

Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el Caso Venezolano

Diana Nivia Garnica
Beatriz Valles González
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador- IPC
Caracas, Venezuela

Resumen

Este estudio se orientó a conocer los sustentos teóricos de la evaluación de la lectura en escolares sordos presentes en investigaciones desarrolladas en Venezuela. Los objetivos se dirigieron a examinar los fundamentos psicológicos de esta evaluación, identificar sus bases lingüísticas y estudiar sus orientaciones pedagógicas. El tipo de investigación fue de carácter documental. Los resultados muestran coincidencia en lo relacionado con sus bases lingüísticas, no así en cuanto a los fundamentos pedagógicos y psicológicos. Se propone desarrollar un programa educativo y evaluativo de la lectura que considere los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo Bilingüe-Bicultural.

Palabras clave: lectura, comprensión de la lectura, sordos, modelo educativo Bilingüe-Bicultural.

Abstract

An approach to the foundations of the evaluation of reading comprehension in deaf people: the Venezuelan Case

This study was aimed at understanding the theoretical underpinnings of the evaluation of reading in deaf schoolchildren, already being analyzed in researches carried out in Venezuela. The specific objectives were to examine the psychological basis of this assessment, to identify its linguistics foundations, and to study its pedagogical orientations. The research had a documentary character. The results reveal concurrence regarding the linguistic area, but not all the studies revised offer clarity about the pedagogical and psychological basis. For a future educational purpose, it is suggested to develop an educational and

evaluative proposal of reading, framed within the theoretical and methodological grounds of the Bilingual-Bicultural model.

Keywords: reading, reading comprehension, Deaf, Bilingual-Bicultural educational model.

Résumé

Une approche aux fondements de l'évaluation de la compréhension de lecture dans les sourds: le Cas Vénézuélien

Cette étude a pour but de connaître les fondements théoriques de l'évaluation de la lecture de l'étudiant sourd, déjà présents dans recherches diverses développées au Venezuela. Les objectifs spécifiques furent: examiner les fondements psychologiques de cette évaluation, identifier ses principes linguistiques et étudier ses orientations pédagogiques. Les résultats montrent un accord quant aux aspects linguistiques, mais toutes les recherches analysées n'offrent pas clarté sur les fondements pédagogiques et psychologiques. Il est proposé le développement d'une proposition éducative et évaluative de la lecture qui tienne compte des bases théoriques et méthodologiques du modèle Bilingue-Biculturel.

Mots-clés: lecture, compréhension à la lecture, sourd, modèle éducatif Bilingue-Biculturel.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la lectura ha sido una parte del proceso pedagógico que ha demandado en repetidas oportunidades un replanteamiento urgente de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Así lo expresan investigadores de diversas latitudes como Lerner y Palacios (1994), Alves y Acevedo (1999), Ferreiro (2004), Castillo y Cabrerizo (2006), entre otros. Ellos advierten que este proceso no debe plantearse como un mero conjunto de técnicas dirigidas a medir el desempeño del alumno, sino que se debe incluir el análisis de los procesos subyacentes y por lo tanto, valorar la actividad de los actores en diversos contextos de vida.

En el sistema evaluativo venezolano, la promulgación de leyes ha buscado definir nuevos rumbos y ofrecer alternativas hacia el abordaje de una evaluación más centrada en las potencialidades del estudiante. A lo largo del tiempo, los paradigmas de evaluación han estado expuestos a modificaciones producto de las ideas políticas educativas que se van gestando en el país. De esta manera, el nuevo Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano concibe la evaluación desde "lo cualitativo

y formativo centrándose principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes que en los resultados” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, p.15).

Hasta el momento se ha observado que en la práctica docente los cambios han sido muy discretos y la dinámica de la escuela aún no ha permitido una transformación en cuanto a lo evaluativo, pues la evaluación se sigue centrando exclusivamente en el producto que el niño realiza, dejando de lado otros factores que intervienen en el proceso pedagógico. Al respecto, Alves y Gerais (1988) expresan que en este proceso:

están en juego el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual se da la enseñanza. El que enseña trae consigo su historia de vida, además de las teorías que fundamentan su trabajo y que influyen en su forma de pensar y enseñar. El que aprende también trae su historia de vida que influye en su forma de pensar y de aprender. Del contexto forman parte la relación entre la escuela y el sistema oficial de enseñanza, la relación entre la escuela y la familia, la relación entre la escuela y la comunidad (p.105).

De esta manera, evaluar es un proceso complejo que depende de esa red de relaciones que generalmente están presentes durante el aprendizaje de todo individuo. Desde esta visión, el objetivo de la evaluación se centra en valorar la actividad de todos los actores involucrados (alumnos, docentes, padres) además de los aspectos relacionados con el contexto donde la enseñanza se desarrolla.

En el caso particular de los educandos sordos, el acto de evaluar no debería ser diferente, por cuanto se circunscriben los mismos factores anteriormente mencionados. La propia Ley Orgánica de Educación (2009) así lo establece en el Artículo 6, advirtiendo la no discriminación para aquellas personas con necesidades educativas especiales, que deseen acceder al Sistema Educativo, y por tanto, procura garantizar en todo momento la igualdad de condiciones y oportunidades, la corresponsabilidad de la familia, de la comunidad y de las organizaciones comunitarias. En cuanto a la evaluación desde una perspectiva muy general la misma ley deja entrever la necesidad de apreciar los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y valorar el desempeño del educando y de todos los elementos que constituyen dicho proceso.

Sin embargo, la atención educativa de las personas sordas se torna un poco más compleja, entre otras cosas, debido a que los maestros deben enfrentarse a un reto adicional vinculado con el aspecto lingüístico. Para poder resolver sus necesidades comunicativas y acceder al conocimiento de los diferentes contenidos académicos, los sordos al carecer de la audición, ameritan el uso de una lengua diferente a la utilizada por la mayoría. Esa lengua se le conoce como Lengua de Señas Venezolana.

En el documento denominado “Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo” (Ministerio de Educación, 1997), se definen las líneas de acción que orientarán la administración de la práctica pedagógica en las Unidades Educativas de Sordos del país desde un modelo bilingüe-bicultural. Sin embargo, en el mencionado documento se evidencian planteamientos ambiguos en la metodología u orientación pedagógica para estos educandos, no se especifica bajo qué lengua se llevará a cabo la práctica pedagógica y existe un enorme vacío en todo lo relacionado con la enseñanza de la lengua escrita. Al respecto, cabe citar a Morales (2000), quien expresa lo siguiente:

al hacer un análisis de las políticas educativas en el área, se hallan contradicciones en el enfoque bilingüe adoptado por la Dirección de Educación Especial, elementos encontrados en el documento oficial denominado Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo (1997: 32).

Por otra parte, en la praxis pedagógica diaria de la escuela de sordos en Venezuela, se observan inconsistencias en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las características de esta dinámica, los docentes pueden ser clasificados en tres grandes grupos. El primero está representado por los docentes especialistas que utilizan la lengua de señas dentro del ámbito escolar a partir de la consideración de que esta lengua es parte de la cultura sorda y es el principal medio a través del cual los niños sordos podrán acceder a otros códigos lingüísticos, como por ejemplo el español escrito, lo que favorecerá su desarrollo cognoscitivo, lingüístico, social y emocional. El segundo agrupa a aquellos que son conscientes de la conveniencia de utilizar la lengua de señas como vía para el establecimiento de una comunicación plena, pero que no son usuarios eficientes de esta lengua,

por lo que encuentran muchos obstáculos en su cometido pedagógico. El último grupo, está constituido por quienes la conciben como una herramienta pedagógica que permitirá aproximarse a la enseñanza de la lengua oral en los estudiantes sordos (Nivia, 2008).

