



La Lectura y la Escritura como Procesos en la Alfabetización de Escolares Sordos

Ludmilan Zambrano Steensma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
ludmi21504@hotmail.com y lundiz@cantv.net

Resumen

El Modelo de Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo que fue puesto en marcha por el Ministerio de Educación en 1999, aún vigente, no satisface completamente las necesidades e intereses de los Sordos, debido a los factores **sociolingüísticos, educativos y políticos** que han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo verdaderamente bilingüe- bicultural tal y como se plantea en el ámbito pedagógico mundial para las personas Sordas. Esta situación requiere una intervención que tienda a buscar soluciones pertinentes y adecuadas al problema que presenta la educación del sordo en Venezuela y su relación con el español escrito, de allí que esta investigación propuso a través de un proyecto factible, la construcción de un Modelo Integral de Alfabetización dirigido a sordos. El modelo fue aplicado durante el año escolar 2005-2006, en una unidad educativa del área de deficiencias auditivas y obtuvo como resultado una mejor relación de los niños y jóvenes sordos con el código escrito en cuanto a la producción y comprensión de textos; mayor participación de los padres en los procesos de lectura y escritura de sus hijos; mejor rendimiento académico de los participantes y mejores relaciones y desempeño de los docentes de aula, entre otros.

Palabras clave: Alfabetización, sordos, lengua de señas.

La Lecture et l'Écriture comme Processus d'Alphabétisation chez des Étudiants Sourds

Résumé

Le Modèle d'Attention Éducative Intégrale des étudiants avec des difficultés auditives mis en marche par le Ministère de l'Éducation en 1999, encore en vigueur, ne satisfait pas complètement les nécessités et les intérêts des Sourds, étant donné les facteurs **sociolinguistiques, éducatifs et politiques** qui ont eu une influence négative sur le renforcement d'un modèle véritablement bilingue- biculturel tel qu'il est posé dans le cadre pédagogique mondial pour les personnes sourdes. Cette situation nécessite une intervention qui puisse chercher des solutions pertinentes et adéquates au problème qui présente l'éducation du sourd au Vénézuéla et sa relation avec l'espagnol écrit. Dans ce sens, cette recherche a proposé, par le biais d'un projet possible, la construction d'un Modèle Intégral d'Alphabétisation adressé à des sourds. Le modèle a été appliqué pendant l'année scolaire 2005-2006, dans une unité éducative du domaine d'insuffisances auditives et a eu comme résultat une meilleure relation des enfants et de jeunes sourds avec le code écrit quant à la production et à la compréhension de textes ; une plus grande participation des parents dans les processus de lecture et d'écriture de leurs enfants ; un meilleur rendement académique des participants, une meilleure performance et de meilleures relations des enseignants concernés, entre autres.

Mots-clés: Alphabétisation, sourds, langue de signes.

Reading and Writing as Processes in Literacy Acquisition by Deaf School Children

Abstract

The Model of Integral Educational Attention for the Hearing Impaired that was implemented by the Ministry of Education in 1999, still in force, does not fully satisfy the needs and interests of the deaf, because of **sociolinguistic, educational and political** factors which have negatively affected the strengthening of a truly bilingual-bicultural model such as the one proposed in the world pedagogical field for deaf people. This situation demands an intervention tending to look for pertinent and adequate solutions to the problem faced by the education of the deaf in Venezuela and its relationship with written Spanish, therefore this investigation proposed through a feasible project the construction of an

Integral Model of Literacy Acquisition addressed to deaf children. The model was applied during the 2005-2006 school year, in a school of the hearing impairment area and showed to be connected with a better relationship of the deaf children and teenagers with the written code in terms of production and comprehension of texts; higher participation of parents in the reading and writing processes of their children; better academic performance of the participants; and better relationships and performance of teachers, among others.

Keywords: Literacy acquisition, deaf, sign language.

La Situación Problemática

La comunidad sorda venezolana transita a diario por dos caminos disímiles, que en ocasiones resultan irreconciliables a la luz de una educación bilingüe, el primero, la Lengua de Señas Venezolana (LSV, en lo sucesivo) y el segundo la lengua nacional: español (oral y escrito). Es ampliamente conocido que la adquisición de una segunda lengua se facilita durante los primeros años de vida, por lo que la enseñanza de la lengua nacional escrita debe estimularse desde el maternal y el hogar aprovechando así, la primera infancia para instaurar la construcción espontánea de este código (Braslawsky, 2005; Macchi y Veinberg, 2005).

