaje con alumnos diversos es positivo para todo el alumnado. Cuando el otro distinto es percibido como un peligro para la convivencia o el progreso educativo, se levanta y refuerza una de las principales barreras para la inclusión. La importancia que revela la dimensión cultural, en la que se incluyen también las creencias y las actitudes, aconseja prestarle una especial atención. Somos lo que somos en gran medida por la cultura que hemos aprendido. En la medida en que los diferentes grupos humanos desarrollan distintas normas, valores, símbolos y tradiciones, existe una gran diversidad cultural, por lo que se puede afirmar que la diversidad forma parte del significado más genuino de cultura. Además, la cultura no es estática, sino que cambia de manera continua, en gran medida por las relaciones entre diferentes grupos.

Por ello, la intervención en el ámbito cultural para favorecer el reconocimiento y la diversidad humana tiene una gran importancia para avanzar en la inclusión educativa. En el fondo, las relaciones entre diferentes grupos reflejan la visión personal y colectiva de los que supone el Yo frente a los Otros diferentes. El cambio fundamental que debe producirse para el

desarrollo de genuinas actitudes inclusivas es que se suprima la distancia entre el yo, expresión de un grupo, y el otro, que forma parte de un colectivo diferente, y se transforme en el “nosotros”, donde unos y otros son vividos como miembros del mismo grupo a pesar de las diferencias.

En relación con los colectivos con discapacidad, la visión del otro puede convertirse en el reflejo de lo que podríamos ser nosotros mismos, o, desde otra perspectiva, en la interpelación a una actitud solidaria y transformadora que nos obligaría a modificar buena parte de las prioridades institucionales, sociales y personales. Las personas con discapacidad pueden despertar actitudes más acogedoras y solidarias, que los colectivos inmigrantes o de culturas minoritarias. Los otros, personas con discapacidad, tienden a ser percibidos como miembros del propio grupo social y cultural y, por tanto, como parte del “nosotros”, aunque se manifiestan diferencias notables entre los miembros de cada uno de estos grupos Hernández (2015).

Hay un elemento en el campo de la cultura que es especialmente importante: los mapas de significado. A través de ellos nos relacionamos con los demás, con los que consideramos de los “nuestros” o de los “otros”, y marcan nuestras preferencias, nuestras señas de identidad y nuestros modelos ideales.

Las actitudes hacia los otros diferentes se manifiestan en distintas formas de relación (expulsión, segregación, asimilación o inclusión), en el lenguaje y en la comunicación. Lenguaje y conocimiento se estructuran mutuamente y reflejan nuestra visión del “nosotros” y de los “otros”. El lenguaje, además, articula las relaciones con los demás y transmite la percepción que nuestro grupo de referencia tiene sobre los demás grupos culturales o sociales.

Estos modelos de representación social y sus correlatos discursivos se aprenden a través de las conversaciones, los ejemplos, los comentarios, las noticias, las películas, los medios de comunicación y un sinnúmero de actividades cotidianas vividas en la familia, en las escuelas y en las calles. De este modo,

los niños van construyendo sus propias actitudes. No todos, quizás, pero sí la mayoría, presionados por la exigencia de su entorno hacia la conformidad social. Como afirma Van Dijk (2007), las estructuras discursivas afectan a la mente de las personas, por lo que el discurso racista favorece la reproducción de los prejuicios y estereotipos étnicos y la discriminación de los otros.

Los cambios impulsados en las últimas décadas a favor de denominaciones que sustituyan a las etiquetas y estereotipos negativos son expresión del valor que se le otorga al lenguaje para comprender a las personas y a los colectivos diferentes. Conviene recordar que etiquetar a una persona supone la utilización de un descriptor específico para referirse a ella Baglieri y Shapiro (2012).

Inevitablemente, la etiqueta tiende a poner en primer plano y a generalizar esa característica, lo que conlleva a una visión distorsionada de la realidad. Las etiquetas conducen a los estereotipos, o son su expresión lingüística, y facilitan la categorización de las personas y de los colectivos así designados. El proceso puede terminar con la descalificación de los individuos y de los grupos y, como consecuencia, con la estigmatización social: determinados rasgos generan una profunda desaprobación social. El desarrollo cultural se imbrica con el desarrollo individual y está en el origen de las transformaciones mentales.

Desde esta perspectiva, no es posible comprender el desarrollo de las actitudes de los niños hacia los diferentes colectivos si no se incorpora el análisis de la historia, del contexto y de la cultura. La intervención en el ámbito cultural para favorecer la inclusión se extiende de forma natural al campo de las actitudes.

1.18. Cambios en las actitudes sociales y educativas

La importancia de las actitudes hacia la inclusión educativa fue recogida en Declaración de Salamanca UNESCO (1994) “en ella se establece que los responsables políticos, los directores de escuela y los maestros deben promover actitudes positivas hacia los alumnos con necesidades educativas

especiales, ya que las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”.

- Declaración de Salamanca UNESCO (1994“21)

“Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de señas como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de señas de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias” Ob. Cit.Pág (62).

La tesis más generalizada es que la actitud incluye tres elementos básicos interrelacionados: creencias o componente cognitivo, un componente emocional o afectivo y una acción o comportamiento.

Por ello, las escuelas que cuidan especialmente dimensión emocional y moral de sus alumnos son las que tienden a promover una actitud más positiva hacia la inclusión educativa. Las actitudes no son innatas ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia.

La manera en la que el niño se socializa, el grupo social de referencia y las pautas de socialización son determinantes destacados de las actitudes que va construyendo a lo largo de su evolución.

Conforme el niño se desarrolla, empieza a categorizar al resto de las personas con precisión creciente, ampliando progresivamente las variables que utiliza para esta clasificación, incluyendo aspectos salientes como la etnia o la complexión física, u otros menos perceptivos como la clase social o la nacionalidad.

La adquisición de estas categorías vendrá determinada por la importancia que la sociedad atribuye a los diferentes grupos o características Brown (1995).

De ahí la gran influencia de la sociedad en el desarrollo de las actitudes hacia las diferencias en el ámbito educativo. La cultura social inclusiva es, por tanto, un poderoso factor para el establecimiento de actitudes inclusivas positivas en el ámbito educativo.

Respecto a las personas con discapacidad, las actitudes de las personas que les rodean pueden suponer obstáculos más importantes para la inclusión en la comunidad que los derivados de la propia situación de discapacidad (Siperstein et al., 2003).

En la última década, un número creciente de estudios ha abordado la dimensión social de la educación inclusiva. Aunque un alumno con discapacidad esté físicamente en la escuela ordinaria, ello no conlleva que se logre su inclusión social, es decir, que establezca redes sociales y de amistad con los compañeros.

Como indican Flores, Aguado y Alcedo (2009), el éxito de la inclusión de los niños con discapacidad depende tanto de las actitudes de los compañeros y de los profesores como de la existencia de un currículo bien adaptado.

Nowicki y Sandieson (2002) sugieren incluso que la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad es uno de los principales problemas de la educación inclusiva y que las actitudes negativas de los iguales son una barrera para el progreso de la educación inclusiva.

Boer (2012) realizó una exhaustiva revisión de los estudios publicados desde 1998 hasta 2011 sobre las actitudes de los estudiantes hacia los compañeros con discapacidad. La autora concluye que la mayoría de las investigaciones analizadas muestran que los alumnos tienen creencias, e intenciones de comportamiento neutras hacia sus compañeros con discapacidad.

Argumenta que los resultados neutros no son motivo de especial preocupación, ya que por lo menos no son negativos, pero concluye que se debe tener presente que ello implica que en las diferentes muestras se encuentran estudiantes que poseen actitudes muy positivas y estudiantes con actitudes muy negativas. Además, la actitud del profesorado va a repercutir en las expectativas del docente sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos. Hay que señalar finalmente que las actitudes de las familias ocupan también un papel importante.

Determinadas expresiones, palabras o gestos, así como la forma de manifestar su visión de la diversidad en sus prácticas cotidianas promueven una determinada orientación en la formación de actitudes en los niños. La educación especial ha experimentado con nuevas pedagogías que han beneficiado grandemente los aprendizajes de niños discapacitados, también ha identificado los potenciales que muchos niños especiales poseen, logrando compensar algunas de sus deficiencias; pero el área social continúa siendo un terreno muy árido para su desarrollo, y es ahí en donde se identifican las limitaciones de las que habla Vigotski.

Desde una perspectiva contextual o ecológica del desarrollo humano, la educación especial se percibe como un proceso mediante el cual la persona en crecimiento adquiere una concepción más extensa, diferenciada y válida de su entorno Bronfenbrenner (1979).

1.19. Aproximación a la historia de la comunidad sorda

Según Signapuntos (2010), este apartado fue enviado por Kayros, sobre la historia de La Comunidad Sorda que de manera breve expresa con dos páginas, su contenido a través de un compendio de las distintas épocas históricas y principales personajes y eventos.

Iniciamos con la prehistoria y edad antigua, donde el comienzo de la evolución humana, en la época de la prehistoria encontramos el del lenguaje humano: Aunque aquí se explican 2 teorías distintas, podría decirse que, en sus inicios, la comunicación entre personas fue por voz (gritos, gruñidos)

acompañada de mímica o gestos. Sobre la sordera, no hay datos (o éstos no son lo suficientemente claros/relevantes). Es posible que hubiera personas sordas en las tribus prehistóricas, pero no se sabe a ciencia cierta. Luego pasamos en la misma prehistoria el comienzo de la escritura y que la ubicamos en la edad antigua, donde observamos el desarrollo de distintas civilizaciones, tales como las de (Egipto, Grecia y Roma). La Antigüedad Clásica es una época de grandes progresos en la sociedad, pensamiento y cultura. La organización social evoluciona, volviéndose más compleja (dejan de ser nómadas se crean poblados que se les llamó ciudades). En general, en ese tiempo las personas con minusvalías no tenían los mismos derechos que las 'normales' (los ubicaban en 2º plano o bien, al nacer, los niños eran abandonados).

Para el filósofo griego Aristóteles – Según él, todo lo que se aprende llega a través de los sentidos, siendo el más importante el del oído - Como las personas sordas no pueden escuchar, tampoco pueden aprender/ser educadas.

Más tarde aparece el cristianismo: Según la Biblia, las personas sordas u otras con deficiencias/enfermedades, lo eran porque Dios así lo había querido... por eso, el cristianismo defendía la benevolencia y la caridad (cuidar de estas personas).

En el Siglo IV, San Agustín: Compartía el pensamiento de los griegos (Aristóteles), “la palabra de Dios” sólo podía escucharse para ser aprendida. No obstante, cree que la fe, debe transmitirse igualmente y plantea el hecho de que las palabras, además de oírse, deben verse. San Jerónimo, en el mismo siglo, habla de la posibilidad de hacer llegar el evangelio a las personas sordas a través de la mímica.

Las teorías aristotélica y agustiniana influirán por mucho tiempo en los planteamientos con respecto a las personas sordas.

En edad antigua se da el inicio del progreso y la caída del Imperio Romano (476 d.C.), ya en la edad media se da un alto al progreso, dividida, a su vez, en 2 períodos: Alta, Edad Media (hasta siglos XI-XII) y Baja, Edad Media (hasta siglo XV). La iglesia toma el poder en casi todos los ámbitos (cultura, educación, arte, etc.). Por ello, al quedarse el saber en manos de la Iglesia, la sociedad no recibe educación y no puede progresar... se produce un estancamiento cultural. Las personas sordas siguen sin tener derechos y se considera que no pueden ser educadas.

Antes de la caída del Imperio Romano, éste (que estaba en crisis) se había dividido en 2: Oriente y Occidente. ¿Qué pasó con ambos territorios en la época medieval?

1 – Imperio oriental griego, el Esplendor y el Código Justiniano (recopilación legislativa, basada en leyes romanas).

2 – Imperio occidental latino donde hubo Guerras e invasiones, la Iglesia aumentó su poder sobre el pueblo analfabeto.

La religión influyó en la medicina (remedios y tratamientos de frailes sin base científica). Se creía que las enfermedades/discapacidades eran un castigo divino o maldición. // Los 'sordomudos' eran llevados a los monasterios (donde acogían a niños/personas con limitaciones).

3 - islamismo: La cultura islámica (cuya religión es la musulmana) defendía la igualdad de las personas, la misericordia o ayuda a los necesitados y más desfavorecidos y rechazaba la esclavitud.

Los árabes *sabían que las enfermedades/discapacidades no se debían a maldiciones/supersticiones*, esto se debe a los grandes avances en todas las ciencias y en Medicina y de su cultura por aquel entonces.

4 - Siglos XII y XIII: primeras universidades europeas. La enseñanza se separa un poco de la Iglesia y el pensamiento sea más independiente y científico. Aun así, en cuanto a la forma de ver a las personas sordas, seguía predominando la teoría aristotélica.

5 – Código de las 7 partidas: En España, Alfonso X El Sabio realiza una recopilación legislativa de todo el derecho y las normas judiciales que existían hasta el momento. Incluye determinados aspectos que regularon la vida de las personas sordas en la Edad Media (por ej.: en X situaciones, como el matrimonio, pueden recurrir a los signos [señales]; diferencia entre mudo y sordo de nacimiento o por enfermedad).

El descubrimiento de América en 1492 y el renacimiento hasta la edad moderna. Fue una época de grandes cambios, en el pensamiento (cultura y religión vuelven a mirar hacia el mundo Clásico grecorromano, como una forma de crítica hacia la mentalidad medieval y de la Iglesia) y a nivel político y económico, además de descubrimientos geográficos. La invención de la imprenta (s. XV) permitirá el acceso del pueblo a la cultura/saber, hasta entonces en manos de la Iglesia.

El renacimiento

El pensamiento renacentista y humanista defiende la cultura clásica, que el hombre sea el protagonista frente a Dios, que se investigue y se descubra el mundo, al igual que se hacía en Grecia y Roma. Filósofos, educadores, médicos, etc. empiezan a observar la naturaleza y el cuerpo humano (anatomía), y es así que se desarrolla el método científico.

1 - Ciencia (Método científico): Los pensadores de la época se dan cuenta de que las personas sordas no son tontas y sí pueden aprender/ser educadas, valiéndose de sus otros sentidos “sanos” (principalmente, la vista). Para llegar a estas conclusiones, observan y estudian los sistemas de comunicación de los sordos y hacen descubrimientos (huesos del oído – martillo y yunque).

2 - Educación: La evolución en el pensamiento afecta positivamente a la enseñanza y, especialmente, la educación de las personas sordas (proceso lento). Al principio, sólo los hijos sordos de familias ricas pueden tener/permitirse un tutor.

3 - España, pionera – Destaca la figura del monje benedictino Pedro Ponce De León, Uno de los primeros que estableció un método de enseñanza para las personas sordas. Educaba a hijos de nobles, pues si éstos sabían leer y escribir (demostraban capacidades intelectuales) podían obtener permisos para heredar/hacer testamento. Utilizó el alfabeto manual.

Continúan su labor educativa Manuel Ramírez de Carrión y Juan Pablo Bonet [Este último publica el primer libro conocido sobre la educación de las p. sordas: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Al igual que Ponce, empleó un sistema dactilológico empleado por órdenes religiosas. No era partidario de la lectura labial].

4 – Otros países (Europa) – Inglaterra: *John Bulwer*, interesado en la educación de personas sordas, es uno de los precursores de la LS británica. Su método se basaba en el uso de un código visogestual. George Dalgarno, lingüista que escribió 2 obras de gran repercusión y propuso un método de comunicación basado en la señalización de distintas partes de la mano para cada letra. Alemania: Joseph Konrad Amman, padre del método oralista (el mismo método que se extendió tras el Congreso de Milán).

5 - Francia: El Abad Charles-Michel de l'Épée [Se dedicaba a ayudar a los más necesitados de París y se dio cuenta de la mala situación en que vivían los sordos, por lo que fundó la primera escuela oficial en todo el mundo para personas sordas (1760). Fue el único que apoyó la educación universal y no sólo a los hijos sordos de nobles. Así consiguió muchas mejoras en la educación. Su método, que tuvo bastante éxito, se basaba en el uso de algunos signos acordados con anterioridad que formaban un sistema alfabético]. A finales del siglo XVIII, existían 2 *corrientes* en la educación de personas sordas.

6 – Método español, en declive, que defendía la enseñanza mediante signos (entre sus defensores, Jacobo Rodríguez Pereira).

7 – Método alemán (oralista), defendido por aquellos profesores oyentes que querían imponer el oralismo.

América: Thomas Hopkins Gallaudet [Mitad s. XIX, surge la figura de Gallaudet - Se interesó por la enseñanza de personas sordas al conocer a Alice (niña sorda desde los 2 años) y su padre Mason Cogswell, quien pensó en fundar una escuela en América y le pidió a Gallaudet que fuera a Europa para conocer los métodos allí empleados de enseñanza a personas sordas. Viajó a Inglaterra y allí conoció a Sicard, que le invitó a París para que conociera su método.

Gallaudet estuvo en París 3 meses y conoció a Laurent Clerc, Sordo después de nacer por un accidente, acordó *viajar a América con Gallaudet* y fundar un colegio para sordos (en el viaje se enseñaron inglés y LSF).

El primer colegio se llamó Asilo Americano, en él estudió Alice Cogswell y su primer director fue Gallaudet. Se convirtió en el modelo pionero de la enseñanza para sordos en EEUU (el cual parte de la LSF; más tarde surge la ASL). Finalmente, la primera Universidad del mundo para sordos fue fundada en 1863 por Edward, hijo de Gallaudet.

Congreso de Milán (6 de septiembre de 1880) – Marca una antes y un después en la Historia de la Comunidad Sorda. Hasta entonces, se había producido un auge de la lengua de signos, considerada la lengua natural de las personas sordas. Por intereses de diversa índole (políticos, filosóficos y religiosos) y otro tipo de justificaciones de la época (el 'erotismo' al signar por el mov. del cuerpo o la teoría de Darwin que dice que las personas se distinguen de los animales por el lenguaje), en dicho Congreso se establece que la lengua oral debe anteponerse a la lengua de signos. Se acepta el método oral puro (surgido en Alemania) como el preferido. Esta imposición del oralismo tuvo, y aún tiene, muchas repercusiones (se eliminó la LS de los centros educativos) que supusieron un retroceso y afectaron negativamente a la autoestima e identidad de la Comunidad Sorda.

1.20. El Inicio de la enseñanza colectiva y pública para sordomudos en París

En 1775 se funda la primera Escuela Pública para Sordomudos en París por

Carlos Miguel de l'Epée (1712-1789). Si hasta ahora la educación se había visto relegada a unos pocos nobles, la Escuela parisina fue una oportunidad para agrupar, por primera vez, a sordos bajo una propuesta educativa de carácter público.

Además, sus aportes metódicos fueron únicos e innovadores. El «método francés» o «método mímico» consideraba las señas el punto de partida para la enseñanza de la lengua oral. Según l'Epée el procedimiento metódico para la doctrina de los sordos era la combinación de las «señas naturales» junto con las «señas metódicas» y el «alfabeto manual».

En el año 1791 se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos. Bajo la dirección de Sicard (1742-1822) la escuela pasó a ser una obligación pública y una institución estatal francesa.

1.21. La vida de Sicard

Oviedo (2007) Sicard nació el 28 de septiembre de 1742 en las cercanías de Tolosa, al sur de Francia. Cuando tenía 28 años recibió la orden menor de “abad”, una figura católica que consagraba la vida de una persona como religiosa sin obligarla a formar parte de ninguna orden establecida. Sicard fue asignado para trabajar en la catedral de Burdeos.

En 1786, a los 44 años, fue designado director de la escuela de sordos de la Burdeos. La escuela se había abierto con apoyo eclesiástico y siguiendo el modelo de la escuela parisina del también abad, Charles Michel de l'Epée. Su fundador, el arzobispo de Burdeos (Champion de Cicé), había enviado un año antes a Sicard a París, para que aprendiera los métodos de trabajo de l'Epée.

Sicard recibió en Burdeos, entre sus alumnos, a un joven sordo llamado Jean Massieu quien se convertiría con el tiempo en su aliado más cercano y su puerta hacia la historia de los Sordos.

En 1789 murió el Abad de l'Epée. Su cargo frente a la escuela, justamente a sugerencia de Sicard, se llevó a concurso público. Sicard, que era uno de los cuatro aspirantes al puesto, presentó a Massieu (entonces de 17

años) como la evidencia mayor de su capacidad como maestro de sordos y ganó el concurso.

Sicard y la Escuela de París

1789 fue no solamente el año en que murió de l'Épée, sino también el del inicio de la Revolución Francesa. Entre los cambios que ese proceso trajo consigo estuvo la aprobación de varias leyes sobre los derechos universales de las personas.

La Asamblea Nacional que se reunió a discutir esas leyes escuchó los argumentos de Sicard y Massieu acerca de que la ayuda a las personas discapacitadas era una obligación del Estado, y, en consecuencia, decidió nacionalizar la escuela fundada por de l'Épée, asignarle una sede propia en un edificio adecuado para ello y otorgarle 24 becas para sus escolares más necesitados.

El apoyo público a la escuela fue la garantía de su supervivencia. A la muerte de l'Épée, quien mantenía la institución a expensas propias, la situación económica empeoró de tal modo que 20 de sus 65 alumnos de entonces habían tenido que ser enviados de regreso a sus familias, ante la imposibilidad de mantenerlos en la escuela.

Sicard continuó con la tradición de exhibiciones públicas iniciada por de l'Épée. Semanalmente, y en espacios públicos acomodados para ello (mientras la escuela no contó con una sede propia lo bastante grande), los maestros de la escuela y los mejores alumnos demostraban al público las habilidades de los estudiantes sordos y los méritos de la enseñanza impartida por la escuela.

Al frente a la escuela parisina, Sicard continuó con el uso de las señas metódicas del abad de l'Épée, pero puso mucho más énfasis que su antecesor en la enseñanza de la gramática de la escritura a los estudiantes.

1.22. Sicard, Víctor de Aveyron y el Doctor Itard: La semilla del oralismo en la escuela del Abad de l'Épée

En 1800 ocurrió algo que marcó un cambio en la historia de la educación de sordos en Francia. Ese año, una comisión de estudiosos decidió que el Niño Salvaje de Aveyron, como se conocía a un muchacho “salvaje” encontrado al sur de Francia, en Aveyron, poco antes, debía ser enviado a la escuela de sordos de París. El Niño de Aveyron había sido abandonado en los bosques de la zona, y creció sólo, sin contacto humano. No había adquirido ninguna de las reglas de convivencia social con los seres humanos: no hablaba, no caminaba erguido, no comía más que cosas crudas.

Dado que Sicard había siempre presentado a sus estudiantes sordos como salvajes sin lenguaje que la escuela convertía en seres civilizados, se consideró que

Sicard y la escuela de París serían la solución para sacar al muchacho salvaje de Aveyron de su estado.

No era esa la situación de Víctor de Aveyron, como fue bautizado el muchacho. Desesperado ante el encargo que se le hiciera, Sicard decidió contratar a un médico, Jean-Marc Itard, como responsable del caso. Itard recibió para ello el sueldo más alto que la escuela hubiera pagado nunca a nadie, además de amplias facultades y una privilegiada sección de la escuela como habitación y lugar de trabajo. La labor de Itard en la escuela no se limitó a educar a Víctor de Aveyron, cosa que no se logró nunca. Más allá, se convirtió en una importante influencia a favor de la introducción de ideas y procedimientos médicos en la educación que ofrecía la escuela.

Itard llegó a realizar crueles experimentos médicos con los estudiantes sordos, y a establecer como principio que la sordera era una enfermedad que requería tratamientos médicos. Itard no veía ningún valor en la lengua de señas como lengua natural, y sugirió la introducción de la terapia oral como recurso médico para lograr la salud del muchacho sordo.

Sicard, por influencia de Itard, comenzó a hacerse cada vez más aficionado al oralismo. En 1827, 5 años después de la muerte de Sicard, la escuela de París introdujo formalmente la enseñanza del francés hablado. En 1889, la lengua de señas se prohibió oficialmente en la escuela que había fundado el Abad de l'Épée.

1.23. Sicard Académico

Sicard escribió y publicó varias obras que resultaron muy influyentes en su tiempo. Entre ellas destaca su *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance* (Curso para la instrucción de un sordo congénito), publicada en 1800. Escribió asimismo un tratado de gramática francesa para ser aplicado a la enseñanza de los sordos *Éléments de grammaire générale appliqués à la langue française* (1799) y un diccionario de lengua de señas (1808) llamado *Théorie de signes*.

En 1803, fue designado Miembro de la Academia Francesa. El Abad Sicard murió en París en 1822. La escuela de París se convirtió en un referente de gran influencia a nivel mundial.

Por su parte, Samuel Heinicke fundó la primera escuela para sordos en Alemania Samuel Heinicke (1727 - 1790) fue un educador de origen alemán. Creó sistemas de educación para sordos. Nació en Nautschütz (hoy ciudad Schlöben en Zschorschula, Weißenfels; Sajonia, Alemania). Dirigió su propia escuela de sordos hasta su muerte. Su mujer y un maestro de su confianza continuaron su labor tras su muerte. Tuvo una vida agitada. Fue granjero con su padre, militar y desertor de la guerra.

Fue el primer maestro para sordos en Alemania. Era un convencido oralista, pero no dudaba en usar la lengua de señas y material gráfico para lograr sus objetivos con sus alumnos, esto es, inculcarles conceptos y conocimientos. A diferencia del «método francés», el alemán propuso una disciplina oralista en la que prevalecía el aprendizaje del habla por encima de cualquier habilidad. Por un lado, el método oral era impulsado por Alemania, Gran Bretaña y Holanda.

Antecedentes del Congreso de Milán

El Congreso de Milán había sido convocado dos años antes, en París, durante el Congreso Parisino para el Mejoramiento de la Pérdida de los Sordomudos (1878). El plan original era reunirse en la ciudad italiana de Como, pero la sede se cambió poco después por Milán. El Comité Organizador del Congreso estaba formado en su totalidad por maestros oyentes.

Al iniciarse, se registraron delegados de 9 países: Francia, Italia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Austria y los Estados Unidos. Todos eran oyentes, de nuevo. Uno de ellos, Eugene Pereire, nieto de Jacob Rodrigues Pereira, fue elegido presidente honorario del evento.

Algunos maestros Sordos, que a pesar de no haber recibido invitación asistieron al Congreso, fueron admitidos en él, pero no en calidad de delegados, de modo que no tuvieron voto para hacer valer su opinión.

El Congreso fue concebido por sus organizadores como un golpe definitivo contra el uso de la lengua de señas en las escuelas. Para garantizarlo, se realizaron las invitaciones de modo que hubiera una mayoría aplastante de delegados a favor del oralismo. Entre los 164 delegados invitados, había 66 italianos y 56 franceses (el 74% de la audiencia) que eran convencidos y declarados oralistas.

Datos acerca de las sesiones del congreso

El director de la escuela de sordos de Milán, un sacerdote oyente llamado Giulio Tarra, fue designado para coordinar y regular el trabajo durante la convención. Tarra era un furibundo oralista. Durante sus intervenciones hizo clara su posición. Las líneas que siguen son extractos de sus lecturas en el evento, que además Tarra hizo imprimir en un panfleto que distribuyó entre los asistentes: *El gesto no es el verdadero lenguaje del hombre, ni el que corresponde a la dignidad de su naturaleza. El gesto, en lugar de dirigirse a la*

mente, estimula la imaginación y los sentidos. Más aún, no ha sido ni será nunca el lenguaje de la sociedad.

Así, para nosotros es absolutamente necesario prohibir ese lenguaje y reemplazarlo con el habla viva, el único instrumento del pensamiento humano (...) *la lengua hablada es el único poder que puede reanimar la luz que Dios alentó en el ser humano, cuando, dándole un alma en un cuerpo físico, le dio también un medio para la comprenderse, para concebirse y para expresarse a sí mismo.*

Pero las señas mímicas, por una parte, no son suficientes para expresar la totalidad del pensamiento; por otra, estimulan y glorifican la fantasía y todas las facultades de los sentidos y de la imaginación... *la fantástica lengua de señas exalta los sentidos y fomenta las pasiones, mientras que el habla eleva la mente de modo mucho más natural, con calma y verdad, y evita el peligro de exagerar el sentimiento expresado y de provocar peligrosas impresiones mentales (Lane, 1984).*

➤ **¿Qué pasaba en el mundo antes del congreso de Milán?**

Durante el Siglo XVIII se habían definido en Europa dos tendencias muy diferentes para la educación de los Sordos. La primera de ellas, representada por la obra del francés Abad Michel de l'Épée, defendía la educación basada en la lengua de señas. El objetivo de la escuela, según de l'Épée, era la preparación intelectual del alumno para la vida ciudadana. Esta propuesta fue conocida entonces como el método francés.

La segunda tendencia, cuyo gran representante fue el alemán Samuel Heinicke, planteaba que el objetivo de la escuela de sordos era fundamentalmente enseñar el habla, de modo que el alumno pudiera integrarse a la sociedad oyente, que le enseñaría lo necesario. Las propuestas de Heinicke eran llamadas el método alemán.

Ambas propuestas tenían adeptos y opositores. Durante los últimos años del Siglo XVIII y principios del XIX se discutía apasionadamente acerca

de la conveniencia y virtud de uno y otros métodos. Sin embargo, la mayor parte de los Sordos, si atendemos a autores como Desloges (1779) Berthier (1840) y Kruse (1992), defendía el método francés.

Los logros de los maestros que seguían el método alemán eran pocos, argumentaban los Sordos, e implicaban un inmenso sufrimiento del estudiante a lo largo de los años escolares. Y los maestros que defendían el método alemán también usaban permanentemente señas, cosa que no declaraban en público Desloges (1779).

El método alemán tenía sus mayores defensores entre los oyentes. Lo que estaba en juego era una cuestión de poder: la pacata mayoría oyente de aquella época en Europa, ganada a reprimir de modo cada vez más definido toda manifestación de libertad corporal Foucault (1978), veía en la lengua de señas y su riqueza expresiva un atentado contra la moral Séguillon (1996).

Si los Sordos perdían en ello todo cuando habían ganado desde que habían recibido formación escolar, no importaba demasiado.

En la segunda mitad del Siglo XIX, la enseñanza del habla cobró fuerza y empezó a perfilarse como el método más popular en las escuelas de sordos europeas. Solamente en Estados Unidos se continuaba prefiriendo, de modo claro, el uso de la lengua de señas, por influencia de Laurent Clerc y Thomas H. Gallaudet, quienes habían fundado la primera escuela de sordos en ese país bajo el modelo de de l'Épée. En Milán se preparaba el asalto definitivo de los defensores del método alemán contra los del francés.

➤ **El Congreso de Milán**

El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. El II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, mejor conocido como el “Congreso de Milán”, es un oscuro hito de la historia de los Sordos.

En ese evento un grupo de oyentes maestros de sordos decidieron excluir la lengua de señas de la enseñanza de los Sordos, y también

impusieron que el objetivo principal de la escuela de Sordos debía ser enseñar el habla. Desde entonces se consagró la tendencia oralista en la educación de los Sordos por todo el mundo.

➤ **Las 8 Resoluciones tomadas en el Congreso**

El Congreso sesionó tres días, en los cuales se fue elaborando y votando una serie de 8 resoluciones sobre un grupo de temas que, en forma de un cuestionario, se habían repartido entre los delegados.

De las ocho resoluciones, únicamente la tercera fue aprobada por unanimidad. La primera fue rechazada por los delegados de Suecia y de Estados Unidos. El grupo de estos últimos, formados por cuatro personas, se opuso a todas las demás resoluciones, cuyos contenidos representaron la consagración del oralismo.

Edward Miner Gallaudet (hijo de Thomas H. Gallaudet), citado por (Lane 1984:392) uno de los delegados de Estados Unidos en el Congreso, en una de sus inútiles intervenciones afirmó estar defendiendo, con su negativa a aceptar la exclusión de la lengua de señas de las escuelas, a miles de egresados de escuelas donde se seña, en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, [quienes] aun cuando no estén en posesión del habla, están viviendo hoy como hombres y mujeres educados, inteligentes e independientes, felices y prósperos en todas las relaciones de la vida, son ciudadanos útiles y agradecidos por las bendiciones que han recibido.

Los textos completos de las resoluciones tomadas son:

Primera Resolución:

En el convencimiento de la indiscutible superioridad de la lengua oral sobre la de señas, declara el Congreso que “el uso de la lengua hablada en la enseñanza y formación de los Sordomudos debe preferirse al de la lengua de señas “. Esta primera resolución se aprobó con 160 votos a favor y 4 en contra (con las protestas de los representantes de Suecia y de los Estados Unidos).

Segunda Resolución:

En el convencimiento de que el uso simultáneo de la lengua de señas y de la palabra hablada tiene la desventaja de que a través de ello se ven afectadas el habla, la lectura labial y la claridad de los conceptos, propone el Congreso que se prefiera el método de articulación (hablada) puro. Votada con 150 votos a favor y 16 en contra.

Tercera Resolución:

Considerando que un gran número de sordomudos no están recibiendo los beneficios de la instrucción, y que esta situación es producto de la impotencia de familias e instituciones, recomienda que los gobiernos tomen las medidas necesarias para que todos los sordomudos sean educados.

Aprobada por unanimidad.

Cuarta Resolución:

En el convencimiento de que las clases para los sordomudos deben ser impartidas en lengua hablada, declara el Congreso que el medio más efectivo de lograr que los sordomudos lleguen a apropiarse del habla cotidiana es el método intuitivo, que está formado, en primer lugar, por la palabra hablada; y después, por la descripción, a través de la escritura, de objetos y acciones que se han mostrado ante los ojos de los alumnos.

También que la enseñanza de las formas gramaticales al sordomudo debe realizarse, en el primer período, o maternal, únicamente a través de ejemplos prácticos, mientras que en el segundo período debe asistirse al sordomudo para que deduzca de esos ejemplos ya las reglas gramaticales. Todo debe hacerse, sin embargo, observando la mayor sencillez y claridad posible que los libros escritos con palabras y en formas de lenguaje conocidas por el alumno, pueden ser puestas en sus manos en cualquier ocasión.

Quinta Resolución:

Considerando que el deseo de contar con libros lo bastante elementales como para ayudar al desarrollo gradual y progresivo del lenguaje, recomienda el Congreso que los maestros del sistema oral se apliquen al trabajo de de obras especiales en la materia.

Sexta Resolución:

Considerando los resultados obtenidos por numerosas investigaciones hechas con sordomudos de todas las edades y condiciones tiempo después de que han dejado la escuela, y quienes, al ser interrogados acerca de varios temas, han respondido correctamente, con suficiente claridad de articulación, y han leído los labios de sus interrogadores con la mayor facilidad, declara que los sordomudos educados a través del método oral puro no olvidan, al abandonar la escuela, el conocimiento que han adquirido allí, sino que lo siguen desarrollando a través de la conversación y la lectura, que en sus conversaciones con personas hablantes ellos se sirven únicamente de la lengua hablada que el habla y la lectura labial, al contrario de perderse, se desarrolla con la práctica.

Séptima Resolución:

Considerando que la educación de los sordomudos a través del habla tiene requerimientos especiales, y considerando también la experiencia de la mayoría de los maestros de sordomudos, declara que la edad más favorable para admitir un niño sordo en la escuela es entre 8 y 10 años, que el período de permanencia en la escuela debería ser de siete años como mínimo, aunque ocho años serían preferibles, que ningún maestro puede dirigir clases del método oral puro con más de diez niños a la vez.

Octava Resolución:

Considerando que en la aplicación del método oral puro en aquellas instituciones donde todavía no está en pleno funcionamiento, es necesario tomar medidas de prudencia para su puesta en ejecución progresiva y gradual, recomienda que los niños recién admitidos sean reunidos en una misma clase,

exclusiva de ellos, donde se les pueda instruir a través del habla, que estos niños sean separados totalmente de aquellos demasiado avanzados como para comenzar a recibir educación exclusivamente oral, y cuya educación deberá ser finalizada con señas. Que cada año se abra una nueva clase según los principios del método oral, hasta que todos los antiguos alumnos, que son enseñados a través de señas, hayan terminado completamente su escolaridad.

➤ **Lamentables consecuencias del Congreso de Milán**

Giulio Tarra, al cerrar el Congreso, resumió su entusiasmo con las siguientes palabras: “Ayer estábamos arengando con larga vida al oralismo! Ahora podemos decir, ¡larga vida al oralismo puro!”.

A partir de las resoluciones del Congreso, que tuvieron una impresionante cobertura en los grandes periódicos europeos (el Times de Londres, por ejemplo, tituló su editorial, una semana después del congreso, con la frase: “La sordera ha sido ¡abolida!” Ladd (2003:124), comenzó una ola de reformas en todas las escuelas de sordos de Europa.

Se detuvo la contratación de maestros Sordos, se restringió el tiempo dedicado a la enseñanza de las asignaturas para dedicar mayor tiempo a la enseñanza del habla (hasta que esta sustituyó por completo las primeras). La insistencia en destacar la enseñanza del habla implicó asimismo un descuido progresivo de la enseñanza de la escritura.

Pocos años después del congreso de Milán no quedaban en Europa maestros Sordos en las escuelas. Los niños perdían así la posibilidad de contar con modelos exitosos para su vida como adultos Sordos.

Muchos comenzaron a creer, al no ver adultos Sordos, que los niños Sordos comenzaban a oír cuando se hacían adultos (algunos eran más bien de la idea de que los niños Sordos morían todos antes de llegar a la vida adulta). Además de alcanzar mediocres resultados en el aprendizaje del habla (el objetivo principal de la escuela oralista), los niños egresados de las escuelas

oralistas tenían habilidades lectoras correspondientes edades muy inferiores y muchos mostraban graves problemas síquicos.

Todo lo anterior tiene absoluta vigencia todavía hoy en la mayor parte del mundo, donde todavía las escuelas oralistas para sordos son la norma. ¿Cómo pudo el Congreso de Milán ser tan influyente? Una década más tarde, las escuelas que defendían el uso de la lengua de señas habían sido literalmente barridas de Europa, y el oralismo se expandía por otros continentes.

La respuesta no es simple, pero debe tomar en cuenta que semejantes cambios se dan únicamente cuando los sustenta una manera generalizada de ver el mundo, es decir, cuando los apoya un enorme sector de la población.

El oralismo, según explican varios estudiosos Lane (1993) y Ladd (2003), es la manifestación de la mentalidad colonialista mundial, que bajo otras caras se llama también racismo, sexismo, neoliberalismo, fascismo. En el pequeño ámbito de la Sordera se llama oralismo, y lo consagró el Congreso de Milán.

Por lo tanto, desde entonces en las escuelas de sordos sólo se contrataba a profesorado oyente para que al alumnado sordo se le enseñara a hablar correctamente.

EE. UU. fue el único país que se mostró rotundamente en contra de la decisión tomada y no siguió el método oralista que se impuso en los países europeos, Ello justifica el progreso de la educación de las personas sordas en EE. UU.

➤ **Siglo XX**

De hecho, en la actualidad EE. UU. cuenta con las principales universidades para sordos del mundo: destacamos la Universidad Gallaudet y la universidad de Rochester. Este campus universitario tiene alumnado sordo y oyente, pero la lengua en la que se imparten las clases es en lengua de señas americano. American sign Language (ASL).

El profesorado, asimismo, es sordo y oyente, pero la lengua que se utiliza tanto dentro como fuera de las clases es la lengua de signos americana. A partir de 1960 se empieza a recuperar la lengua de señas por tres razones:

Estudios que reconocen la lengua de señas tiene el valor lingüístico y expresivo a cualquier nivel de abstracción. Aprendizaje temprano de la lengua de Señas favorece la comprensión y el desarrollo cognitivo. El oralismo, como único medio de aprendizaje, no estaba dando los resultados esperados.

➤ **UNIVERSIDAD DE ROCHESTER**

La Universidad de Rochester es una universidad privada localizada en Rochester al norte de Nueva York. La universidad es miembro de la prestigiosa Asociación de Universidades Americanas. Fundada en 1850, la universidad oferta titulaciones de grado y postgrado en sus 6 facultades y escuelas:

- Facultad de Artes, Ciencias e Ingeniería (*College of Arts, Sciences, and Engineering*).
- Escuela de Música Eastman (*Eastman School of Music*).
- Escuela de Postgrado de Educación y Desarrollo Humano Margaret Warner (*Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development*).
- Escuela de Medicina y Odontología (*School of Medicine and Dentistry*).
- Escuela de Enfermería (*School of Nursing*).
- Escuela de Postgrado de Administración de Negocios William E. Simon (*William E. Simon Graduate School of Business Administration*)
- **Perfil**

La Universidad de Rochester es una institución privada establecida en 1852 y ubicada en Rochester, Nueva York. Su alumnado es de unos 9 mil 300 estudiantes. Otorga títulos de postgrado y pregrado en diversas áreas, a través de la Escuela de Artes y Ciencias, Escuela de Ingeniería y Ciencias Aplicadas, Escuela de Música Eastman, Escuela de Postgrado en Educación y Desarrollo Humano Margaret Warner, Escuela de Medicina y Odontología, Escuela de

Enfermería y Escuela de Postgrado en Administración de Empresas William E. Simón.

➤ **EL INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL PARA SORDOS**

El Instituto Técnico Nacional para Sordos, (sus siglas en inglés, NTID) es una de las nueve universidades del Instituto de Tecnología de Rochester (sus siglas en inglés, RIT) y alberga la primera y más grande universidad tecnológica del mundo para estudiantes sordos y con problemas de audición.

RIT/NTID atiende a más de 1100 estudiantes sordos y con problemas de audición de todo el mundo, muchos de los cuales viven, estudian y trabajan junto con estudiantes oyentes en el campus principal de RIT.

Un lugar que nivela el campo de juego. RIT/NTID es la universidad más accesible del mundo para estudiantes sordos y con problemas de audición. RIT es una de las seis únicas universidades del país que ha sido nombrada Universidad Accesible de Microsoft.

Una comunidad de personas que asesoran e inspiran. El cuerpo docente y el personal de RIT/NTID se especializan en la educación de estudiantes sordos y con dificultades auditivas.

Un entorno inclusivo donde encontrará su lugar. Una comunidad donde te sentirás cómodo y harás conexiones significativas con compañeros de clase, profesores y personal y encontrarás un sentido de pertenencia desde el momento en que ingresas al campus.

El presidente de NTID/vicepresidente y Decano de RIT, Gerard Buckley, afirma que “NTID ha revolucionado la educación para estudiantes sordos y con problemas de audición. Todo lo que hacemos está enfocado en brindar la

educación y las experiencias que estos estudiantes necesitan para alcanzar sus metas y llevar una vida exitosa”.

Por los números

Inscripción total, 1,135

Estudiantes sordos y con problemas de audición en NTID

De licenciatura, 382.

Graduado, 40

Estudiantes sordos y con problemas de audición en otras universidades RIT

De licenciatura, 468

Graduado 56

Estudiantes oyentes en NTID

De licenciatura, 145

Graduado, 44

El modo de comunicación que más utilizan en el Instituto Nacional para Sordos es el Idioma hablado, la lengua de señas americano, la lengua de signos y otros. En la página de admisión de RIT nos comunica que, La interpretación de la lengua de señas es un campo fascinante, desafiante y en rápida expansión. Con más de 1,100 estudiantes sordos y con problemas de audición, 18,000 estudiantes oyentes en el campus y más de 100 profesores y miembros del personal sordos y con problemas de audición, RIT le brinda un entorno único y excelentes oportunidades para aumentar su conocimiento de culturas y mejorar sus habilidades de inglés, lenguaje de señas americano e interpretación.

Costos y Ayuda Financiera. Debido a que RIT/NTID recibe apoyo federal especial, los estudiantes sordos o con problemas de audición inscritos en cualquier programa de licenciatura pagan menos de la mitad de la matrícula regular de RIT.

La tasa de matrícula reducida también se aplica a los estudiantes inscritos en el programa de Interpretación ASL-inglés.

Los estudiantes sordos y con problemas de audición inscritos en programas de posgrado también pagan una tasa de matrícula reducida. Esto también se aplica a los estudiantes oyentes matriculados en el programa de Maestría en Ciencias en Educación Secundaria de Estudiantes sordos o con dificultades auditivas.

➤ **¿Qué son los signos SVP?**

El Programa Vestibule, establecido por NTID en 1969, comenzó como un programa básico de educación general de un año (matemáticas, ciencias, inglés, estudios sociales) requerido para todos los estudiantes. Vestibule estaba destinado a preparar a la amplia gama de estudiantes sordos provenientes de todo EE. UU. para estudios posteriores en RIT. El signo de "Vestibule" en el primer año era una letra "V" en una mano tocando el dedo meñique de la mano opuesta.

Para 1970-71, hubo una demanda creciente de NTID para aumentar los programas de certificados, diplomas y títulos asociados, así como para apoyar a los estudiantes de licenciatura; y la idea de un año completo de vestíbulo se convirtió en un Programa de Vestíbulo de Verano (SVP). Durante algunas semanas cada verano, esta orientación facilitaría la transición de los estudiantes a la vida universitaria.

Hay cuatro reglas para la selección del signo SVP de cada clase entrante:

1. El letrero debe ser seleccionado por la cohorte del año anterior.
2. El letrero debe usar la forma manual en "V"
3. *El signo no puede duplicar el signo SVP de ninguna otra clase; cada signo de clase debe ser único.*
4. *No se permiten señales inapropiadas.*

➤ **Centros de investigación**

El Centro de Tecnología de Acceso de NTID (CAT) se encarga de investigar, evaluar e informar sobre el uso más eficaz y eficiente de las tecnologías de acceso, y de capacitar a las personas en su uso para acelerar la implementación generalizada de las mejores prácticas dentro de la educación de sordos en el nivel postsecundario.

La misión del NTID Research Center on Culture and Language (CCL) es realizar investigaciones traslacionales, transdisciplinarias e interinstitucionales sobre factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales para promover el aprendizaje, el bienestar y la salud. El Centro se esfuerza por difundir globalmente estos descubrimientos y, en última instancia, tener un impacto transformador en las estructuras sociales, la experiencia de los sordos y la sociedad en su conjunto.

La misión principal del Centro de Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje (RCfTL) es crear un entorno en el que diversos equipos de profesores y estudiantes realicen investigaciones que mejoren la educación de los sordos, expongan a los estudiantes a prácticas de investigación y preparen a una futura generación de investigadores y académicos educativos.

El Centro de Asociaciones de Investigación Educativa (CERP) de NTID busca establecer y unirse a asociaciones de investigación relacionadas con el desarrollo y el aprendizaje entre los estudiantes sordos y con problemas de audición a lo largo de la vida y en diversos entornos educativos.

El Centro de Ecología Sensorial, Perceptual y Cognitiva (SPaCE) es un centro de investigación activo financiado por subvenciones de NIH y NSF. Estudiamos las habilidades sensoriales, perceptivas y cognitivas de las personas sordas y cómo las personas sordas crean entornos amigables para los sordos. Nuestra filosofía rectora es que las personas sordas no sólo se transforman pasivamente por su sordera; también participan activamente y dan forma a sus entornos.

La misión del Center for International Educational Outreach (CIEO) en NTID es ofrecer oportunidades educativas para las comunidades sordas fuera de los Estados Unidos mediante la colaboración con líderes sordos e instituciones superiores de otros países para construir un centro de excelencia en la educación para sordos. CIEO trabaja para invertir en oportunidades de investigación y colaboración entre NTID e instituciones internacionales para personas sordas.

➤ **DeafTEC**

DeafTEC: Centro de Educación Tecnológica para Estudiantes Sordos y con dificultades auditivas es un Centro de Excelencia en Educación Tecnológica Avanzada de la Fundación Nacional de Ciencias y sirve como un recurso para las escuelas secundarias y colegios comunitarios que educan a los estudiantes sordos y con dificultades auditivas en STEM- programas relacionados (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y para empleadores que contratan a personas sordas o con problemas de audición.

DeafTEC también se asocia con escuelas secundarias, colegios comunitarios y la industria para mejorar el acceso a la educación tecnológica y el empleo para personas sordas y con problemas de audición.

➤ **Laboratorios de investigación**

El Laboratorio de Estudios para Sordos investiga los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales de la Experiencia Sordo.

Su objetivo es atraer a más personas sordas a una variedad de campos de investigación en un entorno centrado en el estudiante basado en el lenguaje de señas estadounidense, en asociación con muchas universidades y centros a nivel nacional e internacional.

El Colaboratorio de Estudios Económicos, Demográficos y de Políticas busca describir las condiciones demográficas y económicas de la población sorda y con problemas de audición en los EE. UU., Con énfasis en el impacto que tiene la educación para mejorar estas condiciones.

El laboratorio de sordos x lleva a cabo una investigación sobre la reorganización del cerebro frente a la entrada sensorial alterada, preguntando qué sucede con las áreas del cerebro y las vías neuronales asociadas con el procesamiento visual y multisensorial cuando falta la entrada auditiva. Mientras se encuentran en NTID, los estudiantes de psicología tienen la oportunidad de participar como asistentes de investigación en proyectos en el laboratorio de sordos x.

➤ **Centro de Educación Especial “Melania Morales” de Managua**

En la página oficial del Melania Morales de Facebook, encontramos que, La escuela especial Melania Morales, está ubicada en el Barrio San Judas de los rapados Loly 7C al sur 1C arriba y 4C al sur contiguo al Centro Educativo Sor María Romero, Managua, Nicaragua, Teléfono (505) - 2260 0078, su email: melaniamoralesmined@hotmail.com

Umaña (2023) expresa que con mucha alegría los niños con discapacidad que estudian en la Escuela Especial Melania Morales iniciaron el año escolar 2023, realizando una mañana cultural este 23 de enero. Con piñatas, bailes y presentación de la gimnasia artística de esta escuela, los niños disfrutaron en medio de un ambiente festivo su primer día de clases. La delegada del Ministerio de Educación de Nicaragua de Nicaragua, (MINED) en el Distrito III, Ericka Calero, afirmó que en la escuela especial Melania Morales la matrícula es de 451 estudiantes hasta el momento y es de manera permanente.

Por otro lado, Mery Francis Rivas (2020) directora de la Escuela Especial Melania Morales, durante el “Festival del Amor y la Amistad”

celebrado el 14 de febrero de 2020, expresó que en dicha actividad disfrutaron junto a los estudiantes, docentes, madres y padres de familias. También agregó que la escuela especial cuenta con una atención a niños y niñas con discapacidades: visual, auditiva, intelectual y autismo.

El Centro Melania Morales también está considerado la cuna del idioma de señas de Nicaragua. A finales de los años 70/inicios de los 80, por primera vez un número grande de niños y jóvenes sordos fueron unidos en el mismo lugar. Muchos de ellos vinieron con señas caseras o mímicas, pero en poco tiempo se iba desarrollando un verdadero idioma de señas con estructura y gramática Shengas (2006).

Esto llamó la atención a lingüistas de EE. UU., primero entre ellos Judy Kegl, quien empezó a estudiar este nuevo idioma a partir de 1986, cuando fue invitada por el Ministerio de Educación a estudiar el emergente idioma.

Luego vinieron más investigadores, como Annie Senghas, Jenny Pyers y Marie Coppola, quienes hasta el día de hoy siguen sus estudios de este idioma (BIDINNOVACIÓN,2012).

➤ **EL IDIOMA DE SORDOS NICA, ÚNICO EN LA REGIÓN**

En Nicaragua se aprueba la ley del lenguaje de señas nicaragüense como un derecho a la comunicación entre las personas sordas y los oyentes, a continuación, presentamos LA LEY No. 675, Aprobada el 12 de febrero de 2009, Publicado en La Gaceta No. 75 del 24 de abril de 2009.

Para José Denis Cruz, en materia de Educación. En 1987, una generación de sordos estableció su propio idioma de señas y, sin planearlo, lo convirtió en un referente mundial. Jóvenes sordos de la década de los 80 dieron paso a la creación de un diccionario de señas.

Allá por 1987, en la escuela Melania Morales (Managua), una centena de chavalos sordos menores de 24 años se escondían entre los pasillos para comunicarse a través de señas. Se resistían a balbucear algunas palabras, tal como les insistían los docentes.

Juan Javier López, entonces un jugador de baloncesto era uno de los que usaban sus manos y hacía gestos faciales para expresar sus emociones, gustos e inconformidades, sin saber que estaba gestando un idioma que, siete marcos después, se convertiría en un gran acontecimiento para las personas que padecen discapacidad auditiva.

"Nuestro lenguaje de señas es completamente nicaragüense, nosotros mismos hemos sido partícipes del desarrollo". Juan Javier López, presidente de la Federación de Asociaciones con Personas con Discapacidad (FECONORI).

"Nuestro idioma nació en los 80 con los alumnos sordos que en aquel entonces estudiábamos en la escuela Melania Morales. Allí se gestó la lengua de señas, pero fue hasta en 1994 que comenzamos a hacer un trabajo de organización de la lengua de señas. Desde 1987 fuimos guardando todas las señas e hicimos una unificación", recuerda Juan Javier, de 54 años y presidente de la Federación de Asociaciones con Personas con Discapacidad (FECONORI) Shengas (2006).

El idioma surgió de forma natural entre una generación de jóvenes que necesitaban comunicarse. No fue inventado por profesores o padres de familia, ni por adultos sordos.

"El Idioma de Señas de Nicaragua" (ISN) no se importó de otro país. No fue inventado por profesores o padres de familia, ni por adultos sordos. Este idioma surgió de forma natural entre una generación de jóvenes que necesitaban comunicarse. El ISN surgió de dónde vienen todos los idiomas: de mentes humanas tratando de conectarse con otras mentes", escribió la lingüista e intérprete estadounidense Judy Shepard-Kegl, en el libro "Simplemente único", donde se aborda el aporte de la comunidad sorda nicaragüense a la enseñanza mundial".

➤ **DICCIONARIO ÚNICO**

En aquel tiempo en la escuela Melania Morales a los estudiantes les enseñaban costura, a amarrarse los cordones de los zapatos, educación física, atletismo y desarrollo personal. La enseñanza era oral y no era de tanto provecho para los jóvenes sordos. “En esa época se usaba mucho el oralismo y las clases no tenía nada de señas. Nos prohibía hacerlas, pero era algo natural en nosotros, aunque los maestros querían sacarnos voz para comunicarnos”, relata Juan Javier, quien lucha por la inserción social de personas con discapacidad (Shengas,2006).

Entre sus compañeros fueron memorizando las señas y usándolas, hasta que un día las autoridades se dieron cuenta que se comunicaban bien. Y les llamaron mímicas. “Cuando sugería que esto podría ser un idioma de señas, me dijeron: 'Oh, no, Nicaragua no tiene idiomas de señas, solamente mímicas'. Costa Rica, me dijeron, tiene un idioma de señas porque tiene un diccionario”, escribe en "Simplemente único" la doctora Judy Shepard-Kegl.

“Posteriormente, recopilamos las señas y es donde nace el primer diccionario nicaragüense en 1997. Eso nos conlleva a pasar año y medio dibujando seña por seña, en la Asociación de Sordos de Nicaragua (ASNIC), y es así que nace el primer diccionario que logró el aval del Ministerio de Educación de entonces y que ahora se usa en las escuelas. Actualmente nuestro diccionario tiene, también, el aval de la escuela de idiomas de la Universidad Centroamericana”, cuenta Juan Javier López.

La particularidad del idioma nicaragüense, indica Sandoval, es que “no está contaminado”, es decir, no recoge ninguna seña de Estados Unidos ni de Portugal, como sí se implementa en Costa Rica y El Salvador. “En el caso de Costa Rica ellos utilizan el lenguaje de señas de Estados Unidos, es fácil llegar a enseñarlo, pero Nicaragua creó su propio lenguaje de señas, es más cercano a la identidad y cultura”, apunta, sobre la particularidad nicaragüense, Tania Barron, directora del organismo Leonard Cheshire International de Londres, escribió en 2006 que “la creación de una nueva lengua ha captado la atención internacional de lingüistas, sicólogos, antropólogos e historiadores de Estados

Unidos y Europa que han visitado Nicaragua para aprender de la comunidad de jóvenes sordos”.

En la sede nacional de la Asociación de Sordos de Nicaragua (ASNIC), hay 15 niños y jóvenes que reciben clases de matemáticas todas las mañanas. El profesor Everth García no es oyente, es sordo y egresó de una institución normalista del país. Por la mañana recibe a Rosmery González, una niña de 11 años que este 2016 inició su secundaria en un colegio donde hay intérprete, pero le notificaron a su papá Carlos González que no podía seguir porque la pequeña no entiende el idioma.

Según Carlos, el padre de Rosmery, su esposa al ser directora de un colegio capitalino decidió que la educación primaria la realizara con estudiantes oyentes.

“Lo que hacía la niña era transcribir todo, pero no lograba comunicarse, ni entender, al llegar al primer año de secundaria nos dicen que no puede seguir, así que venimos a la asociación y nos han ayudado bastante sin pagar un córdoba”, confiesa el señor, mientras espera en un porche de la casona que la Asociación Nicaragüense de la Integración Comunitaria (ASNIC) ocupa como sede desde hace 30 años.

Antes de saber que existían, en casa de Rosmery no existía comunicación; a través de mímicas sólo manejaban cosas básicas como cuando la pequeña tenía hambre, sueño, sed o dolor. Hasta hace dos semanas la familia aprendió a comunicarse con un idioma de señas que una centena de jóvenes creó en una escuela de la capital, en la década de los 80 Shengas (2006).

El apoyo del que habla, además de las clases impartidas por un docente sordo, es la donación de dos libros, el "Diccionario del Idioma de Señas de Nicaragua" y el "Diccionario de Idiomas de Señas para Niños de Nicaragua".

El diccionario del idioma de señas de Nicaragua fue editado por un grupo de sordos en 2006, siendo sus editores, Juan Javier López Gómez,

Adrián M. Pérez Castellón, Johana M. Rivera Rostrán y Jimmy F. Baltodano Baltodano, asesor técnico, Juan Carlos Druetta, fue patrocinado por la Federación de Sordos de Suecia (SDR) y la Asociación para la Cooperación Internacional de Organizaciones Suecas de Discapacitados (SHIA). Financiado por HANDICAP INTERNACIONAL, Impreso en el año 1997, Reimpreso por: LITONIC, 1,300 Ejemplares, en Managua, Nicaragua, en el año 2005. Tiene 215 páginas ilustradas. El diccionario contiene índice en alfabético. Su portada es de color azul y las ilustraciones de las señas son en color blanco y negro (ISBN: 99924 – 908 – 0 – 2).

Nicaragua cuenta con el diccionario de idiomas de señas para niños sordos, su autor principal es Juan Javier López Gómez, lo acompañan en cuidado de la primera edición en el año 2003, sus compañeros sordos, Adrián M. Pérez Castellón, Johana M. Rivera Rostrán y Jimmy F. Baltodano Baltodano. Con 266 páginas, editado por la Litografía Nicaragüense en Managua. La publicación fue Auspiciada por la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) con el apoyo técnico y financiero de la Unión Europea a través del Programa Regional de Reconstrucción para América Central (PRAAC) y ejecutado por la Agencia de Cooperación Italiana MOVIMONDO. Se terminó de imprimir en abril de 2003, en Litografía Nicaragüense (LITONIC), se tiraron 2,500 ejemplares. Se presenta cada dibujo a colores con su significado en letras y la forma de expresarlo con el idioma de señas de Nicaragua, ISBN: 99924 - 822 -1 – 4.

T ➤ Idioma de Señas de Nicaragua. (ISN)

Para Miguel (2020) el Idioma de Señas de Nicaragua es una lengua de señas que se desarrolló en forma aislada de otras lenguas de señas en la Nicaragua de los años 1970, cuando el gobierno sandinista creó la primera escuela pública para niños sordos del país. La lengua no fue impulsada por el Gobierno, sino que evolucionó naturalmente a partir de la comunicación entre los propios estudiantes.

Luego de la revolución sandinista en el año de 1979, el gobierno nicaragüense matriculó a cientos de estudiantes sordos en dos escuelas de Managua. Inicialmente se intentó la utilización de dactilología con signos elementales para presentar los caracteres de los lenguajes hablados, lo que resultó en un completo fracaso, ya que la mayoría de los alumnos no podían aprender el concepto palabra, al no haber estado nunca expuestos a la lengua oral ni a la escrita. Por consiguiente, los niños y los docentes estaban desconectados lingüísticamente.

Inicialmente, los estudiantes sólo podían usar signos gestuales algo rudimentario, utilizado en el seno de sus propias familias, pero una vez que se les reunió, comenzaron a crear entre ellos de forma independiente un lenguaje propio. Mientras que a los maestros sin experiencia les resultaba difícil entender a sus alumnos, éstos se comunicaban entre sí sin ningún problema.

En unas pocas décadas había nacido un lenguaje maduro con sus propias reglas y gramática. Las autoridades del Ministerio de Educación de Nicaragua solicitaron el apoyo de académicos internacionales que finalmente decodificaron la creación de los niños.

Controversia

Ciertos investigadores "puristas" han sugerido restringir el acceso de los usuarios de éste a otras lenguas de señas "*con el fin de proteger la pureza de la lengua*"; sugerencia que no ha tenido ninguna acogida en Nicaragua; por cuanto, esto sería una restricción poco ética a la libertad y derecho humano a expresarse en el idioma o la lengua que la persona desee.

➤ **Comprendiendo el origen del Idioma de Señas de Nicaragua**

Otra razón para estudiar los sistemas de señas caseras creados por los sordos nicaragüenses es ayudarnos a comprender la creación del Idioma de

Señas de Nicaragua. Los niños y adolescentes que se reunieron en la Escuela de Educación Especial Melania Morales a fines de los años setenta traían con ellos sus sistemas de señas caseras. Estas señas y las formas de combinarlas en oraciones que los niños usaban en sus casas sirvieron como las semillas para el nuevo idioma de señas que se desarrolló a medida que comenzaron a interactuar entre ellos con regularidad. No tenemos videos de los primeros años del Idioma de Señas de Nicaragua, entre 1978 y 1986, por lo tanto, estudiar los sistemas de señas caseras nos puede dar una idea de cómo era el Idioma de Señas de Nicaragua en el propio inicio Coppola (2004) como se citó en Shengas (2006).

Para Coppola, Todos los niños necesitan un idioma. Lo mejor para un niño sordo es estar expuesto al Idioma de Señas de Nicaragua regularmente desde muy temprana edad. El mejor entorno en este sentido es un lugar donde las personas usen señas para comunicarse entre ellas (por ejemplo, una escuela para educación especial o la Asociación de Sordos). Sin embargo, no todos los niños sordos en Nicaragua tienen acceso a una escuela de educación especial, a una clase de idioma de señas, o a la Asociación de señas, o a la Asociación de Sordos, especialmente fuera de Managua y sus alrededores. Las mismas habilidades naturales que permiten a los niños oyentes aprender el idioma hablado a su alrededor, y a los niños sordos aprender el idioma de señas, también permiten a los niños sordos crear su propio “idioma” cuando no hay idioma de señas en su entorno. Al trabajar en Nicaragua con muchas familias que tienen un hijo o hija sordo que no puede asistir a una escuela de educación especial, he aprendido varias cosas sobre cómo maximizar las habilidades de comunicación de un niño sordo. expresa que lo más importante es que se usen las manos para comunicarse con la niña o el niño sordo tanto como sea posible, incluso si uno no conoce las señas del idioma de señas, ¡Hay que inventarlas! Use señas que sean cómodas y tengan sentido para usted y su hijo. Asegúrese de que el niño o niña esté viéndole cuando usted le haga señas Coppola (2004) en Shengas (2006).

Recuerde que los niños sordos tienen un cerebro que funciona perfectamente, y necesita ser estimulado con interacción social y conversación, aunque los oídos del niño o niña no funcionen. Anime a todos los miembros de la familia a aprender y a usar el sistema de gestos que el niño sordo invente.

Los niños menores tienden a aprender muy bien este segundo “idioma”; no se preocupe de que no vayan a aprender a hablar español si también están haciendo señas con la persona sorda. Aprenderán ambos idiomas en forma natural. Los profesores sordos desempeñan un papel vital en la enseñanza efectiva de los niños sordos.

➤ **La filosofía de enseñanza de NSLP**

Shepard-Kegl (2006) como se citó en Shengas (2006) dice, mi mensaje para los padres, las madres, los directores de escuela y los profesores basado en nuestra experiencia es que los niños sordos aprenden mejor cuando tienen a un maestro sordo disponible en el aula. Para el propósito de la adquisición del Idioma de Señas de Nicaragua como primer idioma, los niños sordos prosperan mejor cuando quien les enseña es un maestro sordo. En cuanto a otras asignaturas, la accesibilidad al idioma es clave para un aprendizaje efectivo. Por esto yo recomiendo enfáticamente el uso de equipos de enseñanza que combinen maestros sordos y oyentes. La enseñanza de *Sign Writing* cumplió con algunos objetivos inmediatos valiosos: El acto mismo de aprender a leer fomenta las habilidades analíticas y de decodificación del niño o niña. El niño o niña aumenta su autoestima al aprender a leer en su propio idioma. La capacidad de leer es un componente crítico de los estudios académicos formales. Shepard-Kegl, continúa diciendo que: “Nuestros estudiantes necesitaban poder leer sus lecciones de historia, geografía y matemáticas. Todavía más importante, nuestros maestros sordos tenían que poder leer los libros de texto que estábamos diseñando. La capacidad de escribir en el pizarrón es parte integral de la enseñanza de conceptos de gramática: verbos, sustantivos, clasificadores (que son una característica gramatical del Idioma de Señas de Nicaragua), sintaxis. La lectura tiene usos

cotidianos, desde invitaciones y correspondencia hasta instrucciones para tomar medicamentos”. James es un experto en la lectura y escritura del idioma de señas (*Sign- Writing*) y ha producido numerosos libros de cuentos en el Idioma de Señas de Nicaragua. James y su esposa Judy tienen tres hijos adolescentes, uno de ellos sordo y los otros dos oyentes, todos nacidos en Nicaragua. La Dra, Judy Shepard-Kegl es lingüista e intérprete. Ha trabajado con la comunidad de sordos en Nicaragua por 20 años, esto ubicado en el año 2006, estudiando su lengua de señas y cultura. En todas sus investigaciones ha colaborado con nicaragüenses sordos.

➤ **Escuela Cristiana de Sordos Isaías 29:18**

A esta escuela asisten alrededor de 87 alumnos. está ubicada en el kilómetro 10 $\frac{3}{4}$ carretera vieja a León. Es un centro educativo que promueve los derechos de los niños, niñas y adolescentes sordos de Nicaragua, y que con docentes capacitados en lengua de señas les brindan una educación personalizada a los estudiantes. En Nicaragua, desde 1998, existe la Escuela Cristiana de Sordos Isaías 29:18, que fue fundada por un matrimonio misionero norteamericano. Según la directora de este centro educativo, Ruth Gaitán, en Nicaragua no existen programas especiales para estudiantes sordos, y por tal motivo se rigen bajo el programa regular del Ministerio de Educación (MINED).

CAPITULO 2. ASPECTO TEÓRICO SEGÚN EL ALCANCE O DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO REFERENCIAL

2.1. El Proceso de audición

- El sonido es recogido por el oído y canalizado a través del canal auditivo externo hasta llegar al tímpano.

- El tímpano convierte el sonido entrante en vibraciones.
- La cadena de huesecillo se pone en movimiento por las vibraciones, transfiriéndolas a la cóclea (también conocida como caracol).
- El fluido en la cóclea comienza a moverse, estimulando las células ciliadas.
- Las células ciliadas crean señales eléctricas que son recogidas por el nervio auditivo. Las células ciliadas del extremo superior de la cóclea envían el sonido de baja frecuencia y las células ciliadas del extremo inferior envían el sonido de alta frecuencia.
- El cerebro interpreta las señales eléctricas como sonidos.

Una persona oye cuando es capaz de captar estímulos vibratorios para su posterior archivo e interpretación, lo que precisa de integridad anatómica y funcional de la vía auditiva desde el pabellón auricular hasta la corteza cerebral.

Por otro lado, para que una persona entienda el mensaje transportado al estímulo auditivo, precisa un aprendizaje previo (podemos oír cómo habla una persona en inglés, pero no entendemos nada si previamente no hemos estudiado dicho idioma).

Por último, una persona escucha cuando dirige su atención de manera voluntaria hacia la fuente emisora del sonido (podemos estar oyendo la radio en el vehículo; pero no escucharla si vamos centrado en algún problema personal) MINED NICARAGUA (2020).

2.2. Discapacidad auditiva

Discapacidad auditiva es la pérdida total o parcial de la precepción auditiva, se altera la capacidad de oír y afecta la capacidad de comunicación en las personas que lo presentan. Si se pierde esta capacidad de forma parcial se denomina hipoacusia y si se pierde por completo se llama cofosis, esta puede unilateral (en un oído) o bilateral (en dos oídos).

Se descubre a través de una prueba de audiometría para percibir los problemas de intensidad y frecuencia con la que la persona detecta los sonidos.

La discapacidad auditiva puede ser hereditaria, o consecuencia de un traumatismo, una enfermedad, una larga exposición al ruido o por la ingesta de medicamentos demasiados agresivos para el nervio auditivo.

Dependiendo del momento en el cual se produzca la discapacidad auditiva y en función de la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encontrarán personas que se comunican a través de la lengua de señas, lenguaje oral (cuando tienen rasgos auditivos que les permite oír). Usando el alfabeto manual o la dactilología, o mediante labiofacial a la pérdida severa de la audición en las etapas tempranas de la vida tendrá efectos importantes en el desarrollo de un niño o una niña y en la adquisición de su lenguaje que podría ser en señas, oral o escrito.

➤ **Importancia de la prevención**

En los menores de 15 años, el 60% de los casos de pérdida de audición son atribuibles a causas prevenibles. En general, las causas prevenibles de la pérdida de audición en niños son:

- Infecciones como la parotiditis, sarampión, rubéola, meningitis, infecciones por citomegalovirus y otitis media crónica.
- Complicaciones al nacer como asfixia, bajo peso al nacer, prematuridad e ictericia.
- Uso de medicamentos o tóxicos en embarazadas y lactantes.

Algunas estrategias de prevención sencillas de la pérdida de audición consisten en:

- Vacunar a los niños contra las enfermedades de la infancia, en particular, sarampión, meningitis, rubéola y parotiditis.
- Administrar la vacuna contra la rubéola a las adolescentes y las mujeres en edad de fecunda, antes que queden embarazadas.
- Prevenir las infecciones por citomegalovirus en mujeres embarazadas mediante higiene correcta; efectuar pruebas para detectar y tratar la sífilis y otras infecciones en las embarazadas.

- Fortalecer programas relativos a la salud materna e infantil, incluida la promoción de los partos sin riesgos.
- Seguir unas prácticas correctas de atención otológica.
- En los niños realizar pruebas de detección de la otitis media y llevar a cabo las intervenciones médicas o quirúrgicas que convengan.
- Evitar el uso de algunos medicamentos que puedan ser nocivos para la audición, a menos que sea prescrito y supervisado por un médico.
- Remitir al servicio pertinente a los bebés que presentan riesgos altos.

Por ejemplo:

- Los que tienen antecedentes familiares de sordera.
- Los que han nacido con bajo peso o han sufrido asfixia del parto, ictericia o meningitis.
- A fin de someterlos a una evaluación y diagnóstico tempranos y garantizar que se les dispensa el tratamiento adecuado, según proceda.
- Reducir la exposición a ruidos fuertes (tanto en el trabajo como en las actividades recreativas) mediante la sensibilización de la población sobre los riesgos que acarrear; promulgar y aplicar legislación apropiada y fomentar la utilización de dispositivos de protección personal, cómo los tapones para oídos y los audífonos y auriculares que amortiguan en ruido ambiental mined.gob.ni (2021).

➤ **Estrategias Pedagógicas**

- Desarrolle en los estudiantes con discapacidad auditiva de competencias académicas, comunicativas y sociales que le permitan una mayor participación y una sana convivencia en los diferentes contextos en los que interactúan.
- Introduzca la enseñanza del español como segunda lengua una vez que los estudiantes cuenten con una lengua expresiva rica en su lengua materna; la lengua de señas.
- Brinde a los estudiantes amplias oportunidades de interactuar con su medio a fin de que observe objetos, acciones, fenómenos, otros, para que se apropie de los conceptos de estos mediante la lengua de señas, el alfabeto manual, la lectura labiofacial, en forma oral (está en caso de que en el aula se encuentre

un estudiante que tenga restos auditivos y se requiera fortalecer su expresión oral) y en forma escrita.

- Proporcione a los alumnos con discapacidad auditiva, diferentes códigos de comunicación adecuados a sus necesidades educativas, que le permitan alcanzar las competencias académicas, comunicativas y sociales básicas para su aprendizaje.

Por ejemplo:

Código de comunicación mediante la “lengua de señas nicaragüense”.

Realice con los discentes actividades lúdicas que impliquen el uso del “Lenguaje de señas nicaragüense” para pronunciar: palabras, frases y oraciones. (por favor, dame, comer).

- Realice el juego mimo de lengua de señas para enseñar a los estudiantes a hacer señas sin depender de la comunicación verbal.
- Se elige a un alumno para que sea el imitador, se le da uno o dos enunciados que contengan palabras del vocabulario que conocen y se le pide que las exprese en señas, según el contexto del enunciado completo y que haga mímica de las palabras que no conoce las señas.
- Anime a los estudiantes a hacer mímicas divertidas para que el proceso de aprendizaje sea entretenido.
- La mímica desafiará a los estudiantes a que coordinen su movimiento corporal para que los que ven y adivinan, comprendan al contexto y reconozcan las palabras expresadas.
- Enfatique en acompañar las señas con gestos faciales y movimientos corporales para facilitar la comprensión de lo que se quiere transmitir mined.gob.ni (2021).

➤ **Código de Comunicación Oral**

- Enseñe a los estudiantes a percibir información en percibir información por medio de la lectura labiofacial (lectura de los labios).

El aprovechamiento de restos auditivos en caso de que alguno de ellos tenga y el lenguaje expresivo mediante la producción sonora.

- Por ejemplo: (ejercicios prearticulatorios, ejercicios de pronunciación de las vocales, ejercicios de pronunciación de sílabas, ejercicios de pronunciación de palabras para llevarlos a la formación de frases y oraciones) mined.gob.ni (2021).

2.3. Escribir letras en la espalda

Esta actividad se realiza de la siguiente manera.

1. Colocar a uno de los alumnos detrás del otro y se le da la orden que escriba en la espalda de su compañero una letra o una palabra corta.
2. El estudiante al que se le ha escrito la letra o palabra debe adivinar cuál letra o palabra es y expresarla.
3. Luego que las escriban en la pizarra o en sus cuadernos.
4. Estas actividades se pueden realizar también con sílabas y palabras.
5. Se pueden construir tren de sílabas.
6. Enseñar cuentos, historias, poemas, leyendas, trabalenguas. Para que asocien la concordancia entre género y número.
7. Escriba en papeles o cartulinas letras conocidas por los estudiantes, luego esconderlas por toda el aula y darles la orden de que las encuentren y las lean mined.gob.ni (2021).

Existen dos opciones para realizar este juego.