En definitiva, se puede afirmar que actualmente existe mucha confusión en la escuela de sordos en torno a cómo enseñar a leer y por tanto a cómo evaluar la lectura desde una visión integral. Por consiguiente, el objetivo general de este estudio fue conocer los sustentos teóricos de la evaluación de la lectura en el escolar sordo presentes en investigaciones desarrolladas en Venezuela. Y, como objetivos específicos: (a) examinar los fundamentos psicológicos que apoyan el proceso de evaluación de la lectura en el estudiante sordo, (b) analizar los fundamentos lingüísticos, empleados en esta evaluación y (c) estudiar los fundamentos pedagógicos, para la evaluación de la lectura en esta población.

En las líneas siguientes, se presentará un esbozo teórico que sirve de fundamento para el desarrollo de la presente investigación.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

¿Qué significa leer?

El concepto de lo que significa leer ha sufrido variaciones importantes, especialmente durante las últimas décadas del siglo pasado. En el ámbito académico, se ha pasado de una consideración mecanicista, centrada en la valoración técnica, a una corriente cognitiva centrada en los procesos de comprensión. Cassany (2006) advierte que, a pesar de los avances de la sociedad en la cual estamos inmersos hoy, todavía existen muchas personas que consideran que leer consiste en oralizar la grafía. Esta visión, un tanto desfasada deja en un segundo plano la comprensión, pues pone el acento en la capacidad de decodificar el texto, lo cual coincide con lo expuesto por Ferreiro y Teberosky (2005).

En definitiva, Cassany (2006) refiere que “leer es comprender, hacerse una idea del significado que tiene el texto” (p.21). Por tanto, la lectura puede ser entendida como un todo, de forma global, donde lo atrayente resulta ser el hecho de alcanzar la comprensión de lo plasmado en el texto más allá de la forma como se acceda al mismo.

Ante esto, el mencionado autor insiste en la necesidad de no solo entender el significado de las palabras que componen un texto, sino de reconstruir la ideología, el punto de vista, la mirada que tiene quien lo escribió. Lo anterior resulta mucho más complejo porque el lector no está exclusivamente tras la búsqueda de entender el significado de un conjunto de palabras, sino más bien de intentar reconstruir lo que quiso transmitir el autor desde un contexto determinado, con los presupuestos culturales fijados por él desde su cultura. Para este autor leer significa también “aprender cómo se utiliza el lenguaje en cada ámbito, en cada disciplina y en cada comunidad: aprendemos a leer textos en contextos determinados. Así, una persona puede tener habilidad para leer textos científicos y no para leer sentencias judiciales” (Cassany, 2006, p.23).

Desde un enfoque etnográfico prevalece la idea de que leer es un “verbo transitivo”, porque involucra no sólo las habilidades del lector, sino también los rasgos culturales de ese lector. Todos tenemos la capacidad innata de desarrollar el lenguaje. Y aunque disponemos de los mismos procesos cognitivos como seres humanos, no siempre aprendemos de la misma manera. El conocimiento no se construye del mismo modo. Cabe considerar que esto mismo podrá suceder con el colectivo de personas sordas (Fernández Viader y Pertusa, 2005).

En este mismo orden de ideas, Cassany (2006) destaca que para comprender un texto “es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender, construir un significado, etc.” (p.21). Sin duda, esto constituye una concepción que abarca la universalidad y la igualdad de la lectura, puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos en todos los seres humanos.

Con dos décadas de anticipación, Solé (1992) enunció una serie de ideas que insistían en una práctica pedagógica orientada al disfrute y a la construcción de significado. Los aspectos puntuales de la obra de esta autora son:

- Aprender a leer significa **encontrar sentido** en la lectura. Resulta fundamental que la persona considere el acto de leer como una actividad gratificante y enriquecedora. Los niños deben entender la funcionalidad, los usos sociales de la lectura, y por tanto la familia y la escuela tienen el papel central de crear situaciones

en las que la lectura aparece como una herramienta social imprescindible.

- Aprender a **ser activo** ante la lectura, planteando objetivos, interrogarse sobre la secuenciación de la historia, pensar sobre la propia comprensión del texto y anticipando el contenido de la lectura. Como se ha destacado anteriormente, la lectura es un proceso en el que intervienen el texto y el propio lector, con sus ideas previas y sus competencias personales.
- Aprender a leer no implica únicamente la decodificación del texto escrito, sino que implica **comprender** los textos escritos.
- Enseñar a leer es una **actividad compartida**, en el sentido de compartir objetivos y significados.
- La lectura debe ser enseñada en la escuela por el profesor, lo cual repercute en conocer diferentes **métodos y estrategias** de enseñanza. La lectura es uno de los contenidos curriculares centrales en la escuela para alcanzar un buen dominio necesita ser enseñada de manera formal.

De lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que la lectura es un proceso sumamente complejo. Integra diferentes subprocesos y depende del propósito, de la intención y del estado de ánimo de quien lee, por lo que existen distintas lecturas: en un momento leemos para recrearnos, en otros para desentrañar información. El lector adapta el proceso de acuerdo a su intención (Kaufman, 1994). La “tarea” se acomoda pues al objetivo, por lo que existirá una organización diferente de los procesos, especialmente a nivel cognoscitivo. Finalmente, la lectura incluye diversos factores que intervienen simultáneamente. En primer lugar, los procesos cognitivos propios de todo lector. En segundo, la interacción social, entre el texto con el cual se ha de enfrentar el lector y el contexto que subyace a su alrededor. Y por último, el abordaje pedagógico que se desprende durante su aprendizaje. La conjugación de todos estos elementos redundará en el alcance de la comprensión de la naturaleza textual.

Lo antes expuesto ubica la enseñanza de la lectura en diversos contextos: unos informales como es el caso de la familia. Otros formales, en los cuales la práctica diaria le permitirá al individuo apropiarse de ella, comprender su estructura lingüística, su diversa funcionalidad, pero sobre todo su carácter social. Aunque en ambos contextos se afianza el

carácter social de la lectura, la escuela sigue configurándose como el espacio más idóneo para el aprendizaje de actividades básicas como lo son la lectura y la escritura, especialmente en aquellas familias que por diversas razones, no logran desarrollar un papel activo en la creación de oportunidades significativas para el mismo.

El concepto de lectura en la escuela de sordos: del Oralismo al modelo educativo Bilingüe-Bicultural

Luego de la revisión conceptual de la lectura y los procesos que intervienen en el acto lector, resulta conveniente estudiar qué sucede particularmente en el caso de las personas sordas. Tradicionalmente la enseñanza de la lengua escrita ha estado circunscrita al ámbito académico, pues bajo este escenario el individuo puede aproximarse al objeto de conocimiento, encontrar diversas estrategias y métodos para su aprendizaje y obtener el apoyo de un mediador (maestro) que lo guiará por el camino del conocimiento.

Las dos tendencias que han predominado en el plano educativo del sordo son la oralista y la bilingüe-bicultural. Entre ambas, la diferencia fundamental radica, entre otras cosas, en la concepción de la sordera. La primera concibe al educando bajo una perspectiva terapéutica de la sordera, es decir, lo percibe como un individuo que amerita rehabilitación para poder “compensar” el déficit que presenta producto de la no audición. De allí la imperiosa necesidad de enseñarles la lengua oral. Al respecto, Massone, Skliar y Veinberg (1995) refieren que el sordo es considerado:

como una persona que no oye y, por tanto, no habla. Se lo define desde sus características negativas, desde la falta. La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del curriculum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados <enfermos> rehabilitables y los intentos pedagógicos son únicamente prácticas rehabilitatorias derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla (p.88).

