
MODELO INTEGRAL DE ALFABETIZACIÓN PARA PERSONAS SORDAS (MIDAS)

Ludmilan Zambrano
ludmilanzambrano@gmail.com
(UPEL-IPMAR)

RESUMEN

La historia del deficiente auditivo en Venezuela ha sido escrita a partir de su educación y ha pasado de una visión estrictamente clínica a una visión socioantropológica de la sordera, lo que ha marcado significativamente el enfoque pedagógico para la atención de este sector de la población. Esta visión está contenida en el Modelo de Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo (1998), el cual no satisface completamente las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo que se hace necesario analizar, revisar y fortalecer los factores sociolingüísticos, educativos y políticos que influyen en el desarrollo integral de las personas con deficiencias auditivas. Estos factores han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo verdaderamente bilingüe- bicultural, donde se respete su derecho a recibir educación e información oportuna en su lengua natural: la lengua de señas venezolana, así como la consolidación del español escrito como segunda lengua desde su función social. Esta situación requiere una intervención que busque soluciones pertinentes y adecuadas al grave problema que presenta la educación del sordo en Venezuela y su relación con el código escrito. De allí que esta investigación se propuso, a través de un proyecto factible, la construcción, aplicación y evaluación de un Modelo Integral de Alfabetización dirigido deficientes auditivos con la contribución de

Recibido: 13/07/07
Aprobado: 28/09/07

todos los entes involucrados en su proceso educativo. Este Modelo Integral de Alfabetización para Sordos (MIDAS) estuvo centrado en la producción y comprensión de textos en español partiendo del respeto a la lengua de señas, la participación y formación activa y consciente de los docentes, padres y representantes, en un contexto de aprendizaje significativo. Dio como resultado una mejor relación entre este sector de la población y el código escrito como segunda lengua.

Palabras clave: modelo de alfabetización; sordos escolarizados; educación bilingüe; educación especial.

ABSTRACT

INTEGRAL LITERACY MODEL FOR THE DEAF (MIDAS)

The history of the hearing impaired in Venezuela has been written from the point of view of the person's education and has shifted from a strict clinical perspective to a socio-anthropological vision. This movement has significantly influence the pedagogical approach applied to this sector of the society. Such approach is described in the Integral Educational Attention Model for the Hearing Impaired (1998) which does not satisfy the needs and requirements of the students. This is the reason why it was necessary to analyze, review and strengthen the sociolinguistic, pedagogical and political factors that have shaped the integral development of the hearing impaired. These factors have had a negative impact in the efforts to strengthen a truly bilingual-bicultural model in which students' rights to receive a timely education in their natural tongue, Sign Language, is respected. At the same time the current model has failed to provide a solid ground for consolidating written Spanish as a socially functional second language. This situation requires finding pertinent and adequate solutions in order to solve the difficult problem posed by the education of the deaf in Venezuela and its relationship to the written code. This study proposes the creation and implementation of a new model, the Integral Literacy Model for the Deaf (MIDAS), where all factors involved in this specific education process were taking into account. The integral model was centred on the production and comprehension of Spanish texts while respecting

the Sign Language and encouraging participation and active training of teachers, parents and custodians, all of this in a context of relevant learning. The study resulted in improving the relationship between the hearing impaired and the written code as a second language.

Key words: literacy models; hearing impaired education; bilingual education, special education.

RÉSUMÉ

MODÈLE INTÉGRAL D'ALPHABÉTISATION POUR PERSONNES SOURDES (MIDAS)

L'histoire du déficient auditif au Venezuela a été écrite à partir de son éducation et est passée d'une vision strictement clinique à une socio-anthropologique de la surdité. Cet aspect a remarquablement influencé l'approche pédagogique adressée à ce secteur de la population. Cette vision est incluse dans le Modèle d'Attention Éducative Intégrale du Déficient Auditif (1998) qui ne satisfait pas complètement les besoins et les intérêts des élèves. C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser, réviser et renforcer les facteurs sociolinguistiques, éducatifs et politiques influant sur le développement intégral des personnes qui souffrent de déficiences auditives. Pour ce faire, avec cette recherche et à travers un projet faisable, on s'est proposé la construction, l'application et l'évaluation d'un Modèle Intégral d'Alphabétisation adressé aux déficients auditifs avec la contribution des tous les organismes concernés par leur processus éducatif. Ce Modèle Intégral d'Alphabétisation pour Sourds (MIDAS) est basé sur la production et la compréhension de textes en espagnol partant du respect à la langue des signes, de la participation et de la formation active et consciente des enseignants et des parents d'élèves, dans un contexte d'apprentissage significatif. Ce modèle a permis d'établir un meilleur rapport entre ce secteur de la population et le code écrit comme langue seconde.

Mots clés: modèle d'alphabétisation; sourds scolarisés; éducation bilingue; éducation spéciale.

Introducción

La historia del sordo venezolano ha sido escrita a partir del aspecto educativo y ha pasado de una visión estrictamente clínica a una socioantropológica de la sordera, tratando de tomar en cuenta al Ser en todas sus dimensiones. Esta visión de la sordera está contenida en el Modelo de Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo (MAEIDA, 1998) que a pesar de ser considerado de vanguardia, ya se hace necesario analizar, revisar y fortalecer los factores sociolingüísticos, educativos y políticos que influyen significativamente en el desarrollo integral de las personas sordas y que afectan considerablemente el éxito del modelo bilingüe, emanado del Ministerio de Educación, que sustenta la educación del sordo en Venezuela desde 1996. Los factores que han generado esta situación son, entre otros, los siguientes:

- **Factores sociolingüísticos:** la mayoría de los padres oyentes de los niños y jóvenes sordos no son hablantes de la Lengua de Señas Venezolana (LSV, en lo sucesivo), la comunidad oyente no es hablante de la LSV. la comunidad Sorda no se involucra en el proceso de lectura y escritura; los padres y representantes no se involucran en el proceso de alfabetización de los niños sordos; las diferencias lingüísticas entre la Lengua de Señas venezolana y el Español; no hay ayuda académica por parte de los padres y representantes; la falta de un abordaje significativo del código escrito por parte de los docentes en el aula y los padres en el hogar; las madres, padres y docentes dominan escasamente el LSV.
- **Factores políticos:** la ausencia de formación profesional de los intérpretes en LSV, como carrera de pregrado en las universidades del país; falta de operatividad en la aplicación del artículo 81 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en todos los espacios y contextos de la vida pública y privada del país.
- **Factores educativos:** se refieren a la poca presencia de personal sordo hablante fluido y competente de la LSV en las escuelas y otras unidades operativas pertenecientes al área de deficiencias

auditivas; el escaso acceso de la población sorda a la Educación Superior, falta de preparación en el área de la sordera y de la Lengua de señas en las otras especialidades de formación de pregrado; ausencia de dominio de la lengua de señas por parte del personal no docente de las unidades operativas de educación especial, entre otras.