- La primera. La más básica, consiste en esconder una sola letra y animar a los estudiantes a que la encuentre y la lea.
- La segunda. Consiste en esconder varias letras y que encuentre exactamente la que el docente expresa.
- Jugar a la pelota.
- Los sinónimos
- El juego el bingo.
- Memorizar situaciones matemáticas.
- Mediante la conversión de operaciones de multiplicación.
- En sumas de bolitas y palitos que les ayude en las resoluciones de los ejercicios que usted les plantea.

Comprender nuevos conceptos matemáticos mediante la vía que más le facilite el aprendizaje de estos, ya sea discriminando o abstrayendo las propiedades de un objeto y luego generaliza, reconociendo y apreciando cualidades comunes y diferentes, apoyándose en recuerdos, imágenes o manipulando objetos mined.gob.ni (2021).

2.4. Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos

El proceso de aprendizaje ha sido estudiado a lo largo de la historia desde diferentes disciplinas, tales como la filosofía, la psicología y otras afines. Asimismo, es el elemento central que moviliza los procesos educativos. En la actualidad, el avance científico y la tecnología han permitido que los estudios sobre el aprendizaje sean abundantes, sobre todo vinculados al sustrato de dicho complejo proceso: el cerebro. Las investigaciones efectuadas desde las variadas ramas de las Neurociencias han generado contribuciones abundantes, aunque específicas, que en ocasiones no se articulan directamente con los procesos educativos. Sin embargo, de manera reciente se ha evidenciado el esfuerzo desde diversos autores, quienes buscan vincular los aportes desde estas ciencias con el contexto educativo. Esta vinculación permite tomar dichos hallazgos para alcanzar la comprensión de los procesos de aprendizaje, así como tomar consideraciones que permitan mejorar dichos procesos Araya y Espinoza (2020).

Las neurociencias son el conjunto de ciencias y disciplinas científicas y académicas que estudian el sistema nervioso, centrando su atención en la actividad del cerebro y su relación e impacto en el comportamiento. Se presenta como una rama de investigación bastante reciente cuyo origen se remonta a la década de 1960, abordando aspectos neurobiológicos de la conducta apoyados en la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología y la inteligencia artificial, entre otros. Además, se trata de un conjunto de ciencias cuyo interés por ser estudiadas ha aumentado durante la última década del siglo XX.

Desde las neurociencias se identifican varias ciencias y disciplinas vinculadas, tales como la neurobiología, neurofisiología, neuropsicología, neuroquímica, neuroanatomía, neuromarketing, neuroliderazgo, neuroeconomía, neuromanagement, neurogenética, neurociencia computacional, entre otras;) Asimismo, se ha iniciado su aplicación en diferentes campos como la filosofía, la ética, la sociología, el arte, la economía e incluso la educación Araya (2020).

En tal contexto, destacan dos conocidas líneas de trabajo vinculadas a las Neurociencias y el Aprendizaje: la Neurociencia Cognitiva y la Neuroeducación. La primera, puede comprenderse como la rama de las Neurociencias dedicada a estudiar las relaciones entre el sistema nervioso y la cognición humana.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo se requiere intencionar el aprendizaje de los aprendices, considerando los componentes cognitivos, así como los emocionales; por ejemplo: el interés respecto de lo que están aprendiendo.

En tal escenario, la neurociencia cognitiva y la neuroeducación se instauran según la literatura actual como áreas potenciales para optimizar el diseño y estrategias educativas al brindar lineamientos para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, en base al estudio tanto teórico como empírico de los procesos mentales del cerebro, tales como el pensamiento, la memoria, la atención y procesos de percepción complejos Araya (2020).

□ La base para el aprendizaje constante: La plasticidad neural

Gago & Eldier (2018), como se citó en Araya (2020) La plasticidad neural consiste en la capacidad de las diferentes redes neuronales de nuestro cuerpo para modificarse a lo largo de nuestro desarrollo ontogenético. Por tanto, la neuroplasticidad reconoce el papel fundamental que el ambiente ejerce en la modulación de la actividad genética, permitiéndole al sujeto realizar una reconstrucción propia a partir de la interacción del genoma con el ambiente. Es importante comprender, que dicha flexibilidad de las neuronas es de conexión,

desconexión y reconexión constante, dependiendo fundamentalmente de cuán consolidadas se encuentren estas redes interconectadas y cuánto se usen en la vida cotidiana. Este mismo autor desarrolla, el aprendizaje con base en las emociones y expresa que las Neurociencias han demostrado que las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje pues ayudan a mantener la curiosidad y la motivación, condiciones trascendentales para un aprendizaje efectivo y duradero. A nivel neurofisiológico, las emociones activan el hipocampo que está relacionado con la memoria y el aprendizaje-, anclando mejor los conocimientos obtenidos. De este modo, produce recuerdos de tipo emocional con la mediación de la amígdala cerebral, facilitando su posterior evocación. Existe, así, un entrecruzamiento entre la emoción y la memoria que genera recuerdos fuertemente sostenidos en la memoria a largo plazo, con mayores posibilidades de ser recuperado y por tanto consolidado. Si las emociones que se asocian a la experiencia de aprendizaje son de carácter negativo tales como la ansiedad, el miedo, el nerviosismo, la preocupación, la tristeza, la ira actuarían como barreras del proceso enseñanza-aprendizaje.

□ Actividad física y calidad del sueño para fortalecer el aprendizaje

La actividad física es un tema de sumo interés para la Neuroeducación, que puede traer aparejada una mejora general de las funciones cognitivas, mayor autoestima, y beneficiar a personas diagnosticadas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, (TDAH), ansiedad o depresión, además de prevenir el síndrome de Burnout en estudiantes Gago y Elgier (2108) Blackemore y Frith (2007) Citados por Araya (2020). El ejercicio también mejora la predisposición física y psicológica hacia el aprendizaje, aumentando los niveles de motivación y atención.

Respecto de la calidad del sueño, dormir adecuadamente también reduce los niveles de estrés y promueve la capacidad memorística, siendo un factor preponderante para el aprendizaje Carrillo-Mora, Rampirez-Peris, y MagañaVásquez (2013) afirman que, en efecto, en la actualidad diversas

investigaciones, tanto experimentales como clínicas, han demostrado que el sueño tiene efectos positivos sobre distintos tipos de memoria.

Según Blackmore y Frith (2007) la literatura, esto se debería al ritmo circadiano de cada persona, el cual se encuentra asociado a los cambios de luzoscuridad que se dan durante el día y la noche.

Es en esta fase de sueño cuando las neuronas generan procesos de limpieza de las toxinas, regeneración celular y consolidación de los aprendizajes.

2.5. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista

Podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos Mayer (1984) Shuell, (1988) West, Farmer y Wolff (1991). Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de "ayudas" internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información. Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz. La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros Díaz Barriga y Lule (1978) Citados por Barriga y Hernández (1999).

2.6. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza

Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones DíazBarriga y Lule (1977) Mayer (1984, 1989 y 1990) West, Farmer y Wolff (1991) su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase Barriga y Hernández (1999).

□ Estrategias de enseñanza

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

Objetivos: Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, generación de expectativas apropiadas en los alumnos.

Resumen: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

Organizador previo: Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones: Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

Analogías: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Pistas topográficas y discursivas: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Uso de estructuras textuales: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo Barriga, Hernández (1999).

□ **Estrategias para orientar la atención de los alumnos**

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje.

En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.

Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito - y el uso de ilustraciones.

- **Estrategias para organizar la información que se ha de aprender**

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Mayer (1984:6) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas".

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

- **Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender**

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas".

2.7. Tipos de estrategias de enseñanza: Características y recomendaciones para su uso

Cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que, en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (v. gr., profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito, como en algunas prácticas educativas no escolarizadas) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (v. gr., charla, actividad más

o menos socializadora, etcétera) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben Coll y Bolea (1990).

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes Cooper (1990) García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaria (1995) Shuell (1988). Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje. Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo. Permite generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender, Permite a los alumnos formar un criterio sobre que se esperara de ellos al término de una clase, episodio o curso. mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.

2.8. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar a las estrategias de aprendizaje Monereo (1990) Nisbet v Schucksmith (1987) sin embargo. en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

Son procedimientos.

- Pueden incluir varias técnicas. operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente. Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Con base en estas afirmaciones podemos intentar a continuación una definición más formal acerca del tema que nos ocupa: Una estrategia de

aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas Diez Barriga Castañeda y Lule, (1986) Hernández (1991).

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que éste sea.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje Brown (1975) Flavell y Wellman (1977). Por ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos. recuperación, etcétera.
2. Base de conocimientos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas) Brown (1975) ha denominado saber a este tipo de conocimiento; también usualmente se denomina "conocimientos previos").
3. Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje Brown (ob. cit.) de manera acertada lo describe con el hombre de: saber cómo conocer.
4. Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas Brown (ob. cit.) lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías

		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales.
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Una clasificación de estrategias de aprendizaje basada en Pozo (1990).

2.10. Legislación de la educación en Nicaragua

En la Ley 582 considera literalmente así:

I

Que el estado Nicaragüense en materia en materia de educación ha suscrito una serie de compromisos con la comunidad internacional de naciones a través de cumbres regionales y mundiales con el objeto de propiciar en Nicaragua una Educación para todos y para toda la vida Jomtiem (1990), Dakar (2000), Salamanca (1996) y el artículo 46 de la Constitución Política de Nicaragua, establece la vigencia de los derechos contenidos en diversos instrumentos de derechos humanos del sistema universal e interamericano de pretección que reconocen la educación como un derecho humano.

II

Que la educación tiene por objetivo la formación integral plena de las y los nicaragüenses; dotarles de una conciencia crítica, científica y humanista, desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad, y capacitarles para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación.

2.11. Misión y Visión del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)

MISIÓN

La razón de ser del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) está establecida en el marco jurídico del país; la Constitución Política de la República establece que la educación es función indeclinable del Estado nicaragüense, a quien le corresponde planificarla, dirigirla y organizarla. También le compete al Estado, promover la participación de la familia, de la comunidad y del pueblo en la educación.

VISIÓN

En el año 2015, habremos avanzado significativamente en el proceso de restitución del Derecho a la Educación de todas y todos los nicaragüenses, con justicia, equidad, calidad y eficacia; los resultados de la transformación educativa serán tangibles a partir de la satisfacción ciudadana y el aporte de la Educación a la reducción de la pobreza, la construcción del bienestar social para las y los ciudadanos, y el Desarrollo Humano Integral.

VALORES

CRISTIANOS: Basados especialmente en el Amor, la Paz, la Reconciliación y la Opción Preferencial por los Pobres.

SOLIDARIDAD: El reconocimiento del Bien Común; el ejercicio de desprendimiento y compartir con los demás.

AMOR A LA MADRE TIERRA: El aprecio y cuidado de la Naturaleza, el ejercicio de respetar, proteger y cuidar la Madre Tierra, pues todo lo que existe es interdependiente y nos afecta a todas y todos.

PATRIOTISMO: La conciencia y el ejercicio de soberanía y dignidad, honrar a los héroes, mártires y próceres, vivir con plenitud el orgullo de pertenecer y defender a Nicaragua.

TRABAJO: El ejercicio de la dignidad humana en labores de transformación del entorno, haciendo uso de las energías, conocimientos,

habilidades e inteligencia para aprender, crecer, aportando al desarrollo del país y sus ciudadanos.

2.12. Educación inclusiva en Nicaragua

El Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) en consecuencia con los compromisos adquiridos dentro del marco de Acción de Dakar (2000), ha venido realizando acciones dirigidas a brindar una Educación que satisfaga las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos.

En este sentido, hemos definido políticas educativas que constituyen el marco de referencia de nuestro quehacer educativo.

De estas políticas se desprende una decisión firme de desarrollar una Educación Inclusiva, fortaleciéndose el carácter de transversalidad de los servicios de Educación Especial, en los diferentes programas de educación.

Así mismo se fortalece la atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) no asociadas a discapacidad, siendo coherentes con el enfoque de Educación Inclusiva, la cual indispensablemente requiere de asumir la atención a la diversidad, convirtiéndose ésta en un principio sobre el cual debemos organizar la respuesta educativa, tratando de ajustar el sistema educativo a las características de todos sus alumnos para atender adecuadamente a sus necesidades educativas, las cuales en algunos casos podrán ser consideradas como especiales.

2.13. Marco teórico y contextual

Con el fin de garantizar una Educación Para Todos, el Ministerio de Educación asume la Educación Inclusiva como una estrategia de la Reforma Educativa reafirmando la necesidad de promover una educación para todos, que acoja a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, incluidos los niños y niñas con discapacidad o sea a toda la diversidad del alumnado, como quedó aprobado en la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales” (1994).

En esta línea de crear una escuela para todos y todas se está teniendo en cuenta que no se trata sólo de integrar al que estaba excluido sino de diseñar una educación que de entrada incluya a la diferencia.

Así mismo, en base a reflexiones y análisis de los diversos aspectos educativos, de los logros y dificultades en el proceso del establecimiento de una educación inclusiva y teniendo en cuenta las tendencias que en plano internacional vienen promoviéndose en este campo, se desprenden las siguientes líneas estratégicas de actuación para los próximos tres años.

- Promover los principios de la escuela inclusiva como proceso de mejora de la respuesta al alumnado con n.e.e.
- Desarrollar planes de accesibilidad y de dotación de medios de acceso al currículo para el alumnado con n.e.e.
- Crear cauces de participación de las familias y del alumnado con n.e.e en el proceso de toma de decisiones.
- Posibilitar buenas prácticas profesionales de las estructuras de apoyo internas y externas a los centros escolares.
- Potenciar la respuesta específica a determinadas n.e.e.

2.14. Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades

Para Näslund-Hadley, Emma; Meza, Darlyn, Arcia, Gustavo; Rápalo, Renán, Rondón, Carlos (2012) Nicaragua ha logrado importantes avances en la educación de los niños, en las últimas décadas.

Sin embargo, a pesar de los avances, Nicaragua presenta importantes retos y desafíos para lograr que todos los niños y niñas en edad escolar tengan acceso a una buena educación.

Nicaragua es el país de América Latina que cuenta con mayor porcentaje de niños fuera del sistema educativo y con las tasas más bajas de finalización tanto de la educación primaria como secundaria. Solamente cinco de cada diez niños completan la educación primaria.

A la brecha de cobertura se añan las persistentes brechas en tasas de finalización y una baja calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Análisis de pruebas de aprendizajes nacionales muestran que los aprendizajes son: de baja calidad, desiguales entre grupos socioeconómicos, y inferiores respecto al resto de América Latina, y otros países comparables.

En este contexto, la Nota identifica las bajas tasas de cobertura y finalización de la educación secundaria y los bajos aprendizajes como los principales desafíos educativos que enfrenta el país para promover la productividad y la equidad, y prioriza áreas de oportunidad estratégica de inversión.

Lo anterior es retomado, ampliado y profundizado durante este 2016, año de la buena esperanza, a través de los ejes de fortalecimiento de la educación que ratifican:

- El papel de la universidad en cuanto a la educación pública.
- El papel de las y los docentes para la calidad educativa.
- El papel de los equipos institucionales locales, departamentales y nacionales en cuanto a su acompañamiento y respaldo a las rutas educativas.
- El papel de las consejerías de comunidades educativas.
- La ampliación de cobertura educativa y la atención con eficacia de la infraestructura escolar.
- El fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica.
- El apunte a la identidad cultural, en todos los diferentes contextos.
- El aprender de idiomas, práctica del deporte.
- La educación incluyente.
- La integración responsable didáctica y pedagógica de las nuevas tecnologías.
- Un enfoque desde la creatividad y la innovación, sin esquemas ni modelos, más bien incorporando todos los aportes y posibilidades.
- La realización de foros y seminarios a nivel nacional e internacional.

CALIDAD EDUCATIVA, basada en 'Cooperación Genuina'

Siguiendo a Van de Velde (2013) expresa que desde su experiencia teórico - práctica en el campo educativo - tanto en Nicaragua, desde los años '80 hasta la fecha, en el contexto de Centroamérica durante el período 2003 - 2010 y ahora, desde el 2011 también a nivel de toda América Latina, como ABACOnRed. Han ido construyendo participativamente todo un conjunto de componentes que integran la calidad educativa. Tanto la investigación científica como la práctica educativa apunta a una sola conclusión: La CALIDAD educativa, que es calidad para todas/os o no es calidad, implica una educación INCLUYENTE, sin discriminación, integradora y se basa ESENCIALMENTE en la cooperación genuina.

Una 'educación basada en el competir, al contrario, es siempre excluyente y no lleva a calidad educativa para todas y todos y como tal, desde nuestra visión de nación, no la podemos considerar de calidad, porque una educación excluyente NUNCA será de calidad, porque excluye, porque discrimina, porque divide entre unas/os pocas/os (supuestas/os) ganadoras/es 'competentes' y una gran mayoría perdedora "incompetente".

De esta manera, sólo para presentar un ejemplo, en las Olimpiadas de Matemática, tal como se desarrollan en este momento, siempre habrá una gran mayoría perdedora, con muy pocas/os ganadoras/es. ¿Es justo? ¿Es lo que pretendemos? ¿Cómo organizar olimpiadas de matemática, por ejemplo, de tal manera que todas y todos sean ganadoras/es?

2.15. Sistema de educación en Nicaragua

En el año 2005, se reportó una matrícula total de 1,674,699 alumnos atendidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), en la actualidad se conoce como Ministerio de Educación (MINED). Sin embargo, se estima que aproximadamente 432,556 niños y jóvenes de 3 a 18 años (equivalente a 22.21% de la población) se encuentran fuera del sistema de educación básica y media. Los mayores índices de deserción y repetición de curso ocurren en primer grado de primaria y primer año de secundaria, pero

disminuyen a medida que se avanza de grado. Se estima que el costo anual de la repetición de primaria es de 12 millones de dólares, correspondiendo casi la mitad al primer grado.

En el año 2005 el presupuesto del Ministerio de Educación de Nicaragua correspondió a un 3.1% del PIB (medio punto porcentual más que el año anterior), correspondiendo un 31% del mismo a donaciones de la cooperación internacional.

Aún, cuando el Gobierno de Nicaragua ha reemplazado, construido y rehabilitado cerca de 5,528 aulas de clase durante el período del 2000 - 2005, aún subsisten limitaciones de las escuelas en el acceso a los servicios básicos de agua, electricidad e instalaciones sanitarias, especialmente en las zonas rurales.

Se ha observado que los niños varones presentan los más altos índices de deserción y repetición escolar, especialmente en el área rural; que los niños provenientes de hogares pobres y pobres extremos tienen menores probabilidades de permanecer en el sistema educativo; y que existen significativas diferencias de inversión por nivel educativo que agudizan el problema de la desigualdad educativa en el país.

Para el año 2004 la fuerza laboral docente del país estaba compuesta por un total de 45,335 docentes incluyendo públicos y privados, de estos 36,877 docentes se encuentran bajo la administración del Ministerio de Educación.

En el período 2000-2005 hubo un significativo incremento salarial de dicho gremio, pasando de 60% a 97.5% del costo de la canasta básica.

A pesar de dichos esfuerzos, la falta de empirismo docente de educación primaria y secundaria con estudios superiores se ha incrementado de 15.7% en 1997 a 33.7% en el 2004. La educación primaria brinda atención básica a los niños de seis o siete años a los doce y a los que se encuentran en situación de extra-edad hasta los 15. Comprende 6 grados escolares divididos

en dos ciclos: educación fundamental (primeros cuatro años) y segundo ciclo (5.º Y 6.º Grado). La educación primaria es obligatoria y gratuita. La educación secundaria brinda atención educativa a jóvenes y adultos preparándolos para continuar sus estudios a nivel superior o participar eficientemente en la vida del trabajo. Comprende dos niveles: el ciclo básico (3 años de duración, diploma de curso básico) y el ciclo diversificado (dos años, bachillerato en humanidades o ciencias). La educación técnica secundaria ofrece un programa de tres años de duración a los jóvenes de 15 a 18 años para el título de técnico medio, así como para los estudios de formación docente. La educación superior comprende las universidades (públicas y privadas), los centros de educación técnica superior (institutos politécnicos y tecnológicos) y los centros de investigación y de capacitación. La educación técnica superior ofrece programas de 2 a 3 años de duración para el título de técnico superior.

2.16. El dominio de la lengua escrita. La instrucción y el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Nuestra cultura está sumergida en la letra impresa ya sea en papel o virtual a través de las nuevas tecnologías emergentes. Si hasta ahora la escritura se consideraba un portento fundamental, los nuevos instrumentos de comunicación potencian aún más este fenómeno por lo que la necesidad de alfabetización es inminente. Todos los seres humanos necesitamos comunicarnos y el que es incapaz de hacerlo está marginado y excluido de nuestra sociedad. La educación es un derecho primordial que debe ser accesible a todas las personas sin discriminación alguna. La instrucción de calidad permite a los individuos adquirir habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para la inserción social y laboral. Según lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la lectura y la escritura es uno de los aprendizajes clave para poner en manifiesto el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

El Estado es el responsable de generar las condiciones y los requisitos necesarios que fortalezcan políticas de enseñanza óptimas para contribuir y enriquecer la tarea de los docentes. La escuela es la entidad que cumple este propósito puesto que se considera el contexto privilegiado al que todos los alumnos deberían acceder, mediante la igualdad de oportunidades, al conocimiento. El aprendizaje no debe limitarse a la asimilación de las competencias teóricas.

El maestro se considera el «eje vertebrador de los aprendizajes» FernándezViader & Pertusa (2005:335) puesto que no sólo es capaz de transmitir a los alumnos el patrimonio cultural, sino que ayuda y guía a las nuevas generaciones en su proceso de andamiaje para desarrollar su capacidad de pensar, sus habilidades intelectuales y el procesamiento de la información. El rol de la familia, considerada el primer microsistema en el que está inmerso el niño Bronfenbrenner (1979), junto con la escuela y la tarea docente, son los pilares fundamentales en el contexto del desarrollo del ser humano.

2.17. La importancia del código escrito en nuestra sociedad

Nuestro mundo está compuesto por las letras. Las palabras giran en torno a nosotros desde la puesta de sol hasta la caída de la noche. La lectura y escritura no es sólo una actividad relacionada con los libros. Leemos y escribimos frases o textos a todas horas: el periódico de la mañana, las revistas; los mensajes de texto con amigos y familiares; el uso de las redes sociales; la revisión o redacción de nuestros correos electrónicos; las listas de la compra o las recetas de cocina; las notas que dejamos como recordatorios; la programación de la televisión, el uso de los subtítulos, entre otros.

Ser competente en la asimilación de los símbolos gráficos es un instrumento sociocultural imprescindible puesto que nos aporta información y representa un medio eficaz de comunicación Stubbs (1980). Si dejamos a un lado la función mecánica de la lectura y la escritura, se revela la «visión mágica de la palabra escrita» Freire (1991:7) como una vía de acceso a la cultura que

nos permite una mejor identidad y autonomía personal, desarrolla la autoestima del individuo y mejora la calidad de vida de las personas Fernández Viader, M.P (1996).

Durante décadas la lectura y la escritura, denominada lectoescritura, se consideraron actividades que compartían el mismo proceso psicológico y la misma evolución. Estudios posteriores Frith (1980) Coltheart (1984) Fernández-Viader y Pertusa (1998) advirtieron las diferencias entre ambas y, en la actualidad, se consideran aprendizajes independientes puesto que poseen sus propios mecanismos, procesos y estrategias, aunque, a su vez, se consideran aprendizajes inseparables e indispensables para lograr el proceso cognitivo deseado Solé y Teberosky (2001).

Entendemos la lectura como «un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. De acuerdo con Freire (1991:7), si dejamos a un lado la función mecánica de la lectura y la escritura, se revela la «visión mágica de la palabra escrita».

En Nicaragua, al observar nuestro entorno y que nos rodea el mundo escrito al consultar a los padres sobre la forma de que sus hijos aprenden los códigos escritos, todos coinciden en sus respuestas diciendo que los niños nicaragüenses maduran su lenguaje antes de llegar a la escuela, los niños ya reconocen y explican lo que ven en rótulos con diversos anuncios en los lugares que han visitado o que lo ven en la televisión, anuncios en las carreteras, gasolineras, en centros comerciales, supermercados, Bares y sin duda en las distintas redes sociales del internet, ejemplo de comidas, Pollo Tipo, Pizza Hut, Pizza House, Pollo Estrella, Mac Donald, Coca Cola, Pepsi, Farmacias, Centros médicos, etc.

También existen anuncios de las alcaldías municipales o de los ministerios de servicios públicos, que publican asuntos de proyectos, ferias u

otras actividades, ejemplo de salud, educación, medio ambiente, situaciones coyunturales, Deportes, Anuncios de las Universidades, etc.

Los niños nicaragüenses se dejan expresar por los símbolos que ven en los distintos lugares de la ciudad o en su comunidad, a partir de esos símbolos que relatan con imaginaciones propias, van formulando cuentos y seguros de lo que expresan haciéndolos coherentes, gracias a este mundo que nuestros niños están viviendo en una sociedad que está llena de letras de textos escritos y con lo curioso de que ellos ven en su entorno. Lo dicho en el párrafo anterior es de acuerdo con Gómez (1996) que dice: el lector construye textos mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto» Gómez et al., (1996:19-20). Uno de los beneficios de la lectura y la escritura. son factores esenciales en el desarrollo psicosocial de las personas puesto que suponen una vía de soledad necesaria para la tranquilidad, relajación y la reflexión personal de los individuos, aunque, al mismo tiempo, nos proporciona la interacción, el contacto con el otro, la compañía y da pie a temas de conversación, a diálogos y a debates. La lectura, tiene el poder de la empatía ya que nos permite conocer y acceder a otros puntos de vista similares o diferentes al nuestro. Nos abre nuevas vías, incrementa nuestros conocimientos sobre el mundo y nos induce nuevos saberes. Además, nos permite entender mejor nuestro mundo interior y nos incita a la reflexión y al replanteamiento sobre diferentes aspectos de la vida.

La escritura tiene una doble función; por un lado, funciones sociales, comunicativas y transaccionales y, por otro, funciones representativas.

En primer lugar, se considera la escritura un «recurso mnemotético» puesto que permite que la información escrita perdure en el tiempo y no precise interrelación entre los agentes implicados. En segundo lugar, se considera un instrumento de regulación de conducta ya que, a través de ella, las normas quedan fijadas Coulmas (1989) como se citó en Pertusa (2002). Además, la escritura nos posibilita expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones y

nuestros pensamientos, y nos facilita el contacto con el otro. Saber escribir supone un elemento de comunicación viral que nos acerca a los demás.

Hasta los años 70, los estudios consideraban la lengua escrita como un traspaso de la lengua oral a signos gráficos. Ayuda, así, a la inserción social y cultural en una comunidad e incide en nuestra actividad intelectual. Tener las destrezas necesarias para analizar o comprender con precisión aquello que se escribe, se considera un paso inicial para la conquista del derecho de la educación, la igualdad de oportunidades y la toma de conciencia. Las capacidades adquiridas con la lectura y la escritura desarrollan la autoestima del individuo, potenciando la autonomía y la iniciativa personal. El conocimiento es seguridad y la convicción infiere en la obtención de un trabajo digno y, en consecuencia, en una estabilidad económica. Es un hecho que las facultades y aptitudes en el conocimiento de la lectura y la escritura mejora la calidad de vida de las personas.

Los beneficios de la lectura y la escritura son evidentes en todos los aspectos expuestos anteriormente, pero cobran aún más valor e importancia en la interacción entre personas con códigos comunicativos distintos.

Las personas Sordas y oyentes no tienen un código de comunicación común puesto que, debido al déficit auditivo, la lengua oral no suele ser de fácil adquisición para el primer grupo y, la lengua de señas está poco extendida en el segundo.

Desde los primeros testimonios que documentan la educación de las personas sordas Itard (1804) Lane (1984) hasta estudios recientes, se ha considerado que la lengua escrita es un sistema de comunicación alternativo a la lengua oral para conseguir el acercamiento social y cultural entre Sordos y oyentes Hart (1969) Power (1985) Streng (1964).

□ Los avances tecnológicos se suman a este propósito.

El uso de internet, las presentaciones multimedia, el fax, los mensajes instantáneos, como el uso del Messenger o el WhatsApp y las redes sociales

suponen una oportunidad que facilita a las personas Sordas el acceso a la información y permite el acercamiento entre Sordos y oyentes, como un primer paso a la eliminación de las barreras comunicativas.

2.18. Constructivismo como corriente psicoeducativa

Numerosos estudios han intentado clarificar las diferentes posiciones y postulaciones del paradigma constructivista para establecer esta corriente psicológica Prawat (1999) y aunque las diversas teorías coinciden en las cuestiones epistemológicas esenciales, difieren en algunos elementos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El abanico constructivista establece una distinción entre enseñar y aprender. La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos dispares, aunque, a su vez, indisociables. El aprendizaje es una construcción activa e individual por parte del individuo. El alumno es considerado un sujeto activo responsable de su aprendizaje puesto que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé y Zabala (1993).

Las explicaciones del desarrollo y el aprendizaje de Wallon, de Piaget, de Vigotski, de Ausubel, de Bruner y de otros teóricos de procesamiento de la información se clasifican como teoría constructivista, aunque discrepan, entre sí, en algunas ideas, enfoques y encuadres teóricos. Sostienen que el aprendizaje no es una copia o reproducción fiel de la realidad, sino un proceso interno, dinámico e interactivo que debe realizar el aprendiz a partir de sus conocimientos previos para construir el saber desde sus propios esquemas.

Según esta premisa, cuando el alumno llega a la escuela ya posee ideas, premisas o conceptos tanto escolares como vivenciales y personales. Los educadores deben partir y respetar esos esquemas de conocimiento para que los aprendices apropien los nuevos de forma significativa, es decir, estableciendo relaciones entre lo que ya conoce y lo nuevo.

El aprendizaje significativo ayudará al alumno en el engranaje de todos sus conocimientos ya que no los almacenará de forma sistemática, sino que los relacionará, los asimilará y los reestructurará cognitivamente.

Para que se produzca el aprendizaje significativo Ausubel (1983) sostiene que el contenido planteado por el maestro debe ser lógico. Además, afirma que la ayuda del maestro al alumno es fundamental puesto que a partir de su actitud y su intencionalidad activará los conocimientos previos del estudiante. Asimismo, considera imprescindible la actitud positiva y favorable del alumno hacia el aprendizaje.

La motivación educacional supone un factor de gran relevancia en su incidencia en el aprendizaje puesto que es el interés que proyecta el alumno hacia los contenidos escolares Pintrich y De Groot en Cerezo y Casanova (2004).

En los procesos motivaciones académicos se distinguen tres categorías relevantes. En primer lugar, en la motivación se incluyen las expectativas del alumnado y, por lo tanto, sus creencias sobre su capacidad para ejecutar una tarea o aprender un nuevo conocimiento. En segundo lugar, se asocia al componente de valor y al interés que proyecta el alumno. En tercer lugar, se incluye el componente afectivo. Numerosas investigaciones revelan que cuando un alumno confía en sus posibilidades y capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora en mayor grado las actividades educativas, se motiva más por el proceso de aprendizaje y logra mejores resultados académicos. Su forma de ser, de pensar o de interpretar la información, así como sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones le ayudarán en su andamiaje.

Para Fernández Viader (1996) son muchos los factores que intervienen en este trabajo de construcción por parte del sujeto, pero destacamos los aspectos personales y emocionales Miras (1996) y los socioculturales Nuthall (1997) puesto que es importante considerar aquellos aspectos sensitivos,

afectivos y anímicos del ser humano, así como los procesos mentales de los individuos organizados en entornos culturalmente distintos Salomón (2001).

Aunque el andamiaje individual del alumnado se considera el factor decisivo de los aprendizajes escolares, la tendencia actual de psicología educativa defiende una teoría integradora de constructivismo cognitivo y constructivismo social que conduce a la noción de Comunidad de Aprendizaje (CdA).

La CdA hace referencia al aprendizaje colectivo y en común que desarrollan un conjunto de personas en un mismo entorno, situación y a un mismo tiempo.

Las realidades sociales y educativas del contexto de E/A nos dan la oportunidad de tener en un mismo grupo diversos individuos que presentan diferentes habilidades, distintas experiencias y dispares conocimientos.

Aun así, gracias a la participación e implicación en las actividades, a la colaboración que se establecen entre sí y a los diversos tipos y sistemas de ayuda que se prestan mutuamente, se construyen sujetos socialmente competentes González-Tejero y Pons (2011).

La coordinación explícita de estos dos procesos dinámicos e interactivos desde una visión cognitiva de la actividad individual de los alumnos y una visión social interaccionista de los procesos compartidos y colectivos en el aula, son el resultado del enfoque constructivista emergente.

Es importante destacar una diferencia entre el aprendizaje de los niños y los adultos ya que, mientras que los adultos construyen nuevos aprendizajes sin necesidad que se modifiquen las estructuras intelectuales, los niños, forman al mismo tiempo su inteligencia. Si bien es cierto que el aprendiz es el responsable de su propio saber, la concepción constructivista otorga una gran relevancia a la enseñanza, y, por ende, a los docentes en el aprendizaje del alumno (Onrubia, 1993).

González-Tejero y Pons (2011) definen en su obra cuatro enfoques de constructivistas: el constructivismo radical, entorno al pensamiento de Glasersfeld; el constructivismo cognitivo que parte de la teoría piagetiana; el constructivismo sociocultural, que tiene sus orígenes en Vigotski; y, por último, el constructivismo social, que representa el pensamiento austríaco de Luckman y Berger, citado por Fernández Viader (1996).

El enfoque constructivista no pretende dar pautas metodológicas sobre cómo enseñar, sino que propone proporcionar criterios enriquecedores para plantear modelos de currículum abiertos que contribuyan de forma efectiva y eficaz tanto a la enseñanza de los maestros como al aprendizaje de los alumnos según Coll prólogo Escaño y Gil de la Serna (1994:16).

«Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor; pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos».

La escuela es el paradigma social y educativo que permite a los alumnos el acceso al saber. Es una institución social privilegiada en la que interactúan los tres pilares claves del engranaje educativo para la instrucción escolar: el alumno, el objeto de aprendizaje y el profesor. La finalidad fundamental de la educación escolar es promover y potenciar al máximo el desarrollo integral de los estudiantes a nivel intelectual, motriz, socioafectivo, moral y emocional Goñi (1991).

Educación significa formar cognitiva o académicamente a los alumnos, aunque también perseguir objetivos sociales basados en valores, normas o actitudes como miembros activos y participativos en la sociedad en la que están inmersos.

Según la concepción constructivista, la escuela y el aula son los contextos clave que hacen accesible la práctica educativa específica, así como

los conocimientos sociales y culturales imprescindibles para el desarrollo personal.

La escuela es el ámbito privilegiado por excelencia donde los educandos aprenden diferentes áreas de conocimiento, cultura y saber humano. Matemáticas, historia, literatura, arte, tecnología, lengua o educación física son algunas temáticas que guían y orientan las intenciones educativas curriculares que se transmiten de generación en generación en las aulas. El sistema educativo pretende asegurar unos objetivos curriculares básicos para que los alumnos consigan el logro académico. Aun así, la escuela va más allá del mero aprendizaje teórico. Uno de los grandes objetivos de la educación, es preparar socialmente al alumno para que pueda integrarse en la comunidad cultural en la que está inmerso y desenvolverse con éxito. La escuela debe velar por la inserción de los niños en la sociedad como personas adultas responsables.

2.19. El papel del maestro para el éxito educativo

Desde la perspectiva constructivista, el maestro adquiere un papel fundamental en las situaciones didácticas. Si la enseñanza se considera una ayuda al proceso de aprendizaje del alumno, el profesor es el responsable de crear ajustes en el procedimiento constructivo para conseguir una educación eficaz, actuando como mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje. La práctica pedagógica es, por lo tanto, la guía fundamental en la construcción de significados. Cuando una persona llega a la escuela, en general, parte de unos conocimientos y unos referentes vivenciales. El individuo sólo será capaz de aprender y evolucionar cuando al recibir un contenido objeto de E/A, elabore una representación personal y particular a partir de sus conocimientos previos.

Las ideas que tiene el alumno antes del aprendizaje de un nuevo contenido, que no siempre se corresponden con la del profesor, le facilitará la construcción de nuevos significados. Algunos autores como Ausubel (1983) postulan que el verdadero reto docente es descubrir los conocimientos previos que tienen los alumnos para enseñarlos con consecuencia. Establecer lo que

el alumno ya conoce y el nuevo objeto de conocimiento ayudará a los estudiantes en el aprendizaje significativo puesto que podrán establecer relaciones de la información, seleccionando, adaptando, transformando, reorganizando y reestructurando los conocimientos para construir progresivamente sus esquemas. Según las condiciones constructivistas para que la enseñanza sea eficaz, el maestro debe considerar el nivel de punto de partida, así como los significados y los sentidos previos que disponen los alumnos respecto a un contenido para provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos conocimientos y los modifiquen en la dirección educativa deseada. El apoyo intelectual y emocional de los docentes, así como los instrumentos metodológicos posibilitará a los alumnos superar los retos abordables que les plantea las diferentes situaciones instruccionales Coll prólogo Escaño y Gil de la Serna (1994;13).

«La ayuda que el profesor ha de prestar al alumno puede, y probablemente debe, adoptar múltiples formas en función del propio proceso constructivo, de nivel en que éste se encuentre, de lo que ya conoce y de lo que desconoce, de las dificultades que encuentra, de su actitud ante la tarea y de una multitud de factores a los que difícilmente puede hacerse justicia prescribiendo unos cuantos procedimientos más o menos estandarizados de actuación didáctica».

Cada aprendiz tiene un proceso de construcción individual que determina su propia dinámica y tiempo, por ello, es preciso que se respete y considere el tempo de cada alumno. El sujeto tiene la capacidad de construir a lo largo de su desarrollo estructuras cada vez más complejas y significativas que le permiten comprender y conceptualizar la realidad, a partir de estructuras simples. El profesor y los alumnos son los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interacciones que se establecen entre ellos permiten ajustar las posibilidades en la construcción de significados de los aprendices, pero, según los intereses constructivistas las relaciones en el aula no deben ser exclusivas del profesor con el alumno, sino que éste también

debe compartir conocimientos y ayudas con sus compañeros. Las relaciones entre iguales cobran gran importancia en las orientaciones didácticas puesto que permiten el trabajo cooperativo, la realización conjunta de tareas, la confrontación de diferentes puntos de vista y las relaciones de tipo tutorial en las que un compañero asume el rol de maestro para explicar, de una forma cercana y amena, el contenido objeto de estudio. Estas diferentes ayudas ajustadas que acabamos de constatar (la consideración del nivel de los alumnos, la creación de retos abordables a partir de los conocimientos previos y la realización de tareas conjuntas) se encuentran reflejadas en los planteamientos de Vigotski (1956) citado por Fernández Viader (1996).

Este autor propone una visión sociocultural que defiende la importancia de la relación e interacción con otras personas como origen del aprendizaje y del desarrollo. Según las teorías vygotskianas el equilibrio cognitivo es algo intrasujeto mientras que la zona de desarrollo próximo se crea intersujetos, y, por lo tanto, en la interacción sociocultural. La zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como la distancia que hay entre el nivel de resolución que alcanza un alumno cuando realiza una tarea por sí sólo y el nivel que puede llegar a alcanzar con la ayuda de un compañero más competente que el en esa tarea, ya sea un adulto o un igual Vygotski (1979) de este modo, la ZDP es el lugar donde se desencadena la construcción, la modificación, el enriquecimiento y la diversificación de los esquemas de conocimiento gracias a la ayuda de otro Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala (1993).

Para que la ayuda del profesor y el proceso de asimilación de conocimientos sean efectivos, el maestro deberá trabajar en la ZDP para potenciar el aprendizaje significativo Coll et al, (1993:6)

«Podemos afirmar, por tanto, que ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje escolar supone crear ZDP y ofrecer asistencia y apoyos en ellas, para que, a través de esa participación y gracias a esos apoyos, los alumnos puedan ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más

posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas».

La figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje concede una gran importancia en las situaciones didácticas. La dirección y la ayuda del maestro es el primer paso para la construcción de conocimientos que realiza el alumno.

El maestro no sólo debe tener la formación y los conocimientos necesarios para la práctica educativa, sino también las creencias y actitudes necesarias para el compromiso moral de su profesión.

El comportamiento práctico del profesor, la capacidad permanente de autocrítica, la formación continua, la sensibilización y el contraste de sus experiencias con otros profesionales, son algunas mejoras de la conducta profesional que influyen en la instrucción de calidad.

Estudios contemporáneos Lozano (2006) plantean que las prácticas docentes en la actualidad deben estar acorde a las exigencias del mundo moderno, por lo que debemos capacitar a los estudiantes en el autoaprendizaje, en el manejo efectivo de las nuevas tecnologías, en el empleo de las habilidades comunicativas y en la mentalidad de cooperación mutua.

Se considera a los docentes profesionales polifacéticos que deben trabajar en el área verbal, creativa, emocional y crítica para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. El maestro adquiere así el rol de comunicador puesto que es el transmisor activo de la información en la interacción con el alumnado.

La capacidad del empleo de la pregunta, la construcción de argumentos, los criterios de evaluación y la motivación son algunos fundamentos que debe tener en cuenta el maestro como punto de partida en sus sesiones didácticas. Asimismo, el profesor asume el papel de actor en el proceso de la expresión docente para conseguir la atención constante de sus educandos. En los procesos socializadores del ser humano, el profesor debe ser capaz de mediar

en la diversidad y la homogeneidad de los grupos de alumnos en el contexto educativo. Además, actuar como buenos asesores, tutores y mentores brindando valiosas herramientas de comprensión educativa, facilitará el logro del éxito académico. Por último, teniendo en cuenta la realidad contextual en la que vivimos, el profesor debe ser el responsable de diseñar ambientes de aprendizajes significativos que logren fomentar el espíritu creativo de los alumnos y el manejo tecnológico.

2.20. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje

El término «estrategia» procede de la etimología griega (stratós = ejército; ago = hago, dirijo) y se utilizaba para hacer referencia al arte de dirigir ejércitos. La actividad del estratega consistía, por lo tanto, en liderar, conducir y controlar operaciones militares a partir de diferentes técnicas o tácticas para alcanzar la victoria en la batalla. Es importante recalcar la diferenciación entre «técnica» y «estrategia» puesto que la primera puede ser utilizada sin que sea necesario un propósito, en cambio, la segunda siempre es intencional. La diferenciación radica, por lo tanto, en el objetivo que persiguen Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994).

Entendemos las estrategias de enseñanza como los procesos que lleva a cabo el maestro de forma intencionada y consciente en sus sesiones didácticas para facilitar y promover los aprendizajes significativos en los alumnos, que son la razón de ser de la finalidad educadora. Estos procedimientos intencionales y deliberados no pueden reducirse a rutinas tradicionales automatizadas, sino que deben ir más allá para facilitar la adquisición, el almacenamiento o la construcción de la información. Los instrumentos, los métodos y las técnicas son los procedimientos que el maestro diseña y emplea para avanzar en el aprendizaje sistemático del alumnado, se consideran de vital importancia pues constituyen recursos eficaces para guiar la práctica educativa, contribuir al desarrollo de las competencias y lograr los objetivos esperados. Las estrategias de aprendizaje son las actividades y procesos mentales que realizan los alumnos para adquirir el conocimiento. La

enseñanza y el aprendizaje no son elementos aislados, sino que suponen un proceso complementario significativo que se deberá utilizar sistemáticamente para lograr los objetivos definidos en los alumnos Fernández Viader (1996).

Parra (2003) afirma que las estrategias utilizadas por el maestro deben reunir unas características básicas para que sean efectivas. Según la autora, el maestro debe ser consciente y conocedor de las estrategias de instrucción para saber con exactitud cuándo, cómo y a quién quiere aplicarlas dependiendo del objetivo que desee lograr en cada momento concreto de la situación didáctica. La posibilidad de generar y controlar las estrategias, así como la responsabilidad y su dominio son la clave para lograr el éxito instructivo. Es necesario que los docentes conozcan plenamente estas técnicas para emplearlas de la manera adecuada teniendo en cuenta las características y las necesidades de los estudiantes.

Las estrategias dadas por los maestros no deben ser un enigma en el aula; los alumnos también deben ser conocedores de estas. Ser conscientes de su validez y utilidad los hará más partícipe del contenido de E/A. De este modo, debe haber una conexión y una reciprocidad entre la estrategia utilizada por el maestro y la percepción del estudiante. Asimismo, las estrategias deben ser funcionales y significativas para que incrementen el rendimiento de las tareas previstas en el alumnado. La instrucción clara y directa, así como el uso de materiales bien elaborados y adaptados a las necesidades de los alumnos, generará una instrucción eficaz de éxito. Existen diversas taxonomías para clasificar las estrategias de enseñanza en el aula.

Siguiendo a Díaz-Barriga y Hernández (1999) y Díaz-Barriga (2010) en la primera clasificación, se recogen las principales estrategias de enseñanza según el tipo. Los objetivos o propósitos de aprendizaje; los resúmenes; las ilustraciones; los organizadores previos; las preguntas; las pistas tipográficas y discursivas; las analogías; los mapas conceptuales y redes semánticas, así como el uso de estructuras textuales son algunos procedimientos o recursos que el maestro puede utilizar en la impartición de sus sesiones.

Los objetivos o propósitos de aprendizaje son establecidos por los docentes a partir de la planificación de las sesiones, las actividades y los aprendizajes. Sirven como guía para el maestro en la distribución de conocimiento y tiempo y, a su vez, son indispensables para los alumnos puesto que les ayuda a contextualizar sus aprendizajes, genera expectativas y motivación.

Los organizadores previos son las informaciones que ofrece el maestro como soporte introductorio y contextual para activar el puente comunicativo entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe aprender. Los resúmenes son síntesis de la información relevante que enfatiza los principios, los conceptos clave y los términos. Son de ayuda para los educandos puesto que les contribuye a destacar los contenidos relevantes y les facilita el recuerdo. Las pistas tipográficas mantienen la atención y el interés y detectan la información principal.

Asimismo, las ilustraciones son representaciones visuales que les ayuda a sintetizar la información y a fomentar la codificación visual. A este propósito se suman los mapas conceptuales y las redes semánticas.

Las analogías son procedimientos que permiten al maestro la comparación entre dos objetos o conceptos, uno conocido y otro desconocido, semejantes para fomentar la creatividad del alumnado y trasladar lo ya conocido a otros ámbitos.

Las preguntas logran mantener la atención de los alumnos, permiten la práctica, la retención y obtención de información, fomentan la independencia y autonomía del aprendizaje en el aula. Las preguntas constituyen cuestionamientos para desarrollar el pensamiento crítico y lógico de los alumnos.

El docente puede propiciar situaciones para que los alumnos duden y debatan sobre diferentes elementos, con el fin de indagar en conocimientos previos, en profundizar un tema, estimular nuevas maneras de pensar o

potenciar el aprendizaje. Las preguntas pueden ser simples o complejas teniendo en cuenta los objetivos que el maestro persiga.

El arte de preguntar es una estrategia didáctica que ha sido tomada en consideración a lo largo de las investigaciones educativas, que por sí sólo, puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje» Taba (1964).

Para Dewey (2007) la pregunta es la esencia de la misma enseñanza. Muchos autores han elaborado clasificaciones en torno a las preguntas.

En este sentido, Tough (1979) diferenció las preguntas de información, las de orientación, las de facilitación (que incluyen las de compleción y comprobación) y las de estructuración Richards & Lockhart (1998) distinguieron las preguntas procedimentales, las convergentes y las divergentes.

Paul & Elder (1997) actualizaron la propuesta socrática y recogieron seis tipos de preguntas para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado: preguntas conceptuales aclaratorias; preguntas para comprobar conjeturas o supuestos; preguntas que exploran razones y evidencias; preguntas sobre puntos de vista y perspectivas; preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias y preguntas sobre las preguntas.

Las estrategias elicitán los procesos cognitivos para promover el aprendizaje de los alumnos. Diversos autores consideran que la clasificación de estas debe atender al tipo de intención que el maestro pretende en el momento de su uso Cooper (1990) Díaz Barriga (1993) Kiewra (1991) Mayer (1984) West, Farmer & Wolff (1991).

Según estos autores, los maestros son capaces de activar conocimientos previos, esclarecerlos o generar nuevos atendiendo a los procesos cognitivos.

La activación de conocimientos previos, la generación de expectativas apropiadas; orientar y mantener la atención del alumnado; promover una organización adecuada, así como mediar y potenciar el enlace entre las ideas

previas y los conocimientos objeto de estudio, se consideran la base para desarrollar el proceso cognitivo elicitado.

Estudios recientes realizan un catálogo de estrategias que contribuirán a enriquecer la formación de los alumnos.

En su clasificación, Pimienta (2012) diferencia cuatro tipos de instrumentos que puede utilizar el profesor para el desarrollo de las secuencias didácticas: las estrategias para indagar sobre los conocimientos previos; las estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información; las estrategias grupales y las metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias.

En primer lugar, para lograr el aprendizaje significativo a partir de los puentes cognitivos vygotskianos, es necesario relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes. La lluvia de ideas o Brainstorming y las preguntas (preguntas guía, literales, exploratorias, SQA y RA-P-RP) son los puntos de partida en la secuencia de los alcances esperados.

En segundo lugar, el maestro debe hacer uso de distintas estrategias que promuevan la comprensión a partir de la organización de la información que permita al alumno recordarla.

Los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos, el matriz de clasificación, el matriz de inducción, la técnica heurística de UVE de Gowin, la correlación y la analogía, permite a los alumnos organizar, distribuir y clasificar la información de un modo visual, así como establecer las semejanzas y diferencias de elementos o situaciones concretas. Los diagramas y los mapas cognitivos, los QQQ40, el resumen, la síntesis y el ensayo, también se suman a este propósito.

En tercer lugar, las estrategias grupales como el debate, el simposio, la mesa redonda, el foro, el seminario o los talleres permiten la expresión de puntos de vista divergentes y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

La lluvia de ideas o Brainstorming es una estrategia grupal que permite al docente indagar y obtener información acerca de un tema determinado. Se inicia a partir de una pregunta central que realiza el maestro sobre un aspecto y los alumnos deben participar expresando ideas y opiniones.

Ongle, (1986) el SQA permite al docente motivar al estudio primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, verificar lo que ha aprendido. Responde a la estructura qué sé, qué quiero saber, qué aprendí.

RA-P-RP Esta estrategia permite construir Significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior. Se rige bajo la estructura respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior.

La técnica heurística de UVE de Gowin es una estrategia que sirve para adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre cómo éste se construye y utiliza.

Qué veo, qué no veo, qué infiero.

Por último, las metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias inciden en las habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos del alumnado.

En esta clasificación destacamos el aprendizaje basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puesto que han adquirido un papel relevante en el aula en la última década.

Diversas estrategias recogidas por diversos autores en este apartado nos aclaran la diferencia entre técnica y estrategias, en el entendido que las estrategias se realizan con un propósito y luego nos explica las variadas estrategias que pueden ser utilizadas para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo cognitivo del estudiantado.

2.21. El desarrollo social y la familia

Como hemos comentado en los subcapítulos anteriores, la escuela es el contexto por excelencia que asegura la asimilación de los contenidos curriculares.

El maestro es el responsable de proporcionar los conocimientos para asegurar el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo a los alumnos, considerados sujetos activos responsables de su propio aprendizaje. Aun así, aunque se otorga un papel fundamental a estos tres pilares, la familia se considera el primer microsistema en el que está inmerso el niño Bronfenbrenner (1986).

Es evidente la importancia de la participación de la familia en la educación de los niños.

La alfabetización del niño, desde su nacimiento, se desarrolla gracias a los intercambios que tiene en casa. Las primeras nanas, los cuentos, las interacciones, las conversaciones o los momentos de juego facilitan la estructuración del lenguaje y la adquisición de los conocimientos previos.

Es importante que los padres sepan estimular a sus hijos y favorezcan el acceso a la información. De este modo, cuando el niño llegue a la escuela podrá construir, gracias a la ayuda del maestro, el aprendizaje significativo.

Aun así, el papel de la familia no debe detenerse en el momento en el que el niño ingrese en la escuela, sino que debe continuar a lo largo de toda su escolarización.

La participación de los padres con la escuela y, por lo tanto, el proceso educativo en común es imprescindible para el pleno desarrollo formal y personal de las personas. La colaboración entre docentes y familiares hará efectiva la educación fuera y dentro del aula.

2.22. Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos:

Experiencias de investigación-acción

Cabrera (2004) nos relata sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos: experiencias de investigación-acción, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Chile, (UMCE), Pontificia Universidad Católica de Chile PUC.

Cabrera (2004) afirma que, durante el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita, los profesores pueden utilizar distintas estrategias. Una de ellas consiste en realizar actividades de lectura dirigida en las que el grupo curso va trabajando un texto en conjunto y, alternadamente, cada alumno va realizando lectura silenciosa individual.

Para este tipo de actividades se sugiere realizar un trabajo previo a la lectura que puede incluir una conversación acerca de las experiencias de los niños relacionadas con el tema que se leerá, la elaboración de mapas semánticos de conceptos centrales del texto, visitas a terreno y demostraciones prácticas.

En este trabajo de lectura dirigida, el profesor enfatiza la comprensión del texto, a través de la formulación de preguntas y discusión por parte de los niños. Para guiar a los niños hacia la comprensión, el profesor puede hacer un trabajo específico con algunas de las palabras nuevas, relacionándolas con los conocimientos previos de los alumnos.

Como actividades posteriores a la lectura, que enriquecen la comprensión del texto, se sugiere solicitar a los niños que narren el cuento a otros, confeccionar resúmenes y realizar dramatizaciones.

Para el desarrollo de la escritura, una actividad dirigida por el profesor consiste en la producción de un texto en conjunto. Para ello, luego de realizar una experiencia o haber discutido acerca de un tema, los alumnos dictan al profesor las ideas relevantes que permiten la creación de un texto. Éste se constituye en un material de lectura para el curso.

En el proceso de estimular a los alumnos para que desarrollen interés y agrado por la lectura de manera autónoma, una estrategia básica es proporcionar tiempo para leer en el aula. Se sugiere a los profesores que proporcionen a los niños un tiempo para leer en forma individual y silenciosa a través de períodos regularmente asignados.

Las investigaciones han demostrado que un programa de lectura silenciosa sostenida debería seguir los siguientes lineamientos:

- Todas las personas que están en la sala de clases debieran leer durante todo el período que se dedica a la lectura silenciosa sostenida.
- Cada niño selecciona un libro que sea capaz de leer en forma independiente.
- El período de tiempo debería ser apropiado para el nivel de desarrollo de los niños, comenzando con cinco minutos diarios y aumentándolo gradualmente a períodos de 30 a 40 minutos como máximo.

El profesor debiera proporcionar tiempo para conversar y/o discutir acerca del material que los niños están leyendo en forma individual. Además de proporcionar este espacio de discusión, puede solicitar a los alumnos que escriban breves comentarios respecto a lo leído.

Respecto al desarrollo de habilidades de expresión escrita, Schirmer sugiere que el trabajo con los alumnos esté basado en el proceso funcional de producción de textos escritos.

Este trabajo consiste en que los alumnos produzcan material escrito, que responda a sus intereses y motivaciones, a través de un proceso guiado por el profesor, que implica los siguientes pasos: planificar lo que se va a escribir, producir un borrador, revisar el borrador, hacerle correcciones, volver a revisar y producir una versión final del texto.

Una orientación pedagógica que se base en los principios comunicativos, funcionales y de aprendizaje significativo que subyacen a la

adquisición de la lengua escrita, debiera otorgar gran importancia a la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, el concepto de evaluación auténtica cobra relevancia, por lo que a continuación se incluye un breve apartado sobre este concepto.

La evaluación auténtica Condemarín y Medina (2000) señalan que la evaluación auténtica de los aprendizajes tiene como finalidad prioritaria mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la interacción de un maestro con sus alumnos.

Otro objetivo es informar y orientar a los alumnos y a sus padres sobre sus avances, enfatizando sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias. En este sentido, presenta una importante diferencia con las prácticas de evaluación tradicional, que ponen el acento en la función certificativa de la evaluación, basada en notas que son resultado de pruebas elaboradas, cuantificadas por el educador y administradas, la mayor parte de las veces, en un momento terminal de la enseñanza.

De acuerdo al objetivo fundamental enunciado, la evaluación auténtica considera que la evaluación es parte integral y natural del proceso de aprendizaje, y utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en forma global.

Este tipo de evaluación es multidireccional, por lo que puede realizarse a través de distintas técnicas como registros de lectura y escritura por parte de los niños, diarios de aprendizaje, evaluación de lectura a través de listas de cotejo, etc.

Al ser la evaluación auténtica un proceso de colaboración multidimensional no descarta el uso de evaluaciones basadas en normas o de pruebas elaboradas por el educador, sino más bien las sitúa dentro de una amplia variedad de procedimientos, los cuales permiten que el maestro obtenga datos que sean válidos acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

La idea es recopilar múltiples evidencias del desempeño de los alumnos en distintas situaciones que ocurren en la sala de clases. La evaluación auténtica es consistente con las perspectivas de investigación-acción, cuyas principales características se resumen en la siguiente sección.

□ **La Investigación–Acción en la Escuela.**

La investigación-acción consiste en un estudio riguroso y sistemático, llevado a cabo por los actores del proceso educativo, a través de sus propias acciones y de la reflexión constante acerca de éstas.

Constituye un paradigma de investigación social, cuyo objetivo fundamental en el ámbito educativo, es mejorar la práctica pedagógica, más que generar conocimientos Elliot (1996) supone un proceso que considera una espiral constituida por cuatro componentes que se repiten recursivamente: acciónobservación-reflexión-nueva acción.

Como estudio científico aplicado, la investigación-acción requiere la utilización de metodologías que promuevan resultados eficaces a corto y largo plazo. Para esto, deben seleccionarse los métodos más adecuados a las posibilidades reales de la institución donde se lleve a cabo la investigación, en términos de tiempo y recursos; de los objetivos de sus estudios; de las metas que se persigan y, por, sobre todo, de las destrezas y preferencias del profesional docente que realizará la investigación.

Este tipo de investigación se fundamenta en la idea que el profesor, como participante del proceso educativo, es el más apropiado para investigar en el aula, ya que es él quien experimenta los problemas que surgen al tratar de mejorar su desempeño laboral en la práctica.

En la medida que la escuela incentiva esta forma de trabajo en sus docentes pasa a convertirse en un centro de investigación y, por ende, en una comunidad de aprendizaje colaborativa y reflexiva McKernan (1999).

Este paradigma utiliza primordialmente el estudio de campo, que pretende lograr una descripción e interpretación del entorno natural de la unidad educativa desde dentro.

A diferencia de otros tipos de estudio, la investigación-acción asegura, en mayor medida, que los datos recogidos sean auténticos ya que al ser el profesor el agente que conduce la investigación, no se genera interferencia en el contexto a investigar.

Algunas herramientas específicas que suelen utilizarse en el proceso de investigación-acción son:

§ El diario o cuaderno de registro. En éste se registran observaciones, reflexiones, comentarios, sentimientos, intuiciones, explicaciones, etc.

§ Los Documentos. Comprenden fichas de trabajo, cuadernos de los alumnos, programas o planificaciones, entre otros.

§ Los Registros Audiovisuales. Incluyen fotografías y grabaciones en audio y video.

§ Los Amigos Críticos. Pueden ser compañeros del equipo de investigación u otros miembros de la unidad educativa.

§ Entrevistas, cuestionarios y listas de cotejo.

El propósito principal de esta orientación investigativa es hacer del profesor un profesional reflexivo, que se encuentre en un permanente proceso de aprendizaje a partir de su experiencia.

En este proceso, el docente será capaz de buscar soluciones a los problemas prácticos que encuentre en el trabajo con sus alumnos, valorando la importancia de trabajar en colaboración con sus pares en la planificación, aplicación y evaluación de las estrategias a desarrollar.

Este proceso indagativo contribuye a que el profesor actualice en forma continua sus conocimientos, teorías y metodologías de trabajo. Los beneficios mencionados deberían otorgarle una mayor confianza en sí mismo y una

revaloración de su desempeño pedagógico. Esto se traduce en el logro de un sentimiento de autonomía que contribuye a hacerlo copartícipe de la gestión del currículo en la escuela McKernan (1999).

Dicho todo lo anterior, resumimos que el buen uso de las estrategias de enseñanza – aprendizaje en la escuela para atender a los estudiantes sordos es muy importante, siguiendo la teoría de los investigadores, que además nos dicen que con ayuda la familia podemos desarrollar nuestra misión en el aula de clase. Por otro lado, vemos lo productivo se hace al realizar la investigación – acción. La verdad que se disfruta en la investigación – acción el estar directo en el aula de clase viviendo la realidad de los estudiantes sordos y aún más cuando los estudiantes logran a tener cierta confianza y respeto, tanto que te logran considerar como su maestro principal, pero que uno como investigador, les aclara quien es el verdadero maestro principal es su maestro asignado y que está diariamente con ellos.

2.23. La alfabetización de las personas sordas. Implicaciones en el acceso a la lengua escrita

(...) Parece que la maestra ha deducido que, en algunas ocasiones, miento porque, a veces, me pregunta después de haberme explicado algo: ¿qué es lo que te he dicho? La primera vez que me cogió desprevenida, se enfadó y le confesé que no entendía. No encontraba otra alternativa. La confesión me costó otro enojo de su parte. - ¿Por qué no me lo dices cuando no entiendes? -me pregunta enfadada.

No sé cómo explicarle el por qué. No tengo palabras para decírselo. Nadie me ha enseñado que explique los motivos en el lenguaje de los oyentes. Ni el cómo ni el qué. (...) He conseguido hacerla sonreír porque ella cree que no tengo problemas con la comprensión y este hecho parece que le halaga. Ella no lo sabe y prefiere que no le diga la verdad porque la verdad puede ser muy cruda para ella.

Seguiré esforzándome en ser una artista para emular al oyente. Así, de esta manera, ella no se siente molesta, no se enfada, no hiero su sensibilidad

y está contenta. La sordera, al ser invisible, posibilita esconder la incompreensión.

En aquel entonces para mí la felicidad consistía en halagar y contentar a los demás a pesar de que, inconscientemente, me hiciera daño interiormente. El alma no se ve. Lo que una siente no se ve Cedillo (2004:20).

2.24. La enseñanza individual en la educación de los sordos

En España Fray Pedro Ponce de León (1506, 1508, 1584), monje benedictino del Monasterio de San Salvador de Oña (Burgos), se considera pionero en la instrucción y educación de Sordos.

Aunque diversos autores consideran que en sus manos floreció la lengua de señas española Plann (2004) lo cierto es que el método de Ponce de León jamás se ha encontrado y se conoce por descripción y exaltación de terceros. Se ha demostrado que, aunque utilizaba el método dactilológico y la lectura labial como apoyo en la instrucción, recomendaba la prohibición del uso de las señas Gascón & Storch de Gracia (2004).

En su metodología es sabido que utilizaba la escritura como previo al lenguaje oral indicando a los alumnos con las manos los caracteres escritos a partir de un alfabeto manual simbólico de su invención; posteriormente, enseñaba con la lengua los movimientos correspondientes a las letras.

Una de las aportaciones más significativas de Ponce de León fue su contribución a la separación de los conceptos de mudéz y sordera, en contra de toda tradición médica y filosófica.

Tradicionalmente y, por ignorancia en la actualidad, se consideraba al sordo como una persona «sordomuda» puesto que al perder la capacidad auditiva se perdía la vocal, pero el monje benedictino creyó lo contrario y confió en las posibilidades y la potencialidad de los sordos.

Años más tarde, Bonet (1579-1633) en su Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos (1602) planteó una propuesta didáctica basada en la utilización de la dactilología como método significativo para la

«desmutización» y la posterior enseñanza de la lectura y la escritura. Del mismo modo que su predecesor, no estaba de acuerdo con el uso de las señas, pero, a diferencia de Ponce de León, tampoco era partidario de la lectura labial.

En esta etapa, comprendida entre el siglo XVI hasta la segunda mitad del siglo XVIII destacaron varios maestros que teorizaban sobre cómo enseñar la lengua escrita a los sordos.

Vicente de Santo Domingo, Sánchez de Yebra, Miguel de Abellán, Manuel Ramírez de Carrión o Rodrigo Moyano, en España; Pedro de Castro en Italia o Jacobo Rodríguez Pereira en Francia fueron algunos pioneros españoles que impartieron la enseñanza a educandos sordos.

Este intento de educación minoritaria fue exclusiva a algunos individuos de clases acomodadas y, por lo tanto, de la alta nobleza española. La situación del resto de personas sordas era nefasta puesto que no tenían derecho a la educación digna por lo que no adquirirían la habilidad del habla ni eran competentes en el dominio de la lengua escrita.

2.25. La etapa oralista

A raíz de la dicotomía entre la escuela alemana partidaria del método oral, representada por Heinicke, y la escuela francesa, a favor de las «señas metódicas», encabezada por l'Épée y ampliada por Sicard, así como el surgimiento de nuevas ideas de reformas educativas integradoras, tuvo lugar el primer Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos en Milán en el año (1880).

El Congreso fue coordinado y regulado por el sacerdote Tarra (1832,1889) y formado por un Comité Organizador de maestros oyentes. En este Congreso se aprobó que el lenguaje oral era el único que podría incorporar al sordo en la sociedad.

A raíz de esta resolución todos los países, excepto Estados Unidos, adoptaron el método oral como único procedimiento para la enseñanza a sordos. Se detuvo la contratación de maestros sordos, se eliminó el uso de las

señas metódicas o los alfabetos manuales y se restringió el tiempo dedicado a la enseñanza de otras asignaturas para focalizar la instrucción del habla.

En España este hecho no supuso un gran cambio en la educación de este colectivo puesto que el sistema oral había prevalecido durante años sobre el signado, aunque sí consolidó, reafirmó y oficializó la metodología Frigola (2010). *«(La administración) atiende al poderoso movimiento de maestros, publicistas y filántropos a favor de sordomudos, ciegos y anormales, que ha determinado la fundación de escuelas y asociaciones, la publicación de libros, la celebración de congresos o la organización de exposiciones Alcina y Navarro (2014:149)».*

En el caso de las personas Sordas un claro ejemplo sería una situación didáctica: en una clase ordinaria de integración un grupo de alumnos Sordos trabajaría aparte con un especialista, por ejemplo, un logopeda, mientras que en una situación inclusiva tendrían un intérprete. La inclusión aboga por los derechos de las personas con discapacidad puesto que tiene en cuenta las necesidades individuales y busca los recursos necesarios para la igualdad de oportunidades.

La inclusión es un derecho y en algunas Comunidades Sordas todavía no es una realidad. Múltiples investigaciones a nivel internacional subrayan el desconocimiento actual y los fallos de aplicación del derecho lingüístico de las personas sordas. Por ejemplo, Haualand & Allen (2009) y a pesar de que en algunos países de América Latina o África la situación de desigualdad se aúna a la pobreza. Moreno Vite & Fernández-Viader (2017) en España, pese a los enormes avances, nos queda mucho camino por recorrer.

Sordera y lengua escrita

El estudio de los sordos nos demuestra que gran parte de lo que es en nosotros característicamente humano (el habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura) no se desarrolla de un modo automático; no son funciones puramente biológicas sino también, en principio, funciones sociales

e históricas; son el legado (el más maravilloso de todos) que una generación transmite a otra. Y eso nos revela que la Cultura es tan fundamental como la Naturaleza Sacks (1989:13).

2.26. Lectura y escritura en los alumnos sordos

Son abundantes las investigaciones sobre los niveles de lengua escrita en el alumnado sordo que muestran de forma reiterada el bajo nivel lectoescriptor alcanzado por este grupo de población respecto a sus iguales oyentes y las dificultades que conlleva su aprendizaje según Alegría y Charlier (1996) la situación no ha evolucionado en los últimos años.

En general, las personas oyentes construyen el aprendizaje de la lengua escrita con facilidad en los primeros años escolares, pero, los sordos, pese al gran esfuerzo y dedicación, no alcanzan los niveles funcionales de lectoescritura.

Cabe destacar que existen algunas investigaciones sobre personas sordas profundas que desarrollan niveles comparables a sus iguales oyentes Heiling (1999) Monfort (1999) sin embargo, esta situación no es la más común en los resultados de los deficientes auditivos en diferentes países.

Así lo demuestran en el área anglófona investigaciones como Conrad (1979) Charrow (1981) Quigley y Paul (1984) Albertini (1993) Berent (1996b) Marshark (1997) Paul (1998) Albertini y Schley (2003) Antia, Reed y Kreimeyer (2005) Berent et al. (2007) Biser et al. (2007) Wolbers (2008a, 2008b) Berent et al. (2009) Cheng y Rose (2009) y Wolbers et al. (2012) entre otros.

Los trabajos realizados por el centro de Evaluación y Estudios Demográficos de la Universidad de Gallaudet en Estados Unidos, entre los que destacamos Gentile y Di Francesca (1969) Di Francesca (1972) Trybus y Karchmer (1977) Allen (1986) CADS (1991). Mencionar otros estudios con resultados similares en Uruguay Behares y Brovetti (1994) en Argentina Massone, Simón y Gutiérrez, (1999) Massone, Simón y Druetta (2003) y en Brasil Skliar (1997).

Investigaciones en España destacan los estudios realizados por Silvestre (1988); Asensio (1989) Bellés y Teberosky (1989) Ramspott (1991) Cambra (1994) Fernández-Viader y Pertusa (1998, 2005) Pertusa (2002) Gutiérrez Cáceres (2004) Lapenda (2005) Pérez y Domínguez (2006) Pérez Aguado, Fernández-Viader y Dolza (2017) entre otros.

Las personas oyentes, gracias a la vía auditiva y visual, aprenden la correspondencia grafema-fonema que les permite reconocer y decodificar las palabras. Además, antes del aprendizaje sistemático de la lectura, ya tienen representaciones internas y experiencias previas con lo escrito.

Por el contrario, los niños sordos profundos, sin ayudas técnicas, debido a la carencia de audición, acceden a través de la visión. A diferencia de los oyentes, en general, los niños sordos educados bajo doctrinas monolingües tienen menos experiencias adquiridas, por lo que acceden al aprendizaje de la lengua escrita sin recurso auditivo y con pocas postulaciones previas.

Algunos autores, bajo doctrinas tradicionales monolingües, han considerado la correlación con la lengua oral como la única vía que permite a los alumnos sordos el acceso a la lengua escrita. Otros investigadores analizan las necesidades de los alumnos con deficiencia auditiva y enfatizan que los niños sordos precisan de diferentes estrategias y recursos para alcanzar el desarrollo del reconocimiento de las palabras, como la lectura labial, la expresión facial y corporal, la configuración, posición y movimiento de las manos o la dactilología Hirsh-Pasek (1987) Scharper & Reitsma (1990) Hanson (1991) Leybaert (1993).

Domínguez, en sus investigaciones, afirma que las informaciones fonológicas que proporciona la lectura labiofacial (LLF) son insuficientes y puede inducir a errores. Por ello, considera que la palabra complementada o Cued Speech creada por Cornett (1967) es la vía que permite el acceso a las unidades fonológicas Alegría & Domínguez (2009) Domínguez, Rodríguez & Alonso (2011).

2.27. Aproximaciones teóricas a los estudios de la escritura

Son muchas las investigaciones que constatan, a nivel internacional, las dificultades que presentan los alumnos sordos con la lengua escrita y los bajos niveles obtenidos respecto a sus iguales oyentes en sus producciones escritas tanto a nivel léxico, como morfosintáctico y semántico. Quigley & Paul (1984) en inglés; Lepot-Froment & Clerebaut (1998) en francés y Gutiérrez (2012) en español.

En general, las consideraciones que detallaremos a continuación pertenecen a alumnos sordos educados bajo entornos orales clásicos, monolingües. Nótese que los alumnos signantes, educados en ambientes bilingües y biculturales presentan, en general, mejores resultados.

Errores léxicos

En cuanto a los errores léxicos, los estudios realizados con personas sordas sobre amplitud de vocabulario muestran que los niños con discapacidad auditiva comienzan el aprendizaje del lenguaje escrito con unos niveles de vocabulario inferiores al de sus iguales oyentes Myklebust (1960) Ivimey (1976) Quigley & Paul (1984) King & Quigley (1985).

Asimismo, informan que el bagaje lingüístico del alumno sordo es menor, en términos cuantitativos, al esperado para su edad Silverman-Dresner & Guilfoyle (1972) Conrad (1979) Gregory & Mogford (1981) King & Quigley (1985) Gormley & Sarachan-Deily (1987) Mies (1993) Augusto (2000) Antia et al., (2005) y es rígido y poco interconectado entre sí Locke (1997) Meadow (1980) Gallaway, Aplin, Newton & Hostler (1990).

A este propósito Marschak (1993) y Paul (1996) afirman que los alumnos sordos al inicio de la educación primaria poseen un vocabulario de 200 palabras.

Este desconocimiento de vocabulario podría considerarse una de las causas que influye en la producción de textos escritos más cortos Yoshinaga-Itano, Snyder & Mayberry (1996).

Por otro lado, las investigaciones de Simmons (1962) Taylor (1969) Quigley, Power & Steinkamp (1997) Marschark et al. (2002) y Channon & Sayers (2007) muestran que las personas sordas utilizan en sus producciones escritas más palabras de contenido, llamadas de clase semántica, como los nombres, verbos y algunos adjetivos, que los marcadores gramaticales y las palabras de función, de clase sintáctica, como los artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones.

Presentan problemas de comprensión en determinados términos, por ejemplo, en los tecnicismos, en palabras polisémicas o en el lenguaje metafórico Fernández-Viader & Pertusa (1995^a) Domínguez (2003) Gutiérrez (2012), además de las metáforas y las polisemias, indica que los sujetos sordos presentan mayor dificultad en los sinónimos y los antónimos.

Por último, hay que destacar que los niños sordos poseen un vocabulario muy restringido de conceptos emocionales para hacer referencia a sensaciones, sentimientos y emociones Valsamedia (2004) considera que esta ausencia lingüística se produce por la falta de situaciones interactivas y conversacionales que se establecen con los niños sordos.

Errores morfosintácticos

Muchos investigadores han constatado las dificultades de los niños sordos en la comprensión y producción de las estructuras morfosintácticas. La competencia morfosintáctica del alumnado sordo, en general, es particularmente baja Schirmer, (2001) Niederberger & Berthoud-Papandropoulou (2004) citado en Niederberger (2007).

En cuanto a los errores morfosintácticos generales, los alumnos sordos presentan oraciones más cortas, simples, rígidas y estereotipadas respecto a sus iguales oyentes Heider & Heider (1940) Simmons (1962) Wollman (1964) Cooper & Rosenstein (1966) Ivimey (1976) Taescher (1989) Taescher, Devescovi & Volterra (1988) Fletxer et al., (1993) Fernández-Viader & Pertusa

(1995^a) Yoshinaga-Itano et al. (1996) Moores & Miller (2001) Marschark et al. (2002) Antia et al. (2005).

Además, muestran dificultades en la comprensión y producción de las estructuras sintácticas de la oración Ivimey (1976) Quigley & Paul (1984) Fernández-Viader & Pertusa (1995^a) Mies (1998), de manera que no hacen uso, o hacen un mal uso, de la serie de claves gramaticales.