A partir de esta visión, Pérez (2001) afirma que en esta tendencia se define una perspectiva psicológica de tipo conductista, la cual guía la práctica pedagógica y asume como fundamento lingüístico la necesidad de enseñar sólo la lengua oral. De esta manera, las estrategias

educativas en esta escuela se orientan a enseñar a hablar a través de innumerables ejercicios de articulación, lectura labial, entrenamiento auditivo, entre otras. La educación de estas personas se centra en sobreponer recursos eminentemente asociacionistas fundamentados en el aprendizaje memorístico de una serie de listas de palabras totalmente descontextualizadas con el objeto de pronunciarlas y así enseñar a leer. Sin embargo, los esfuerzos desde esta tendencia en cuanto a la evaluación de la lectura se ha dedicado más a los aspectos de la mecánica lectora, buscando poner sonido o habla al texto que se lee.

Al respecto, Collu (2010) afirma que en la escuela oralista el niño sordo, que no puede acceder a la lengua oral de manera natural, no aprende contenidos, no participa en su aprendizaje y no tiene relación con su propia sordera, pues el énfasis se ha centrado en “enmascararla, esconderla e ignorarla” (p.182). Posiblemente esta práctica es la responsable del escaso dominio del léxico y de la estructura sintáctica de la lengua escrita, la poca o nula comprensión de los textos estudiados, así como también del insuficiente contacto con diversas tipologías textuales que resulten atrayentes y significativas para el alumno sordo.

La segunda tendencia educativa denominada bilingüe-bicultural concibe al educando sordo de una manera totalmente contraria a la tendencia descrita anteriormente. Se caracteriza por una concepción socio-antropológica de la sordera que parte del reconocimiento del estatus lingüístico de la lengua de señas como lengua natural y, en consecuencia, el carácter ineludible de ésta en el desarrollo integral de la persona sorda (Morales, 2000; Pérez, 2001; Rumbos, 2004). Sin embargo, es necesario resaltar que la realidad educativa y muy especialmente la actividad de los docentes pueden incidir positiva o negativamente en las posibilidades de actuar de los alumnos, independientemente de la tendencia educativa.

El Ministerio de Educación de Venezuela en el documento titulado “Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo” (1997) plantea un concepto de bilingüismo que reconoce la importancia de la lengua de señas y de la lengua oral y escrita, así como la función que cada una cumple para satisfacer las necesidades de identidad como persona sorda socialmente integrada a las dos comunidades. Más adelante en ese documento se afirma que:

la educación bilingüe y bicultural derivadas de la concepción socio-antropológica de la sordera y de la persona sorda han venido planteando, a nivel mundial, en mayor o menor escala, un conjunto de acciones que conducen a valorar en toda su amplitud la necesidad de las dos lenguas: la lengua de signos y la lengua hablada y escrita por la comunidad oyente de tal manera que se tenga verdadera igualdad de oportunidades para interactuar tanto con sus iguales sordos como con otros miembros de la comunidad mayoritaria (p.5).

A continuación se presenta un cuadro que recoge los aspectos más importantes de la comparación realizada con base en los aportes de los diferentes autores consultados, como los de Luque (1994), Sánchez (1996), Morales (2000) y Pérez (2001). No obstante, es importante advertir la posibilidad de que exista cierta confluencia entre los modelos educativos.

Cuadro N° 1.

Análisis comparativo de los Modelos Educativos para el Sordo a partir de los aportes de diferentes autores consultados.

Elementos Claves	Bilingüe-Bicultural	Oralista
Concepción de la sordera	Socio-antropológica	Terapéutica-Compensatoria
Sordo	Activo Constructor de su propio aprendizaje	Pasivo Receptor de aprendizajes
Docente	Mediador de conocimientos y saberes	Terapeuta del habla
Escuela	Institución Educativa	Centros Clínicos-Gabinete Fonoaudiológico-Institución educativa
Prácticas Pedagógicas	-Intercambios lingüísticos con sus pares, adultos sordos y/o usuarios eficientes de la Lengua de Señas. -Contacto con diversos materiales impresos y/o digitales. -Estrategias didácticas atrayentes, significativas y motivantes.	-Correctivas de rehabilitación -Reforzar la palabra hablada -Ejercicios de articulación -Lectura labial -Entrenamiento auditivo
Lengua a enseñar	Lengua de Señas y Lengua Escrita (Formación Bilingüe)	Lengua Oral

La lengua escrita	Asumida como segunda lengua con pleno conocimiento y uso	-Herramienta de poder de los oyentes. -Acceso centrado en lo funcional
Relación personal	Docente – Estudiante	Terapeuta – Paciente
Objetivo de la escuela o de la educación	Formar un individuo integral capaz de desenvolverse eficientemente en diferentes escenarios de la sociedad.	Lograr que el sordo hable, es decir, oralizarlo.

Cuadro elaborado por las autoras.

Fundamentos psicológicos, lingüísticos y pedagógicos en las investigaciones sobre lectura en el sordo.

Como se señaló anteriormente, en esta investigación se analizó un conjunto de trabajos realizados en Venezuela del área de la lectura en el sordo. En este sentido, se revisaron los estudios que se consideraron de mayor impacto por su naturaleza pedagógica o didáctica, y por su relación con el tema que se aborda en el presente trabajo.

La primera investigación revisada fue la realizada por Luque (1994), quien a partir de la revisión de documentos oficiales del Programa de Deficiencias Auditivas del Ministerio de Educación y la recolección de la opinión de los docentes con respecto a la lectura en los niños sordos, se propuso lo siguiente: a) evaluar la comprensión de la lectura en escolares sordos de la I y II Etapa de Educación Básica, b) evaluar una serie de textos de lectura de primer grado aprobados y sugeridos por el entonces Ministerio de Educación, y c) seleccionar, adaptar y crear un cuerpo de estrategias pedagógicas destinadas a favorecer la lectura en esta población.

En esta investigación se observaron aspectos de índole pedagógica y lingüística por cuanto se propuso la elaboración y, en algunos casos, la adaptación de un total de 132 estrategias fundamentadas en la enseñanza de segundas lenguas¹ y la revisión de los textos escolares empleados por los niños sordos para aprender a leer, pues se determinó, entre otros asuntos, que la selección de libros debe ser una tarea frecuente emprendida por el docente de manera responsable, cuidadosa

1. Las estrategias estuvieron dirigidas a: incrementar el vocabulario, inferir el significado de palabras de acuerdo al texto, identificar información y discriminar entre tipos de información, inferir el significado de palabras utilizando el conocimiento previo, activar esquemas de organización del texto, integrar información específica, discriminar significado de la temporalidad, inferir los tipos de información general del texto, activar esquemas de contenido y organización de un párrafo, entre otras.

y siguiendo siempre los parámetros de calidad y no de cantidad. Finalmente, la autora hizo énfasis en la importancia de emplear la Lengua de Señas Venezolana (en adelante LSV) en el contexto escolar para facilitar el acceso del estudiante sordo a la lectura y la escritura. Vale la pena mencionar que en este trabajo lo ideal hubiese sido que la autora aplicase dichas estrategias con niños sordos en contextos reales de actuación, pues de esta manera se obtendrían datos valiosos sobre su efectividad. Sin embargo, este estudio constituye un aporte necesario e importante para la praxis educativa del sordo al exponer un cuerpo de estrategias de lectura usadas en la enseñanza de segundas lenguas, tema que hasta el momento no había sido abordado en el país.