Los factores mencionado han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo verdaderamente bilingüe y bicultural donde se respete el derecho de los sordos a recibir educación e información oportuna en su lengua natural, la Lengua de Señas venezolana, así como la consolidación del español como segunda lengua desde su función social (ver gráfico 1).

En el caso específico del sordo venezolano, la primera lengua es la lengua de señas venezolana y la segunda, la Lengua nacional, es decir, el 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 hogar aprovechando así la primera infancia para instaurar la construcción espontánea de este código.

Al respecto, Massone, Simón y Gutiérrez (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 y contribuye significativamente en su proceso de formación general y afianza su identidad sorda.

Por lo antes expuesto, se hace necesaria una intervención que tienda a buscar soluciones pertinentes y adecuadas al grave problema que presenta la educación en Venezuela para sordos, en virtud de su exigua relación con el español escrito. De allí que la investigación que se presenta a continuación propuso la construcción de un Modelo Integral de Alfabetización dirigido a sordos con la contribución de todos los entes involucrados en el proceso desde la función social de la lengua escrita.

Esta investigación aportó, a la educación Bilingüe para sordos, un Modelo Integral de alfabetización que privilegia la relación significativa del español escrito, desde su función social como segunda lengua, en virtud de informar, formar e involucrar a los docentes, padres y representantes en el proceso de construcción escrita. A través de la puesta en marcha del Programa de español escrito como segunda lengua para niños y jóvenes sordos, se tiene como meta principal facilitar los procesos de lectura y escritura, privilegiando la función social y contextualizada que cumple el español escrito y que los prepara para una vida en igualdad de oportunidades y condiciones.

De esta manera la calidad de vida y las oportunidades sociales, educativas y laborales de la población sorda se verán beneficiadas y expandidas a partir de una relación efectiva con el código escrito, lo cual le permitirá acceder a la Educación Superior, mejorar sus puestos de trabajo y funciones dentro de la economía nacional, al derecho a la información y formación oportuna y de calidad, sin menoscabo de su situación lingüística a partir del respeto a la lengua de señas en el marco de un país que garantiza el carácter multilingüe y pluricultural de su población.

De allí radica la importancia y utilidad de esta investigación, ya que constituye la construcción del primer modelo de alfabetización dirigido a personas con discapacidad auditiva, ya que hasta el presente sólo se han diseñado estrategias para la enseñanza de la lectura o la escritura, sin la construcción de un modelo con base en un programa global, que tome en consideración las necesidades afectivas, sociales, familiares,

lingüísticas y educativas de manera integral para su construcción y, que satisfaga los intereses de la población sorda, que refleje la función social de lo escrito como segunda lengua para sordos a través del respeto a sus diferencias lingüísticas contenidas en la lengua de señas como lengua uno y el español escrito como dos.

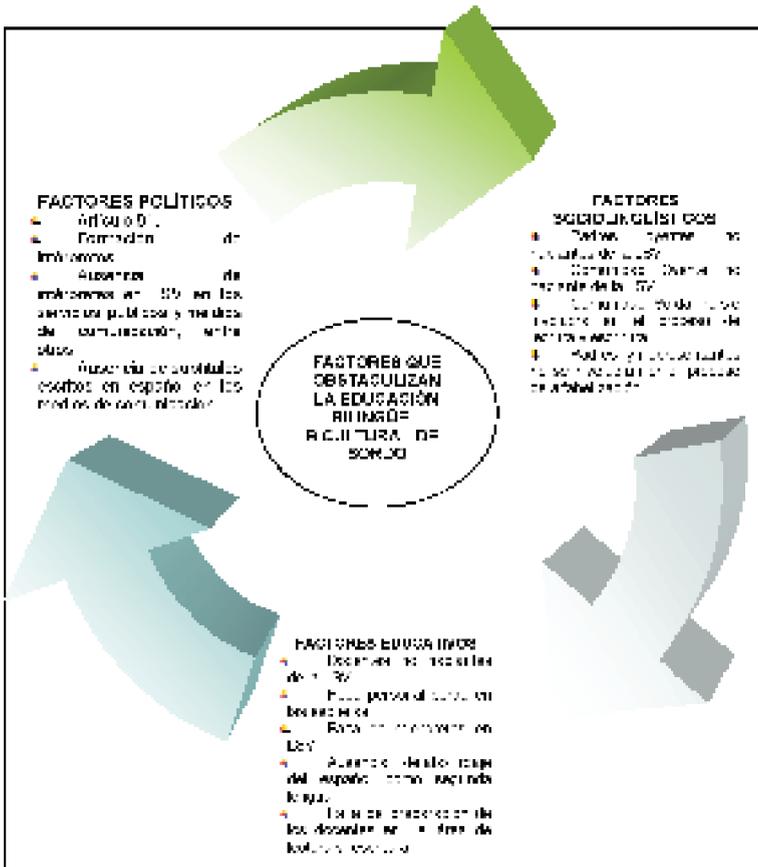


Gráfico 1. Factores sociolingüísticos, educativos y políticos que obstaculizan el éxito de la Educación Bilingüe-Bicultural para los sordos venezolanos

Referencial teórico de la propuesta

Los principios teóricos que fundamentan el MIDAS son la Lengua de Señas venezolana (LSV, en los sucesivo), la enseñanza del español como segunda lengua, la tipología de los textos escritos en español por sordos (Zambrano, 2006), la función social de la lengua escrita y el Modelo de Educación Bilingüe-Bicultural que sustenta la educación del sordo en Venezuela; todo ello en el marco de la propuesta constructivista de aprendizaje aplicada a la lectura y a la escritura. A continuación se describen cada uno, a partir de sus principios fundamentales.