Las investigaciones de Quigley, Wilbur & Montanelli (1976) determinaron que las habilidades sintácticas del promedio de los sordos de 18 años son inferiores a los oyentes de 8 años.

Según diferentes estudios, las estructuras sintácticas más fáciles para los discapacitados auditivos son las directas, afirmativas y activas; siendo, sucesivamente, las más complejas, las oraciones de objeto indirecto, conjunción, relativo y pasivas Taylor (1969) Quigley & Power (1972) Robbins & Hatcher (1981) Fernández-Viader & Pertusa (1995^a) Stockseth (2002) Herrera (2003).

Por último, los sujetos sordos poseen habilidades específicas y concretas para expresarse por escrito debido a las experiencias comunicativas basadas en la recepción y percepción visual, y no al déficit de tipo cognitivo Lacert (1989).

Algunos estudios afirman que en los escritos de muchos sordos puede extraerse más fácilmente su significado si se recurre a las reglas de la lengua de signos Kyle (1985). Los errores morfosintácticos específicos en los documentos escritos por personas sordas pueden clasificarse en dos niveles: por un lado, el nivel sintagmático proposicional y, por otro lado, el nivel oracional-discursivo.

En el nivel sintagmático – proposicional se ha observado que en los escritos de personas sordas no hay concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración, como en la oración «tres hombres se fue...» Lacerte (1989) Nadeau et al., (1991:93) Gutiérrez (2012). Tampoco hay concordancia entre el

determinante y el núcleo del sintagma nominal, confundiendo el género gramatical, como en «el mano» o «un estrella» Lacerte (1989) Nadeau et al., (1991) Gutiérrez (2012).

A propósito del uso de los determinantes, investigadores como Taeschner Devescovi & Volterra (1988) y Channon & Sayers (2007) afirman que los artículos son los que menos dominan las personas sordas tanto por su utilización innecesaria como por su ausencia.

Las personas sordas muestran alteración del orden canónico de los elementos de la proposición, por ejemplo «yo mucho soñar» Kempt & Maxwell (1989) Lacerte (1989) Fabretti et al., (1998) Tur Kaspas & Dromi (1998) Gutiérrez (2012) *Gutiérrez Cáceres (2012)*.

En cuanto al uso de los verbos, hay ausencia de concordancia entre los tiempos verbales en función de la estructura narrativa, haciendo uso del verbo en presente de indicativo en vez de pasado Lacerte (1989) Nadeau et al., (1991) Ramspott (1991) Gutiérrez (2012) presentan otras formas verbales incorrectas como el uso inadecuado de formas no personales del verbo, por ejemplo, el infinitivo, «esta tarde preparar» o la ausencia del verbo «mi amigo (llama) timbre a casa». Exley & Arnold (1987) Lacerte (1989) Nadeau et al., (1991) Ramspott, (1991) Fabretti et al., (1998).

Asimismo, presentan errores sintácticos referidos a la ausencia de preposiciones en la estructura del complemento verbal, como la ausencia de preposiciones en el complemento circunstancial «el niño está (en) casa de Tom» o ausencia de preposiciones en la estructura del CD y CI «(a) él le encantaba estudiar» Lacerte (1989) Mc Afee et al., (1990) Nadeau et al., (1991) Gutiérrez (2012) omitiendo también determinantes en el sintagma nominal, por ejemplo «(mi/el) jefe dice». Lacerte (1989) Mc Afee et al., (1990) Fabretti et al. (1998) Gutiérrez (2012).

Por último, presentan disfunciones sintácticas en las formas de plural como en «compré patata, cereza y fresa». Myklebust (1960) Gutiérrez (2012)

y muestran adición de términos innecesarios: «Juan tiene lora mucho» o «Rosa dicho porque examen de notable y también madre está contenta» Myklebust (1960) Gutiérrez (2012).

En el nivel oracional – discursivo destaca la ausencia de los signos gráficos, por ejemplo, «(¿) cómo se llama usted (?)»; así como la omisión del nexos «que» en las oraciones subordinadas, «era una mujer (que) estaba en la calle» y el nexos «y»: «cuando llegó al largo se tumbó (y) se convirtió en princesa» Lacerte (1989) McAfee y otros (1990) Tur-Kaspa & Dromi (1998) Domínguez (2012).

Errores semánticos

En cuanto a los errores semánticos, el bajo nivel de vocabulario provoca que las posibilidades de conocimiento de las palabras clave de un texto sean menores.

Asimismo, atendiendo a las rutas de acceso al léxico que hemos explicado anteriormente, algunos autores afirman que los sujetos sordos presentan una mayor tendencia a utilizar la vía léxica o directa en vez de la vía fonológica, por lo que identifican las palabras a partir de diversos rasgos gráficos como la longitud o las formas de las letras, que induciría a la confusión, por ejemplo, en los términos «abundancia» y «ambulancia» Mies & Ramspott (1996).

En la misma línea de investigación Mies (1998) sostiene que las personas con discapacidad auditiva suelen deducir el contenido del texto a partir de las palabras que les resultan más familiares, independientemente de la importancia que puedan tener con relación a las ideas principales.

2.28. Aportaciones curriculares. La instrucción y desarrollo de las estrategias de enseñanza - aprendizaje

Las investigaciones sobre el acceso a la lectura y escritura por parte de las personas sordas no sólo se delimitan a corroborar los bajos niveles obtenidos durante su aprendizaje, sino también intentan indagar las causas para abordar y considerar futuras aportaciones curriculares que permitan la adquisición funcional del texto escrito.

Se ha demostrado que algunos Sordos adultos son excelentes lectores y escritores Marschark (1997a) corroboró que aproximadamente un 10% eran competentes en lengua escrita, por lo tanto, se considera necesaria la indagación en las dificultades a las que se enfrentan y deben superar los alumnos sordos para, lograr un modelo educativo competente.

Uno de los errores de análisis más comunes es pensar que los alumnos sordos fracasan en el acceso a la lectoescritura debido a las características propias de la sordera Siegel (2002).

Aunque indudablemente la sordera puede afectar a la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos Fernández Viader & Pertusa (2005), cabe resaltar que el déficit auditivo, per se, no es la causa que impide el desarrollo de la lengua escrita Fabretti, Volterra & Pontecorvo (1998) Marschark et al., (2002) Ceria & Teruggi (2003) Antia et al., (2005) Arfè & Perondi (2008) Van Beijsterveldt & Van Hell (2008).

Como afirman Marschark, Lang & Albertini (2002) el problema reside en la forma en que se les enseña. Herrera (2014) afirma que la tónica de la educación de las personas con deficiencia auditiva se ha centrado en el aprendizaje de la lengua oral y bajo el dominio de una cultura fuertemente oral.

Autores como Albertini & Schley (2003) Paul (2003) Berent et al. (2009) y Alegría (2010) sostienen que la peculiaridad radica en que la lengua escrita se suele enseñar a partir de la lengua oral.

Pérez Aguado & Fernández-Viader (2016) añaden que los libros de texto y los materiales de enseñanza están focalizados para los oyentes y, por lo tanto, no contemplan los recursos visuales específicos y necesarios para la instrucción a Sordos.

El desafío es desarrollar un modelo educativo bilingüe y bicultural, desde la perspectiva socio-antropológica de la sordera y, por tanto, que considere la cultura y la lengua de signos en los procesos pedagógicos.

Cabe destacar que, aunque en la educación de nuestro grupo objeto de investigación no se consideraba la LS como una necesidad lingüística en las personas Sordas, con el tiempo se ha demostrado su valía y necesidad en la educación de este colectivo.

Erting (2003) sostiene que es fundamental que los niños sordos tengan desde edades tempranas interacciones prolongadas con adultos Sordos puesto que, de lo contrario, presentan dificultades para alcanzar y desarrollar capacidades lectoescritoras.

Por su parte, Duhayer, Frumholz & Garcia (2006) apuestan por el profesor Sordo en el que los niños puedan proyectar su futuro. En la misma línea de estudio, Holcomb (2010) indica que las personas sordas generan conocimiento respecto a cómo aprenden los sordos a partir de la propia experiencia de ser sordo. FernándezViader, Pertusa & Vinardell (1999) afirman:

Son abundantes las investigaciones que hacen hincapié y clasifican los errores y dificultades que presentan los alumnos sordos en el acceso a la lengua escrita.

«La comunicación entre la maestra sorda y su alumna es muy fluida y ajustada a las posibilidades perceptuales de ambas gracias a su comprensión sobre la sordera y al uso compartido de un instrumento de comunicación (p.54)».

Sin embargo, son muy pocas las que se detienen en las estrategias que utilizan los docentes Svartholm (1999) Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) Pertusa (2002) Macchi & Veinberg (2005) Schirmer & Williams (2010).

Hay algunos autores que sugieren ciertas pautas y propuestas generales para la enseñanza, pero existe un vacío de trabajos que incursionen y analicen las prácticas docentes reales en el aula para, posteriormente, proponer sugerencias y estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el proceso lectoescritor del alumnado sordo.

Según nuestro conocimiento, hay muy pocas investigaciones sobre intervención educativa en este ámbito a nivel global.

Nacionalmente, sólo dos estudios españoles abordan las estrategias utilizadas por los maestros: uno, realizado por Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) en el que se observaron las estrategias de una maestra Sorda con una alumna sorda profunda prelocutiva de 12 años y otro, la investigación de Pertusa (2002) que observó las estrategias empleadas por una maestra oyente, con bajo nivel de lengua de señas, con un grupo de alumnos sordos en edades de educación primaria.

Un estudio piloto en Barcelona Fernández-Viader & Pertusa (1994) comprobó cómo los adultos y educadores recurrirían sistemáticamente a la lengua de signos y a la dactilología para realizar reflexiones metalingüísticas sobre el uso de la lengua y las normas de escritura con los niños.

La dactilología o alfabeto manual es un código visual que proporciona la información exacta y precisa sobre la estructura fonética de las palabras. Muchos estudios inciden en la importancia de la dactilología en las Comunidades Sordas puesto que se ha demostrado que los usuarios recurren a ella de forma sistemática en sus producciones signadas cuando se produce confusión de una seña o ante la inexistencia de la misma Mallery, Ruganis & Fischer (1991) Fernández-Viader & Pertusa (1996a, 1998, 2005) Pertusa (2002).

Asimismo, Puente Ferreras, Alvarado y Herrera (2006) y Haptonstall-Nykaza y Schick (2007) mostraron que el uso de la lengua de señas y la dactilología contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Puesto que la dactilología es un recurso visual que relaciona el sistema alfabético oral y escrito a partir de las características dactilológicas de la lengua de señas, permite a los estudiantes el acceso y/o el desarrollo a las habilidades fonológicas Padden & Ramsey (2000) Pertusa (2002).

El método sandwiching que consiste en signar una palabra, mostrar la palabra escrita y volver a signar la palabra Kelly (1995) y/o la dactilología silábica Bailes (2001) también son algunas estrategias que pueden emplearse con alumnado sordo. Cabe resaltar que Humphries & MacDougall (2000) documentaron la enfatización de la expresión facial durante la dactilología para advertir una nueva palabra.

La importancia de la conciencia metalingüística durante las secuencias didácticas ha sido documentada por diversos autores y recogidas y clasificadas recientemente por Sánchez (2015).

2.29. Clasificaciones de la población sorda

Las autoras Fernández-Viader y Pertusa (2005) consideran necesario tener en cuenta qué tipo de deficiencia auditiva padece una persona o qué ayudas técnicas utiliza afectará al acceso de la lectura y escritura y, seguramente, interfiere en el uso de las estrategias que emplean los maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.29.1. No todos los sordos son iguales

La sordera es un término general que aúne todos los tipos y grados de pérdida auditiva. Hay muchos manuales que ampliamente han divulgado y estudiado este tema, pero a continuación recogeremos los criterios principales que clasifican la etiología y la tipología de la sordera Fernández-Viader (1994b, 1996 y 2001) Gorospe, Garrido, Málaga, Vera y Pérez (2000) Fernández-Viader y Pertusa (2005).

a) Detección y diagnóstico

En general, la detección de la sordera se realiza de forma tardía. Normalmente, si la deficiencia auditiva no se ha detectado con las pruebas iniciales, es la familia la que localiza las primeras manifestaciones y da la señal de alarma a los pediatras, que les derivarán a centros especializados para confirmar el diagnóstico.

Este proceso en ocasiones es muy lento, puesto que, en algunos casos, los primeros síntomas se asumen como consecuencia de un proceso recesivo en el niño y, en otros casos, la asimilación de los padres es tardía. Sea como fuere, la intervención se retrasa, teniendo graves consecuencias en el desarrollo del niño.

Un estudio europeo publicado en el año 1979 informa que en 1969 de 919 niños nacidos sordos sólo fueron diagnosticados antes del año y 407 fueron diagnosticados al cumplir tres años Fernández-Viader y Pertusa (2005).

Moeller (2000) afirma que los niños sordos de cinco años que han tenido una intervención temprana antes de los 11 meses muestran un vocabulario perceptiblemente mejor y habilidades del razonamiento verbal comparable a niños oyentes.

Actualmente se considera que la detección precoz de la sordera, el correcto diagnóstico y la intervención temprana son indispensables para garantizar el desarrollo del niño sordo y paliar posibles futuros problemas.

En España actualmente contamos con Plan Nacional de Prevención de la Sordera Infantil y la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH) que pretenden dar respuesta a las necesidades de este colectivo y sus familias, incorporando programas de salud dirigidos a la identificación, el seguimiento y la intervención.

Para más información sobre la importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos véase por ejemplo

a Manrique, Morena & Moro (1994) COPEDEH (1999, 2004) Monsalve & Núñez (2006) o Denia & Lombardero (2009).

b) Edad de la aparición de la sordera

La edad de la aparición de la sordera es un aspecto determinante para el desarrollo del niño sordo puesto que, en función si la pérdida auditiva aparece antes o después del aprendizaje de la lengua oral, el acceso del niño a las representaciones fonológicas y a la lengua escrita variará considerablemente.

Locke (1997) Leybaert (1998) Mayberry, Lock y Kazmi (2002) y Newport (2002).

Se puede distinguir la sordera congénita, antes de los tres primeros meses de vida; la sordera prelocutiva, desde los tres primeros meses de vida hasta los dos primeros años de vida y, por lo tanto, antes de la adquisición de la lengua oral; la sordera perilocutiva, entre los dos y cinco años, en pleno desarrollo de la lengua oral y la postlocutiva, tras haber completado las etapas que cubren el desarrollo del lenguaje.

Cabe señalar que los niños sordos pre y perilocutivos obtienen peores resultados en habilidades lectoescritoras que los deficientes auditivos postlocutivos.

Nuestra investigación se centra en personas Sordas adultas con sordera bilateral prelocutiva, desde los tres meses hasta los dos primeros años de vida.

c) Etiología

Conocer la causa de la sordera debe tenerse en cuenta para comprender los aspectos diferenciales e individuales de los sordos y además prevenir posibles problemas añadidos. Aunque en ocasiones resulta difícil esclarecer la etiología del déficit auditivo, la sordera puede presentarse en el periodo inmediato al nacimiento por causas prenatales o perinatales o en período posterior a los primeros 28 días de vida por causas posnatales.

Las causas prenatales más frecuentes pueden ser por causas genéticas hereditarias; infecciones, bacterianas o virales; radiaciones u otras patologías durante el periodo gestacional.

Las causas perinatales principales son la prematuridad y/o el bajo peso al nacer; la falta de oxígeno durante el parto, como la hipoxia o la anoxia neonatal; la alta concentración sérica de bilirrubina en sangre; infecciones, como la meningitis bacteriana, o la administración de ototóxicos.

Las causas posnatales con mayor frecuencia son las infecciones generales que afectan al oído, como la meningitis bacteriana o el sarampión; la otitis media crónica; la administración de tratamientos ototóxicos u otros traumatismos. d) Clasificaciones

Existen diversos criterios para clasificar las diferentes tipologías de pérdida auditiva o sordera Locke, et. Al (1997) Resumieron las distinciones más difundidas en los ámbitos clínico y educativo: en función del origen de la sordera; a partir de la zona donde se localiza la lesión, según el grado de pérdida auditiva y la edad de aparición de la sordera.

En primer lugar, la sordera, en función del origen puede ser hereditaria o adquirida.

Las sorderas hereditarias o congénitas representan entre un 30% y un 50% de los casos, aunque, en ocasiones, es muy difícil de detectar puesto que pueden estar ligadas a genes recesivos y no se manifiestan necesariamente desde el nacimiento.

Las sorderas hereditarias pueden aparecer durante la infancia o incluso en la tercera década, como ocurre usualmente con la osteoesclerosis.

Las sorderas adquiridas se producen por algún tipo de traumatismo o enfermedad, como la otitis continuada, meningitis, infecciones u otros traumatismos (véase c. Etiología).

Fernández-Viader y Pertusa (2005:26) afirman que un 20-30% es de origen desconocido, aunque se sospecha que en muchos casos puede tratarse de la línea hereditaria.

Una tercera clasificación hace referencia a la presbiacusia o pérdida progresiva y gradual de la capacidad de audición por envejecimiento. Según los datos de Fernández-Viader y Pertusa (2005), un 24% de la población mayor de 65 años padece esta patología.

En segundo lugar, en función de la zona de localización de la lesión se divide en sordera neurosensorial, sordera conductiva, o mixta.

La sordera neurosensorial, llamada sordera nerviosa o de percepción están ocasionadas por afectaciones o lesiones cocleares que afectan al oído interno y, en consecuencia, al nervio auditivo.

La sordera conductiva o de transmisión son aquellos trastornos que se localizan en el oído externo o en el oído medio y que impiden o dificultan que las ondas sonoras pasen al oído interno. Infecciones en el oído medio, como la otitis media, tumores o quistes benignos, como los colesteatomas, o traumatismos y malformaciones en estas zonas, son algunas causas más frecuentes.

La sordera mixta tiene componentes de percepción y de transmisión, por lo tanto, implica daños tanto en el oído interno, medio o externo.

En tercer lugar, el grado de pérdida auditiva es fundamental puesto que, junto a otras dimensiones de la deficiencia, será decisivo en el desarrollo del niño sordo.

La clasificación más usual es la que corresponde a la OMS (Organización mundial de la salud) (1994) y del BIAP. Bureau International d'Audiophonologie, Lisboa (1997).

Para nuestra investigación hemos seleccionado la clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas propuesta por el BIAP (1997) que divide la audición normal; leve, media, severa y profunda.

Cabe resaltar que estas frecuencias no son exactas, sino que se trata de un paradigma para situar a deficiencia auditiva en descripciones convencionales de tono audiométrico. Para conocer y valorar las necesidades específicas de cada persona, será necesario estudiar con precisión la curva auditiva del sujeto y la calidad de los restos auditivos.

La audición normal (0-20 dB) es el umbral de audición tonal que no sobrepasa los 20 dB en la gama de frecuencias conversaciones. No muestran ningún problema funcional puesto que no sufren ningún tipo de pérdida de audición.

- Las personas con deficiencia auditiva leve (20-40 dB) no producen alteraciones significativas en la adquisición y desarrollo del lenguaje, aunque, en ocasiones, pueden presentar dislalias, es decir, trastornos en la articulación de los fonemas, y fallos morfosintácticos.

En general, los sordos leves puede pasar desapercibidos, aunque, en situaciones y ambientes ruidosos muestran dificultades en la comunicación.

Asimismo, algunos pueden beneficiarse del uso de audífonos y necesitar recursos o ayudas específicos en la enseñanza.

- La deficiencia auditiva media (40-70 dB) presenta problemas de adquisición del lenguaje, por lo que es necesaria la adaptación de prótesis, la intervención logopédica y los recursos durante la enseñanza.
- Cuando la deficiencia auditiva es severa (70-90 dB) los rasgos por pérdida auditiva aumentan considerablemente: las personas que la padecen presentan dificultad en la comunicación hablada, en la entonación y el ritmo, y en la adquisición del lenguaje oral, mostrando afectación en la gramática, el vocabulario y la sintaxis. El uso de los audífonos, la intervención logopédica y las estrategias durante la enseñanza son imprescindibles.

- La sordera profunda (91-120 dB) impide el aprendizaje de la lengua oral por la vía auditiva puesto que el umbral auditivo mínimo es superior a 90 dB. Diversos investigadores han enfatizado que puede afectar a las funciones de alerta y orientación.

Fernández-Viader & Pertusa (2005) y García & Herrero (2008) insisten en el término *cofosis* o *anacusia* para hacer referencia a la pérdida total de audición, y, por lo tanto, a la ausencia de restos auditivos que se sitúa por encima de los 120 dB. Estos autores consideran que el uso de la lengua de señas como sistema visogestual de comunicación es imprescindible en las sorderas severas, profundas y cofóticas.

Para la escolarización de estos alumnos, también creen necesaria la intervención educativa especializada en agrupamientos específicos y proyectos bilingües que cuenten con especialistas competentes en lengua de señas, Sordos y oyentes, así como intérpretes, mediadores, logopedas, entre otros.

El uso de estrategias y recursos visuales con estos alumnos se tornan indispensables para la correcta apropiación de la lengua escrita y la competencia en lengua oral.

Por otro lado, las autoras creen que la lengua de señas puede ser un buen recurso alternativo o aumentativo de comunicación para las personas con deficiencia auditiva leve o media ya que les ayudará a mejorar aquellos aspectos que han quedado afectados por la carencia de audición. Considerar adaptaciones visuales durante el período de enseñanza, como la ubicación física ante el profesor y la pizarra o el refuerzo labiofacial, será de gran valía para la mejora y la evolución del alumnado.

Por último, cabe considerar las discapacidades asociadas a la deficiencia auditiva, un aspecto a tener en cuenta en aquellos casos en los que la sordera, va ligada a otras manifestaciones, como por ejemplo, el Síndrome de Usher, en el que se suma sordera y retinitis pigmentaria; el Síndrome de Cockayne, o

sordera, enanismo, microcefalia, retraso mental y retinitis pigmentaria; el Síndrome de Mende o sordera con albinismo parcial; Síndrome de Pendred o trastorno de pérdida auditiva asociada a bocio, entre otros.

Las autoras de esta investigación a adultos Sordos con sordera bilateral prelocutiva, profunda, observaron que, en algunos casos, cófotica, sin discapacidades asociadas.

e) El acceso a la audición a través de las nuevas tecnologías: los audífonos y el implante coclear.

En sus resultados no pudieron obviar las tecnologías emergentes que se están desarrollando para aprovechar los restos auditivos de las personas sordas y mejorar la capacidad de audición. Los audífonos digitales y los implantes cocleares se unen a estos propósitos.

2.29.2. Contexto de desarrollo de la población sorda

Clasificar a las personas sordas únicamente dependiendo de la etiología del déficit, la edad de inicio de la sordera, el momento de diagnóstico, la localización de la lesión o el grado no es suficiente. Mirar el síntoma desde una perspectiva clínica, audiológica o logopédica nos ayudará a obtener consideraciones generales, pero es conveniente atender a otras características cruciales en la vida de los Sordos, que serán determinantes para su desarrollo.

Dos personas pueden ser Sordas, tener el mismo grado de pérdida auditiva, incluso compartir la misma causa, pero presentar individualidades muy diferentes.

Se recogió algunas variables, tales como familiares, escolares, sociales y personales que deben tenerse en consideración.

a) Familia

La familia es el marco de referencia esencial para los niños y, junto con la escuela, se considera el agente principal de todos sus aprendizajes. Los primeros años de vida y los primeros intercambios comunicativos suceden en

el calor del hogar, escenario primordial de las experiencias previas afectivas y lingüísticas.

Cuando padres y madres reciben la noticia del embarazo, las planificaciones, las expectativas y los sueños están al alcance de todos. La idealización de los primeros años de vida; la ilusión de las primeras palabras, si dirá papá o mamá; los garabatos iniciales y dibujos de la escuela; las charlas interminables durante la adolescencia e incluso el porvenir laboral de sus hijos son algunas consideraciones que todos los futuros padres se plantean.

Cuando el bebé nace sin discapacidades el reto parece asumible; sin embargo, cuando presentan discapacidad la reconciliación con sus premisas preconcebidas no resulta fácil. Lo desconocido es vertiginoso y el futuro, incierto.

Se considera que un 90-95% de sordos son hijos de padres oyentes Massone & Machado (1994) Díaz Estébanez (1996) Parasnis (1998) CNSE (2002) Pertusa (2002) Mitchell & Karchmer (2004), un 3% de la población sorda son hijos de padres sordos¹⁰³ y el 6% tiene uno de los progenitores sordo. Rawlings & Jensema, (1977)

Parasnis (1998) afirma que un 8,6% de sordos son hijos de padres sordos. Citado por Meadow, Greenberg y Erting (1990).

Para la distinción entre padres sordos y padres oyentes Fernández-Viader (1996) propone una diferencia de modalidad comunicativa: por un lado, las díadas homogéneas, es decir, padres sordos con hijos sordos y, por otro lado, las díadas heterogéneas, padres oyentes con hijos sordos o padres sordos con hijos oyentes.

Las respuestas emocionales, las interacciones comunicativas y la toma de decisiones serán diferentes. Por intereses de nuestra investigación del grupo muestra, presentaremos la primera clasificación, pero nos centraremos en la segunda, padres oyentes con hijos sordos.

En primer lugar, cuando se observan las díadas homogéneas entre padres sordos e hijos sordos nada difiere de las observaciones entre padres oyentes e hijos oyentes. Ambos tienen asumidos los retos de la educación del niño y comparten modalidad comunicativa. Los padres sordos ya saben qué significa ser sordo, qué necesidades tendrá su hijo y qué porvenir le espera.

Los niños sordos de padres sordos llegan a la escuela con una mayor experiencia con lo escrito, obteniendo mejores resultados lectoescritores debido al acceso temprano a la lengua de signos y a los entrelazos que transmiten sus padres en sus experiencias con la lengua escrita.

Cuando en el ambiente familiar se emplea la lengua de señas, los niños sordos obtienen experiencias de interacción y comunicación más ricas y variadas que les permite un mayor acceso a la información y a los conocimientos generales sobre el mundo Heiling (1999) Akamatsu y Andrews (1993) Fernández-Viader (1993a, 1996) y Lartz y Lestina (1995) para una aproximación a los intercambios naturales, perceptivos y comunicativos que evidencian los padres y madres sordos que usan la lengua de señas en la interacción con sus hijos sordos.

Estas investigaciones han analizado cómo las madres Sordas signantes introducen experiencias con lengua escrita a sus hijos Sordos, por ejemplo, en sus diálogos o en la toma de contacto con los libros.

En segundo lugar, la mayoría de los adultos oyentes desconocen qué es la sordera o qué representa para la comunicación y el desarrollo. La frustración, la pena o el desconcierto que genera el impacto de la noticia invade durante los primeros meses a los familiares más cercanos.

El shock inicial o reacción de conmoción, la angustia, la negación, la búsqueda de soluciones imposibles, el sentimiento de culpa, la pena o, incluso, la rabia y la impotencia son las fases más recurrentes Barlet (1989) Calvo (1996) o Carbonell (1996).

Este malestar es sufrido tanto por familiares como por el propio bebé, puesto que el feedback negativo repercute directamente en las relaciones con el recién nacido. Por ello, es imprescindible la oferta de servicios de apoyo y asesoramiento que sepan guiar a estas familias para la aceptación de la sordera y la toma de decisiones significativas y trascendentales en el desarrollo posterior y la educación del pequeño. Así como, la toma de contacto con asociaciones de padres de niños sordos que pueden servir de referencia en el intercambio de experiencias personales.

➤ El proceso de adaptación debe comenzar con la aceptación del déficit.

Los padres deben dejar a un lado los prejuicios y los tapujos para enfrentarse a la realidad, buscar soluciones significativas y hacer frente a la deficiencia. A este término, es fundamental dejar a un lado la idealización que se había preconcebido y plantear una nueva organización y reconstrucción familiar y personal que deberá tener en cuenta decisiones fundamentales.

Una de las determinaciones más importantes que deben tomarse en este período es la cultura, la modalidad, el ajuste comunicativo, las ayudas técnicas y el tipo de educación que recibirá el recién nacido.

En definitiva, si se tratará a este niño según el enfoque clínico o social de la sordera. Quizás en los niños oyentes no es necesario una toma de decisiones tan precoz pero sí en el caso de los niños sordos puesto que todas ellas afectarán positiva o negativamente al desarrollo comunicativo y lingüístico del pequeño.

Desgraciadamente, cuando los padres son oyentes, la etapa de duelo y aceptación retrasa la toma de decisiones. Si a esto sumamos que el diagnóstico puede ser tardío, el niño sordo ya no tendrá las mismas oportunidades que sus iguales. A nuestro parecer, es de vital valor considerar la emergencia lingüística para el desarrollo significativo del niño Marchesi (1981) afirma que es absolutamente necesario proporcionar al niño desde sus primeros años de vida una estimulación lingüística apropiada que favorezca el

desarrollo de las estructuras neurológicas y los procesos básicos del lenguaje. La modalidad comunicativa familiar debe ser compartida por todos los integrantes de la misma para establecer intercambios fluidos, comprensibles y satisfactorios. En una situación desigual en la que el niño sordo no puede ser competente en lengua oral, deben ser los padres que, al no tener limitaciones añadidas, aprendan la lengua de señas en el momento de diagnóstico de la sordera de su progenitor.

El entorno comunicativo en el que crece el niño es esencial. Si los padres consiguen superar la pena y los prejuicios y los niños sordos crecen en hogares en los que la comunicación en lengua de señas es compartida con los padres, su evolución y progreso será mayor que en los niños sordos relegados a la lengua oral.

Tenemos constancia que son pocos los padres oyentes que consiguen eliminar las barreras comunicativas y tener una comunicación fluida con sus hijos puesto que desconocen las lenguas de señas Redding (1997). Si atendemos a nuestro periodo de investigación, en el que la lengua de señas no estaba reconocida, el porcentaje es aún menor o inexistente.

Cabe destacar que todos los adultos sordos que han participado en nuestra investigación han tenido una modalidad comunicativa oral en casa, en ocasiones, con algún refuerzo mímico.

b) Escuela

La estimulación y la educación temprana son imprescindibles para el acceso a los aprendizajes por parte del niño sordo. Qué tipo de escolarización ha recibido o recibe, así como la metodología educativa empleada, será esencial para el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño sordo. Aunque las escuelas actuales presentan una oferta educativa que difiere enormemente de la escolarización de nuestro grupo objeto de investigación, creemos notable recoger una clasificación general, como mero hecho informativo.

c) Sociedad

El entorno sociocultural envolvente del Sordo marcará su calidad de vida. Según varios estudios, hay zonas en los que la convivencia y comunicación entre Sordos y oyentes fue posible durante décadas; lugares en los que el aislamiento generó un alto porcentaje de personas Sordas, situación que implicó que toda la comunidad se comunicara en lengua de señas Adamorobe (Ghana) Al - Sayyid

(Israel) Kata Kolok (Indonesia) Kent (Inglaterra) Martha's Vineyard (EEUU) Providencia (Colombia) Urubu- Kaapor (Brasil) o Yucatán (México) son algunos registrados. Kakumas (1968) Woodward (1977) Johnson (1991) Branson et al., (1996) Woll, Sutton-Spence y Elton (2001) Nyst (2003) Sandler et al., (2005) Oviedo (2006). Sin embargo, ésta no es una realidad generalizada, sino sucesos escasos, aislados y, en ocasiones, utópicos. Las condiciones y circunstancias en la que nacieron crecieron y se educaron nuestros adultos Sordos distan de la situación actual puesto que la situación política, social, cultural y económica era muy diferente: el conocimiento y actitud hacia las personas sordas, el uso restringido de la lengua de signos, la modalidad educativa y el acceso a la información y igualdad de oportunidades.

d) Otras consideraciones

Domínguez (2003:485-501) afirma que además de las diferencias individuales que presentan los alumnos Sordos, como el grado de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, la familia, la sociedad, entre otros, debemos tener en cuenta otras variables que marcarán el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. La competencia lingüística general del alumno, así como los conocimientos generales sobre el mundo y las experiencias previas con lo escrito son fundamentales. Consideramos primordial esta aportación. Además, creemos que, en el caso de los alumnos adultos Sordos, objeto de nuestra investigación, se tornan imprescindibles. Son escasas las investigaciones que se aproximan a las interacciones comunicativas entre profesores y alumnado Sordo para observar estrategias de enseñanza.

Más limitadas son las que se centran en los adultos. Valorar la diferencia entre la instrucción a niños o a adultos es vital en los procesos educativos. Una de las diferencias más notables es que cuando los niños Sordos se inician en el proceso de aprendizaje sistemático de la lengua escrita todavía no tienen un dominio completo y amplio sobre la L1, por lo que se reducen las referencias metalingüísticas, y aún no han adquirido un desarrollo intelectual y cognitivo completo.

Los adultos, por el contrario, sí cuentan con esa ventaja: tienen un bagaje lingüístico amplio y presentan mayor conocimiento general sobre el mundo y más experiencias en torno al texto escrito. Cabe destacar que, mientras que los niños afrontan, por primera vez, la escolarización, los adultos Sordos ya han finalizado la etapa escolar y han tenido experiencias con la enseñanza de la lengua.

Además, a diferencia de los niños, los adultos Sordos hacen uso recurrente a la lengua escrita en sus prácticas diarias. Como iniciábamos en este capítulo, no todos los Sordos son iguales, por lo tanto, estas habilidades son desiguales de unos a otros. Por otro lado, los niños presentan mayores destrezas en la instrucción respecto a los adultos debido a su juventud.

Lenneberg, citado en Navarro (2010:23) afirmó que la corta edad de los alumnos beneficiaba el aprendizaje «debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en esas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzo». Sin embargo, diversos estudios afirman que los adultos, gracias a su madurez cognitiva, presentan mayores avances en el aprendizaje del vocabulario y estructuras gramaticales Lightbow y Spada (2006). Las diferencias biológicas entre niños y adultos deben tenerse en consideración para que los maestros enfoquen sus metodologías.

2.29.3. La lengua de señas como lengua vehicular de enseñanza/aprendizaje

Los oyentes, desde su nacimiento, están inmersos en el mundo oral sin ser necesaria la intencionalidad de los adultos. Fernández-Viader (1992^a) Wells (1988) Pertusa, E (2002). Cuando empiezan la escuela ya tienen

conocimientos sobre la lengua escrita y alcanzan, en general, a lo largo de su escolarización, una competencia lectora y escrita adecuada y funcional.

Por el contrario, son muchas las investigaciones que constatan las dificultades que los niños sordos muestran en torno al lenguaje escrito, puesto que, la mayoría de ellos, inician el aprendizaje de la lectura y la escritura sin haber alcanzado unos niveles mínimos de comprensión, producción lingüística y metalingüística. Por ello, habitualmente, el aprendizaje del lenguaje escrito y el lenguaje oral se producen de forma simultánea. Como reflexionan Singleton & Morgan (2006), son frecuentes los contextos de aprendizaje de una segunda lengua dentro de las escuelas, en cambio no es habitual que los niños adquieran su primera lengua a través de sus docentes y de sus compañeros, como ocurre en la mayoría de los casos de alumnos sordos.

Como hemos visto en el apartado anterior, el porcentaje de padres oyentes con hijos sordos es muy elevado y, puesto que, la mayoría de niños sordos no adquieren una lengua materna, natural y espontánea, la falta de comunicación repercute en la competencia lingüística general; el conocimiento general sobre el mundo; las experiencias previas con lo escrito y la motivación hacia el lenguaje escrito, ocasionando grandes dificultades en la adquisición de la lengua escrita y obteniendo bajos resultados en el área.

Debido a la limitación de la pérdida funcional de la audición es presagiable que el desarrollo de la lengua escrita y oral del niño sordo será un proceso lento y, en ocasiones, laborioso si se limita a métodos tradicionales orales puesto que tendrá limitaciones en el acceso a la información y al acceso de los aprendizajes escolares.

La modalidad auditiva/oral se hace inaccesible para las personas sordas debido a la falta de audición, por ello, la lengua de señas y los recursos visuales son ineludibles en todos los aspectos que les rodea y, por supuesto, en la enseñanza.

Las autoras en su estudio sobre la lengua de señas catalana (LSC), consideran más útil para los alumnos sordos un sistema lingüístico de modalidad visual, gestual y espacial que posee una gramática propia con todas las mismas propiedades formales que cualquier lengua oral.

Valorar el modelo educativo inclusivo más adecuado y efectivo para los alumnos sordos es un tema de controversia en la actualidad Cawthorn (2001) Marschark, Young & Lukomski (2002) Powers (2002) Giorcelli (2004) FernándezViader & Pertusa (2005) Hung & Paul (2006) Freire (2007) Domínguez (2009).

Una educación de calidad debe velar y propiciar el acceso completo a los contenidos curriculares ordinarios. Si queremos que los alumnos sordos aprendan, evolucionen y progresen del mismo modo que sus compañeros oyentes, deberemos otorgar el mismo estatus a la lengua de signos que a la lengua oral Simms & Thumann (2007) y ofrecer las ayudas y adaptaciones visuales que sean precisas, para propiciar la comprensión, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes sordos.

Estas autoras han enfatizado el interés de lengua de señas para la población sorda, como un instrumento de comunicación eficaz que permite el acceso a la información, a la cultura y a la alfabetización.

La investigación lingüística ha demostrado que los niños sordos expuestos tempranamente a las lenguas de señas suelen seguir las mismas etapas evolutivas que los niños oyentes con las lenguas orales y obtienen mejores resultados académicos que aquellos que la desconocen Bellugi & Klima (1972) Schlesinger & Meadow (1972) Juncos, Caamaño, Justo, López, Rivas & Sola (1997) Israelite, Ewoldt, & Hoffmeister (1992) Strong & Prinz (1997, 2000) Marschark (1997^a) Hoffmeister (2000) Padden & Ramsey (2000) Daniels (2001) Neese Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso (2009).

Los niños sordos deben aprender inicialmente la lengua propia de su comunidad, la lengua de señas y, posteriormente acceder a la lengua oral y

escrita Caselli & Pagliari (1991) Fernández-Viader (1994, 1996) Hoffmeister (1990) Livingston (1997). Por lo tanto, la lengua de señas es el vínculo natural en el que las personas sordas establecen un marco de identificación social y cultural.

La lengua de señas debe ser la lengua vehicular de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar. Por ende, el aprendizaje de la lengua escrita debe partir de la lengua de señas y no del español oral Triadó & Fernández-Viader (1992^a) FernándezViader (1993a, 1994b, 1996, 1997) Baker (1993) Svartholm (1993) Berent (1996^a) Massone, Simón & Gutiérrez (1999) Padden & Ramsey (2000) Herrera (2003) Massone, Simón & Druetta (2003) Fernández-Viader & Yarza (2004b) Macchi & Veinberg (2005) Fernández-Viader & Pertusa (2005) Berent & Clymer (2007) Neese Bailes et al. (2009).

En esta dinámica, Massone et al. (1999, p.25) afirmó «los hijos sordos de padres sordos han demostrado ser los únicos buenos lectores, los únicos capaces de construir su lengua escrita, además de presentar mejores rendimientos académicos y construir su identidad equilibrada».

A propósito de estos resultados, un estudio español de Martínez & Augusto (2002) mostró que los niños sordos con padres sordos obtenían mejores puntuaciones en las pruebas de vocabulario y comprensión lectora que los niños sordos con padres oyentes.

Andrews, Winograd & DeVille (1994) observaron que un grupo de sordos universitarios que les facilitaban un resumen de una fábula en lengua de señas mejoraban notablemente el recuerdo y obtenían mejores conclusiones que los que no habían tenido el refuerzo.

En esta línea de investigación Rodríguez & Mora (2008), en una comparación entre estudiantes sordos, concluyeron que las personas señalizantes manejaban información más abstracta y compleja que los oralistas.

Singleton et al. (2004) realizaron un estudio para comprobar la correlación entre el dominio de la lengua de señas y la escritura. En sus conclusiones demostraron que los alumnos con bajo nivel en LS presentaban frases estereotipadas y sin creatividad. Por el contrario, los sordos que tenían un buen nivel de LS utilizaban estructuras sintácticas y léxicas más precisas y variadas.

Los autores citados confirman que el contacto permanente con la LS influye tanto en la competencia lectoescritora como en el desarrollo integral comunicativo, social y afectivo de los sordos.

2.29.4. La lengua escrita como L2

En las comunidades oyentes, una de las grandes diferencias que radica entre el aprendizaje de la lectura y la escritura y la oralidad es que las dos primeras precisan de una enseñanza sistemática, mientras que la segunda, en el caso de los oyentes, se adquiere de forma innata.

La utilización indistinta de los términos «adquisición» y «aprendizaje» son fundamentales para comprender la divergencia entre primera y segunda lengua. En el caso de los Sordos, la lengua de signos se adquiere de forma natural mientras que la lengua escrita se aprende.

Aprender implica la enseñanza o la instrucción de una lengua no materna. Creemos relevante esclarecer la diferencia entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera ya que, pese a que las dos implican instrucción hay un claro matiz que las difiere.

Según Sánchez y Tembleque, (1986:3) la enseñanza de la segunda lengua sucede cuando «esa lengua está presente en la comunidad amplia en la que está inmerso el sujeto, pero es distinta a su L1 (primera lengua)»; por el contrario, la lengua extranjera «cuando esa lengua no es una de las habladas en la comunidad».

Para las personas Sordas, desde la perspectiva antropológica del bilingüismo, la lengua de señas es la primera lengua (L1), la lengua escrita es

la segunda lengua (L2) y, para los autores que difieren LO/LE Fernández Viader & Pertusa (2005) Massone & Baez (2009) Massone & Fojo, et. al (2011).

En el caso del catalán la jerarquía es más amplia debido al propio bilingüismo de la comunidad catalana. Dependiendo de la posición lingüística que consideremos, la LSC sería la primera lengua (L1), la lengua escrita catalana sería la segunda (L2) y el catalán sería la tercera lengua (L3).

En tal caso, el castellano escrito y hablado podría considerarse una cuarta lengua (L4). Puesto que en Cataluña el uso del español es generalizado en la mayoría de la zona autonómica, quizás se podría plantear el castellano escrito como L3 y las modalidades orales (catalán y castellano) como L4.

Los autores dese sus puntos de vista, creen vital el dominio de la lengua catalana como lengua propia de Cataluña, sin restar importancia a la lengua castellana debido a su uso extendido en la Autonomía.

2.30. Consideraciones en torno a la lengua oral

La distorsión del canal auditivo-oral inherente a la sordera supone la imposibilidad de adquirir la lengua oral en contextos espontáneos de interacción. Esto no significa que la persona Sorda no pueda aprender la lengua oral, sino que la experiencia no será igual que la de un hablante nativo, un oyente. La dificultad de escuchar la lengua oral repercute en la asimilación sistemática de la misma. Para alcanzar la competencia de la lengua oral se requiere tiempo, esfuerzo y práctica.

En la línea de investigación de Fernández-Viader (1993, 1994^a) FernándezViader y Pertusa (2005), estos autores consideran que la lengua de señas debe constituir la primera lengua (L1) para los Sordos y la lengua escrita la segunda lengua (L2) puesto que es esencial instruir a los niños sordos en lengua oral para que estén inmersos en un entorno lingüístico adecuado y tengan un sistema de comunicación compartido entre los interlocutores.

El profesor es el responsable de ofrecer, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno, diferentes estrategias de E/A que

les permita andamiar el proceso lectoescritor. Activar los conocimientos previos; impulsar actitudes positivas, haciendo uso de materiales reales y funcionales; las estrategias visuales o los recursos metalingüísticos, entre otros, son estrategias válidas para la instrucción a alumnos con discapacidad auditiva.

2.31. La ley del lenguaje de señas nicaragüense

En Nicaragua se aprueba la ley del lenguaje de señas nicaragüense como un derecho a la comunicación entre las personas sordas y los oyentes, a continuación, presentamos **LA LEY No. 675**, Aprobada el 12 de febrero de 2009, Publicado en La Gaceta No. 75 del 24 de abril de 2009. El presidente de la República de Nicaragua.

A sus habitantes, Sabed:

Que,

LA ASAMBLEA NACIONAL

Ha ordenado la siguiente:

LEY DEL LENGUAJE DE SEÑAS NICARAGÜENSE

Arto. 1 objeto de la Ley.

La presente Ley tiene por objeto reconocer y regular el Lenguaje de Señas Nicaragüense, como lengua de las personas con discapacidad auditiva en Nicaragua, que libremente decidan utilizarla.

Arto. 2 definiciones

Para los fines de la presente Ley se entiende por:

- a) Lenguaje de Señas Nicaragüense. Lenguaje o sistema lingüístico de carácter especial, visual, gestual y manual, creado por las personas con discapacidad auditiva en Nicaragua, en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales y sociales, utilizados para comunicarse, expresarse y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades en relación a su entorno social.

b) Lengua Oral: Es la lengua o sistema lingüístico correspondiente a las lenguas reconocidas como oficiales en la Constitución Política de la República de Nicaragua.

c) Personas con Discapacidad Auditiva: Son aquellas personas que experimentan pérdida de audición en algún grado, que altera su capacidad para la recepción, asociación y comprensión de los sonidos, encontrando por este motivo, barreras de comunicación en su vida cotidiana y discriminación. Se comprenden dentro del término "personas con discapacidad auditiva" a las personas sordas y a las hipoacúsicas.

Arto. 3 Reconocimiento Oficial

Se reconoce al Lenguaje de Señas Nicaragüense como medio de comunicación oficial de las personas con discapacidad auditiva en el territorio nacional.

Arto. 7 Derecho a la educación del Lenguaje de Señas Nicaragüense

El Estado de Nicaragua a través del Sistema Educativo Nacional, garantizará a los estudiantes con discapacidad auditiva, el pleno derecho a la educación del lenguaje de señas nicaragüense como uno de los instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Arto. 8 Consejo Nacional del Lenguaje de Señas Nicaragüense

Créase el Consejo Nacional del Lenguaje de Señas Nicaragüense como instancia de definición, promoción, investigación y divulgación del lenguaje de señas nicaragüense.

Arto.13 Señalamiento de prioridades

El Estado deberá priorizar la implementación de la participación de intérpretes de lenguaje de señas para las personas con discapacidad auditiva, a las Instituciones y organismos que brindan servicios públicos y de asistencia social.

Arto. 14 Asignación presupuestaria al Ministerio de Educación

La Asamblea Nacional incluirá en la Ley Anual del Presupuesto General de la República 2009, una partida presupuestaria de Doscientos Cincuenta Mil córdobas (C\$ 250.000.00), que se entregará en cuotas mensuales al Ministerio de Educación, para financiar el entrenamiento, formación y capacitación de los intérpretes que establece esta Ley.

➤ **Ley de los derechos de las personas con discapacidad**

Ley n°. 763.

La presente ley fue aprobada el 13 de abril de 2011 y publicada en La Gaceta, Diario Oficial N°. 142 y 143 del 01 y 02 de agosto de 2011.

La asamblea nacional. ha ordenado la siguiente: ley de los derechos de las personas con discapacidad. En sus disposiciones generales del capítulo I y el Artículo 1, dice que la presente ley tiene por objeto establecer el marco legal y de garantía para la promoción, protección y aseguramiento del pleno goce y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad, respetando su dignidad inherente y garantizando el desarrollo humano integral de las mismas, con el fin de equiparar sus oportunidades de inclusión a la sociedad, sin discriminación alguna y mejorar su nivel de vida; garantizando el pleno reconocimiento de los derechos humanos contenidos en la Constitución Política de la República de Nicaragua, leyes y los instrumentos internacionales ratificados por Nicaragua en materia de discapacidad.

Art. 2 Ámbito de aplicación.

La presente Ley es de aplicación en todas las instituciones del Sector Público en el ámbito de su competencia y en lo concerniente a las responsabilidades de acción creadas por la misma dentro del marco general de políticas públicas dirigidas a las personas con discapacidad. Así mismo, es de aplicación al Sector Privado y la sociedad en su conjunto en lo referente a

la cultura de respeto íntegro a los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Es de interés público la creación e implementación de estrategias y políticas del Estado en pro del desarrollo integral de las personas con discapacidad en iguales condiciones de oportunidad que el resto de la sociedad y su aplicación inclusiva en todo el país.

Art. 3 Definiciones.

Para los fines de esta Ley, se aplicarán las definiciones siguientes:

Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, bienes, procesos y servicios, así como la información, tecnologías de información y comunicación, los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de forma más autónoma y natural posible; tanto en zonas urbanas como rurales.

Ajustes razonables: son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas individuales que requieren las personas con discapacidad, para garantizar el ejercicio y el pleno goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Autonomía Individual: es el reconocimiento del derecho que las personas con discapacidad tienen para tomar decisiones en forma independiente sobre su propia forma de vida y participación activa en la sociedad según su condición física y mental.

Autovalidismo: se entiende por la capacidad de valerse por sí mismo; permitiendo que las personas con discapacidad, al adquirir conocimientos de como potenciar y desarrollar al máximo sus funciones físicas, mentales o sensoriales, se desenvuelvan y funcionen en la sociedad de forma independiente.

Ayuda técnica o servicios de apoyo: es la asistencia requerida por las personas con discapacidad para actuar de forma inclusiva dentro de la sociedad, desarrollando sus habilidades para lograr su funcionalidad y un mejor desempeño, propiciando su autonomía en la ejecución de sus actividades principales y regulares. Entre estas tenemos la asistencia personal, equipos y dispositivos tecnológicos y recursos auxiliares, que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad.

Barreras físicas y actitudinales: son los obstáculos ambientales, físicos, intelectuales y culturales implantados por la sociedad, que impiden el desarrollo, la adaptación e inclusión de las personas con discapacidad dentro de la comunidad; negándoles así las oportunidades que les permitirían gozar de la autonomía o vida independiente.

Comunicación: incluye los lenguajes, la visualización de textos, el Sistema de Escritura Braille, la comunicación táctil, los microtipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y comunicación de fácil acceso. Se entenderá por lenguaje tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

Concientización social: es hacer que la sociedad sea consciente del valor humano y productivo que tienen las personas con discapacidad y se les respete.

Por ende, cada vez que se hable o utilice el tema de discapacidad, este deberá presentarse reforzando la dignidad e igualdad entre los seres humanos.

Deficiencia: es toda limitación o alteración adquirida o congénita que afecta las funciones mentales, físicas o sensoriales de las personas. Grado de

afectación anatómica, fisiológicas, histológicas de los sistemas orgánicos de las personas.

Desarrollo inclusivo: se refiere a la formulación y aplicación de forma permanente de políticas, planes, programas y proyectos y acciones para el desarrollo socioeconómico y humano que se orientan y hacen posible el disfrute y goce de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales para las personas con discapacidad.

Discapacidad: es el resultado de la interacción entre la persona con deficiencias y su entorno discapacitante. La discapacidad está enmarcada en las barreras latentes y perpetuas implantadas por la sociedad, que hacen imposible que las personas con discapacidad accedan a la vida social de manera activa, pasiva, directa o indirecta al igual que otro ser humano, la discapacidad por ende no es algo que radique en la persona como resultado de una deficiencia.

Discriminación por motivos de discapacidad: es toda desventaja, disposición legal, administrativa o reglamentaria, acto o hecho que lesione, excluya, restrinja, obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de cualquier tipo de las personas con discapacidad, tanto hombres como mujeres. Incluye toda forma de discriminación inclusive la denegación de ajustes razonables, o sea, el no acondicionamiento para el disfrute y el pleno goce de todos los derechos; así como las conductas intimidantes, hostiles, degradantes, humillantes, crueles y ofensivas dirigidas a las personas con discapacidad.

Equidad: es el principio inherente a la justicia; a la distribución democrática de los bienes, servicios, riquezas, ingresos de una sociedad; a la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad; es una

condición que evita que grupos sociales sean favorecidos de manera injusta en perjuicio de otro grupo social.

Equiparación de oportunidades: es el proceso de ajuste del entorno, servicios, actividades, información, comunicación, documentación; para que las personas con discapacidad acceden a gozar plenamente de todos sus derechos y oportunidades.

Estimulación temprana: es la atención brindada a un niño o niña con alteraciones en su desarrollo desde el nacimiento hasta los seis años de edad, para potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarquen todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso natural de maduración.

Habilitación integral: se entiende por la aplicación coordinada de un conjunto de acciones médicas, psicológicas, educativas y ocupacionales, por tiempo determinado, que permitan a las personas con discapacidad congénita, desarrollar su máximo grado de funcionalidad, sus potencialidades y así posibilitar calidad de vida, autogestión e inclusión social.

Igualdad de oportunidades: son los procesos de equiparaciones, adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que garanticen que las personas con discapacidad (hombres y mujeres) disfruten en igualdad de condiciones y posibilidades que el resto de la población para acceder y participar dentro de la sociedad.

Interculturalidad: significa convivir e interactuar entre las diferentes culturas en el mismo espacio geográfico y social con las personas con discapacidad, superando los obstáculos comunicativos, tolerándolas y respetándolas, aceptando y reconociendo su forma diferente de pensar, sentir, formas ancestrales de organización, el origen nacional, la cosmovisión religiosa y la opinión política de las personas con discapacidad.

Organizaciones de las personas con discapacidad: son todas aquellas organizaciones sociales constituidas legalmente para el cuidado, atención o salvaguarda de los derechos de las personas con discapacidad o que busquen apoyar y facilitar su participación en las políticas y acciones a favor de las personas con discapacidad.

Medios auxiliares: son los recursos que la persona con discapacidad requiere para fortalecer sus capacidades físicas, prótesis, ortesis, oculares, sillas de ruedas, cojines ortopédicos, zapatos ortopédicos, audífonos incluyendo baterías, muletas, bastones blancos, lentes especiales y otros instrumentos que surgen del avance tecnológico.

No Discriminación: es la prohibición de toda las formas de discriminación establecida en cualquier disposición legal, administrativa o reglamentaria; o cualquier acto o conducta de autoridad pública de cualquiera de los poderes del Estado, instituciones centralizadas, descentralizadas por funciones o descentralizadas con base territorial; así como de empresas privadas, entidades y estructuras políticas, sociales, comunitarias y familiares que tenga por finalidad tratar de manera diferente y menos favorable a las personas con discapacidad ocasionándoles una desventaja de cualquier tipo por razones de discapacidad.

Participación plena y efectiva en la sociedad: es el reconocimiento a los derechos de participación en ámbitos públicos y privados en lo social, político, religioso, cultural, comunitario y familiar de las personas con discapacidad.

Personas con discapacidad: son aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Personas con discapacidad severa: son aquellas personas que se ven gravemente dificultadas o imposibilitadas en la realización de sus actividades básicas cotidianas, requiriendo de apoyo o cuidados de una tercera persona,

sin posibilidad o perspectiva de superar las limitaciones que ésta tenga, tales como: las personas ciegas totales, parapléjico, cuadripléjico, deficiencia intelectual: retardo mental severo, esquizofrénico, parálisis cerebral infantil, dobles amputaciones de los miembros superiores o miembros inferiores.

Prevención: La adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, intelectuales, mentales y sensoriales.

Rehabilitación integral: es el proceso mediante el cual la persona con discapacidad utiliza recursos y procedimientos de las áreas de salud, educación, trabajo, asistencia social y otras, con miras a reducir sus limitaciones, desarrollar las potencialidades, mejorar la calidad de vida, autovalidismo e integración en la sociedad.

Respeto a la dignidad inherente: significa garantizar a las personas con discapacidad el reconocimiento a todos los derechos inherentes a la dignidad humana, así como la valoración igual que se tiene tanto de hombres como de mujeres que merecen respeto y protección de sus derechos humanos y libertades fundamentales contenidos en la Constitución Política de la República de Nicaragua, las Leyes, los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por Nicaragua.

Respeto a la evolución de las facultades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad: significa preservar y desarrollar la identidad de la niñez, crear y aplicar políticas públicas nacionales y municipales de prevención, protección especial y atención integral a las personas menores de dieciocho años.

Respeto al proceso de desarrollo humano: significa reconocer y potenciar el máximo desarrollo de las facultades, habilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas de las personas con discapacidad en todos sus ciclos de vida: niñez, adolescencia, juventud, adultez y adultez mayor.

Sistema de Escritura Braille: es un sistema para la comunicación representado mediante signos en relieve, leídos en forma táctil, por los ciegos.

Tutelaridad del derecho: es brindar la protección jurídica de carácter preferente a las personas con discapacidad por encontrarse en condiciones de desventaja económica, política, social y cultural, buscando con ello cumplir con el principio de igualdad que garantiza la Constitución Política de la República de Nicaragua.

Violencia de género: es violencia ejercida contra las mujeres por su condición de ser mujeres que va, desde la discriminación, menosprecio y la exclusión hasta la agresión física psicológica y los delitos contra la vida produciéndose en diferentes ámbitos de la vida familiar, laboral, educativo, comunitario, entre otros.

Art. 4 Principios

Las políticas públicas del Estado en pro de los derechos humanos de las personas con discapacidad deberán regirse por los siguientes principios:

1. La no discriminación;
2. El reconocimiento y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
3. La igualdad entre hombres y mujeres;
4. La igualdad de oportunidades con una participación plena y efectiva en la sociedad;
5. La inclusión en la participación en acciones relacionadas con la elaboración de políticas y programas gubernamentales y acciones privadas para las personas con discapacidad;
6. El respeto a la evolución de las facultades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad;
7. La accesibilidad universal;

8. El acceso a la justicia en igualdad de condiciones con las demás personas bajo la tutela del derecho;
9. El desarrollo y la aplicabilidad en los territorios para municipalizar y regionalizar las políticas gubernamentales en pro de los derechos de las personas con discapacidad;
10. La gradualidad, progresividad y efectividad en la aplicación de las políticas y acciones establecidas, y demás principios fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República de Nicaragua; y
11. El pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales, laborales y de familia, consagrados en la Constitución Política de la República de Nicaragua, constituyen garantías básicas para efectos de la presente ley.

Art. 5 No discriminación.

Es obligación del Estado asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas sin discriminación alguna por motivo de discapacidad, con la plena y activa participación de las empresas privadas, estructuras sociales, las comunidades, familias, las personas con discapacidad y sus organizaciones.

El Estado debe promover y garantizar la aplicación de las disposiciones legales, administrativas o reglamentarias que directa o indirectamente fortalezcan el principio de no discriminación.

Art. 6 Planificación de los recursos.

Le corresponde a todas las entidades y órganos del Estado incorporar en sus respectivas propuestas de presupuestos partidas económicas específicas para garantizar la aplicación y cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El Ministerio de Hacienda y

Crédito Público velará por el cumplimiento efectivo de la presente disposición.

Art. 7 Fondos externos.

El Estado gestionará fondos de la cooperación internacional para que en conjunto con el esfuerzo fiscal se garantice la aplicación de la presente Ley.

Art. 8 De los derechos.

Los derechos que establece la presente ley son reconocidos a todas las personas con discapacidad, sin distinción por origen étnico o nacional, género, edad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, estado civil, o cualquiera otra que atente contra su dignidad, todo dentro del marco de progresividad y gradualidad de acciones establecido en los Principios de la presente Ley.

2.32. Colegio público Bello Horizonte realiza promoción de estudiantes sordos Publicado por Elizabeth Mendoza (1918) Tn8.tv

En el colegio público Bello Horizonte, se realizó la promoción de bachilleres 2018, y esta se distinguió porque estudiantes sordos se graduaron gracias a la educación inclusiva que impulsa el Gobierno. Con el lema: "Atrévete a conquistar con Dios", se desarrolló la graduación de 124 bachilleres, de los cuales 7 son sordos y están agradecidos con este Gobierno por impulsar su desarrollo intelectual sin restricciones.

"Para nosotros es un éxito, porque es la recuperación, esa restitución que nuestro amado Gobierno está dando, yo creo que esto es una demostración de la calidad educativa que han trabajado. Es importante resaltar que cada uno de ellos va subiendo un peldaño, va a trabajando en paz y en armonía y eso es lo importante, trabajar con esa fe que tenemos todos, de que estos muchachos van a ser profesionales", mencionó Rudy Hernández, director del colegio, Bello Horizonte.

"Hola a todos, estamos en la promoción de 5to año del Instituto de Bello Horizonte 2018, estamos cuatro turnos en este centro, y es un centro de educación gratuita, gracias a la apertura del Gobierno que nos ha dado para poder estudiar libremente sin discriminación, y dándole el derecho a nosotros de poder seguir adelante, con el derecho del uso de intérprete, con el derecho que toda persona con discapacidad tiene a una educación gratuita, tenemos muchos amigos, oyentes y sordos que nos estamos promocionando, dentro de eso estamos muy contentos, y pues agradecemos al Gobierno, por habernos dado el bono de 1,500 córdobas", dijo Lía Rivas, estudiante sorda.

Estos estudiantes, culminaron con éxito sus estudios secundarios, y ahora se preparan para escalar en la educación superior con igualdad de derecho.

"Me siento bien porque ya salgo de quinto año y en un futuro pienso salir adelante, a mí me gustaría estudiar Medicina, los maestros aquí son buenos, enseñan a todos los alumnos", mantuvo la estudiante Rosibel Hurtado.

En este colegio tiene la modalidad de educación inclusiva, en total hay 64 estudiantes con alguna discapacidad que son ejemplos porque su perseverancia y deseo de superación.

2.33. Por primera vez estudiantes sordos van a la universidad

Myright (2016) comenta que hace 30 años en Nicaragua no había aún desarrollado el lenguaje de señas, aunque sí existía una serie de signos caseros que habían sido creados dentro de las familias y el círculo de amigos, pero la mayoría de las palabras tenían que ser explicadas por medio del uso del alfabeto manual.

Los alumnos sordos no utilizaban la lengua de señas en la escuela, sino que estaban obligados a aprender la lectura labial. El cambio comenzó a partir de un grupo de amigos que compartían una visión para cambiar la situación de las personas sordas en Nicaragua. Ahora, por primera vez hay estudiantes sordos que van a la Universidad.

En pleno verano nicaragüense hice una visita al local de ANSNIC. A la sombra de un pequeño porche y a lo largo de la pared se alinean los bancos de la escuela. Entramos en el edificio y pasamos un par de habitaciones con ilustraciones de diversos signos de lenguaje de señas y afiches de las diferentes campañas que ANSNIC ha llevado a cabo durante los últimos años. En una de las puertas por la que pasamos se indica que es la “Biblioteca”. Salimos a un patio interior cubierto, a medias, por un techo. Bajo el sol, y a lo largo del alto muro, crecen los naranjos. Suspendida desde el techo parece haber una línea de pantallas de lámparas colgadas a secar, y un poco más lejos hay una puerta abierta que, al parecer, conduce a un taller. Nos sentamos bajo el techo, a la sombra, y Javier López Gómez, presidente de ANSNIC, nos ofrece naranjas recién cortadas del árbol.

2.34. Seminario de graduación para optar al título de técnico superior en pedagogía con mención en educación especial

Importante señalar el trabajo de investigación que se relaciona con las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la escuela Melania Morales que se acerca a nuestro tema de investigación, que fue presentado y defendido en el Departamento de Pedagogía, de la UNAN – Managua.

El foco: “Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la Lectura y escritura que emplea la docente con niños de deficiencia auditiva del quinto grado de la Escuela de Educación Especial Melania Morales de Managua en el II semestre del año lectivo 2016.” Año: III año (oyente) Estudiantes: Hansel Argüello Montenegro (07015142) y Josefa Jamilet Díaz Solano (14840631).

Docente tutor: Mtro. Francisco Javier Castillo Vado Managua 10 de diciembre 2016.

En este trabajo investigativo referido a las estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectura y escritura que emplea la docente con niños de deficiencia auditiva, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La docente tiene 26 años de experiencia, trabajando con los estudiantes sordos, lo que le permite tener dominio de la lengua de señas.
- En el aspecto metodológico la maestra expresa que ha implementado muchas estrategias para trabajar las competencias de lengua y literatura.
- Los recursos didácticos que más utiliza son láminas, cámara de videos, cuadernos de trabajo elaborados por ella.
- Algunos estudiantes a pesar de que la docente implementa estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura y escritura no han desarrollado habilidades lingüísticas del programa regular.
- La base que tiene de lenguaje de señas es limitada.
- Poco apoyo de los padres.
- Problemas asociados aun no diagnosticado
- El material docente que usa es adecuado para los estudiantes que han alcanzado las competencias lingüísticas, los ha adecuado ante las necesidades de los estudiantes. Se refleja el avance de los estudiantes, pero, no todos. Aun con las adecuaciones curriculares.
- Los estudiantes con mayores dificultades reciben apoyo individualizado al momento de la clase. No todos los padres de familia apoyan a sus hijos en lengua y literatura. Algunos solamente les hacen las tareas, expresa la maestra, que para las vacaciones diseña una guía de trabajo, pero son pocos los padres que apoyan.

Algunos estudiantes regresan con las guías vacías.

- La directora de la escuela de educación especial “Melania Morales”, no tiene experiencia en educación especial ya que tiene apenas 6 meses de estar en la escuela como directora interina, en el mes de febrero viene el nuevo director y no conoce mucho de lenguaje de señas.
- El área de deficiencia auditiva cuenta con una coordinadora sin experiencia en educación especial y de igual manera tiene 8 meses de estar en la escuela y no domina lenguaje de señas.

- Los maestros no reciben capacitaciones sobre estrategias para la adquisición de la lectura y escritura en el niño y la niña sorda sólo viendo la teleclase en canal 6.

2.35. Egresa la primera generación de estudiantes con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva no fue un obstáculo para nueve estudiantes que defendieron sus seminarios de graduación esta mañana en las aulas del pabellón 15. Los jóvenes pertenecientes a la carrera de Pedagogía con mención en

Educación Especial recibieron el apoyo de intérpretes de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) para desarrollar sus presentaciones ante el jurado calificador.

Este avance fue gracias al alto compromiso de docentes del departamento de pedagogía, en el afán de restituir los derechos de todos los jóvenes con cualquier tipo de discapacidad, que aspiran a completar una preparación profesional con calidad y calidez.

Para el maestro Francisco Castillo Vado, director de la carrera de Pedagogía con mención en Educación Especial, este avance ha sido un reto al trabajo orientado con enfoque inclusivo e integral, y como parte de la misión y visión de nuestra universidad.

“El día de hoy la UNAN-Managua y el Departamento de Pedagogía ha dado un salto histórico con las defensas del primer grupo de jóvenes sordos de nuestra carrera de Educación Especial. Nuestro reto es continuar profesionalizando a más jóvenes con discapacidad y ser pioneros en preparación de profesionales que abonarán al desarrollo sostenible de nuestro país en materia de educación especial”, refirió.

Para el joven Kelvin Murillo Barrios estos cinco años en la carrera han significado un esfuerzo constante al lado de sus compañeros de estudio. *“Esto ha sido una lucha sin descanso, no obstante, me alegra saber que con mi trabajo pueda ayudar a personas iguales a mí. Toda persona con discapacidad*

debe velar por su futuro y ayudar a otros jóvenes con discapacidad para que salgan adelante”, expresó.

“La UNAN- Managua nos ha apoyado muchísimo, agradezco a todos nuestros compañeros y maestros que nos motivaron grandemente. Mi mensaje a los jóvenes es no tener miedo y atreverse a emprender un sueño, todo principio es difícil porque experimentas algo nuevo, pero luego es cuestión de acostumbrarse”, manifestó la joven María Fernanda Matus Campos, originaria de Jinotepe, Carazo.

Las temáticas que más se destacaron en los trabajos de investigación fueron propuestas de estrategias metodológicas a implementarse en las áreas de gramática española y atención educativa a niños con discapacidad en escuelas de primaria, así como la importancia de formar profesionales mediadores del aprendizaje para este sector.

2.36. Métodos de intervención en discapacidad auditiva

Martínez, Pérez, Padilla, López-Liria, Ación (2008), de la Universidad de Almería. expresan que se deben desarrollar en las personas con discapacidad auditiva, estrategias comunicativas que les ayuden en la adquisición de competencias lingüísticas mediante el conocimiento y la intervención con las formas y técnicas de comunicación disponibles.

También afirman que: “Actualmente, se está dando un gran avance en los métodos empleados en la intervención de las personas con discapacidad auditiva. Podemos encontrar una gran variedad de utensilios que facilitan la comunicación de las personas sordas con los demás, y que además facilitan el acceso a las fuentes de información y cultura”.

En este marco, cobra especial relevancia, el método de comunicación bilingüe que se refiere a la lengua de signos propia de la comunidad sorda y a la lengua oral. Es la metodología que se está abriendo camino en la actualidad en la enseñanza de los niños sordos, en la que se configura la convivencia de

dos lenguas (oral y de signos) en la que la lengua de signos correrá a gran velocidad y la oral va a depender de las posibilidades de cada niño.

Para ello, se emplean varias técnicas, como la Lectura labiofacial, el método verbotonal, la lengua de signos española, la palabra complementada, la dactilología, etc. Por otro lado, en este avance, podemos contar con una amplia gama, de ayudas técnicas destinadas a las personas con discapacidad auditiva, que tienen como objetivo facilitar la ampliación (hipoacusias) o la transformación de los estímulos auditivos en señales visuales y /o táctiles.

Existen bastantes métodos y ayudas técnicas para facilitar la comunicación a los deficientes auditivos, de las que se pueden sacar grandes beneficios si se emplean con la persona adecuada y en el momento y medida oportunos.

Los autores llegaron a las siguientes conclusiones:

Actualmente se está trabajando mucho en la renovación de métodos y en encontrar estrategias de intervención para las personas con discapacidad auditiva.

Estos métodos, facilitan la adquisición de nuevas capacidades comunicativas y favorecen el desenvolvimiento de la persona en su entorno, haciendo posible la comunicación con los demás y el acceso a las fuentes de información y cultura.

2.37. Desarrollo del tema (La sordera)

La sordera, se caracteriza por ser una discapacidad en la que el principal problema que hay que salvar, es precisamente el de las barreras de comunicación que se establecen entre el sujeto sordo y el resto de los sujetos que utilizan para comunicarse la lengua oral y no conocen la lengua de signos que aún sigue quedando restringida a un grupo muy pequeño de sujetos oyentes y en determinadas situaciones y contextos Padilla (2007).

Los esfuerzos en este sentido han seguido diferentes caminos en busca de una solución definitiva al problema, con el objetivo de que los sordos puedan

también comunicarse con todo el mundo y tener acceso a las fuentes de información y a la cultura. Actualmente, se está dando un gran avance en los métodos empleados en la intervención de las personas con discapacidad auditiva. Podemos encontrar una gran variedad de utensilios que facilitan la comunicación de las personas sordas con los demás, y que además facilitan el acceso a las fuentes de información y cultura. Por otro lado, en este avance, podemos contar con una amplia gama, de ayudas técnicas destinadas a las personas con discapacidad auditiva, que tienen como objetivo facilitar la ampliación (hipoacusias) o la transformación de los estímulos auditivos en señales visuales y /o táctiles.

Existen bastantes métodos y ayudas técnicas para facilitar la comunicación a los deficientes auditivos, de las que se pueden sacar grandes beneficios si se emplean con la persona adecuada y en el momento y medida oportunos.

2.38. Métodos de intervención con personas sordas

➤ Métodos Oralistas

- **Lectura Labiofacial:** Se basa en el aprendizaje de los componentes visuales fonológicos del habla a través de los movimientos labiales, linguales y mandibulares.

Es un método de aprendizaje que ayuda mucho sobre todo a los sordos poslocutivos en el que la vista se convierte en el oído de estos. Pero este método presenta bastantes dificultades en los sujetos ya que hay muchos fonemas de la lengua que exteriormente presentan grandes similitudes (/m/, /b/, /p/; /e/, /i/; /s/, /z/; /r/, /l/, /t/, /d/; /k/, /g/, /j/), y también se puede observar que no todas las personas hablan igual ya que mueven los labios de forma distinta o simplemente hablan de distinta forma.

Este método además requiere leer los labios interpretando la información de las palabras, no fonema a fonema, sino con el mensaje entero.

Se necesita por tanto de un gran entrenamiento para conseguir desarrollar esta habilidad y junto con otros métodos se mejoran los restos auditivos.

- Método Verbotonal: Pretende desarrollar las habilidades comunicativas del niño sordo de forma natural para su integración en el sistema educativo normalizado.

Persigue la percepción y emisión de sonidos del habla con su ritmo y entonación mediante la percepción auditiva, vibraciones táctiles y movimientos corporales en la formación de fonemas, palabras y estructuras del lenguaje.

Pretende, por tanto, enseñar la relación audición - habla y habla movimiento, interviniendo así, no la audición sino también los movimientos corporales. Se lleva a cabo mediante trabajo individual y en grupo con sesiones colectivas de ritmos fonéticos (ritmo corporal y ritmo musical) y sesiones colectivas de lenguaje Estructuro/Global Auditivo/ Visual. Este método busca aprovechar restos auditivos, y para ello, utiliza amplificadores con un sistema de filtros mediante un aparato llamado S.U.V.A.G. (Sistema Verbal Auditivo Guberina), el cual filtra los sonidos y utiliza además cascos para recibir auditivamente los oídos y un vibrador táctil para percibir simultáneamente a través del tacto.

- La Palabra Complementada: Es un sistema que ayuda a la lectura labiofacial y se compone por ocho posiciones de dedos y tres de la mano alrededor de la cara, estos últimos reciben el nombre de “kinemas” y permiten discriminar más claramente los mensajes en fonemas aislados, sílabas, palabras, frases, ritmos, al combinarlos con la información de la boca. Este método se compone de ocho figuras de la mano con los dedos que representan varias consonantes y tres posiciones de la mano (lado, barbilla, garganta y para representar las vocales. Estas posiciones de la mano evitan la confusión producida por sílabas o palabras que son iguales labialmente.

➤ Métodos Gestualistas

- La Lengua De Señas Española (L.S.E.): Los niños sordos profundos preverbales utilizan como principal medio la comunicación mediante gestos. Es un sistema de comunicación visual y gestual, cuyo lenguaje es muy importante para los niños sordos al ser la lengua de la comunidad sorda. Además, los gestos son los elementos o unidades léxicas de la lengua de señas y estos son arbitrarios o simbólicos cuyo origen es muy variado y son objeto de “aprendizaje”. No existe una lengua de señas universal ya que, de un lugar a otro existen diferencias. Utilizar la lengua de señas como primer lenguaje para los niños sordos profundos toma con el tiempo más importancia, sobre todo si se les introduce desde pequeños en el bilingüismo (lengua de signos y lengua oral).

- La Dactilología: Es un sistema que representa el habla a través de señas manuales, cada grafía tiene su propia forma manual. El alfabeto es muy fácil y útil para comprender así palabras y conceptos.

Limitaciones de la dactilología:

Carece de fonología. Cada signo manual se corresponde a una grafía (por tanto, pueden cometerse los mismos errores ortográficos).

Se altera el proceso de segmentación del habla, al representar primero los fonemas para pasar a las sílabas y así formar las palabras, por ello requiere este sistema cierta habilidad con la lectoescritura.

No favorece la lectura labiofacial al centrar la visión en los dedos.

Hace que el habla sea más lenta.