Por su parte, Sánchez (1996) reportó lo que ha sido la enseñanza de la lectura y la escritura en sordos, bajo un método oralista. El autor expone a partir de un conjunto de reflexiones y severas críticas, cómo las prácticas pedagógicas durante casi treinta años se han centrado en un proceso de decodificación y codificación, en detrimento del significado, así como también, en el empleo de estrategias didácticas poco eficientes, tales como: memorización de listados de palabras aisladas, construcción de oraciones carentes de significado, dictados, copias, entre otras. Además, subraya la importancia del normal desarrollo del lenguaje que tiene todo niño y más aún en el caso del sordo, pues considera que sólo a través de la adquisición de la lengua de señas el niño sordo podrá acceder al aprendizaje de otros códigos escritos.

Por otro lado, este autor menciona que hasta el momento la comunidad sorda no ha visto la escritura como una necesidad social, que facilita el acceso a la información y al conocimiento, pues sus necesidades de información se han visto satisfechas a través del intercambio lingüístico producto del uso de la lengua de señas. De allí el llamado que hace a todos los involucrados en el proceso escolar para no seguir pretendiendo afianzar la creencia de que el sordo no sabe escribir ni leer, sino por el contrario crear las condiciones para que los sordos tengan la posibilidad de acceder al dominio de la lengua escrita. Se puede concluir que este trabajo recoge una serie de aspectos pedagógicos y lingüísticos que resultan fundamentales para el abordaje de la lengua escrita.

En cuanto a lo pedagógico, se sugirió el diseño de estrategias didácticas dirigidas a fomentar el aprendizaje de la lectura en escenarios verdaderamente significativos y comunitarios y la creación de entornos

de lectura apropiados. Lo anterior deberá estar enmarcado en una transformación de la escuela de sordos actual para así dar paso hacia la construcción de una Escuela Nueva. Y con respecto a lo lingüístico, se hizo énfasis en el empleo eficiente de la LSV por parte del docente y por todos los actores de la escuela, por cuanto esta institución no sólo debe velar por la adquisición de saberes, sino también por el desarrollo normal de la primera lengua del niño sordo, es decir, la LSV. Además, se observó que la adquisición de la lengua escrita no requiere necesariamente de la mediación de la lengua oral, por cuanto la escritura no es una transcripción del habla, y la lectura no supone una recodificación de lo escrito al discurso hablado.

Más adelante, Zambrano (1998) realizó una investigación orientada al diseño de un plan de capacitación de maestros para la enseñanza de la lectura en alumnos sordos con la contribución de todos los entes involucrados en el proceso educativo. Para su ejecución, la autora realizó un sondeo de opinión sobre la lectura de los alumnos sordos a los maestros, padres y representantes de los estudiantes de la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial de Maracay. Este centro educativo se encuentra ubicado en la ciudad de Maracay, Estado Aragua. También evaluó la comprensión de lectura en trece alumnos sordos cursantes de cuarto grado de la II Etapa de Educación Básica de dicha institución, y adaptó y validó un conjunto de treinta estrategias didácticas propuestas por la investigadora Luque.

Zambrano hace alusión a un conjunto de beneficios obtenidos, por el referido modelo, a saber: a) la aplicación del Modelo Integral de Alfabetización para Personas Sordas (MIDAS) mejoró notablemente la comprensión de textos narrativos en los niños sordos a pesar del corto tiempo que duró su aplicación, b) favoreció la formación de docentes, padres y representantes en torno a temas como el de la lengua de señas, el abordaje del español como segunda lengua y los tipos de texto y c) reforzó la incorporación de los padres y representantes en las diversas actividades propuestas, lo que redundó en un mejor rendimiento de los niños en el trabajo escolar. En general, la investigación denota ciertas debilidades, por una parte, teóricas, porque no explica cuáles son los fundamentos en los que descansa el modelo educativo propuesto y, por otra, metodológicas, derivadas de lo anterior. Asimismo, la investigadora pareciera haberse desviado de su objetivo inicial al reflejar

otros asuntos en los resultados que no se relacionan con lo propuesto al principio, tales como: la descripción de los modelos de alfabetización para oyentes en el marco de la planificación lingüística y el diagnóstico de la situación actual de alfabetización de las personas sordas con deficiencias auditivas, por sólo nombrar algunos. Además, se evidencia un continuo uso indiscriminado de términos disímiles como deficiente auditivo y sordo, situación que refleja ambigüedad sobre la postura que asume la autora con respecto a la concepción de la persona sorda. No obstante, este estudio constituye un aporte interesante como modelo didáctico en materia de sordos en el país, pues en pocas oportunidades emergen diseños que seguidamente son aplicados en una determinada comunidad, de allí su gran valor.

Ahora bien, a partir de este trabajo se organizaron aspectos pedagógicos y lingüísticos que contribuyeron, por una parte, a mejorar la comprensión de la lectura con la puesta en marcha de estrategias didácticas y, por otra, a capacitar a los actores del hecho educativo en torno a la enseñanza de la LSV y la lengua escrita, a través de la realización de cursos.

Otros estudios revisados son los de Pérez (1997 y 1998). Esta autora venezolana refleja en ambos trabajos elementos substanciales en lo que concierne a la lectura y escritura en niños sordos. Y destaca, entre otros aspectos, los siguientes hallazgos: a) los alumnos sordos que conformaron su muestra, a partir de información no sonora, establecieron relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas que realizan los niños oyentes, b) utilizaron procesos cognoscitivos y metacognoscitivos, c) en todos los textos analizados subyace la presencia de la estructura de la LSV y, d) corroboró que la incoherencia de las producciones escritas, no se debió al desconocimiento del mundo, ni al contexto, sino a las convenciones de la lengua escrita.

Según Pérez (1997) estos resultados conllevan a pensar que el abordaje pedagógico de la lengua escrita en sujetos sordos no puede seguir limitándose exclusivamente a propiciar un buen entorno de lectura. Más bien, supone la implementación de significativas situaciones didácticas, en las cuales se debe dar prioridad a aquellas actividades dirigidas a que se apropien de aspectos sintácticos, gramaticales y del carácter alfabético de la lengua escrita, considerando en todo momento el marco de conocimiento psicolingüístico que poseen.

En un segundo trabajo, Pérez (1998) señaló las dificultades que enfrentan los estudiantes sordos para producir textos escritos, y se trazó como objetivo general indagar sobre el proceso de elaboración de cuentos producidos por niños sordos y, más específicamente, sobre el establecimiento de relaciones que equivaldrían, en los oyentes, a las grafo-fonológicas. A partir de la lingüística textual estudió el empleo de estrategias didácticas basadas en la interacción frecuente con tipos de textos narrativos, como el cuento. La aplicación de estrategias permitió un desarrollo en las habilidades de los niños para narrar tanto en LSV como en español escrito.

La mencionada autora abordó en ambas investigaciones aspectos vinculados a lo psicológico, pedagógico y lingüístico. En cuanto a lo psicológico, refirió el empleo de complejos procesos cognoscitivos durante la realización de producciones textuales y el establecimiento de relaciones grafo-fonológicas a partir de información no sonora. En relación con lo pedagógico, destacó la promoción de estrategias didácticas basadas en la lingüística textual, el abordaje de la escritura a través de la pedagogía de proyectos y el reconocimiento por parte de los niños de la superestructura de un texto narrativo como lo es el cuento. Y en lo lingüístico, subrayó la importancia del desarrollo pleno de la LSV en el niño sordo para garantizar en adelante la adquisición de la lengua escrita.

Morales y Valles (2002) se propusieron indagar los fenómenos gramaticales presentes en textos escritos, para luego comparar los hallazgos con los obtenidos por Fernández Viader y Pertusa (1995). Entre los resultados obtenidos se destacan errores de tipo morfosintáctico, de organización del texto, de coherencia y/o cohesión textual. Las autoras reportan, entre otros asuntos, que los errores encontrados en la escritura de los sordos no difieren de los hallados en estudiantes oyentes que aún no han logrado una eficiente adquisición de las reglas del código escrito o son aprendices de segundas lenguas. Este aspecto coincide con lo expuesto por Fernández Viader y Pertusa (1995).