La lengua de señas

El deficiente auditivo debe estar en contacto a temprana edad con su lengua materna o lengua uno definida por Serrón (1993, p. 31) como el “sistema lingüístico que por contacto generalmente adquiere el niño entre los 12 meses y los 5 años: la lengua de señas que le es propia; para que pueda acceder a un desarrollo lingüístico y cognitivo adecuado y apropiarse del español escrito como segunda lengua que, según Serrón (*op. cit.*, p. 21), constituye “cualquier sistema lingüístico adquirido, ya sea en forma sistemática o no, después de la o las lenguas maternas”, convirtiéndose de esta forma en un sujeto bilingüe (Skliar, 1997).

Por su parte, el docente debe ser bilingüe también al manejar la Lengua de Señas venezolana como segunda lengua (*supra*), pues esta competencia comunicativa garantiza una efectiva y fluida comunicación con sus alumnos y padres o representantes sordos, lo que tendrá como consecuencia un mejor desempeño educativo para ellos. Según Macchi y Veinberg (2005), la lengua de señas le permite al niño sordo hacer uso de sus destrezas cognitivas, su capacidad de inferir, de comunicarse dentro de contextos reales y significativos y utilizar estas habilidades como base para otros aprendizajes.

Así pues, el docente de alumnos deficientes auditivos no sólo debe manejar a nivel comunicativo la LSV., sino que debe dominar sus principales características con el fin de darle fluidez a su labor y contar

con las herramientas necesarias para comprender mejor a sus educandos y el código que utilizan para comunicarse. Entre estas características, las más importantes se presentan a continuación (Zambrano 1999):

- No utiliza los verbos ser y estar en sus producciones comunicativas (sólo las utiliza cuando tiene que leer en español).
- Sustituye, en algunos casos los verbos ser y estar por los verbos haber y tener.
- El punto de referencia o la ubicación temporo-espacial ocupa la posición inicial de la producción, pues constituye para el señante el elemento más importante.
- Las marcas de tiempo y número verbal se presentan externamente al verbo (antes o después).
- La negación se presenta en forma explícita o simultánea a la seña.
- Es el contexto lo que permite conocer el significado de aquellas señas que se utilizan para designar diferentes significantes.

Enseñanza del español como segunda lengua

Las consideraciones generales y que revisten importancia en el abordaje del español como segunda lengua para sordos según Macchi y Veinberg (2005, p. 31) son las siguientes: a) la naturaleza de las lenguas primera y segunda; b) las características propias del idioma a enseñar, en nuestro caso el español; c) las expectativas de los alumnos y la sociedad con respecto al segundo idioma; d) la competencia lingüística en la primera lengua (en el caso de Venezuela, la LSV); y, e) un modelo de enseñanza que se ajuste a los requerimientos que plantea cada uno de los aspectos considerados.

Al respecto deben ser consideradas tanto el carácter visuo-espacial de la lengua de señas como la tipología de las producciones escritas por niños y jóvenes sordos en español, a fin de partir de los rasgos morfosintácticos, sintácticos, léxicos y semánticos presentes en sus producciones, con el objeto de facilitar el proceso de construcción de su lengua escrita, de manera contextuada, respetando las características

lingüísticas e hipótesis de escritura que les son propias. A continuación se presenta la tipología de las producciones textuales escritas por sordos (Zambrano, 2006):

- Presentan series de palabras, en ocasiones tres sustantivos o más sin verbos ni otros elementos gramaticales.
- Las oraciones siguen un orden distinto al español escrito, determinado por los sustantivos, adjetivos y verbos sin orden preestablecido.
- Ausencia de verbos estativos (ser-estar) en casi todas las producciones, y en ocasiones son sustituidos por el verbo tener como verbo copulativo.
- Ausencia de pronombres personales.
- Ausencia de artículos.
- En cuanto a la conjugación de los verbos, éstos se presentan en infinitivo y sólo se conjugan en sus formas presente, pasado y gerundio.
- Sólo escribieron oraciones simples del tipo S +V +O (Sujeto +Verbo +Objeto) y O+ V +S (Objeto + Verbo +Sujeto).
- Poca presencia de conectivos.
- Poca uso de mayúsculas.
- Errores de ortografía, tales como sustitución, omisión y elisión de grafemas en las palabras escritas.
- Falta de correspondencia en cuanto al género y número en la oración (concordancia textual).
- Falta de tildación de las palabras.

Teoría de aprendizaje aplicada a la lectura y la escritura

Los aportes más significativos de Piaget, sus colaboradores y la teoría psicogenética, han contribuido también con la teoría constructivista. Entre ellos destacan: el uso de la cooperación entre los participantes en el aula; la relatividad del conocimiento; la validez del error constructivo y el rol del conflicto en el proceso cognoscitivo, es decir, el respeto que se debe tener por las hipótesis que el niño se plantea

acerca de los hechos y objetos de conocimiento y que no tienen por qué coincidir siempre con las del adulto. Estos principios constituyen el pilar fundamental de la puesta en marcha de las actividades del MIDAS.

La base de la teoría constructivista del aprendizaje radica en que debe proporcionársele al niño un entorno lector y escritor que le permita entender y producir textos de diversos tipos, respetándole el complejo proceso cognitivo que implica la comprensión de los mismos, con el apoyo de los docentes, padres y representantes informados y formados a este respecto.

La teoría constructivista de aprendizaje sustenta el MIDAS, porque considera a la lectura y a la escritura como procesos de construcción de significados y no como la mera memorización de palabras descontextuadas, o decodificación/codificación de palabras como hasta ahora se ha venido trabajando en las escuelas de sordos. En resumen, esta teoría plantea un espacio (escuela, hogar, comunidad) en el que el aprendizaje parte del intercambio y la construcción de conocimientos, integrando las experiencias previas del individuo y la enseñanza, con un docente facilitador de esos aprendizajes que propicia situaciones en las que el niño enriquezca estas experiencias, involucrando a la familia y a la comunidad como parte de su proceso de alfabetización integral.

La lectura y la escritura como procesos

- Constituyen un proceso de construcción en interacción social.
- El niño es el centro de los procesos de lectura y escritura.
- Leer y escribir deben ser concebidos como procesos para desarrollar la vida.
- Se debe escribir y leer siempre con un propósito, con un fin y el niño debe conocerlo.
- Lectura y escritura como proceso de construcción y reflexión constante.