De allí que resulta imperioso, por una parte, que los padres, representantes y familiares aprendan a comunicarse efectivamente en LSV y, por la otra, que garanticen el contacto del niño sordo durante sus primeros años de vida con adultos sordos hablantes fluidos de la LSV, que les provean de un entorno lingüístico adecuado en su lengua natural (Skliar, 1997, 2001; Johnson, Kidell y Erting, 1989), lo que repercutirá favorablemente en su desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico.

A este respecto, Massone y otros (1999), refieren que “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 sorda más equilibrada” (p.25), lo cual confirma que estar en contacto permanente y a temprana edad con la lengua de señas, sí influye en la competencia lectora y en el desarrollo integral de los niños sordos, ya que les provee de la información no visual (Smith, 1995) y de las experiencias necesarias para procesar textos escritos, además de contribuir significativamente en su proceso de formación general y el afianzamiento de su identidad sorda.

Por su parte, Zambrano (2000) expresa en una investigación realizada durante el año escolar 1999-2000 en la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial Maracay (U. N. E. E. M., en adelante) con alumnos cursantes del segundo año de Ciencias, que el 100 % de esos estudiantes reportó que sus padres son oyentes y no son hablantes de la LSV, por lo que no pueden comunicarse efectivamente con ellos, orientarlos en sus asignaciones escolares y estimular el aprendizaje del

español como segunda lengua, ya que aunado a la limitante comunicativa el 15% de los padres no saben leer y escribir. En esta misma investigación surgió que:

El principal problema para ellos es que no obtienen suficiente ayuda en el hogar por el desconocimiento de la LSV que tienen quienes los rodean, lo cual imposibilita la comunicación y, por ende, dificulta la orientación de las actividades escolares (p. 7).

La situación antes descrita, que se repite en casi todos los hogares de niños y jóvenes sordos, deja a la escuela como única alternativa de intercambio y estimulación lingüística tanto en LSV, como en español escrito para ellos. Pero en la escuela de sordos surge también el problema de la comunicación ya que el 60% de los docentes no se considera un buen hablante de LSV, aunque el 90% reportó utilizarla en su práctica educativa diaria, (Zambrano 1998); es decir, que los docentes no dominan la LSV como segunda lengua a pesar del empeño que ha puesto la universidad por formarlos y las instituciones educativas donde laboran, por capacitarlos en esta importante área.

Por su parte, la comunidad lingüística minoritaria formada por sordos no ha tomado las riendas en su proceso educativo y lector y no son además coparticipes de éste, pues la transformación educativa de esta área de atención especializada sigue en manos de oyentes. Esta transformación educativa del área de discapacidad auditiva debe ser dirigida por la población Sorda que forma parte de las distintas asociaciones que los aglutina (Polideportivas, Religiosas y Sociales entre otras), así mismo debe ser consultada al respecto, pues está llamada a tomar el papel protagónico que les corresponde desempeñar en esta historia; ya que no sólo se trata de un problema lingüístico, sino de su derecho a decidir y a participar activamente en el proceso que compromete su futuro educativo, social y cultural.

La comunidad oyente en general, no recibe suficiente información acerca de la población Sorda y sus características lingüísticas y comunicativas, sólo muestran interés en ellos los docentes del área y en el mejor de los casos sus familiares, pues en el país no se desarrolla con efectividad una política de prevención dirigida a la colectividad en general, lo cual facilitaría la integración y una mejor comunicación de los sordos con el resto de la sociedad.

En cuanto a los factores educativos que han obstaculizado el desarrollo integral de las personas Sordas, tenemos los siguientes: los docentes no son hablantes fluidos de la LSV; existe poco personal sordo hablante de la lengua de señas en las instituciones educativas especiales; ausencia de un entorno lector (L2) tanto en el hogar como en la escuela; ausencia de un abordaje significativo del código escrito (L2) por parte de los docentes en el aula, falta de preparación adecuada de los docentes en servicio en el área de lectura y escritura. (Zambrano, 1998, 2000). Al respecto (Arnau, 1993), explica que:

La teoría e investigación sobre la adquisición de la L2 indica que la rapidez en dominar los sistemas básicos de la misma depende del grado en que el contexto social de la clase facilita a los escolares oportunidades de practicar la nueva lengua (p.28).