Las conclusiones más dignas de resaltar a las que arribaron estas autoras señalan, que en los textos revisados subyace la presencia de la estructura gramatical de la LSV. Este fenómeno, denominado “interlengua²” por Anderson (1995), parece estar presente en todos los

2. Fenómeno que presentan los ensayos elaborados por alumnos oyentes de diferentes nacionalidades, quienes aprenden inglés como segunda lengua en su contexto de uso. En su intento por utilizar la lengua meta del aprendizaje produce una interferencia de los conocimientos

textos estudiados. Por otra parte, existe la necesidad de producir un cambio en la forma de evaluar las producciones escritas de los sordos, valorando el proceso que transitan para construir el conocimiento y, para ello se recomienda una perspectiva cualitativa. Y, finalmente, afirman que las dificultades encontradas en la escritura de dichos estudiantes no corresponden al desconocimiento del mundo, sino al desconocimiento de las reglas del código escrito.

Otra conclusión se relaciona con el hecho de que los errores encontrados en las producciones escritas no pertenecen exclusivamente a los estudiantes sordos, sino que también forman parte o se evidencian en los textos de estudiantes oyentes, quienes están expuestos al aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, resaltaron el uso de la LSV, no como un método de instrucción, sino como un puente de acceso hacia la obtención del conocimiento y desarrollo del pensamiento.

Galindo y Valladares (2007) también abonaron el terreno investigativo de la lectura en el niño sordo con la realización de un trabajo, cuyo objetivo fue evaluar el nivel de comprensión lectora de un grupo de estudiantes sordos que cursan el quinto grado de la Unidad Educativa Especial Caracas, y desarrollar estrategias pedagógicas, sustentadas en la lingüística textual, para la comprensión de textos narrativos a fin de mejorar su comprensión de lectura.

Estas autoras presentaron una serie de aspectos que fueron clasificados en tres grupos: a) lingüístico, b) pedagógico y c) socio-cultural. Es importante destacar que si bien todos estos fundamentos presentan un alto nivel de relación, se hace necesario separarlos con los fines de realizar un análisis más completo. A este respecto los fundamentos psicológicos se centran en los procesos propios de los aprendices durante el recorrido de aprendizaje, por ejemplo sus actitudes al aproximarse a los textos o sus niveles de motivación o interés. En cuanto al lingüístico, refieren que los alumnos sordos mantuvieron contacto permanente con representantes de la cultura sorda, lo cual favoreció el desempeño en la LSV y, en consecuencia, en el acceso a la lengua escrita. En lo pedagógico, observaron escasa comprensión de la lectura a pesar de que la muestra estudiada tenía edades comprendidas entre los 14 y 16 años de edad y

de su primera lengua en el idioma extranjero. Según Nemser (1971) la "interlengua" o "sistema aproximativo" se da "porque está en constante evolución, dado que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. El aprendiz consciente o inconsciente, crea una relación de transferencias entre su primera lengua y el idioma extranjero (Selinker, 1972).

cursaban para el momento de la investigación 5º grado de Educación Básica, es decir, los alumnos tanto por edad cronológica como por nivel estaban próximos a culminar la primera etapa de escolaridad, pero sin tener conocimientos de estos contenidos académicos de referencia obligada por el currículo. También, señalan que a través de la lingüística textual el significado cobra mayor importancia a diferencia del trabajo con oraciones aisladas. Y, en lo socio cultural, mencionan que los alumnos demostraron no tener conocimientos sobre líderes de la comunidad sorda, tanto a nivel nacional como mundial, lo que evidencia una eminente separación con su comunidad y cultura. Este trabajo constituye un antecedente importante en torno a la evaluación de la lectura en el sordo, por cuanto las autoras lograron recoger en cada una de las sesiones de trabajo, datos de interés que pueden servir de plataforma para futuras investigaciones en el tema en cuestión.

De acuerdo al análisis realizado en esta investigación, se evidenciaron fundamentos psicológicos, pedagógicos y lingüísticos en la evaluación de la lectura. De esta manera, se encontró en cuanto a lo psicológico una actitud favorable de los estudiantes sordos hacia el aprendizaje de nuevos contenidos producto de una fase de motivación previa que realizaron las autoras y el reconocimiento de un tipo de texto (la biografía y autobiografía). Desde lo pedagógico, se apreció la utilización de recursos didácticos, el empleo de estrategias basadas en la enseñanza de segundas lenguas y la creación de materiales impresos adaptados a las necesidades e intereses de los jóvenes sordos para el abordaje de la lengua escrita. Y, desde lo lingüístico, la promoción del intercambio comunicativo entre los estudiantes sordos y los diferentes representantes de la comunidad sorda.

Finalmente, conviene destacar sobre la base de los resultados obtenidos a través de la revisión de los diversos trabajos de investigación lo siguiente: en primer lugar, que los aspectos lingüísticos cobran mayor significado, entendiendo que la LSV constituye el pilar fundamental que le garantizará al niño sordo su desarrollo integral. En segundo lugar, destaca el factor pedagógico, por cuanto existe una valoración importante sobre el uso de los recursos y materiales didácticos empleados en el aula de clase, así como también la creación de estrategias didácticas orientadas hacia el abordaje de la lengua escrita como segunda lengua. Y en tercer y último lugar, lo psicológico aflora al considerarlo como un

factor decisivo que permite apreciar el cómo los sordos se enfrentan al proceso de lectura y escritura.

Ahora bien, desde el punto de vista evaluativo, todos los autores revisados coinciden en señalar la importancia de no continuar acentuando la carencia, la falta, y/o debilidad que exhibe el sordo cuando se enfrenta a un texto escrito, por cuanto ya se tiene suficiente información sobre este asunto y de ahora en adelante los esfuerzos deberían concentrarse en buscar alternativas para subsanar esta realidad. Ante ello, proponen la consideración de un cambio radical en la forma de evaluar al sordo, en consecuencia, Morales y Valles (2002) proponen “una evaluación que tienda hacia lo cualitativo, hacia lo interpretativo en función de entender el proceso que siguen los sordos para construir los objetos de conocimiento y no convertirse en una evaluación centrada en las limitaciones o detectar los errores” (p.64).

Cabe destacar que hasta hace poco los sordos habían sido evaluados atendiendo al desempeño de la palabra hablada, por lo que se descartaban otros procesos implícitos durante el acto de leer. En esta nueva visión, Pérez (2001) señala que “se descartan todos aquellos mecanismos en los que se somete al estudiante a experiencias en extremo artificiales y prescriptivas, pues arrojan resultados taxativos poco confiables. Se privilegia entonces una evaluación de naturaleza cualitativa” (p.91).

Muy probablemente los sordos utilizan complejos procesos cognoscitivos y metacognoscitivos al enfrentarse con un texto escrito y sólo el empleo de la lengua de señas puede llegar a activarlos. Así, pues, una evaluación en el sordo debería incluir necesariamente, por una parte, el reconocimiento de su lengua y, por otra, el desarrollo de actividades evaluativas, “a partir de situaciones pedagógicas significativas” (Pérez, 2001, p.91).

Fundamentos psicológicos, lingüísticos y pedagógicos de la evaluación de la lectura en el alumno sordo desde la tendencia bilingüe-bicultural

Los fundamentos psicológicos presentes en la “Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo” (1997) recogen las ideas de Vygotsky (1989), quien plantea que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. El lenguaje, de acuerdo con su visión, es visto como un

fenómeno social y cultural donde la interacción entre el medio y el individuo hace posible su desarrollo y se inserta dentro del mundo de lo social. Los estudios sobre adquisición y desarrollo así lo confirman, subrayando el carácter social de dicha actividad (Del Río, 1997). La forma, el contenido y el uso del lenguaje dependen en gran medida de la interacción con el medio social, ya que es de allí de donde se toman los modelos, normas y reglas lingüísticas, pues el discurso y la interacción que se logra a través de él, son dependientes “de los valores, ideas y formas de pensar de un grupo social en cierta época y en cierto período” (MacKay, 2000, p.17).