Los principales postulados de la teoría de Smith (1995), Cassany (1989, 1998, 1999), entre otros, se resumen a continuación en las siguientes afirmaciones:

- La única forma de adquirir el código escrito es leyendo y escribiendo.
- El código escrito no puede ser aprendido conscientemente con ejercicios de gramática porque la lengua es muy compleja y no es posible aprenderse todas las reglas.
- El mecanismo que facilita la adquisición del código escrito es el aprendizaje espontáneo.
- El niño aprende naturalmente el lenguaje oral, la propuesta señala que el lenguaje escrito se debería desarrollar de manera parecida.
- La adquisición tiene lugar sin esfuerzo, es decir, de forma espontánea y natural.
- Los aprendices no son conscientes de la adquisición.
- Se adquiere el código partiendo de textos reales: el uso de la lengua escrita en el contexto.
- Se adquiere el código cuando se comprenden estos textos, es decir, lo más importante es el contenido y no la forma.

Marco metodológico

El objetivo primordial fue el de construir un modelo integral de alfabetización dirigido a personas sordas, para lo cual se estudiaron sus relaciones con los procesos de lectura y escritura, la participación y formación de docentes, padres y representantes y, la incidencia de la Lengua de Señas venezolana en la concreción de un modelo educativo verdaderamente Bilingüe-Bicultural efectivo. Para el logro de los objetivos propuestos, y en concordancia con el paradigma cuantitativo, esta investigación se desarrolló a partir de un proyecto factible con el apoyo de una investigación de campo.

Población y muestra

Se contó con la población de docentes, padres y representantes y alumnos de las Unidades Educativas Nacionales de Educación Especial “Maracay” y “La Victoria” respectivamente (UENEE “Maracay” y UENEE “La Victoria”, en lo sucesivo), ambas ubicadas en el estado Aragua. Como muestra se escogió a la UENEE “Maracay” debido a que cuenta con 35 años al frente de la educación de la población sorda del estado Aragua y estados cercanos, cuenta con vías que permiten un fácil acceso, además brinda Educación Básica (I, II y III Etapa), Media y Diversificada completa a la población con deficiencias auditivas y fue el primer liceo con la modalidad presencial para sordos en el país.

En cuanto a la muestra, estuvo constituida por los siguientes informantes durante el año escolar 2005-2006:

- **GRUPO 1:** la totalidad de los docentes de la UENEE “Maracay” (25 docentes);
- **GRUPO 2:** el 30% de los padres y representantes (40 padres y representantes de un total de 130, pertenecientes a la I y II Etapas de Educación Básica), y
- **GRUPO 3:** los alumnos cursantes de Cuarto grado de Educación Básica (de 16 estudiantes, sólo participaron 13, debido a problemas de inasistencia durante el desarrollo de la investigación).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A fin de recabar la información necesaria para la construcción del Modelo Integral de Alfabetización para Sordos se utilizó un instrumento tipo encuesta que fue administrado a los docentes y a los padres y representantes de los estudiantes de la UENEE “Maracay”, éste se diseñó con base en la escala de Likert (Sampieri Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2003), y fue validado a través del juicio de tres expertos con pertinencia conceptual y metodológica con la

investigación (lingüistas, metodólogos e investigadores del bilingüismo y la alfabetización). Para la validación de este instrumento se diseñó un formato *ad hoc* que recoge la evaluación y las observaciones de cada juez.

La Prueba de Indagación de las competencias de lectura y escritura en español para sordos (PICOLES, Zambrano, 2006), estuvo formada por dos partes: **la primera**, dirigida a la comprensión de textos escritos en español, a partir de un texto narrativo (un cuento); y **la segunda** estuvo dirigida a la producción de textos escritos en español a partir de una caricatura sin texto. Ambas pruebas fueron administradas en dos momentos a los estudiantes sordos; el primero (diagnóstico), antes de ejecutar el Modelo (MIDAS) y el segundo (retest), al finalizar la ejecución del Modelo. Ambas pruebas fueron validadas por la autora en una investigación anterior en el año 2003.

Validez y confiabilidad

En esta investigación se consideró la validez de contenido, para los instrumentos tipo encuesta administrados a docentes y padres de la UENEE “Maracay” empleados para la recolección de la información que sustenta la construcción del Modelo de Alfabetización, que según Sampieri et al., (2003), se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (p. 347). Para ello, fueron sometidos al juicio de tres expertos, quienes con sus observaciones determinaron la congruencia, claridad y tendencia de cada ítem.

En relación con los rangos de confiabilidad y la interpretación del coeficiente Alpha de Cronbach se tiene que según Ruiz Bolívar (2002, p. 70), los rangos entre 0,80 y 1,0, son considerados de confiabilidad muy alta. En consecuencia, el instrumento administrado a los docentes obtuvo un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0,9489 y el instrumento administrado a los padres obtuvo un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0,8340 lo cual determina que los mismos poseen un muy alto grado de confiabilidad.

Para la Prueba de Indagación de las Competencias de Lectura y Escritura en Español para Sordos (PICOLES, Zambrano, 2006), se diseñaron dos pruebas para ser aplicadas a los niños sordos: una que reportó las competencias lectoras y otra que evaluó las competencias escriturarias en español. A continuación se detallan cada una de ellas.

La Prueba de Indagación de las Competencias de Lectura en Español para Sordos (PICOLES) (Zambrano, 2006), consistió en suministrarle a cada niño un texto denominado “Las tres mariposas”, perteneciente al orden discursivo narrativo. Del mismo se formularon siete (7) preguntas abiertas con base en los niveles de procesamiento planteados por Ríos (1993); siendo distribuidas en ambos textos de la siguiente manera: tres (3) para el nivel de reproducción fiel de la información contenida en el texto; tres (3) para el segundo nivel referido a la aplicación de operaciones intelectuales a la información y dos (2) para el tercer nivel referido a la concientización de los procesos cognitivos utilizados para comprender el texto. Este tipo de prueba fue empleada por Zambrano (2002) en una investigación anterior, acerca de la comprensión lectora de textos expositivos y noticias del periódico de 20 jóvenes sordos, cursantes del segundo año de ciencias durante el año escolar 1999-2000 en la U ENEE “Maracay”.

Por su parte, la Prueba de Indagación de las Competencias de Escritura en Español para Sordos (PICOLES) (Zambrano, 2006), consistió en administrarle a cada niño la misma caricatura sin texto, a fin de que cada uno de ellos construyera en forma escrita la narración de los hechos representados en la misma. Esto permitió elaborar una tipología de los textos escritos en español por niños sordos. Este tipo de prueba fue validada y aplicada con anterioridad, en un estudio comparativo acerca de la narración de niños sordos y oyentes, en lengua de señas y en español, respectivamente, a partir de caricaturas sin texto, llevado a cabo por Zambrano (1994) en un trabajo no publicado.