Otro de los aspectos centrales de la problemática de los sordos radica en las diferencias lingüísticas entre los códigos que debe aprender, tanto la lengua de señas como para leer y escribir en la lengua nacional, aunado a la falta de conocimiento de los docentes, padres y representantes al respecto. Para ilustrar esta afirmación se presentan algunas de las principales características gramaticales de la LSV según Zambrano (1998):

no utiliza el verbo ser y estar, las marcas de tiempo y número verbales se presentan externamente al verbo (antes o después), la negación se muestra en forma explícita o simultánea, no utiliza artículos ni proposiciones” (p. 31-32); al narrar el sordo utiliza el Rasgo C+ que consiste en establecer contacto visual con su interlocutor para introducir información argumental (Oviedo, 1996), entre otras.

Cabe destacar que hasta el año 2006 no se contaba con la interpretación en LSV en los medios de comunicación audiovisual, pero a partir del mes de septiembre de 2006, CONATEL dictó la Providencia Administrativa N° 866, donde establece las Normas Técnicas para la Integración de las Personas con Discapacidad Auditiva para la Recepción de los Mensajes Difundidos a través de los Servicios de Televisión. Estas normas técnicas tienen por objeto desarrollar las disposiciones de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, relativas a la difusión de mensajes a través de los prestadores de servicios de televisión abierta y canales de producción nacional audiovisual, que garanticen la integración e inclusión de las personas con discapacidad auditiva, quedando exceptuados de la aplicación del referido instrumento, los prestadores de servicios de televisión comunitaria de servicio público sin fines de lucro, según lo expresado en la Gaceta Oficial N° 38.530 del 26-9-2006. Sin embargo, no se cuenta con la formación universitaria para los intérpretes, sólo un diplomado en el IPC.

En Venezuela, se pensó durante muchos años que la sola puesta en práctica del PAINS (Programa de Atención Integral al Niño Sordo) y el MAEIDA (Modelo de Atención Educativa Integral al Deficiente Auditivo) acabaría con el aislamiento lingüístico del sordo, pero no ha sido así. El deficiente auditivo, aunque en la actualidad se muestra un poco más participativo e involucrado en su proceso de aprendizaje, se enfrenta a la dificultad de interactuar efectivamente con textos escritos. Al respecto Sánchez (1990) señala que “la inmensa mayoría de las personas sordas no saben utilizar la lengua escrita en toda su amplitud de posibilidades... la capacidad de leer bien depende de las oportuni-

des que haya tenido la persona de interactuar significativamente con materiales escritos” (p. 156-157) (subrayado nuestro).

Esta interacción significativa se ve mermada tanto en la escuela como en el hogar, por aspectos tales como que los maestros emplean métodos tradicionales basados en la mediación de la lengua oral para abordar la lectura con los niños sordos; que no se estimula la función social de la lengua escrita; manejo poco fluido de la LSV ya que los docentes (salvo escasas excepciones) y los padres no dominan el código en el que deben comunicarse con los sordos, la LSV. Esta situación más que un problema, a nuestro juicio, implica y supone un irrespeto hacia ese niño y joven que no puede ser orientado efectivamente ni en el entorno escolar ni el familiar.

Así mismo, el problema lector de las personas sordas radica no sólo en las antiguas praxis educativas tales como el *método oralista* o el escaso acceso a la información escrita que ofrece su entorno, sino que también ha incidido en que la LSV se realice en forma visuo-espacial y el español en forma auditivo-oral y escrita, lo cual los diferencia como códigos, desde el punto de vista lingüístico e implica que el sordo debe hablar en una lengua (LSV) y escribir en otra (español escrito), ya que la LSV no tiene forma escrita.

En este sentido, Morales y Vallés (2002) en un estudio acerca de los errores más comunes en la escritura de los sordos, señalan que:

Los sordos conforman una comunidad lingüística minoritaria cuyo elemento aglutinante es el uso de la lengua de señas, la cual les da sentido de pertenencia e identidad como grupo humano particular (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Sin embargo, dicha lengua carece de representación escrita (ágrafa) situación que complica aún más la enseñanza y el aprendizaje de otro sistema de representación como lo es el escrito, para estas personas. (p. 57-58).

Los aspectos antes citados influyen desfavorablemente en la consolidación del MAEIDA, así como también la falta de intervención temprana en el área de deficiencias auditivas, a través de la cual se debe poner en contacto al niño sordo desde sus primeros años con hablantes fluidos (sordos) de la LSV, por tanto esta circunstancia les permite desarrollar a temprana edad su competencia comunicativa y todo su potencial lingüístico en su lengua natural en un entorno adecuado, considerando que la mayoría de los sordos provienen de hogares de padres oyentes.