➤ Métodos Mixtos

- La Comunicación Bimodal: Este sistema se puede emplear tanto en niños como en adultos con discapacidad auditiva, mudos, con afasias adquiridas, retraso mental, etc. Se trata de la comunicación simultánea del habla y las señas (habla signada) y se respeta la estructura del lenguaje oral correspondiente. Las palabras se diferencian además por las expresiones

faciales y el contexto en el que se encuentren. Este método se usa para la comunicación de personas sordas y oyentes. El inconveniente que puede llegar a tener es que puede llegar a descuidarse el lenguaje oral.

- La Comunicación Total: Engloba todos los sistemas comunicativos existentes. Desde estimulación auditiva, habla, lectura labiofacial, lenguaje de señas, gestos, hasta dactilología. Se puede utilizar uno o combinarlos con el fin de que los niños tengan la oportunidad de aprender a utilizar sus restos auditivos o si son completamente sordos, para que aprendan a comunicarse de la mejor forma posible.

- El Bilingüismo: Hace referencia en los niños sordos al aprendizaje de la lengua de señas y la lengua oral. Los niños sordos conviven con estas dos, pero seguramente la lengua de signos se desarrolle antes que la oral. La escuela, por tanto, debe conseguir que el niño sordo desarrolle de forma funcional la lengua oral y al mismo tiempo aprenda a leer, escribir y desarrollar su comprensión y expresión. Podemos concluir que en la actualidad los modelos bilingües son los que se encuentran más en boga Sánchez (2007).

2.39. Ayudas técnicas para personas sordas

Las ayudas técnicas son los utensilios, dispositivos, aparatos o adaptaciones, producto de la tecnología, para suplir o complementar las limitaciones funcionales de las personas con discapacidades.

Referido a los deficientes auditivos, la ayuda técnica para sordos es todo apoyo visual, táctil o auditivo que aporte información total o complementaria a la que los oyentes solemos recibir por la audición.

Las funciones básicas que deben cubrir las ayudas técnicas a la comunicación para deficientes auditivos para que sean consideradas como tales están relacionadas con su capacidad para sustituir el código oral por otro sistema de signos, sustituir el canal, facilitar la decodificación de los mensajes, la emisión de las señales, la recepción de los mensajes y su interpretación y, en definitiva, facilitar la actividad comunicativa. Las ayudas técnicas para la

deficiencia auditiva tienen como objetivo facilitar la ampliación (hipoacusias) o la transformación de los estímulos auditivos en señales visuales y /o táctiles.

Las personas sordas sufren una falta de información como consecuencia de la falta de medios de acceso a la misma, esto es una gran barrera para que ellos puedan integrarse en la sociedad. La falta de vocabulario, expresión oral y escrita, sentimientos y pensamientos hace que ellos se sientan inferiores culturalmente. Por ello, buscan mediante las redes de comunicación esa información que les cuesta recabar en la sociedad, pero sólo podrán hacerlo teniendo un buen nivel de lectoescritura.

Además, pueden encontrar en Internet programas y dispositivos informáticos en software muy útiles, algunos emiten respuestas visuales a los sonidos enviados por otras personas a través de un micrófono, otros crean en la pantalla una representación del aparato fonoarticulatorio mientras el tono y el volumen aparecen gráficamente. El objetivo de estas ayudas es conseguir que las personas sordas comporten componentes de las lenguas que les permitan acceder a la información.

Se pueden encontrar para la producción del habla: aparatos visuales que requieren que el sujeto sordo se sienta o se pare en el lugar por lo que son bastante desilusionantes. También pueden encontrarse aparatos táctiles, éstos convierten el sonido en vibraciones táctiles (aparatos vibrotáctiles) y ayudan a los sordos a recibir el habla de otras personas más que a producir el habla.

Clasificación de ayudas técnicas atendiendo a la función que realizan las ayudas técnicas con respecto a los sonidos, se clasifican en:

- Ayudas técnicas que amplifican y/o modifican el sonido:
 - Audífonos.
 - Amplificadores de mesa
 - “Codificadores” de sonido (implante coclear)
- Ayudas técnicas que mejoran las condiciones acústicas:

- Equipos individuales de Frecuencia Modulada.
- Equipos colectivos de campo magnético.
- Ayudas técnicas transductoras del sonido:
- Sistemas táctiles. “Aparato Marta”.
- Sistemas visuales, teléfonos de texto, despertadores, timbre luminoso, subtítulos de teletexto.
- Ayudas mediante materiales informáticos.

Actualmente se está trabajando mucho en la renovación de métodos y en encontrar estrategias de intervención para las personas con discapacidad auditiva.

Estos métodos, facilitan la adquisición de nuevas capacidades comunicativas y favorecen el desenvolvimiento de la persona en su entorno, haciendo posible la comunicación con los demás y el acceso a las fuentes de información y cultura.

En este sentido, la era de la tecnología, también está aportando grandes avances para la integración de las personas con discapacidad en su entorno, en definitiva, podemos decir que las nuevas tecnologías pretenden la integración de las personas con discapacidad auditiva y pretender eliminar barreras en la comunicación de los sordos con los oyentes.

Cuando hablamos de nuevas tecnologías estamos hablando teléfono de textos, fax, Internet, y otros avances técnicos. Es importante tener en cuenta, que las ayudas técnicas, son solamente eso, ayudas, y por sí solas no van a resolver las dificultades de quienes no pueden oír, y, además, se necesita una mayor sensibilidad social, que vendrá dada por la mayor información de lo que significa la discapacidad auditiva y sus consecuencias.

Este cambio progresivo en la actitud de los oyentes hacia los sordos facilitará la comunicación entre unos y otros e instará a los poderes públicos a

proveer recursos para conseguir medios y medidas tendentes a mitigar las barreras de comunicación Padilla y Padilla (2007).

➤ LENGUA DE SEÑAS

Las lenguas de señas son lenguas naturales de producción gestual y percepción visual que tienen estructuras gramaticales perfectamente definidas y distintas de las lenguas orales con las que cohabitan.

La lengua de señas, es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordoceguera), gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de signos empleada.

Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, el lenguaje de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

Origen de las lenguas de señas



Aun cuando las lenguas de señas sean actualmente usadas casi exclusivamente entre las personas con sordera, su origen es tan antiguo como las lenguas orales o incluso más, en la historia de la aparición de la Humanidad, y también han sido y siguen siendo utilizadas por comunidades de oyentes.

De hecho, los amerindios de la región de las Grandes Llanuras de Norte América, usaban una lengua de señas para hacerse entender entre etnias que hablaban lenguas muy diferentes con fonologías extremadamente diversas. El sistema estuvo en uso hasta mucho después de la conquista europea.

*Reducción de las letras y arte
para enseñar a hablar a los
mudos (1620), de Juan Pablo
Bonet.*

Otro caso, también amerindio, se dio en la isla de Manhattan, donde vivía una tribu única en la que un gran número de sus integrantes eran sordos, debido a la herencia de desarrollo de un gen dominante, y que se comunicaban con una lengua gestual. Un caso similar se desarrolló en la isla de Martha's Vineyard al sur del estado de Massachusetts, donde debido al gran número de sordos se empleó una lengua de señas que era de uso general también entre oyentes, hasta principios del siglo XX.

Pese a esto, no existen referencias documentales sobre estas lenguas antes del siglo XVII. Los datos que se poseen tratan, sobre todo, de sistemas y métodos educativos para personas sordas. En el año 1620 Juan de Pablo Bonet publica su *Reducción de las letras y Arte para enseñar a hablar los Mudos*, considerado como el primer tratado moderno de Fonética y Logopedia, en el que se proponía un método de enseñanza oral de los sordos mediante el uso de señas alfabéticas configuradas unimanualmente, divulgando así en toda Europa, y después en todo el mundo, el alfabeto manual, útil para mejorar la comunicación de los sordos y mudos.

Láminas del «Abecedario demostrativo». Ocho grabados calcográficos insertos entre las páginas 130 y 131 de la obra de Juan de Pablo Bonet, *Reducción de las letras y Arte para enseñar á hablar los Mudos*, publicado en Madrid en 1620:



A. B, C, D. E, F, G. H, I, L.



M, N. O, P, Q. R, S, T. V, X, Y, Z.

"Fonología" de las lenguas de señas".

El conjunto de unidades simbólicas mínimas o fonemas de la mayoría de las lenguas de señas puede analizarse en términos de siete parámetros formativos básicos:

- **Configuración.** Forma que adquiere la mano al realizar un signo.
- **Orientación** de la mano: palma hacia arriba, hacia abajo, hacia el signante.
- **Lugar de articulación.** Lugar del cuerpo donde se realiza el signo: boca, frente, pecho, hombro.
- **Movimiento.** Movimiento de las manos al realizar un signo: giratorio, recto, vaivén, quebrado.
- **Punto de contacto.** Parte de la mano dominante (derecha si eres diestro, izquierda si eres zurdo) que toca otra parte del cuerpo: yemas de los dedos, palma de la mano, dorso de los dedos.
- **Plano.** Es donde se realiza el signo, según la distancia que lo separa del cuerpo, siendo el Plano 1 en contacto con el cuerpo, y el Plano 4 el lugar más alejado (los brazos estirados hacia delante).
- **Componente no manual.** Es la información que se transmite a través del cuerpo: Expresión facial, componentes hablados y componentes orales, movimientos del tronco y hombros. (Como ejemplo; al expresar futuro nos inclinamos ligeramente hacia delante, y al expresar pasado, hacia atrás).

Esto es paralelo con los 5 o 6 parámetros generalmente necesarios para analizar la fonología de las lenguas orales, entre los cuales encontramos:

Mecanismo de corriente, que indica cual es el mecanismo de generación de la corriente de aire: pulmonar, eyectivo, inyectivo.

Modo de articulación, que divide a los sonidos en oclusivos, fricativos, aproximantes o vocálicos.

Punto de articulación, según cuales sean las dos partes del tracto vocal que están más cercanas en el momento de la articulación.

Coarticulación, cuando un sonido presenta varias fases en el modo o en el punto de articulación a lo largo de su articulación.

Sonoridad.

Sintaxis

Muchas lenguas de señas tienden a ser lenguas analíticas con poca morfología.

Esto, sin embargo, puede ser más una consecuencia del origen histórico de las mismas que una característica necesaria o preferente de las lenguas de señas.

En la mayoría de lenguas de señas por ejemplo, los procesos morfológicos son más usados en los procesos de formación de palabras: derivación y composición y son evidentes en la estructura de buena parte del léxico.

El alfabeto manual

Artículo principal: Alfabeto manual.

Las personas sordas instruidas (que sepan leer y escribir) de casi todo el mundo usan un grupo de señas para representar las letras del alfabeto con el que se escribe la lengua oral del país. Es esto lo que se denomina alfabeto manual o alfabeto dactilológico.

En el caso de los países de habla hispana, donde se usa el alfabeto latino, las personas sordas usan un mismo alfabeto manual, común para todos los países (con algunas variaciones de índole menor en la forma de algunas letras). En Inglaterra se usa un alfabeto manual distinto, bimanual.

En los países que usan alfabetos distintos al latino (alfabetos hebreo, árabe, amhárico, etc.) existen otras formas de representación entre las personas sordas.

Lo mismo se aplica a los países donde se usan sistemas de escritura no alfabéticos (como es el caso de Japón, China, etc.).

2.40. Idioma de señas de Nicaragua. (ISN)

Idioma de señas de Nicaragua

Es una lengua de señas que se desarrolló en forma aislada de otras lenguas de señas en la Nicaragua de los años 1970, cuando el gobierno sandinista creó la primera escuela pública para niños sordos del país. El lenguaje no fue impulsado por el Gobierno, sino que evolucionó naturalmente a partir de la comunicación entre los propios estudiantes.

Historia

Luego de la revolución sandinista en el año de 1979, el gobierno nicaragüense matriculó a cientos de estudiantes sordos en dos escuelas de Managua.

Inicialmente se intentó la utilización de dactilología con signos elementales para presentar los caracteres de los lenguajes hablados, lo que resultó en un completo fracaso, ya que la mayoría de los alumnos no podían aprender el concepto palabra, al no haber estado nunca expuestos a la lengua oral ni a la escrita. Por consiguiente, los niños y los docentes estaban desconectados lingüísticamente.

Inicialmente, los estudiantes sólo podían usar signos gestuales algo rudimentario, utilizado en el seno de sus propias familias, pero una vez que se les reunió, comenzaron a crear entre ellos de forma independiente un lenguaje propio.

Mientras que a los maestros sin experiencia les resultaba difícil entender a sus alumnos, éstos se comunicaban entre sí sin ningún problema.

En unas pocas décadas había nacido un lenguaje maduro con sus propias reglas y gramática. Los funcionarios sandinistas solicitaron el apoyo de académicos internacionales que finalmente decodificaron la creación de los niños.

Idioma de señas de Nicaragua (ISN) y la lingüística

Los lingüistas encuentran al ISN particularmente interesante porque ha madurado en unas pocas décadas desde un pidgin hasta un lenguaje criollo (creole) completamente desarrollado, gracias a la llegada de nuevos niños que han aprendido el ISN como su lenguaje primario.

También representa la formación de un lenguaje nuevo sin una comunidad de *"hablantes"* adultos nativos. Los creoles habituales se desarrollan a partir de la mezcla tipo pidgin de dos o más comunidades bien definidas de hablantes nativos, pero en este caso la evolución se dio a partir de un grupo de jóvenes sin lenguaje primario.

Algunos lingüistas consideran que lo sucedido en Managua prueba que la adquisición del lenguaje es un atributo innato de la mente humana. Steven Pinker ha sostenido que: *(...) es un caso absolutamente único en la historia. Hemos podido ver cómo los niños (y no adultos) generan el lenguaje, y hemos podido registrar lo sucedido con un gran detalle científico. Y es la primera, y la única, vez que hemos realmente visto la creación de un lenguaje desde la nada.*

Para el contexto nicaragüense es necesario revisar los estudios realizados por la Asociación Nacional de Sordos (NAD por sus siglas en inglés). Relacionado a la privación del lenguaje a los niños sordos, valorar las orientaciones brindadas por parte de los profesionales a los padres y las familias de los niños sordos, así mismo conocer las disposiciones que ellos

toman con relación al tipo de lenguaje con el cual educarán a sus hijos y permitirán que aprendan del mundo que les rodea.

2.41 Implicaciones de la privación del lenguaje a los niños sordos, sordociegos, sordos con discapacidad e hipoacúsicos.

National Association of the Deaf, NAD (2024) afirma: Basándonos en la documentación existente sobre las pesquisas realizadas, *“muchos niños sordos quizás hasta el 70%- están privados del lenguaje”*. Esta privación es más frecuente entre los niños sordos de familias y comunidades negras, indígenas y personas de color (BIPOC por sus siglas en inglés). La privación del lenguaje es una realidad devastadora para muchos niños sordos, y debe abordarse como una crisis grave y urgente.

Los padres y las familias de los niños sordos suelen recibir orientación errónea de los profesionales médicos sobre el proceso de desarrollo del lenguaje, en lo que respecta a las lenguas habladas y de señas. Los profesionales de la medicina suelen convencer a los padres y las familias de niños sordos de que deben elegir solo una forma de lenguaje para garantizar un desarrollo lingüístico y una comunicación eficaces.

Sin embargo, esto es incorrecto, especialmente cuando muchas personas en todo el mundo prosperan, educativa e intelectualmente, cuando son instruidas o expuestas a dos o más lenguas desde el nacimiento. A pesar de los beneficios de proporcionar a los niños una entrada lingüística múltiple, los profesionales médicos sin formación en el desarrollo del lenguaje de los niños sordos suelen decir a los padres y a las familias que proporcionar a estos niños un lenguaje hablado es su única esperanza.

Debido a esta información incorrecta de los médicos, los padres y las familias suelen acabar seleccionando una lengua hablada para enseñar a sus hijos. La decisión de las familias de utilizar únicamente el lenguaje hablado con los niños sordos suele tener como consecuencia la privación del lenguaje de estos niños.

Es imperativo evitar la privación del lenguaje en todos los niños sordos, y para ello es necesario abordar la dependencia habitual de la información auditiva para la adquisición del lenguaje.

Los padres, las familias y los profesionales deben evitar activamente la privación del lenguaje en los niños sordos desde el nacimiento, especialmente mediante el proceso de evaluación auditiva del recién nacido. La responsabilidad de la prevención activa continúa mucho después de esa experiencia inicial en la infancia, lo que significa que todos los proveedores, profesionales, defensores, organizaciones y programas que entran en contacto con la familia son igualmente responsables de trabajar activamente para prevenir la privación del lenguaje en cada niño sordo.

2.42. Aprueban ley de lenguaje de señas en Nicaragua

El Estado de Nicaragua, a través del Ministerio de Educación deberá garantizar a los estudiantes con discapacidad auditiva, el pleno derecho a la educación del lenguaje de señas nicaragüenses, como instrumento de enseñanza - aprendizaje, según lo establecido en la Ley de Lenguaje de Señas, aprobada de consenso por los legisladores, este **12 de febrero de 2009**.

La ley mandata la creación del Consejo Nacional de Lenguaje de Señas como autoridad máxima para velar por el cumplimiento de los derechos establecidos en esta normativa.

Este consejo deberá estar presidido por el titular del Ministerio de Educación e integrado por un delegado del Instituto Nacional Tecnológico, Consejo Nacional de Rehabilitación, Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua, Procuraduría de Derechos Humanos, Ministerio del Trabajo y de Salud, así como un representante de los Consejos de la Región Autónoma del Atlántico Norte y de la del Sur, y la Asociación de Municipios de Nicaragua y de la Policía Nacional.

La Diputada **Martha Marina González**, vicepresidenta de la Comisión de Educación, Medios de Comunicación, Cultura y Deportes, explicó que *la Ley*

de Lenguaje de Señas consigna la obligación de los medios de comunicación en disponer de un intérprete en esta materia para la transmisión de noticieros y programas oficiales.

“Además establece que para la debida atención de las personas con discapacidad auditiva el Estado deberá poner a disposición de estas intérpretes de lenguajes de señas en las instituciones de servicios públicos y del Estado como el Ministerio de Salud y el Instituto Nicaragüense de Seguridad Social”, agregó la parlamentaria González.

Por su parte, el presidente de la Asociación de Sordos de Nicaragua, Juan López, manifestó su satisfacción por los alcances de esta iniciativa de ley, señalando que serán alrededor de unas doce mil personas con discapacidad auditiva las que se beneficiarán con la aprobación de esta ley.

Será competencia de la Comisión de Producción, Economía y Presupuesto establecer un fondo para la aplicación de ley. (Escrito por Mayra Vado).

Los términos "*lengua*" y "*lenguaje*"

Generalmente los términos *Lengua* y *Lenguaje* son usados indiscriminadamente por la comunidad hablante a la hora de referirse a la forma de comunicación de los Sordos. La definición para **Lenguaje** corresponde a la capacidad de los seres humanos para comunicarse. Por otro lado, **Lengua** es un modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad. La representación de dicha capacidad es lo que se conoce como lengua. De esta manera, el término más apropiado debería de ser *Lengua de Señas* y no *Lenguaje de Señas*. Aun así, son popularmente usados ambos términos y comprendidos por la comunidad en general.

En el caso de los Sordos, simplemente utilizan la expresión *Señas* para referirse a cualquier sistema de señas usado por Sordos y *Lenguaje* para los sistemas de comunicación hablados o incluso el sistema braille.

Clasificación, características y valores de la cultura sorda

Algunos lingüistas han hecho una especie de clasificación de las características y los valores de la cultura de los sordos y enumeran como más comunes e importantes los siguientes:

El ser miembro de la Comunidad Sorda tiene como base la sordera.

La mayoría de los sordos tiene altamente desarrollada una memoria visual de lo que sucede a su alrededor. Hay un conjunto específico de normas sociales, de manera que los miembros siguen algunos hábitos sociales diferentes a los de la sociedad general. Cuando los sordos se comunican entre sí generalmente no usan su voz, únicamente lo hacen con los oyentes; incluso muchos sordos no hacen nunca uso de la lengua oral.

Para llamar la atención de un sordo se realizan acciones visuales, tales como agitar la mano, golpear ligeramente el hombro, lanzar un pedazo de papel, encender y apagar la luz, etc. (adaptaciones visuales). Los sordos se comunican con Lengua de Señas al mismo tiempo que comen. Para sustituir los instrumentos domésticos sonoros (despertadores, alarmas, timbres, etc.), utilizan dispositivos luminosos o vibratorios especiales.

Utilizan teléfonos celulares para comunicarse por medio de mensajes de texto (SMS).

Aspectos lingüísticos de la lengua de señas

En los distintos lugares y rincones del mundo las personas sordas conforman una comunidad minoritaria, cuyas características identificadoras es en términos lingüísticos, "el uso de una lengua particular a este grupo", que es la lengua de señas, la cual tiene una estructura, expresión y recepción que difiere ampliamente del castellano (Lengua dominante) en Latinoamérica.

Las lenguas de señas en todo el mundo constituyen el elemento aglutinante e identificador de las personas sordas, presentando interferencias lingüísticas por ser lenguas en permanente contacto y mientras existan personas sordas seguirán existiendo las lenguas de señas. .

El hecho de que las personas sordas se constituyen en comunidad, significa que comparten y conocen los usos y normas de la misma lengua dado que interactúan cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente. Es decir que han desarrollado las competencias lingüísticas, comunicativa y cognitiva por medio del uso de la lengua de señas propia de cada comunidad sorda.

Tal como nosotros sabemos la lengua de señas fue reprimida por muchos años y sólo recientemente se ha volcado la atención de los sociolingüistas al caso de las lenguas de señas. Esto es un reflejo natural del descubrimiento tardío que la lingüística en general hizo de las lenguas de señas por la opresión por las que pasaron estas lenguas por muchos años.

Definición de la lengua de señas

La lengua de señas es una modalidad no vocal del lenguaje humano, surgida naturalmente a través de la comunidad sorda por la interacción de sus miembros en respuesta a una necesidad innata *"la comunicación"*.

Esta como cualquier lengua, permite el acceso directo a todas las funciones lingüísticas con otras lenguas orales, pero posee su propio vocabulario y sistema de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, estando compuesta por elementos mínimos llamados parámetros formacionales.

La diferencia de las lenguas de señas con las lenguas orales es a *nivel de su estructura*, más no en su función, ya que esta no es producida ni percibida como las lenguas habladas oralmente. La lengua de señas evoluciona constantemente dentro de la comunidad sorda en respuesta a sus necesidades inmediatas Rodríguez, Castañeda Ovalleje (1995).

Términos

A continuación, es necesario aclarar algunas de las definiciones utilizadas en torno a las lenguas y que también se dan para la lengua de señas. (Documento de sociolingüística aplicada a las lenguas de señas Lionel Antonio Tovar Macchi (1997).

Primera Lengua: La lengua que se adquiere de niño, la cual tiene dos variantes: "Lengua materna" y "lengua nativa".

Para los Sordos hijos de Sordos, la lengua de señas local es generalmente para ellos la lengua materna.

Para los Sordos hijos de oyentes y debido a que la lengua de señas se adquiere más tarde y fuera del hogar la lengua de señas para ellos sería la lengua nativa.

Segunda lengua: es la que se adquiere aparte de la lengua materna o primera. En el caso de los Sordos, esta es regularmente la lengua oral del entorno, sea sólo en su forma escrita, aunque son numerosos los Sordos que adquieren una segunda o tercera lengua de señas.

Lengua vernácula: la lengua de un grupo dominado social o políticamente por un grupo de lengua diferente. Técnicamente podríamos decir que la lengua de señas es el vernáculo de los Sordos.

Lengua mundial: es una lengua usada en amplias áreas del mundo. También son utilizados los términos "*lengua de comunicación más amplia*" (LWC) y "*lengua internacional*".

Pidgin (vernáculo de contacto): sistema de comunicación formado con elementos de dos o más lenguas y usado para propósitos específicos. Cuando un pidgin es adquirido como lengua materna por una nueva generación, el resultado es una lengua más compleja. denominada "lengua criolla o criollo".

Lengua oficial: La lengua usada para el ejército del gobierno.

Lengua Nacional: la lengua de una entidad política, social, y cultural.

Como lo es el castellano que es al mismo tiempo oficial y nacional.

Lengua franca (o vehicular): la lengua usada habitualmente por gente que tiene diferentes lenguas, de modo que se puedan comunicar, podemos usar como ejemplo el inglés que es la lengua franca a nivel mundial.

Contacto de lenguas

Todas las lenguas de una u otra forma tienen algún grado de contacto y debido a que los usuarios de las lenguas de señas, las personas Sordas, se encuentran inmersas en una mayoría conformada por hablantes de lenguas orales estableciéndose de esta forma un contacto permanente entre la lengua de señas y la lengua oral de su entono, por lo cual es normal encontrar algunas señas que vienen acompañadas de un movimiento articulatorio de la boca semejante a su equivalente en castellano.

Resultado del contacto de lenguas Leonel Tovar (1997)

Entre Dos Lenguas de señas:

- Préstamos léxicos.
- Alternancias de códigos y mezclas.
- Interferencias.
- Pidgins, Criollos.

Entre una Lengua de señas y una lengua oral:

Fenómenos únicos:

- Deletreo u otra representación manual de la escritura.
- Combinaciones entre la lengua oral y señas.
- Articulación.
- Alternancias entre códigos manuales de la lengua oral y la lengua de señas.

Fenómenos de lenguas orales:

- Alternancia de códigos.
- Préstamos Léxicos.

No se debe confundir la formación de pidgins o los procesos de contactos inter- lingüísticos con los sistemas artificiales de señas diseñados por oyentes, generalmente con propósitos educativos.

Por todo lo anterior puede decirse que las lenguas de señas del mundo son lenguas completas, con una estructura gramatical diferente a las lenguas orales, pero que cumplen con todas las funciones comunicativas tanto expresivas como receptivas de cualquier lengua.

Su uso temprano por las personas sordas les permite la obtención de un mejor desarrollo en los distintos aspectos intelectuales y lingüísticos por lo que se hace muy necesaria e imprescindible su amplia difusión entre toda la comunidad en general y muy especialmente entre aquellas, personas que mantienen un contacto más estrecho con las personas sordas (familias, profesionales).

Algunas pautas para considerar en la enseñanza de lectura en una segunda lengua

- Crear ambiente de lectura (buen ejemplo, textos disponibles de todo tipo y tema).
- Trabajar textos no frases no párrafos aislados.
- Textos motivantes y auténtico.
- Crear esquemas: esto lo hace el alumno, pero el profesor puede contribuir, sobre todo si antes de un texto nuevo.
- Prelectura: activación de, esquemas, identificación de la función, la estructura, examen de fotos, ilustraciones, diagramas, cuadros y demás, anticipación del contenido, anticipación de dificultades, definir. más claramente el propósito de lectura (lectura con una dirección).
- Ir de lo global al detalle.
- Fomentar selección de estrategias de lecturas adecuadas.
- Fomentar procesamiento interactivo.
- Dar confianza ante vocabulario nuevo, mediante: (Aprovechamiento de cognados, Determinación de posible significado por contexto. Uso de

información sobre formación de derivados. Uso del contexto gramatical “colocaciones”. Explicación de modismos. Uso correcto del diccionario.

➤ La entonación

Se da por medio de las expresiones faciales y la velocidad dependiendo de la emoción, al expresar estos se lentifican o exageran.

➤ Dactilología o alfabeto manual.

La dactilología es la sustitución de las letras escritas por signos hechos con los dedos de la mano. Es una especie de escritura en el aire. Puede hacerse con una o con las dos manos. El nombre dactilología fue inventado por Saboroux de Fontenay sordo discípulo de Pereire. Parece que los egipcios, judíos, griegos, romanos habían hecho uso de signos con los dedos para simbolizar sonidos.

Los monjes que hacen votos de silencio, sobre todo en la edad media, utilizan estas prácticas para comunicarse. El dominico Italiano Cosme Rossellio (1579) escribe *Thesaurus Artificiosae memoriae*, en el cual reproducen 52 dibujos de las manos para representar el alfabeto, en 1524, 1586 - Melchor de Yebra reproduce la obra Fidenza y dibuja debajo de cada deíctico una representación manual, las que luego usas Pablo Bonet 1860 quien emplea por primera vez el alfabeto manual, con una sola mano, para la enseñanza del sordo y este es el mismo alfabeto que se usa hoy con algunas modificaciones de acuerdo a las características de cada país.

La mano alfabética de Dalgarno, puede ser útil para la educación de los niños sordos ciegos.

Alfabeto bimanual.

➤ La lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas

Decimos que la Lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas porque esta surge de forma natural dentro de la constante interacción

entre esta población en respuesta a su real condición de personas carentes en cierto grado del sentido de la audición por lo cual sus canales de emisión son corporales y espaciales y los de recepción visuales.

Las personas sordas nacen con la capacidad biológica del lenguaje intacta. Sin embargo, su limitación sensorial impide que puedan apropiarse de la lengua oral que se habla a su alrededor. La capacidad para desarrollar la lengua está ahí, pero los datos que pueden activarla no acceden de modo regular al cerebro, pues el canal auditivo está bloqueado. El niño puede captar información por otros sentidos, y comienza a construir sus propias hipótesis acerca del mundo que lo rodea.

Este proceso, sin embargo, es incompleto y no llega a permitir el desarrollo del pensamiento ni de otras habilidades para procesar, almacenar y comunicar información compleja sobre el mundo. Para ello necesitaría del contacto pleno con una lengua.

➤ **Los verbos:**

Los verbos se expresan variando la dirección del movimiento de las señas de acuerdo a la ubicación del objeto indirecto sobre el cual recae la acción. Ejemplo: - verbo cerrar.

Cerrar la puerta: Se ejecuta la seña de puerta con el movimiento de cerrarla.

Cerrar el libro: Hacemos la seña de libro seguida del movimiento de cerrar, uniendo las dos palmas de la mano.

➤ **Inflexiones verbales de tiempo:**

Se marcan mediante una seña indicadora de tiempo. Cuando el énfasis quiere hacerse en un tiempo muy distante, la expresión facial unida a un relajamiento corporal se une en la identificación de la realización de la seña sea en futuro o pasado.

➤ Para indicar que una acción recae sobre múltiples elementos directos o indirectos:

Aquí se repite la acción del verbo dirigiendo el movimiento hacia varios lugares en el espacio sobre los cuales supuestamente recae la acción del verbo.

Los plurales:

Para indicar el plural la seña esta se repite con un desplazamiento rápido de esta o se utiliza otra seña la cual especifica la cantidad a la cual se hace referencia (mucho, poco, dos, seis, hartos... etc.).

Tipos de frases:

La diferencia de frases interrogativas, exclamativas, condicionales, declarativas o imperativas están marcados por medio de la expresión facial y corporal.

La entonación:

La entonación en la lengua de señas se da por medio de las expresiones faciales y la velocidad y dependiendo de la emoción a expresar estos se lentifican o exageran.

La selección de la lengua por parte de las personas sordas

Las personas sordas tienden a adaptar o utilizar determinada lengua de acuerdo a la situación y de acuerdo al dominio de las lenguas que esta posea y según se sientan más a gusto, no es lo mismo para una persona sorda la forma de comunicación a utilizar con sus compañeros sordos, que con su familia (oyente) y de ésta con el cajero (oyente) de un banco.

Evolución y variaciones de las lenguas de señas.

Así como todas las lenguas evolucionan, igualmente sucede con las lenguas de señas, se pueden observar algunos cambios en la forma y en el uso de las señas utilizadas anteriormente y las utilizadas ahora. Estos tipos de variaciones son normales, ya que es así como se dan los cambios lingüísticos en el transcurso del tiempo entre sus usuarios.

Igualmente, la lengua está ligada a su historia, debido a que generalmente la lengua de señas permaneció reprimida por muchos años por el oralismo, se tiende a observar en las personas sordas de mayor edad una tendencia a acompañar su discurso señante con la articulación y el habla.

Es muy probable que esta tendencia vaya disminuyendo entre las nuevas generaciones a medida que la Lengua de señas aumente su estatus y las personas sordas tengan un contacto más temprano a esta.

El grado de variación entre una lengua de señas en un mismo país está dado por diferentes factores.

- ✓ La carencia de diccionarios de lengua de señas.
 - ✓ La carencia de cursos de lengua de señas.
 - ✓ La falta de contacto entre niños Sordos y los Sordos adultos.
 - ✓ Prohibición de la lengua de señas en el entorno escolar.
 - ✓ Status de la lengua de señas.
 - ✓ Identificación de la comunidad sorda con la lengua de señas.
- ¿Qué implica aprender la lengua de señas?

Aprender la lengua de señas es lo mismo que aprender otra lengua, con la diferencia de que para su emisión y recepción se utilizarán otros canales diferentes a la audición y el habla con voz. Por ser esta una lengua viso-corporal a diferencia de otras lenguas que son audio-orales su aprendizaje implica:

Que la atención, percepción, y memoria auditiva, elementos básicos para la adquisición de las lenguas orales serán ahora atención visual, percepción y memoria visual. Los matices de pronunciación, entonación y acentuación serán aspectos de expresión facial, corporal, rapidez, agilidad manual y manejo espacial.

Que hay señas semejantes pero que se diferencian en algunos de los aspectos como: variación de la expresión de alguna de las partes del rostro, configuración de la mano, orientación espacial de la seña con relación al

cuerpo, desplazamiento de la seña en el espacio, uso de la seña en determinado contexto... etc. pues estas pequeñas diferencias traen un cambio en el significado.

Conocimiento de la existencia de los parámetros formacionales en cada seña entre los que tenemos:

- Una configuración determinada en la forma de la mano.
- Un movimiento inicial y final de la seña.
- Una orientación de la palma de la mano en relación al cuerpo y espacio.
- Unos componentes no manuales.

También es necesario tener en cuenta que el aprendizaje del vocabulario aislado, aunque es necesario no es lo fundamental, ya que este se va enriqueciendo del contacto con usuarios y la práctica; lo más importante es enfocar la atención en los aspectos gramaticales y desarrollo de los aspectos básicos en el aprendiz ya que de estas habilidades dependerá su aprendizaje. Lo fundamental es ir aplicando con variedad de usuarios lo aprendido, muy especialmente con adultos Sordos.

➤ Utilizar las actividades adecuadas

- Significativas (parecidas a las de la vida real).
- Graduadas (de lo global a lo detallado de explícito a lo implícito).
- Ligadas a la escritura y a la conversación.
- Explicar gramática en contexto, según se requiera para entender.
- Fomentar la lectura abundante ("Se aprende a leer leyendo").

Animar a los alumnos, haciéndole ver que el proceso de adquisición de una segunda lengua toma tiempo y que en lectura siempre habrá cosas nuevas. Tener igualmente paciencia. No confundir la evaluación para determinar el proceso con la evaluación para dar una calificación.

Ahlgren (1994) y Pietrosemoli (1988). Aseguran que las lenguas de señas son la solución que la especie humana ha encontrado para lograr superar esta limitación en las personas sordas. Si damos un vistazo a la situación general de los niños Sordos comprobamos que la mayoría vienen de padres oyentes por lo que se crea un déficit para la adquisición temprana de la lengua de señas por carecer de un entorno lingüístico natural que les permita desarrollar su lenguaje y pensamiento debido a que la lengua hablada de sus padres no accede naturalmente a sus cerebros por lo que se hace recomendable las *guarderías para bebés Sordos* en donde se encuentren laborando personas Sordas fluidas usuarias de la lengua de señas y *posteriormente iniciar su escolaridad en un lugar lingüísticamente rico en la lengua de señas con la presencia de un número suficiente de modelos lingüísticos constituido por Sordos adultos*.

Los Sordos desarrollan la lengua de señas debido a que es para ellos su lengua natural, es decir que la adquieren sin enseñanza sistemática como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno. Igualmente, la lengua de señas se constituye para las personas Sordas su modo de aproximación al mundo, en medio de la construcción de su identidad y el mecanismo para significar y decir sobre el mundo. Por ser esta lengua viso-gestual es la modalidad por la que el Sordo está plenamente habitado, ya que el Sordo no oye la lengua hablada.

A través de esta lengua el Sordo pone en "funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano" *Carlos Skliar, María Ignacia Massone y Silvana Veinberg (1995)*.

➤ Aspectos básicos de la lengua de señas

Para su expresión y recepción la lengua de señas cuenta con unos aspectos básicos:

- ✓ Percepción, atención y memoria visual.
- ✓ Movilidad ocular.

- ✓ Expresión facial y corporal.
- ✓ Manejo del espacio.

Diferencias entre la lengua de señas y las lenguas orales.

LENGUA ORALES	LENGUA DE SEÑAS
Atención Auditiva.	Atención Visual.
Memoria Auditiva.	Memoria Visual.
Espacio Lineal.	Espacio Tridimensional.
Emisión Vocal	Emisión Espacio- Corporal.
Secuencialidad.	Simultaneidad.

Algunos aspectos morfosintácticos de la lengua de señas.

Pronombres pronominales:

Se determinan por variación de la dirección del verbo y de acuerdo a la posición en que se encuentran las personas involucradas.

Ejemplo: "te invito" en donde la seña invitar se dirige hacia la persona sobre la cual recae la acción.

Pronombres interrogativos:

Por lo general se colocan al final de la frase, en casos se utilizan tanto al comienzo y al final.

El adjetivo:

Se encuentra representado en su mayor parte en la boca y la expresión facial. En algunos casos el adjetivo se realiza simultáneamente con el sustantivo, ejemplo: reloj pequeño.

En los superlativos que expresan el grado superior de una cualidad, se exagera la expresión facial haciendo más lento el movimiento de la seña.

El adverbio: Se realizan mediante modificaciones en las señas del verbo al cual hace referencia, ejemplo: - verbo cortar.

Cortar el pelo: la seña cortar se realiza en la parte del pelo que se desea cortar.

Importancia de la lengua de señas para las personas sordas

Son varios autores que expresan la importancia de la lengua de señas para las personas sordas y lo explican de la siguiente manera: La lengua de señas es fundamental en la vida de las personas Sordas porque:

Las lenguas son símbolos de la identidad étnica.

"Un grupo étnico se define de una manera amplia como un conjunto de individuos que se presentan como una colectividad suficientemente distinta con respecto a otros" Appel & Muysken (1987).

Representa la pertenencia de las personas carentes en cierto grado de la audición a la comunidad sorda o a la población de personas sordas.

La lengua es uno de los elementos básicos para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, y por ser esta la lengua natural de las personas sordas es por medio de esta que se apropian e interpretan los conocimientos, costumbres sociales, cultura etc.

"El proceso de adquisición de la lengua natural constituye el desarrollo progresivo de un potencial de significados ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado' Holliday (1978).

Permite a las personas Sordas adquirir individualidad e independencia, formándose así una identidad propia. La persona sorda puede reconstruir el significado de las cosas y del medio con mayor seguridad logrando un mayor grado de socialización e interacción.

En relación a la educación:

Por ser la lengua natural de las personas sordas se constituye en el mejor medio de instrucción y apropiación del conocimiento UNESCO (1995).

Pudiendo de esta forma las personas sordas acceder a niveles, superiores de educación.

Facilita la apropiación y comprensión de la segunda lengua, ya que es por medio de 1ª. primera lengua que las personas accedemos a la segunda lo que garantizara que las personas sordas no continúen recibiendo aprendizajes mecánicos.

En relación a las personas sordas y a la sociedad.

Permite la participación de las personas sordas en los distintos campos sociales. Pudiéndose garantizar que paulatinamente en un futuro próximo un número mayor de personas sordas podrán llevar las riendas de sus propias vidas y transformación.

Importancia de la lengua de señas para las personas oyentes

La Lengua de señas permite a las personas oyentes:

Un mayor y mejor conocimiento de las personas sordas en sí y como personas, desechando de esta forma la concepción clínica y de rehabilitación, generándose un cambio de actitud.

Mayor interacción social y comunicativa entre la familia oyente y el hijo sordo. Romper la brecha de comunicación que genera un distanciamiento con las personas sordas.

Actualmente Javier López es electo presidente de ANSNIC quién defiende y proyecta la lengua de señas de los sordos nicaragüenses en las escuelas regulares, especiales y en las universidades que le abren puertas, también a los niños(as), adolescentes y jóvenes que se habilitan en la asociación brindando clases a los sordos en el local ubicado sede central en Managua, de donde fue Sandys carretera a Masaya 2 cuerdas arriba, 1 ½ cuerda abajo casa número 126 Los Robles. Colaborándole con sus tareas e incorporándoles su propia cultura, la proyección llega a la asamblea Nacional

donde se inscribe en la Gaceta oficial Ley N°. 675, ley de Lenguaje de Seña Nicaragüense, aprobándose el 2 de febrero del 2009.

2.43. Aportes de personajes importantes con la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)

La Dra. Judy Shepard-Kegl es lingüística e intérprete, colabora en ANSNIC con la comunidad de sordos, atribuyendo sus conocimientos y experiencias en el idioma de señas, la atención y la enseñanza, es una de las primeras personas que se interesó en observar los gestos, movimientos de los sordos Nicaragüenses, intercambiando otros gestos y los asemeja con los que ella conoce de otros lugares, donde ha realizado investigaciones y la de su propio país (Estados Unidos), también contribuyo en la escuela especial de Bluefields realizando el proyecto de enseñanza por inmersión de idiomas de señas.

En los primeros años manejamos este proyecto en sociedad con la sede local de Los Pipitos, organización para padres de niños con discapacidad y la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC).

El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

En este artículo escrito por *María Rosa Lissi, Kristina Svartholm, Maribel González* (2012) se revisan algunos antecedentes sobre el enfoque bilingüe en la educación de sordos, se describe específicamente cómo ha sido implementado en Suecia, y se hace referencia a la incorporación de este enfoque en la educación de sordos en Chile.

Posteriormente, se analiza la forma en que la Lengua de Señas puede ser usada para enseñar la lengua escrita en contextos educativos bilingües, a través del análisis de ejemplos tomados de clases para niños de primer ciclo básico en una escuela de sordos.

Finalmente, se enfatizan las implicancias del modelo bilingüe para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la educación de

sordos y se discuten algunas consideraciones para seguir avanzando en este ámbito en el contexto educacional chileno.

2.44. Los derechos educativos, bilingües y sociales de los sordos

Por otro lado, Moreno (2017:16) en el resumen de la presentación del primer capítulo de su tesis doctoral nos expresa que: “discutir los derechos educativos, bilingües y sociales de los sordos implica conocer las definiciones más básicas de sordera, bilingüismo y educación bilingüe. Esto permite analizar la legislación que protege estos derechos. Desde la perspectiva clínica, la sordera es un término que describe todos los grados y tipos de pérdida auditiva. No obstante, desde la perspectiva de la propia persona Sorda con mayúscula, ser Sordo significa no una pérdida auditiva sino una ganancia en comunidad donde la Lengua de Señas es la lengua principal al ser el vehículo de comunicación, cohesión y creatividad que une a la Comunidad Sorda”.

Fernández- Viader y Yarza (2006) citados por Moreno (2017:19) comentan que, en el caso de España, son tres los conceptos que se emplean para desarrollar proyectos de educación bilingüe para los sordos.

El primero de ellos es el debate y definición de la lengua materna y sordera, el segundo es la definición del bilingüismo como capacidad y derecho y el tercero es contar con un amplio estudio sobre las deformaciones que existen en el término del bilingüismo. Según Skutnabb-Kangas (1981) citado por Fernández Viader y Yarza (2006:488-493) existen diversos criterios desde los que se puede intentar definir este concepto.

En el cuadro n. 1 se presenta una síntesis de los mismos realizada por esta investigadora finlandesa.

Cuadro 1: Definiciones de Lengua Materna

CRITERIO	DEFINICIÓN DE LENGUA MATERNA	DISCIPLINA
----------	------------------------------	------------

Origen	Es la lengua que uno aprende primero.	Sociología.
Competencia	La lengua que uno sabe más.	Lingüística.
Función	La lengua que uno usa más. La lengua con la que uno se identifica. (Identificación interna)	Psicología Social.
Actitudes	La lengua con la que otras personas lo identifican a uno como un hablante nativo (identificación externa).	Psicología individual.
Automatismo	(La lengua en la que uno cuenta, piensa. Sueña, escribe un diario, escribe poesía etc)	Concepciones populares.

Fuente: Skutnabb-Kangas (1981:18)

Años más tarde, cuando esta investigadora estuvo en contacto con la realidad de las personas Sordas, en una conferencia sobre Bilingüismo en la Educación del Sordo desarrollada en Estocolmo en 1993, concluye que: Las definiciones de lengua materna tienen que ser repensadas para las situaciones en las que los padres y los niños no tienen la misma lengua materna, especialmente por origen, y también para las situaciones en donde la lengua materna no puede aprenderse en la infancia ni tampoco ser enseñada por los cuidadores primarios Skutnabb-Kangas (1994:144) citado por Fernández Viader y Yarza (2006).

Como el 95 % de los padres de niños Sordos son Oyentes, es frecuente encontrar que en la bibliografía sobre Sordos se habla más de la lengua de señas como la lengua natural que como su lengua materna. Es necesario, entonces, discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúa el grado de esa competencia. Escuchar, hablar, leer y escribir son, según Baker (1993:6).

Bilingüismo: como capacidad y como derecho

Para hablar de educación bilingüe es necesario definir primero qué entendemos por bilingüe más allá de la presencia de dos lenguas, es decir, la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2). El término bilingüe se utiliza, en general, para hacer referencia a la condición de un individuo en relación a su comportamiento lingüístico, es decir, una persona puede ser descrita como bilingüe si es capaz de comunicarse en dos lenguas. Esto es claro, y nadie pone en duda esta afirmación.

El conflicto viene dado por la medición de esa capacidad, es decir, ¿una lo es competente en ambas lenguas con la misma intensidad? O tal vez ¿podemos considerar como bilingües también a aquellas personas que son más competentes en una lengua que en la otra? Si consideramos como correcta la última opción entonces sobreviene una última cuestión todavía no resuelta por completo: ¿cuáles son los parámetros que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el bilingüismo de una persona? Es necesario, entonces, discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúa el grado de esa competencia. Escuchar, hablar, leer y escribir son, según Baker (1993), las cuatro habilidades básicas.

Esta lingüista sólo considera las modalidades auditivo-vocal y viso-gráfica de las lenguas obviando la existencia de lenguas cuya modalidad es viso-gestual. En el cuadro n. 2 se puede observar la distribución de las cuatro habilidades consideradas por Baker y en el cuadro n. 3 las modificaciones realizadas por las autoras, es decir, el agregado de las habilidades ver y señalar. Este cambio obliga a incluir una nueva dimensión, a la que denominamos viso-gestual.

También incorporamos la quinta competencia, habilidad propuesta por Skutnabb-Kangas (1981) para designar al habla interna. Si observamos los cuadros n. 2 y 3, partiendo desde la definición más amplia de bilingüe, esto es, la posibilidad de tener un diferente dominio en cada lengua, podemos inferir

que existen una gran cantidad de combinatorias que se traducen en una extensa variedad de matices de Ser-Bilingüe.

En consecuencia, no existe una sola forma de ser bilingüe, sino muchas, y todas ellas están condicionadas por el contexto. Esta afirmación permite tomar conciencia de la complejidad real a la hora de planificar el bilingüismo en educación. Se plantea así la enorme dificultad en llegar a acuerdos para definir el término. Sin embargo, Skutnabb-Kangas (1981:89-90) resuelve así este dilema: La definición dependerá de su uso. Por lo tanto, la dificultad para definir el término no se debe utilizar como un argumento para justificar la omisión de cuestionamientos acerca de lengua materna o bilingüismo, por ejemplo, desde una perspectiva estricta.

Cuadro 2. Las Cuatro Habilidades del Lenguaje Según Baker

	Oralidad	Alfabetismo
Habilidades de recepción	Escuchar (1)	Leer (3)
Habilidades de producción	Hablar (2)	Escribir (4)

Baker (1993:6)

Nota: Esta autora basa todo su trabajo en una población de desarrollo normativo por lo tanto quedan al margen de su clasificación las personas que presentan una grave pérdida auditiva y que, debido a esto, poseen un conocimiento del mundo exterior basado fundamentalmente en la percepción visual.

En resumen, la lengua de señas por su modalidad viso gestual es la lengua por excelencia de las personas Sordas debido a que cumple en forma completa con todas las funciones necesarias de una lengua. Esto es, las funciones de comunicación, integración y expresión. A su vez, las personas Sordas, utilizan otras modalidades de comunicación que les permiten

integrarse a la sociedad en la que viven, convirtiéndose en forma casi automática en bilingües.

Las autoras Fernández-Viader y Yarza (2006) definen a la lengua materna de los sordos según el criterio de capacidad de acceso o capacidad biológica. La lengua materna de los niños sordos es la lengua de señas porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural y completa. Están biológicamente preparados para ella. Esta lengua materna es, además, la “primera lengua” a la que deberían estar expuestos los niños sordos, de allí que reciba también la denominación de Lengua 1 (L1). La lengua escrita y la oral son entonces la Lengua 2 (L2) Lengua 3 (L3), dependiendo esto del orden de su introducción.

En párrafos anteriores mencionamos que para la Doctora Baker (1993:6) es necesario discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúa el grado de esa competencia. Escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, Fernández-Viader y Yarza (2006) indican que esta lingüista sólo considera las modalidades auditivo-vocal y visográfica de las lenguas obviando la existencia de lenguas cuya modalidad es viso-gestual. Por lo tanto, es necesario agregar una quinta competencia correspondiente a la competencia visogestual de la persona sorda. Las autoras proponen una tabla adaptada para evaluar el bilingüismo en la persona sorda (p.491). A continuación,

Cuadro 3: Tabla de Baker (1993) Adaptada a la Incorporación de la Cultura Sorda y su Lengua *por Fernández-Viader y Yarza (2006) para la lengua de signos (p. 4888).*

MODALIDAD	Auditivo- vocal	Viso-gráfica	Cognitiva	Visogestual
Habilidades de recepción	ESCUCHAR (1)	LEER (3)	*HABLAR (consigo mismo)	**VER (6)

Habilidades de producción	HABLAR (2)	ESCRIBIR (4)	(5)	** SEÑAR (7)
---------------------------	------------	--------------	-----	--------------

Legenda: *La quinta competencia lingüística propuesta por Skutnabb-Kangas (1981);

**Las competencias lingüísticas (quizás podrían denominarse sexta y séptima).

Nota: adaptación realizada por nosotros para el presente trabajo, basada en la incorporación de la población Sorda, su cultura y su lengua, así como en el reconocimiento de la existencia de distintas modalidades lingüísticas auditivo-vocal, viso-gestual y viso-gráfica.

2.45. La educación bilingüe para los sordos

La explicación de por qué el uso simultáneo del habla y las señas no funcionó como se esperaba, vino después, con el conocimiento obtenido a través del estudio de las lenguas naturales de señas, las LS utilizadas en las comunidades de sordos en los diferentes países.

Estas LS no son internacionales, sino que se han desarrollado al igual que las lenguas habladas, en distintos contextos culturales, y constituyen sistemas lingüísticos muy complejos, cada uno con un léxico diferente y diferentes reglas gramaticales para combinar las señas en las oraciones.

Por otra parte, cada seña no es necesariamente equivalente a una palabra en una lengua hablada, ya que, debido a características específicas de su uso en el discurso, es posible incluir gran cantidad de información en una sola seña Schembrie (2003).

Las LS no sólo se producen de forma manual, sino que también utilizan medios no manuales, tales como expresiones faciales, movimientos de la boca, la dirección de la mirada, etc. Todos estos medios contienen diferentes tipos de información lingüística y son utilizados para expresar partes importantes de la gramática.

Esto permite producir simultáneamente un grado significativamente mayor de información lingüística, en comparación a los idiomas hablados Bergman (1979, 1982). Además, las LS nativas utilizan el espacio tridimensional enfrente del señante y presentan una organización lingüística diferente a la de las lenguas habladas en lo que respecta a la gramática Bergman (1990) y Liddell (2003). En resumen, la estructura de la LS difiere en gran medida a la de las lenguas habladas, debido a las diferencias en la producción y la percepción de los dos tipos de lenguajes. Estas diferentes organizaciones explican el por qué la LS no puede ser producida simultáneamente con un idioma hablado Svartholm (2010). De ello se deduce que la información lingüística producida por estas señas es reducida y fragmentada. Las expresiones de las relaciones gramaticales entre las señas desaparecen. También hay una gran cantidad de información importante en el discurso que no puede ser completamente expresada de un modo comprensible visualmente, como los elementos prosódicos, que incluyen la entonación y el acento Bergman (1977) Svartholm (2007).

Así, hacer señas y hablar al mismo tiempo podría ser utilizado para mensajes simples, cortos, pero cuando la información se vuelve más compleja, el uso de la propia lengua se vuelve una necesidad.

El reconocimiento de la relevancia de la LS en la comunicación de las personas sordas y del derecho de estas personas a ser educadas en esta lengua, lleva al desarrollo de propuestas de educación bilingüe o bilingüe-bicultural para los niños y jóvenes sordos.

Estas defienden el uso de la LS en la educación del sordo y el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente a la cultura en que el individuo se inserta, principalmente a través de la exposición a esta a través de textos escritos Johnson, Liddell y Erting (1989).

Estas propuestas consideran la LS no sólo como un medio de comunicación que puede presentar ventajas en la educación de sordos, sino

como una lengua completa sobre la cual es posible sentar las bases para el aprendizaje de una segunda lengua Hugounenq (2005).

Esto implica la puesta en práctica de dispositivos pedagógicos enfocados a la construcción de un puente que vincule la enseñanza de la LS y la lengua escrita, permitiendo el desarrollo equilibrado de cada una de ellas Mugnier (2006).

En sus inicios, la educación bilingüe para el sordo se desarrolló con fuerza en Suecia Svartholm (1984), donde fue aplicada de manera sistemática y rigurosa en el sistema de educación pública. Es por esto que es relevante describir algunos antecedentes y aspectos centrales de este modelo Fernández – Viader (2002), sobre *la educación bilingüe y bicultural para la educación de alumnos sordos*, nos dice que:

Los proyectos bilingües para la educación de los sordos se sustentan en el respeto a las diferencias y a las necesidades individuales y distintivas de cada alumno. Pretenden favorecer las relaciones interpersonales en el entorno infantil, proporcionándoles interlocutores competentes y modelos de identificación que favorezcan la construcción de una autoimagen positiva y, en definitiva, un mejor desarrollo”. Los proyectos educativos bilingües para los alumnos sordos se sustentan en la importancia de la lengua de señas como lengua vehicular de la institución educativa y como lengua de acceso al currículum.

Pero es muy importante también considerar que estos proyectos bilingües parten de la importancia de ofrecer a los niños modelos sordos adultos, como modelos de identificación. Es por ello que hablamos de educación bilingüe y bicultural: dos lenguas y dos culturas se incorporan en la institución educativa de manera permanente y en igualdad de estatus y consideración por parte de todos los agentes educativos.

Se trata de experiencias muy actuales e innovadoras que, siguiendo otras experiencias del norte de Europa, pretenden ajustar su respuesta

educativa a las necesidades de comunicación de sus alumnos. Usan fundamentalmente la vía visual para favorecer el acceso a la información del mundo y a la cultura. Al tratarse de escuelas con proyectos educativos bilingües - biculturales destacamos el papel de los modelos Sordos adultos en estos proyectos. En definitiva, cuando nos referimos a la educación bilingüe de los sordos el concepto va más allá de educación en dos lenguas; se trata de una educación Bi - Bi (bilingüe y bicultural), en la que se hallan implicadas dos lenguas y dos culturas: la cultura mayoritaria, de la sociedad oyente, y la Cultura Sorda, de una minoría, con unas peculiaridades propias de la captación de la información del mundo por la vía visual.

Esta Comunidad Sorda constituye un grupo cultural de personas que comparten un lenguaje común, una historia, unos valores, actitudes, y experiencias, con una identidad de grupo y con una lengua propia. Ambas lenguas y ambas culturas se encuentran presentes y son valoradas y respetadas en los proyectos bilingües para los sordos. De acuerdo con la línea de investigación de Pertusa & Fernández-Viader (1997) Pertusa (2002) y Fernández-Viader & Pertusa (2005) consideramos que la lengua de señas y la dactilología facilitan el acceso al léxico interno de los alumnos sordos, así como la conciencia fonológica. Las autoras afirman que sólo a partir de un modelo bilingüe y bicultural que considere la L1, la lengua de signos y la L2, la lengua escrita, es posible que el alumno sordo desarrolle y utilice experiencias previas, estrategias de anticipación y análisis metalingüístico. *Por ejemplo, la confusión entre bilabiales y guturales* Alegría & Domínguez (2009) Domínguez (2011).

Los alumnos sordos nicaragüenses presentan los aspectos que la Doctora María del Pilar, nos relata desde sus estudios realizados a alumnos sordos en su país, ellos comparten, viven y se desarrollan en una cultura semejante a las que se describe, lo cual nos ayuda a sostener una propuesta dentro de las aulas de clases en el centro educativo especial, Melania Morales, el modelo bilingüe – bicultural.

2.46. La situación de los niños y jóvenes sordos. La lucha actual por un modelo de enseñanza integrador, Bilingüe y Bicultural

Si antes se tenía una percepción médico-rehabilitadora, el modelo emergente de la Comunidad Sorda es social, que lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, y por la inclusión. La diferencia política, educativa y social en la que crecieron, se desarrollaron y estudiaron los Sordos adultos difiere enormemente de la situación actual. Si antes, la opresión lingüística a la que estaban sometidas las personas Sordas era palpable, actualmente hay algunas escuelas en nuestro país que abogan por el uso de las lenguas de señas y un modelo bilingüe-bicultural en la enseñanza al alumnado Sordo Piruetas (2002) Alonso & Rodríguez (2004) Fernández-Viader & Pertusa (2005).

En la actualidad deberíamos contar con profesionales competentes en lengua de señas que utilicen sistemas comunicativos y recursos educativos visuales que incrementen y faciliten el aprendizaje significativo de la materia impartida.

Por lo tanto, más posibilidades de crecer y educarse en espacios y ambientes óptimos en los que las barreras comunicativas deberían superarse fácilmente puesto que parten de sus necesidades y sus valores.

Sánchez (2015) en sus estudios de esa época muestra que, en Cataluña durante el curso 2014-2015 un 78% de alumnos sordos estaban escolarizados en la modalidad de sectorización y sólo un 7% en modalidad bilingüe.

El acceso a los servicios de interpretación y mediación son insuficientes.

Mientras que en los países europeos hay un intérprete por cada 10 personas Sordas, en España hay un intérprete por cada 143. Estos datos no son el resultado de ausencia de profesionales, sino por falta de recursos económicos: el 75% de los intérpretes en lengua de señas española no tiene trabajo y del 25% restantes, un 81% tienen un contrato temporal y un 3% son autónomos CNLSE (2014).

En cuanto a las modalidades de empleo, muestran que se encuentran en opciones muy limitadas y con trabajos de escasa cualificación puesto que la mayoría de ellos se dedican a labores que implican la actividad física y/o manual: limpieza de alimentos (36%); limpieza de locales o doméstica (32%); carpintería (27%) y otros trabajos manuales (5%).

Este capítulo según Sánchez (2015) nos ubica en una realidad parecida en Nicaragua con los jóvenes y adultos sordos, que la falta de profesionales y los bajos niveles académicos, incluyendo la competencia, hace que jóvenes y adultos sordos nicaragüenses estén desempleados, lo cual en la realidad repercute tanto en económico como en lo social. Sánchez (2015) consideramos necesario hacer una investigación exhaustiva para conocer cifras exactas o cercanas a la realidad laboral de nuestros jóvenes y adultos nicaragüenses.

2.47. El modelo sueco de educación bilingüe

Con la intención de dar a conocer a los lectores sobre distintas experiencias donde se ha trabajado exitosamente con el modelo bilingüe – bicultural, en este caso nos referimos a la educación bilingüe para sordos en Suecia, en donde la LS es considerada la primera lengua para niños sordos y la lengua de la sociedad mayoritaria la segunda, data de 1981. Ese año, el Gobierno sueco decidió que las personas sordas tenían el derecho a ser bilingües en LS Sueca y sueco. Dos años más tarde, se introdujo el primer Currículum Nacional Bilingüe en las escuelas especiales para sordos e hipoacúsicos.

En ese momento se estableció que la LS debía ser la lengua usada en la instrucción de los alumnos sordos y que la enseñanza de esta lengua, así como del sueco -principalmente en su forma escrita- debía tener como objetivo garantizar un desarrollo hacia el bilingüismo LGR 80 (1983).

La decisión sobre el uso de la LS en lugar del "sueco señalizado" fue tomada, en gran medida, sobre la base de la investigación lingüística que estaba en curso en ese momento. La presión y la información de las organizaciones involucradas, tales como SDR, la Asociación Nacional de

Sordos de Suecia, en colaboración con las organizaciones de padres, también fue importante en este proceso Svartholm (1993).

En 1994 este Currículum Nacional fue reemplazado por uno nuevo en donde las demandas de las escuelas para sordos e hipoacúsicos fueron mayores: a partir de entonces, se plantea que después de diez años de escolaridad, los alumnos deben ser bilingües. Esto significa que deben leer (i.e; entender) tanto en LS como en sueco, y también deben ser capaces de expresarse en señas y por escrito.

Para la asignatura de inglés, la cual es obligatoria para los alumnos sordos al igual que para los estudiantes oyentes en Suecia, el objetivo es que puedan comunicarse por escrito. Para todas las otras materias escolares, los objetivos son explícitamente los mismos que para los niños oyentes LpO94 (1994).

El período comprendido entre estos dos planes de estudio puede ser calificado como muy intenso, tanto en la investigación como en las actividades de desarrollo dentro de las escuelas.

Dos nuevos temas académicos, la LS y 'El sueco como segunda lengua para los sordos se estaban desarrollando en la Universidad de Estocolmo, haciendo posible para los estudiantes sordos estudiar no sólo su propia lengua, sino también el sueco escrito desde una perspectiva comparativa. Una base importante para entender los procesos específicos implicados en el aprendizaje de un idioma fue encontrada en la investigación en relación a la interlengua Svartholm (1984, 1987a, 1987b, 1988).

Esta se refiere a estudios acerca de las reglas que se observan en las producciones escritas en sueco de los sordos que aprenden sueco como una segunda lengua, en comparación con aprendices oyentes de una segunda lengua. Muchas de las "peculiaridades" que se encuentran en la lengua escrita de los niños sordos, descritas como tales por las investigaciones tempranas, resultaron no ser peculiares en absoluto.

En cambio, los "errores" y "faltas" encontrados en sus escritos pueden ser explicados de la misma forma que en los aprendices oyentes de un segundo idioma: como el resultado de las estrategias activas de procesamiento del lenguaje, tales como la simplificación, la sobregeneralización y el aprendizaje holístico de palabras y frases. Es en esta perspectiva que debe verse el uso erróneo, por ejemplo, de las preposiciones y las inflexiones, así como el uso desviado, no estándar del vocabulario Svartholm (2008).

A partir del análisis comparativo de los dos idiomas, así como de la observación del desarrollo de los niños dentro de las escuelas, los investigadores y profesores fueron aprendiendo gradualmente más sobre la lengua escrita desde la perspectiva del niño sordo.

En el modelo bilingüe, desde el principio el profesor hace hincapié en que la LS y la lengua escrita son dos lenguas diferentes con estructuras distintas. Puesto que no hay correspondencia uno-a-uno entre las palabras y las señas, no hay uso de la traducción de textos escritos en señas palabra por palabra. En cambio, el significado de frases completas y párrafos debe centrarse en la traducción y en explicaciones posteriores en relación con el vocabulario y la gramática.

Trabajar con textos, "reales" escritos para niños, que no sean para uso pedagógico, sino para el entretenimiento o para la presentación de hechos u otros fines auténticos, es fundamental. Los niños sordos necesitan, al igual que cualquier estudiante de idiomas, un *input* lingüística rica y variada y la necesidad de esto difícilmente se puede cubrir con textos cortos y simplificados, especialmente adaptados. Este *input* se hace inteligible para el niño a través de la LS, en las explicaciones y traducciones presentadas por el profesor Svartholm (2008).

Por otra parte, dado que el niño sordo no tiene o sólo tiene escasas habilidades en la lengua oral, como para apoyarse en estas para el aprendizaje de la lectura, los procesos de aprendizaje de la lectura y el aprendizaje de la

lengua no pueden separarse el uno del otro; el niño construye conocimiento acerca de la lengua sobre todo a través de la lectura.

Después de más de 25 años en los que se ha desarrollado el modelo bilingüe para la educación de sordos en Suecia, los resultados han sido muy positivos. Cuando los escolares sordos se gradúan - un año después que los estudiantes oyentes- rinden el mismo test nacional en sueco, al igual que estos últimos. Entre 2002 y 2008, en promedio, los estudiantes de las escuelas de sordos aprobaban con un nivel de desempeño del 59%, lo que demuestra un nivel de lectura que les permitiría aprobar igualmente la escuela regular SPM (2002, 2007) SPSM (2008).

Es importante señalar que se incluye aquí a estudiantes que tienen problemas específicos de aprendizaje o presentan una situación lingüística compleja en su hogar por pertenecer a familias de inmigrantes, lo cual es cada vez más común en las escuelas de sordos en Suecia Hendar (2008).

Un grupo creciente también son los niños que han comenzado sus estudios en una escuela regular y luego se han cambiado a una escuela especial debido a problemas de lenguaje. Claramente, no se puede esperar que estos niños desarrollen el bilingüismo en forma tan eficiente ya que, por lo general, carecen de conocimientos de la LS antes de ingresar a la escuela especial SPM (2007).

¿Qué pasa entonces con los resultados de otros enfoques bilingües en la educación de sordos? Alrededor de 1990 hubo un movimiento en el campo de la educación de sordos en EE.UU. y Canadá hacia la adopción de lo que fue llamado el modelo bilingüe-bicultural (Bi - Bi) para la enseñanza del idioma y la alfabetización de los estudiantes sordos Gibson Mashie, et al. (1995).

Sin embargo, este concepto no fue ampliamente difundido. Sólo un 9% de los 45.000 estudiantes sordos en EE.UU. durante el año 1999 asistió a una escuela o clase que decía trabajar en forma bilingüe, la mayoría de ellas, sin

embargo, sin un currículum formal LaSasso (2000) LaSasso y Lollis (2003). No hay mucha información disponible sobre los resultados de estas experiencias.

La educación de sordos en EE. UU. todavía presenta un enfoque basado principalmente en la Comunicación Total/inglés signado, relevando también la comunicación oral. No obstante, el Lenguaje de Señas Americano (ASL) tiene una fuerte posición dentro de la comunidad sorda.

En un contexto internacional más amplio, es aún más difícil encontrar resultados que puedan ser comparados con los reportados en las escuelas suecas, ya que: "...todavía es relativamente poco común para los estudiantes sordos y con problemas de audición de las escuelas especiales, seguir el currículum escolar gubernamental de sus respectivos países. En este sentido, en Suecia se plantean altas exigencias a los alumnos sordos e hipoacúsicos" SPM (2005:9).

Podemos entender a los autores de este capítulo cuando dicen que trabajar en las aulas con alumnos sordos es un proceso que debemos pasar para lograr el desarrollo óptimo al momento de aplicar el modelo bilingüe – bicultural, tal a como se plantea la experiencia de EE. UU. y Canadá, que su divulgación fue muy poca difundida y aunque se afirma que los resultados han sido positivos, debemos tomar en cuenta los aspectos que influyen en la aplicación del modelo.

En esta línea de la importancia que existe sobre el modelo educación bilingüe – bicultural, consideramos relevante dar a conocer un de las experiencias latinoamericanas, nos referimos a la República de Chile, el año 1998 en la escuela de niños sordos "Dr. Jorge Otte Gabler".

2.48. Prácticas y estrategias utilizadas en la enseñanza de la lengua escrita a los sordos en contextos de educación bilingüe

Los antecedentes presentados hasta aquí dan cuenta de los principios y lineamientos que se consideran centrales para un modelo bilingüe, como el que se ha estado implementando en Suecia desde hace ya más de 25 años.

Como ya ha sido mencionado más arriba, en el contexto chileno las experiencias de educación bilingüe para el sordo tienen una trayectoria de origen más reciente.

Por otra parte, las políticas educativas a nivel nacional y el marco legal no son aún comparables con la situación descrita en Suecia. En esta sección se describen algunas prácticas y estrategias específicas, que caracterizan la forma en que se trabaja en contextos de educación bilingüe para estudiantes sordos, con un énfasis en la forma en que la LS es utilizada en el proceso de enseñanzaaprendizaje de la lengua escrita en estos contextos.

Para hacer más cercana esta presentación, se ha optado por apoyarse en ejemplos tomados de un contexto chileno, que permiten ilustrar algunos aspectos importantes del trabajo educativo en establecimientos de educación que adoptan un modelo bilingüe para la enseñanza de los alumnos sordos.

Los ejemplos específicos que se incluyen fueron seleccionados de un amplio material audio visual que fue recolectado como parte de un proyecto de cuatro años de duración, en el que se siguió a tres grupos de niños y sus profesoras en una escuela con un proyecto educativo bilingüe - bicultural, con el objetivo de describir y analizar las estrategias utilizadas por las profesoras y evaluar el desarrollo de las competencias en LS y lengua escrita por parte de los alumnos.

En primer lugar, se presentan algunos aspectos relevantes de la estructura general de la clase en el aula bilingüe, para luego analizar algunos ejemplos del trabajo específico con material escrito.

2.49. Consideraciones generales respecto a la organización de la clase

Dentro del contexto de educación bilingüe para sordos, es importante considerar no sólo las estrategias específicas de enseñanza aprendizaje desplegadas por los docentes, sino también aspectos tanto de la organización de la clase como de las condiciones y el ambiente en que ésta se desarrolla.

La estructura general de la clase está organizada de manera tal que permite brindar a los niños un marco de trabajo y un contexto previo a los temas y contenidos que se abordarán. En un inicio, los profesores conversan con los niños acerca de los temas que han visto recientemente o recuerdan alguna actividad significativa que se relaciona con la clase que realizarán.

Luego, hacen preguntas abiertas para ver qué y cuánto recuerdan los alumnos e introducen el tema señalando lo que harán en esa clase. Un ámbito relevante para considerar es el mantenimiento de la atención y el acceso a la información de parte de los alumnos.

La distribución espacial de los alumnos dentro del aula, así como el formato de los materiales y recursos de apoyo que se utilizan durante las clases, permite que todos los niños puedan acceder visualmente a la información que se está entregando y que la comunicación entre ellos no sea obstaculizada.

Los niños se sientan en círculo o semicírculo con la mirada orientada hacia la profesora, a la vez que pueden observar alternativamente a sus compañeros. Se buscan formas de facilitar el trabajo colectivo en la lectura y escritura, por ejemplo, el proyectar en la pizarra o en un telón los textos escritos y el material visual de apoyo.

Por otra parte, los profesores realizan diversas acciones para que los alumnos sigan visualmente aquello que está ocurriendo frente a ellos y tengan pleno acceso a lo que dicen sus compañeros. Por ejemplo, indicando a los niños que se desplacen al frente de la sala para que los demás puedan verlos, así como dirigiendo la atención del resto hacia aquel niño que está comunicando algo.

Un aspecto relevante tiene que ver con las acciones que los profesores pueden llevar a cabo para asegurar que los alumnos puedan seguir en todo momento la clase y no pierdan el hilo de esta durante el proceso. Es extremadamente importante que el profesor mantenga informados a los niños

respecto a la estructura de la clase y el desarrollo de ésta, ya que el niño sordo es visualmente dependiente, por lo que si mira hacia otro lado durante un par de segundos el profesor podría cambiar el tema y el niño podría perderse. Para esto, pueden emplearse diversos apoyos tales como escribir la estructura de la clase en la pizarra, indicar la secuencia de temas a tratar y asignarles números para hacer referencia a estos durante la clase.

Otra forma de ayudar al niño a no perder el hilo de la clase es apoyarse en estrategias que utilizan las personas sordas para comunicarse en LS. Por ejemplo, una forma de ubicar al otro cuando se está hablando de más de un tema es usar los dedos de una mano y si, por ejemplo, hay cuatro temas, puedo hacer referencia al primer punto, señalando a mi dedo índice y así sucesivamente usando los demás dedos, volviendo a señalar el dedo correspondiente cuando hago referencia a ese tema. Esta estrategia se ha encontrado en La LS americana, sueca y noruega Liddell *et al*, (2007). Otro ejemplo es utilizar la seña "terminar" cuando se finaliza un tema, de manera que se muestre claramente que se pasa a otro tema.

2.50. El trabajo con material de lectura

Las distintas estrategias que despliegan los profesores al momento de trabajar con material de lectura cumplen diversas funciones, tales como: explicitar a los niños los elementos que hay que considerar al momento de leer en LS, asegurar la comprensión durante la lectura y aprovechar la actividad de lectura para enseñar algún aspecto lexical o gramatical de la lengua escrita.

Las actividades de lectura involucran el trabajo con distintos tipos textos, los que pueden ser leídos de forma individual, en pequeños grupos de dos o tres alumnos o de manera colectiva en conjunto con el profesor.

a) *Forma de leer cuando se utiliza la LS.* Cuando se utiliza la LS en la lectura de textos, los profesores enfatizan las diferencias entre la LS y la lengua escrita, destacando la importancia de respetar los elementos y la sintaxis de la LS al leer para mantener la fluidez en la expresión. Además, se aprovecha esta

instancia para enseñar aspectos específicos de las dos lenguas. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- La profesora se prepara a leer junto a los niños un texto proyectado en la pizarra, se trata de un ejemplo de una descripción, específicamente la descripción de una abuela.

El texto dice: *La abuela es alta y delgada. Ella tiene la piel clara, el pelo canoso, la piel arrugada y los ojos claros. Ella es simpática y está alegre.*

Antes de comenzar a leer la profesora dice: "*acuérdense lo que uno hace cuando usa LS para leer, primero leo un trozo (indica un trozo del texto con sus dedos) y luego seño, luego leo otro trozo (señala otra vez el texto con el dedo) y luego seño*".

La profesora lee la primera oración del texto: "l-a, a-b-u-e-l-a, ES, ALTA, Y.." y luego les dice "no, en señas primero leemos todo el párrafo, ¿se acuerdan? Primero yo miro el texto, entiendo lo que dice (simula leer el texto, recorriéndolo con su dedo), lo retengo, lo cambio y lo digo en señas ¿Entienden?"

- Durante la lectura colectiva de un cuento, un niño lee frente a sus compañeros la oración *jugar a la pelota*.

Al hacerlo seña "JUGAR - a (deletrea a)". La profesora detiene al niño que estaba leyendo y dirigiéndose a todos dice: "recuerden lo que les expliqué antes, ¿Se dice: JUGAR a-l-a. PELOTA? ¿Se dice así?". Los niños responden "no". Ella dice "no" y les pregunta "¿cómo?" Otro niño dice "JUGAR PELOTA... nada más".

Más adelante, otro niño está leyendo la oración: *lo que más le gusta es jugar*. El niño utiliza la seña "ES". La profesora explica: "Cuando escribimos en castellano, para que esté bien escrito debemos poner es, pero en LS no se usa "ES".

- Durante la lectura grupal de un cuento breve, los niños se encuentran con la expresión *todos los días* en castellano escrito. La profesora utiliza esta oportunidad para mostrar que para expresar esto en LSCh no se puede indicar cada palabra de la oración si no que se debe utilizar una seña específica que significa "todos los días".