Técnicas de análisis de datos

Los datos obtenidos de los instrumentos tipo encuesta diseñados y aplicados tanto a docentes como a padres, fueron analizados mediante el Programa SPSS; y para la Prueba de Indagación de Competencias de Lectura y Escritura en Español para Sordos (PICOLES). Se establecieron los criterios de corrección para la comprensión y producción de textos escritos en español que se describen a continuación:

- PICOLES lectura:

Para ello se establecieron tres tipos de preguntas de acuerdo con lo planteado por Ríos (*vid supra*), estableciendo tres tipos de respuestas correspondientes a los tres niveles de procesamientos de la información: las preguntas 1 a la 3, corresponden al nivel I de procesamiento de los textos planteados por Ríos (1993), y están referidas a la reproducción fiel de la información del cuento Las tres mariposas; las Preguntas 4 a la 6 correspondientes al Nivel II de respuestas referidas a la aplicación de operaciones intelectuales a la información del cuento; y las preguntas 7 y 8 pertenecientes al Nivel III referido a la concientización de los procesos cognitivos utilizados para comprender el texto.

- PICOLES escritura:

Se llevó a cabo un análisis lingüístico de la producción escrita por los informantes sordos a partir de la caricatura sin texto, tomando para ello los rasgos morfosintácticos, sintácticos, léxicos y semánticos. Este análisis permitió elaborar una tipología de los textos escritos en español por niños sordos a partir de las características escriturarias de los informantes de esta investigación, para ello se realizó un análisis de frecuencia en la aparición de los rasgos y un análisis cualitativo.

Diagnóstico que sustentó la propuesta

Grupo 1: Docentes. De acuerdo con la información suministrada la encuesta aplicada al personal docente que labora en la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial “Maracay” se tiene que

en cuanto a los datos generales, sus edades oscilan entre 25 y 50 años respectivamente, que la mayoría del personal cuenta con amplia experiencia en el área de deficiencias auditivas, ya que tienen ente 10 y 21 años de servicio. En cuanto al nivel académico alcanzado por los docentes de la unidad educativa, se tiene que la mayoría son profesores y TSU en deficiencias auditivas y otro porcentaje menor son profesores en dificultades de aprendizaje y en retardo mental; sólo el 12% de los docentes no está graduado en el área. La condición laboral del personal es fija, lo cual se traduce en estabilidad para los estudiantes sordos, pues los docentes están comprometidos y tienen sentido de pertenencia para con la unidad operativa.

En la segunda y tercera parte del instrumento, se presentaron una serie de enunciados y preguntas. A continuación, de manera resumida, se exponen algunos aspectos destacables de las opiniones de los docentes:

- El personal docente que labora en la Unidad Educativa de Educación Especial “Maracay” maneja la Lengua de Señas Venezolana y la utilizan en el área de deficiencias auditivas para impartir los contenidos del Programa de Educación Básica en el aula. Así mismo, creen que el uso de la lengua de señas facilita el proceso de aprendizaje-enseñanza en los niños sordos y consideran que los docentes del área son comunicadores eficiente en lengua de señas venezolana.
- El plantel ofrece regularmente cursos de lengua de señas venezolana.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas -en general- no cuentan con suficiente personal sordo hablante fluido de Lengua de Señas venezolana.
- Los docentes de educación especial no reciben, durante su formación universitaria, suficientes conocimientos de la lengua de señas venezolana, ni acerca de la enseñanza del español escrito como segunda lengua para sordos.

- En los planteles del área de deficiencias auditivas no se aborda el área de lengua tal y como lo indica el programa de Educación Básica vigente. De igual manera, los programas en el área de lengua no se ajustan a los intereses y necesidades del estudiantado sordo.
- Los docentes que laboran en los planteles del área de deficiencias auditivas conocen los principios de la Educación Bilingüe que sustenta la educación del sordo en Venezuela (ME, 1998) y, sin embargo, sólo el 20% de los docentes reconoció que los principios que sustentan la Educación Bilingüe contenida en la Conceptualización y Política de la enseñanza del sordo en Venezuela contempla el aprendizaje de la LSV, el español escrito y oral.
- La mayoría de los docentes manifestó la ausencia de un Modelo de alfabetización del español como segunda lengua para la población sorda en Venezuela.
- La totalidad de los docentes estuvo de acuerdo con que les gustaría contar con un Modelo de alfabetización que facilite el proceso de leer y escribir como segunda lengua para la población sorda.
- Según los docentes, los elementos que deben formar parte de un modelo que facilite la enseñanza del español escrito como segunda lengua son: la lectura y la escritura como procesos, la lengua de señas venezolana, la relación familia, escuela y comunidad, las teorías de enseñanza de segundas lenguas y las teorías educativas contemporáneas.
- La mayoría de los docentes reportó que los padres y representantes desconocen la LSV y ello dificulta la estimulación de la lectura y la escritura del español como segunda lengua en los hogares. Igualmente señalaron que son pocos los padres que estimulan estos procesos en sus hijos sordos por lo cual deben abordarse desde la escuela.

Grupo 2: padres y representantes

El instrumento tipo encuesta aplicado a los 40 padres y representantes que formaron parte de la muestra, arrojó los siguientes resultados:

- La mayoría estuvo en desacuerdo con que los padres y representantes de la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial “Maracay” manejan la LSV, así mismo reconocen que no utilizan la LSV para comunicarse con su hijo/a sordo/a; sin embargo, están de acuerdo con el uso de la LSV que facilita el proceso aprendizaje-enseñanza en los niños/as sordos/as.
- La mayoría está completamente de acuerdo con que ellos orientan a su/s hijos/as sordos/as en LSV y sean comunicadores eficientes en LSV, aunque esto constituye una contradicción ya que reconocen el hecho de que en su mayoría los padres y representantes no manejan ni utilizan la lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas ofrecen regularmente cursos de LSV a los padres y representantes, personal y comunidad en general.
- El plantel donde estudia su hijo/a no cuenta con suficiente personal sordo hablante fluido de la LSV.
- Las escuelas de sordos no imparten conocimientos sobre la enseñanza del español escrito como segunda lengua.
- En los planteles del área de deficiencias auditivas no se brinda escuela para padres.
- Los padres y representantes reconocen que los estudiantes sordos no saben leer ni escribir.
- En los planteles del área de deficiencias auditivas no se aborda el área de lengua como lo indica el programa de Educación Básica ya que no se ajusta a los intereses y necesidades del estudiante sordo.