El Diagnóstico

Tal y como se ha explicado a lo largo de esta exposición, el sordo venezolano no utiliza ni de manera instrumental ni de integración, la variante escrita de la lengua nacional (español) y, por razones obvias, tampoco la variante oral. De allí surgió la investigación que dio origen al Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas (MIDAS, en lo sucesivo), que fue desarrollado a través de un pro-

yecto factible en la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial “Maracay” durante el año escolar 2005-2006.

En este estudio se comprobó que: primero, los estudiantes sordos presentan dificultades para comprender y producir textos escritos en español; segundo, que tanto los docentes como los padres y representantes necesitan información y formación acerca de la lengua de señas venezolana, de las teorías contemporáneas para la enseñanza de la lectura y la escritura, la enseñanza de segundas lenguas, los principios que sustentan la educación bilingüe-bicultural del modelo educativo venezolano, las estrategias significativas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos, el español escrito desde su función social; tercero, que no existe un modelo de alfabetización para sordos; por lo que, tanto los docentes como los padres y representantes justifican y necesitan la construcción del Modelo Integral de Alfabetización para Sordos.

La Propuesta: Desarrollo y Aplicación

El MIDAS, tiene por objeto primordial, facilitar la alfabetización integral de los niños y jóvenes sordos mediante el aprendizaje del código escrito como segunda lengua desde su función social a partir del respeto y uso de la lengua de señas en el marco de la educación bilingüe bicultural emanada del Ministerio de Educación y Deportes para los deficientes auditivos.

En virtud de lo planteado y en atención a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos administrados a los docentes, los padres, representantes y los estudiantes sordos de la U. E. N. E. E. “Maracay”, se sustenta y justifica ampliamente la construcción del MIDAS, para dar respuesta a la problemática encontrada en cuanto a la relación de los sordos con el español escrito como segunda lengua.

Los principios teóricos que fundamentan el MIDAS, son la Lengua de Señas Venezolana; la enseñanza del español como segunda lengua; la Tipología de los textos escritos en español por sordos (elaborada por la autora en esta investigación); la función social de la lengua escrita el Modelo de Educación Bilingüe que sustenta la educación del sordo en Venezuela (1998); todo ello en el marco de la propuesta constructivista de aprendizaje aplicada a la lectura y la escritura como procesos.

El Modelo contempla cuatro fases: (a). Informativa, donde se participa e informa a toda la comunidad acerca del Modelo, sus principios y actividades y la unidad operativa decidió en consenso participar en su ejecución; (b). Fase de Diagnóstico, en la cual se elaboró un diagnóstico de la relación de los estudiantes sordos en cuanto a la lectura y la escritura, que permita elaborar la planificación pertinente para cada grupo de participantes; (c) Formativa (Durante todo el proceso) los docentes, padres y representantes, auxiliares sordos y oyentes y alumnos sordos, son formados e informados en los diferentes aspectos teóricos y prácticos que sirven de base al modelo y finalmente, (d). Evaluativo, donde se revisa el modelo y su

aplicación durante todo el proceso en forma de espiral, pues permite la revisión constante del progreso de los entes involucrados a través de actividades de evaluación formativa, sumativa y, permite así retomar o retroceder a cada etapa anterior dependiendo de la evolución de cada niño, a partir de la investigación acción participativa, en la que cada grupo va construyendo su propio camino de aprendizaje.

Esto permitió la revisión constante del proceso, así como también, mejorar y registrar aquello que ha dado resultado en el avance de la alfabetización de los niños y jóvenes sordos que participan en el proyecto.

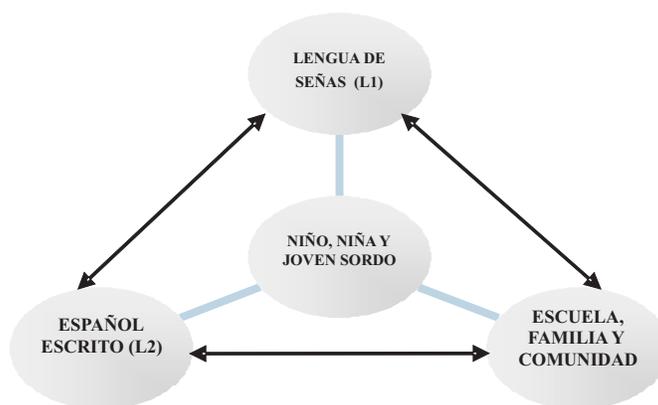
Por su parte, los resultados obtenidos de la aplicación del modelo, así como los avances de cada participante son informados a todos los involucrados en el proceso en forma constante y oportuna, en virtud de la participación activa y constante de los padres y representantes en cada fase de la aplicación del modelo.