En estos ejemplos, las profesoras enfatizan que cuando se lee un texto utilizando la LS, no se debe realizar una lectura "palabra-por-palabra", ya que eso conlleva una alteración de la manera en que se expresan ideas en esta lengua. Así también, para que la lectura en señas sea fluida, es necesario considerar unidades de sentido completas, como las oraciones, para comprender primero el significado del texto y luego expresarlo en LS.

En los ejemplos también se observan referencias a la comparación entre la LS y la lengua escrita, específicamente al mostrar que algunos elementos gramaticales que son propios del castellano no se utilizan al momento de leer en LS y que la forma de expresar una misma idea puede ser distinta dependiendo cuál de estas lenguas se use.

b) *Asegurar la comprensión durante la lectura.* Para asegurar la comprensión, los profesores implementan estrategias tales como: dar a conocer el tema general del texto que van a leer, explicar el significado de algunas palabras que aparecen en el texto o corregir cuando los niños confunden una palabra con otra.

En estas actividades, también se ve reflejado el trabajo del vocabulario en contexto y el aprovechamiento de las oportunidades que entregan los textos para mostrar aspectos relevantes del castellano.

Durante la lectura de un texto, los niños sordos se enfrentan con muchas palabras que no conocen y cometen errores, atribuyéndole un significado incorrecto a una palabra.

En el siguiente ejemplo, al darse cuenta la profesora que la seña que están produciendo los niños no corresponde a la palabra que está en el texto,

interviene, mostrando la diferencia ortográfica que existe entre ambas palabras, para evitar errores en la comprensión.

- Durante la lectura colectiva de un texto, los niños al ver escrita la palabra *cosa*, leen "CASA".

La profesora explica en LS el significado de ambas palabras; primero las escribe en la pizarra, y luego muestra la letra que las distingue (a -o) y las marca para que los niños observen la diferencia entre ambas. Más adelante, hace lo mismo con las palabras *hoy* y *hay* y las palabras, *pero* y *para*.

En el ejemplo que sigue, se observa cómo, frente a una palabra que los niños no conocen, la profesora aprovecha de explicar su significado a partir de los conocimientos que ellos tienen. En este caso, la profesora recurre a un morfema que es familiar para ellos (*pan*).

- Durante la lectura colectiva de un texto, la profesora explica el significado de la palabra *panadera*.

Primero, escribe la palabra *panadera* en la pizarra, encierra en un círculo las 3 primeras letras *pan*, los niños reconocen la palabra y hacen la seña correspondiente.

La profesora los refuerza y luego, apuntando al resto de la palabra y al dibujo donde aparece una panadera, explica que la palabra completa significa "una persona, que es mujer, que vende y hace pan".

En otra ocasión, la aparición de cierta palabra en un texto es utilizada como oportunidad para mostrar que ésta tiene más de un significado, dependiendo del contexto en que se utilice.

- La profesora presenta un texto escrito por ella en el que recuerda y describe a su abuela. Al llegar a la oración *Ella me cocinaba ricos queques y dulces*, marca la palabra *rico* en el texto y la escribe en la pizarra. Luego, apunta a la palabra, la deletrea y dice "Esta palabra puede significar "RICO", que tiene mucho dinero o también puede significar "SABROSO".

2.51. El trabajo en la producción de textos escritos

El trabajo en escritura involucra la producción de textos en forma individual o en parejas y actividades de trabajo con el grupo completo. Una forma en que se combina la escritura individual con el trabajo grupal en producción escrita es la corrección colectiva de los textos creados por los niños.

En estas ocasiones, luego de que los niños han generado su versión preliminar del texto, la profesora escoge uno de ellos, lo copia en la pizarra y pide al autor que pase al frente a leerlo en LSCh, luego se realiza una corrección grupal de lo que éste escribió, produciendo una nueva versión que también se va escribiendo en la pizarra. Esta es una oportunidad para que las profesoras enfatizen algunos aspectos específicos de la escritura en castellano.

La utilización fluida de la LS en el aula posibilita el desarrollo de actividades que llevan a generar textos de mejor calidad. Una conversación fluida en LS previa a la escritura, posibilita una producción más rica ya que permite discutir acerca del tema y generar una mayor diversidad de ideas.

De forma inversa, una vez que el niño produce un texto, puede explicar en LSCh lo que quiso escribir, lo que facilita el andamiaje por parte de la profesora, de manera que la escritura refleje de la forma más fidedigna sus ideas. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra algunos de estos aspectos:

- La profesora realiza un proyecto con los niños en el que cada uno escribirá sobre su historia escolar. La idea es que los alumnos narren primero en LSCh lo que van a escribir y luego produzcan un texto escrito. El día en que los niños narran sus historias en LS, se realiza una filmación de cada relato.

Luego se proyectan los videos y recién ahí comienzan a producir los textos escritos. Esta producción se realiza de manera individual, con algún apoyo de la profesora cuando los niños lo solicitan.

El desarrollo de la actividad dura varias semanas, ya que se dedica una sesión de clase para trabajar corrigiendo en conjunto uno de los textos producidos por los niños. En estas sesiones, la profesora copia el texto de un niño en la pizarra y en conjunto con el curso, va revisando el texto oración por oración.

En cada una de estas sesiones se proyecta primero la narración en LS antes de comenzar a corregir el texto escrito

Este ejemplo muestra también cómo la filmación de los niños narrando lo que desean contar en LSCh, permite llevar un registro de lo que el niño quiso decir originalmente, y así poder volver sobre esta idea una vez que se comenzó a escribir.

Como ya hemos señalado anteriormente, dado que en el aula bilingüe estamos trabajando con dos lenguas diferentes, es necesario enfatizar que al escribir un texto que fue producido previamente en LSCh, lo que estamos realizando es una traducción de una lengua a otra.

El trabajo en producción de textos es una muy buena instancia para realizar comparaciones entre las lenguas, de manera de ir desarrollando una mayor conciencia metalingüística, y también una oportunidad para enfatizar aspectos específicos de la gramática del castellano, en contextos significativos. El siguiente ejemplo ilustra lo anterior.

- La profesora indica a los niños que escriban, de manera individual, un texto que responda a la siguiente pregunta: "¿Cómo celebraste el día del sordo?" Para elaborar los textos, los niños tienen como apoyo las fotos de la celebración que se hizo en el colegio.

Luego que cada niño termina la tarea, el curso junto a la profesora edita uno de los textos de manera colectiva. En este proceso, la profesora enfatiza que cuando escribimos en castellano cambiamos la forma de expresar una idea, en relación a cómo lo decimos en LS.

Por ejemplo, a partir de la revisión de un texto producido por uno de los alumnos, que en una parte decía *yo contento*, ella escribe en la pizarra L1: *Yo contento*. Luego señala "YO CONTENTO" y agrega: "pero cuando escribo, debo utilizar L2", y escribe en la pizarra L2: *yo estoy contento*. Luego explica que lo que le faltaba al texto escrito por el niño es el verbo estar, que debe incluirse al expresarse en castellano.

2.52. Actividades específicas en las que se realizan comparaciones entre las lenguas.

Como ya se vio más arriba, durante las actividades de lectura y escritura las profesoras aprovechan distintas situaciones para mostrar diferencias entre el castellano y la LSCh. En otras oportunidades, este tipo de explicaciones se realizan en el contexto de una actividad dedicada justamente a mostrar este tipo de contrastes, tal como se ilustra en los ejemplos siguientes.

- En un primer momento, la profesora muestra 3 oraciones escritas en la pizarra e indica como en cada una de ellas se usa la palabra *perdió*, pero la señala que se usa al traducirlas a LSCh es diferente en cada caso:

El 3ro Básico B *perdió* 2 - 5.

A Javiera se le *perdió* el cuaderno.

Mi mama se *perdió* las noticias.

En otro momento de la clase presenta las siguientes oraciones, mostrando como cada una de ellas usa una expresión distinta en castellano, pero al traducirlas a LSCh se observa que una misma señal es utilizada en los tres casos.

Mi mamá *no tiene* \$10.000.

Francisca *no vino* hoy.

Mi lápiz *no estaba* en la mochila.

2.53. Colaboración entre pares

La colaboración entre pares puede darse tanto de manera espontánea, como a solicitud de la profesora durante el trabajo en clases. Una comunicación

fluida entre los alumnos, posibilitada por la LS, otorga mayores oportunidades de realizar un trabajo colaborativo.

Dado que los grupos son heterogéneos tanto en el manejo de la LS, como en el manejo del castellano escrito, los estudiantes pueden apoyarse entre ellos para lograr una mejor comprensión de las lecturas y una mayor riqueza en la producción de textos escritos.

En los ejemplos que siguen se observan actividades de trabajo colaborativo propuestas por las profesoras.

- Luego de haber leído en parejas un cuento simple y haberlo compartido con sus compañeros, las mismas parejas desarrollan por escrito una guía de trabajo acerca del cuento.

Durante el transcurso de la actividad, se observan distintas formas en que los niños colaboran entre sí: leyéndole al compañero lo que dice en alguna parte del cuento, indicándole en el texto la palabra que debe utilizar, deletreándole la palabra que quiere que escriba, recordándole ciertos aspectos formales de la escritura, entre otras.

- Luego de haber visitado el Zoológico Parque Metropolitano, la profesora desarrolla una actividad de producción colaborativa de textos en grupos de 3 o 4 niños, en la que ellos deben contar a sus padres qué hicieron ese día. Para esto parte haciendo un recordatorio de las actividades que hicieron en el zoológico, apoyándose en algunas fotos disponibles en la web.

Los niños comentan qué animales vieron, qué comieron y cómo fue el recorrido. Al inicio del trabajo en grupo, los niños designan a un compañero para que escriba y los demás van comentando y señalándole qué debe escribir. La profesora los incita a que cuando no sepan cómo escribir una palabra, le pregunten a un compañero, y se apoyen entre ellos utilizando los recursos de que disponen dentro de la sala (e.g., cuadernos, papelógrafos).

2.54. Oportunidades que ofrece la LS para el proceso de aprendizaje

A partir de lo descrito anteriormente, es claro que la educación bilingüe en general, y específicamente, el uso de la LS en la sala de clases presenta una serie de ventajas y oportunidades en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua para el sordo, específicamente en su modalidad escrita. En términos generales, es evidente que la falta de una lengua bien desarrollada dificulta el acceso a los contenidos escolares y la participación en el proceso de aprendizaje Svartholm (2010).

La educación bilingüe para el sordo, con su énfasis en la adquisición temprana de la LS y la utilización de esta en el aula por parte de los profesores, otorga entonces mayores oportunidades de tener una experiencia educativa plena, sin las restricciones que impone el limitado desarrollo de la lengua oral por parte de los estudiantes.

Por otra parte, la LS ofrece muchas ventajas, que permiten aproximarse a la enseñanza de la lengua escrita de una manera más efectiva, lo que se refleja en los resultados positivos obtenidos por los estudiantes suecos que han sido educados en el modelo bilingüe SPM (2002-2007), SPSM (2008).

A continuación, se resumen algunas de estas ventajas.

- *Fluidez en la comunicación profesor-alumno.*

La comunicación fluida en LS entre el profesor y sus alumnos posibilita una serie de prácticas, actividades y procesos de una manera mucho más eficiente y efectiva que lo que se observa en los contextos monolingües, donde la única lengua utilizada es el castellano, en su forma oral y escrita, con las restricciones que esto impone a la comunicación para el sordo.

Lo anterior se ve reflejado, entre otras cosas, en la posibilidad de trabajar con textos complejos, cuyo contenido y formato son acordes a la edad e intereses de los alumnos, más que a su conocimiento de la segunda lengua.

Esto porque la comunicación fluida entre el profesor y alumnos en LS permite traducir partes del texto del castellano a la LS, explicar conceptos que

puedan ser difíciles de comprender por los alumnos, y monitorear más directamente la comprensión de los textos leídos.

En el caso de las actividades de escritura, la comunicación en LS facilita el trabajo de producción de textos, al poder conversar de manera más extensa y rica respecto a lo que el alumno quiere comunicar. Esta fluidez en la comunicación profesor alumno posibilita también la realización de actividades previas y posteriores al desarrollo de las tareas de lectura formal o producción escrita de textos Schirmer (2000) en las que los niños tengan una participación activa.

Por otra parte, el manejo de una primera lengua permite potenciar el desarrollo de procesos metacognitivos que, tal como lo plantean Palincsar y Brow (1984) resultan relevantes en la adquisición y despliegue de estrategias de comprensión lectora, ya que el profesor puede modelar y proveer de un andamiaje adecuado en este proceso.

- *Fluidez en la comunicación entre los alumnos.*

La adquisición de la LS como primera lengua permite a los alumnos sordos comunicarse más efectivamente entre ellos, posibilitando que en la sala de clases se pueda dar una conversación colectiva entre el profesor y los alumnos, y no sólo un diálogo uno a uno entre cada alumno y el profesor. Esta fluidez en la comunicación permite también la realización de actividades de trabajo colaborativo, las que a su vez potencian no sólo el aprendizaje de los contenidos, sino también el desarrollo lingüístico en la L1 y la L2, dado que los alumnos presentan diferentes niveles de desempeño en una y otra lengua.

- *Posibilidad de utilizar el conocimiento de una lengua para enseñar y aprender una segunda lengua.*

Los enfoques monolingües en la educación de sordos, en los que el idioma hablado del país es la forma prioritaria de comunicación y aquella en que se imparten todos los contenidos escolares, plantean varias limitaciones en el proceso de enseñanza para estos alumnos.

En la mayor parte de los casos, el niño ingresa al sistema escolar sin una lengua bien desarrollada, por lo que debe desarrollar esta lengua al mismo tiempo en que se espera que aprenda los demás contenidos exigidos por el currículum.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua mayoritaria del país, en nuestro caso el castellano, se ve limitada por las restricciones que la sordera impone al *input* en modalidad oral Marchesi (1987) Marchesi (2001) y las dificultades derivadas de aprender una lengua a partir sólo de su modalidad escrita, en ausencia de una primera lengua.

Como se ha mostrado en los ejemplos descritos en la sección anterior, las posibilidades que ofrece la LS de traducir de una lengua a otra, explicar significado de vocabulario y expresiones nuevas para el niño en su primera lengua, y la comparación entre ellas, permiten un mejor acceso a la segunda lengua.

2.55. Consideraciones generales para el trabajo en contextos bilingües

- *Atención visual.* En contextos donde la comunicación se realiza a través de la LS, es fundamental lograr mantener la atención visual de los niños para que no sólo puedan acceder a los contenidos, instrucciones y preguntas presentados por la profesora, sino también lograr una comunicación de calidad entre ellos.

Las actividades específicas antes descritas, en las que se favorece el trabajo grupal con todo el curso o en pequeños grupos, relevan la importancia de este aspecto en el aula. Como se mencionó anteriormente, para cumplir este requisito hay condiciones físicas de la sala de clases, en términos de luminosidad y disposición de los puestos de los niños en el aula, entre otras, que deben tenerse presentes para favorecer una buena percepción visual que permita pleno acceso a lo que los demás están comunicando en todo momento.

Además, es importante enseñar a los niños a respetar los turnos para comunicarse, a establecer contacto visual cuando se le da la palabra a alguien,

a esperar el momento de hablar hasta que todos puedan verse entre sí Erting (1988) Mather (1987) Svartholm, Andersson y Lindahl (1993).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la L1 y la L2.* Si estamos planteando la necesidad de que en la escuela de sordos tengan clara presencia, tanto la LS como el castellano en su modalidad escrita, no sólo se trata de que el conocimiento de la L1 facilite el aprendizaje de la L2, sino que debe haber espacio para que ambas lenguas se desarrollen durante los años escolares Mugnier (2006). Adquiere así importancia la enseñanza de la LS como una materia escolar.

Por otra parte, es importante desde el comienzo que los niños comprendan que el castellano y la LS son dos lenguas distintas y que por tanto no hay una correspondencia uno-a-uno entre los elementos de una y otra. Para esto, es fundamental separar una lengua de otra en el proceso de enseñanza Hermans (2008) Svartholm, *et al.*, (1993).

A su vez, la comparación entre las lenguas es una parte importante de la enseñanza en un contexto bilingüe. De esta manera, el conocimiento que los niños van adquiriendo de la LS permite explicar aspectos de la segunda lengua que se enseña en la escuela. Sin embargo, tal como plantean Humphries y Allen (2008), para que esto pueda ocurrir de manera sistemática y efectiva, se requiere que el profesor de estudiantes sordos - sea sordo u oyente - tenga un buen dominio y conocimiento de ambas lenguas.

Como se vio en los ejemplos descritos anteriormente, estos dos aspectos: la separación de las lenguas y la utilización de las comparaciones entre ambas, se pueden intencionar claramente en el contexto de actividades de lectura y escritura, pero también se requiere de instancias específicas de enseñanza orientadas a este propósito.

- *Colaboración.* Dada la importancia de potenciar los aprendizajes y el desarrollo de la L1 y la L2 en la escuela, la posibilidad de trabajar colaborativamente en el aula adquiere doble importancia: como oportunidad

para estimular el desarrollo de la lengua escrita y como instancia comunicativa que potencia el desarrollo de la LS.

En la medida en que se propongan actividades en que los niños puedan trabajar juntos, en parejas o pequeños grupos para realizar tareas de lectura y escritura, se generan oportunidades en las que unos aprenden de otros.

Normalmente en un mismo curso existe bastante variabilidad en el nivel de competencia lingüística de los alumnos, tanto en LS como en el manejo de la lengua escrita, lo cual permite que en la interacción se genere una zona de desarrollo próximo, que posibilite el aprendizaje y el desarrollo de todos Vygotski (1962).

2.56. Algunas características propias de las actividades de lectura y escritura en contextos bilingües

Lectura

Considerando que, como se planteó en la primera sección, el texto escrito es la vía principal de *input* lingüístico en la segunda lengua para los niños sordos Svartholm (1984) es de gran relevancia exponer a estos estudiantes a gran cantidad y variedad de textos de calidad.

Como se ha visto hasta aquí, una de las ventajas que ofrece la educación bilingüe es la posibilidad de una buena mediación del profesor, para acercar a los niños a textos complejos que aún no son capaces de leer en forma autónoma. La fluidez en la comunicación profesor alumno a través de la LS posibilita un mejor andamiaje en las situaciones en que el niño lee un texto cuyo nivel de dificultad limitaría la comprensión que pudiera alcanzar por sí mismo.

Esto permite que se pueda trabajar con textos auténticos, escritos para niños de su edad y que, por tanto, resulten motivantes para los alumnos. Por el contrario, cuando la comunicación se ve limitada por apoyarse solamente en la lengua oral, se suele presentar a los niños textos adaptados por el profesor o que han sido escritos para niños de menor edad, disminuyéndose en el primer

caso, la calidad de los textos y en el segundo su potencial de resultar atractivos y de interés para los niños.

La lectura, así como las actividades de producción de textos, ofrecen oportunidades para trabajar aspectos gramaticales en contextos significativos. Por ejemplo, en el enfoque de la pedagogía de género Gibbons (2002), basado en la gramática funcional de Halliday (1985) se presentan a los niños textos auténticos de variado género (e.g., fábulas, descripciones, textos informativos, narraciones, etc.) y se trabajan aspectos gramaticales característicos de distintos formatos de textos escritos, en contexto.

En las actividades de lectura compartida, tal como se vio en los ejemplos presentados, se debe enfatizar la comprensión, y la posibilidad de obtener significado del contexto al enfrentar palabras nuevas, todo lo cual se ve dificultado si se realiza una lectura palabra por palabra Johnson *et al.*, (1989).

Por otra parte, debido a que el vocabulario de los niños sordos en la L2 es limitado, ocurre muy seguido que se encuentren con palabras que no logran identificar Lissi *et al.*, (2010). Es importante, por tanto, enseñar a los niños que ellos no deberían detenerse cuando no entiendan, sino continuar leyendo y tratar de obtener el significado a partir del contexto.

Esto se ve favorecido por el uso de estrategias metalingüísticas, las que implican verbalizar lo que está sucediendo cuando están tratando de construir significado a partir de un texto o deducir el significado específico de una palabra Svartholm (1998).

La comprensión de los textos se comprueba fácilmente gracias al uso de la LS. Cuando los niños traducen lo escrito a LS se puede ver si están o no entendiendo, de manera que el profesor puede rápidamente aclarar confusiones y continuar con la lectura, o utilizar los errores como oportunidad para desarrollar la capacidad de cuestionarse si el significado que el niño está otorgando a la palabra encaja con el contexto o no.

Escritura

La actividad de producción de textos escritos se ve enriquecida cuando existe la oportunidad de que el profesor y los alumnos conversen acerca de lo que posteriormente van a escribir. La LS se utiliza así para hablar antes de escribir, compartir ideas y crear estímulos para el texto.

A partir de una comunicación fluida en LS, el profesor puede saber con detalle qué es lo que los niños desean escribir. Esto ayuda a entender y corregir el texto producido por el alumno, de manera que lo que el profesor sugiere refleje lo que los niños realmente quieren decir.

Otra ventaja de la LS para el trabajo en escritura es que puede ser usada para hablar acerca de los diferentes propósitos de esta, los diversos tipos de textos, y la forma en que éstos deben adaptarse para que distintas personas puedan leerlos.

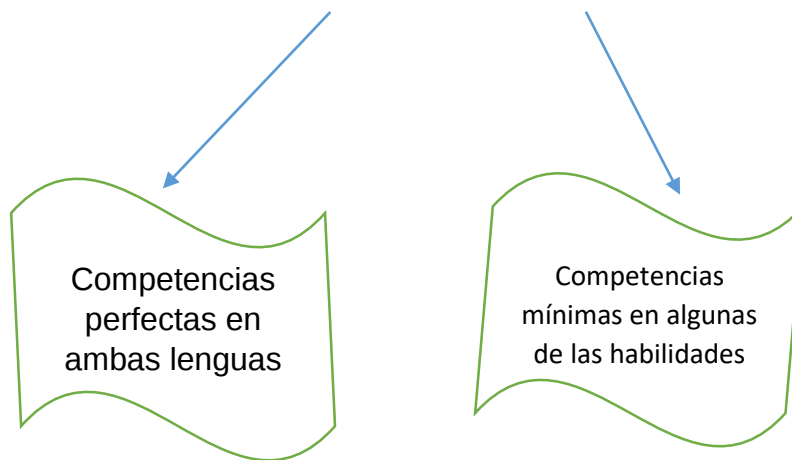
La presencia de dos lenguas en el aula implica que los profesores no sólo manejen eficientemente ambas lenguas, sino que además conozcan las estructuras de la interlengua, de manera que las tengan presentes al revisar los textos escritos por los estudiantes Svartholm (2008).

Los profesores necesitan tener conocimientos sobre los errores que tienden a cometer los niños y lo que estos informan acerca del nivel lingüístico alcanzado por estos; así también es necesario que conozcan sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

2.57. Bilingüismo, un valor pedagógico.

El bilingüismo no es la simple suma de dos lenguas. Aunque aparentemente el concepto de “bilingüismo” tiene un significado sencillo, lo cierto es que puede abordarse desde muy diversos puntos de vista, lo cual confiere complejidad a su definición. No obstante, existe cierto consenso profesional en que el bilingüismo no es la simple suma de dos lenguas, sino que más bien se trata de un continuum entre ambas, que va desde la perfecta competencia en ambas lenguas hasta la competencia mínima en alguna de las habilidades lingüísticas básicas de ambas:

Continuum del bilingüismo



Sin ahondar excesivamente en el concepto de “bilingüismo”, se podría definir el bilingüismo de las personas oyentes como el uso y/o competencia lingüística de una persona en dos lenguas orales (por ejemplo, castellano y francés). Sin embargo, para las personas Sordas el bilingüismo se refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Señas, y una auditivo-vocal, la lengua oral.

Tipos de bilingüismo

- *Según la edad de adquisición de las dos lenguas, el bilingüismo simultáneo presenta al niño/a Sordo/a la lengua de señas y la lengua oral en la misma edad, pero en momentos diferenciados; en el bilingüismo sucesivo, por el contrario, la segunda lengua se aprende posteriormente a la adquisición de la primera.*

- *Según la identidad cultural del sujeto, una persona Sorda bilingüe-bicultural interioriza los dos grupos culturales de su entorno, enriqueciéndola personalmente sin dualidad de sentimientos; la persona Sorda bilingüe monocultural aunque aprende ambas lenguas, condiciona sus vivencias a uno de los entornos.*

En este apartado se contextualiza el bilingüismo en el sistema educativo: los tipos de bilingüismo más significativos en la educación del alumnado Sordo y las dimensiones científicas más importantes que influyen en la construcción de la idea del bilingüismo como opción educativa.

Aunque existen numerosos intentos de caracterizar tipológicamente el concepto de bilingüismo, partiendo de muy diversos criterios, en esta guía hemos intentado mostrar una de las clasificaciones que con más frecuencia aparece en la literatura científica al respecto y que más se aproxima al ámbito educativo de las personas Sordas, tal y como se muestra a continuación:

a) Según la edad de adquisición de las dos lenguas, se pueden distinguir fundamentalmente los siguientes tipos: bilingüismo sucesivo y bilingüismo simultáneo.

- En el bilingüismo simultáneo se presentan al niño/a Sordo/a las dos lenguas (lengua de señas y lengua oral) al mismo tiempo. Esta simultaneidad debe entenderse como la adquisición y/o el aprendizaje de las dos lenguas a la misma edad, pero en momentos diferenciados; es decir, el/la alumno/a Sordo/a comienza la adquisición de la LSE y el aprendizaje de la lengua oral en el mismo curso escolar, aunque los docentes trabajan cada lengua en horarios y espacios claramente definidos y diferenciados.

- En la situación de bilingüismo sucesivo se aprende una segunda lengua en una edad posterior a la adquisición de la primera lengua. Este tipo de bilingüismo se sustenta en la idea de que la adquisición por parte del/la niño/a de una base lingüística sólida sirve de andamiaje o pilar para todos los aprendizajes posteriores; así el/la niño/a adquiere la LSE como primera lengua (basándose en la consideración de que ésta es la lengua natural de las personas Sordas y por lo tanto la que se adquiere de forma espontánea, significativa y sin esfuerzo) y una vez que su aprendizaje se ha consolidado, se comienza la enseñanza de la segunda lengua de manera sistemática, que en el caso de alumnado Sordo es la lengua oral (escrita y/o hablada).

b) Según la identidad cultural del sujeto, se puede diferenciar también entre bilingüismo bicultural y bilingüismo monocultural 7,8:

- Se considera que una persona Sorda es bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales de su entorno: la Comunidad Sorda y la sociedad oyente; esto es, no sólo cuando conoce los valores, la tradición y la lengua, sino cuando los valora y acepta.

Dicho de otra forma, puede decirse que una persona Sorda es bilingüebicultural cuando en ella se aúnan sentimientos de pertenencia a grupos distintos sin ambivalencias ni ambigüedades, sin hacer comparaciones de inferioridad ni de superioridad entre ambos grupos, para así poder participar constructivamente en las dos realidades a las que pertenece.

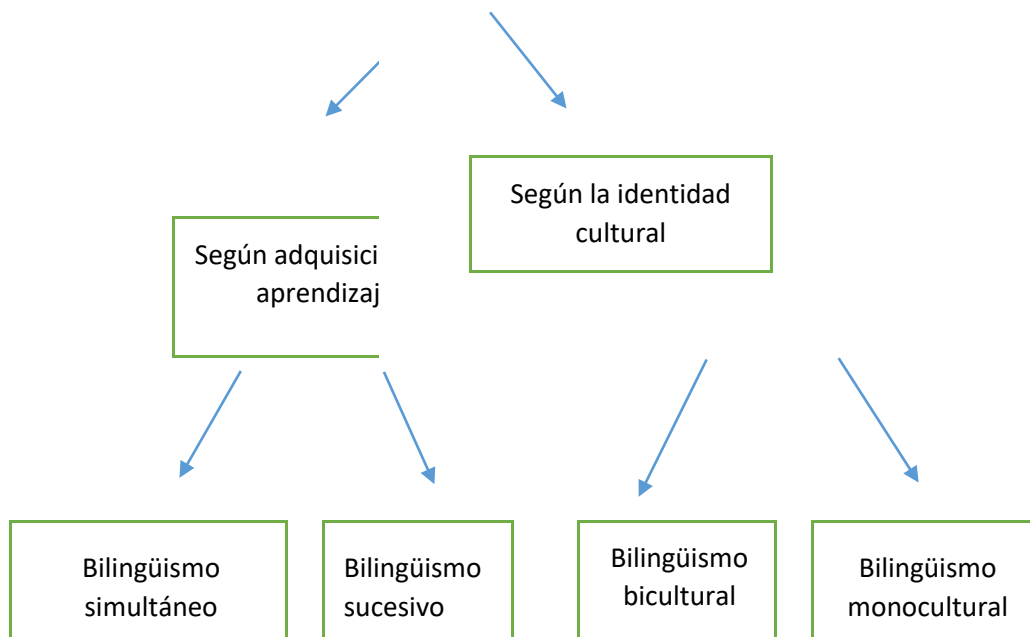
No obstante, esto tan sólo es posible si se dominan ambas lenguas de igual forma y se conocen y aceptan ambas culturas.

- Se considera que una persona Sorda es bilingüe - monocultural cuando sólo se apropia de la cultura de uno de los dos grupos; es decir, aunque conoce y utiliza ambas lenguas, su entorno está condicionado tan sólo a uno de los grupos culturales.

Dimensiones científicas

Con el fin de conseguir una visión global e integrada de lo que supone el bilingüismo en educación, es necesario completar la definición y clasificación de bilingüismo presentadas hasta aquí con las aportaciones y enfoques de disciplinas como la lingüística, la pedagogía, la sociología y la psicología.

Tipos de bilingüismo



María Rosa Lissi, Kristina Svartholm y Maribel González, nos describen la implementación y la importancia del enfoque bilingüe en la educación de los sordos en Chile y Suecia.

CAPITULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Diseño de Investigación

(Franqueza, flexibilidad, explicación, carácter procesual, comunicabilidad, reflexividad).

Franqueza: según la Real Academia Española (RAE) define franqueza, que proviene De *franco*. *Que significa*.

1. f. Libertad, exención.
2. f. Liberalidad, generosidad.
3. f. sinceridad.

Concepto de franqueza

La palabra franqueza es un sustantivo abstracto que deriva de franco, adjetivo que proviene etimológicamente del vocablo germánico “frank” con el significado de “libre”. Esta libertad la tiene quien cuando se expresa no oculta lo que sabe, siente o piensa. La franqueza es una virtud similar a la sinceridad, aunque más intensa, ya que la franqueza no tiene ningún tipo de barrera a la verdad, la que es expuesta de modo abierto y sin ninguna clase de ocultamientos.

La franqueza impide no responder, y no sólo no mentir; el alma debe desnudarse ante el otro, sin esconder nada; o ante uno mismo, pues la franqueza es también no mentirse el propio individuo con respecto a sus pensamientos, ideas, o creencias, aun cuando las consecuencias sean desagradables.

Flexibilidad: Por **flexibilidad** se entiende a la **característica de flexible**. Se trata de una palabra que permite resaltar la **disposición de un individuo u objeto para ser doblado con facilidad**, la condición de plegarse según la voluntad de otros y la susceptibilidad para adaptarse a los cambios de acuerdo a las circunstancias.

A nivel general, la flexibilidad está relacionada con la **capacidad de adaptación**.

Por ejemplo: *“Necesito un empleado con flexibilidad que pueda alternar entre el turno mañana y el turno noche”, “Mi hija asiste a una universidad que requiere de una importante flexibilidad en los horarios”*.

Explicación: Una **explicación científica** es una explicación de un fenómeno a partir de una teoría científica. Una explicación satisfactoria de un fenómeno debe poder dar cuenta de por qué ese fenómeno, y no otro, era de esperarse. Según esta perspectiva, una explicación científica de un fenómeno F es una respuesta a la pregunta «¿por qué sucedió F?», aunque algunos autores sostienen que una explicación es una respuesta a la pregunta «¿cómo sucedió F?».

En general se piensa que las explicaciones científicas están muy ligadas a las predicciones científicas. Mientras las explicaciones son acerca de fenómenos que ya ocurrieron, las predicciones son acerca de fenómenos que todavía no ocurrieron.

Existen varias propuestas sobre cómo debe entenderse a la explicación científica. Algunas de ellas son: la explicación como argumento; la explicación causal; la explicación teleológica; la explicación inductivo-estadística.

Carácter procesual: El **arte procesual** o **arte en proceso** (en inglés, *Process art*) es un movimiento artístico así como un sentimiento creativo y un punto de vista sobre el mundo donde el producto final del *arte* y la *artesanía*, el *objeto de arte*, no es el centro de atención principal.

El «proceso» en el arte procesual se refiere al proceso de la formación de arte: la búsqueda, clasificación, recopilación, asociación y estampado. El arte procesual está preocupado con el *hacer* real; el arte como un rito, ritual y *performance*. El arte procesual a menudo acarrea una motivación inherente, racional e intencional. Por lo tanto, el arte se ve como un viaje creativo o proceso, más que como el producto acabado.

Comunicabilidad: (komunikaβili'ðad) sustantivo femenino

Propiedad de lo que se puede transmitir a otros. Es necesaria una mayor comunicabilidad entre padres y docentes. Todas estas definiciones son elementos necesarios en nuestra investigación.

Tipo de investigación

El diseño de la investigación es de tipo no experimental: correlacional - transversal porque no se manipuló ni se sometió a prueba las variables de estudio.

Esta investigación la definimos dentro del **paradigma cualitativo**, siguiendo a Pope & Mays (1995) quienes afirman que "El objetivo de la investigación cualitativa es el desarrollo de conceptos que nos ayudan a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales (en lugar de experimental), prestando la debida atención a los significados, experiencias y puntos de vista de todos los participantes."

Nuestro enfoque en este trabajo investigativo es **investigación – acción** porque generemos las preguntas directrices sobre la cual se enfocó la investigación con relación a las dificultades que presentan en la escritura del idioma español el alumnado sordo de Nicaragua y poder interpretar el problema.

Es una **Investigación Descriptiva**, porque describimos los datos para encontrar las situaciones y las actitudes predominantes a través de la descripción de las características de una buena escritura y la escritura que realizan actualmente los estudiantes sordos de Nicaragua, también diferenciamos el problema que se está presentando, a través del análisis de las variables.

Población y Muestra

Población

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, adoptamos una metodología descriptiva de carácter cualitativo. Contando con un total de 9 alumnos sordos, del 5° grado de educación primaria de la escuela especial “Melania Morales” – Managua, 1 maestro oyente, 1 maestro sordo y 1 maestra sorda ayudante.

Muestra

Nuestra muestra fue de:

9 alumnos sordos del quinto grado de primaria de la Escuela Especial “Melania Morales”, escogimos esta centro educativo por ser la Primera Escuela de Educación Especial en Nicaragua, actualmente el gobierno la ha propuesta como modelo de escuela especial nacional y por ser reconocida como la escuela de mayor experiencia en el país, es la atiende una mayor cantidad de población estudiantil con diferentes discapacidades y con un personal en su mayoría cualificado en el área de la educación especial.

Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación

3.1. Método de investigación

Para obtener resultados confiables extraídos de la realidad que prevalece se establece la relación directa entre la variable independiente y la variable dependiente, puesto que lo que se pretendió es investigar en qué medida la escritura de los alumnos sordos de Nicaragua tiene o no una buena calidad y que contenga todos los componentes del idioma español, siendo coherente sus escritos al contenido del cual escriben, extraídos de sus propios pensamientos y no que sean simples transcripciones.

En el centro de educación especial “*Melania Morales*” del Municipio de Managua, Departamento de Managua, hemos utilizado el método científico fundamentado en sus componentes: la selección de un problema de estudio con connotación social, en el cual se formulan sus respectivas preguntas

directrices para orientar la investigación, destacando su correspondiente sistema de categorías e indicadores que sirvieron de base para el diseño de los cuestionarios de opinión, con la información obtenida se realizó una transcripción de la información a través de diferentes bloques y que cada uno de los bloques contiene sus categorías ya estudiadas científicamente por otros autores en otros estudios similares al nuestro, (Fernández Viader, M. P., Pertusa E. Pérez Aguado N. entre otros).

A través de estos bloques y categorías se refleja las diferentes situaciones que se observan durante el desarrollo de las clases que en nuestro caso escogimos diferentes unidades temáticas de la asignatura de Lengua y Literatura que es donde se trabaja el desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos sordos en Nicaragua y esa información la representamos con una prueba estadística de las hipótesis formuladas, para ello usamos el análisis de los datos extraídos a partir del programa informático cualitativo QDA Miner Lite4 nos permite observar qué códigos son más sobresalientes, y, por lo tanto, qué estrategias específicas son las más empleadas por el maestro a fin de plantear las conclusiones con sus respectivas recomendaciones en torno a la problemática en estudio.

Datos de los alumnos sordos en estudio del Quinto Grado de la Escuela Especial “Melania Morales” – Managua (Nicaragua)

Profesor: Luis Manuel Muñoz (Hipoacúsico) Grado: 5° Área: Audición

N°	Nombres y apellidos	Fecha de nacimiento	Edad	Discapacidad
1	Alejandra	17/06/2009	10 años	Sorda
2	Danny	7/11/2007	12 años	Sordo
3	Ernesto	15/01/2006	13 años	Sordo
4	Elian	27/03/2006	13 años	Sordo
5	José	27/08/2005	14 años	Sordo
6	Mariana	14/12/2006	13 años	Sorda
7	Julián	20/03/2009	10 años	Sordo
8	Aslhy	21/09/2008	11 años	Sorda
9	Steven	16/09/2007	12 años	Sordo

Distribución de las sesiones y horas de docencia

Asignatura: Lengua y Literatura.

Total de horas de Curso 2018 - 2019

Grabación: 3 horas y 6 minutos

DESCRIPCIÓN	FECHA	HORARIO	TOTAL, DE HORAS	GRABACION
PRIMERA SESIÓN	21/11/2018	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	25MIN: 34 SEG.	✓
SEGUNDA SESIÓN	22/11/2018	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	8 MIN: 13 SEG.	✓

TERCERA SESIÓN	23/11/2018	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	4 MIN: 56 SEG.	✓
CUARTA SESIÓN	24/04/2019	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	2MIN. 47 SEG.	✓
QUINTA SESIÓN	25/04/2019	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	45MIN. 57 SEG.	✓
SEXTA SESIÓN	04/06/2019	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	33 MIN. 13 SEG.	✓
SÉPTIMA SESIÓN	06/06/2019	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	45 MIN. 06 SEG.	✓
OCTAVA SESIÓN	11/06/2019	8:00 a.m.– 8:45 a.m.	45 MIN.32 SEG.	✓

Total, de horas de docencia

Total de horas de

Curso 2018 - 2019

grabación: 3 horas y 6 minutos.

3.2. Técnicas de Investigación

El estudio comprende las modalidades de investigación teórica y de campo dado que su objetivo se orientó a verificar si realmente existe relación entre cada teoría con relación a la escritura de los sordos y lo que realmente se ve en el trabajo. Entre las técnicas empleadas, está:

La observación de unidades temáticas de la disciplina “Lengua y Literatura” en quinto grado para ver la metodología empleada por el docente en la enseñanza de dicha asignatura.

Entrevistas al docente oyente, al docente sordo y a la maestra sorda ayudante con alumnos sordos de educación básica en la escuela especial “Melania Morales” - Managua. A los intérpretes de lengua de señas de alumnos sordos de educación básica en la escuela especial “Melania Morales” - Managua.

Instrumentos de Investigación

Se aplicó la técnica de la observación y de entrevistas, del cual se diseñaron los instrumentos respectivos de opinión por cada uno de la población involucrada, tomando como base para su diseño los indicadores de cada una de las variables en estudio y la posibilidad de respuestas abiertas que se toma en cuenta en la formulación de conclusiones y sus respectivas recomendaciones.

3.3. Procedimiento Para Recolección de Datos

La recopilación de la información requerida en los instrumentos de investigación que se suministró consistió en realizar visitas a la escuela especial

“Melania Morales” donde se explicó a la Dirección de la escuela especial y al docente de aula con alumnos sordos, el objetivo general y los específicos de nuestra investigación, para haber obtenido el acceso a responder los instrumentos que se les administró.

3.4. Programa de Análisis Cualitativo

En nuestro estudio hemos abordado el análisis a partir del programa informático QDA Miner Lite4, un software de codificación cualitativa que permite analizar los datos obtenidos con el fin de construir modelos conceptuales.

El programa fue seleccionado a raíz de los cursos de formación que se realizaron al respecto durante el período de investigación y la posibilidad de asesoramiento continuo.

QDA Miner Lite4 es una versión gratuita y de fácil aplicación que ofrece la importación de diferentes formatos de documentos de texto, como RTF, HTML, PDF, así como datos almacenados en Excel, MS Access, CSV, archivos de texto delimitados por tabuladores; permite una codificación intuitiva a partir de códigos organizados en una estructura de árbol y tiene la posibilidad de añadir comentarios o notas de investigación en los segmentos codificados a lo

largo de todo el proceso de análisis. Además, incluye una herramienta booleana de búsqueda rápida para facilitar la recuperación y codificación del texto.

Imagen 22. Ejemplo de codificación QDA Miner Lite4

Una vez se han trabajado los datos pertinentes, el programa informático proporciona el análisis de frecuencia de códigos en tablas de exportación y en gráficos con diferentes formatos: gráficos de barra (horizontal o vertical), gráficos de pastel y etiquetas de nubes, que puedes personalizar, siguiendo unos parámetros básicos.

Los gráficos se pueden exportar en formatos BMP, PNG, JPEG, WMF.

Imagen 23. Ejemplo de análisis QDA Miner Lite4

Aunque el programa presenta ciertas limitaciones que comentaremos en el apartado 7.4, consideramos que es una herramienta completamente funcional, efectiva y muy válida para el análisis de nuestros resultados. QDA Miner Lite4 nos ha ofrecido la posibilidad de trabajar nuestro material observado de una forma ágil, cómoda y práctica.

Bloques

Estudiar las características de los estudiantes sordos como objeto de investigación.

Analizar las estrategias de formación de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Diseño de Investigación

En nuestra investigación son necesarios los siguientes elementos, Franqueza, flexibilidad, explicación, carácter procesual, comunicabilidad, reflexividad.

3.5. Tipo de Investigación

El diseño de la investigación será de tipo no experimental: correlacional - transversal porque no se manipulará ni se someterá a prueba las variables de estudio.

Esta investigación la definimos dentro del paradigma cualitativo, siguiendo a Pope & Mays (1995) quienes afirman que "El objetivo de la investigación cualitativa es el desarrollo de conceptos que nos ayudan a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales (en lugar de experimental), prestando la debida atención a los significados, experiencias y puntos de vista de todos los participantes."

Nuestro enfoque en este trabajo investigativo será investigación – acción porque generaremos la hipótesis sobre la cual se va a enfocar la investigación con relación a las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes sordos de educación básica en la escuela especial “Melania Morales” - Managua.

Elegimos el enfoque epistemológico - metodológico porque buscamos resolver el problema de las estrategias metodológicas que utiliza el maestro para la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes sordos de educación básica en la escuela especial de Nicaragua, usando las técnicas del paradigma cualitativo, usando teorías que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas sordas, en nuestro caso a través del modelo bilingüe - bicultural.

Es una Investigación Descriptiva, porque describiremos los datos para encontrar las situaciones y las actitudes predominantes a través de la descripción de las características de una buena escritura, correcta en el idioma español, también describiremos la escritura que realizan actualmente los estudiantes sordos de la escuela especial Melania Morales en los distintos niveles de primaria.

CAPITULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

FECHA DE HOY: DOMINGO 1 de nov. de 2020

Filmación N° 1

FECHA DE LA SESIÓN: miércoles 21 DE NOVIEMBRE DE 2018

PROFESOR: Hanzel Argüello. (OYENTE E INTÉRPRETE)

- Grado: 4°
- Disciplina: LENGUA Y LITERATURA
- Tema: El niño y la rana
- Cantidad de alumnos sordos presentes: 5 en total (3 VARONES Y 2 MUJERES)
- **Duración de la clase: 25 Minutos Y 34 Segundos.**

[M1EXALSD]: El profesor en el centro del aula explica la actividad que van a desarrollar.

[M1EXALSD]: El profesor explica en LSN el contenido de la práctica docente usando el cuaderno de uno de los alumnos.

[M1PAP]: El maestro oyente señala un papelógrafo pegado en la pizarra.

[M1EXP]: Explica sobre un personaje: La rana.

[M1EXT]: Explica sobre el tema: "El niño y la rana".

[AAILO]: Los alumnos están intentando leer y oralizar el tema, se escucha un murmullo ininteligible entre los alumnos como queriendo verbalizar el tema.

[M1PAP]: El maestro oyente llama a un alumno a la pizarra, le pide con LSN que señale en el papelógrafo a la rana.

[APARC]: El alumno pasa al papelógrafo y señala la respuesta correcta. "La rana".

[M1PRIRC]: Se acerca a cada uno de los alumnos para señalarles en sus cuadernos donde está la rana.

[AARC]: Cada alumno señala la rana en su cuaderno.

[MYCD]: La maestra sorda ayudante le agarra la cabeza a uno de los alumnos y le ayuda a girarla hacia la pizarra para que pueda ver a la rana.

[M1AALSDT]: El profesor oyente y los alumnos simultáneamente hacen la seña de RANA.

[M1EXALSD]: El maestro oyente, primero lee en el papelógrafo y simultáneamente hace la lectura con LSN. caracteriza lo físico de la rana.

[M1LEXALSD]: El maestro oyente en bimodal solicita a los alumnos que repitan la lectura en el papelógrafo sobre la descripción física de la rana.

[M1EXALSD]: El maestro oyente y los alumnos en bimodal simultáneamente, siguiendo lo escrito en el papelógrafo describen a la rana.

[M1PAP]: El maestro oyente pide voluntarios a pasar al papelógrafo y hace pregunta exploratoria, que señalen la rana.

[AAIRC]: Dos de los alumnos se levantan, señalan la respuesta correcta, "la rana".

[M1FP]: El maestro oyente les confirma que lo hicieron correctamente.

[M1PRRCIT]: El maestro oyente se dirige a cada alumno para garantizar que unan correctamente la oración con el dibujo. El maestro hace comprobación de asociación de imagen y texto.

[ASRMY]: La alumna se dirige hacia la maestra sorda ayudante, para consultarle si su respuesta que hizo está en lo correcto.

[AARMY]: Los demás alumnos hacen lo mismo que el alumno en la pizarra, con la maestra sorda ayudante.

[M1PAP]: El maestro oyente coge un papelógrafo y lo lleva a pegar a la pizarra.

[AYUM1]: Al maestro oyente le cuesta pegar el papelógrafo en la pizarra y por eso una alumna se acerca para ayudarle a pegar el papel al maestro oyente.

[AYUA]: La alumna se retira sin concluir la ayuda, pero se acerca al alumno que está en la pizarra para también ayudar a pegar el papelógrafo.

[MYCD]: La maestra sorda ayudante se acerca a la pizarra, agarra al alumno que está en la pizarra y se lo lleva de la mano a su silla.

[M1IPA]: El maestro oyente pega en la pizarra un nuevo papelógrafo como segunda parte de la lectura.

[M1PVE]: El maestro oyente dice a los alumnos fijarse en el papelógrafo: "Recordar la lectura" y subrayar SI o NO, según corresponda".

Ejemplo; La rana es grande. SI NO

[AALSDT]: Los alumnos repiten simultáneamente con LSN y dactilología, "RANA GRANDE".

[M1EXLS]: El maestro oyente, expresa con LSN que la rana no es grande.

[M1PVE]: El maestro oyente les da las opciones SI NO para que los alumnos respondan cual es la correcta, la respuesta será NO.

[M1PAP]: El maestro oyente señala y lee en el papelógrafo con LSN, "El niño iba corriendo por el campo".

[M1LSDV]: El maestro oyente insiste a los alumnos con LSN, que se fijen bien en la respuesta que vayan a poner y por eso mismo que pongan atención.

[M1PVE]: El maestro oyente dice con LSN y con gesto, diferenciando, CORRER Y CAMINAR, luego les pregunta ¿cuál es la respuesta correcta?

[M1PAP]: El maestro oyente lee en el papelógrafo y lo hace con LSN, la tercera oración, "El niño estuvo feliz al oír a la rana"

[APARC]: El alumno se acerca a la papelógrafo y encierra con un círculo la palabra "NO".

[AADRC]: Los alumnos crean un debate entre ellos sobre ¿cuál debe ser la respuesta correcta a la oración? "La rana estuvo croando en la poza".

[ARC]: Alumno pasa a poner la respuesta correcta. En esta última oración pusieron dos respuestas encerrándolas en círculos. SI NO

[M1IPAAFO]: El maestro oyente indica en el papelógrafo que asocien las siguientes frases con las onomatopeyas de los diferentes animales.

- | | |
|------------------------|-------------|
| A) La rana croaba | pío pío |
| B) Los pollitos Piaban | miau miau |
| C) El gato maullaba | be be |
| D) La oveja balaba | Croac Croac |

[AADRC]: Los alumnos debaten sobre lo que ellos entendieron.

[M1EXT]: El maestro oyente vuelve a explicarles cada oración.

[APARC]: Un alumno va a la pizarra, para señalar en el papelógrafo "La rana croaba".

[ASPARI]: Un alumno que pasa en el papelógrafo señala una respuesta, pero no es la correcta.

[M1PAP]: El maestro oyente pregunta con LSN, ¿Cuál es la respuesta?, les repite la oración, Los pollitos pían, entonces la respuesta correcta es pío pío. Luego les da 3 opciones distintas de respuestas, para responder a la oración el gato miau miau.

[APARC]: El alumno de pie en el papelógrafo une correctamente la oración con: pío pío.

[AIPA]: Un alumno se apresura hacia el papelógrafo porque ya sabe la respuesta de la oración que sigue, por lógica es fácil porque es la última.

[M1CC]: El maestro oyente le dice a través de LSN que se espere y que después pase a responder.

[M1PVE]: El maestro oyente después de leer la oración antes de completarla en el papelógrafo, les da opciones de respuestas.

[AAIPA]: Los alumnos opinan señalando hacia el papelógrafo, aunque no se sabe a cuál de las respuestas señalan en concreto.

[M1PAP]: El maestro oyente invita a un alumno a participar en el papelógrafo, frente a la pizarra al alumno le cuesta decidir la respuesta correcta y el maestro le vuelve a leer la oración, "El gato maullaba", y le señala posible respuesta.

[APARC]: Al final el alumno logra unir la oración correcta y aprovecha inmediatamente a querer dar respuesta de la 4° y última oración, La oveja balaba -. Be be. La señala antes de retirarse de la pizarra hacia su asiento.

[M1LSDV]: El maestro oyente con LSN, dice pongan atención.

[M1LSPA]: El maestro oyente llama con LSN a uno de los alumnos para pedirle que pase al papelógrafo.

[ARPA]: El alumno se rehúsa a pasar al papelógrafo.

[M1SAAPA]: El maestro oyente pide al grupo: ¿quién quiere pasar al papelógrafo?

[APAFO]: Uno de los alumnos decide pasar al papelógrafo a realizar la actividad de unir frases onomatopéyicas.

[APAFO]: Un alumno frente al papelógrafo se queda pensativo e inicia a unir correctamente la oración, pero a la mitad del proceso se detiene dudoso de lo que hace y le pregunta al maestro.

[APAIRCFO]: Otro alumno pasa rápidamente al papelógrafo y le indica con el dedo la respuesta correcta uniendo la oración, "La oveja balaba... BE BE".

[AACORC]: Los alumnos copian en sus cuadernos las respuestas correctas, a la vez fijándose en las respuestas del papelógrafo.

[AAKE] Algunos alumnos borran para corregir los errores que habían escrito en sus cuadernos.

[M1EXALSD]: El maestro oyente orienta con LSN y a la vez expresando en dactilología quinta y última actividad en el papelógrafo.: Dibujar: La rana, el niño, la poza.

[AACORC]: Todos los alumnos dibujan en sus hojas lo que el maestro le entregó a cada uno.

[MYPRAADB]: La maestra sorda ayudante observa a cada uno como hacen sus dibujos.

[MYEXDBLSDT]: La maestra sorda ayudante frente a la pizarra explica a todos paso a paso los dibujos que deben hacer. Lo hace usando LSN y la Dactilología.

[MYLL]: La maestra sorda ayudante les muestra lápices de colores.

[MYOD]: La maestra sorda ayudante les dice que le soliciten los lápices de colores cuando lo necesiten y que ella pasará por sus asientos para facilitárselos.

[MYEXALSD]: La maestra sorda ayudante continúa explicando y apresurada porque ya la clase va a terminar.

Para nuestro contexto trabajaremos con las siguientes categorías apoyados con las categorías elaboradas por los autores antes mencionados:

[LSN] Lengua de Señas de Nicaragua

[LS]: Lengua de señas de Nicaragua a efectos de abreviar en la codificación QDA Miner.

[ACOE] Lengua oral: uso de la lengua oral en español.

[ACD] Dactilología: representa la versión manual del alfabeto de la LSN. Consiste en representar las letras del alfabeto mediante formas manuales.

LSD: Lengua de señas y dactilología simultáneamente.

BI: Bimodal es el uso de la lengua de señas de Nicaragua, adaptada a la estructura de la lengua oral.

TRANSCRIPCIÓN N°5

FECHA DE LA SESIÓN: 25 DE ABRIL DE 2019

- PROFESOR: Luis Manuel Muñoz (SORDO)
- MAESTRA SORDA AYUDANTE: Eda Salguera
- **Grado: 5°**
- **Disciplina: LENGUA Y LITERATURA**
- Tema: Los medios de comunicación.
- Cantidad de alumnos sordos presentes: 5 en total (3 VARONES Y 2 MUJERES)
- **Duración de la clase: 45 Minutos y 57 segundos**

[M2PRAACO]: El maestro sordo recorre en el salón de clase antes de iniciar para garantizar que los alumnos estén copiando lo que está escrito en la pizarra y que él mismo lo había copiado.

[MYPRAACO]: La maestra sorda ayudante recorre el salón para asegurar que los alumnos copien lo orientado por el maestro sordo.

[AACOP]: Todos los alumnos copian el texto orientado por el maestro sordo. El tema es: “Los medios de comunicación”.

[M2UCCAACOP]: El maestro sordo se ubica al centro del salón de clase para observar que todos los alumnos estén copiando el texto de la pizarra.

[M2SMYORAA]: El maestro sordo pide a la maestra sorda ayudante, lo apoye acomodando a los estudiantes frente a la pizarra y en hilera con el objetivo de que los alumnos no estén muy separados.

[AARC]: Todos los alumnos obedecen las orientaciones dadas por la maestra sorda ayudante.

[M2LSDV]: El maestro sordo inicia la clase ubicado en el centro del salón haciendo señas con las manos extendidas para llamar la atención de los alumnos. Saluda con LSN, les dice "buenos días" y pide pongan atención a él. Les pregunta a los alumnos si están bien.

[M2AAPE]: ¿Cuántos varones hay en la clase? Parece ser que la clase de hoy es continuación de otra clase impartida anteriormente. También les pregunta ¿Qué fecha es hoy? Señalando hacia la pizarra donde está escrita la fecha.

[M2SUAAP]: El maestro sordo con la LSN les dice a los alumnos que se pongan de pie.

[AARC]: Los alumnos cumplen la orden del maestro sordo, se ponen de pie.

[M2EXAAER]: El maestro sordo explica a los alumnos con la LSN, que van a hacer un ejercicio para relajarse y les pide sigan los ejercicios que él les guiará.

[M2AAER]: El maestro sordo junto con los alumnos levanta las dos manos hacia arriba y hace movimientos con los puños de las manos.

[M2AAER]: El maestro junto con los alumnos extiende los brazos hacia los lados y hace movimientos con los puños, cerrando y abriendo las manos.

[M2AAER]: El maestro sordo junto con los alumnos, finalmente baja los brazos haciendo movimientos con los puños.

[AARC]: Los alumnos repiten bien los ejercicios que hace el maestro.

[M2AAER]: El maestro junto con los alumnos posiciona el pie derecho extendido hacia delante y hace girar el talón del pie, igual

hace después con el pie izquierdo. Vuelve a levantar las manos hacia arriba, hacia los lados y por último hacia abajo.

[M2AAER]: El maestro hace un nuevo ejercicio, ahora es con la cabeza que la inclina hacia atrás, después pone la cabeza en posición normal, para luego volver a inclinarla hacia atrás. Les indica a los alumnos a sentarse y que pongan atención hacia la pizarra.

[M2AAPE]: El maestro sordo pregunta a los alumnos ¿Cuál es el tema de la clase de hoy?, les dice que se fijen bien lo que está escrito entre comillas.

[M2EXT]: El maestro sordo con la LSN les explica el significado del tema: “Los medios de comunicación” les va explicando lo que significa: Televisión, Radio y Periódico. En el inicio de un texto en la pizarra aparecen las palabras: Televisión, Radio y Periódico.

Maestro Sordo Relaciona Imagen -Texto [M2RIT]: El maestro sordo les enseña que cada palabra escrita se relaciona con una de las láminas correspondientes, en cada una de ellas el maestro hace explicaciones con el objetivo de que los alumnos comprendan los significados de las palabras sobre “Los medios de comunicación”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica a los alumnos con la LSN y Dactilología el significado de la palabra periodista.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología a los alumnos que los periodistas trabajan en las televisiones, la Radio y en los periódicos.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología los alumnos que los periodistas usan micrófonos, porque así la gente los ve, los escucha o leen. todas las noticias o los entretenimientos.

[M2LSDTEXT]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología que con la información de los periodistas se pueden intercambiar opiniones y crear conversaciones.

[M2LSDTEXT]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología la importancia que tienen estos medios de comunicación para la comunidad.

[M2AALSDTPV]: El maestro sordo, ahora pregunta a los alumnos con LSN y Dactilología ¿Qué han visto ustedes en la televisión?

[AASP]: Todos los alumnos quieren participar para contar sus experiencias.

[M2AASAT]: El maestro sordo y los alumnos están muy entusiasmados con la clase.

[M2AAPE]: El maestro sordo pregunta a los alumnos sobre la radio.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología, que en la radio se transmiten noticias de accidentes, de gentes enfermas en los hospitales y hablan del estado climático en las distintas ciudades, si va a llover o si va a hacer calor.

[M2AP]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra.

[M2AAPE]: El maestro sordo solicita a los alumnos que expliquen todo lo que sabe sobre “radio”.

[AEXRV]: El alumno que pasa a la pizarra explica que él ve televisión antes de acostarse a dormir.

[M2EXS2]: El maestro les dice: ustedes no pueden escuchar la radio porque son sordos, pero sí pueden ver la televisión, aunque no escuchamos, pero podemos ver televisión y leer periódico.

[M2EXS2]: El maestro sordo explica que la televisión es para ver y oír, el radio es sólo para escuchar y el periódico sólo para leer.

[M2EXS2]: El maestro sordo explica que algunas veces en la televisión escriben en la parte inferior de la pantalla Subtítulos con letras pequeñas para que podemos leer y entender de lo que están hablando, ejemplo, puede ser noticias o películas.

[AADVM2]: Los alumnos ponen atención a la explicación del maestro sordo.

[M2APP]: El maestro sordo llama a un alumno a pasar a la pizarra.

[M2APPE]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra y le pide explique lo que él entendió sobre la palabra “televisión”.

[ARC]: El alumno sordo en la pizarra explica todo lo que él entendió sobre televisión.

[M2FP]: El maestro sordo le dice al alumno que está bien su respuesta.

[M2SAEX]: El maestro sordo solicita a otro alumno lo que explique algo que faltó y la relacionado a que en la parte inferior de la pantalla del televisor a veces ponen letras pequeñas para que lea sobre lo que se está hablando.

[M2APE]: El maestro sordo solicita a otra alumna para que también explique lo que entiende sobre televisión, también le solicita que explique sobre radio y periódico.

[M2FP]: El maestro sordo le dice al alumno que lo explicó muy bien.

[AASPP]: Algunos alumnos levantan sus manos para solicitar participar en la pizarra.

[M2AP]: El maestro sordo llama a uno de los alumnos para que participe en la pizarra.

[AEXSG]: El alumno que pasa a la pizarra explica lo que él entiende sobre televisión.

[M2FP]: El maestro sordo le dice al alumno que está bien su respuesta y que se puede ir a sentar a su silla.

[M2AAPE]: El maestro pregunta a los alumnos ¿Qué les gusta más a sus papás? La Radio, la televisión o el periódico.

[M2AP]: El maestro sordo llama de manera individual a un alumno para que pase a la pizarra y que responda a esa pregunta.

[ARP]: El alumno invitado se rehúsa a pasar a la pizarra.

¿Es por iniciativa propia? Espontáneamente [ASPP]: Una de las compañeras se levanta para ir a la pizarra.

[M2AP]: El maestro sordo acepta a la alumna que pase a la pizarra.

[M2APV]: El maestro sordo pregunta ¿Cuál de estos medios de comunicación les gusta a sus papás?

[ARC]: La alumna dice: A mi papá le gusta ver mucho la televisión, también a mi abuelo le gusta la radio y leer el periódico. Cuando llega mi papá de trabajar, a él le gusta escuchar la radio.

[M2AP]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra

ARPV el alumno rehúso a pasar.

*Nota1: Hemos separado las dos frases ya que se trata de códigos diferentes

ARC: Un alumno acepta a pasar y dice que a su hermano le gusta ver la televisión, lo hace para relajarse, de entretenimiento, ver películas etc.

[M2PE]: El maestro sordo pregunta al alumno que está en la pizarra ¿Qué ustedes ven en la televisión?, ¿Qué leen en los periódicos?

[ARC]: Un alumno dice que sólo los adultos leen los periódicos y escuchan la Radio.

****Nota2:** Importante en la discusión en el sentido que el niño está en un entorno oyente no sensible a la Sordera.

[ARC]: El alumno pasa a la pizarra y explica que él ve muñequitos en la televisión, por ejemplo, de conejos, de ardillas que tocan piano.

Feedback positivo [M2FP]: El maestro sordo explica que los niños si pueden ver televisión y los adultos escuchan radio y leen periódico].

Maestro Sordo Selecciona Alumno de manera Lúdica

[M2AAPP]: El maestro sordo se ubica frente a la pizarra y de espalda hacia los alumnos, para aplaudir y hacer la selección de un participante a la pizarra.

[AP]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra.

M2EXA]: El maestro sordo le entrega una tarjeta con la palabra que dice: periódico y explica al alumno que la pegue en la lámina que ilustra un periódico.

[ARC]: El alumno hace correctamente la actividad de pegar en la pizarra.

[M2SADT]: El maestro le solicita al alumno que dactile la palabra periódico.

[ADTIP]: El alumno dactila con error la palabra.

[M2AARDT]: El Maestro Sordo Demanda a los Alumnos Rectificación de los errores de la Dactilología del Compañero

[M2PV]: El maestro sordo, pregunta a los demás compañeros si la respuesta está correcta y les muestra en señas la forma como le dáctilo el alumno.

[M2AADT]: El maestro Sordo dactila junto con los alumnos, simultáneamente.

[AAKE]: Todos los alumnos hacen la corrección juntos con el maestro sordo.

[M2AP]: El maestro sordo vuelve a aplaudir para seleccionar al siguiente candidato que deberá pasar a la pizarra.

[AP]: Esta vez le toca pasar a la pizarra a una de las alumnas.

[M2ETA]: El maestro sordo le entrega una tarjeta a la alumna que tiene escrito la palabra: "Radio".

[ARC]: La alumna coloca correctamente la palabra radio, con la lámina que le corresponde y la dactila muy bien explicando el significado de la palabra "Radio".

***Nota 3: La alumna que ha participado entiende que se debe dar una respuesta correcta de asociación imagen - texto, dactilología y explicación del significado gramatical de radio. La alumna proporciona una respuesta completa.

[M2AP]: El maestro sordo aplaude para seleccionar al siguiente participante a la pizarra.

[M2ETA]: El maestro sordo le entrega una tarjeta al alumno que tiene escrito la palabra "televisión".

[M2SADT]: El maestro sordo pide al alumno que dactile la palabra televisión

[M2AI] Maestro Sordo solicita al alumno que busque la Imagen que representa a la palabra que se dactiló. Luego le solicita que lo ubique en la lámina que ilustra televisor.

[ARC]: El alumno hace muy bien la actividad.

[M2AyARC] Maestro Sordo Ayuda al Alumno a dar respuesta correcta

[M2AyASG] El alumno explica el significado de televisión con la ayuda del maestro.

Feedback positivo [M2FP]: El maestro sordo dice a los alumnos que ellos se merecen un aplauso.

M2AALes pide saquen sus lápices y cuadernos para escribir.

El maestro Sordo pide a los alumnos sacar lápiz y cuaderno [AACOM2]: Los alumnos sacan de sus mochilas, los lápices y cuadernos.

[M2PRAARC]: El maestro sordo recorre en cada una de las sillas de los alumnos para garantizar que todos saquen sus cuadernos y lápices.

[M2PRAA]: El maestro sordo está presente, paseando por el salón de clases, alumno por alumno durante la actividad que están realizando los alumnos.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro, recorriendo el salón de clase y verificando si los alumnos escriben el texto de la pizarra.

[M2LSEXSG]: El maestro sordo lee con Lengua de Señas Nicaragüenses el significado de las oraciones formadas.

[M2LSEXSG]: El maestro sordo explica el significado de las oraciones.

[M2SAACO]: El maestro sordo solicita a los alumnos copiar en sus cuadernos las oraciones que están escritas en la pizarra.

M2AALC Los alumnos buscan sus cuadernos en sus mochilas

[AACOM2] para iniciar a escribir las oraciones de la pizarra.

[M2OP]: El maestro sordo organiza la pizarra para que queden visibles las oraciones escritas.

[M2PRAARC]: El maestro sordo recorre el salón para verificar que cada alumno trabaje en sus cuadernos.

M2AAL [M2EXA]: El maestro sordo entrega una bola de papel para que la pasen de mano en mano mientras el aplaude y cuando él deje de aplaudir quién tenga la pelota en su mano será ese alumno que pasará a pizarra.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándoles a los alumnos lo que deben hacer con la pelota de papel.

****Nota 4: La Maestra Sorda explica a los alumnos la actividad en base a el juego lúdico.

[ARC]: Los alumnos sigues las instrucciones de la maestra sorda.
¿La transcripción original es singular o plural?

[AALSDTSG]: Los alumnos se apoyan con la dactilología y la LSN para explicar el significado de las palabras.

[M2PRAARC]: El maestro sordo se acerca a los alumnos para decirles con lengua de señas que falta el punto final en la oración. Revisar ya que es reiterativo encontrarse el PR junto a la variable AA

MYAAL [MYEXAAA]: La maestra sorda ayudante entrega otra pelota de papel para hacerlo pasar entre los alumnos.

M2AAL [M2AP]: El maestro sordo aplaude para seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AARC]: Los alumnos se pasan la pelota de papel.

[MYEXAAc]: La maestra sorda ayudante explica la actividad a realizar al alumno seleccionado.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante le enseña la oración que debe escribir el alumno en la pizarra.

[ACORC]: Escribe: Andy estudia matemática.

[M2LSDTSG]: El maestro sordo dactila la oración que escribió y explica con LSN el significado de la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante ocupa el papel del maestro y se pone de espalda hacia los alumnos para aplaudir con las manos arriba y hacer la selección del próximo participante.

****Nota 5: La Maestra Sorda ayudante comienza a incorporar en sus estrategias docentes actividades motivadoras lúdicas que observa del profesor Sordo.

[ACORC]: La alumna escribe: Los alumnos estudian ¿poco? Ó ¿Paco?

[ADTRC]: La alumna dactila la oración escrita.

[MYCER]: La maestra sorda ayudante corrige la palabra: "Paco" por "poco". Quedando al final la oración así: Los alumnos estudian poco.

[MYEXDTSG]: La maestra sorda ayudante dactila y explica cada una de las palabras de la oración.

[MYAP]: La maestra sorda ayudante vuelve a aplaudir para la selección del alumno que pasará a la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[MYEXAAc]: La maestra sorda ayudante enseña a la alumna la oración que debe escribir en la pizarra.

[ACORC]: La alumna escribe: "Luis lee un libro".

[AMYDTEXSG]: La alumna junto con la maestra sorda ayudante dactilan las palabras de la oración y explica su significado.

[M2SAALS]: El maestro sordo solicita a los alumnos con LSN que midan el tiempo y se apuren.

[MYEXCOA]: La maestra sorda ayudante explica a uno de los alumnos lo que él debe escribir de la pizarra.

[ARC]: Un alumno avisa que ya terminó la tarea mostrando las oraciones escritas en su cuaderno.

[ACORC]: Un alumno escribió la última oración que está escrita en la pizarra: "El gato come carne".

[MYSDTCO]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos dactilen las oraciones escritas en la pizarra.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante le enseña al alumno a hacer bien la dactilología, el alumno lo hace incorrectamente.

CÓDIGOS EN QD Miner y en WORD

Filmación N° 1

FECHA DE LA SESIÓN: miércoles 21 DE NOVIEMBRE DE 2018

- PROFESOR: Hanzel Argüello. (OYENTE E INTÉRPRETE)
- **Grado: 4°**
- **Disciplina: LENGUA Y LITERATURA**
- Tema: El niño y la rana
- Cantidad de alumnos sordos presentes: 5 en total (3 VARONES Y 2 MUJERES)
- **Duración de la clase: 25 Minutos Y 34 Segundos.**

[M1LSDTEXA]: El profesor en el centro del aula explica la actividad que van a desarrollar.

[M1LSDTEXA]: El profesor explica en LSN el contenido de la práctica docente usando el cuaderno de uno de los alumnos.

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente señala un papelógrafo pegado en la pizarra.

[M1LSDTEXP]: Explica sobre un personaje: La rana.

[M1EXT]: Explica sobre el tema: "El niño y la rana".

[AAILO]: Los alumnos están intentando leer y oralizar el tema, se escucha un murmullo ininteligible entre los alumnos como queriendo verbalizar el tema.

[M1PAPE]: El maestro oyente llama a un alumno a la pizarra, le pide con LSN que señale en el papelógrafo a la rana.

[APARC]: El alumno pasa al papelógrafo y señala la respuesta correcta. "La rana".

[M1PRIRC]: Se acerca a cada uno de los alumnos para señalarles en sus cuadernos donde está la rana.

[AARC]: Cada alumno señala la rana en su cuaderno.

[MYCD]: La maestra sorda ayudante le agarra la cabeza a uno de los alumnos y le ayuda a girarla hacia la pizarra para que pueda ver a la rana.

[M1AALSDT]: El profesor oyente y los alumnos simultáneamente hacen la seña de RANA.

[M1LSDTEXP]: El maestro oyente, primero lee en el papelógrafo y simultáneamente hace la lectura con LSN. caracteriza lo físico de la rana.

[M1LSDTAAPA]: El maestro oyente en bimodal solicita a los alumnos que repitan la lectura en el papelógrafo sobre la descripción física de la rana.

[M1LSDTAAPA]: El maestro oyente y los alumnos en bimodal simultáneamente, siguiendo lo escrito en el papelógrafo describen a la rana.

[M1PAPE]: El maestro oyente pide voluntarios a pasar al papelógrafo y hace pregunta exploratoria, que señalen la rana.

[AARC]: Dos de los alumnos se levantan, señalan la respuesta correcta, "la rana".

[M1FP]: El maestro oyente les confirma que lo hicieron correctamente.

[M1PRRCIT]: El maestro oyente se dirige a cada alumno para garantizar que unan correctamente la oración con el dibujo. El maestro hace comprobación de asociación de imagen y texto.

[ASRMY]: La alumna se dirige hacia la maestra sorda ayudante, para consultarle si su respuesta que hizo está en lo correcto.

[AARMY]: Los demás alumnos hacen lo mismo que el alumno en la pizarra, con la maestra sorda ayudante.

[M1PAP]: El maestro oyente coge un papelógrafo y lo lleva a pegar a la pizarra.

[AYUM1]: Al maestro oyente le cuesta pegar el papelógrafo en la pizarra y por eso una alumna se acerca para ayudarle a pegar el papel al maestro oyente.

[AYUA]: La alumna se retira sin concluir la ayuda, pero se acerca al alumno que está en la pizarra para también ayudar a pegar el papelógrafo.

[MYCD]: La maestra sorda ayudante se acerca a la pizarra, agarra al alumno que está en la pizarra y se lo lleva de la mano a su silla.

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente pega en la pizarra un nuevo papelógrafo como segunda parte de la lectura.

[M1PVE]: El maestro oyente dice a los alumnos fijarse en el papelógrafo: "Recordar la lectura" y subrayar SI o NO, según corresponda".

Ejemplo; La rana es grande. SI NO

[AALSDT]: Los alumnos repiten simultáneamente con LSN y dactilología, "RANA GRANDE".

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente, expresa con LSN que la rana no es grande.

[M1PVE]: El maestro oyente les da las opciones SI NO para que los alumnos respondan cual es la correcta, la respuesta será NO.

[M1LSPA]: El maestro oyente señala y lee en el papelógrafo con LSN, "El niño iba corriendo por el campo".

[M1LSDV]: El maestro oyente insiste a los alumnos con LSN, que se fijen bien en la respuesta que vayan a poner y por eso mismo que pongan atención.

[M1PVE]: El maestro oyente dice con LSN y con gesto, diferenciando, CORRER Y CAMINAR, luego les pregunta ¿cuál es la respuesta correcta?

[M1LSPA]: El maestro oyente lee en el papelógrafo y lo hace con LSN, la tercera oración, "El niño estuvo feliz al oír a la rana"

[APARC]: El alumno se acerca a la papelógrafo y encierra con un círculo la palabra "NO".

[AADRC]: Los alumnos crean un debate entre ellos sobre ¿cuál debe ser la respuesta correcta a la oración? "La rana estuvo croando en la poza".

[ARC]: Alumno pasa a poner la respuesta correcta. En esta última oración pusieron dos respuestas encerrándolas en círculos. SI NO

[M1IPAAFO]: El maestro oyente indica en el papelógrafo que asocien las siguientes frases con las onomatopeyas de los diferentes animales.

- A) La rana croaba pío pío
- B) Los pollitos Piaban miau miau
- C) El gato maullaba be be
- D) La oveja balaba Croac Croac

[AADRC]: Los alumnos debaten sobre lo que ellos entendieron.

[M1EXT]: El maestro oyente vuelve a explicarles cada oración.

[APARC]: Un alumno va a la pizarra, para señalar en el papelógrafo "La rana croaba".

[ASPARI]: Un alumno que pasa en el papelógrafo señala una respuesta, pero no es la correcta.

[M1PAPE]: El maestro oyente pregunta con LSN, ¿Cuál es la respuesta?, les repite la oración, Los pollitos pían, entonces la respuesta correcta es pío pío. Luego les da 3 opciones distintas de respuestas, para responder a la oración el gato miau miau.

[APARC]: El alumno de pie en el papelógrafo une correctamente la oración con: pío pío.

[AIPA]: Un alumno se apresura hacia el papelógrafo porque ya sabe la respuesta de la oración que sigue, por lógica es fácil porque es la última.

[M1CC]: El maestro oyente le dice a través de LSN que se espere y que después pase a responder.