- Los padres y representantes manifestaron que no existe en Venezuela un modelo integral de alfabetización que facilite la adquisición de la lectura y la escritura como procesos en el sordo, sin embargo, a los padres y representantes de las escuelas de sordos les gustaría contar con un modelo integral de alfabetización.
- Los padres y representantes de los planteles del área de deficiencias auditivas utilizan el español oral para comunicarse con su hijo/a sordo/a y preferirían que su hijo/a sordo/a utilizara el español oral para comunicarse.
- La mayoría desconoce los principios que sustentan la educación Bilingüe contenida en la Conceptualización y Política de la enseñanza del sordo en Venezuela.

Grupo 3. Alumnos sordos cursantes de cuarto grado “A” y “B”

El análisis de los resultados de la aplicación de la Prueba de Indagación de Competencias de Lectura y Escritura en Español para Sordos (PICOLES lectura, Zambrano, 2006) a los alumnos sordos cursantes de 4° “A” y “B” de la UENEE “Maracay”, arrojó que el mayor porcentaje de respuestas correctas estuvo concentrado en las preguntas de la 1 a la 3, que corresponden al nivel I de **procesamiento de los textos** (Ríos, 1993), cuyas respuestas están referidas a la reproducción fiel de la información del cuento, obteniéndose un promedio de 41,3% de respuestas correctas para este nivel.

En relación con las Preguntas 4, 5 y 6 correspondientes al nivel II de respuestas referidas a la aplicación de **operaciones intelectuales** a la información del cuento, se tiene que los porcentajes de respuestas correctas disminuyeron en comparación con las preguntas del nivel 1, siendo el promedio de respuestas correctas de 15,3%.

Por su parte, en las preguntas 7 y 8 pertenecientes al nivel III referido a la **concientización de los procesos cognitivos utilizados para comprender el texto**, no hubo respuestas correctas, pues un

amplio porcentaje de informantes no respondió. Esta información permite corroborar que los informantes pertenecientes al grupo 3 necesitan una relación significativa con los textos escritos en español a través de un modelo que satisfaga sus necesidades comunicativas a través del código escrito.

A continuación se presenta el análisis lingüístico de los resultados obtenidos durante la administración de la PICOLES de escritura, a los informantes sordos pertenecientes a 4° “A” (4 varones y 5 hembras, cuyas edades oscilan entre 10 y 14 años; para un total de 9) y 4° “B” (4 varones, y 3 Hembras, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años), año escolar 2005-2006. Este análisis se llevó a cabo a partir de los rasgos morfosintácticos, sintácticos, léxicos y semánticos presentes en las producciones escritas de los informantes, y se muestra para ello el resumen porcentual, estadístico y cualitativo de los resultados de la aplicación del PICOLES (de escritura).

Las producciones escritas elaboradas por los informantes sordos del 4° grado, secciones “A” y “B”, de la UENEE “Maracay”, en relación con las categorías gramaticales empleadas por ellos, del total de 170 palabras escritas, el 46% fueron sustantivos; el 25% verbos; el 11% adjetivos; el 6% artículos; el 5% conjunciones; el 4% preposiciones y el 2% pronombres. De estos datos se desprende que las palabras más usadas fueron los sustantivos, luego los verbos, los adjetivos calificativos, y en menor medida los artículos, conjunciones, preposiciones y pronombres. Sin embargo, cabe destacar que nos encontramos con informantes que sólo escribieron su nombre para identificar la prueba y otros que no escribieron ninguna palabra.

Resumiendo, se pudieron identificar las características en las producciones escritas por los informantes sordos, que dieron origen a la tipología de las producciones textuales que se presentan a continuación: usan series de palabras, en ocasiones tres sustantivos o más sin verbos ni otros elementos gramaticales; las oraciones siguen una presentación determinada por los sustantivos, adjetivos y verbos sin orden preestablecido, lo que resulta distinto al español escrito; existe

una marcada ausencia de verbos estativos (ser-estar) en casi todas las producciones y, en ocasiones, son sustituidos por el verbo *tener* como verbo copulativo; ausencia de pronombres personales, artículos; poca presencia de conectivos; sólo emplearon oraciones simples; los verbos se presentan en infinitivo y sólo se conjugan en sus formas presente, pretérito y gerundio; falta de correspondencia en cuanto a género y número en la oración (concordancia textual). Los errores ortográficos más comunes fueron: poco uso de los signos de puntuación y las mayúsculas; sustitución, omisión y elisión de grafemas en las palabras escritas; falta de tildación de las palabras.

La propuesta

Modelo integral de alfabetización para sordos (MIDAS)

La construcción y diseño del MIDAS se justificó y sustentó en el diagnóstico precedente, con el cual se comprobó que: 1) los estudiantes sordos presentan dificultades para comprender y producir textos escritos en español; 2) tanto los docentes como los padres y representantes necesitan información y formación acerca de la lengua de señas venezolana, las teorías contemporáneas para la enseñanza de la lectura y la escritura, la enseñanza de segundas lenguas, los principios que sustentan la educación bilingüe 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; 3) no existe un modelo de alfabetización para sordos, por lo que, tanto los docentes como los padres y representantes evidencian la necesidad del Modelo Integral de Alfabetización para Sordos, para dar respuesta a la problemática encontrada en cuanto a la relación de los sordos con el español escrito como segunda lengua.

Objetivos

Objetivo general

Facilitar la alfabetización integral de los niños y jóvenes sordos mediante el aprendizaje del código escrito como segunda lengua mediante el MIDAS, 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.

Objetivos específicos

- Vincular a la escuela, a la familia y a la comunidad en el proceso de alfabetización de niños y jóvenes sordos a través de los lineamientos contenidos en los aspectos fundamentales que sustentan el MIDAS y la formación permanente de los actores involucrados.
- Establecer las diferencias lingüísticas entre la Lengua de Señas venezolana y el español escrito como segunda lengua.
- Abordar en el contexto lingüístico el vocabulario necesario para la interacción efectiva entre los niños y jóvenes sordos de los textos escritos en español.
- Construir el significado de los diferentes tipos textuales a partir de la interacción contextualizada y significativa de los niños y los textos escritos en español.
- Construir textos escritos, siguiendo la tipología textual, de acuerdo con la función social del español escrito como segunda lengua.
- Acompañar el proceso de ejecución del MIDAS a través del Programa del español escrito como segunda lengua.