En cuanto al desarrollo del modelo, el principio de integralidad que caracteriza al MIDAS, tiene su base en que considera al participante (niño o joven sordo) como un ser integral y por ello involucra a todos los actores clave en su proceso de alfabetización, lo que optimiza la relación entre los sordos y el código escrito es el hecho de que tanto sus docentes, padres y representantes, familia y comunidad, están involucrados en su proceso de lectura y escritura, de allí que se sienta apoyado y cómodo en todos los contextos donde se desenvuelve.

Los elementos que forman el modelo son: en primer lugar, la lengua de señas como primera lengua y código fundamental para comunicarse con los sordos en todos los ámbitos; en segundo lugar, el español escrito como segunda lengua y tercero, la escuela, familia y la comunidad (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

Los elementos que forman el MIDAS. Cuadro elaborado por la autora.



El MIDAS contempla el desarrollo de la alfabetización a partir de la función social que cumple el código escrito en la sociedad moderna y a la que aún no tiene acceso espontáneo y directo la población con deficiencias auditivas, donde la cooperación y la confianza sean la clave para el aprendizaje, por lo cual se propone propiciar actividades en el marco de proyectos reales de lectura y escritura donde se justifique leer y escribir, se facilite el intercambio de ideas, se confronten las hipótesis propias y colectivas, las opiniones, a partir del trabajo en equipo, evitando las prácticas mecanicistas y basadas en la memoria que desvirtúen el sentido real de la lectura y la escritura como procesos para la vida.

En el modelo se plantea compartir el proceso de construcción de la lengua escrita, donde el niño y joven sordos confronte sus hipótesis de lectura y escritura sin temor a ser penalizados por sus producciones e intentos de escritura, tanto en la escuela como en el hogar, en un clima de confianza, pues la lectura y la escritura no tienen, en este modelo, el estricto carácter académico y de evaluación que en las prácticas tradicionales, que son llevadas a cabo en las aulas de las escuelas pertenecientes al área de deficiencias auditivas.

Este compartir y confrontar las hipótesis (propias y colectivas) acerca de lo escrito y leído, a través de la interacción social, permite el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los niños y jóvenes sordos, mediante la resolución de problemas, la reflexión constante sobre el hacer y el construir escritos con un propósito real de comunicación.

Para desarrollar el MIDAS, se plantean unidades modulares de aprendizaje que en ningún momento constituyen un régimen rígido de aprendizaje, ya que los participantes (docentes, padres y representantes, niños y jóvenes sordos) pueden elegir su comienzo en la Unidad Modular de Aprendizaje que satisfaga sus necesidades comunicativas a partir de textos escritos. Estos módulos sólo pretenden organizar de alguna manera la información que los niños y jóvenes sordos necesitan para leer y escribir textos en español, siguiendo un aprendizaje significativo, pero en ninguna manera son excluyentes. A continuación se presentan las unidades modulares de aprendizaje (Cuadro 1).

En cuanto al tiempo de ejecución de cada Unidad Modular de Aprendizaje dependerá del progreso y trabajo en equipo que desarrolle cada grupo, y de los proyectos de lectura y escritura que se propongan. En cada Unidad Modular de Aprendizaje se abordan los aspectos gramaticales que surjan y se resuelve de acuerdo con las hipótesis, información e investigación de los participantes, es así como sólo se estudian aquellos aspectos gramaticales y ortográficos que los participantes van necesitando de acuerdo con sus dudas y a medida que avanzan.

CUADRO 1

Organización del MIDAS a partir de los módulos de aprendizaje. Cuadro elaborado por la autora.

Unidad Modular de Aprendizaje	Contenido
I. Narración	Tipos de Textos narrativos (cuento, fábula, leyenda, novelas, chistes, crónicas, entre otras).
II. Descripción	Tipos de Textos descriptivos (informe, anuncio publicitario, definiciones, entre otras).
III. Exposición	Tipos de Textos expositivos (Informe, ponencias, artículos de investigación, monografías, entre otras).
IV. Diálogo	Tipos de Textos (Teatro, monólogos, entrevistas).
V. Argumentación	Tipos de Textos argumentativo (editoriales, ensayos, comentarios, artículos de opinión, anuncios, entre otros)
VI. Instrucción	Tipos de Textos instruccionales (recetas, manuales de funcionamiento, récipes médicos, reglas de juegos, entre otras)

Así mismo, los tipos de textos y su nivel de complejidad fueron escogidos en consenso por los participantes del proyecto, y se complejizaron en la medida en que sus intereses y prosecución escolar así lo demandó, sin ser ésta una condición para escoger la dificultad, lo más importante es que sea del interés de los niños y jóvenes y que ellos participen activamente en su escogencia.