[M1PVE]: El maestro oyente después de leer la oración antes de completarla en el papelógrafo, les da opciones de respuestas.

[AAIPA]: Los alumnos opinan señalando hacia el papelógrafo, aunque no se sabe a cuál de las respuestas señalan en concreto.

[M1PAPE]: El maestro oyente invita a un alumno a participar en el papelógrafo, frente a la pizarra al alumno le cuesta decidir la respuesta correcta y el maestro le vuelve a leer la oración, "El gato maullaba", y le señala posible respuesta.

[APARC]: Al final el alumno logra unir la oración correcta y aprovecha inmediatamente a querer dar respuesta de la 4° y última oración, La oveja balaba -. Be be. La señala antes de retirarse de la pizarra hacia su asiento.

[M1LSDV]: El maestro oyente con LSN, dice pongan atención.

[M1LSPA]: El maestro oyente llama con LSN a uno de los alumnos para pedirle que pase al papelógrafo.

[ARPA]: El alumno se rehúsa a pasar al papelógrafo.

[M1SAAPA]: El maestro oyente pide al grupo: ¿quién quiere pasar al papelógrafo?

[APAFO]: Uno de los alumnos decide pasar al papelógrafo a realizar la actividad de unir frases onomatopéyicas.

[APAFO]: Un alumno frente al papelógrafo se queda pensativo e inicia a unir correctamente la oración, pero a la mitad del proceso se detiene dudoso de lo que hace y le pregunta al maestro.

[APAIRCFO]: Otro alumno pasa rápidamente al papelógrafo y le indica con el dedo la respuesta correcta uniendo la oración, "La oveja balaba... BE BE".

[AACORC]: Los alumnos copian en sus cuadernos las respuestas correctas, a la vez fijándose en las respuestas del papelógrafo.

[AAKE] Algunos alumnos borran para corregir los errores que habían escrito en sus cuadernos.

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente orienta con LSN y a la vez expresando en dactilología quinta y última actividad en el papelógrafo.: Dibujar: La rana, el niño, la poza.

[AACORC]: Todos los alumnos dibujan en sus hojas lo que el maestro le entregó a cada uno.

[MYPRAADB]: La maestra sorda ayudante observa a cada uno como hacen sus dibujos.

[MYEXDBLSDT]: La maestra sorda ayudante frente a la pizarra explica a todos paso a paso los dibujos que deben hacer. Lo hace usando LSN y la Dactilología.

[MYLL]: La maestra sorda ayudante les muestra lápices de colores.

[MYOD]: La maestra sorda ayudante les dice que le soliciten los lápices de colores cuando lo necesiten y que ella pasará por sus asientos para facilitárselos.

[MYEXLS]: La maestra sorda ayudante continúa explicando y apresurada porque ya la clase va a terminar.

Para nuestro contexto trabajaremos con las siguientes categorías apoyados con las categorías elaboradas por los autores antes mencionados:

[LSN] Lengua de Señas de Nicaragua

[LS]: Lengua de señas de Nicaragua a efectos de abreviar en la codificación QDA Miner.

[ACOE] Lengua oral: uso de la lengua oral en español.

[ACD] Dactilología: representa la versión manual del alfabeto de la LSN. Consiste en representar las letras del alfabeto mediante formas manuales.

LSDT: Lengua de señas y dactilología simultáneamente.

BI: Bimodal es el uso de la lengua de señas de Nicaragua, adaptada a la estructura de la lengua oral.

TRANSCRIPCIÓN N° 2

Este trabajo se realiza en el 5° grado de educación de alumnos sordos en el Centro de Educación Especial “Melania Morales”, Managua – Nicaragua, siendo su profesor Hanzel Arguello al cual llamaremos en la transcripción (M1), maestro, UM2] maestro sordo (MY) maestra ayudante sorda. Lengua de Señas Nicaragüense (LSN). Iniciamos el estudio con el maestro Hanzel Arguello (oyente e intérprete de LSN) que impartía 4° grado en el año 2018 y para dar continuidad a los mismos alumnos sordos en el año 2019, trabajamos nuestro estudio con el 5° grado y que es responsable de ese grado el maestro Luis Manuel Muñoz (Hipoacúsico). Aunque en la escuela le dicen que es el maestro sordo.

En el aula se puede observar que existen rincones educativos, tales como de: Matemática, Valores, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. Orden y Aseo.

FECHA DE LA CLASE: jueves 22 DE NOVIEMBRE DE 2018

- **PROFESOR:** Hanzel Argüello. **Grado:** 4°
- **Disciplina:** LENGUA Y LITERATURA
- **Cantidad de alumnos sordos presentes:** 5
- **Duración de la clase:** 8 Minutos y 13 Segundos.

- **Filmación N° 2**

[AIPA]: Una alumna pasa al papelógrafo y observa para leer y entender lo que está escrito. Observa que hay 2 papelógrafos, uno con un texto escrito completo y el segundo con un texto incompleto.

[M1EXA]: El maestro oyente les explica el ejercicio y orienta a los alumnos que primero deben leer el texto escrito completado y después leer el segundo papelógrafo incompleto, con el objetivo de llenar los espacios vacíos y dar expresiones coherentes.

[APARC]: La alumna continúa frente al papelógrafo, señala con un lapicero donde ella cree esta la respuesta correcta.

[M1FP]: La alumna observa hacia el maestro oyente, para recibir su aprobación. Sonríe y observa que hubo una respuesta positiva.

El ejercicio dice textualmente:

- **Complete el texto**

Un niño caminaba por el campo. De repente oyó una _____ muy ronca y muy _____. Debe ser un animal _____ pensó el niño. Tenía _____ miedo que estaba a _____ de arrancar.

En ese _____ vió a una rana _____ salía de una _____.

Escóndete, mejor lo dijo _____ niño a la rana _____. Te oigo y no ---- veo, creo que eres grande. Ahora, al verte _____ que eres _____ chica. _____ más que grites, no _____ tengo miedo. Croac, croac.

[AYUA]: Un alumno ve la lectura del texto completo, señala en la última línea del texto, con dudas. Nada de lo que señala es correcto, enseguida llega otro alumno y con seguridad señala la palabra “poza” recibe aceptación y enseguida pasa a completar la palabra en el texto incompleto y con la mano izquierda señala el otro texto.

[ARC]: El alumno va leyendo y al mismo tiempo recorre con la mano derecha lo que lee y observa hacia la izquierda, cuando llega a un espacio vacío, marcado por una línea inferior se detiene y enseguida se asegura que en la parte izquierda del texto completo sea la palabra en la línea la que falta.

[ARC]: El alumno se asegura de que la respuesta sea la correcta, esperando tener la aprobación del maestro oyente, para proceder a escribir completando el texto.

[M1EXA]: El maestro oyente se acerca al papelógrafo, le señala con la mano derecha el espacio vacío del texto y dirige la mirada hacia el texto completo a la izquierda.

[ARC]: El alumno al leer ubica la palabra (rana) que se encuentra a la izquierda del espacio vacío e inmediatamente se dirige al texto completo, busca la palabra “rana”, para ver la palabra que continúa.

[AIRC]: En el inicio el alumno no la logra ubicar, aprieta el marcador en sus manos y sigue buscando en el texto incompleto.

[AYUA]: El alumno se acerca para ayudar al alumno que está en el papelógrafo, señalando con un lápiz de grafito color rosado.

[MYLSDV]: La maestra sorda ayudante y el maestro oyente tratan de ayudarlo al alumno. pero él no presta atención cuando la maestra sorda ayudante hace señas.

[M1LSPA]: El maestro oyente señala el lugar donde el alumno debe poner la respuesta correcta, pero el alumno duda y consultaba con sus compañeros de señas, empieza a escribir en el segundo espacio de 2, con la palabra sí.

[APARC]: El alumno sin duda pasa al papelógrafo y seguro de lo que va a hacer, queda viendo el texto completo y enseguida se pone a escribir en el texto de complete.

[AIRC]: La alumna busca respuesta en el texto completo, lo lee, pero no está segura por la forma de mirada que tiene el maestro oyente.

[M1LSPA]: El maestro oyente se moviliza al papelógrafo de complete texto y le señala a la alumna donde debe ubicarse para encontrar la respuesta.

[M1LSPA]: El maestro como que ve inseguridad en la alumna, enseguida señala la respuesta con la mano izquierda en el texto completo, sin despegar la mano derecha en el complete el texto.

[M1LSPA]: El maestro oyente señala la palabra “grande” y le ayuda señalando el lugar donde debe completar en el complete el texto.

[ARC]: Sonriente y satisfecha escribe en la palabra “MUY”.

[M1LSDV]: El maestro oyente hace señas a la alumna, insinuándole a que se fije bien.

[ARC]: El maestro oyente le señala a la alumna otra palabra: “Chica”, a la alumna entiende y encuentra la palabra “Chica”.

[ARC]: La alumna logra entender y encuentra la palabra “muy” la cual es correcta para completar la expresión que queda así: “eres muy chica”.

[M1LSDT]: El maestro oyente señala un espacio vacío para completar la expresión que está a continuación.

[ARC]: Un alumno pasa seguro de lo que va a escribir, mira hacia el texto completo y enseguida se dispone a escribir en complete el texto. Escribe correcto la palabra faltante “por” para decir “por más”

[M1SAAPA]: El maestro oyente llama a un alumno al papelógrafo y le señala el espacio vacío donde debe completar.

[M1LSDV]: El alumno observa en complete el texto, quiere escribir enseguida, pero el maestro oyente, le solicita observar y leer el texto completo.

[AIRC]: Señala la palabra: “que” esa palabra es incorrecta.

[AYUA]: Asombrado el maestro oyente ve hacia los alumnos, ellos reaccionan y se levantan dos alumnos, todos quiere enseñar la respuesta correcta.

[MYDTCER]: La alumna regresa a su silla y la maestra sorda ayudante calma a la alumna y se pone a ayudarla, ubicando en el texto la respuesta correcta.

[M1LSDV]: El alumno continúa en el papelógrafo buscando la respuesta, el maestro hace señas para indicarles a que observe en la orientación “complete el texto” para que al alumno encuentre la palabra que debe usar para completar.

[AARC]: Los alumnos se levantan seguros de tener la respuesta correcta.

[M1CC]: El maestro oyente hace que regresen a sus asientos y continúa trabajando con el alumno.

[AYUA]: El alumno en el papelógrafo con ayuda de sus compañeros logra encontrar la respuesta correcta y la escribe en complete el texto.

[M1PRIRC]: El maestro oyente se dirige a un alumno para verificar en su texto si lo tiene bien escrito, también hace lo mismo con otros alumnos.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante revisa el texto de uno de los alumnos.

[M1PRIRC]: El maestro oyente revisa el texto de otro alumno que ya había sido revisado por la maestra sorda ayudante.

[AIRC]: La maestra sorda ayudante le hace la seña al alumno de que le falta para la respuesta correcta.

[AACORC]: Los alumnos continúan copiando la tarea; un alumno va al papelógrafo buscando las respuestas correctas antes de copiarlas en su cuaderno.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante se acerca a la silla de otro alumno, para ver en que puede ayudarle.

Filmación N° 3 y 4

FECHA DE LA CLASE: viernes 23 DE NOVIEMBRE DE 2018

PROFESOR: Hanzel Arguello

Grado: 4°

Disciplina: LENGUA Y LITERATURA

Cantidad de alumnos sordos presentes: 5

Duración de la clase: 4 Minutos y 56 segundos + 2:47 = 7 Minutos y 03 segundos.

[M1PAP]: El maestro oyente pega 3 papelógrafos, donde están escritas las siguientes actividades:

- Completa el texto.
- Completa las oraciones.
- Sopa de letras.

[M1PAP]: Mientras todos los alumnos se acomodan para iniciar la clase, el maestro oyente continúa en la pizarra pegando los papelógrafos.

[AACOP]: Los alumnos copian en sus cuadernos la fecha y el tema de la clase.

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente explica a los alumnos que, en uno de los papelógrafos, está escrita la clase anterior completa y con las respuestas realizadas correctamente, ejemplo, La rana y el niño.

[AARC]: Los alumnos deben confirmar en sus cuadernos de que ya tienen todo completado.

[M1CC]: Un alumno, quiere completar el texto en una hoja, pero el maestro oyente se le acerca para decirle con LSN que no era el momento de escribir en el papel y que espere la orden de iniciar.

[M1LSDTEXA]: El maestro oyente agarra el cuaderno y le dice a al alumno que piense y después extraiga la respuesta de la pizarra para copiarla a su cuaderno.

[MYSAAHr]: La maestra sorda ayudante se dirige hacia los alumnos y les hace la seña de que apuren a terminar la tarea.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante se acerca a uno de los alumnos, le agarra su cuaderno, selecciona la página y le indica donde debe de escribir, le exige a que escriba en la página que ella le indicó.

[ARC]: El alumno se dispone a escribir, observa a la pizarra y comienza a escribir letra por letra.

[ARC]: Los demás alumnos copian, siguiendo a la maestra sorda ayudante.

[ARC]: Los alumnos observan a maestra sorda ayudante, ella les va indicando las respuestas, todos siguen hasta completar todas las oraciones.

[AIRC]: Escribe y se equivoca, usa su borrador.

[ARC]: Continúan transcribiendo lo de la pizarra a sus cuadernos.

TRANSCRIPCIÓN N°5

FECHA DE LA SESIÓN: 25 DE ABRIL DE 2019

- PROFESOR: Luis Manuel Muñoz (SORDO)
- MAESTRA SORDA AYUDANTE: Eda Salguera
- **Grado: 5°**
- **Disciplina: LENGUA Y LITERATURA**
- Tema: Los medios de comunicación.
- Cantidad de alumnos sordos presentes: 5 en total (3 VARONES Y 2 MUJERES)
- **Duración de la clase: 45 Minutos y 57 segundos**

[M2PRAACO]: El maestro sordo recorre en el salón de clase antes de iniciar para garantizar que los alumnos estén copiando lo que está escrito en la pizarra y que él mismo lo había copiado.

[MYPRAACO]: La maestra sorda ayudante recorre el salón para asegurar que los alumnos copien lo orientado por el maestro sordo.

[AACOP]: Todos los alumnos copian el texto orientado por el maestro sordo. El tema es: "Los medios de comunicación".

[M2UCCAACOP]: El maestro sordo se ubica al centro del salón de clase para observar que todos los alumnos estén copiando el texto de la pizarra.

[M2SMYORAA]: El maestro sordo pide a la maestra sorda ayudante, lo apoye acomodando a los estudiantes frente a la pizarra y en hilera con el objetivo de que los alumnos no estén muy separados.

[AARC]: Todos los alumnos obedecen las orientaciones dadas por la maestra sorda ayudante.

[M2LSDV]: El maestro sordo inicia la clase ubicado en el centro del salón haciendo señas con las manos extendidas para llamar la atención de los alumnos. Saluda con LSN, les dice "buenos días" y pide pongan atención a él. Les pregunta a los alumnos si están bien.

[M2AAPE]: ¿Cuántos varones hay en la clase? Parece ser que la clase de hoy es continuación de otra clase impartida anteriormente. También les pregunta ¿Qué fecha es hoy? Señalando hacia la pizarra donde está escrita la fecha.

[M2SUAAP]: El maestro sordo con la LSN les dice a los alumnos que se pongan de pie.

[AARC]: Los alumnos cumplen la orden del maestro sordo, se ponen de pie.

[M2EXAAER]: El maestro sordo explica a los alumnos con la LSN, que van a hacer un ejercicio para relajarse y les pide sigan los ejercicios que él les guiará.

[M2AAER]: El maestro sordo junto con los alumnos levanta las dos manos hacia arriba y hace movimientos con los puños de las manos.

[M2AAER]: El maestro junto con los alumnos extiende los brazos hacia los lados y hace movimientos con los puños, cerrando y abriendo las manos.

[M2AAER]: El maestro sordo junto con los alumnos, finalmente baja los brazos haciendo movimientos con los puños.

[AARC]: Los alumnos repiten bien los ejercicios que hace el maestro.

[M2AAER]: El maestro junto con los alumnos posiciona el pie derecho extendido hacia delante y hace girar el talón del pie, igual hace después con el pie izquierdo. Vuelve a levantar las manos hacia arriba, hacia los lados y por último hacia abajo.

[M2AAER]: El maestro hace un nuevo ejercicio, ahora es con la cabeza que la inclina hacia atrás, después pone la cabeza en posición normal, para luego volver a inclinarla hacia atrás. Les indica a los alumnos a sentarse y que pongan atención hacia la pizarra.

[M2AAPE]: El maestro sordo pregunta a los alumnos ¿Cuál es el tema de la clase de hoy?, les dice que se fijen bien lo que está escrito entre comillas.

[M2EXT]: El maestro sordo con la LSN les explica el significado del tema: “Los medios de comunicación” les va explicando lo que significa: Televisión, Radio y Periódico. En el inicio de un texto en la pizarra aparecen las palabras: Televisión, Radio y Periódico.

[M2RIT]: El maestro sordo les enseña que cada palabra escrita se relaciona con una de las láminas correspondientes, en cada una de ellas el maestro hace explicaciones con el objetivo de que los

alumnos comprendan los significados de las palabras sobre “Los medios de comunicación”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica a los alumnos con la LSN y Dactilología el significado de la palabra periodista.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología a los alumnos que los periodistas trabajan en las televisiones, la Radio y en los periódicos.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología los alumnos que los periodistas usan micrófonos, porque así la gente los ve, los escucha o leen. todas las noticias o los entretenimientos.

[M2LSDTEXT]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología que con la información de los periodistas se pueden intercambiar opiniones y crear conversaciones.

[M2LSDTEXT]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología la importancia que tienen estos medios de comunicación para la comunidad.

[M2AALSDTVPV]: El maestro sordo, ahora pregunta a los alumnos con LSN y Dactilología ¿Qué han visto ustedes en la televisión?

[AASP]: Todos los alumnos quieren participar para contar sus experiencias.

[M2AASAT]: El maestro sordo y los alumnos están muy entusiasmados con la clase.

[M2AAPE]: El maestro sordo pregunta a los alumnos sobre la radio.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con LSN y Dactilología, que en la radio se transmiten noticias de accidentes, de gentes enfermas en los hospitales y hablan del estado climático en las distintas ciudades, si va a llover o si va a hacer calor.

[M2AP]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra.

[M2AAPE]: El maestro sordo solicita a los alumnos que expliquen todo lo que sabe sobre “radio”.

[AEXRV]: El alumno que pasa a la pizarra explica que él ve televisión antes de acostarse a dormir.

[M2EXS2]: El maestro les dice: ustedes no pueden escuchar la radio porque son sordos, pero sí pueden ver la televisión, aunque no escuchamos, pero podemos ver televisión y leer periódico.

[M2EXS2]: El maestro sordo explicar que la televisión es para ver y oír, el radio es sólo para escuchar y el periódico sólo para leer.

[M2EXS2]: El maestro sordo explica que algunas veces en la televisión escriben subtítulos en la parte inferior de la pantalla, con letras pequeñas para que podemos leer y entender de lo que están hablando, ejemplo, puede ser noticias o películas.

[AAEXM2]: Los alumnos ponen atención a la explicación del maestro sordo.

[M2APP]: El maestro sordo llama a un alumno a pasar a la pizarra.

[M2APPE]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra y le pide explique lo que él entendió sobre la palabra “televisión”.

[ARC]: El alumno sordo en la pizarra explica todo lo que él entendió sobre televisión.

[M2AFP]: El maestro sordo le dice al alumno que está bien su respuesta.

[M2APE]: El maestro sordo solicita a otra alumna para que también explique lo que entiende sobre televisión, también le solicita que explique sobre radio y periódico.

[M2AFP]: El maestro sordo le dice al alumno que lo explico muy bien.

[AASPP]: Algunos alumnos sordos levantan sus manos para solicitar participar en la pizarra.

[M2AP]: El maestro sordo llama a uno de los alumnos para que participe en la pizarra.

[AEXSG]: El alumno que pasa a la pizarra explica lo que él entiende sobre televisión.

[M2AFP]: El maestro sordo le dice al alumno que está bien su respuesta y que se puede ir a sentar a su silla.

[M2AAPE]: El maestro pregunta a los alumnos ¿Qué les gusta más a sus papás? La Radio, la televisión o el periódico.

[M2APV]: El maestro sordo llama de manera individual a un alumno para que pase a la pizarra y que responda a esa pregunta.

[ARPV]: El alumno invitado se rehúsa a pasar a la pizarra y a contestar pregunta vivencial.

[ASPP]: Una de las compañeras se por voluntad propia levanta para ir a la pizarra.

[M2AP]: El maestro sordo acepta a la alumna que pase a la pizarra.

[M2AP]: El maestro sordo pregunta ¿Cuál de estos medios de comunicación les gusta a sus papás?

[ARV]: La alumna dice: A mi papá le gusta ver mucho la televisión, también a mi abuelo le gusta la radio y leer el periódico. Cuando llega mi papá de trabajar, a él le gusta escuchar la radio.

[ARPV]: El maestro sordo llama a un alumno a la pizarra, pero el alumno rehúso a pasar.

[ARV]: Un alumno acepta a pasar y dice que a su hermano le gusta ver la televisión, lo hace para relajarse, de entretenimiento, ver películas etc.

[M2APV]: El maestro sordo pregunta al alumno que está en la pizarra ¿Qué ustedes ven la televisión?, ¿Qué leen en los periódicos?

[ARV]: Un alumno dice que sólo los adultos leen los periódicos y escuchan la Radio.

[ARV]: El alumno pasa a la pizarra y explica que él ve muñequitos en la televisión, por ejemplo, de conejos, de ardillas que tocan piano.

[M2EXLSFP]: El maestro sordo explica que los niños si pueden ver televisión y los adultos escuchan radio y leen periódico.

[M2AAL]: Maestro Sordo Selecciona Alumno de manera Lúdica, (se ubica frente a la pizarra y de espalda hacia los alumnos, para aplaudir y hacer la selección de un participante a la pizarra).

[AP]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra.

[M2RIT]: El maestro sordo le entrega una tarjeta con la palabra que dice: periódico y explica al alumno que la pegue en la lámina que ilustra un periódico.

[ARC]: El alumno hace correctamente la actividad de pegar en la pizarra.

[M2SADT]: El maestro le solicita al alumno que dactile la palabra periódico.

[ADTE]: El alumno dactila con error.

[M2AARDT]: El Maestro Sordo Demanda a los Alumnos Rectificación de los errores de la Dactilología del Compañero.

[M2AARDT]: maestro sordo, pregunta a los demás compañeros si la respuesta está correcta y les muestra en señas la forma como le dáctilo el alumno.

[M2AADT]: El maestro Sordo dactila junto con los alumnos, simultáneamente.

[M2AAL]: El maestro sordo vuelve a aplaudir para seleccionar al siguiente candidato que deberá pasar a la pizarra.

[AP]: Esta vez le toca pasar a la pizarra a una de las alumnas.

[M2AT]: El maestro sordo le entrega una tarjeta a la alumna que tiene escrito la palabra: "Radio".

[ARC]: La alumna coloca correctamente la palabra radio, con la lámina que le corresponde y la dactila muy bien explicando el significado de la palabra "Radio".

[M2AAL]: El maestro sordo aplaude para seleccionar al siguiente participante a la pizarra.

[M2AT]: El maestro sordo le entrega una tarjeta al alumno que tiene escrito la palabra "televisión".

[M2AI]: Maestro Sordo solicita al alumno que busque la Imagen que representa a la palabra que se dactiló.

[ARC]: El alumno hace muy bien la actividad.

[M2AyARC]: Maestro Sordo Ayuda al Alumno a dar respuesta correcta.

[M2AyASG]: El alumno explica el significado de televisión con la ayuda del maestro.

[M2AFP]: El maestro sordo dice a los alumnos que ellos se merecen un aplauso.

les pide saquen sus lápices y cuadernos para escribir.

[M2PRAA]: El maestro sordo recorre en cada una de las sillas de los alumnos para garantizar que todos saquen sus cuadernos y lápices.

[M2PRAA]: El maestro sordo hace presencia durante la actividad que están realizando los alumnos.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro, recorriendo el salón de clase y verificar si los alumnos escriben el texto de la pizarra.

[M2LSEXSG]: El maestro sordo lee con Lengua de Señas Nicaragüenses el significado de las oraciones formadas.

[M2LSEXSG]: El maestro sordo explica el significado de las oraciones.

[M2SAACO]: El maestro sordo solicita a los alumnos copiar en sus cuadernos las oraciones que están escritas en la pizarra.

[M2AALC]: Los alumnos buscan sus cuadernos en sus mochilas.

[AACOM2]: para iniciar a escribir las oraciones.

[M2OP]: El maestro sordo organiza la pizarra para que queden visibles las oraciones escritas.

[M2PRAARC]: El maestro sordo recorre el salón para verificar que cada alumno trabaje en sus cuadernos.

[M2AAL]: El maestro sordo entrega una bola de papel para que la pasen de mano en mano mientras el aplaude y cuando él deje de aplaudir quién tenga la pelota en su mano será ese alumno que pasará a pizarra.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándoles a los alumnos lo que deben hacer con la pelota de papel.

[ARC]: El alumno sigue las instrucciones de la maestra sorda.

[AALSDTSG]: Los alumnos se apoyan con la dactilología y la LSN para explicar el significado de las palabras.

[M2LSRC]: El maestro sordo se acerca a los alumnos para decirles con lengua de señas que falta el punto final en la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante entrega otra pelota de papel para hacerlo pasar entre los alumnos.

[M2AAL]: El maestro sordo aplaude para seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AARC]: Los alumnos se pasan la pelota de papel.

[MYEXAAc]: La maestra sorda ayudante explica la actividad a realizar al alumno seleccionado.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante le enseña la oración que debe escribir el alumno en la pizarra.

[ACORC]: Escribe: Andy estudia matemática.

[M2LSDTSG]: El maestro sordo dactila la oración que escribió y explica con LSN el significado de la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante ocupa el papel del maestro y se pone de espalda hacia los alumnos para aplaudir con las manos arriba y hacer la selección del próximo participante.

[ACORC]: La alumna escribe: Los alumnos estudian poco.

[ADTRC]: La alumna dactila la oración escrita.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante corrige la palabra: "Paco" por "poco". Quedando al final la oración así: Los alumnos estudian poco.

[MYEXDTSG]: La maestra sorda ayudante dactila y explica cada una de las palabras de la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante vuelve a aplaudir para la selección del alumno que pasará a la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante le enseña a la alumna la oración que debe escribir en la pizarra.

[ACORC]: La alumna escribe: "Luis lee un libro".

[AMYDTEXSG]: La alumna junto con la maestra sorda ayudante dactilan las palabras de la oración y explica su significado.

[M2SAAHr]: El maestro sordo solicita a los alumnos con LSN que midan el tiempo y se apuren.

[MYEXCOA]: La maestra sorda ayudante explica a unos de los alumnos lo que él debe escribir de la pizarra.

[ARC]: Un alumno avisa que ya terminó la tarea mostrando las oraciones escritas en su cuaderno.

[ACORC]: Un alumno escribió la última oración que está escrita en la pizarra: "El gato come carne".

[MYSDTCO]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos dactilen las oraciones escritas en la pizarra.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante le enseña al alumno a hacer bien la dactilología, el alumno lo hace incorrectamente.

TRANSCRIPCIÓN N° 6

FECHA DE LA CLASE: 04 DE junio DE 2019

- **PROFESOR: Luis Manuel Muñoz (Hipoacusico)**
- **MAESTRA DE APOYO: Eda Salguera (SORDA)**
- **Grado: 5°**
- **Disciplina: LENGUA Y LITERATURA**
- **Tema: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS.**
- **Cantidad de alumnos sordos presentes: 5**

- **Duración de la clase: 33 Minutos y 13 segundos**

[M2RIT]: Explica a los alumnos en LSN y con dactilología la actividad a realizar.

[M2EXAAER]: El maestro sordo hace preguntas a los alumnos, junta las dos manos sobre la punta de la nariz como una trompa de elefante y pregunta que significa.

[ASPP]: Todos los alumnos quieren participar en la respuesta.

[M2SAAP]: El maestro sordo selecciona de manera improvisada a cualquiera de los alumnos para que repitan la misma posición de las manos a como él las hace, sobre la punta de la nariz como trompa de elefante.

[AARC]: La actividad es en pareja, un alumno con su mano en la nariz se junta con otro que de igual manera tiene su mano sobre la nariz, Entre los mismos alumnos se tocan la cabeza para hacer cambio de parejas.

[AARC]: Los alumnos en esta dinámica deben ser rápidos y estar muy atentos, al que le tocan la cabeza debe enseguida poner las manos sobre su nariz, se portan alegres, sonrientes y aún más cuando se equivocaban, por ejemplo, en vez de poner las manos sobre la nariz, lo hacían poniéndolas sobre la boca,

[M2AASAT]: El maestro sordo está muy contento y felicita a los alumnos, les dice que lo hicieron muy bien.

[AACOM2]: Terminada la actividad, los alumnos pasan a sus sillas que están ubicadas en hileras.

[AACOM2] El maestro sordo ubicado en el centro del salón pide a los alumnos que pongan atención, en total hay 11 alumnos presentes en la clase.

[M2LSDTEXT]: El maestro sordo da a conocer el tema de la clase del día martes 04 de junio del 2019. “El artículo”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo agrega en la pizarra los artículos determinados con los cuales trabajarán durante la clase. (El, La, Los, Las). Y explica el significado de cada artículo y a que género y número pertenecen. Lo hace con LSN y dactilología.

[M2AAPE]: El maestro sordo de una serie de palabras escrita en la pizarra, pregunta por cada palabra escrita cual es el artículo que le corresponde para ubicarla en las rayitas que le antepone a cada palabra.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo hizo un dibujo para cada palabra, luego les explica con LSN y dactilología que los dibujos representan el significado de cada palabra escrita. Ejemplo, huevos, leche etc.

[M2SAACO]: El maestro sordo solicita a los alumnos repetir el ejercicio de unir cada dibujo con la palabra que le corresponde.

[M2LSDTEXT]: Durante las explicaciones que hace el maestro sordo usa la LSN y dactilología, se escucha que a veces hace sonidos de articulación oral y pronuncia de forma clara algunas palabras al hacer preguntas sobre el significado, podemos decir con certeza que, aunque utiliza más la LSN, la acompaña con lengua oral.

[M2AAL]: El maestro sordo se ubica frente a la pizarra y de espalda hacia los alumnos aplaudiendo con las manos sobre su cabeza.

[M2AAL]: Los alumnos se pasan un marcador de mano en mano mientras el maestro aplaude, para cuando él deje de aplaudir, el alumno que tenga el marcador en sus manos, será el candidato para pasar a la pizarra.

[ARC]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra para pegar el artículo correspondiente, lo hace correctamente, en este caso corresponde ubicando el artículo a la primera palabra: **“huevos”**.

[ARC]: Pasa otro alumno para ubicar el artículo a la palabra “cebolla”, también lo hace correctamente.

[M2AAPE]: El maestro sordo se acerca a la pizarra y verifica si el alumno hizo bien la respuesta, aprovechando para hacer otras preguntas a los alumnos que estén relacionadas con la palabra cebolla, ejemplo ¿para qué sirve la cebolla?

[M2AyARC]: El maestro sordo anima a que todos los alumnos participen dando sus repuestas, ejemplo, que la cebolla sirve para las ensaladas, para cocinar el arroz, etc.

M2AyARC]: El maestro sordo llama al otro alumno a la pizarra y le entrega en sus manos el artículo (Las), para que busque la palabra donde corresponde.

[AIRC]: El alumno se equivoca al ponérsela a la palabra carne, es incorrecto porque se lee: “Las carne”.

[M2PV]: El maestro sordo consulta a los alumnos si esta correcta esa respuesta.

[ARC]: Los alumnos sordos contestan que esa respuesta no está correcta.

[M2PV]: El maestro sordo pregunta ¿Por qué?

[M2PV]: El maestro sordo cuestiona al alumno sobre su respuesta.

[AKE]: El alumno reconoce que está mala su respuesta porque al leer el artículo “Los” es masculino y que está en plural, inmediatamente despegue el artículo “Los” y lo ubica en la palabra “huevos”, y la frase dice: “Los huevos”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo con LSN y dactilología explica el significado de la palabra huevos.

[M2AAPE]: El maestro sordo pregunta si esa palabra está en plural, y pregunta ¿Cuántos huevos pueden ser?

[M2AAL]: El maestro sordo entrega el marcador a uno de los alumnos para seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AP]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra y recibe en sus manos el artículo “Las”

[AIRC]: El alumno se equivoca poniendo el artículo a la palabra “Leche”

[M2PV]: El maestro sordo consulta si la respuesta está correcta.

[AP]: Una alumna pasa enseguida a la pizarra para corregir el error y le dice al maestro que ese artículo le corresponde a la palabra “naranjas”

[AYUA]: La alumna corrige el error de su compañero y ubica el artículo en la palabra naranjas, quedando la frase así: “Las naranjas”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro acepta que la corrección esta buena y aprovecha para explicar el significado de la frase: “Las naranjas”.

[M2AAL]: El maestro sordo orienta a los alumnos a pasarse el marcador para definir al próximo participante.

[AP]: Pasa la alumna seleccionada y recibe el artículo “el”, se queda pensativa y a la vez dudosa.

[M2AyARC]: El maestro sordo observa detenidamente a la alumna, porque ella no está segura donde debe ubicar el artículo “el”.

[AYUA]: Los alumnos apoyan a su compañera, la cual los miraba como pidiendo auxilio.

[M2AyARC]: El maestro sordo los anima a que busquen la respuesta correcta y les pide lo hagan rápido.

[AIRC]: La alumna que está en la pizarra no pudo dar con la respuesta correcta ni con la ayuda de sus compañeros.

[M2SAPP]: El maestro sordo pide a otra alumna a pasar a la pizarra.

[ARC]: La alumna seleccionada a participar en la pizarra, ubica el artículo “el” en la palabra “ojo”, la frase se lee: “El ojo”

[M2PV]: El maestro sordo les pregunta a los alumnos si la respuesta esta correcta.

[M2AFP]: Les dactila la frase “El ojo” y luego les afirma que si esta correcta.

[M2AAL]: El maestro sordo solicita a los alumnos pasarse de mano en mano el marcador.

[AP]: La alumna que le toca el turno y recibe el artículo “el”.

[ARC]: La alumna en la pizarra coloca el artículo en la palabra “coco” y se lee: “El coco”

[M2SAPP]: Un alumno es llamado a pasar a la pizarra y recibe el artículo “La”.

[ARC]: El alumno en la pizarra ubica el artículo en la palabra “carne”, pero al mismo tiempo se queda con dudas, busca otra palabra y ubica de nuevo el artículo, esta vez la pone en la palabra “leche” para que se lea así: La leche.

[M2AFP]: El maestro sordo lee la frase “La leche” y les dice que está correcto.

[M2SAPP]: El maestro llama a otro alumno a pasar a la pizarra y le pregunta ¿Qué falta?

[M2AT]: El maestro le entrega al alumno una tarjeta con el artículo “La”.

[AIRC]: El alumno ubica el artículo en la palabra “pan”, lo cual es incorrecto. Porque al leerse dice así: “La pan”.

[M2PV]: El maestro sordo consulta a los alumnos si esta correcta la frase “La pan”.

[AARC]: La mayoría de los alumnos contestan que no correcto.

[AYUA]: Se levantan dos alumnas hacia la pizarra para ir a ayudar a su compañero y hacer la corrección.

[M2CC]: El maestro sordo despega el artículo y pide a las alumnas que esperen su turno para pasar a la pizarra.

[M2SAPP]: Llama a una de las alumnas que se había levantado y le entrega en sus manos el artículo “La”.

[ARC]: La alumna pega el artículo en la palabra “niña” que al final se lee así: “La niña”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo lee la frase con LSN y dactilología: “La niña”.

[M2AFP]: El maestro sordo les dice a los alumnos que la respuesta está correcta.

[M2SAPP]: Llama a otro alumno a la pizarra y le entrega el artículo: “La”.

[ARC]: El alumno en la pizarra coloca el artículo “La” en la palabra “Carne”, la cual se lee: “La carne”.

[M2AFP]: El maestro sordo les confirma a los alumnos que la respuesta es correcta.

[M2PV]: El maestro sordo señala la palabra “pan”, y pregunta que cual es el correcto. “La” ó “El”.

[AADRC]: Los alumnos dicen diferentes respuestas, para unos es “La” y para otros es “El”.

[ARC]: Una alumna que pasa a la pizarra escribe “el”, para que se lea: “El pan”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo hace un repaso de cada frase formada y va explicando el significado.

[M2SAACO]: El maestro sordo orienta a los alumnos sacar sus cuadernos y que copien en sus cuadernos las frases que formaron con los artículos y palabras.

[MYPRAACO]: La maestra Sorda ayudante, se moviliza hacia los alumnos, para garantizar que todos los alumnos trabajen escribiendo las frases formadas en la pizarra.

[M2COP]: El maestro sordo escribe en la pizarra un ejercicio mientras los alumnos copian las frases formadas en sus cuadernos. El ejercicio dice:

Escribe 10 el artículos

_____ Fresas

_____ teléfono

_____ Verduras

_____ Cuadernos

_____ Piña

_____ Camisas

_____ Sopa

_____ Pizarra

_____ Casa

_____ árbol

[M2PRAACO]: El maestro se acerca a cada alumno para ver lo que escriben en sus cuadernos.

[AACOP]: Todos los alumnos están concentrados en sus trabajos de escritura.

[ARM2]: Un alumno se acerca a la pizarra, él no entiende algo de lo que está escrito en la pizarra y pregunta al maestro sordo.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo le da una explicación al alumno sobre su duda y le orienta a que regrese a su silla.

[M2PRAACO]: El maestro sordo continúa recorriendo el salón y observando el trabajo que ellos realizan.

[ARM2]: Un alumno se acerca a la pizarra para preguntar sobre una palabra que no entiende de la tarea.

[M2CC]: El maestro sordo le dice al alumno que se espere mientras busca la forma de explicarle.

[M2SAAHr]: El maestro sordo continúa recorriendo por cada alumno y si ve a alguien lento le orienta a que se apure a terminar de escribir.

[AARC]: La mayoría ya han concluido y ya escriben el nuevo ejercicio que el maestro ha escrito en la pizarra.

[M2PRAACO]: Continúa el maestro sordo pasando en cada silla para revisar el avance en sus cuadernos y si los alumnos le solicitan les aclare alguna duda, él enseguida les ayuda.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo se acerca a la pizarra para explicar desde allí la duda que tiene uno alumno.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante, ayuda en la explicación del maestro y lo hace preguntando ¿es hombre?, y luego dice es masculino, haciendo énfasis que es hombre.

[AARM2]: Varios de los alumnos aprovechan para hacer consultas al maestro sordo.

[AARM2]: El maestro sordo se acerca a un alumno y 2 alumnos más se levantan de sus sillas para también hacer consultas.

[M2SMY]: El maestro sordo llama a la maestra sorda ayudante para solicitarle ayuda.

[MYPRAARC]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro dirigiéndose hacia los alumnos para saber cuáles son sus dudas y así poder aclararles.

[M2AFP]: El maestro sordo da el visto bueno a uno de los alumnos que ya había concluido la copia en su cuaderno sobre el nuevo ejercicio que el maestro había escrito en la pizarra.

[M2COPTC]: El maestro sordo escribe en la pizarra la tarea en casa que textualmente dice así:

Tarea en casa

Escribe 10 el artículos.

_____ pupitres

_____ niños

_____ escuela

_____ regla

_____ abuelas

_____ puertas

_____ hombre

_____ carro

_____ bus

_____ mujer

[M2PRAACO]: El maestro sordo supervisa en cada silla para garantizar que todos los alumnos escriban la tarea en sus cuadernos.

[MYPRAARC]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro en la supervisión para que los alumnos copien la tarea correcta.

[M2COP]: El maestro sordo escribe en la pizarra las palabras que deben utilizar para completar las oraciones (Las, niñas, Alejandra, El, perro, José, Julián, Steven).

1. _____ viajará a Honduras.
2. _____ saltan la cuerda.
3. _____ y _____ juegan en el parque.
- 4: _____ duerme tranquilo.
- 5: _____ tiene pulgas.

[M2EXLSDTSG]: Con LSN el maestro sordo explica el significado para la primera oración y hacerles saber que deben buscar entre las palabras, aquella que consideren sea la complete la oración.

[AAEXM2]: Todos los alumnos ponen atención al maestro sordo.

[ARC]: Pasa un alumno a la pizarra, pero no hizo la respuesta correcta.

[M2SAAP]: solicita a un alumno a pasar a la pizarra, pero tampoco pudo resolver, El maestro llama a un tercer alumno a la pizarra.

[ARC]: El alumno que pasa a la pizarra hizo la respuesta correcta. Seleccionó la palabra Alejandra y completó la oración que dice así: Alejandra viajará a Honduras.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo con la LSN y dactilología explica el significado de la oración.

[M2AAL]: El maestro sordo se ubica frente a la pizarra y con la espalda hacia los alumnos empieza a aplaudir con las manos hacia arriba de su cabeza.

[M2AAL]: Todos los alumnos se pasan de mano en mano un marcador mientras el maestro aplaude, al alumno que le quede el marcador cuando el termine de aplaudir a ese tocará pasar a la pizarra.

[ARPV]: Al alumno que le tocó el turno se rehúsa a pasar violentando las reglas de la dinámica.

[M2SAPP]: El maestro sordo insiste a que el alumno pase porque es a él que le toca el turno de pasar a la pizarra.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo ubicado en el centro del salón de clase explica con LSN que alguien viajará a Honduras y que es un país que queda lejos, que ese viaje puede ser en bus grande o en avión y que es una mujer la que viajará.

[AASPP]: Uno de los alumnos levanta la mano solicitando pasar él a la pizarra, el maestro decide a que pase.

[ARC]: El alumno que está en la pizarra selecciona la palabra Alejandra y la coloca en la oración, se lee así: Alejandra viajará a Honduras.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo en LSN y dactilología les explica el significado de la oración completa.

[M2AAL]: El maestro sordo se pone de espalda para aplaudir con las manos sobre la cabeza.

[M2AAL]: Los alumnos se pasan el marcador de mano en mano para mientras el maestro deja de aplaudir y seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AP]: El alumno que fue seleccionado pasa a la pizarra y escoge el artículo “El”.

[AIRC]: El maestro sordo le dice que no es ese artículo porque la oración es en plural.

Y que dice: “Saltan la cuerda”.

[ARC]: El alumno regresa a la pizarra con el artículo “El” y ahora selecciona el artículo “Las”, la pega dentro de la oración y también selecciona la palabra “niñas”, quedando formada la siguiente oración así: “Las niñas saltan la cuerda”.

[M2AyASG]: El maestro sordo pide al alumno lea la oración completa y exprese su significado de esta oración.

[ARC]: El alumno lee y explica la oración usando la LSN y la dactilología.

[M2AFP]: El maestro sordo refuerza la explicación del alumno con la LSN.

[M2AAL]: Cuando termina la explicación se voltea poniéndose de espaldas hacia los alumnos y comienza a aplaudir para hacer la selección del próximo participante que irá a la pizarra.

[AP]: Le corresponde a una alumna pasar a la pizarra quién enseguida se dirige a participar.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica el significado de la oración incompleta y le dice que tiene que buscar las palabras correspondientes para completar dicha oración.

[ARC]: La alumna selecciona la palabra “Steven” y la palabra “Julián” escribiendo la oración así: “Julián y Steven juegan en el parque”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo dactila cada palabra de la oración y con la LSN explica el significado de cada palabra en la oración.

[AAEXM2]: todos los alumnos participan en la actividad, poniendo atención y siguiendo las explicaciones del maestro.

[M2AAL]: El maestro sordo manda a la alumna a sentarse en su lugar y se voltea frente a la pizarra para aplaudir y así seleccionar a otro participante.

[AP]: Está vez le toca el turno a una alumna la cual pasa enseguida.

[M2EXLSDTSG]: El maestro le explica la oración incompleta.

[ARC]: La alumna selecciona la palabra “José” la pega en la oración y queda formada la oración leyéndose así: “José duerme tranquilo”.

[M2AyASG]: El maestro pide a la alumna lea y explique el significado de la oración.

[M2AAL]: El maestro sordo se pone de espalda para aplaudir y seleccionar a otro participante a la pizarra.

[AP]: A la alumna seleccionada a participar se levanta inmediatamente y se dirige hacia la pizarra.

[ARC]: Selecciona el artículo “El” y lo pega en la oración, pero ve que falta otra palabra.

[ARC]: Selecciona la otra palabra “perro”, la pega dentro de la oración para completarla y que se lea: “El perro tiene pulgas”.

[M2AyASG]: El maestro sordo solicita al alumno dactilar toda la oración y que explique el significado con la LSN.

[AAEXM2]: El alumno sigue las orientaciones de leer la oración con la LSN, dactilología y con apoyo del maestro.

[ARC]: Los alumnos junto con el maestro hacen énfasis en la palabra pulga, todo lo explican con la LSN.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo hace un repaso de cada una de las oraciones formadas, haciendo su lectura y explicando el significado de cada oración.

[AAEXM2]: Todos participan en la actividad siguiendo al maestro sus explicaciones.

[M2SAACO]: El maestro sordo orienta escribir las oraciones de la pizarra en sus cuadernos.

[M2AALC]: Todos los alumnos buscan en sus mochilas los cuadernos y lápices para escribir las oraciones de la pizarra.

[M2OP]: El maestro sordo organiza y ordena la pizarra de tal manera que queden visibles las oraciones que deben escribir los alumnos en sus cuadernos.

[M2PRAARC]: El maestro recorre el salón de clase para verificar que todos los alumnos copien las oraciones en sus cuadernos.

[AACORC]: Todos los alumnos escriben en sus cuadernos.

[M2PRAARC]: El maestro sordo sigue supervisando siempre con el objetivo de que todos los alumnos escriben las oraciones en sus cuadernos.

[M2SAAHr]: El maestro sordo pide a sus alumnos que midan el tiempo y que se apuren a escribir toda la tarea.

[ASRMY]: La maestra sorda ayudante se acerca a un alumno para explicarle lo que debe escribir de la pizarra.

[ARC]: Un alumno avisa de que ya terminó y mostrando las oraciones que escribió en su cuaderno.

[M2OP]: El maestro retira las láminas que contenían las palabras para completar las oraciones y borra la pizarra.

[M2AAL]: El maestro entrega una bola de papel a una de las alumnas para que le pase de mano en mano, siguiendo la misma dinámica de aplaudir y cuando deje de aplaudir, el alumno que tenga en sus manos la bola de papel, ese será el que deba ir a participar a la pizarra.

[MYPRAA]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándole a los alumnos lo que deben hacer con la bola de papel que está pasando entre ellos de mano en mano.

[AP]: El alumno que se quedó con la pelota de papel en sus manos, pasa a la pizarra.

[MYEXDTSG]: La maestra sorda ayudante le explica a la alumna que debe escribir la oración que está escrita en la bola de papel, la desenvuelve y le pone la pelota de papel desenvuelta frente a la cara de alumna para que pueda leer la oración y la escriba en la pizarra.

[ARC]: El alumno escribe la oración que dice: “El gato come carne”

[MYSDTCO]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos que dactilen la oración.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante le enseña a la alumna sorda a hacer bien lo que dactila, debido a que la alumna no hace bien la dactilología.

[ARC]: La alumna sigue las orientaciones de la maestra sorda ayudante.

[AMYDTEXSG]: Los alumnos se apoyan con la dactilología y la LSN para entender el significado de las palabras.

[M2LSRC]: El maestro sordo se acerca a la pizarra para decirles con la LSN a la alumna que falta el punto final en la oración y el mismo maestro le pone el punto final a la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante entrega otra pelota de papel para hacerlo pasar entre los alumnos mientras el maestro aplaude para seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AP]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra y recibe las instrucciones de la maestra sorda ayudante.

[MYEXA]: La maestra sorda ayudante le enseña la oración que debe escribir el alumno en la pizarra.

[ARC]: El alumno escribe la oración: “Andy estudia matemática”.

[AEXSG]: El alumno dactila la oración y explica con la LSN, el significado de toda la oración.

[MYEAAAc]: La maestra sorda ayudante asume el papel del maestro

se pone de espaldas hacia los alumnos para aplaudir y hacer la selección del próximo participante a la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[ARC]: La alumna escribe la siguiente oración: “Los alumnos estudian paco”.

[ARC]: La alumna dactila la oración escrita.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante corrige la palabra paco por “poco”, quedando la oración así: “Los alumnos estudian poco”.

[MYEXDTSG]: La maestra sorda ayudante dactila y explica cada una de las palabras de la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante vuelve a aplaudir para nuevamente seleccionar al nuevo participante en la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[MYEXA]: La maestra sorda ayudante le explica a la alumna sorda la oración que debe escribir en la pizarra.

[ARC]: La alumna escribe la siguiente oración: “Luis lee un libro”.

[AMYDTEXSG]: La alumna escribe dactila las palabras de la oración, junto con la maestra sorda ayudante y explica sus significados.

[MYLSDV]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos poner atención para repasar cada una de las oraciones escritas en la pizarra.

[AARC]: Los alumnos repiten las oraciones que lee la maestra sorda ayudante apoyados con la LSN y la Dactilología.

[MYSDTCO]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos que repitan todo lo que van leyendo.

TRANSCRIPCIÓN N° 7

FECHA DE LA CLASE: 06 DE JUNIO DE 2019

- **PROFESOR: Luis Manuel Muñoz (SORDO)**
- **MAESTRA DE APOYO: Eda Salguera (SORDA)**
- **Grado: 5°**
- **Disciplina: LENGUA Y LITERATURA**
- **Tema: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS.**
- **Cantidad de alumnos sordos presentes: 9**
- **Duración de la clase: 45 Minutos y 06 segundos**

[M2OP]: El maestro sordo escribe en la pizarra la fecha, el nombre de la asignatura y el tema. Se trata del tema. “El artículo” Es continuación de la clase del 4 de junio de 2019 y escribe las

palabras que había escrito como tarea en casa. (Niños, hombre etc.)

[AALSDT]: Los alumnos se acomodan en sus sillas, conversan entre ellos con su lenguaje natural, la lengua de señas nicaragüense (LSN) y dactilología, sonríen, se hacen preguntas, etc.

[M2OP]: El maestro sordo termina de escribir en la pizarra.

[M2LSDV]: El maestro sordo se ubica en el centro del salón y orienta a los alumnos a sentarse en sus sillas y que pongan atención.

[M2SUAAP]: Cuando logra controlar el salón de clase, les solicita a los alumnos que se pongan de pie.

[M2PV]: El maestro sordo pregunta a los alumnos ¿quién está de necio y que no está poniendo atención?

[ARC]: Los alumnos señalan al alumno que esta de necio y que no presta atención.

[M2LSDV]: El maestro manda a sus alumnos a sentarse, la estrategia que utilizo de ponerse de pie fue para controlar la disciplina, que pongan atención y así poder iniciar la clase.

[M2SUAAP]: El maestro hace la seña que indica pónganse de pie, para ello, (coloca el dedo índice de la mano derecha y lo coloca en el centro de la palma de la mano izquierda).

[AAEXM2]: Los alumnos al ver la seña, inmediatamente todos se ponen de pie.

[M2EXAAER]: El maestro sordo hace esa misma seña repetidas veces y rápidas. Agrega a la seña, el movimiento de saltar.

[AARC]: Los alumnos saltan al ritmo que el maestro hace la seña.

[M2LSDV]: El maestro sordo continúa con esta actividad con el objetivo de que los alumnos sigan su ritmo y le presten atención.

[M2SUAAP]: El maestro sordo agrega la seña de sentarse y utiliza las dos señas para continuar la actividad, esta vez hace que se pongan de pie o que se sienten, en dependencia del ritmo que él hace.

[M2LSDV]: Ahora el maestro sordo agrega otra seña, es la de girar.

[AARC]: Los alumnos siguen el ritmo que el maestro hace con las señas.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo hace combinaciones de las señas para cumplir su objetivo.

[AAIRC]: Algunos alumnos se confundían.

[AAIRC]: Algunos alumnos se sientan cuando no deben hacerlo, otros siguen girando o se quedan de pie.

[M2SAALS]: El maestro sordo explica con lengua de señas que los alumnos salten hacia los lados, puede ser a la derecha o a la izquierda, los alumnos deben repetir las cantidades que el maestro haga con las señas.

[ARC]: Los alumnos siguen el ritmo que el maestro hace con las señas.

[M2AFP]: El maestro sordo les dice que ya es suficiente y les felicita porque lo hicieron muy bien.

[M2LSDV]: El maestro sordo se ubica en la pizarra y les dice, ahora pongan atención aquí en la pizarra la palabra “Recordar”, pide que pongan atención.

[M2LSDV]: El maestro sordo se acerca a uno de los alumnos que no estaba poniendo atención, lo toca en el hombro y le quita una

revista en la que estaba entretenido, y le pide que ponga atención hacia la pizarra.

[M2OP]: Escribe en la pizarra los números del 1 al 10.

[M2SAPP]: El maestro sordo solicita a uno de los alumnos a que diga un número entre el 1 y el 10. Con el objetivo de escoger a un alumno y que ese alumno seleccionado participe en la pizarra.

[ARC]: El alumno dice el número 4.

[M2AP]: El maestro sordo cuenta a partir de la primera alumna ubicada en la primera fila y al que le toca el número 4 le dice que pase a la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo le explica a la alumna sobre la primera palabra a la cual se le debe colocar el artículo, la palabra es: “niños”.

[AIRC]: La alumna dactila un artículo, pero no está segura de si la respuesta que dice es la correcta.

[ADEB]: Los compañeros tratan de ayudarle y el maestro pregunta si esta correcta la respuesta. La duda que tienen es que si es masculino o femenino.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo les dice: es hombre y señala a cada uno de los varones que están en el salón para que entiendan que es hombre.

[M2LSDV]: El maestro sordo les pide que se fijen bien.

[ARC]: Al final la alumna que está en la pizarra escribe correctamente el artículo “Los”.

[M2SAALS]: El maestro sordo pide manera general a los alumnos que escojan un número del 1 al 10, y les dice en señas que cualquiera.

[ARC]: Una de las alumnas se pone de pie y dice el número 6.

[M2SAPP]: El maestro sordo cuenta hasta el número 6 y llama al alumno que le corresponde el número 6 a la pizarra, le dactila la palabra hombre y le consulta al grupo ¿Cuál es el género de la palabra hombre?

[AP]: El alumno que está en la pizarra le hace la seña de “hombre”.

[M2APPE]: El maestro sordo le solicita al alumno que está en la pizarra que señale los varones que están dentro del salón de clase.

[ARC]: El alumno señala correctamente a los varones que están dentro del salón de clase.

[M2APPE]: El maestro sordo le señala hacia el investigador y le pregunta al alumno que está en la pizarra si el investigador también es hombre.

[ARC]: El alumno afirma que sí es hombre el investigador.

[M2PV]: El maestro sordo le pregunta al alumno. ¿y yo soy hombre?

[ARC]: El alumno contesta que “sí”.

[M2APPE]: El maestro sordo le pide al alumno que escoja el artículo correspondiente a la palabra “hombre”.

[ARC]: El alumno sordo escoge correctamente el artículo y la frase quedó así: El hombre”

[M2SAPP]: El maestro sordo manda al alumno a sentarse y le pide que le diga un número del 1 al 10,

[AYUA]: Un alumno que está sentado quiere contestar, pero el maestro insiste en que sea Kevin el que responda, quién es el que estuvo en la pizarra.

[ARC]: Kevin responde diciendo el número 9.

[M2PV]: El maestro sordo cuenta del 1 al 9 y le toca el turno a una alumna, le pregunta que género es para la palabra mujeres.

[M2SADT]: El maestro sordo le pide a la alumna en la pizarra que dactile la palabra mujer.

[AIRC]: La alumna lo dactila muy bien y hace la seña de “mujer”. Pero no escribe el artículo que le corresponde y se va a sentar a su silla.

[M2SAPP]: El maestro sordo cuenta a partir de la alumna que está en la pizarra 6 números más. Esta vez le toca pasar a la pizarra a otra alumna.

[M2SADT]: El maestro sordo le solicita a la alumna que dactile la palabra “río” y que le diga su significado.

[M2IOP]: El maestro sordo se dirige al grupo y pronuncia la palabra “agua” les hace la seña de tomar agua y pronuncia de manera oral “río”, al mismo tiempo hace la seña de río.

[AACOM2]: La alumna repite la misma seña que el maestro está haciendo.

[M2PV]: El maestro sordo le pregunta a la alumna ¿Cuál es el artículo para la palabra “río”?

[AYUA]: Una alumna se levanta y se dirige hacia la pizarra insistiendo en la palabra “río” pero no dice cuál es el artículo.

[AIRC]: La niña en la pizarra escribe el artículo, pero lo hace incorrectamente, porque no se puede decir “La río”, pero al mismo tiempo la niña se da cuenta que la respuesta está mala.

[AKE]: El maestro sordo insiste a la alumna que lo corrija rápidamente.

[AIRC]: La alumna se vuelve a equivocar usando el artículo “Lo” poniendo “Lo río”.

[M2PV]: El maestro sordo les consulta a los alumnos si esa respuesta “Lo río” está correcta.

[UASH]: Una parte de los alumnos contestan que “Sí” y otra parte dice que “No”.

[M2AyARC]: El maestro sordo les dice no hay “Lo río”. El mismo maestro borra la palabra “Lo” porque esta malo y pone el artículo “el” para que la frase quede correctamente así: “El río”.

[M2APPE]: El maestro sordo esta vez sin enumerar para seleccionar al próximo participante a la pizarra, invita directamente a una alumna a pasar a la pizarra y le pregunta ¿Qué es pantalón?

[AARC]: Todos responden correctamente el significado de pantalón y juntos con el maestro se tocan los pantalones.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo señala a cada alumno o alumna sus pantalones.

[AIRC]: La alumna escribe la palabra “Lo” como artículo para la palabra “Lo pantalón” (es incorrecto).

[M2SAPP]: El maestro sordo señala lo escrito por la alumna y pide a otra alumna a pasar a la pizarra

[ARC]: La alumna que pasa a la pizarra escribe correctamente la frase. El pantalón, pero lo hace con letras demasiado grande.

[M2AFP]: El maestro sordo corrige y le pide lo vuelva a escribir.

[AKE]: La alumna corrige error, pero esta vez hace toda la frase con letras minúsculas.

[M2AyARC]: El maestro sordo le pide que escribe en mayúscula la letra “e” del artículo y que quede “El”. Y que la frase se lea: “El pantalón”

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otro alumno a la pizarra y le pide que le ponga el artículo a la palabra “mesas”.

[ARC]: El alumno en la pizarra pone correctamente el artículo a la palabra “mesas”. Y la frase dice: “Las mesas”.

[ARC]: El maestro sordo le pide al mismo alumno que está en la pizarra poner el artículo a la palabra “niña” y el alumno lo vuelve a hacer correctamente, quedando la frase de la siguiente manera: “La niña”.

[M2SAPP]: El maestro sordo invita a otro participante a la pizarra y le solicita poner el artículo a la palabra “árboles”.

[AP]: El alumno en la pizarra queda observando al maestro, pero parece no entenderle y observa a sus compañeros.

[M2LSEXSG]: El maestro sordo vuelve a explicarle y pregunta al grupo ¿Cuál es la respuesta correcta? Lo hace verbalizando y con LSN. A manera de ejemplo para que comprendan les hace ver hacia afuera del salón y con LSN, les dice que miren los árboles que están afuera.

[AACOM2]: Todos repiten lo que hace el maestro y observan hacia afuera.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otro alumno a pasar a la pizarra.

[AIRC]: El estudiante seleccionado para pasar a la pizarra escribe el artículo “La” y pega ese artículo para decir: “La árboles”.

[AAKE]: Los alumnos sentados protestan diciendo que no está correcto.

[AKE]: Corrige el error y la frase queda así: “Los árboles”.

[M2AADT]: El maestro sordo hace que los alumnos repitan dactilando la frase correcta.

[M2SAPP]: llama a otro alumno a la pizarra.

[ARC]: El alumno repite la palabra “Casa” en LSN.

[AIRC]: Para este alumno la palabra casa es masculino, pero inmediatamente reacciona riéndose y se retira de la pizarra para escuchar la explicación del maestro.

[AIRC]: Después de la explicación del maestro escribe al artículo “Las” y la frase queda así: “Las casa”.

[M2APV]: Explica “casa” y hace una expresión de dudas, borra la letra “S” y dice que no hace falta la letra “S”,

[M2OP]: El maestro sordo borra la pizarra.

[AALSDT]: Los alumnos conversan entre ellos con LSN. Mientras el maestro escribe en la pizarra.

[M2COP]: El maestro sordo escribe en la pizarra un ejercicio de completar oraciones:

El _____ está muy bello.

EL _____ Parece sucio.

La _____ come banano.

La _____ es nueva.

Estas oraciones deben de ser completadas con las siguientes palabras: niños, niña, río, pantalón, casa.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica el significado de cada palabra que se utilizará para completar las oraciones. Les lee cada oración sin completar las oraciones. Para que tengan ideas del significado de cada oración y así puedan encontrar la palabra correcta.

[M2SAPP]: Presenta el marcador para que algún voluntario pase a la pizarra.

[APP]: Una alumna decide pasar a la pizarra.

[M2LSDV]: El maestro sordo le pide al alumno se fije bien en la oración.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica el significado en seña de la primera oración.

[ARC]: La alumna busca dentro de las palabras y selecciona la palabra “río”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo dactila y con señas explica la oración “El río está muy lleno”.

[M2SAPP]: Llama a otro alumno a la pizarra y le muestra la segunda oración con la LSN.

[ARC]: Antes de escoger la palabra, ve hacia el grupo como pidiendo ayuda, selecciona la palabra “pantalón”, la escribe correctamente en la oración, formada de la siguiente manera: “El pantalón”.

[M2SADT]: El maestro sordo dactila junto con el alumno la oración y utiliza la LSN.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otra alumna a la pizarra.

[M2AyARC]: El maestro sordo dactila la oración incompleta para que la alumna se fije bien antes de dar la repuesta correcta.

[ARC]: La alumna selecciona correctamente la palabra “niña”. Para que la frase diga: “La niña come banano”. Al final dactila y con LSN. Expresa la oración correctamente.

[M2AASE]: El maestro sordo con LSN le aplaude y les da las gracias y a la vez les hace la seña de que está correcto.

[M2SAPP]: Llama a otro alumno a la pizarra, hace lo mismo de leer la oración en forma dactilar y con LSN para conocer el significado de las palabras.

[AIRC]: El alumno selecciona incorrectamente la palabra “casa”.

[M2PV]: El maestro sordo pregunta si esta correcto y hace un gesto de duda.

[AIRC]: El alumno señala otra palabra que no es la correcta y el maestro le pide inmediatamente que se vaya a sentar a su silla.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otra alumna a pasar a la pizarra.

[ARC]: La alumna escribe la palabra niña, quedando formada la siguiente oración así: "Las niñas corren por el jardín".

[ARC]: La alumna dactila bien la oración que formó y también lo hace con LSN.

[M2AyARC]: El maestro sordo corrige con los alumnos algunos errores como, por ejemplo, en la palabra "niño", hizo la seña de correr, para que los alumnos hagan respuesta correcta.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otro niño a la pizarra.

[ARC]: El alumno escribe la palabra casa, para dejar la oración: "La casa es nueva".

[ARC]: El alumno dactila bien la oración junto con el maestro y utiliza el LSN.

[AYUA]: Un alumno del grupo ayuda al alumno que está en la pizarra con la palabra nueva y lo hace con el LSN.

[M2EXCOA]: El maestro sordo orienta a todos los alumnos a escribir las oraciones de la pizarra en sus cuadernos.

[AACORC]: Todos los alumnos escriben las oraciones de la pizarra en sus cuadernos.

[M2COP]: El maestro sordo escribe en la pizarra una actividad de completar las oraciones, lo que el maestro escribe se lee así:

Escribe ordenar la oraciones

1. esta muy lleno el río
2. corren niño por los jardines
3. banano niña come la
4. parece el sucio pantalón
5. En casa nueva La

[M2PRAARC]: El maestro sordo pasa observando el trabajo de escritura de las oraciones que realizan los alumnos.

[AIRC]: La mayoría de los alumnos ha logrado concluir las oraciones, pero hay un alumno que el investigador observó acercando su video –cámara y logra captar que el alumno además de ser muy lento en su escritura no copia bien. Ejemplo en su escritura dice así: ESUIBE Ordenar las oraciones.

[AZDI]: Se observa que una alumna es Zurda, pero su silla es para personas diestra. Se le dificulta al escribir.

[ARC]: La compañera que está sentada al lado izquierdo de la alumna Zurda, sí escribe correctamente las oraciones.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica la actividad de ordenar las oraciones y les dice que las oraciones están desordenadas, que ellos deben ordenar y completar cada una de las oraciones, les da el siguiente ejemplo: El río está muy lleno.

[ASPP]: Un alumno se levanta para ir a la pizarra.

[M2CC]: El maestro sordo manda al alumno a sentarse.

[M2OP]: El maestro sordo borra las oraciones complementadas de la pizarra y ordena las que aún no han sido revisadas.

[M2COPTC]: El maestro sordo en el espacio que borró escribe la tarea en casa:

Realiza 5 artículo y oraciones

1. Los árboles _____
2. Las mesas _____
3. El pan _____
4. La mujer _____
5. El hombre _____

[M2PRAACO]: El maestro sordo se acerca a cada alumno en su silla para garantizar que escribe correctamente la tarea en sus cuadernos.

TRANSCRIPCIÓN N° 8

FECHA DE LA CLASE: 11 DE JUNIO DE 2019

- PROFESOR: Luis Manuel Muñoz (SORDO)
- MAESTRA DE APOYO: Eda Salguera (SORDA)
- Grado: 5°
- Disciplina: LENGUA Y LITERATURA
- Tema: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS.
- Cantidad de alumnos sordos presentes: 9
- Duración de la clase: 45 Minutos y 32 segundos

[M2COP]: El maestro escribe en la pizarra la fecha, nombre de la asignatura y el tema.

[AAEXM2]: Los alumnos se acomodan en sus sillas y ponen atención de todo lo que tiene escrito en la pizarra.

[M2LSOP]: El maestro sordo orienta a los alumnos a ponerse de pie.

[M2EXAAER]: El maestro sordo inicia haciendo movimientos de manos y dedos entrelazados, los movimientos de ondulaciones de arriba hacia abajo y viceversa.

[M2EXAAER]: El maestro sordo les explica a los alumnos que la dinámica es para que se pongan activos y que se despierten, después hace como si tuviera un recipiente mediano con tapón entre sus manos y hace movimientos en direcciones contrarias.

[M2EXAAER]: El maestro sordo levanta sus manos a la altura de sus hombros, el puño de una de sus manos la tiene abierta y la otra mano con el puño cerrado, luego hace movimientos donde los puños de la mano ocupan la posición contraria, ejemplo, si la mano derecha está cerrada entonces la mano izquierda estará abierta y en los movimientos que el maestro hace van cambiando.

[M2EXAAER]: Los alumnos van repitiendo los movimientos que el maestro va haciendo con las manos.

Una vez que toma el control de los alumnos les solicita que se pongan de pie.

[M2LSOP]: El maestro está atento a que todos los alumnos participen en la actividad y que lo hagan bien.

[M2EXAAER]: Hace un ejercicio con la mano derecha hace movimientos donde 4 de los dedos son empuñados, excepto el pulgar que lo deja salido, luego hace lo contrario donde empuña sólo el dedo pulgar y los otros 4 dedos quedan abiertos.

[M2EXAAER]: Después hace lo mismo con los dedos de la mano izquierda.

[M2EXAAER]: En otro ejercicio hace que los dedos de uno en uno se encuentren con el dedo pulgar.

[M2LSDT]: El maestro sordo manda a los alumnos a sentarse.

[AACOM2]: Los alumnos se sientan.

[M2EXAAER]: El maestro sordo hace movimientos con las dos manos, mostrando como si tal tuviera dolor en una de sus manos.

[AARC]: Todos los alumnos participan de este ejercicio junto con el maestro sordo.

[M2LSDT]: El maestro sordo se dirige a la pizarra para señalar la palabra “Recordar” y mostrar a los alumnos una lámina que contiene el dibujo de una mujer, les explica que a esa lámina hay que ponerle el artículo que le corresponde.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica el significado de cada palabra ilustrada a través de láminas o dibujadas en la pizarra.

[ASP]: Una alumna se levanta y se dirige hacia la pizarra.

[M2PV]: El maestro sordo le señala a la alumna, la lámina de mujer y le pregunta ¿cuál es el artículo que le corresponde a esa palabra?

[AIRC]: La alumna selecciona y pega el artículo “Las” a la par de la lámina que ilustra a una mujer.

[M2PV]: El maestro sordo señala el artículo “Las” y la lámina de mujer, para preguntar a los alumnos si está bien esa respuesta.

[AIRC]: Todos los alumnos se quedan dudando de la respuesta, de repente se levanta uno de los alumnos y se dirige rápido hacia la pizarra, seguro de tener la respuesta correcta eligiendo el artículo “El”.

[M2PV]: El maestro sordo señala el artículo “El” y la lámina que representa a una mujer, y les pregunta si la lámina es hombre y si tiene bigotes.

[M2PV]: Una alumna se levanta de su silla y se apura hacia la pizarra para corregir el error, agarra el artículo “La” y la pega a la par de la lámina “mujer”.

[M2AFP]: El maestro sordo le dice que está bien la respuesta y a la par de la lámina escribe la palabra “mujer”.

[M2SAPP]: El maestro sordo solicita a un alumno a pasar a la pizarra, le señala la lámina que contiene el dibujo de “Perro”,

[M2SAPP]: El maestro sordo le pide al alumno que ponga el artículo que le corresponde a la lámina “perro”.

[ARC]: El alumno en la pizarra escoge el artículo “El” y lo pega al lado de la lámina “perro”.

[M2AFP]: El maestro sordo le dice que está bien la respuesta y le pide que dactile la palabra “perro”

[ARC]: El alumno dactila correctamente la palabra “perro”.

[M2SAPP]: El maestro sordo solicita al alumno que escriba la palabra perro al lado de la lámina, para que la frase diga “El perro”

[AIRC]: El alumno escribe la frase, pero con el error de que la palabra perro la escribe en plural. (PERROS).

[AKE]: El alumno hace la corrección.

[M2AFP]: El maestro sordo dice que está bien.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otro alumno a pasar a la pizarra y le orienta que busque el artículo que le corresponde a la lámina que contiene el dibujo de niño.

[AIRC]: El alumno selecciona el artículo “Las” lo cual es incorrecto porque la frase quedaría escrita así: “Las niño”.

[M2PV]: El maestro sordo a consulta si la respuesta está correcta.

[AARC]: Todos dicen que no es correcta esa respuesta.

[M2SAPP]: El maestro sordo solicita a una alumna a pasar a la pizarra, para corregir la frase.

[AP]: La alumna que pasa a la pizarra selecciona el artículo “El”.

[ARC]: La alumna coloca el artículo quedando la frase corregida y que se lee así: “El niño”.

[M2SAPP]: El maestro llama a otra alumna a pasar a la pizarra y le solicita que le ponga el artículo correspondiente al dibujo “árboles”.

[ARC]: La alumna hace correctamente la respuesta.

[ADTRC]: dactila la frase con LSN y con el apoyo del maestro.

[M2PV]: El maestro hace una verificación escribiendo la palabra “árbol” y pregunta a los alumnos si está bien.

[AARC]: Todos los alumnos responden que no está bien.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a otro alumno para pedirle que ponga el artículo correspondiente al dibujo “niña”

[AP]: EL alumno que pasa a la pizarra hace correctamente la respuesta. La frase dice: “La niña”.

[M2SAPP]: El maestro sordo invita a otra alumna a la pizarra para solicitarle que coloque el artículo correspondiente a la lámina “niñas”.

[ARC]: La alumna lo hizo correctamente y la frase dice así: “Las niñas”.

[M2AFP]: El maestro sordo les dice que la respuesta es correcta y les solicita a que sigan trabajando con la otra actividad.

[M2OP]: El maestro sordo escribe en la pizarra las palabras que deben utilizar para completar las oraciones (Las, niñas, Alejandra, El, perro, José, Julián, Steven).

1. _____ viajará a Honduras.
2. _____ saltan la cuerda.
3. _____ y _____ juegan en el parque.
- 4: _____ duerme tranquilo.

5: _____ tiene pulgas.

[M2EXLSDTSG]: Con LSN el maestro sordo explica el significado para la primera oración y hacerles saber que deben buscar entre las palabras, aquella que consideren sea la complete la oración.

[M2LSDV]: Todos los alumnos ponen atención al maestro sordo.

[AP]: Pasa un alumno a la pizarra.

[AIRC]: El alumno no hizo la respuesta correcta.

[M2SAPP]: El maestro sordo solicita a un alumno a pasar a la pizarra.

[AIRC]: Pero tampoco este alumno pudo resolver la tarea.

[M2SAPP]: El maestro sordo llama a un tercer alumno a la pizarra.

[ARC]: El alumno que pasa a la pizarra hizo la respuesta correcta. Seleccionó la palabra Alejandra y completó la oración que dice así: Alejandra viajará a Honduras.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo explica con la LSN y dactilología el maestro el significado de la oración.

[M2AAL]: El maestro sordo se ubica frente a la pizarra y con la espalda hacia los alumnos empieza a aplaudir con las manos hacia arriba de su cabeza.

[AACOM2]: Todos los alumnos se pasan de mano en mano un marcador mientras el maestro aplaude, al alumno que le quede el marcador cuando el termine de aplaudir a ese tocará pasar a la pizarra.

[ARPV]: Al alumno que le tocó el turno se rehúsa a pasar violentando las reglas de la dinámica.

[M2SAPP]: El maestro sordo insiste a que el alumno pase porque es a él que le toca el turno de pasar a la pizarra.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo ubicado en el centro del salón de clase explica con LSN que alguien viajará a Honduras y que es un país que queda lejos, que ese viaje puede ser en bus grande o en avión y que es una mujer la que viajará.

[ASPP]: Uno de los alumnos levanta la mano solicitando pasar él a la pizarra, el maestro decide a que pase.

[ARC]: El alumno que está en la pizarra selecciona la palabra Alejandra y la coloca en la oración, se lee así: Alejandra viajará a Honduras.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo en LSN y con dactilología les explica el significado de la oración completa.

[M2AAL]: El maestro se pone de espalda para aplaudir con las manos sobre la cabeza.

[AACOM2]: Los alumnos se pasan el marcador de mano en mano para mientras el maestro deja de aplaudir y seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[AP]: El alumno que fue seleccionado pasa a la pizarra y escoge el artículo “El”.

[AIRC]: El maestro sordo le dice que no es ese el artículo porque la oración es en plural. Observe, que dice: “Saltan la cuerda”.

[ARC]: El alumno regresa a la pizarra el artículo “El” y ahora selecciona el artículo “Las” y la pega dentro de la oración,

[ARC]: El alumno selecciona también la palabra “niñas”, quedando la oración así: “Las niñas saltan la cuerda”.