Fases del modelo

Para el desarrollo del MIDAS se diseñaron las cuatro fases que se explican en el cuadro 1. La evaluación del modelo se llevó a cabo durante todo el proceso en forma de espiral, lo cual permitió la revisión constante del progreso de los involucrados a través de actividades de evaluación formativa y sumativa. Esto permitió retomar o retroceder cada etapa dependiendo de la evolución de cada niño, a partir de la investigación-acción participativa, en la que cada grupo fue construyendo su propio camino de aprendizaje. Se propició así la revisión constante del proceso, lo que dio resultado en el avance de la alfabetización de los niños y jóvenes sordos que participaron en el proyecto.

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

Cuadro 1.

Fases constitutivas del MIDAS

| FASES | ACCIONES |
|------------------|---|
| I.- INFORMATIVA | - En esta fase se informa a toda la comunidad educativa de los objetivos y actividades que persigue el modelo MIDAS. Luego de la explicación, los docentes, padres, representantes y alumnos deciden participar en las actividades planificadas. Para ello se elabora un proyecto para la ejecución de las fases, así como también un cronograma de actividades. |
| II.- DIAGNÓSTICO | - Elaborar el diagnóstico de necesidades de alfabetización de cada grupo de niños que participa en el modelo. - Diseñar un Plan de acción por grupo, de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico. |
| III.- FORMATIVA | - La Unidad Educativa, a través de los docentes, padres, representantes y alumnos, organiza el programa y participa activamente en las jornadas, eventos y talleres, entre otros, a fin de formar e informar a todos los involucrados en la aplicación del modelo en cuanto a los principios teóricos y prácticos que lo sustentan, con el objeto de garantizar su efectiva ejecución. - Ejecutar las actividades contenidas en el Plan de Acción de cada instituto. |
| IV.-EVALUATIVA | - Enriquecer con las observaciones realizadas por los docentes, padres, representantes, niños y jóvenes sordos la ejecución del MIDAS. - Llevar a cabo actividades de seguimiento y acompañamiento. - Realizar eventos donde se privilegie la presentación de las producciones escritas de los niños y jóvenes sordos. |

Desarrollo del modelo

El carácter sistémico del MIDAS tuvo su base en considerar a cada participante (niño o joven sordo) como un ser integral y por ello involucró a todos los actores clave en su proceso de alfabetización, lo que optimizó la relación entre los sordos y el código escrito es el hecho de que tanto sus docentes como padres y representantes, familia y comunidad, estuvieron involucrados en su proceso de lectura y

escritura. Los elementos que forman el modelo son: 1) la lengua de señas como primera lengua y código fundamental para comunicarse con los sordos en todos los ámbitos; 2) el español escrito como segunda lengua, y 3) la escuela, la familia y la comunidad (gráfico 2).

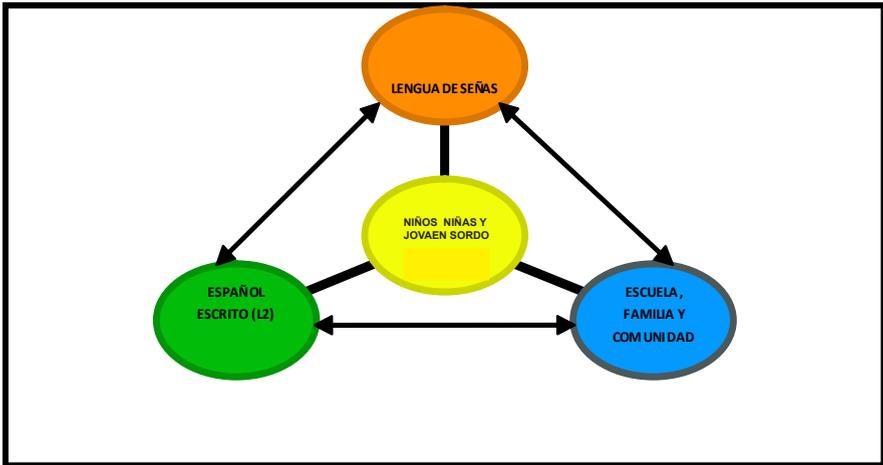


Gráfico 2. Elementos que forman el MIDAS

El MIDAS contempló 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 directo y espontáneo la población con deficiencias auditivas, donde la cooperación y la confianza sean claves para el aprendizaje. Por esto se planteó 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 desvirtúan el sentido real de la lectura y la escritura como procesos para la vida.

En el modelo se planteó compartir el proceso de construcción de la lengua escrita, donde niños y jóvenes sordos confronten sus hipótesis sin temor, 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 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 el desarrollo del 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 (cuadro 2) 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.

El 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 resuelven 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 a medida que avanzan y de acuerdo con sus dudas.

Así mismo, los tipos de textos y su nivel de complejidad serán escogidos en consenso por los participantes del proyecto, y se irá complejizando en la medida en que sus intereses y prosecución escolar así lo demande, 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.

Cuadro 2**Organización del MIDAS a partir de los módulos de aprendizaje**

| 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) |

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 los niños y jóvenes sordos con base en la propuesta Bilingüe emanada del Ministerio de Educación y Deportes. 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 pueden llevar a cabo durante la aplicación del Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Niños y Jóvenes Sordos, estarán orientadas por el docente facilitador de acuerdo con los objetivos y el proyecto de lectura y escritura que desarrolle con su grupo. A manera de ejemplo se pueden citar algunas actividades: exposiciones en LSV, dramatizaciones, construcción de crucigramas, sopas de letras, mapas mentales y conceptuales, entre otras.

Recursos

- **Humanos:** personal docente, personal auxiliar (sordo y oyente), padres, representantes, alumnos sordos y comunidad en general.
- **Materiales:** los necesarios para la ejecución de cada actividad.
- **Institucionales:** se debe contar con el apoyo de entes gubernamentales y no gubernamentales para facilitar la ejecución exitosa del MIDAS.
- **Financieros:** se contó con el financiamiento por parte del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador a través de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”, para ejecutar con éxito las actividades contempladas en el proyecto.