Para desarrollar el MIDAS, se diseñó un Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Niños y Jóvenes Sordos cuyo objetivo primordial es el de facilitar los procesos de lectura y escritura, privilegiando la función social del español escrito como segunda lengua en ellos, con base en la propuesta Bilingüe emanada del Ministerio de Educación (1998). Para cumplir la meta y los objetivos planteados en el programa, se proponen seis unidades modulares de aprendizaje y sus respectivos contenidos, los cuales serán desarrollados a partir de actividades significativas y contextualizadas de lectura y escritura con base en la metodología de proyectos.

Las actividades de evaluación que se llevaron a cabo durante la aplicación del Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Niños y Jóvenes Sordos y estuvieron orientadas por el docente facilitador de acuerdo a los objetivos y el proyecto de lectura y escritura que desarrolló con su grupo, a manera de ejemplo se pueden citar las siguientes: exposiciones en LSV, dramatizaciones, construcción de crucigramas, sopas de letras, mapas mentales, mapas conceptuales, entre otras.

Conclusiones

La alfabetización entendida como el abordaje significativo de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y mensajes escritos desde la función social de la lengua, ha constituido uno de los retos más grandes de los últimos años, de allí radica la complejidad de su abordaje y consolidación a nivel mundial, en virtud, de la importancia que reviste para el logro de los fines de la humanidad. De allí la importancia de la alfabetización como un derecho humano a la información, formación y educación para una vida plena sin ninguna distinción en igualdad de oportunidades tal y como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

No obstante, la población con discapacidad auditiva, no ha logrado un acceso fluido a la lectura y la escritura y ha visto menoscabado este derecho universal por su escasa y difícil relación con el código escrito, aunque han sido muchos los esfuerzos para lograrlo. Es por ello que esta investigación se propuso como objetivo primordial la construcción, aplicación y evaluación de un Modelo Integral de Alfabetización para Sordos (MIDAS), a partir del respeto de sus necesidades e intereses con el fin de facilitar la relación armónica de la población Sorda con el código escrito.

La construcción, aplicación y evaluación del MIDAS, permitió el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos para el desarrollo de esta investigación: Primero, describir los modelos de alfabetización para oyentes en el marco de la planificación lingüística; Segundo, diagnosticar la situación actual de alfabetización de las personas con deficiencias auditivas; Tercero, elaborar un Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas, a partir de la información recabada en los docentes, padres, representantes y estudiantes sordos y, Cuarto, evaluar el Modelo Integral de Alfabetización propuesto, aplicado como piloto en una unidad operativa de Educación Especial en el área de deficiencias auditivas del estado Aragua, Venezuela.

Por lo antes expuesto y luego del análisis de la información necesaria entre los grupos involucrados en el área de atención del deficiente auditivo y ligados directamente a su proceso educativo: los docentes, los padres y representantes y los estudiantes sordos, se presentan las siguientes conclusiones:

- Los planteles del área de deficiencias auditivas no cuentan con suficiente personal sordo hablante fluido de la lengua de señas venezolana.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas deben retomar el programa de escuela para Padres, en el que se brinde la formación, la información y el apoyo necesario para mejorar el desempeño académico y social de sus hijos.
- Los docentes en su carrera universitaria no reciben formación en lengua de señas venezolana, ni conocimientos acerca de cómo abordar del español como segunda lengua en el aula de sordos.
- Los docentes, padres y representantes reconocen su necesidad de información y formación en cuanto a: la lengua de señas venezolana, el abordaje del español como segunda lengua, el Modelo de Educación Bilingüe que norma la educación del sordo en Venezuela y las bases de la Educación Básica, las teorías de aprendizaje, las teorías contemporáneas de enseñanza, el fortalecimiento de la relación familia-escuela-comunidad, métodos de lectura y escritura.
- Los docentes, padres y representantes del área de deficiencias auditivas manifestaron la utilidad y los beneficios que representó la construcción y aplicación del MIDAS, pues repercutió positiva y significativamente en la relación de los niños y jóvenes sordos y los procesos de lectura y escritura en español.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas deben seguir brindando cursos de lengua de señas venezolana tanto a la comunidad educativa como a la comunidad en general.
- Las características encontradas en las producciones escritas por los informantes sordos fueron: presentan series de palabras, en ocasiones tres sustantivos o más, ausencia de verbos en casi todas las producciones, ausencia de pronombres personales, ausencia de artículos, la conjugación de los verbos se presentan en infinitivo y sólo se conjugan en sus formas presente, pasado y gerundio, sólo escribieron oraciones simples del tipo S V O, poca presencia de conectivos, poco uso de mayúsculas, pocas alteraciones y omisiones en la escritura correcta de las palabras.
- La construcción del modelo (MIDAS) fue enriquecida con los aportes de los docentes, padres, representantes y alumnos sordos y se aplicó a través de un Programa para la enseñanza del español escrito como segunda, que repercutió positiva y significativamente en la relación de los alumnos con la lectura y escritura.
- La aplicación del MIDAS mejoró notablemente la comprensión de textos narrativos por parte de los niños y jóvenes sordos, a pesar de que los docentes, padres y representantes consideraron poco el tiempo de aplicación.

- Debido al éxito en la aplicación del MIDAS y lo satisfactorio de los resultados obtenidos, los docentes, padres y representantes del área de deficiencias auditivas consideran pertinente aplicarlo en todo el plantel durante todo un año escolar.
- Se estableció la tipología de las producciones textuales escritas por los informantes a partir de la caricatura sin texto, que a los efectos y fines didácticos resultó muy útil para identificar las necesidades de los niños en materia escrituraria. Esto le permitió a docentes, padres, representantes y a los niños y jóvenes sordos reconocer sus propias dificultades al interactuar con los textos escritos en español tanto en el ámbito escolar como social y actuar en consecuencia. Entre las principales dificultades tenemos: desconocimiento del vocabulario y significado de las palabras, escaso manejo de la sintaxis del español escrito, entre otras.
- El MIDAS consolidó la caracterización de los cuentos y la estructura que presentan, lo cual sirvió de base para la comprensión y construcción posterior de este tipo de texto narrativo en el aula, y facilitó el abordaje del código escrito desde su función social, y la noción de lectura y la escritura como procesos.
- El MIDAS favorece la incorporación de los padres y representantes en las actividades propuestas, lo cual se tradujo en un mejor rendimiento de los niños y jóvenes en las otras áreas del trabajo escolar, a partir de los compromisos establecidos entre ellos.
- El MIDAS permitió que los participantes tomaron conciencia de las diferencias lingüísticas entre la lengua de señas y el español escrito, y de la importancia de la lengua de señas venezolana en el desarrollo integral de los deficientes auditivos, así como también la toma de conciencia acerca de las reglas ortográficas que iban surgiendo en las actividades diarias.
- El MIDAS facilita que los participantes comprendan la diferencia entre decodificar y construir significados a partir de un texto escrito, así como, la diferencia entre codificar y construir textos significativos en español.
- El MIDAS contribuyó significativamente a estrechar los lazos entre los docentes, los niños y jóvenes sordos y los padres y representantes a partir de los proyectos comunes que se desarrollaron, lo cual los armonizó y unió más como constructores de aprendizaje.

Más allá del diseño y ejecución del Modelo, debe destacarse el papel primordial del docente en la planificación, desarrollo y puesta en práctica del Programa de Español Escrito, a partir de su interés personal y formación académica y las orientaciones de la autora, pues en la praxis diaria del aula, se enriqueció la propuesta inicial del mismo. Cada docente se erige como un pilar fundamental en la construcción de

la nueva generación de ciudadanos y su apoyo incondicional, su carisma y compromiso de trabajo, constituyeron la garantía de éxito de la propuesta.

Los aspectos fundamentales de ese compromiso de los docentes, lo constituyen el dominio de la Lengua de Señas Venezolana, así como su interés y disposición a aprender, compartir en colectivo, su intención de cambiar, de innovar, de crear; ese entender que no todo está escrito, que hay mucho por hacer y que es su deber y responsabilidad asumir los retos del futuro y un derecho de los niños y jóvenes Sordos a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades y condiciones.