[M2SADT]: El maestro sordo pide al alumno lea la oración completa y exprese con LSN y Dactilología el significado de esta oración.

[ADTRC]: El alumno lee y explica la oración usando la LSN y la dactilología.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo refuerza la explicación del alumno con la LSN y dactilología.

[M2AAL]: El maestro sordo cuando termina la explicación, se voltea poniéndose de espaldas hacia los alumnos y comienza a aplaudir para hacer la selección del próximo participante que irá a la pizarra.

[AP]: Le corresponde a una alumna pasar a la pizarra quién enseguida se dirige a participar.

[M2LSDTSG]: El maestro sordo le explica el significado de la oración incompleta.

[M2LSDT]: El maestro sordo le dice a la alumna, tienes que buscar las palabras correspondientes para completar dicha oración.

[ARC]: La alumna selecciona la palabra “Steven” y la palabra “Julián” escribiendo la oración así: “Julián y Steven juegan en el parque”.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo dactila cada palabra de la oración y con la LSN explica el significado de cada palabra en la oración.

[AACOM2]: Todos los alumnos participan en la actividad, poniendo atención y siguiendo las explicaciones del maestro.

[M2AAL]: El maestro sordo manda a la alumna a sentarse en su lugar y se voltea para aplaudir y llamar a otro participante que le toque cuando pare de los aplausos y que sea al que tenga el marcador en sus manos.

[AP]: Está vez le toca el turno a una alumna la cual pasa enseguida.

[M2EXLSDTSG]: El maestro sordo le explica la oración incompleta con LSN y dactilología.

[ARC]: La alumna selecciona la palabra “José” la pega en la oración y queda formada la oración leyéndose así: “José duerme tranquilo”.

[M2SADT]: El maestro sordo pide a la alumna lea y explique el significado de la oración.

[M2AAL]: Se vuelve a poner de espalda para aplaudir y seleccionar a otro participante a la pizarra.

[AP]: A la alumna seleccionada a participar se levanta inmediatamente y se dirige hacia la pizarra.

[AKE]: Selecciona el artículo "El" y lo pega en la oración, pero ve que falta otra palabra.

[ARC]: Selecciona la otra palabra "perro", la pega dentro de la oración para completarla y que se lea: "El perro tiene pulgas".

[M2SADT]: El maestro sordo solicita al alumno dactilar toda la oración y que explique el significado con la LSN.

[AACOM2]: El alumno sigue las orientaciones de leer la oración con la LSN, dactilología y con apoyo del maestro.

[AALSdT]: Los alumnos juntos con el maestro hacen énfasis en las palabras, específicamente con la palabra: "pulgas", todo lo explican con la LSN.

[M2EXLSdTSG]: El maestro sordo hace un repaso de cada una de las oraciones formadas, haciendo su lectura y explicando el significado de cada oración.

[AACOM2]: Todos los alumnos participan en la actividad siguiendo al maestro sus explicaciones.

[M2SAACO]: El maestro sordo orienta copiar las oraciones de la pizarra en sus cuadernos.

[M2AALC]: Todos los alumnos buscan en sus mochilas los cuadernos y lápices para escribir las oraciones de la pizarra.

[M2OP]: El maestro sordo organiza y ordena la pizarra de tal manera que queden visibles las oraciones que deben escribir los alumnos en sus cuadernos.

[M2PRAA]: El maestro sordo recorre el salón de clase para verificar que todos los alumnos copien las oraciones en sus cuadernos.

[AACOM2]: Todos los alumnos copian las oraciones en sus cuadernos.

[M2PRAA]: El maestro sordo sigue supervisando siempre con el objetivo de que todos los alumnos escriben las oraciones en sus cuadernos.

[M2SAAHr]: El maestro sordo pide a sus alumnos que midan el tiempo y que se apuren a escribir toda la tarea.

[MYEXCOA]: La maestra sorda ayudante se acerca a un alumno para explicarle lo que debe escribir de la pizarra.

[ACORC]: Un alumno avisa de que ya terminó, muestra las oraciones que escribió en su cuaderno.

[M2OP]: El maestro sordo retira las láminas que contenían las palabras para completar las oraciones y borra la pizarra.

[M2AAL]: El maestro sordo entrega una pelota de papel a una de las alumnas para que le pase de mano en mano, siguiendo la misma dinámica de aplaudir y cuando deje de aplaudir el alumno que tenga en sus manos la pelota de papel, ese será el que deba ir a participar a la pizarra.

[MYEXAAAc]: La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándole a los alumnos lo que deben hacer con la pelota de papel que está pasando entre ellos de mano en mano.

[AP]: El alumno que se quedó con pelota de papel en sus manos pasa a la pizarra.

[MYEXA]: La maestra sorda ayudante le explica a la alumna que debe escribir la oración que está escrita en la pelota de papel, la desenvuelve.

[MYEXA]: La maestra sorda ayudante le pone la pelota de papel desenvuelta frente a su cara y le explica a la alumna que lea la oración y luego la escriba en la pizarra.

[ARC]: El alumno escribe la oración que dice: “El gato come carne”

[MYSDTCO]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos que dactilen la oración.

[M2AyARC]: La maestra sorda ayudante le enseña a la alumna sorda a hacer bien lo que dactila, debido a que la alumna no hace bien la dactilología.

[ARC]: La alumna sigue las orientaciones de la maestra sorda.

[AALSDT]: Los alumnos se apoyan con la dactilología y la LSN para entender el significado de las palabras.

[M2APV]: El maestro sordo se acerca a la pizarra para decirles con la LSN a la alumna que falta el punto final en la oración y el mismo maestro le pone el punto final a la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante entrega otra pelota de papel para hacerlo pasar entre los alumnos mientras el maestro aplaude para seleccionar al próximo participante a la pizarra.

[ARC]: Los alumnos se pasan la pelota de papel.

[AP]: El alumno seleccionado pasa a la pizarra y recibe las instrucciones de la maestra sorda ayudante.

[MYEXCOA]: La maestra sorda ayudante le enseña la oración que debe escribir el alumno en la pizarra.

[ARC]: El alumno escribe la oración: “Andy estudia matemática”.

[AMYDTEXSG]: El alumno dactila la oración y explica con la LSN, el significado de toda la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante asume el papel del maestro y se pone de espaldas hacia los alumnos para aplaudir y hacer la selección del próximo participante a la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[ARC]: La alumna escribe la siguiente oración: “Los alumnos estudian poco”.

[ADTRC]: La alumna dactila la oración escrita.

[MYDTCER]: La maestra sorda ayudante corrige la palabra poco por “poco”, quedando la oración así: “Los alumnos estudian poco”.

[MYEXDTSG]: La maestra sorda ayudante dactila y explica cada una de las palabras de la oración.

[MYAAL]: La maestra sorda ayudante vuelve a aplaudir para nuevamente seleccionar al nuevo participante en la pizarra.

[AP]: La alumna seleccionada pasa a la pizarra.

[MYEXCOA]: La maestra sorda ayudante le enseña a la alumna sorda la oración que debe escribir en la pizarra.

[ARC]: La alumna escribe la siguiente oración: “Luis lee un libro”.

[AMYDTEXSG]: La alumna dactila las palabras de la oración, junto con la maestra sorda ayudante y explica sus significados.

[MYLSDV]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos poner atención para repasar cada una de las oraciones escritas en la pizarra.

[AALSDTSG]: Los alumnos repiten las oraciones que lee la maestra sorda ayudante apoyados con la LSN y la Dactilología.

[MYEXAAc]: La maestra sorda ayudante pide a los alumnos que repitan todo lo que van leyendo.

CATEGORÍAS VERSIÓN 9

02 de enero de 2021

ACTIVIDAD		Código	Definición
Ubicación localización	y	M1PAP	El maestro oyente coge un papelógrafo y lo pega en la pizarra.
Ubicación localización	y	AP	Alumno seleccionado pasa a la pizarra.
Ubicación localización	y	M1PVE	El maestro oyente hace pregunta de verificación y de entendimiento.
Ubicación localización	y	M1EXLS	El maestro oyente explica con lengua de señas nicaragüense.
Ubicación localización	y	M2APV	Maestro sordo llama a alumno a la pizarra para que conteste pregunta vivencial
Ubicación localización	y	M1LSPA	Maestro oyente con lengua de señas nicaragüense lee y expresa lo que está en el papelógrafo

Ubicación y localización	y	AADRC	Los alumnos crean un debate entre ellos sobre, cuál debe ser la respuesta correcta.
Ubicación y localización		AAILO	Los alumnos están intentando leer y oralizar el tema, se escucha un murmullo ininteligible entre los alumnos como queriendo verbalizar el tema.
Ubicación y localización	y	M1PAPE	El maestro oyente pide a un alumno voluntario para pasar al papelógrafo y le hace pregunta exploratoria.
Ubicación y localización	y	ASPARI	Un alumno pasa al papelógrafo señala una respuesta, pero no es la correcta.
Ubicación y localización	y	AAIPA	Los alumnos señalan hacia el papelógrafo.
Ubicación y localización	y	AACOM2	Los alumnos se preparan para iniciar a copiar las oraciones de la pizarra en sus cuadernos.
Ubicación y localización	y	AAEXM2	Los alumnos ponen atención a la explicación que hace el maestro sordo.
Ubicación y localización	y	MYPRAADB	La maestra sorda ayudante observa a cada uno de los alumnos para ver cómo hacen sus dibujos.

Ubicación localización	y	MYEXPDBLS DT	La maestra sorda ayudante explica dibujos en lengua de señas nicaragüense y dactilología.
Ubicación localización	y	M1LSDTAAPA	Maestro oyente en lengua de señas y en dactilología a los alumnos les dice que lean lo que hay escrito en el papelógrafo.
Ubicación localización	y	M1LSDV	El maestro oyente en lengua de señas pide que le ponga atención.
Ubicación localización	y	M2PRAACO	El maestro sordo se acerca a los alumnos para verificar que todos copien lo que está escrito en la pizarra.
Ubicación localización	y	MYPRAACO	La maestra sorda ayudante se aproxima a los alumnos para verificar que copian lo escrito de la pizarra.
Ubicación localización	y	AACOP	Los alumnos copian de la pizarra.
Ubicación localización	y	M2UCCAACO P	El maestro sordo se ubica en el centro de la clase para verificar que todos los alumnos estén copiando lo escrito de la pizarra.
Ubicación localización	y	M2SMYORAA	El maestro sordo solicita a la maestra sorda ayudante que organice a los alumnos frente a la pizarra.

Ubicación localización	y	M2LSDV	El maestro sordo con lengua de señas pide que le pongan atención.
Ubicación localización	y	M2SUAAP	El maestro sordo le solicita a los alumnos que se pongan se pongan de pie.
Ubicación localización	y	M2EXAAER	El maestro sordo explica a los alumnos ejercicios de relajación.
Ubicación localización	y	M2AAER	El maestro sordo junto con los alumnos hacen ejercicios de relajación.
Ubicación localización	y	M2AAPE	El maestro sordo hace preguntas exploratorias a los alumnos.
Ubicación localización	y	M2RIT	El maestro sordo relaciona imagen y texto
Ubicación localización	y	M2AALSDTPV	El maestro sordo pregunta vivencial a los alumnos en lengua de señas y con dactilología.
Ubicación localización	y	M2SADT	El maestro sordo solicita a un alumno que dactile.
Ubicación localización	y	ASPP	Los alumnos solicitan participar en la pizarra.
Ubicación localización	y	M2AASAT	El maestro sordo y los alumnos están muy satisfechos.
Ubicación localización	y	AEXRV	Alumno explica respuesta vivencial.

Ubicación y localización	y	M2EXS2	El maestro sordo les explica: “ustedes no pueden escuchar la radio porque son sordos”.
Ubicación y localización	y	M1SAAPA	El maestro oyente pide al grupo, quién quiere pasar al papelógrafo.
Ubicación y localización	y	M2EXLSFP	El maestro sordo explica con lengua de señas nicaragüense respuesta vivencial.
Ubicación y localización	y	AIPA	Alumno se apresura a pasar al papelógrafo.
Ubicación y localización	y	AAIPA	Los alumnos señalan hacia el papelógrafo.
Ubicación y localización	y	AARMY	Los alumnos solicitan respuesta a la maestra sorda ayudante.
Contenido de práctica docente		MYCD	Maestra sorda ayudante realiza conducta disruptiva.
Contenido de práctica docente		M1LSDTDR	El maestro oyente con LSN y dactilología demanda a los alumnos que repitan la lectura.
Contenido de práctica docente		M1AALSDTD R	El maestro oyente y los alumnos con lengua de señas nicaragüense y con dactilología describen contenido.
Contenido de práctica docente		M1FP	El maestro oyente afirma positivamente la tarea realizada por los alumnos.

Contenido de práctica docente	M1PRRCIT	El maestro oyente se acerca a los alumnos para hacer comprobación de asociación y que los alumnos hagan la respuesta correcta de imagen y texto.
Contenido de práctica docente	ASRMY	Alumno/a solicita respuesta a la maestra sorda ayudante.
Contenido de práctica docente	ALSDTRAGR	Alumnos con lengua de señas y con dactilología responde que la RANA es grande.
Contenido de práctica docente	M1IPAAFO	El maestro oyente en el papelógrafo junto con los alumnos asocian frases y sonidos onomatopéyicos.
Contenido de práctica docente	ADEB	Alumnos debaten sobre lo que entendieron.
Contenido de práctica docente	M1CC	El maestro oyente realiza conducta de control.
Contenido de práctica docente	ARPA	Alumno rehúsa pasar al papelógrafo.
Contenido de práctica docente	APAFO	Alumno pasa al papelógrafo para unir frases onomatopéyicas.
Contenido de práctica docente	APAIRCFO	Alumnos pasa rápidamente al papelógrafo y coopera uniendo la frase onomatopéyica.

Contenido de práctica docente	M1PRIRC	El maestro oyente se acerca a los alumnos para indicarles donde está la respuesta correcta.
Contenido de práctica docente	M2PRAARC	El maestro sordo se acerca a los alumnos para comprobar que copien la respuesta correcta.
Contenido de práctica docente	MYPRCO	La maestra sorda ayudante se acerca a los estudiantes para comprobar de que copian lo orientado por el maestro sordo.
Contenido de práctica docente	M2LS	El maestro sordo saluda con lengua de señas nicaragüense.
Contenido de práctica docente	M2LSOP	Maestro sordo con lengua de señas les da la orden de ponerse de pie.
Contenido de práctica docente	M2AAPE	El maestro sordo hace pregunta exploratoria a los alumnos.
Contenido de práctica docente	M2PV	El maestro sordo hace pregunta de verificación.
Contenido de práctica docente	M2APPE	El maestro sordo pide a un alumno que pase a la pizarra para que explique que entendió sobre el significado de televisión.
Contenido de práctica docente	AAKE	Los alumnos hacen corrección junto con el maestro.
Contenido de práctica docente	M2ETA	El maestro sordo le entrega una tarjeta a la alumna.

Contenido de práctica docente	M2AASE	El maestro sordo se refiere a los alumnos sobre estados afectivos (les dice que se merecen un aplauso).
Contenido de práctica docente	M2OP	El maestro sordo organiza la pizarra.
Contenido de práctica docente	AYUM1	Alumno/a ayuda al maestro oyente.
Contenido de práctica docente	AYUA	Alumna ayuda a otro alumno.
Contenido de práctica docente	AALSDT	Los alumnos se comunican simultáneamente utilizando la lengua de señas y la dactilología.
Contenido de práctica docente	AARM2	Varios de los alumnos aprovechan para hacerle consultas al maestro sordo.
Contenido de práctica docente	AACOR	Los alumnos copian correctamente.
Contenido de práctica docente	MYLL	La maestra sorda ayudante les muestra lápices de colores.
Contenido de práctica docente	MYOD	La maestra sorda ayudante le dice a los alumnos sordos que lo soliciten los lápices de colores cuando lo necesiten.
Contenido de práctica docente	MYPRAARC	La maestra sorda ayudante se aproxima a cada alumno para comprobar que copian el texto de la pizarra.

Contenido de práctica docente	M2SAACO	El maestro sordo solicita a los alumnos copiar las oraciones escritas en la pizarra.
Contenido de práctica docente	MYEXAAA	La maestra sorda explica a los alumnos actividad.
Contenido de práctica docente	MYAP	La maestra sorda ayudante selecciona a una alumna a pasar a la pizarra.
Contenido de práctica docente	ADTRC	Alumna/o dactila la oración correctamente.
Contenido de práctica docente	MYEXDTSG	Maestra sorda ayudante explica con dactilología significado..
Contenido de práctica docente	AMYDTEXSG	Alumna/o junto con la maestra sorda ayudante dactilan y explican significado de oración.
Contenido de práctica docente	MYEXALSD	Maestra sorda ayudante explica actividad con LSN y dactilología.
Contenido de práctica docente	MYSDTCO	Maestra sorda ayudante solicita a los alumnos dactilar oraciones que copiaron de la pizarra.
Contenido de práctica docente	AEXSG	El alumno explica significado usando la lengua de señas y dactilología.
Contenido de práctica docente	ARPV	El alumno rehúso a pasar a la pizarra para contestar a la pregunta vivencial.
Contenido de práctica docente	AEXRV	Alumna/o hace respuesta vivencial.

Contenido de práctica docente	M2AAL	Maestro Sordo selecciona alumno de manera lúdica.
Contenido de práctica docente	ADTE	Alumna/o dactila con error.
Contenido de práctica docente	M2AARDT	El Maestro Sordo demanda a los alumnos rectificación de los errores de la dactilología del compañero.
Contenido de práctica docente	M2AADT	El Maestro Sordo dactila junto con los alumnos, simultáneamente.
Contenido de práctica docente	M2AT	El Maestro Sordo le entrega una tarjeta a la alumna.
Contenido de práctica docente	M2AI	Maestro Sordo solicita al alumno que busque la Imagen que representa a la palabra que se dactiló.
Contenido de práctica docente	M2PRAA	El Maestro Sordo recorre en cada una de las sillas de los alumnos para comprobar que todos saquen sus cuadernos y lápices.
Contenido de práctica docente	MYPRAA	La maestra sorda ayudante apoya al maestro, recorriendo el salón de clase y comprobar si los alumnos escriben el texto de la pizarra.

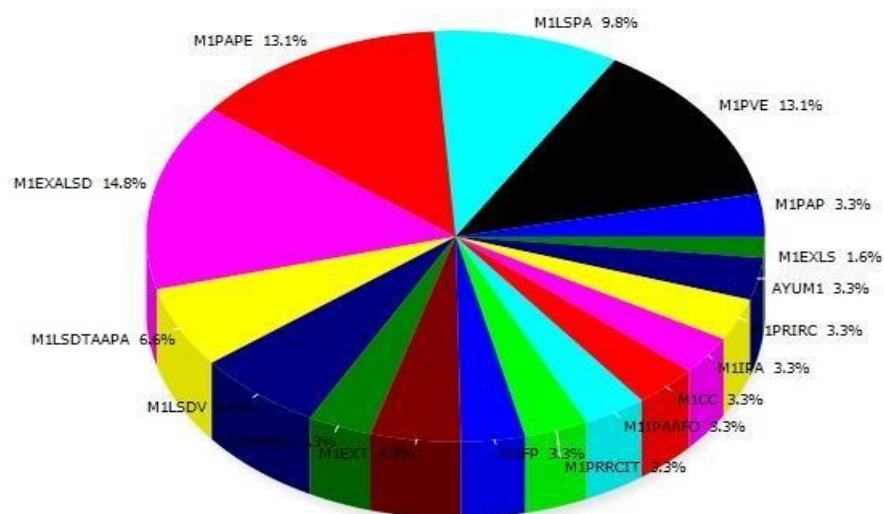
Contenido de práctica docente	M2AALC	Los alumnos sacan de sus mochilas, los lápices y cuadernos.
Contenido de práctica docente	MYEAAA	La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándoles a los alumnos una actividad.
Contenido de práctica docente	M2LSRC	El Maestro Sordo se acerca a los alumnos para decirles con lengua de señas que falta el punto final en la oración
Contenido de práctica docente	MYAAL	La MY entrega a los alumnos otra pelota de papel.
Contenido de práctica docente	MYEXAA	La MY explica actividad a realizar con LSN y dactilología al alumno seleccionado.
Contenido de práctica docente	M2SAPP	Maestro Sordo solicita a un alumno pasar a la pizarra.
Contenido de práctica docente	MYEXAAA	La maestra sorda ayudante apoya al maestro explicándoles a los alumnos una actividad.
Contenido de práctica docente	M2SAAHr	El Maestro Sordo solicita a los alumnos con LSN que midan el tiempo y se apuren.
Contenido de práctica docente	MYEXCOA	La maestra sorda ayudante explica a uno de los alumnos lo que él debe escribir de la pizarra.
Contenido de práctica docente	M2IOP	Maestro Sordo intenta oralizar.

Contenido de práctica docente	AKE	Alumno/a hace corrección.
Contenido de práctica docente	M2COPTC	El maestro sordo escribe en la pizarra la tarea en casa.
Contenido de práctica docente	AZDI	Alumno/a con dominancia zurdo/a con silla para personas diestras le es incómodo para escribir.
Contenido de práctica docente	ADTIP	Alumno dactila incorrectamente la palabra.
Contenido de práctica docente	MYLSDV	Maestra sorda ayudante solicita a los alumnos poner atención.
Contenido de práctica docente	MYSAAHr	La maestra sorda ayudante pide a los alumnos se apuren en terminar la tarea.
Contenido de práctica docente	MYEXLS	La maestra sorda ayudante continúa explicando y apresurada porque ya la clase va a terminar.
Contenido de práctica docente	M2CC	El Maestro Sordo corrige conducta

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS

GRÁFICA NÚMERO 1 – M1 (Maestro oyente)

Distribution of codes (Frequency)

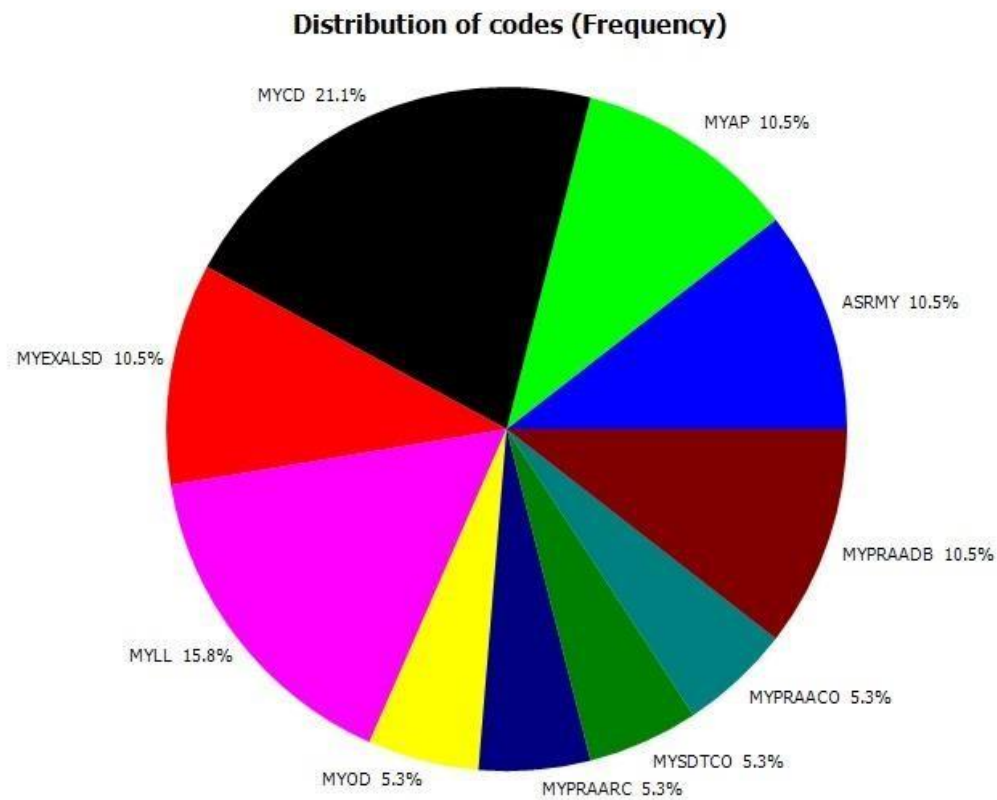


Gráfica 1

- El 14.9 % M1 explica actividad utilizando la LSN y dactilología.
- Con el 13.1 % M1 pide en LSN y dactilología a alumno voluntario pasar al papelógrafo y le hace pregunta exploratoria.

- Con el 13.1 % M1 hace pregunta de comprensión en LSN.
- El 6.6 % M1 en LSN y dactilología dice a los alumnos lean lo escrito en el papelógrafo.
- 4.3 % M1 explica texto usando la LSN y dactilología.
- 3.3 % Alumno/a ayuda al M1.
- 3.3.% M1 realiza conducta de control.
- 3.3. % El M1 se acerca a los alumnos para hacer comprobación de asociación y que los alumnos hagan la respuesta correcta de imagen y texto.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS
GRÁFICA NÚMERO 2
MAESTRA SORDA AYUDANTE CON MAESTRO OYENTE



Gráfica 2

(MY) Maestra sorda ayudante con maestro sordo

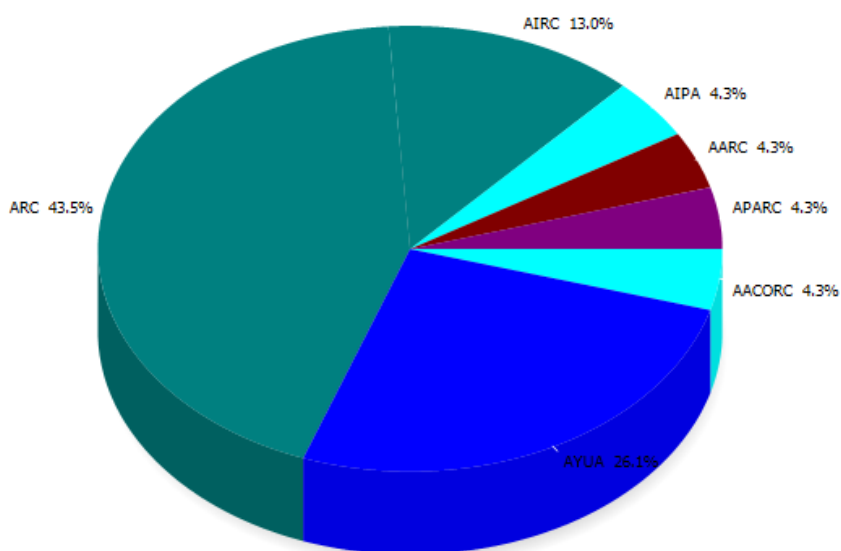
- 21.1 % MY realiza conducta disruptiva.
- 15.8 % MY muestra lápices de colores.
- 10.5 % MY explica actividad con LSN y dactilología.
- 10.5 % MY selecciona a una alumna a pasar a la pizarra.
- 10.5 % MY alumno/a solicita respuesta a la maestra sorda ayudante.
- 10. 5 % MY observa a cada uno de los alumnos para ver cómo hacen sus dibujos.
- 5.3 % MY se aproxima a los alumnos para comprobar que copian lo escrito de la pizarra.
- 5.3 % MY solicita a los alumnos dactilar oraciones que copiaron de la pizarra.
- 5.3 % MY se aproxima a cada alumno para comprobar que copian el texto de la pizarra.
- 5.3 % MY dice a los alumnos sordos soliciten los lápices de colores cuando lo necesiten.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS

GRÁFICA NÚMERO 3 – (Alumnos de M1)

(Alumnos de maestro oyente)

Distribution of codes (Frequency)



GRÁFICA 3 ALUMNOS DE MAESTRO OYENTE

43.5% los alumnos hacen respuestas correctas.

26.1% alumnos solicitan ayuda a otro alumno.

13.0 % alumno hace la respuesta incorrecta.

4.3 % los alumnos siguen las instrucciones y hacen la respuesta correcta.

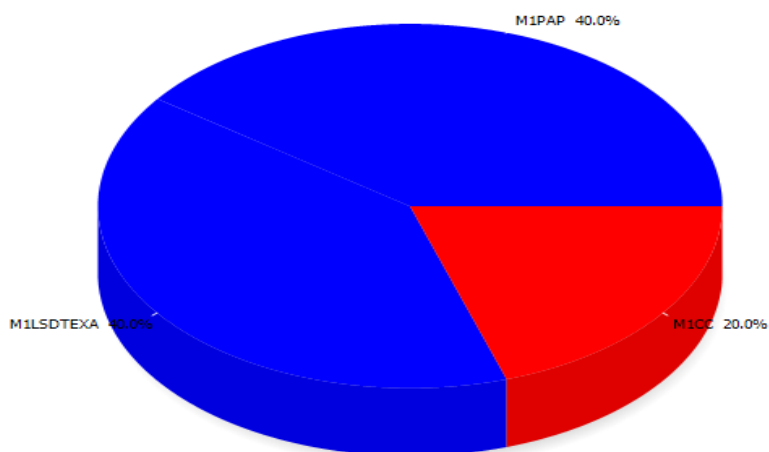
4.3 % Un alumno se acerca al papelógrafo y marca la respuesta correcta.

4.3 % Los alumnos copian correctamente.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS

GRÁFICA NÚMERO 4 – M1 (Maestro oyente)

Distribution of codes (Frequency)



Gráfica 4

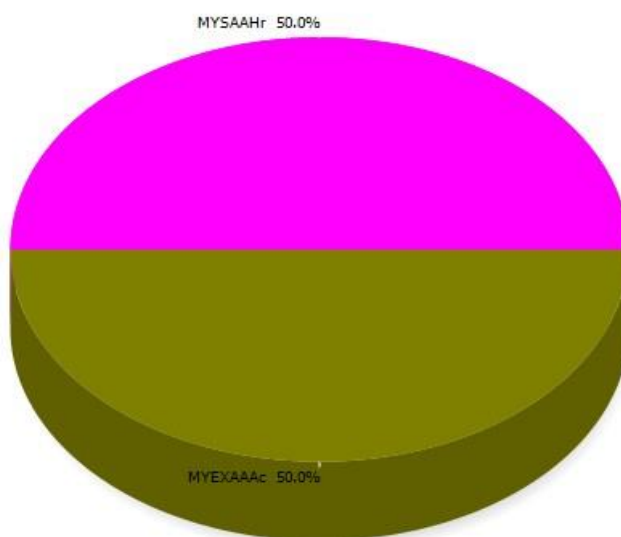
- 40 % el M1 hace explicaciones de las actividades usando LSN y la dactilología.
- 40 % M1 utiliza papelógrafo para desarrollar sus clases.
- 20% M1 hace control de conducta.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS

GRÁFICA NÚMERO 5 – MY de M1

(Maestra sorda ayudante de Maestro oyente)

Distribution of codes (Frequency)

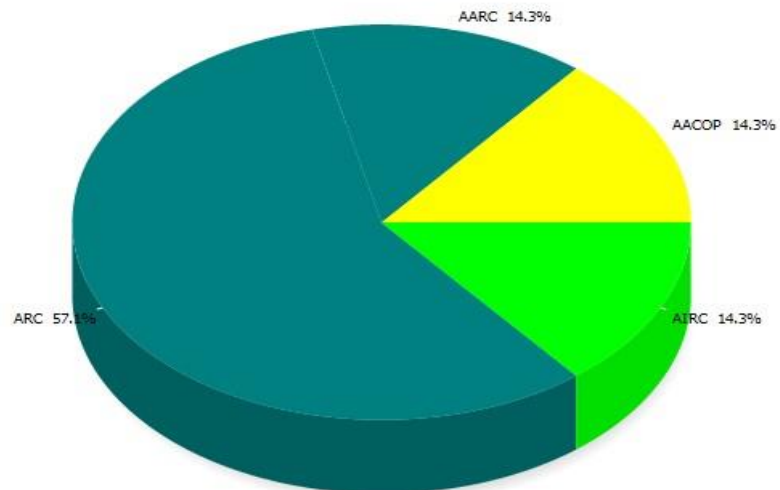


Gráfica 5

- 50% La MY en la clase con M1 señalan la oración que debe escribir el alumno en la pizarra.
- 50 % La MY apoya al M1 explicándole a los alumnos una actividad.

GRÁFICA NÚMERO 6 –
Alumnos de M1 (Alumnos de maestro oyente)

Distribution of codes (Frequency)



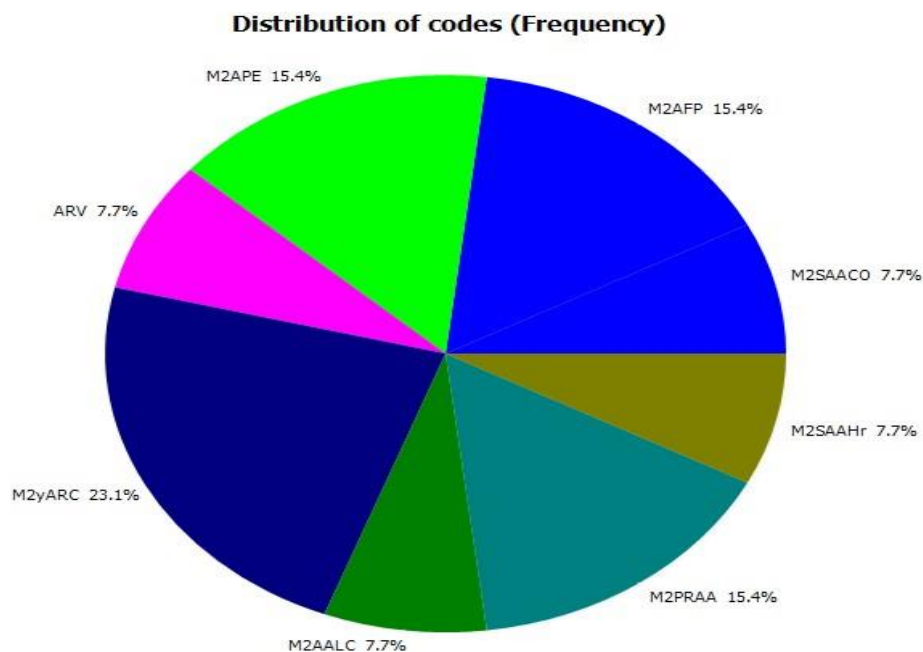
Gráfica 6

- El 57.1% Alumnos de manera individual hacen respuestas correctas a las actividades.
- 14. 3% De manera grupal en actividades orientadas por M1 hacen respuestas correctas.
- 14.3 % Los alumnos copian de la pizarra los ejercicios orientados.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS

Gráfica Número 7 –

(M2) (Maestro sordo)



Gráfica 7

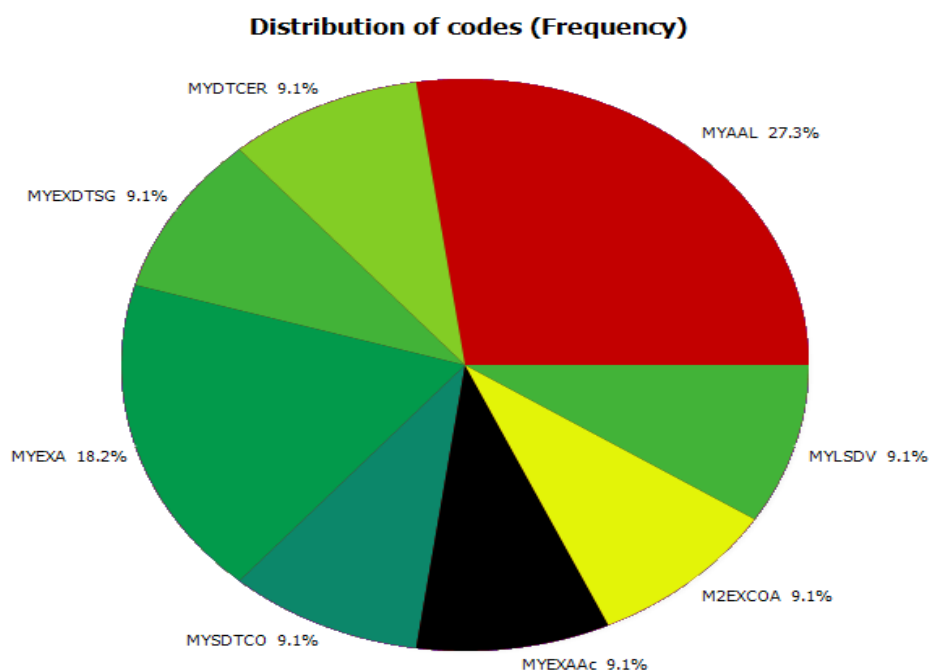
23.1 % El M2 y los alumnos juntos realizan respuestas correctas de ejercicios orientados.

15.4% El M2 recorre en c/silla de los alumnos garantizando todos saquen sus cuadernos y lápices.

7.7 % Alumna/o hace respuesta vivencial.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL DEL ANÁLISIS

GRÁFICA NÚMERO 8 – (Maestra sorda ayudante de maestro sordo)



- 27.3% MY Entrega pelota de papel, para desenvolverla y allí encontrar una frase, la cual debe ser leída por el alumno seleccionado, usando únicamente la dactilología, después la escriben en la pizarra, finalizando con lectura en LSN.
- 18.2 % MY Explica actividad con LSN y dactilología.
- 9.1 % MY usando LSN solicita a los alumnos poner atención.
- 9.1 % MY Apoya al M2 explicándoles a los alumnos una actividad.
- 9.1 % La MY Solicita a los alumnos dactilar frases que copiaron de la pizarra.
- 9.1 % MY Explica significado utilizando la dactilología.
- 9.1 % MY Corrige error.

➤ DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Entrevista a docentes

A partir de la entrevista realizada se llegó a las siguientes afirmaciones: Para comunicarse con alumnos sordos, se utiliza el lenguaje de señas. Se desconoce el método para el trabajo de lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos. Se utiliza las estrategias logográficas, lengua de señas, dactilología, lee cuentos, tareas de escrituras espontáneas, dictado, tareas previas, subproceso recursivo de planificación, subproceso recursivo de traducción, decir y transformar el conocimiento. Con relación a los materiales didácticos que utilizan los alumnos sordos, respondió lo siguiente, fichas de vocabulario, libros ilustrados con oraciones sencillas, láminas elaboradas por el docente dependiendo el tema que se corresponda desarrollar. No todos los alumnos sordos cuentan con sus materiales completos. Los alumnos sordos no tienen buen dominio en el aprendizaje, específicamente en el lenguaje escrito, no se observó resultados. Los alumnos sordos escriben el vocabulario que conocen para realizar las operaciones al momento de escribir, también observa que el alumnado sordo no conoce las reglas sintácticas, aunque no especifica dónde están esas dificultades.

La Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) no promueve el aprendizaje del español a los alumnos sordos, lo único que promueve es la lengua de señas. Las personas sordas de Nicaragua presentan dificultades en la lengua escrita, específicamente en la ausencia de artículos, de auxiliares, de preposiciones, de pronombres, de conjunciones, falta de elementos de concordancia, pobreza en la sintaxis, alteradas relaciones entre las palabras, omite fonemas, sustituye fonemas, adiciona fonemas, presentan un vocabulario reducido, limitado nivel de comprensión, dificulta en los pronominales, los tiempos verbales y los complementos.

Al consultarle sobre las capacitaciones que él ha recibido para conocer métodos y estrategias de enseñanza a alumnos con discapacidad o deficiencia

auditiva, nos afirma que sí ha recibido capacitaciones sobre el método numérico y el patrón del lenguaje, los cuales son utilizados en la escuela especial Melania Morales. Las maestras y maestros que trabajan en las aulas de clases con alumnos sordos en la escuela especial Melania Morales no conocen ningún modelo que ayude a enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, desconocen el modelo Bilingüe – Bicultural (Bi - Bi).

La lengua escrita como segunda lengua para el alumnado sordo, no les gusta, porque es una lengua muy complicada, el docente continúa expresando: aunque en mi estado de hipoacúsico, entiendo un poquito y lo que sé, lo transmito a los estudiantes. Con relación al acompañamiento pedagógico, se debe buscar a definir un sólo método a nivel nacional y que se aplique desde primero a sexto grado, dejar que todos los docentes de educación especial lo manejen y lo apliquen.

Análisis de la Maestra Sorda Ayudante Como Apoyo al Maestro Oyente y al Maestro Sordo

Al analizar los resultados de las sesiones de clases en donde estuvo presente la maestra sorda ayudante como apoyo al maestro oyente encontramos que mayormente la maestra sorda recorre el salón de clase y verifica si los alumnos copian el texto de la pizarra, también, solicita a los alumnos poner atención cuando el maestro oyente explica las orientaciones de trabajo, en menor grado de participación dactila y explica cada una de las palabras de la oración y se acerca a los alumnos para indicarles donde está la respuesta correcta.

En la mitad de porcentaje de las gráficas se observa que la maestra sorda ayudante enseña y señala la oración correcta a los alumnos que presentan dificultad al momento de seleccionar y que deben escribir en la pizarra, por otro lado, explica a los alumnos reforzando la actividad orientada por el maestro oyente.

En el trabajo de la maestra sorda ayudante como apoyo al maestro sordo en las sesiones de clases encontramos que, le enseña la oración que debe escribir el alumno en la pizarra, también nos indica que la maestra sorda ayudante entrega pelota de papel para hacer participar a los alumnos, les corrige errores, además,

explica significado de palabras, solicita a los alumnos dactilar correctamente las oraciones que los alumnos copiaron de la pizarra, recorre el salón de clase y verifica si los alumnos escriben el texto de la pizarra, explica a uno de los alumnos lo que él debe escribir de la pizarra, explica al alumno seleccionado la actividad que deberá realizar y finalmente, observamos que se aproxima a los alumnos para verificar que transcriben en sus cuadernos lo escrito de la pizarra.

En otra sesión de clase donde observamos a la maestra sorda ayudante con el maestro sordo, encontramos que también se aproxima a cada alumno para garantizar que copian el texto de la pizarra, recorre el salón de clase para verificar si los alumnos logran transcribir en sus cuadernos el texto de la pizarra.

- Por otro lado, tenemos que la maestra sorda ayudante solicita a los alumnos dactilar oraciones que copiaron de la pizarra, explica actividades orientadas por el maestro a los alumnos, corrige errores, explica el significado de las palabras y oraciones, lo hace comunicándose con la lengua de señas y la dactilología. Finalmente, encontramos que la maestra sorda ayudante explica la actividad que deberá realizar el alumno que sido seleccionado para participar.

Revisando otra de las sesiones de clase observamos que la maestra sorda ayudante con el maestro sordo entrega una pelota de papel, como parte de una dinámica donde el o la estudiante que es invitado a participar en la pizarra, debe desenvolverla y al abrirla como sorpresa encontrará escrita una oración, la cual debe ser leída por el alumno o alumna usando la dactilología, luego escribirla en la pizarra y al final la lee con lengua de señas nicaragüense.

Por otro lado, vemos que la maestra sorda ayudante explica actividad, solicita a los alumnos poner atención, explica a uno de los alumnos lo que él debe escribir de la pizarra, apoya al maestro sordo explicándole a los alumnos las actividades.

Encontramos la maestra sorda ayudante solicita a los alumnos dactilar las oraciones que transcribieron de la pizarra, explica los significados utilizando la dactilología, corrige los errores.

ENTREVISTA 1

Respuesta a Entrevista 1 a Docentes

En la entrevista realizada al docente oyente con alumnos sordos del 5° grado en la escuela especial, Melania Morales, nos contestó diciendo que él es graduado en educación superior, con el título de licenciado en pedagogía con mención en educación especial, tiene 16 años de experiencia trabajando con alumnos sordos, utiliza el lenguaje de señas para comunicarse con los alumnos, no contestó el método que utiliza, pero sí dice que para el trabajo de lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos, utiliza las estrategias logográficas, lengua de señas, dactilología, lee cuentos, tareas de escrituras espontáneas, dictado, tareas previas, subproceso recursivo de planificación, subproceso recursivo de traducción, decir y transformar el conocimiento.

Con relación a los materiales didácticos que utiliza los alumnos sordos, respondió lo siguiente: Fichas de vocabulario, libros ilustrados con oraciones sencillas, láminas elaboradas por el mismo docente en dependencia al tema que se desarrollará, además, afirma que no todos los alumnos cuentan con sus materiales completos.

Por otro lado, el docente oyente de quinto grado considera que los alumnos sordos no tienen buen dominio en el aprendizaje, específicamente en el lenguaje escrito, lo justifica diciendo que él tiene un año de estar con el grupo y que por ese motivo no puede ver los resultados, talvez si estuviera más años con ellos sí podría verse otros resultados.

El docente, opina que los alumnos sordos escriben el vocabulario que conocen para realizar las operaciones al momento de escribir, también observa que el alumnado sordo no conoce las reglas sintácticas, aunque no especifica dónde están esas dificultades.

Para el docente oyente, la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) no promueve el aprendizaje del español a los alumnos sordos, lo único que promueve es la lengua de señas.

Según el docente, las personas sordas de Nicaragua presentan dificultades en la lengua escrita, específicamente en la ausencia de artículos, de auxiliares, de preposiciones, de pronombres, de conjunciones, falta de elementos de concordancia, pobreza en la sintaxis, alteradas relaciones entre las palabras, omite fonemas, sustituye fonemas, adiciona fonemas, presentan un vocabulario reducido, limitado nivel de comprensión, dificulta en los pronominales, los tiempos verbales y los complementos.

Al consultarle al docente oyente sobre las capacitaciones que él ha recibido para conocer métodos y estrategias de enseñanza a alumnos con discapacidad o deficiencia auditiva, nos afirma que sí, ha recibido capacitaciones sobre el método numérico y el patrón del lenguaje, los cuales son utilizados en la escuela especial Melania Morales.

Continuando con la entrevista, el docente nos contesta que las maestras y maestros que trabajan en las aulas de clases con alumnos sordos en la escuela especial Melania Morales no conocen ningún modelo que ayude a enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, desconocen el modelo Bilingüe – Bicultural (Bi - Bi)..

El docente considera que la lengua escrita como segunda lengua para el alumnado sordo, no les gusta, porque es una lengua muy complicada, el docente continúa expresando: aunque en mi estado de hipoacúsico, entiendo un poquito y lo que sé, lo transmito a los estudiantes.

Con relación al acompañamiento pedagógico, piensa que se debe buscar a definir un sólo método a nivel nacional y que se aplique desde primero a sexto grado, dejar que todos los docentes de educación especial lo manejen y lo apliquen.

Guía de Entrevista 1

Al Docente con Alumnos Sordos

1. ¿Cuál es su nivel académico?
2. ¿Cuál es su licenciatura?
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como docente con alumnos sordos?
4. ¿Utiliza usted el lenguaje de señas en la comunicación con sus alumnos sordos?
5. ¿Qué método utiliza usted con sus alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?
6. ¿Qué estrategias utiliza usted para desarrollar el lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos?
7. ¿Qué materiales didácticos utilizan los estudiantes sordos en el aprendizaje de la lengua escrita del idioma español?
8. ¿Cuentan sus alumnos sordos con sus materiales completos para el aprendizaje de la lengua escrita?
9. ¿Considera usted que sus alumnos sordos tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo con su nivel o grado académico que cursan?
10. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?
11. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?
12. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?
13. ¿Cuál es el papel de la comunidad sorda de Nicaragua en la construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos?
14. ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas de Nicaragua?
15. ¿En su formación como docente usted ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

16. ¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva?
17. ¿Con qué modelo de aprendizaje están estudiando la escritura los alumnos sordos de Nicaragua?
18. ¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?
19. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?
20. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

Entrevista 2 Respuestas a la Entrevista del Intérprete de Lengua de Señas de Nicaragua Para Alumnos Sordos

En la entrevista el intérprete de la lengua de señas nicaragüense para alumnos sordos expresa que él es maestro graduado de licenciado en educación especial, con 10 años de experiencia en la interpretación de lengua de señas nicaragüense y 10 años de laborar en la escuela especial Melania Morales, su papel como intérprete es pasar la información del idioma español a la gramática del lenguaje de señas.

Al preguntarle si él en su papel de intérprete considera la enseñanza del lenguaje escrito en español, nos contesta que no, porque los intérpretes tomaron en consideración la gramática del lenguaje de señas para que entienda la información.

También se le preguntó si él apoya a los alumnos sordos en el momento que se trabaja la lengua escrita y él nos contestó: “No. El único apoyo que podemos dar es explicarlo bien, en el trabajo que va a desempeñar el código de los intérpretes a nivel mundial no lo permite, ya que no somos maestros, sólo pasamos la información”.

El intérprete afirma que el Ministerio de Educación (MINED) es el encargado de su contratación. Respecto al método que utiliza el docente con los alumnos sordos es el patrón del lenguaje y el método numérico. Las estrategias que él observa utilizadas por el docente son: las fichas de vocabulario, libros ilustrados con textos sencillos, láminas, videos, hojas de aplicación, selección múltiple, pareo y completar texto.

Al preguntarle si él considera que los sordos dominan bien el lenguaje escrito, su respuesta fue, no. Porque considera que tienen poco aprendizaje, debido a que la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua, (ANSNIC), promueve y lucha, sólo el uso del lenguaje de señas en las escuelas de los sordos, y el Ministerio de Educación dice que debemos respetar la lengua materna de los sordos.

El intérprete entrevistado valora de excelente la lengua de señas que utilizan en la comunicación los alumnos sordos de Nicaragua. Asegura que, los alumnos sordos, realizan con dificultades el proceso de operaciones en la escritura, porque para ellos es segundo idioma. Los alumnos sordos no conocen las reglas gramaticales del español, principalmente no pueden hacer un orden gramatical de las oraciones, no puede conjugar verbos, no utiliza los conectores ni el uso de los pronombres, artículos etc.

A pesar de que el intérprete asegura conocer el modelo Bilingüe – Bicultural, (Bi – Bi), nos dice que para la mayoría de las personas sordas no les gusta el español, prefieren más comunicarse con la lengua de señas.

Al hablar sobre el acompañamiento pedagógico, nos dice que los intérpretes no tienen función pedagógica, se limitan a pasar la información de un idioma a otro, sólo sí el docente lo permite, el intérprete puede ayudar al estudiante sordo en su trabajo.

El código mundial de los intérpretes dice que todo intérprete debe de abstenerse a emitir juicio, ideas personales en su trabajo y debe limitarse a cumplir su función de canal, puente o transmisor de la información de un idioma a otro de

manera clara y sencilla en la gramática del lenguaje de señas y esto incluye escuelas.

Guía de Entrevista 2

Al Intérprete de Lengua de Señas de Nicaragua Para Alumnos Sordos

1. ¿Cuál es su nivel académico?
2. ¿Es usted maestra/o graduada/o?
3. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la Interpretación?
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como intérprete de alumnos sordos en la escuela “Melania Morales”?
5. ¿Cuál es el papel que usted juega como intérprete en la escuela?
6. ¿Al interpretar usted considera la enseñanza del lenguaje escrito en español?
7. ¿Al momento de la lengua escrita usted puede dar apoyo a los niños sordos?
8. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)? o es de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?
9. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?
10. ¿Qué método utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?
11. ¿Qué estrategias utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?
12. ¿Observa usted que algunas de las estrategias que usa la maestra, son diferentes a las que usa el acompañante sordo?
13. ¿Considera usted que los alumnos sordos de la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo al grado académico que cursan?

14. ¿Cómo valora usted el nivel de dominio de la lengua de señas de Nicaragua que utilizan en su comunicación los alumnos sordos de educación básica de la Escuela Especial “Melania Morales” – Managua?
15. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?
16. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?
17. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?
18. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua - Nicaragua?
19. ¿En su formación docente ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?
20. ¿Conoce usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la escritura del idioma español como segunda lengua para personas sordas?
21. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?
22. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

Guía de Entrevista 3

Respuestas de la Maestra Ayudante Sordo/a de Alumnos Sordos

En la respuesta de la maestra sorda, recogimos la siguiente información, la maestra ayudante sorda, ella es docente, con título universitario, licenciada en pedagogía, con 11 años de brindar apoyo en la escuela especial. No conoce su diagnóstico, desde hace 25 años no conoce su situación actual de su sordera. Según ella es hipoacúsica.

Apoya a la escuela especial con 11 años, siendo contratada por el Ministerio de Educación (MINED), atiende en el aula de clase a 13 niños sordos, su apoyo consiste en atender en el aula de clase, utilizando la lengua de señas de Nicaragua.

La maestra ayudante sorda dice que conoce los distintos programas de asignaturas que estudian los alumnos sordos en el aula de clase, ella nos relata que para tener dominio del tema a desarrolla, conoce con anterioridad los nuevos contenidos de las clases. Afirmo que ella conoce el método que utiliza la docente, también las estrategias, tales como: hoja de aplicación, mucho material, completar oraciones. Se preparan a los alumnos con nuevos vocabularios para los aprendizajes, pero no se cuenta con el apoyo de los padres de familia para las tareas en casa.

Para la maestra sorda ayudante, los alumnos sordos presentan dificultad en la construcción de la lengua escrita y ese es uno de los problemas en todas las personas sordas de Nicaragua.

Guía de Entrevista 3

Entrevista al Maestro/a Ayudante Sordo/a de Alumnos Sordos

1. ¿Cuál es su nivel de formación?
2. ¿Qué experiencia personal tiene da dar apoyo a la escuela?

3. ¿Tiene usted formación de docente?
4. ¿Ha recibido usted capacitaciones sobre estrategias metodológicas para trabajar con alumnos sordos?
5. ¿Conoce usted el diagnóstico de su evaluación audiométrica?
6. ¿Usted es sordo o hipoacúsico?
7. ¿Qué experiencia personal tiene usted de dar apoyo a la escuela?
8. ¿Cómo cree usted por su experiencia personal, cuando aprendió a leer y a escribir?
9. ¿Cómo aprendió usted a escribir?
10. ¿Qué es lo que mejor le funcionaba a usted para aprender a escribir?
11. ¿Cuántos años tiene de trabajar como acompañante de alumnos sordos?
12. ¿Su plaza de trabajo como acompañante es por contrato con el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) o de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?
13. ¿A cuántos alumnos sordos atiende en el aula de clase?
14. ¿Usted de qué manera apoya a los alumnos sordos en el aula de clase?
15. ¿Usted conoce los programas de las distintas asignaturas que estudian los alumnos sordos en el aula de clase?
16. ¿Usted conoce con anterioridad los nuevos contenidos de las clases?
17. ¿Sabe usted qué método utiliza la docente con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?
18. ¿Qué estrategias utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?
19. ¿Preparan a los alumnos sordos en el aprendizaje del nuevo vocabulario antes de desarrollar textos escritos?
20. ¿Cuentan con el apoyo de los padres de los padres de familia para las tareas de escrituras en casa?
21. ¿De qué manera ayudan los padres de familia de alumnos sordos en las tareas de escritura en casa?

22. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua?
23. ¿Conocen usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

Conclusiones del análisis (Recomendaciones)

Con la finalidad de dar respuestas a las preguntas centrales, ¿Qué estrategias de enseñanza – aprendizaje están utilizando los maestros de los alumnos sordos de la escuela especial Melania Morales, en Managua? y ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos sordos en las aulas de clase? Se planteó un proceso de observación de sesiones de clases presenciales dirigidas hacia la interacción del maestro oyente en el cuarto grado de primaria con alumnos sordos, en este grupo cuentan con el apoyo de la maestra sorda ayudante, más

adelante, al siguiente año, para dar continuidad al mismo grupo de alumnos, después de haber realizado las primeras observaciones, el grupo pasa al quinto grado, por lo tanto hubo cambio de docente, ya en quinto grado le correspondió atender al grupo un maestro sordo, quién es apoyado por la misma maestra sorda ayudante, quién estuvo apoyando en cuarto grado al maestro oyente. Como consecuencia, se hace necesario, describir el alcance de cada uno de los objetivos propuestos y así dar respuesta a la pregunta planteada como orientador del proceso metodológico. Los alumnos están intentando leer y oralizar el tema, se escucha un murmullo ininteligible entre los alumnos como queriendo verbalizar el tema.

Como resultado, deducimos que el docente oyente para comunicarse con los alumnos sordos siempre utiliza la lengua de señas nicaragüense. Se desconoce el método para el trabajo de lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos, Se utilizan las estrategias logográficas, la lengua de señas, la dactilología, lectura de cuentos, las tareas de escrituras espontáneas, dictado, tareas previas, subproceso recursivo de planificación, subproceso recursivo de traducción, decir y transformar el conocimiento. Con relación a los materiales didácticos que utilizan los alumnos sordos, están las fichas de vocabulario, los libros ilustrados con oraciones sencillas, las láminas elaboradas por el docente dependiendo del tema a desarrollar. No todos los alumnos sordos cuentan con sus materiales de estudios completos. Los alumnos sordos no tienen buen dominio en el aprendizaje, específicamente en el lenguaje escrito, no se observó resultados. Los alumnos sordos escriben el vocabulario que conocen para realizar las operaciones al momento de escribir, también se observa que el alumnado sordo no conoce las reglas sintácticas, no especifica dónde están las dificultades.

Así, se pudo conocer, que la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) no promueve el aprendizaje del español a los alumnos sordos, lo único que promueve es la lengua de señas. Las personas sordas de Nicaragua presentan dificultades en la lengua escrita, específicamente en la ausencia de artículos, de auxiliares, de preposiciones, de pronombres, de conjunciones, falta de elementos de concordancia, pobreza en la sintaxis, alteradas relaciones entre las palabras,

omite fonemas, sustituye fonemas, adiciona fonemas, presentan un vocabulario reducido, limitado nivel de comprensión, dificulta en los pronominales, los tiempos verbales y los complementos.

En pocas palabras, en entrevista al docente oyente, sobre las capacitaciones que él ha recibido para conocer métodos y estrategias de enseñanza a alumnos con discapacidad o deficiencia auditiva, nos afirma que sí ha recibido capacitaciones sobre el método numérico y el patrón del lenguaje, pero no nos pudo explicar como se realiza, a pesar de que son utilizados en la escuela especial “Melania Morales”. Al consultar de manera informal a las maestras y maestros que trabajan en las aulas de clases con alumnos sordos en la escuela especial “Melania Morales” sobre métodos y modelos, no conocen ningún método ni modelo que ayude al aprendizaje de la lectura y escritura, desconocen el modelo Bilingüe – Bicultural (Bi - Bi), lo han escuchado, pero no lo han llevado a la práctica.

En resumen, la lengua escrita como segunda lengua para el alumnado sordo, no les gusta, porque es una lengua muy complicada, el docente continúa expresando: aunque en mi estado de hipoacúsico, entiendo un poquito y lo que sé, lo transmito a los estudiantes. Con relación al acompañamiento pedagógico, se debe definir un sólo método a nivel nacional y que se aplique desde primero a sexto grado, dejar que todos los docentes de educación especial lo manejen y lo apliquen.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones para el primer objetivo.

- Caracterizar las distintas estrategias metodológicas que se utilizan por parte del maestro oyente (M1), y por parte del maestro sordo, (M2) en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos del 5° grado de primaria en la escuela especial “Melania Morales”– Managua.

A modo de cierre, hemos podido comprobar que el maestro oyente (M1) con alumnos sordos mayormente como estrategia utiliza en sus clases un papelógrafo, lo pega en la pizarra, para luego seleccionar a uno de los alumnos y que pase a la pizarra, les hace preguntas de verificación y de entendimiento, hace explicaciones con lengua de señas nicaragüense (LSN) y con la dactilología lo que dice textualmente: les Lee a sus alumnos y expresa lo que está en el papelógrafo. En este momento los alumnos crean un debate entre ellos mismos para analizar y entender, cuál debe ser la respuesta correcta, igualmente ellos lo hacen utilizando la lengua de señas. También el M1 solicita a los estudiantes de igual manera utilizando la lengua de señas y la dactilología que le pongan atención. En una de las clases observamos que el 68.9 % es utilizada la lengua de señas nicaragüense (LSN).

A modo de resumen podemos decir que la maestra sorda ayudante es un recurso de gran significado, digamos valiosa tanto con el maestro oyente así como también con el maestro sordo, con el resultado del 50 % se obtuvo que la maestra sorda ayudante apoya al maestro oyente explicándole a los alumnos en las actividades y ejercicios orientados.

En conclusión, los alumnos sordos solicitan el apoyo a la MY para hacer buenas respuestas en sus trabajos, la MY se acerca a los alumnos cuando copian para verificar como lo van haciendo y así ver si tienen alguna dificultad, en caso de que los alumnos sordos necesiten ayuda, ella enseguida les orienta o explica como deben trabajar la copia, también les va diciendo de que no vayan trabajando muy lentos. En un trabajo de dibujos, la MY explica dibujos en lengua de señas y dactilología. Ella va observando el trabajo de cada uno de los alumnos, para verificar cómo hacen sus dibujos. En la orientación de copiar oraciones en sus cuadernos de la pizarra, la MY solicita a los alumnos dactilar las oraciones, las alumnas junto con la MY dactilan y explican significado de cada oración, la MY explica usando dactilología y corrige las palabras mal dactiladas, ejemplo: "Paco" por "poco". Para | poquito y lo que sé, lo transmito a mis estudiantes".

Resumiendo, el MY con relación al acompañamiento pedagógico, dice que se debe buscar a definir un sólo método a nivel nacional y que se aplique desde el primer grado a sexto grado, garantizando a que todos los docentes de educación especial en Nicaragua lo manejen correctamente y lo puedan aplicar en sus alumnos obteniendo buenos aprendizajes.

5.2. Conclusiones para el segundo objetivo

- Presentar las estrategias de enseñanza - aprendizaje más optimizadoras encontradas en la investigación.

Como consecuencia en la entrevista realizada se llegó a las siguientes afirmaciones: Para comunicarse con alumnos sordos, se utiliza el lenguaje de señas. Se desconoce el método para el trabajo de lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos. Se utilizan las estrategias logográficas, la lengua de señas, la dactilología, lee cuentos, tareas de escrituras espontáneas, los dictados, las tareas previas, subproceso recursivo de planificación, subproceso recursivo de traducción.

En síntesis, con relación a los tipos de materiales didácticos que utilizan los alumnos sordos, el MY respondió lo siguiente: fichas de vocabulario, libros ilustrados con oraciones sencillas, láminas elaboradas por el docente dependiendo el tema que se corresponda desarrollar. No todos los alumnos sordos cuentan con sus materiales completos. Los alumnos sordos no tienen buen dominio en el aprendizaje de lectura y específicamente en el lenguaje escrito.

En conclusión, no se observaron resultados positivos en el desarrollo de la lectura y el lenguaje escrito, Los alumnos sordos primeramente escriben el vocabulario que ya conocen para luego realizar las operaciones al momento que se les orienta escribir, también se observa que el alumnado sordo no conoce las reglas sintácticas, aunque en la explicación del MY no especifica dónde están esas dificultades.

Finalmente, el MY nos afirma que la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC) no promueve el aprendizaje del español a los alumnos sordos, lo único que promueve es la lengua de señas. En esta ocasión sí, el MY nos amplía expresando que las personas sordas de Nicaragua, presentan dificultades en la lengua escrita, específicamente en la ausencia de artículos, de los auxiliares, de las preposiciones, de los pronombres, de las conjunciones, en la falta de elementos de concordancia, pobreza en la sintaxis, alteradas relaciones entre las palabras, omite fonemas, sustituye fonemas, adiciona fonemas, presentan un vocabulario reducido, limitado nivel de comprensión, dificulta en los pronominales, los tiempos verbales y los complementos.

5.3. Conclusiones para el tercer objetivo.

- Proponer el modelo de Educación Bilingüe – Bicultural (Bi - Bi) como más acorde para la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes sordos.
 - Desarrollar el uso de las estrategias metodológicas.

En resumen; dentro de las respuestas recibidas en los instrumentos aplicados, se reconoce que, en Nicaragua, a pesar que se trabaja en distintas capacitaciones dirigidas a intercambiar experiencias educativas y mayormente en desarrollo de estrategias metodológicas, pero no cuenta con un método o un modelo que pueda guiar esas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero que a menudo se discuten solo las estrategias metodológicas sin contar con un modelo o un método, por esta razón, esta tesis deja claro la necesidad de que Nicaragua se apropie de un método que guíe las estrategias metodológicas en las sesiones de trabajo con alumnos sordos de ahí que el método Bilingüe – Bicultural, pueda servir como modelo para mejorar el trabajo del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes sordos. Dicho modelo, ha sido trabajado exitosamente en más de 85 países.

Siguiendo a Fernández - Viader (2002), sobre *la educación bilingüe y bicultural para la educación de alumnos sordos*, nos dice que:

Los proyectos bilingües para la educación de los sordos se sustentan en el respeto a las diferencias y a las necesidades individuales y distintivas de cada

alumno. Pretenden favorecer las relaciones interpersonales en el entorno infantil, proporcionándoles interlocutores competentes y modelos de identificación que favorezcan la construcción de una autoimagen positiva y, en definitiva, un mejor desarrollo”. Los proyectos educativos bilingües para los alumnos sordos se sustentan en la importancia de la lengua de señas como lengua vehicular de la institución educativa y como lengua de acceso al currículum.

Para concluir, se sugiere ampliar el uso de la dactilología en las clases y buscar para futuras investigaciones, el estudio sobre la posibilidad o necesidad de una campaña de alfabetización a jóvenes y adultos sordos de Nicaragua.

CAPÍTULO 6.

Bibliografía

- Acuña, X. A. (1999). Verbos espaciales locativos en LS chilena. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 7-22.
- Adamo, D. , Acuña, X. Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas. *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación*, vol. 3, 43-52.
- Adamo, D. C. (1999). *Verbos de concordancia en LS chilena* (Vol. 4). Santiago, Chile: Onomázein.
- Adamo, D. C. (2003). *Los clasificadores en la LS Chilena*. Santiago, Chile: Educación de sordos: Educación especial y/o educación.

- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. Y Cárdenas, A. (1997). ¿por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, vol.3, 43-52.
- Aguilar, M. L. (1991). *El informe Warnock*. Obtenido de <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-20XQ/R-informe-warnock.pdf>.
- Ahlgren, I. (1984). *Döva barn och skriven svenska. Forskning om teckenspråk XIII. Stockolms Universitet, Institutionen for lingvistik*.
- Akanmatsu, C., & Andrews, J. (1993). It take two to be literate: Literacy interactions between parent and child. *Sign Language Studies*, 1, 333 - 39.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (February de 2005). Assessing the Writing of Deaf College Students: Reevaluating a Direct Assessment of Writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 86 - 105. Obtenido de <https://doi.org/10.1093/deafed/eni006>
- Alcina, A. y. (2014). La incidencia de los patronatos nacionales en la política educativa de las enseñanzas de sordos (1910-1978). *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 141-160.
- Aldana Mendoza, C. (2004). *Ternura y Postura: la educación para la paz*. Guatemala: Colección Cultura de Paz – FLACSO / UNESCO.
- Alegría, J. (2010). Los lenguajes del niño sordo: el niño sordo y la lengua escrita. *Dislexia y sordera: Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades/ coord. por María Soledad Carrillo, Ana Belén Domínguez Gutiérrez.*, 171 - 200.
- Alegría, J., & Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95 - 111.
- Alegría, J., Charlier, B. L., & Mattys, s. (1999). Phonological processing of lipread and cued - speech information in the deaf ,. *European Journal of cognitive psychology*, 11, 451 -472.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. En A. Schildroth y M. Karchmer (Eds.). *Deaf children in América*, 161 - 206. Obtenido de https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/11-18_1.pdf
- Américas, D. L. (2016). *Escuela para sordos y ciegos en Nicaragua, la más emprendedora de América Latina*. Recuperado el 26 de agosto de 2022, de <http://www.diariolasamericas.com/americas-latina/escuela-sordos-y-ciegos-nicaragua-las-emprendedora-america-latina-n368>.
- Andrews, J. F., Wlinograd, P., & De Ville, G. (1994). Deaf Children Reading Fables: Using ASL Summaries to Improve Reading Comprehension. *Americans Annals of the Deaf*, 139, 378 - 386.
- Anguera Argilaga, M. T. (2013). El método observacional en el ámbito del deporte. *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135 - 160. Obtenido de Anguera Argilaga, María Teresa: <http://hdl.handle.net/2445/108477>

- Anguera Argilaga, M. T. (2013). *La metodología observacional en el ámbito del deporte*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Language of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *Journal Deaf Stud Deaf Educ*, 10(3), 244 - 55. Obtenido de <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/8922010>
- Appel, R., & Muysken, P. (1997). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Araya, S. (2020). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992020000200013&script=sci_arttext. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Araya-Pizarro, S., & Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educayivos. Propósitos y Representaciones. 8(1). Obtenido de <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arfé, B., & Perondi, I. (2008). Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language*, 28(4), 355 - 374.
- Asensio, M., Gonzalez, J. L., & Carretero, M. (1989). *Buenos y malos lectores sordos*. Madrid: Boletín de Ciencias de la Educación.
- Augusto, J. M. (2000). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Un enfoque psicolingüístico. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología de San Sebastián*. San Sebastián: Universidad del país Vasco.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: México: México (Oublicación original en onglés 1968).
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and tje inclusive classroom ; critical practices for embransing diversity in education* (2da. First edition published by Routledge 2012 ed.). New York: Riutledge.
- Bailes, C. (2001). Integrative ASL-English language arts: Bridging paths to literacy. *Sign Language Studies*, 147 - 174.
- Baker, C. (1993). *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Uk: Multilingual Matters.
- Barlet, X. (1989). Adecuaciones familiares en relación con el niño sordo. Entender al bebé hoy. *Barcelona: Fundación Caja de Pensiones*.
- Barriga Diaz, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, México.: McGraw Hillinteramericana S. A. de C.V. Obtenido de file:///C:/Users/cnaga/Documents/Diaz_barriga_estrategias_docentes_para_u.pdf
- Barriga, F. Hernández, G. (1999).

- file:///C:/Users/cnaga/Downloads/Estrat_Doc_Para_Un_Aprend_Signif.pdf*. Obtenido de *file:///C:/Users/cnaga/Downloads/Estrat_Doc_Para_Un_Aprend_Signif.pdf*
- Bellugi, U., & Klima, E. (1977). The roots of language in the sign talk of the deaf. *Psychology Today*, 6, 661 - 664.
- Berent et al. (2007). Do we have innate knowledge about phonological markedness? Comments on Berent, Steriade, Lennertz, and Vaknin. *Elsevier*, 104(3), 631 - 637. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027706002642>
- Berent et al. (2012). Sources of illusion in consonant cluster perceptio. *Journasl of Phonetics*, 44(2), 234 - 248. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0095447011001057>
- Berent, G. P. (January 1996). The Acquisition of English Syntax by Deaf Learners. In book: Handbook of secind language acquisition. (T. B. W.C. Ritchie, Ed.) 469 < 506.
- Bergman , B. (1979). Dövas teckenspråk – en inledning. [Lengua de señas de las personas sordas – una introducción]. Stockholm: Forskning om Teckenspråk III. *Stockolms universitet. Institutionen for linvistic*.
- Bergman. (1982). *Algunos tipos de oraciones en Lengua de Señas Sueca*. . Stockholm: : Forskning om Teckenspråk XI. Stockholms universitet, .
- Bergman. (1990). Grammaticalization of location. In W.M Edmondson y F. Karlsson, SLR'87. Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research. *Lappeeranta, Finand July 15 - 19*, 37 - 56.
- Bergman, B. (. (1979). *Signed Swedish*. . Liber: Stockholm):. Swedish National Board of Education. .
- Bergman, B. (1977). Tecknad svenska. SÖ rapport FoU 28. Stockholm: Liber (Traducido al inglés en 1979: Signed Swedish. *Swedish National Board of Educatrion, Liber: Stockholm*.
- Bilingüismo dos surdos. En. Skliar (org.) Actualidade de Educação Bilíngüe para Surdos. . (1999a). ,*Porto Alegre: Editora Mediação*, 2.
- Biser et al. (2007). AICPA audit and accountting manual as of July, 2007: nonauthoritive tecnical practice aid. *Guides, Handbooks and manuals*, 967. Obtenido de https://egrove.olemiss.edu/aicpa_guides/967/
- Blackamore, S. J., & Frith, U. (2007). *Como aprende el cerebro*. Education. Obtenido de https://books.google.com.ni/books/about/C%C3%B3mo_aprende_el_cerebro.html?id=2Fwxl2BTf9MC&redir_esc=y
- Branson, J. a., Don and Marsaja, I., & Gede. (1996). Everyone here speaks sign language, too: a deaf village in Bali, Indonesia. In Lucas, Ceil (ed.), Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities,. *Washington, D.C.:Gallaudet University Press*., 39 n- 57.
- Brofenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Obtenido de https://www.academia.edu/36385958/Bronfenbrenner_1979_La_ecologia_del_desarrollo_humano

- Brown Douglas, W. F. (1975). *Activemos las mentes: introducción a la pedagogía moderna* (1. edición ed.). México: México Limusa.
- Brown, R. (1995). Prejudice: Its social psychology- Blackwell Publishing. *American psychological Association*. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/1996-97062-000>
- C.N.L.S.E. (2014). La lengua de signos española hoy. *Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad*.
- Cabrera A, J. S. (2004). *Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Habana. Obtenido de http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000200118
- Cabrera, I. L. (2004). *enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos: experiencias de investigación-acción*. Santiago - Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cabrol, M., & Scékel, M. (March 2012). *Educcación par la transformación*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/339971413_Educacion-para-la-transformacion
- Calvo, C. (1996). Te has fijado cómo habla? ¡Este niño es sordomudo! *FIAPAS*, 46 - 48.
- Cambra, C. (2005). *Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales* (Vol. 36). Barcelona Un iversitat Autònoma de Barcelona: EDUCAR.
- Carbonell, J. (1996). "Las reformas educativas", en: Jaume Carbonell: La escuela: entre la utopía y la realidad. *Eumo- Octaedro, Barcelona, Cap 10*.
- Carrillo-Mora, Paul, P., Ramirez Peris, J., & Magana Vasquez, K. (2013). Neurobiología del sueño y su importancia del sueño y su importancia.antología para el estudiante universitario.,. *Rev. Fac. Med.(Mex.) (online)* , 56(4), 5 - 15.
- Castillo Vado, F. J. (2003). *Aproximación a la situación actual de la escritura de los/as alumnos/as sordos/as del Centro Educativo Especial, "Melania Morales" Instituto Catalá de Cooperació Iberoamericana (ICCI) "III Seminario de Cien*. Managua - Nicaragua: Instituto Catalá de Cooperació Iberoamericana (ICCI) "III Seminario de Ciencias Humanas y Sociales.
- Castres, O. H. (2007). Carlos Miguel de l'Epée (1712 - 1789) y el arte de enseñar a hablar a los sordomudos de nacimiento. Obtenido de <https://cultura-sorda.org/carlos-miguel-delepee-y-el-arte-de-ensenar-a-hablar-a-los-sordomudos/>
- Cawthorn, S. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 212 - 225.
- Cedillo Vicente, P. (2004). *Hablame a los ojos*. Barcelona: Barcelona Editorial Octaedro, S.L.I.
- Cerezo Rusillo, M., & Casanova Arias, P. (1 de abril de 2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97 - 112. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>

- Channon, R., & Sayers, E. E. (2007). Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words. *American Annals of the Deaf*, 152, 91 -103. Obtenido de https://www.academia.edu/37396715/DE_LA_ALFABETIZACION_INICIAL_A_LA_ALFABETIZACION_ACADEMICA_UN_MODELO_INTEGRAL_PARA_LAS_TRAYECTORIAS_EDUCATIVAS_DE_LOS_ESTUDIANTES_SORDOS_FROM_INITIAL_LITERACY_TO_ACADEMIC_LITERACY_AN_INTEGRAL_MODEL_FOR_THE_
- Channon, R., & Sayers, E. E. (febrero 2017). Toward a Description of Deaf College Students' Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Function Words. *American Annal of the Deaf*, 152(2), 91 - 103. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/5990135_Toward_a_Description_of_Deaf_College_Students'_Written_English_Overuse_Avoidance_and_Mastery_of_Function_Words
- Charrow, V. R. (1981). *The written English of deaf adolescents*. In M.F. Whiteman (Ed.), "Writing: The nature, development, and teaching of written communication., 1, 179 - 187.
- Coll Salvador, C., & Bolea López, E. (1990). *Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar. Alternativas y fundamentos psicológicos*. EN *Desarrollo psicológico y educación / Jesús Palacios Gonzalez (comp.) Álvaro Marchesi Ullastres (comp.) César Coll Salvador (comp.)* (Vol. 2). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815351>
- Coll Salvador, C., Martín Ortega, E., Mauri Maiós, T., Miras Mestres, M., Onrubia Goñi, J., Solé Gallart, I., & Zaval Vidella, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó. Obtenido de https://books.google.com.ni/books/about/El_constructivismo_en_el_aula.html?id=BzOef9UIDb4C&redir_esc=y
- Coll, C. (1994). *El Análisis de la Práctica Educativa*. 24. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/376115571/Coll-C-1994-El-Analisis-de-La-PracticaEducativa>
- Coltheart, M., & Byng, S. (1989). *A treatment for surface dyslexia*. In X. Serón & Deloche (Eds.), *Cognitive approaches in neuropsychological rehabilitation*. Lawrence Erlbaum Associates, INC.
- Condemarin, M., & Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello. Obtenido de <https://didacticayescritura.wordpress.com/2015/06/19/condemarin-m-medina-a-2000-laevaluacion-autentica-de-los-aprendizajes-santiago-andres-bello/>
- Confederación Estatal de Personas Sordas CNSE. (2002). *Comunidad y cultura sorda » Movimiento asociativo*. Madrid: CNSE, D.L. 2003.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child: Language and cognitive Function*. Harper and Row.
- Cooper, D. E. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. A.MachadoLibros S.A. Obtenido de latam.casadellibro.com/libro-como-mejorar-la-comprensionlectora/9788477740735/158290

- Cooper, R., & Rosenstein, J. (1996). Language acquisition of the deaf children. *Volta Review*, 68, 58 - 67. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012005342007000200005
- Copedeh. (1999). Propuesta para la detección precoz e intervención precoz de la hipoacusia infantil. *Esp. Pediatría*, 51, 336 - 344.
- Copedeh. (2004). Control de calidad de los programas de detección precoz de la hipoacusia en recién nacidos. *Acta otorrinolaringoloci*, 55, 103 - 106.
- Cornett. (1967). *La Palabra Complementada*. Obtenido de Las Tics en Logopedia: Audición y Lenguaje: <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo7.wiki?8>
- Coulmas, F. (1989). *The Writing Systems of the World* (ix ed.). Oxford: Oxford: Basil Blackwell Ltd.,.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. (Cambridge, Editor, & U. P. Cambridge, Productor) Recuperado el 14 de 12 de 2024, de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-languageacquisition/article/abs/cambridge-encyclopedia-of-language-david-crystal-cambridgecambridge-university-press-1987-pp-vii-472-3995/E405958D0B62664ABE332C87F130D530>
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantages. *Sign Language Studies*, 2, 5 - 19.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573 - 589. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/341821059_Actitudes_hacia_el_alumnado_con_discapacidad_en_educacion_fisica_validacion_de_la_EAADEF-EP_a_la_etapa_de_educacion_primaria_Attitudes_toward_students_with_disabilities_in_physical_education_validation
- Deaf, N. N. (2022). *Implicaciones de la privación del lenguaje a los niños sordos, sordociegos, sordos con discapacidad e hipoacúsicos*. Obtenido de <https://www.nad.org>
- Denia, A., & Lombardero, B. (2009). Detección, diagnóstico y tratamiento precoz de la sordera en la infancia. Actas del Simposio Internacional celebrado en la Fundación Ramón Areces. *Madrid:Editorial Centro de Estudios Ramón Areces*.
- Desarrollo, B. I. (30 de marzo de 2011). Un mundo de soluciones, Innovaciones para para personas con discapacidad.
- Dewey, J. (2007). *Experience and Education*. New York; Macmillan: Last edited by Simon nd Schiter.
- Di Francesca, S. (1972). *Achievement test results of a national testing programs for hearing - impaired students*,. united states: Spring D, N° 9.
- Díaz Estébanez, E. (1996). *Las Personas Sordas y su Realidad Social*. Madrid: CDC.