El niño es un sujeto activo que, mediante procesos interactivos de carácter verbal y no verbal con su entorno personal e inmediato, va aprendiendo las formas, contenidos y usos lingüísticos que su comunidad le provee como la norma lingüística. La familia y la escuela, por lo tanto, juegan un rol determinante en el proceso de desarrollo del lenguaje. Los adultos modelan el lenguaje infantil en la medida que sirven de patrón, amplían los significados, corrigen y aclaran las formas lingüísticas. El lenguaje es un hecho social y, por tanto, el contexto determina el uso, la forma y el contenido de esta actividad tan compleja.

Desde esta perspectiva psicológica, es posible afirmar que la lectura constituye un proceso altamente complejo debido a las diversas variables que intervienen simultáneamente como los procesos cognitivos, propios de todo lector, la interacción social, el texto con el cual se ha de enfrentar el lector y el contexto que subyace a su alrededor así como el abordaje pedagógico que se desprende durante su aprendizaje. La conjugación de estos elementos redundará en el alcance de la comprensión de la naturaleza textual.

El bilingüismo determina una educación para los sordos que promueva el desarrollo lingüístico con base en el uso de la lengua de señas (Pérez, 2001). Esto precisa adecuados modelos lingüísticos en señas a través del contacto con adultos y otros niños sordos, a fin de lograr relaciones sociales y de comunicación en su grupo primario de adhesión, es decir los sordos. A partir de esta primera red lingüística, y con la implementación de un adecuado diseño curricular que permita la enseñanza planificada de la lengua escrita adaptada a las necesidades de la población sorda, se podrá lograr la integración al mundo mayoritario que, de acuerdo con Vygotsky, apoye el desarrollo cognitivo, lingüístico

y haga posible el aprendizaje de la lengua utilizada en su comunidad, como una segunda lengua(en este caso el español escrito)³.

Al estudiar los posibles factores que intervienen en las dificultades que enfrentan los niños sordos durante el proceso lector, conviene destacar el aspecto social. En algunos escenarios se ha mencionado que la responsabilidad del proceso de formación de los estudiantes en general, y también la de los sordos, no puede circunscribirse única y exclusivamente al contexto escolar, pues la familia como célula fundamental de toda sociedad constituye una pieza clave en el desarrollo integral de sus educandos. Sobre este aspecto, Goodman (1992) expresa lo siguiente:

La alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con la alfabetización en sus comunidades desde el primer año de su vida. La escuela tiene también una influencia significativa, pero debemos considerar la casa y la comunidad como los primeros alfabetizadores del niño (p.39).

No obstante, en el caso particular de los niños sordos, este compromiso no siempre se da. La mayoría de las veces, los padres no están en capacidad de proveerles un entorno rico en lenguaje, debido a que no dominan la lengua de señas (lengua natural de las personas sordas y a través de la cual pueden acceder de una forma efectiva a la comprensión de diversos mensajes comunicativos) y porque la práctica de la lectura en algunos hogares resulta incipiente o poco sistemática. La descripción de un contexto así, no resulta nada óptimo para acceder eficientemente a la lectura. La interacción social es necesaria para la alfabetización, “los contextos familiares ricos y estimulantes favorecerán la adquisición de la lectura y la escritura. Concretamente, las prácticas familiares en las que los niños participan y aprenden a familiarizarse con cuentos, periódicos...en general, con el material impreso” (Fernández Viader y Pertusa, 2007, p.4).

El Instituto Nacional de Sordos de Colombia (en adelante INSOR) (2006) recogió en uno de sus documentos sobre orientaciones pedagógicas para el abordaje con los niños sordos en edad escolar que:

3. En el caso de los sordos venezolanos, autores como Luque, Pérez, Morales, Rumbos, coinciden en señalar la importancia de desarrollar una educación bilingüe-bicultural que respete su condición de ser socio-lingüístico, usuario de una lengua distinta a la empleada por la mayoría y por tanto, poseedor de una cultura propia.

los padres oyentes pueden tener dificultades en la interacción natural con sus hijos, puesto que por lo general condicionan el contacto comunicativo con sus hijos sordos a la aparición de respuestas auditivas y orales, y desatienden los indicios visuales. Las consecuencias de estos límites interactivos pueden provocar y de hecho provocan con frecuencia ciertas estructuras de aislamiento psicológico entre los niños sordos y los padres... generándose la sensación de que los niños sordos 'se crían como extraños en sus propios hogares' (p.19).

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

Desde una perspectiva lingüística, resulta fundamental considerar para la enseñanza y evaluación de la lectura en el niño sordo el uso de la lengua de señas como instrumento vital en su formación como ser social. Al respecto, Macchi y Veinberg (2005) señalan que "el acceso a la lengua escrita se realiza a partir de la lengua de señas que sustenta su aprendizaje...La lengua de señas le permite al niño hacer uso de sus habilidades cognitivas, de su capacidad de inferir, de comunicarse dentro de contextos reales y significativos y utilizar estas habilidades como base para otros aprendizajes" (p.32). Sobre la base de una primera lengua, la lengua de señas, adquirida en escenarios naturales que permitan reflexionar sobre el mundo, se podrá construir eficazmente una segunda lengua, es decir, la lengua escrita.

No es casualidad que los niños sordos hijos de padres sordos usuarios de la lengua de señas como primera lengua manifiesten un potencial comunicativo y cognitivo más elaborado que aquellos que provienen de hogares donde sus padres son oyentes y en los cuales el uso de la lengua de señas resulte insustancial y, en consecuencia, rudimentario (Fernández Viader y Pertusa, 2005). Así, pues, teniendo en cuenta su relevancia, es conveniente emplear la lengua de señas, en una aproximación bilingüe como soporte didáctico en el campo educativo, concretamente en la construcción del código escrito, en la ejercitación del acto lector y, por tanto, en su evaluación. Las ideas anteriores obligan a redefinir el modelo teórico que busque explicar cómo aprende a leer y a escribir un aprendiz sordo y preguntarse, por consiguiente, si el

aprendiz utiliza los mismos procesos, las mismas habilidades o puede aprovechar las mismas estrategias utilizadas por la colectividad, que se apoya en el establecimiento de las relaciones grafo-fonológicas. El análisis de la realidad educativa del sordo no debe centrarse en aquello que para la inmensa mayoría de estos alumnos es imposible hacer, es decir, oír. Es necesario, velar por la implementación del modelo bilingüe-bicultural, promocionar una labor coherente del equipo interdisciplinario y garantizar la calidad del diseño curricular que allí se pone en práctica.

El análisis de esta realidad, conduce a pensar que el sordo presenta un aprendizaje deficiente de la lectura porque los métodos utilizados no se ajustan a sus posibilidades o características, por ejemplo, a establecer en las etapas iniciales del aprendizaje una relación por denominarla de alguna manera, “grafo-señada” o “grafo-señalógica”, en la cual el sordo a partir de una imagen gráfica del objeto pueda asociar la palabra escrita y su respectiva seña, es decir, recurrir a un método basado en lo visual. Lo anterior representaría un intento por responder eficazmente a su condición de individuo usuario de una lengua distinta y por demás compleja, cuyas características ya han sido mencionadas con anterioridad. Además, se puede incluir el empleo del alfabeto manual como una herramienta de apoyo para la aproximación de la lectura. “La decodificación a través de la dactilología representa un camino para relacionar la lengua de señas con la lengua impresa y puede optimizar la construcción de un lexicon y la comprensión de los textos” (Fernández Viader y Pertusa, 2005, p.321). Posteriormente, el sordo podría interactuar con textos escritos sin estos apoyos visuales por lo que la práctica pedagógica debería ajustarse a estas posibilidades.