Por su parte, los padres y representantes, en un principio escépticos ante la propuesta, volcaron su avidez de información y formación a los docentes, auxiliares sordos y oyentes e investigadora, logrando prepararse en todos y cada uno de los aspectos fundamentales que sustentan el Modelo, a fin de entender los procesos que atraviesan sus hijos y representados Sordos y consolidar una relación efectiva y afectiva con ellos, transformándose en una mejor calidad de vida familiar, escolar y académica para todos.

Los padres y representantes se reconciliaron con el compromiso de orientar y participar activamente en las actividades escolares y en el proceso de formación de sus hijos, a partir del conocimiento y la experiencia enriquecedora que le provee la escuela y el contacto con otros padres y representantes, el docente, el auxiliar y el apoyo externo de la investigadora. Ello contribuyó a formar un equipo de trabajo donde compartir fue la premisa principal, donde todos contribuyeron a la construcción del modelo y su ejecución mediante el Programa de Español Escrito para Sordos, así como la puesta en práctica de los proyectos para facilitar la producción y comprensión de textos escritos en español.

Los niños y jóvenes Sordos, participaron activamente en las situaciones de aprendizaje planificadas a partir de sus intereses y necesidades comunicativas, mejorando así su desempeño académico, en cuanto a la producción y comprensión de textos escritos en español. En cuanto a lo afectivo, la familia y la escuela involucradas en el proyecto de leer y escribir para la vida, propició cambios favorables en la conducta diaria de los niños y jóvenes Sordos, en virtud de contar con el apoyo de sus padres y representantes, y una mejor comunicación entre y ellos, lo cual se tradujo en un beneficio común para la familia, la escuela y la comunidad. El compromiso de construcción colectiva contribuyó de manera determinante en la consolidación de una verdadera familia que trabaja en pro del beneficio de todos.

Finalmente, y luego de las consideraciones antes presentadas, se puede decir que este camino de investigación constituye un punto de partida para nuevas incursiones en el campo. Así mismo, se propone la aplicación del MIDAS durante todo un año escolar en los planteles del área de deficiencias auditivas tal y como lo sugieren los docentes y padres que vivieron la experiencia, a fin de mejorar y reconstruir el modelo, como un aporte a la educación del Sordo en general y a la satisfac-

ción de una necesidad de la población Sorda en relación con el español escrito, donde se garantice su desarrollo integral y futuro académico a partir de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural.

... "El silencio de los sordos sólo existe para aquellos que no entienden lo que sus manos dicen" (Zambrano, 2002).

Referencias

- Arnau, J. (1993). Bases Psicopedagógicas de la Educación Bilingüe. En Siguán, Miguel (Coord.), *Enseñanza de dos lenguas*. (pp.25-40). ICE (Institut de Ciències del'Educació). Universidad de Barcelona: Editorial Horsori.
- Braslowsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Johnson, R., Kidell, S. y Erting, C. (1989). Develando los Programas: Principios para un mayor logro en la Educación del Sordo. *En el aula del sordo (comps)* Pietrosevoli Lourdes (pp 9 - 58) Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela.
- Macchi, M. y Veinberg S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Masone, M. y otros. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y Vida*. Año XX. (3), 24-33. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación (1998). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del deficiente Auditivo*. Caracas.
- Morales, A y Valles, B. (2002). Análisis de los fenómenos sintácticos en la escritura de adolescentes sordos venezolanos. En, Ana M. Morales (Comp.) *Educación para Sordos, Lengua Escrita* (pp. 57-64). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CONATEL (2006) *Normas Técnicas para la Integración de las Personas con Discapacidad Auditiva*. Providencia Administrativa N° 866, Gaceta Oficial N° 38.530, 26-9-2006.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Oviedo, (1996). *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones. Mérida. Venezuela.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Centro Profesional de sordos. Caracas, Venezuela: FEDEPOSORD.
- Skliar, C. (1997). *La Educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. (2001, Julio). *Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Bicultural para personas sordas. Santiago de Chile. Chile.

- Smith, Frank. (1995). *Comprensión Lectora. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas. Tercera Reimpresión.
- Veinberg, S y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Zambrano, Ludmilan (1998). *Diseño de un Plan de Capacitación para los docentes en servicio de la I y II Etapa de Sordos en el área de lectura*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay. Venezuela.
- _____ (2000, Junio). *Sordos Lectores. ¿Utopía o Realidad?* Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, Cumaná. Venezuela.
- _____ (2002). El español escrito como segunda lengua para Sordos. ¿Utopía o Realidad? *Revista Lingua Americana*. Año VI. Julio – Diciembre 2002. N° 11. (65-76). Venezuela.