- Domínguez, A. B., Rodríguez, P., & Alonso, P. (2011). Cómo facilitar aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353 - 375. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/12562>
- Dominguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45 - 61.
- Domínguez, A. y. (2003). ¿se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 485-501.
- Duhayer, V., García, B., & Frumholtz, M. (2006). Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit?,. (Nancy:ATILF / CNRS / Université Nancy 2, Ed.) *Mélange Crapel*, 29.
- Echeíta G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado el 2023 de 06 de 20, de file:///C:/Users/cnaga/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956%20(1).pdf
- Edwards, J. (2004). Bilingualism: Contexts, Constrains, and Identities. *sagejournals. journals of language and social and Psychology*, 23(1). Obtenido de <https://doi.org/10.1177/0261927X03260811>
- El acceso a la lengua escrita: consideraciones entorno a las peculiaridades del alumno sordo. (s.f.).
- Eliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación - acción* (Primera edición: 1993. Segunda edición; 1996 (reimpresión). Tercera edición: 2000 (reimpresión). Cuarta edición: 2005 (reimpresión) ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. *Oxford University Press*, VII, 824.
- Erting, C. (1988). *Acquiring linguistic and social identity: Interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult*. In M. STRONG (Ed.) *Language Learning and Deafness*. Cambridge.
- Erting, C. J. (2003). Language and literacy development in deaf children: implications of a sociocultural perspective. En B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child: A family- centered approach to early education*. Baltimore, MD: Brools, 373 - 398.
- Fabretti, D., Volterra, V., & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231 - 244. Obtenido de https://www.academia.edu/37396715/DE_LA_ALFABETIZACION_INICIAL_A_LA_ALFABETIZACION_ACADEMICA_UN_MODELO_INTEGRAL_PARA_LAS_TRAYECTORIAS_EDUCATIVAS_DE_LOS_ESTUDIANTES_SORDOS_FROM_INITIAL_LITERACY_TO_ACADEMIC_LITERACY_AN_INTEGRAL_MODEL_FOR_THE_
- Fernández – Viader, M. d. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres – Hijos*. Barcelona, España: Promociones y publicaciones Universitarias, S. A.

- Fernández Viader, M. P., Pertusa, E., & Vinardell, M. (1999). Importancia de las estrategias de la maestra sorda en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita. En C. Sckliar (Eds.), Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos. (Editora Mediação. , Ed.) *Poto Alegre (Brasil)*, 47 - 59.
- Fernández Viader, M. P. (1992a). Interacción social y comunicación preverbal en bebés. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI, 10 . 18.
- Fernández Viader, M. P. (1993a).). Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas. *ONCE Barcelona*.
- Fernández Viader, M. P. (1993a). Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas. *ONCE:Barcelona*.
- Fernández Viader, M. P. (1993b). Sordera y estilos de comunicación en el hogar. Padres sordos y padres oyentes. *FIAPAS*.
- Fernández Viader, M. P. (1994a). Sordera y comunicación en contextos lingüísticos diferentes (II). *Faro del Silencio*, 138, 16 _ 17.
- Fernández Viader, M. P. (1994b). Dificultades del lenguaje oral. En S. Molina (Eds.), Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. *Zaragoza: Marfil*.
- Fernández Viader, M. P. (1994c). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afim*(7), 31 - 33.
- Fernández Viader, M. P. (1994d). Aspectos de la interacción comunicativa en familias con niños sordos. Padres oyentes y padres sordos. *I Seminario Nacional de Educacao Nilingue para surdos*.
- Fernández Viader, M. P. (1996). Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *FIAPAS*, 49, 21 26.
- Fernández Viader, M. P. (1996). La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos. *Barcelona: CNSE-ONCE*.
- Fernández Viader, M. P. (1996b). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (2), 79-85.
- Fernández Viader, M. P. (1998). *Ayuda ajustada a los niños sordos en el acceso a la lengua escrita*. Barcelona, España.
- Fernández Viader, M. P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y sordera. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIX(1), 2-11.
- Fernández Viader, M. P. (2001). Familia. En: Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas. *FESORD*, 5 - 139.
- Fernández Viader, M. P. (2002). Conceptos: Bilingüismo-Biculturalismo. Avanzando en la respuesta educativa para los sordos. *Jornadas "Las niñas y los niños sordos en la escuela. Perspectivas educativas"*.

- Fernández Viader, M. P. (2005). *Sordera. Concepto y clasificaciones*. En M. P. Fernpandez Viader y E. Pertusa (Coord) *El valor de la mirada: sordera y educacipon*. Barcelona: Publicacion i Edicions Universitat de Barcelona. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n80/emigrawp_a2007n80p1.pdf
- Fernández Viader, M. P., & Pertusa Venteo, E. (2006). El valor de la mirada:Sordera y educación. 2da. Edición. *Education*, 514.
- Fernández Viader, M. P., & Pertusa, E. (1995a). La escritura de los adolescentes sordos. . / *Encuentro Internacionalsobre la adquisición de las lenguas del estado*. Santiago de Compostela.
- Fernández Viader, M. P., & Pertusa, E. (2005). El valor de la mirada: sordera y educación. *Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*.
- Fernández Viader, M. P., & Porta, J. y. (1996). Intervención en personas adultas sordas que carecen de un sistema de comunicación. La importancia de la lengua de signos . *Minusval* , 114-115.
- Fernández Viader, M. P., Barella, G., Pérez Aguado, N., & Hilensauer, M. (2015a). The DEAFLLI: A European project literacy for the deaf. *ICERI2015 Proceedings*, 3338 - 3344.
- Fernández Viader, M. P., Barella, G., Pérez Aguado, N., & Hilzensauer, M. (2015b). The deaf literacy (DEAFLLI): New technologies for deaf people's literacy. *EDULEARN15 Proceedings*, 868 - 871.
- Fernández Viader, M. P., Segimón, J., & Jarque, M. J. (1996). Procesos de adquisición de la configuración de los primeros for- mantes de la lengua de signos catalana (LSC). En PérezPereira, M. (Ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. *Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela*, 113 - 123.
- Fernández Viader, M., & Pertusa Venteo, E. (27,28 29 DE NOVIEMBRE DE 1996). La lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de alumnos sordos. *Didáctica de la kengua y literaturanpara una sociedad plurilingue del siglo XXI*. Barcelona: IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura / coord. por Antonio Mendoza Filola, Celia Romea Castro.
- Fernández Viader, M., & Pertusa, E. (1997a). La lengua de signos como instrumento de mediación para la lecttura y la escritura de los alumnos sordos. En F,J, Cantero; A. Mendoza y C. Romea *Didáctica de la Lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. *Unoversitat de Barcelona*, 1049 .- 1052.
- Fernández Viader, M., & Pertusa, E. (1997b). La evidencia de la representación fonológica en los estudiantes sordos. Consecuencias para la intervención. *II Simposio Nacional de logopedi:a: formación y profesión*. Barcelona.
- Fernández Viader, M., & Yarza, M. (maio/jun de 2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. *estudos*, 33(5/6), 487-506.

- Fernández, A. (2017). *Congreso de Milán de 1880*. Obtenido de <https://prezi.com/k8uofpbakkl6/congreso-de-milan-de-1880/>
- Fischer, R., & Lane, H. (1993). *Looking Back; A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages / Mirando hacia el pasado: lecturas sobre la historia de las comunidades sordas y sus lenguas de señas*. Hamburgo: Signum.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). *Metamemory*. IN R. V. Kail, & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectuive on the Developmente of Memory and cognition*. Hillsadle, N.J.: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fletcher et al. (1993). Current Perspective on Antiretroviral Therapy. *JOURNAL OF THE AMERICAN COLLEGE OF CLINICAL PHARMACY*, 13(6), 627- 633.
- Flores García, M. A., Aguado Díaz, A. L., & Alcedo Rpdriíguez, M. A. (2009). Revisión y analisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Armario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85 - 98.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, S. (2007). Creating Inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new Political Ethos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27, 1 - 5.
- Frigola, S., & Javier Álvarez, F. (2010). *La comunitat sorda de Catalunya i la llengua de signes catalana (LSC)*. Obtenido de [file:///C:/Users/cnaga/Downloads/27189Text%20de%20l'article-59731-3-10-20190117%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cnaga/Downloads/27189Text%20de%20l'article-59731-3-10-20190117%20(1).pdf)
- Gago Galvagno, L. G., & Elgier, A. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes y caminos futuros en el campo educativo. *psicogente*, 21(40). doi:DOI:10.17081/psico.21.40.3087
- Gallaway, C., Aplin, D., Newton, & hostler. (1990). The GMC project: some linguistic and cognitive characteristics of a population of hearing-impaired children. *British Journal Audiology*.
- García Madruga, J. A., Luque Vilaseca, J. L., & Martín Cordero, J. I. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI Editores. Obtenido de www.abebooks.com/servlet/BookDetailsPL?bi=22916286134
- García Perales, F. J., & Herrero Priego, J. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. *Sevilla:Junta de Andalucía, Consejería de Educación*.
- Gascón Ricao. (2014). *Experimentos en el Real Colegio de Sordomudos de Madrid*. Barcelona, Barcelona, España: cultura sorda.org.
- Gascón Ricao, A., & Storch de Gracia y Asensio, J. (2004). *El Real Colegio de Sordomudosn en la primera mitadl del siblo XIX*. Madrid: Universidad Complutense ded Madrid. Obtenido de https://www.academia.edu/78693727/El_Real_Colegio_de_Sordomudos_en_la_primera_mitad_del_siglo_XIX

- Gibson, H. S. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In J. Cummins y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education Bilingual Education*, 5, 231-241.
- Gibson, H., Small, A., & Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In J. Cummins y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Bilingual Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 5, 231 - 241.
- Giorcelli, L. R. (2004). Making inclusion work. En D. Power y G. Leigh (Eds.). *Educating deaf students*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Gómez, I., Mauri, T., & Valles, E. (1996). 'aprenentatge dels continguts escolars. En C, Coll (C'oord.), *Psicologia de la instrucció. Mòdul 5*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *I*, 429 - 440. Obtenido de <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/615e6ec495ad3f1ddb4d8b46>
- Goñi, A. (1991). *Una escuela para pensar*. Bilbao: UPV/EHU.
- Gormley, K., & Sarachan-Delly. B. (1987). *Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach*. Volta Review.
- Gorospe, J., Garrido, M., Málaga, J., Vera, J., & Pérez, I. (2000). Detección precoz de las hipoacusias. Implicaciones terapéuticas, educativas y sociales. *Revista Española de Foniatría*, 10, 17 - 95.
- Gregory, S., & Mogford, K. (1981). *The early language development of deaf children*. En K.B. Woll y M. Deuchar (Eds.). *Perspectives on sign language and deafness*.
- Gutérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona: Aljibe.
- Gutérrez Cáceres, R. (2014). *Estudio comparativo de las ideas del alumnado sordo y oyente sobre los procesos de escritura y sus dificultades*. Educatio Siglo XXI.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos sordos de educación primaria y secundaria: estudio descriptivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. doi:DOI:10.1016/J.RLFA.2012.05.005
- Haptonstall_Nykaza, N. S., & Schick, B. (2007). "The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 172 - 183.
- Haualand, H., & Allen, C. (2009). Personas sordas y derechos humanos. *Centro de Normalización lingüística de la Lengua de Señas Española*. Obtenido de <https://cnlse.es/es/recursos/biblioteca/personas-sordas-y-derechos-humanos-deafpeople-and-human-rights>
- Heider F. K. y Heider, G. M. (1940). *(A comparison of sentences structure of deaf and hearing children, Psychological Monographs, En: Los instrumentos de índices de complejidad de sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita; Estudio experimental en el ciclo medio de EGB. (F. Salvador Mata, Ed.)* Obtenido de

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69200/Los_indices_de_complejidad_sintactica%2C_i.pdf?sequence=1

- Heiling, J. (1999). a lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. En A.B.Domínguez & C. Velasco (Coord.), *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.*
- Hendar, O. (2008). Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan. [Metas logradas por los estudiantes sordos e hipoacúsicos en la escuela. *Örebro: SPM.*
- Herman, V. d. (2013). *Reto para la educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina.* Farem Estelí, UNAN - Managua - Nicaragua. Obtenido de www.abacoenred.com
- Hernández Baqueiro, A. (2015). Identidad cultural y futuro en América Latina. *Esípiral Estudios Sobre Estado y Sociedad.*, 6(17). Obtenido de <https://espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/1161>
- Herrera, V. F. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. *Revista el Cisne, Año XIV(159), 2 .8.*
- Herrera, V., Puente, A., & Jesús, A. (2007). Códigos de la lectura en sordos la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269 - 286. Obtenido de <https://valeria-herrera.blogspot.com/2009/02/codigos-de-lectura-en-sordosla.html>
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ. Educ.*, 17(1), 135-148.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Cauley, K. M., & Gordon, L. (February de 1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14(1), 23 - 45. Obtenido de <https://www.cambridge.org/core/journals/journalof-child-language/article/abs/eyes-have-it-lexical-and-syntactic-comprehension-in-a-newparadigm/FDC698A8431B5BF96E4A8DCA1304B511>
- Historia, R. A. (1579 - 1633). *Juan Pablo Bonet.* Obtenido de <https://dbe.rah.es/biografias/8802/juan-de-pablo-bonet>
- Holcomb, T. (2010). Deaf Epistemology: The Deaf Way of Knowing. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 471 - 478.
- Hugouneng, H. (2006). Le statut politique de la langue des signes éléments de réflexion sur la perception du bilingüisme en France. *Marges Linguistica(10), 1 - 16.*
- Humphries, T., & Allen, B. (2008). Reorganizing teacher preparation in deaf education. *Sign Language Studies*, 8(2), 160 - 183.

- Humpries, T., & MacDougall, I. (1999 - 2000). "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15, 84 -94.
- Hung, H. L., & Paul, P. V. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Education International*, 8(2), 62 - 74.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955 Edición, Prólogo e índices de Juan Delval 2015). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata. S.L. Obtenido de file:///C:/Users/cnaga/Downloads/Jean_Piaget_y_Barbel_Inhelder_Psicologia%20(1).pdf
- Israelite, N., Ewoldt, C., & Hoffmeister, R. (1992). Bilingual/ Bicultural Education for Deaf Students: A Review of the Literature on the Effects of Native Sign Language on Majority Language Acquisition. *Toronto: Queens Printer for Ontario*.
- Itard, J. (1804 Año de publicación en Francia: 1801 y 1806. Año en España: 2013 (Artefakte). *El niño salvaje. Traducción al Castellano a cargo de Giego Luis Román y Gaélle Suñer*. Obtenido de https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_jean-marc_gaspard_itard.htm
- Ivimey, G. P. (1976). The written syntax of an English deaf child: an exploration in method. *International Journal of Communication Disorders*. doi: <https://doi.org/10.3109/13682827609011297>
- Janni - Niclasen. (2000). Kursus Marschak interaction Method (MIM). 7(4). Obtenido de <https://www.familiepsykologi.dk/wp-content/uploads/2022/11/KursusopslagMIM2023.pdf>
- Johnson, Kristen, Stokoe, William, C., Jenson, J., McArthur, . . . Feldman, L. (1991). Sign Language Studies. *Spring*, 70.
- Johnson, R. E. (1989). Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. *Gallaudet Research Institute Working*, 3, 89.
- Johnson, R. E., Lidell, S. K., & Erting, C. J. (1989). Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. *Gallaudet Research Institute. Working Paper*, 89 - 3.
- Juncos, O., Caamaño, A., Justo, M., López, E., Rivas, R., & Sola, F. (s.f.). Primeras palabras en la lengua de signos española (LSE). Estructura formal, semántica y contextual. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII(3), 170 - 181.
- Kakumasu, J. (1968). Urubu sign language. *International Journal of American linguistics*, 34(4), 275 - 281.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down Information by Skilled and Average Deaf Readers and Implications for Whole Language Instruction. *Exceptional Children*, 61, 318 - 334.
- Kempton, D., & Maxwell, M. M. (1989). Hearing impaired adolescents' signed and written expression of locative state relations. *Applied Psycholinguistics*, 10(1), 67 - 83.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *"Reading and deafness."*. San Diego, CA: College Hills Press.

- Kyle, J. G., & Woll, B. (1985). *Sign Language. The Syudy of deaf people and their Lenguage*. Londres: Cambrigde Unitrd.
- Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde quebecoise. *Revue Quebecoise de Linguistique Theorique et Appliquée*, 8(4), 303 - 345. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123227/40032-512832-PB.pdf?sequence=1>
- Ladd, á. (2003). *Understanding Deaf Cuture, In Search of Deafhood. (Comprendiendoa la cultura Sorda. En búsqueda de la "Sorditud"*. Sydney, Multicultural Matters.
- Lane , H. (1984). *Whwn the Mind Hears: A history of de Deaf. (Cuando la mente oye. Una historia de los Sordos)*. New York: Penguin Books.
- Lapenda, M. (2005). "Enseñar a leer y a escribir a niños sordos". . *Novedades educativas*, 174, 2832.
- Lartz, M., & Lestina, L. (1995). Strategies deaf mothers u.se when reading to iheir young deaf or hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140(4), 358 - 362.
- Lasasso, C. (July 12, 2000).). National survey of bilingual-bicultural programs in the United States and implications for bilingual-bicultural research in the United States and other countries. *Paper presented at the 19th International Congress on Education of t the Deaf and 7th Asia-Pacific Congress on Deafness*. Sydney, Australia.: Unpublished.
- Lasasso, C., & Lollis, J. (2003). Survey of residential and day schools for deaf students in the United States that identify themselves as bilingual-bicultural programs. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Edycation*, 8(1), 79 - 81.
- Lennenberg, E. (1967). Biological foundations of language. *New York: Wiley*.
- lepot . Froment, C., & Clerebaut, N. (1996). L'enfant sourd. communication et langage.
- Lepot-Froment, C. y. (1998). *L'enfant sourd: com munication et langage*. Bruxelles: DE Boeck Université.
- Leybaert, J. (1993). *Reading in the deaf: The roles of phonological codes*. En M. Marschark y D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: LaurencebErlbaum Associates.
- Leybaert, J. (1998). Effects of phonetically augmented lispeech on the development of phonological representations in deaf children. En M. Marscharck & M. Clark (Eds.), *Phychological perspectives on deafnes*. *Earlbaum; Mahwah*, 103 - 130.
- Lidell, S. K. (2003).). Grammar, gesture and meaning in American Sign Language. *Cambridge: Cambridge University Press*.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). How languages are learned. 3a. ed. *Oxford: Oxford University Ptress*.
- Lissi, M. R., Svartholm , K., & Gonzalez , M. (2012). o El enfoque bilingüe en la educación de sordos:

sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Diaknet Métricas_ Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299 - 320.

- Locke, J. L. (1997). *Towards a biological science of language development*. In Barrett, M.(Ed.), *The development of language*. London: UCL Press.
- Lpo 94. (1994). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994. [Currículum para la escuela obligatoria, el aula preescolar y el centro y programas para después de la escuela. *Stockholm: Utbildningsdepartementet*.
- Macchi, M., & Veinberg, S. (2005). Estrategias de prealfabetización para niños sordos. *Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas*.
- Mallery-Ruganis, D., & Fisher, S. (1991). Characteristics that contribute to effective simultaneous communication. *National Library of medicine (National Center for Biotechnology Information)*, 136(5), 401-8. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1799177/>
- Manrique, M., Morena, C., & Moro, M. (1994). Detección precoz de la hipoacusia infantil en recién nacidos de alto riesgo. *Estudio multicentro. Anales Españoles de Pediatría*, 40 Supl 59, 11 - 45.
- Marchesi Álvaro, C. C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación” III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (segunda ed.). Madrid., España: Alianza Editorial, S. A.
- Marchesi Ullastres, Á. (1981). Memoria y desarrollo cognitivo: anotaciones en torno a la teoría de Piaget sobre la memoria. *Journal for the Study of Education Development: Infancia y Aprendizaje*(15), 91 - 108.
- Marchesi Ullastres, Á. (2001). *Desarrollo y educación de los niños sordos*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1980). *Influencia de variables sociales, educativas y lingüísticas en el desarrollo cognitivo de los niños sordos profundos*. . Fundación General Mediterránea.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Marchesi, A. (1987). *El lenguaje de signos en la educación del niño sordo*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Marchesi, A. y. (2002). *Desarrollo psicológico y educación Vol. III*. . Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., & Pérez, .. M. (20 de 09 de 2018). *La evaluación y el desarrollo profesional dde los docentes, claves para la mejroa de la calidad educativa*. Obtenido de <https://cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2018/09/evaluacion-desarrollo-profesionaldocentes.pdf>
- Marchesi, A., & Pérez, E. (2019). Modelo de evaluación de centros docentes para mejorar la educación. Madrid, España: Fundación SM e IDEA.

- María Rosa Lissi, K. S. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. . *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 299 - 320.
- Marschark M et al. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York. USA: Oxford University Press.
- Marschark, M. (1983). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Vaccari, C. (1997). Communication between parents and deaf children: Implicaciones for social - emotional development. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. Obtenido de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Qxp97IAAAAJ&citation_for_view=Qxp-97IAAAAJ:qjMakFHDy7sC
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students. From Research to Practice*. Oxford. Oxford University Press.
- Marschark, M., Young, A., & Lukowski, J. (2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,. 7, 187- 188.
- Marschark, R. J. (2002). Changing the language of change: How new contexts and concepts are challenging the ways we think and talk about organizational change. *Strategie Change*, 11(5), 279 - 286. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/227617844_Changing_the_language_of_change_How_new_contexts_and_concepts_are_challenging_the_ways_we_think_and_talk_about_organizational_change
- Marshak, D. (1997). The common vision: Parenting and educating for wholeness. *Scientific Research An Academic Publisher*. Obtenido de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=392835>
- Massone, M. I., & Machado, E. M. (1994).). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial, 348 págs.
- Massone, M. I., & Simón, M. (1999). "Establecimiento del contrato didáctico en el marco de una política lingüística inmovilizadora." *En Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. Porto Alegre: Brasil (en prensa).
- Massone, M. I., Simón, M., & Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de una Escuela para Sordos*. Buenos Aires: Editorial Digital Libros Red.
- Massone, M. I., Simpon, M., & Gutierrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Revista Lectura y Vida*, 20(3), 24 - 33. Obtenido de https://www.academia.edu/28187726/Intencionalidad_uso_del_paradigma_verbal_en_texto_escritos_por_autores_sordos

- Massone, M., & Báez, M. (2009). Constructing Writing in Deaf Children. *Sign Language Studies*, 9(4), 457 - 479.
- Massone, M., & Fojo, A. (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata, V Encuentro Internacional de Universidades en Políticas Lingüísticas. *Asociación de Universidades, Uruguay*.
- Mather, S. A. (1987). Eye gaze y communication in a deaf classroom. *Sign Language Studies*, 54(1), 11 - 30.
- Mayberry, R., Lock, E., & Kazmi, H. (2002). Linguistic abilities and early language exposure. *Nature*, 417(38).
- McAfee, M. C., Kelly, J. P., & Samar, V. J. (1990). Spoken and written English error of postsecondary students with severe hearing impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 628 - 634.
- McKernan, J. (1999). *Investigación - Acción y curriculum* (1ra edición ed.). Ediciones Morata, S.L. .
- Meadow, K., Greenberg, M., & Erting, C. (1990). Attachment Behavior of Deaf Children with Deaf Parents. En Moores & Meadow Orlans (Ed.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, D.C.:Gallaudet University Press.
- Meadow, F. P. (1980). *Deafness and Child Development*. Londres: EdwardArnold.
- Mendoza, E. (1918). *Colegio Público Bello Horizonte realiza promoción de estudiantes sordos*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://www.tn8.tv/nacionales/463283-colegiobello-horizonte-realiza-promocion-estudiantes-sordos/>
- Mies, A., & Ramspott, A. (1996). El acceso a la lengua escrita: consideraciones entorno a las peculiaridades del alumno sordo. *FIAPAS (Madrid)*, 0(52), 39 - 42.
- Mies, M. (1993). *Ecofeminism, Human ecology, Écoféminisme, Écologie humaine, human ecology*. Ecofeminism.
- Mies, S. A. (1998). Apropiación de la lengua escrita. N. Silvestre (ed.). Sordera, Comunicación y Aprendizaje. Barcelona: Masson. Myklebust, H. (1960). *The Psychology of Deafness*. New York: Grune & Statton. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200008#:~:text=En%20este%20art%C3%ADculo%20se%20presenta%20una%20revisi%C3%B3n%20de,habilidades%20%C3%A9xicas%2C%20sint%C3%A1cticas%2C%20sem%C3%A1nticas%20y%20pragm%C3%A1ticas%20del
- Ministerio de Educación. (2020). Módulo autoformativo: Estrategias para el desarrollo de la educación incluyente. Managua: MINED - Nicaragua.
- Ministerio de Educación Nicaragua. (2024). *Educación Especial Incluyente*. Obtenido de <https://www.mined.gob.ni/>

- Miras, M. (1996). *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. Obtenido de <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-devic/psicologia-de-leducacio-escolar/lectura-iv/40554340>
- Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138 - 163.
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), 43.
- Monereo (coord.), C., Castelló, M., Mercé, C., Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Journal for the Study of Education and Development*, 13, 3 - 25.
- Monsalve, A., & Núñez, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Intervención Psicosocial*, 15, 7 - 28.
- Moore, D. F., & Miller, M. (2009). Deaf People Around the World: Educational and Social Perspectives. *Educacion Sociology*. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/paper/Deaf-People-Around-the-World%3A-Educational-and-Moore-Miller/b109216d5e0cebbd6795e36a4525b4cbac1541c8>
- Moreno Vite, I. (26 de sep de 2017). *Orientación laboral y técnica ofertada a los estudiantes sordos del Estado de Jalisco*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/119326>
- Moreno Vite, I. C. (s.f.). La agenda 2030 y la inclusión bilingüe de los sordos. *Revistadecooperación.com*(19). Recuperado el Marzo de 2021
- Mundo, B. (2016). *¿Es el monolingüismo el analfabetismo del siglo XXI?* Recuperado el 27 de 06 de 2022, de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/01/160106_monolinguisimo_analfabetismo_siglo_xxi_ch.
- Myklebust, H. (1960). *The psychology of deafness*. Trad. cast. (1971) *Psicología del sordo*. Madrid - Magisterio Español. New York: Grune and station.
- Nadeau, M., Dubuisson, C., & Gélinas-Chebat, C. (1991). Le Français écrit des étudiants sourds: Une Analyse qualitative. *Bulletin de l'ACLA*, 13(1), 89 - 103. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/314713627_Analisis_del_proceso_de_transcripcion_en_la_expresion_escrita_de_alumnos_sordos
- Naslund Hadley, E., Meza, D., RapaloRenán, Rapalo, R., & Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua: Retos y Oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Obtenido de <https://webimages.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-enNicaragua-Retos-y-oportunidades.pdf>

- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 115 - 128.
- Neese Bailes, C., Erting, C. J., Erting, L. C., & Thumann-Prezioso, c. (2009). Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 9(4), 417 - 456.
- Newport, E., Bavelier, D., & Neville, H. (2002). Critical Thinking about Critical Periods: Perspectives on a Critical Period for Language Acquisition. In book: Language, Brain, and Cognitive Development (pp. 481 - 502). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/375670513_Critical_Thinking_about_Critical_Periods_Perspectives_on_a_Critical_Period_for_Language_Acquisition
- Nieberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Presses Universitaires de France*, 59(3), 254 - 262. Obtenido de https://web.archive.org/web/20201216030901/https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ENF_593_0254&download=1
- Niederberger, N., & Berthoud - Papandropoulos, I. (2004). *Utilisation des pronoms personnels en français écrit par des enfants sourds bilingues : un parcours spécifique d'apprentissage?* (Vol. 30). LIDIL.
- Nisbet, J., & Shcksmith, j. (1987). ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? . *Estrategias del aprendizaje.*, 45 - 59.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta - analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability. Development and Education*, 49(3), 243 - 265. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2002-04695-003>
- Nuthall, G. (1997). *Understanding student thinking and learning in the classroom*. En T. L. B. J. Biddle, *International Handbook of Teachers and Teaching*. New York: Dordrecht Kluwer.
- Nyst, V., & Baker, A. (2000). The phonology of name signs: a comparison between the Sign Languages of Uganda, Mali, Adamorobe and The Netherlands. In: Baker, Anne, Beppie van den Bogaerde & Onno Crasborn (eds.) Cross-linguistic perspectives in sign language research. *Select papers from TISLR*.
- Oral, A. E. (2024). BilinSignNews. *Newsletter de la asociación Bilinsig*, 10(38).
- Oviedo. (2007). Cultura Sorda. *comunidad sorda*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/316023452/Oviedo-Concepto-Cultura-Sorda-2007>
- Oviedo, A. (2006). Congreso de Milán 1880. *cultura sorda*. Obtenido de <https://culturasorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>
- Oviedo, A. (2006). Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas

- Discapacitadas (ONU). *Nueva York en la sede de las Naciones Unidas. Alejandro Oviedo Durante la tercera semana del mes de agosto de 2006*. Obtenido de <http://www.wfdeaf.org/news.aspx#24>).
- Oviedo, A. (2007). La vida y obra de Samuel Heinicke (1727 - 1790). *comunidad sorda*. Obtenido de <https://cultura-sorda.org/samuel-heinicke/>
- Oviedo, A. (2007). *Pierre Desloges y sus observaciones" de 1779*. Berlin: comunidad sorda. Obtenido de <https://cultura-sorda.org/pierre-desloges/>
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). "American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children". En Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. Mayberry (eds.) *Language Acquisition by Eye. Mahwah, N. J.:Lawrence Erlbaum Ass.*
- Padilla, L. (2007). El significado de los componentes manuales de la Lengua de Señas Cubana como sistema lingüístico (Tesis de maestría). *Facultad de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Enrique Varona. La Habana Cuba.*
- Palacios Martínez, I. (. (15 de 12 de 2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Recuperado el 2024, de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/monolingue>
- Paranis, J. (1998). Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. *Cambridge: Cambridge University Press.*
- Parra Pineda, D. (2003). Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Medellín Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Antioquía.
- Patrick Quigley, C. S., & Power. (1972). Syntactic Structures In The Language Of Deaf. Obtenido de <https://pdfarchived.net/list/syntactic-structures-in-the-language-of-deaf-childrenstephen-patrick-quigley-4900260>
- Paul Johnston artwork, 1.-2. (1998). contains four pieces: "Black Mask III," 2006, mask; "Mystical Mask XII," undated, mask; "Visual Learner", 1998, watercolor painting; "Deaf Education Pinball," 2008, print. *WorldCat*. Obtenido de <https://search.worldcat.org/es/title/PaulJohnston-artwork-1998-2008/oclc/768726166>
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and Deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Obtenido de https://www.academia.edu/17938468/Richard_Paul_y_Linda_Elder_2002_El_arte_de_formular_preguntas_esenciales
- Paul, V. (1996). Reading vocabulary and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 3 - 15.
- Peisner-Feinberg ES, B. M. (2007 Actualización mayo 2017). Cuidado infantil: Educación y cuidado en la primera infancia. En John Bennett, M.Ed., Ph.D., OECD, Francia (Ed.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Obtenido de

<https://www.encyclopediainfantiles.com/pdf/complet/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primera-infancia>

- Pérez Aguado, N., & Fernández Viader, M. P. (2016a). Deaf teacher strategies in the classroom. *EDULAERN16 Proceedings*, 1691 - 1701.
- Pérez Aguado, N., & Fernández Viader, M. P. (2016b). Teaching how to write in Catalan: Strategies for deaf students. *ICERI2016 Proceedings*, 5317 - 5318.
- Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C., López Liria, R., Padilla G+ongora, D., & Lucas Acien, F. (2008). Intervención de los padres para prevenir y mejorar la dislex. (E. B. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y, Ed.) *International Journal of Developmental and Educational*, 4(1), 553 - 556.
- Pérez, A., Fernández Viader, M. P., & Dolza, E. (2017). *State of the art of the literacy of Deaf people in Austria, Catalonia, Italy and the UK, En Fernández - Viader (Ed.) Deaf Literacy. From classroom teaching to the Deafli Course*. Barcelona: Fundació Illescat.
- Pérez, I., & Dominguez, A. (January de 2006). *Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/306194592_Habilidades_lectoras_de_los_alumnos_sordos_con_y_sin_implante_coclear_a_lo_largo_de_la_escolaridad_obligatoria
- Pertusa Venteo, E. (2002). *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra. Tesis doctoral*. Barcelona, España.
- Pietrosemoli, L. (1988). *Señas y palabras* (Vol. 8307 Colección Ciencias Humanísticas). Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias - de - Enseñanza - Aprendizaje*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/648296112/Pimienta-Julio-2012-Estrategias-deEnsenanza-Aprendizaje>
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230 - 243.
- Puente Ferreras, A., Alvarado, J. M., & Herrera, V. (2006). "Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Redding and Writing Words for Chilean Deaf Signers". *Amerivan Annals of the DeaF*, 299 - 310.
- Quigley, S. P., & Paul, P. V. (1984). ASL and ESL? "Topics in Early Childhood Special Education,". *"Topics in Early Childhood Special Education"*, 3(4), 17 - 26.
- Quigley, S. P., & Power. (1972). *Syntactic Structures In The Language Of Deaf*. PDF, ePUB eBook. Obtenido de <https://pdfarchived.net/list/syntactic-structures-in-the-language-of-deafchildren-stephen-patrick-quigley-4900260>
- Quigley, S., Power, D., & Steinkamp, M. (1977). The language structure of deaf children. *Volta Review*, 79, 73 - 83.

- Quigley, Wilbur, & Montanelli. (1976). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. (IV parte). *espacio Logopédico*.
- Ramspott, A., & Mies, A. (1996). El acceso a la lengua escrita: consideraciones entorno a las peculiaridades del alumno sordo. *FIAPAS, Madrid*(52), 39 - 42. Obtenido de <https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/el-acceso-a-la-lengua-escritaconsideraciones-entorno-a-las-pecul>
- Ramspott, A. (1991). *La comprensión y producción de cuentos de niños y adolescentes sordos. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Bellaterra.
- Real Academia de la Historia. (15 de 12 de 2024). *Ponce de León, Pedro (1510) Inventor del arte de hacer hablar a los mudos*. Obtenido de <https://dbe.rah.es/biografias/9952/pedro-poncede-leon>
- Redding, R. (1997). Changing times, changing society: Implications for professionals in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*(142), 83 - 85.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIT. (2022). *Estadísticas de exalumnos de Rochester Institute of Technology (RIT)*. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://www.rit.edu/alumni/notable-alumni>
- Robbins, N., & Hatcher, W. C. (1981). *The Effects of Syntax on the Reading Comprehension of Hearing-Impaired Children*. Semantic scholar. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-Syntax-on-the-Reading-Comprehension-Robbins-Hatcher/a2404b2cd3795c91fdee0a9cc68aee7c9b73e406>
- Roberta Michnick Golinkoff, K. H.-P. (02 de 1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of child language*, 14(1), 23 - 45. Obtenido de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=ldmeUI0AAAAJ&citation_for_view=ldmeUI0AAAAJ:z_wVstp3MssC
- Roberto, H. S. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: edición por McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO.
- Rodríguez Otiz, I., & Mora Roche, J. (2008). The Efficiency of Information.
- Rolnick, A., & Grunewald, R. (2003). *Early Childhood Development., Economic Development with a High Public Return*. Minneapolis: The Federal Reserve Bank of Minneapolis.
- Sacks, O. (1989). *Seeing Voices*. California: University of California Press. Trad. Cast 1991 Madrid. Anaya.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: BUENOS aires: Amorrortu.

- Sánchez, J. (2015). Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord. 20. *Tesis doctoral*.
- Sánchez, M., & Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje*, 33, 3 - 26.
- Schembri, A. (2003). Rethinking "classifiers" in signed languages. En K. Emmorey, Perspective on classifier constructions in sign languages. *New York: Psychology Press*, 3 - 34.
- Schirmer, B. (2000). Language and literacy development in children who are deaf.
- Schirmer, B. R. (2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2001-18646-000>
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approach to Teaching Reading. En M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press, 110 -122.
- Schlesinger, H., & Meadow. (1977). Sound and sign: childhood deafness and mental health. *Berkeley: University of California Press*.
- Senghas Ann, R. D. (2006). *Simplemente Unico*. Lo que la comunidad sorda de Nicaragua le puede enseñar al mundo. *Leonard Cheshire International*. London.
- Serrano González Tejero, J., & Pons Parra, R. (2011). El constructivismo hoy; enfoques constructivistas en educapion. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1 - 27.
- Shengas A. (2004). *Simplemente único*. Londres: Leonard Chesire International.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276 - 285. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90027-6)
- Siegel, L. (2002). "The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 258 - 266.
- SIGNApuntes. (2010). *Historia de la comunidad sorda*. Obtenido de <https://signapuntes.foroactivo.com/t1096-historia-de-la-comunidad-sorda-resumen>
- Signapuntes, A. d. (17 de agosto de 2010). *Hisstoria de la comunidad sorda*. Obtenido de <https://signapuntes.foractivo.com/t1096-historia-de-la-comunidad-sorda-resumen>.
- Silverman-Dresner, T., & Guilfoyle, G. (1972). *Silverman-Dresner, T. y Guilfoyle, G. (1972). Vocabulary norms for deaf children: The lexington school for the deaf education series, Book VII. Washington, DC. Washington D.C.: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.*
- Silvestre, N. (1988). "La adaptación de los contextos escolares a las necesidades educativas del niño sordo: la lengua escrita, instrumento y objeto de conocimiento". Sevilla: Congreso Nacional de A.E.L.F.A.

- Simmons, A. A. (1962). A comparison of the type-token ratio of spoken and written language of deaf and partially-hearing children. *Volta Review*, 64, 417 - 421.
- Simms, I., & Thurmann, H. (2007). In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. *Americans Annals of the Deaf*, 152, 302 - 311.
- Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ELS and Monolingual Speakers. *Journals of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86 - 103.
- Sipersstein, G., & et. al. (2007). A National Study Of Youth Attitudes toward the Inclusión of Students with Intellectual Disabiities. *ResearchGate*, 73(4), 435 - 455. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/280025312_A_National_Study_of_Youth_Attitudes_toward_the_Inclusion_of_Students_with_Intellectual_Disabilities
- Skliar, C. (23 de febreo de 1997). *Historia de Las Representaciones Sociales, La Educacion y La Vida Cotidiana de Los Sordos Cap. I Cargado por Francisco Alvarez 2024*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/707744736/SKliar-1997-Historia-de-LasRepresentaciones-Sociales-La-Educacion-y-La-Vida-Cotidiana-de-Los-Sordos-Cap-I>
- Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. (C. d. Española, Ed.) *Infancia y Aprendizajr*, 69 - 70, 85 - 100. Obtenido de cnlse.es/es
- Skutnabb - Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: the Education of minonties*. Clevedon: Multilingual.Matters.
- Skutnabb - Kangas, T. (1994). *Linguistic human Rights. in. HYLTENSTAM, K. (Eds.). Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo:: Signum.
- Skutnabb Kangas, T. (1994). Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism. In book: *Bilinguism in Deaf Education* (pp. 139 - 159). (I. Ahlgren, & K. Hylltenstam, Edits.) *Signum, International Studies on Sign and Communication of the Deaf*, 27, 139 -159.
- Solé, I. (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Coll, c. Palacios,j. Marchesi,a. Psicología De La Educación Escolar* (Vol. Desarrollo Psicológico Y Educación. 2.). Madrid: Alianza.
- Stockseth, D. R. (2002). Compresnsión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista signos: estudios de linguistica*(51 -52), 271- 292. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1979796>
- Stokoe, William C. (1996, 1960). *Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf*. . Silver spring: Lonstok Press.
- Stokoe, William C., Dorothy Casterline, & Carl Croneberg. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver spring: Linstok Press.
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign- Language and English Literacy. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37 - 46.

- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers , 131 - 141.
- Stubbs, M. (1980). *Language and literacy. The sociolinguistic of reading and writing*. London, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Studios de Streamoing , N. (2004). *Programa de preescolar 2004*. Obtenido de <https://studylib.es/doc/1733000/programa-de-educacion-preescolar-2004>
- Suzanne, R. (09 de 01 de 1995). *Bilingualism*. Recuperado el 14 de 12 de 2024, de <https://www.amazon.com/Bilingualism-Suzanne-Romaine/dp/0631195394>
- Svartholm , K. (1987b). Relativsatser och andra konstruktioner i dövas skrivna svenska. [Cláusulas relativas y otros constructos en el sueco escrito del sordo. *MINS 24. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk*.
- Svartholm. (2007). Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools. In L. Komesaroff (Ed.), *Surgical consent. Bioethics and cochlear implantatio*. Washington, DC.: Gallaudet University Press, 137 - 49.
- Svartholm, K. (1984). Döva och samhällets skrivna språk. Forskning om teckenspråk XII. *Stockolms universitet Institutionen for Lingvistik: Stockholm*.
- Svartholm, K. (1987a). Subjekt och objekt i dövas skrivna svenska. [Sujeto y objeto en el lenguaje escrito del sordo] In E. Wande et al., *Aspects of Bilingualism. Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Multiethnica Upsaliencia, 419 - 435.
- Svartholm, K. (1988). Uttryck för befintlighet och förflyttning i dövas skrivna svenska. [Expresiones indicando lugar y movimiento el sueco escrito del sordo] In K. Hyltenstam y I. Lindberg, Första symposiet om svenska som and-raspråk. *Primer Simposio sobre Sueco como Segunda Lengua. Stockholms universitet, Centrum fortvä språkighetsforskning, 1*, 234 - 245.
- Svartholm, K. (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291 - 332.
- Svartholm, K. (1999a). Bilingüismo dos surdos. En. Skliar (org.) *Atualidade de Educação Bilíngüe para Surdos*. Volume 2. Porto Alegre: Editora Mediação. (1996b) Reading strategies en bilingually educated deaf children Some preliminary findings. *ACFOS*, Vol. li: Action Connaispo. Porto Alegre: Editora, 2.
- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C. J. Kellett Bidoli y E. Ochse, *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 211 - 249.
- Svartholm, K. (2010). Educación bilingüe para niños sordos en Suecia. *Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo* , 2(13), 159 - 174.

- Svartholm, K. (2010). o Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of bilingual education and bilingyalism*, 13(2), 159 - 174.
- Svartholm, K., Andersson, R., & Lindahl, U. (1993).). *Samspråk i dövundervisning. Studier av klassrumskommunikation i två olika skolformer för döva*. Stockholm: Stocholm: Stockholm universitet, Institutionen for nordiska språk.
- Taescher, T., Discovery, A., & Volterra, V. (1988). Affixes and function world in the written language of the deaf children. *Applied 1988Psycholinguistics*(9), 385 - 401.
- Tarra, G. (2015). *Don Giulio Tarra e il suo metodo orale nella pedagogia speciale*. Obtenido de <http://www.storiadeisordi.it/2015/04/15/don-giulio-tarra-e-il-suo-metodo-orale-nellapedagogia-speciale/>
- Taylor, I. (1969). *A language analysis of the writting of deaf children*. Thallahasee. Florida State UUniversity: Unpublished doctoral disertation.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Journal for the Study of Education and Development (JSED)*, 12(46). Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/02103702.1989.10822233>
- Teruggi, L. A. (2003). Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nei bambini sordi. En L. A. Teruggi (Ed.). Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilingüismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato. *Milano_ Francos Angeli*, 313 - 333.
- Tocora Lozano, S. P. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Revista científico - Metodológica, Edición Especial ISSN: 1992-8238* 1.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh to Theory end Practice un Adult Learning*. Toronto: Toront: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tovar, L. (1997). Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas. (R. articles, Ed.) *Universidad del Valle - Federación Nacional de sordos*.
- Towards a descrption of Deaf College Student's Written English: Overusa, Avoidance, and Mastery of Functions Words- En *American Annals of the Deaf*. (2007). 152(2), 91.103.
- Triadó, C., & Fernández - Viader, M. P. (1992a). A propósito de una investigación sobre el desarrollo de la comunicación de los niños sordos. *FIAPAS*, 25, 1 - 10.
- Trybus, R., & Karchmer, m. (1977). School achivimient scores of hearing imTrybus, R. & Karchmer, M. (1977). School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf*, 122, 62- 69.aired children: National dat. *American Annals of de deaf*(122), 62 - 69.
- Tur_Kaspa, H., & Dromi, E. (1998). "Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Sintactic structure and deviations. *Volta Review*, 100(3), 186 - 202.

- Unesco. (2005). *Guidlines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Obtenido de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Unesco. (5 al 9 de marzo de 1990). *Declaración Mindial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien , Tailandia. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco Biblioteca Digital. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). *Foro Mundial sobre la Educación*. 57, pág. 77. Dakar: Unesco Biblioteca Digital. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Unesco, & (71818), C. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (pág. 47). Salamanca- España: Ministerio de Educación y Ciencia. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- University, H. (2016). *Center on the Developing Child at Harvard University* . Obtenido de <https://developingchild.harvard.edu/contact/>
- Valamaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A.B. Domínguez y P. Alonso. La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas. Málaga: Aljibe.
- Van Beijsterveldt, L. M., & Van Hell, J. G. (2008). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language and Communication Disorders, First Article*, 1 - 18.
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barceloba: Gedisa. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547178>
- Vigotski, L.S. (1997). *Obras completas. Tomo 5 Fundamentos de Defectología* (Vol. 5). (P. y Educación, Ed.) La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1956). *Obras Escogidas Tomo II*. Obtenido de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language. Massachusetts; M.I.T. Press.*
- Weels, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización. Barcelona: Paidós*, 85 - 108.
- Wolbers, K. (2008a). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English text. ITL International. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 156, 299 -326. doi:doi: 10.2143/ITL.156.0.2034441
- Wolbers, K. (2008b). Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 255 - 277. doi:doi:10.1093/deafed/enm052

- Wolbers, K., Dostal, H., & Bowers, L. (2012). "I was born full deaf": Written language out comes after one year of strategic and interactive writing instruction (SIWI). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19 - 38. doi:<https://doi.org/10.1093/deafed/enr018>
- Woll, Bencie, R., Spence, S., & Elton, F. (2001). Multilingualism: The global approach to sign languages. In Ceil Lucas (ed.), *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 8 - 32.
- Wollman, L. (1964). Modern Clinical Psychiatry. *American Journal of Psychotherapy*. 18(2), 341 - 342. Obtenido de <https://sci-hub.se/10.1176/appi.psychotherapy.1964.18.2.341>
- Yoshinaga- Itano, C., Snyder, L., & Mayberry, R. (1996). Can lexical/semantic skills differentiate deaf or hard-of hearing readers and nonreaders? *Volta Review*, 98, 39 - 61. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602731.pdf>

CAPITULO 7. ANEXOS

PREGUNTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES EN ESTA LÍNEA

1. ¿Qué estrategias de enseñanza – aprendizaje están utilizando los maestros y maestras de los alumnos sordos de la escuela especial Melania Morales, en Managua?
2. ¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva?
3. ¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación bilingüe – bicultural para personas sordas?
4. ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas de Nicaragua que aún no tienen competencia comunicativa en su primera lengua y que, además, tienen un desfase respecto a la edad y al grado escolar?
5. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A PROFESIONALES

ENTREVISTA 1

AL DOCENTE CON ALUMNOS SORDOS EN LA ESCUELA ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o docente dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua. para lo cual solicitamos de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

1. ¿Cuál es su nivel académico?

Educación Primaria _____

Educación Secundaria _____

Educación Superior ____✓____

2.

3.

4. ¿Cuál es su licenciatura?

Pedagogía _____

Psicología _____

Otro Educación Especial

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como docente con alumnos sordos?

1 _____

2 _____

Otro 16 Años

3. ¿Utiliza usted el lenguaje de señas en la comunicación con sus alumnos sordos?

Si ✓

No _____

4. ¿Qué método utiliza usted con sus alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

5. ¿Qué estrategias utiliza usted para desarrollar el lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos?

Estrategia logográfica ✓

Estrategia alfabética _____

Lengua de signos ✓

Dactilología ✓

Leer cuentos ✓

Leer el periódico _____

Los comentarios de los padres a partir de textos escritos _____

Tarea escritura espontánea ____✓____

Tarea Dictado ____✓____

Tarea previos ____✓____

Subproceso recursivo de planificación ____✓____

Subproceso recursivo de traducción ____✓____

Subproceso recursivo de revisión ____✓____

Decir el conocimiento ____✓____

Transformar el conocimiento ____✓____

Conocimiento fonológico _____

Conciencia fonológica _____

6. ¿Qué materiales didácticos utilizan los estudiantes sordos en el aprendizaje de la lengua escrita del idioma español?

Fichas de vocabulario

Libros ilustrados con oraciones sencillas

Láminas laboradas por mi persona de acuerdo al tema

7. ¿Cuentan sus alumnos sordos con sus materiales completos para el aprendizaje de la lengua escrita? No

8. ¿Considera usted que sus alumnos sordos tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo a su nivel o grado académico que cursan?

Si _____

No ✓

Justifique su respuesta

Por qué tengo un año de estar con el grupo, es por ello que no puedo ver resultados si tuviera más años si veremos resultados.

9. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?

R = Escriben el vocabulario que conocen.

10. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?

R = No

11. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?

12. ¿Cuál es el papel de la comunidad sorda de Nicaragua en la construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos?

R = ANSNIC sólo promueve el lenguaje de señas, no español.

13. ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas de Nicaragua?

Ausencia de artículos ✓

Ausencia de auxiliares ✓

Ausencia de preposiciones ✓

Ausencia de pronombres ____✓____

Ausencia de conjunciones ____✓____

Falta de elementos de concordancia ____✓____

Sintaxis pobre ____✓____

Alteradas relaciones entre las palabras ____✓____

Frases cortas _____

Omisiones de fonemas ____✓____

Sustituciones de fonemas ____✓____

Adiciones de fonemas ____✓____

Vocabulario reducido ____✓____

Escasa cohesión _____

Predominan incoherencias _____

Morfosintácticos:

Preposiciones ____✓____

Artículos ____✓____

Pronombres ____✓____

Limitado Nivel Semántico:

Producción _____

Comprensión ____✓____

Dificultad sintáctica:

Los pronominales ____✓____

Los Tiempos verbales ____✓____

Los relativos _____

Los complementos ____✓____

14. ¿En su formación como docente usted ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

R = Si el método numérico y patrón de lenguaje en el Melania morales.

15. ¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva? R = No

16. ¿Con qué modelo de aprendizaje están estudiando la escritura los alumnos sordos de Nicaragua?

R = No hay.

¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

R = No

17. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

R = No nos gusta muy complicados, pero como yo soy hipoacúsico entiendo un poquito y eso se lo transmito a los estudiantes.

18. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

R = Pienso que debe buscarse a definir un sólo método a nivel nacional para este trabajo, que se aplique desde primer grado hasta sexto grado. Que todos los docentes de educación especial lo manejen y apliquen.

**AI INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS DE ALUMNOS SORDOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA ESPECIAL “MELANIA MORALES” -
MANAGUA.**

Estimado intérprete de la Lengua de Señas de Nicaragua dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: **Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua.**

Para lo cual solicitamos su apoyo al contestar la presente entrevista, esto con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua, buscando métodos, modelos y estrategias que los estudios de científicos investigadores y de experiencias docentes han permitido desarrollar en esta área.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

23. ¿Cuál es su nivel académico?

R = Licenciado en Educación Especial.

24. ¿Es usted maestra/o graduada/o?

R = Si.

25. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la Interpretación?

R = 10 años de experiencia.

26. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como intérprete de alumnos sordos en la escuela “Melania Morales”?

R = 10 años de experiencia.

27. ¿Cuál es el papel que usted juega como intérprete en la escuela?

R = Pasar la información del idioma español a la gramática del lenguaje de señas.

28. ¿Al interpretar usted considera la enseñanza del lenguaje escrito en español?

R = No, los intérpretes tomaron en consideración la gramática del lenguaje de señas para que entienda la información.

29. ¿Al momento de la lengua escrita usted puede dar apoyo a los niños sordos?

R = No, el único apoyo que podemos dar es explicarlo bien en el trabajo que va a desempeñar el código de los intérpretes a nivel mundial no lo permite ya que no somos maestros, sólo pasamos información.

30. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)? o es de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

R = Del Ministerio de Educación de Nicaragua (**MINED**)

31. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

SI ____ NO X

32. ¿Qué método utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?

R = Patrón de lenguaje y método numérico.

33. ¿Qué estrategias utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?

- Fichas de vocabulario
- Libros ilustrados con textos sencillos
- Láminas
- Videos

- Hojas de aplicación
- Selección múltiple
- Pareo
- Completar texto

34. ¿Observa usted que algunas de las estrategias que usa la maestra, son diferentes a las que usa el acompañante sordo?

R = Si

35. ¿Considera usted que los alumnos sordos de la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo al grado académico que cursan?

R = No; considero que tiene poco aprendizaje ya que ANSNIC, promueve y lucha, sólo el uso del lenguaje de señas en las escuelas de los sordos y el MINED dice que hay que respetar la lengua materna de los sordos.

36. ¿Cómo valora usted el nivel de dominio de la lengua de señas de Nicaragua que utilizan en su comunicación los alumnos sordos de educación básica de la Escuela Especial “Melania Morales” – Managua?

R = Excelente.

37. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?

R = Con dificultades ya que es un segundo idioma.

38. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?

R = No

39. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?

R = En todos los aspectos.

40. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua - Nicaragua?

- Orden gramatical de las oraciones
- Conjugación del verbo
- Uso de conectores
- Uso de pronombres, artículos, etc...

41. ¿En su formación docente ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

R = El intérprete no, en este caso el intérprete no desarrolla habilidades pedagógicas, eso sólo lo hace el maestro en el aula, el intérprete su única función es pasar la información del español a la lengua de señas.

42. ¿Conoce usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la escritura del idioma español como segunda lengua para personas sordas?

R = Si la conozco.

43. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

R = En su mayoría, no les gusta el español, les gusta más la lengua de señas, es más fácil para ellos.

44. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

R = Como les mencione anteriormente el intérprete de lengua de señas no tiene función pedagógica, sólo pasa la información de un idioma a otro, si el docente lo permite, el intérprete puede ayudar al estudiante sordo en su trabajo.

El código mundial de los intérpretes dice que todo intérprete debe de abstenerse a emitir juicios, ideas personales en su trabajo y debe limitarse a cumplir su función de canal, puente o transmisor de la información de un idioma a otro de manera clara y sencilla en la gramática del lenguaje de señas y esto incluye en las escuelas.

ENTREVISTA 3

A MAESTRA AYUDANTE SORDA DE ALUMNOS SORDOS EN EL AULA DE CLASE DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o maestro/a acompañantes de alumnos sordos dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua. Para lo cual le estamos solicitando de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado, tema y objetivos en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

24. ¿Cuál es su nivel de formación?

R = Licenciado en pedagogía.

25. ¿Qué experiencia personal tiene da dar apoyo a la escuela?

R = 11 años

26. ¿Tiene usted formación de docente?

R = Si

27. ¿Ha recibido usted capacitaciones sobre estrategias metodológicas para trabajar con alumnos sordos?

R = si

28. ¿Conoce usted el diagnóstico de su evaluación audiométrica?

R = No, hace 25 años no lo he hecho.

29. ¿Usted es sordo o hipoacúsico?

R = Hipoacúsico.

30. ¿Qué experiencia personal tiene usted de dar apoyo a la escuela? R

= soy apoyo desde 11 años

31. ¿Cómo cree usted por su experiencia personal, cuando aprendió a leer y a escribir?

R = En mi infancia en la escuela Melania Morales.

32. ¿Cómo aprendió usted a escribir?

- Memorizar palabras que me enseñaron las maestras.
- A punta de palo la maestra me pegaba.

33. ¿Qué es lo que mejor le funcionaba a usted para aprender a escribir?

R = Estudiar memorizar para que no me pegaran.

34. ¿Cuántos años tiene de trabajar como acompañante de alumnos sordos?

R = 11 años

35. ¿Su plaza de trabajo como acompañante es por contrato con el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) o de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

R = MINED

36. ¿A cuántos alumnos sordos atiende en el aula de clase?

R = 13 alumnos

37. ¿Usted de qué manera apoya a los alumnos sordos en el aula de clase?

R = Enseñar en lenguaje de señas.

38. ¿Usted conoce los programas de las distintas asignaturas que estudian los alumnos sordos en el aula de clase?

R = Si

39. ¿Usted conoce con anterioridad los nuevos contenidos de las clases?

R = Si

40. ¿Sabe usted qué método utiliza la docente con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

R = Si

41. ¿Qué estrategias utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

- Hoja de aplicación
- Mucho material
- Completar oraciones.

42. ¿Preparan a los alumnos sordos en el aprendizaje del nuevo vocabulario antes de desarrollar textos escritos?

R = Si

43. ¿Cuentan con el apoyo de los padres de los padres de familia para las tareas de escrituras en casa?

R = No

44. ¿De qué manera ayudan los padres de familia de alumnos sordos en las tareas de escritura en casa?

R = Las tareas vienen en blanco no ayudan en nada.

45. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua?

R = Todo el español es difícil para nosotros los sordos.

46. ¿Conocen usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

R = No

ENTREVISTA 4

A ASESOR PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS SORDOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o Asesor(a) Pedagógico(a) dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: **Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua.**

Para lo cual solicitamos de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

1. ¿Cuál es su nivel académico?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como docente con alumnos sordos?
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como asesor (a) pedagógico (a)?
4. ¿Utiliza usted el lenguaje de señas en la comunicación con los alumnos sordos?
5. ¿Qué método utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

6. ¿Qué estrategias utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?
7. ¿Cuentan los alumnos sordos con sus materiales completos para el aprendizaje de la lengua escrita?
8. ¿Considera usted que sus alumnos sordos tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo a su nivel o grado académico que cursa?
9. ¿Qué operaciones realizan los alumnos sordos al escribir textos?
10. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?
11. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?
12. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?
13. ¿Cuáles son sus funciones específicas como asesor pedagógico del Ministerio de Educación de Nicaragua con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes sordos?
14. ¿Cuál es el modelo de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes sordos que usted orienta y guía como asesor pedagógico del Ministerio de Educación de Nicaragua?

15. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua?
16. ¿En su formación como docente usted ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?
17. ¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva?
18. ¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?
19. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?
- ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

A DOCENTE CON ALUMNOS SORDOS EN LA ESCUELA ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o docente dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: **Estrategias de intervención con**

estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua.

para lo cual solicitamos de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

1. ¿Cuál es su nivel académico?

Educación Primaria _____

Educación Secundaria _____

Educación Superior ____

2. ¿Cuál es su licenciatura?

Pedagogía _____

Psicología _____

Otro _____

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como docente con alumnos sordos?

1 _____

2 _____

Otro _____

4. ¿Utiliza usted el lenguaje de señas en la comunicación con sus alumnos sordos?

Si _____

No _____

5. ¿Qué método utiliza usted con sus alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

6. ¿Qué estrategias utiliza usted para desarrollar el lenguaje escrito del español con sus alumnos sordos?

Estrategia logográfica _____

Estrategia alfabética _____

Lengua de signos _____

Dactilología _____

Leer cuentos _____

Leer el periódico _____

Los comentarios de los padres a partir de textos escritos _____

Tarea escritura espontánea _____

Tarea Dictado _____

Tarea previos _____

Subproceso recursivo de planificación _____

Subproceso recursivo de traducción _____

Subproceso recursivo de revisión _____

Decir el conocimiento _____

Transformar el conocimiento _____

Conocimiento fonológico _____

Conciencia fonológica _____

7. ¿Qué materiales didácticos utilizan los estudiantes sordos en el aprendizaje de la lengua escrita del idioma español?

8. ¿Cuentan sus alumnos sordos con sus materiales completos para el aprendizaje de la lengua escrita?

9. ¿Considera usted que sus alumnos sordos tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo a su nivel o grado académico que cursan?

Si _____

No _____

Justifique su respuesta

10. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?

11. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?

12. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?

13. ¿Cuál es el papel de la comunidad sorda de Nicaragua en la construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos?

14. ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas de Nicaragua?

Ausencia de artículos _____

Ausencia de auxiliares _____

Ausencia de preposiciones _____

Ausencia de pronombres _____

Ausencia de conjunciones _____

Falta de elementos de concordancia _____

Sintaxis pobre _____

Alteradas relaciones entre las palabras _____

Frases cortas _____

Omisiones de fonemas _____

Sustituciones de fonemas _____

Adiciones de fonemas _____

Vocabulario reducido _____

Escasa cohesión _____

Predominan incoherencias _____

Morfosintácticos:

Preposiciones _____

Artículos _____

Pronombres _____

Limitado Nivel Semántico:

Producción _____

Comprensión _____

Dificultad sintáctica:

Los pronominales _____

Los Tiempos verbales _____

Los relativos _____

Los complementos _____

15. ¿En su formación como docente usted ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

16. ¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva?

17. ¿Con qué modelo de aprendizaje están estudiando la escritura los alumnos sordos de Nicaragua?

18. ¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

19. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

20. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

ENTREVISTA 2

Al intérprete de Lengua de Señas de Alumnos Sordos de Educación Básica en la Escuela Especial “Melania Morales” - Managua.

Estimado intérprete de la Lengua de Señas de Nicaragua dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: **Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua.**

Para lo cual solicitamos su apoyo al contestar la presente entrevista, esto con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua, buscando métodos, modelos y estrategias que los estudios de científicos investigadores y de experiencias docentes han permitido desarrollar en esta área.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

1. ¿Cuál es su nivel académico?

R = Licenciado en Educación Especial.

2. ¿Es usted maestra/o graduada/o?

R = Si.

3. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la Interpretación?

R = 10 años de experiencia.

4. ¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como intérprete de alumnos sordos en la escuela “Melania Morales”?

R = 10 años de experiencia.

5. ¿Cuál es el papel que usted juega como intérprete en la escuela?

R = Pasar la información del idioma español a la gramática del lenguaje de señas.

6. ¿Al interpretar usted considera la enseñanza del lenguaje escrito en español?

R = No, los intérpretes tomaron en consideración la gramática del lenguaje de señas para que entienda la información.

7. ¿Al momento de la lengua escrita usted puede dar apoyo a los niños sordos?

R = No, el único apoyo que podemos dar es explicarlo bien en el trabajo que va a desempeñar el código de los intérpretes a nivel mundial no lo permite ya que no somos maestros, sólo pasamos información.

8. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)? o es de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

R = Del Ministerio de Educación de Nicaragua (**MINED**)

9. ¿Su contratación como intérprete en Lengua de Señas de Nicaragua es a través de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

SI ☐ NO ☒

10. ¿Qué método utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?

R = Patrón de lenguaje y método numérico.

11. ¿Qué estrategias utiliza la docente que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura en la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua?

- Fichas de vocabulario
- Libros ilustrados con textos sencillos
- Láminas
- Videos
- Hojas de aplicación
- Selección múltiple
- Pareo
- Completar texto

12. ¿Observa usted que algunas de las estrategias que usa la maestra, son diferentes a las que usa el acompañante sordo?

R = Si

13. ¿Considera usted que los alumnos sordos de la educación básica de la Escuela de Educación Especial “Melania Morales” – Managua tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo al grado académico que cursan?

R = No; considero que tiene poco aprendizaje ya que ANSNIC, promueve y lucha, sólo el uso del lenguaje de señas en las escuelas de los sordos y el MINED dice que hay que respetar la lengua materna de los sordos.

14. ¿Cómo valora usted el nivel de dominio de la lengua de señas de Nicaragua que utilizan en su comunicación los alumnos sordos de educación básica de la Escuela Especial “Melania Morales” – Managua?

R = Excelente.

15. ¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?

R = Con dificultades ya que es un segundo idioma.

16. ¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito? R = No

17. ¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?

R = En todos los aspectos.

18. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua - Nicaragua?

- Orden gramatical de las oraciones
- Conjugación del verbo
- Uso de conectores
- Uso de pronombres, artículos, etc...

19. ¿En su formación docente ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

R = El intérprete no, en este caso el intérprete no desarrolla habilidades pedagógicas, eso sólo lo hace el maestro en el aula, el intérprete su única función es pasar la información del español a la lengua de señas.

20. ¿Conoce usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la escritura del idioma español como segunda lengua para personas sordas?

R = Si la conozco.

21. ¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

R = En su mayoría, no les gusta el español, les gusta más la lengua de señas, es más fácil para ellos.

22. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?

R = Como les mencione anteriormente el intérprete de lengua de señas no tiene función pedagógica, sólo pasa la información de un idioma a otro, si el docente lo permite, el intérprete puede ayudar al estudiante sordo en su trabajo.

El código mundial de los intérpretes dice que todo intérprete debe de abstenerse a emitir juicios, ideas personales en su trabajo y debe limitarse a cumplir su función de canal, puente o transmisor de la información de un idioma a otro de manera clara y sencilla en la gramática del lenguaje de señas y esto incluye en las escuelas.

ENTREVISTA 3

A MAESTRA AYUDANTE SORDA DE ALUMNOS SORDOS EN EL AULA DE CLASE DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o maestro/a acompañantes de alumnos sordos dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua. Para lo cual le estamos solicitando de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado, tema y objetivos en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

1. ¿Cuál es su nivel de formación?

R = Licenciado en pedagogía.

47. ¿Qué experiencia personal tiene da dar apoyo a la escuela?

R = 11 años

2. ¿Tiene usted formación de docente?

R = Si

3. ¿Ha recibido usted capacitaciones sobre estrategias metodológicas para trabajar con alumnos sordos?

R = si

4. ¿Conoce usted el diagnóstico de su evaluación audiométrica?

R = No, hace 25 años no lo he hecho.

5. ¿Usted es sordo o hipoacúsico?

R = Hipoacúsico.

6. ¿Qué experiencia personal tiene usted de dar apoyo a la escuela?

R = soy apoyo desde 11 años

7. ¿Cómo cree usted por su experiencia personal, cuando aprendió a leer y a escribir?

R = En mi infancia en la escuela Melania Morales.

8. ¿Cómo aprendió usted a escribir?

- Memorizar palabras que me enseñaron las maestras.
- A punta de palo la maestra me pegaba.

9. ¿Qué es lo que mejor le funcionaba a usted para aprender a escribir?

R = Estudiar memorizar para que no me pegaran.

10. ¿Cuántos años tiene de trabajar como acompañante de alumnos sordos?

R = 11 años

11. ¿Su plaza de trabajo como acompañante es por contrato con el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) o de la Asociación Nacional de Sordos de Nicaragua (ANSNIC)?

R = MINED

12. ¿A cuántos alumnos sordos atiende en el aula de clase?

R = 13 alumnos

13. ¿Usted de qué manera apoya a los alumnos sordos en el aula de clase?

R = Enseñar en lenguaje de señas.

14. ¿Usted conoce los programas de las distintas asignaturas que estudian los alumnos sordos en el aula de clase?

R = Si

15. ¿Usted conoce con anterioridad los nuevos contenidos de las clases?

R = Si

16. ¿Sabe usted qué método utiliza la docente con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

R = Si

17. ¿Qué estrategias utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

- Hoja de aplicación
- Mucho material
- Completar oraciones.

18. ¿Preparan a los alumnos sordos en el aprendizaje del nuevo vocabulario antes de desarrollar textos escritos?

R = Si

19. ¿Cuentan con el apoyo de los padres de los padres de familia para las tareas de escrituras en casa?

R = No

20. ¿De qué manera ayudan los padres de familia de alumnos sordos en las tareas de escritura en casa?

R = Las tareas vienen en blanco no ayudan en nada.

21. ¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua?

R = Todo el español es difícil para nosotros los sordos.

22. ¿Conocen usted sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

R = No

ENTREVISTA 4

A ASESOR PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS SORDOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL “MELANIA MORALES” - MANAGUA.

Estimada/o Asesor(a) Pedagógico(a) dentro del Programa de Doctorado: “Gestión y Calidad de la Educación” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – MANAGUA, en la Facultad de Educación e Idiomas, estamos desarrollando una investigación con la Tesis Doctoral Titulada: **Estrategias de intervención con estudiantes con sordera en la escuela especial “Melania Morales” – Managua.**

Para lo cual solicitamos de su apoyo al contestar la presente entrevista, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos en Nicaragua y específicamente en el aprendizaje de la escritura del idioma español como dominio de su segunda lengua.

A partir del problema planteado en esta investigación, surgieron las siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha para realizar una propuesta de un Proyecto Pedagógico:

¿Cuál es su nivel académico?

¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como docente con alumnos sordos?

¿Cuántos años de experiencia tiene de trabajar como asesor (a) pedagógico (a)?

¿Utiliza usted el lenguaje de señas en la comunicación con los alumnos sordos?

¿Qué método utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

¿Qué estrategias utiliza la docente que usted asesora y que trabaja con alumnos sordos para la enseñanza – aprendizaje de la escritura?

¿Cuentan los alumnos sordos con sus materiales completos para el aprendizaje de la lengua escrita?

¿Considera usted que sus alumnos sordos tienen buen dominio del lenguaje escrito en español de acuerdo con su nivel o grado académico que cursa?

¿Qué operaciones realizan los alumnos sordos al escribir textos?

¿Cómo realizan los alumnos sordos el proceso de operaciones para escribir?

¿Los alumnos sordos conocen las reglas sintácticas del texto escrito?

¿En qué aspectos sintácticos de los textos escritos encuentran dificultades?

¿Cuáles son sus funciones específicas como asesor pedagógico del Ministerio de Educación de Nicaragua con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes sordos?

¿Cuál es el modelo de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes sordos que usted orienta y guía como asesor pedagógico del Ministerio de Educación de Nicaragua?

¿Para usted cuáles son las dificultades que presentan en la construcción de la lengua escrita los alumnos sordos de educación básica de la escuela especial “Melania Morales” Managua?

¿En su formación como docente usted ha recibido capacitaciones que le permitan aplicar algún método y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a alumnos con deficiencia auditiva?

¿Las maestras y maestros de alumnos sordos de Nicaragua conocen algún modelo para la enseñanza de la escritura en este tipo de alumnos con deficiencia auditiva?

¿Conocen las maestras y los maestros de alumnos sordos de Nicaragua sobre el modelo de educación Bilingüe – Bicultural (Bi – Bi) para personas sordas?

¿Qué significado tiene para el estudiantado sordo de Nicaragua en el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?

¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en alumnado sordo de Nicaragua?