El último aspecto se refiere a lo cultural. Los sordos, como comunidad lingüística minoritaria, hacen uso común de la lengua de señas como instrumento de comunicación. Su utilización les permite llevar a cabo intercambios lingüísticos, aproximarse a la información, exponer planteamientos y descubrir respuestas frente a la diversidad de situaciones que se generan en su entorno, por tanto, la lengua de señas constituye un fuerte lazo que los identifica como grupo social particularmente diferente. En este punto, resulta conveniente precisar una definición de la lengua de señas. Oviedo, reconocido lingüista e investigador venezolano en el área de la sordera, expresa que:

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

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, es importante mencionar la actual “Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo” (Ministerio de Educación, 1997). Este documento, cuyo contenido contempla todas las acciones en materia educativa de sordos en el país, expresa que la educación de estos niños debe reposar sobre las bases de una educación bilingüe-bicultural para sordos. A pesar de ello, dicha conceptualización exhibe en reiteradas oportunidades planteamientos incongruentes con los supuestos básicos de esta tendencia educativa (Morales y Pérez, 2010). Además, no ofrece claros fundamentos para orientar la enseñanza de la lengua escrita.

Por otra parte, en Venezuela no existe un Currículo de Educación dirigido a atender las necesidades educativas de la población sorda. En consecuencia los docentes del área se ven forzados a trabajar con el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, diseño que atiende las necesidades educativas de todos los estudiantes en general. Bajo este panorama, los docentes carecen de lineamientos que les permitan guiar su accionar dentro del aula de sordos. Sin embargo, varios investigadores venezolanos han desarrollado estudios, cuyos resultados pueden servir para organizar y guiar la tarea del docente sobre cómo enseñar la lengua escrita y cómo evaluar los logros en el aprendiz sordo desde la tendencia educativa bilingüe-bicultural (Luque, 1994; Pérez, 1998 y Zambrano, 1998).

Cabe destacar que el actual Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano concibe la evaluación como un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del estudiante, para la toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el currículo. Asimismo, se aprecia que la evaluación está ajustada a “lo cualitativo y formativo centrándose principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes que en los resultados” (p.15), lo que subraya la necesidad de analizar cómo están constituidos los espacios de aprendizaje en la escuela de sordos, cuáles son las estrategias utilizadas

por el docente, cómo se ha adaptado el Currículo Básico Nacional al programa de esta escuela y cuáles son las características de los materiales utilizados para enseñar a leer y para evaluar la lectura.

Algunos autores como Chambers (2007), Macchi y Veinberg (2005), Zgryzek y Veinberg (2012) destacan la importancia de que los maestros promuevan un ambiente de lectura favorable para promover eficientes lectores y que exista una amplia variedad de libros de acuerdo con la intención del discurso. De la misma manera, Nivia (2008) advierte que es necesario considerar, entre otros asuntos, la necesidad e importancia de contar con un inventario lo suficientemente amplio y variado de estrategias y recursos en el seno escolar que enriquezcan el aprendizaje de la lengua escrita. Para ello, la mencionada autora recomienda:

Se propone el empleo de libros, revistas, periódicos, cuentos, recetarios de cocina, instrucciones de juegos, creaciones de sus miembros, etc., para que sirvan de motivación a los participantes y se ejerciten en la comunicación. El sordo demanda de estos recursos para adquirir y complementar el aprendizaje no sólo de la Lengua de Señas, sino también de la lectura y la escritura (p.100).

Tal afirmación parece reforzar la idea de que el dominio de un texto escrito reposa en la proximidad que se tenga con variados órdenes discursivos y justamente la escuela es el espacio ideal para propiciar ese acercamiento. En cuanto a la evaluación, es importante destacar la necesidad de concebirla en “términos de procesos y se realiza a partir de situaciones pedagógicas significativas...la evaluación del niño sordo no se restringe a considerar sus adelantos orales, sino que hace énfasis en el desarrollo integral (cognoscitivo, lingüístico y socioemocional) del alumno” (Pérez, 2001, p.91). En este sentido, se descartan plenamente las experiencias artificiales de enseñanza y el énfasis en el desarrollo oral, pues ya se han comprobado a través de numerosas investigaciones nacionales e internacionales, los resultados infructuosos que revelan los estudiantes sordos en la lectura y la escritura, a pesar de haber estado expuestos durante muchos años a un sistema de enseñanza y de evaluación centrado en el énfasis de la palabra hablada. Se plantea así la consideración de una evaluación centrada en lo cualitativo, lo cual responde a uno de los principios contemplados en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.

CONCLUSIONES

Sin duda, la lengua de señas constituye el medio lingüístico idóneo a través del cual las escuelas de sordos pondrán en marcha sus acciones educativas, específicamente a través del modelo bilingüe-bicultural. Con este modelo se podrá alcanzar una mejor consideración de las posibilidades de optimizar el desarrollo integral del aprendiz sordo y una mayor consideración de las habilidades pedagógicas con las que cuenta el docente para enseñar la lengua escrita.

Lo anterior nos lleva a tener en cuenta una serie de consideraciones pedagógicas, por lo que se reitera la importancia de asumir desde este punto de vista una postura educativa centrada en la “posibilidad” y no en la “deficiencia” del niño sordo, que le permita acceder a la construcción de conocimientos y desarrollar habilidades en general, pero particularmente aquellos vinculados con el aprendizaje de la lengua escrita.

Hay que recordar, que este tipo de modelo educativo puede sufrir modificaciones en función del contexto y de los actores involucrados, por lo que no existe un único modelo, sino más bien diferentes versiones del mismo que surgen de la consideración de las experiencias previas de los alumnos, del entorno familiar, de las características de la escuela y de la formación de los docentes. Sus progresos dependerán de la implementación y del compromiso que se asuma desde el principio de su aplicabilidad y de la evaluación permanente que debe ser realizada con todos los actores, a saber: familia, docentes, alumnos, escuela y comunidad.

Bajo este marco de acción pedagógica, se entiende que el docente encargado de atender a la población estudiantil sorda juega un papel preponderante en las propuestas educativas, puesto que en él recae la responsabilidad de planificar, ejecutar y evaluar los distintos contenidos académicos. Del maestro depende el desafío de promover y fortalecer el aprendizaje permanente de la primera lengua del sordo, esto es la lengua de señas, así como también el desarrollo de competencias lingüísticas en una segunda lengua, la lengua escrita, a través del empleo de recursos visuales y material impreso y/o digital diverso para provocar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

En cuanto al aspecto psicológico, contemplar los ritmos de aprendizaje de cada niño, tomar en cuenta sus necesidades e intereses,

promover el conocimiento de manera significativa, interactuar comunicativamente, desarrollar la creatividad, modelar prácticas lectoras, presentar diferentes tipologías textuales, promover la participación activa de la familia, trabajar enérgicamente y de manera contextualizada, son solamente algunas ideas que ayudarán al docente en su práctica pedagógica cotidiana. De esta forma, se entiende que lo importante es darle un sentido social al estudiante sobre la lectura y no como algo instrumental. Al mismo tiempo, es necesario desechar la visión prejuiciada de que sólo aquellos que tienen la capacidad de oír pueden acceder óptimamente a este proceso cognitivo. Particularmente, se considera que el sordo sí puede arribar a niveles elevados de producción y comprensión de textos escritos. Esto permitirá, entre otras cosas, propiciar una actitud diferente en el niño con el objeto de que él también se involucre progresivamente en la construcción de su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista psicológico, se registró que el modelo educativo Bilingüe Bicultural parte del supuesto de que la lengua escrita es un sistema independiente de la oralidad (en otras palabras, para su aprendizaje no se requiere la mediación de la lengua oral) y pone el acento en elementos de carácter semántico para su adquisición. Adicionalmente, se asume que dicha lengua se adquiere, siempre y cuando existan entornos lectores mediados a través del uso eficiente de la lengua de señas.

Consideramos que la educación del sordo en Venezuela debería reposar sobre la base del modelo educativo bilingüe bicultural, por lo que convendría asumirlo tomando en cuenta los postulados lingüísticos, pedagógicos y psicológicos aquí descritos, e involucrando a todos los actores que hacen vida en el contexto escolar. Pero para que este modelo pueda ser aplicado a nivel nacional, debería consolidarse en una genuina política educativa para Sordos. Y, por consiguiente, los esfuerzos de allí en adelante deberían orientarse a la creación de un currículo Básico Bilingüe-Bicultural que organice las asignaturas para que el alumno sordo se convierta en un futuro ciudadano participativo, crítico, reflexivo y autónomo (Morales y Pérez, 2010).

Finalmente, trasciende la necesidad de no continuar acentuando en la evaluación del aprendizaje el error y la carencia del estudiante sordo; por el contrario, asistir con conocimiento pleno y con la fuerte convicción

de que los sordos sí pueden alcanzar un desenvolvimiento óptimo de la lectura siempre y cuando se les provea del engranaje de cada uno de los elementos que subyacen en este proceso educativo.

REFERENCIAS

- Alves, E. & Acevedo, R. (1999). *La Evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Valencia: Ediciones Cerined.
- Alves, M. & Gerais, M. (1988). *Propuesta de Alfabetización para el Sistema de Enseñanza del Estado de São Paulo: El Ciclo Básico*. Documento presentado al Encuentro Latinoamericano sobre Experiencias Alternativas en Alfabetización de Niños. São Paulo: Secretaria de Educación del Estado de São Paulo, Brasil.
- Anderson, J. (1995). *Language and Literacy Development in Children who are deaf*. New York: McMill and Publishing.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collu, I. 2010. *La Sordità: Questa grande sconosciuta*. En *La scuola con l'handicap*. Edit. Davide Cervellin. Editorial Marsilio: Venezia.
- Del Río, M. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fernández Viader, M. & Pertusa, E. (1995). La escritura en los adolescentes sordos. Ponencia presentada en el I Encuentro sobre adquisición de las lenguas del estado, Barcelona-España.
- Fernández-Viader, M. & Pertusa, E. (2005). *El Valor de la Mirada: Sordera y Educación*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Fernández Viader, M. & Pertusa, E, (2007). *Estado del Arte sobre la Enseñanza de la Lengua Escrita en el Niño Sordo*. España: DEAL.
- Ferreiro, E. (2004). A Veinte años de la publicación de Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. En Avendaño, F. y Báez, M. (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 9-24). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Galindo, G. & Valladares, M. (2007). *La Lectura en Alumnos Sordos: Estrategias para facilitar la comprensión Lectora a través del texto Biográfico*. Trabajo Especial

- de Grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Goodman, K. (1992). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ediciones Siglo XXI. México.
- Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR) (2006). *Educación Bilingüe para Sordos, Etapa Escolar*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: ¿qué, cómo y para quién? Revista Latinoamericana de Lectura *Lectura y Vida*. Año 15. N°3.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, Agosto 15, 2009.
- Lerner de Zunino, D. & Palacios de Pizani, A. (1994). *El Aprendizaje de la Lengua Escrita en la Escuela. Reflexiones sobre la propuesta Pedagógica Constructivista*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- Luque, B. (1994). Estrategias para Facilitar la Lectura en los Niños Sordos. En A. Morales (Comp.), *Educación para Sordos*. (pp. 47-56). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MacKay, A. (2000). *Actividade Verbal*. Sao Paulo, Brasil: Plexus Editora.
- Macchi, M. & Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Massone, M., Skliar, C. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development.(66-70), 85-100 España.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1997). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo*. Caracas.
- Morales, A. (2000). *Hacia una Política Educativa para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Sordos*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Morales A. & Valles, B. (2002). *Análisis de Fenómenos Gramaticales en la Escritura de Escolares Sordos Venezolanos*. En Morales (Comp.), *Educación para Sordos*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Morales, A. & Pérez, Y. (2010). *La Educación del Sordo en Venezuela: Una visión crítica*. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.cultura-sorda.eu/7.html> [Consulta: 2012, febrero 3].
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreing language learners, *International Review of Applied Linguistics*, 9, (pp. 115-123).

- Nivia, D. (2008). *Una Aproximación a las Representaciones sobre la Lengua Escrita desde el Mundo de los Sordos*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una Gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Colombia: Instituto Nacional para Sordos y Universidad del Valle.
- Pérez, Y. (1997). La lengua escrita en sordos: Indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. En *Tablero*. 21 (54), (pp. 19-24). Caracas.
- Pérez, Y. (1998). *La Producción de Cuentos Escritos por Escolares Sordos: Una Experiencia Pedagógica con Base En la Lingüística Textual*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Pérez, Y. (2001). Concepciones de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. *Laurus*, 7 (11), (pp. 81-94).
- Rumbos, H. (2004). *Adquisición de las señas con configuración manual clasificadora en la Lengua de Señas Venezolana*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Sánchez, C. (1996). Los sordos ¿deben aprender a leer? Implicaciones de un problema mal planteado y sugerencias para su reformulación. En A. Morales (Comp.), *Educación para Sordos*. (pp. 47-56). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Selinker, L. (1972). Interlenguaje, *Iral* vol. X 3, 209-231 (traducido en J. Muñoz Licerias, 1991). La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor. Cap. 5, 79-101. Phonica.
- Vygostky, L.S. (1989). *Obras Completas*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Zambrano, L. (1998). "Modelo Integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS)". *Investigación y Postgrado*, 23 (2), (pp. 1-26). Venezuela.
- Zgryzek, S. & Veinberg, S. (2012). *El placer de leer en Lengua de Señas Argentina. Primeros pasos para el acceso a la lengua escrita de las niñas y los niños sordos*. Buenos Aires: Canales Asociación Civil.

SOBRE LAS AUTORAS

Diana Nivia Garnica

Maestra y Profesora egresada de la Especialidad de Educación Especial en Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación, Universidad Santa María; Magíster en Lingüística, UPEL-IPC. Intérprete de Lengua de Señas Venezolana. Investigadora asociada al Centro de

Investigación de Educación Especial (CIDEE) y al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Es Profesora Asistente a Dedicación Exclusiva adscrita al Departamento de Educación Especial, Programa de Deficiencias Auditivas del IPC.

Correo electrónico: diananivia@hotmail.com

Beatriz Valles González

Profesora Titular del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Especialista en Desarrollo Infantil (UCAB). Magíster en Lingüística y Doctora en Educación (UPEL-IPC). Postdoctorado en Bioética por la Universidad de Chicago. Investigadora asociada al Centro de Investigación de Educación Especial (CIDEE), al Laboratorio de Neurociencias de La Universidad del Zulia, a la Unitat d'Innovació Educativa y al Grupo de Investigación de Bioética de la Universidad de Valencia, España. Es autora de varios libros y de numerosos artículos en publicaciones especializadas nacionales e internacionales.

Correo electrónico: brvallesg@gmail.com

Fecha de recepción: 27-06-12

Fecha de aceptación: 14-05-14