Evaluación de la ejecución del modelo integral de alfabetización para sordos (midas): una experiencia

El proceso de ejecución del modelo se llevó a cabo con los docentes, los padres y representantes y los alumnos y alumnas cursantes del 4º grado, secciones “A” y “B” de la UENEE “Maracay”. También se realizó el proceso de evaluación de la puesta en práctica del MIDAS, durante ocho meses, a partir de su ejecución.

La ejecución del Modelo Integral de Alfabetización para Sordos (MIDAS) estuvo centrada en dar cumplimiento a los objetivos fundamentales del Programa de español escrito como segunda lengua para sordos propuesto; en tal sentido, se abordó la unidad modular I, correspondiente al orden del discurso narrativo, en virtud de ser el más empleado en la escuela y que fue el seleccionado por los participantes en el proyecto (docentes, padres, representantes, niños, niñas y jóvenes sordos).

Este programa se desarrolló a partir de las tres primeras fases del modelo, tomando como base el diagnóstico realizado con antelación en la investigación que sustentó su construcción. El MIDAS fue ejecutado durante ocho meses y luego de su aplicación se administraron

los instrumentos pertinentes a fin de evaluar y validar el impacto y la efectividad del mismo, en los informantes (docentes, padres y representantes y alumnos y alumnas sordos) y el logro de los objetivos propuestos en el MIDAS. Esta evaluación se llevó a cabo en el marco de una revisión constante y en espiral de los avances de los participantes en el modelo, a fin de planificar las actividades propuestas en el programa y adecuarlas a las necesidades e intereses de los participantes.

Igualmente, en el marco de la ejecución del MIDAS, a través del Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Sordos, se llevó a cabo la formación de los docentes, padres y representantes acerca de las bases teóricas que lo sustentan, se establecieron los compromisos necesarios entre los participantes, para dar cumplimiento a las metas propuestas en el Modelo y en el Programa y se les entregó un conjunto de lineamientos y premisas básicas.

Al finalizar la aplicación del MIDAS se llevó a cabo una actividad de tipo social donde los participantes recibieron libros de obsequio y compartieron sus experiencias con sus docentes, padres, representantes y facilitadora.

En cuanto a los alumnos sordos, cursantes de 4º grado, secciones “A” y “B”, se les aplicó luego de la ejecución del Modelo, la Prueba de Indagación de las Competencias de Lectura en Español para Sordos (PICOLES, Zambrano, 2006). Ésta consistió en suministrarle a cada niño y niña un cuento titulado “Las tres mariposas”, perteneciente al orden discursivo narrativo, acerca del cual se formularon las mismas preguntas que en el diagnóstico, a saber: siete (7) abiertas con base en los niveles de procesamiento planteados por Ríos (1993), siendo distribuidas en ambos textos de la siguiente manera: tres (3) para el nivel de reproducción fiel de la información contenida en el texto; dos (2) para el segundo nivel referido a la aplicación de operaciones intelectuales a la información y dos (2) para el tercer nivel referido a la concientización de los procesos cognitivos utilizados para comprender el texto.

Por su parte, la Prueba de Indagación de las Competencias de Escritura en Español para Sordos (PICOLES, Zambrano, 2006). También se le administró a cada niño la misma caricatura sin texto, con el objeto de que cada uno de ellos construyera en forma escrita la narración de los hechos representados en la misma, tal y como se empleó en el diagnóstico, a fin de contar con un patrón de comparación en el desarrollo de competencias de escritura de los estudiantes sordos participantes. Los resultados en términos de comparación entre el diagnóstico y la aplicación del modelo se presentan en las conclusiones.

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 y su importancia para la vida plena (Zambrano, 2006), ha constituido uno de los retos más grandes de los últimos años. De aquí deriva 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. Se observa así 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 (ONU, 1948).

La construcción, aplicación y evaluación del MIDAS, permitió el cumplimiento de los objetivos propuestos para el desarrollo de esta investigación y luego del análisis de la información suministrada por los grupos involucrados, se presentan las siguientes conclusiones:

- Los planteles del área de deficiencias auditivas deben retomar el Programa de Escuela para Padres, en el que se le brinde la formación, la información y el apoyo necesario para mejorar el desempeño académico, lingüístico 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, por lo cual, debe ser considerado en el nuevo diseño curricular de la carrera docente.
- 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. En estos aspectos participaron activamente en las actividades planificadas en el marco del MIDAS.
- Los docentes, padres y representantes 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 permiten el diseño de estrategias que tiendan a superar las diferencias y dificultades encontradas a partir del respeto a sus hipótesis de escritura.
- 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 lengua, 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 suministró durante su aplicación la formación a los docentes, padres y representantes en cuanto a la lengua de señas venezolana, el abordaje del español como segunda lengua y los tipos de texto, a partir de las unidades modulares de aprendizaje (se debe destacar que sólo se abordó por razones de tiempo, la unidad modular de aprendizaje Narración, en el tipo de texto: cuento).
- 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 permitió que los participantes comprendieran 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, es decir leer y escribir para la vida.
- 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.

Finalmente, y luego de las consideraciones antes presentadas, se puede decir que este camino de investigación está abierto y que 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 Venezuela y a la satisfacción de una necesidad de la población sorda en facilitar una relación con el español escrito que garantice su desarrollo integral y futuro académico a partir de una educación verdaderamente bilingüe y bicultural.

... “El silencio de los sordos sólo existe para aquellos que no entienden lo que sus manos y su corazón dicen” (Zambrano, 2002).

Referencias

- Cassany, D. (1989). *Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Massone, M., Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y Vida*, XX(3), 24-33.
- Ministerio de Educación. (1998). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del deficiente Auditivo*. Caracas: Autor.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> [Consulta: 2005, Mayo 20].
- Ríos, P. (1991). Metacognición y Metacomprensión de la lectura. En A. Puente (Dir.), *Comprensión de la Lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Biblioteca del Libro.
- Ríos, P. (1993). Lectura, aprendizaje y comprensión en pizarra. *Santillana*, 1(3).
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- Serrón, S. (1993). *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. Caracas: Tropykos.

- Serrón, S. (2006). *La lengua de señas venezolana en el panorama lingüístico nacional* [Documento en línea]. Disponible: webdelprofesor.ula.ve/humanidades/alejoviedo/Serron_LSV.htm [Consulta: 2005, Mayo 16].
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Smith, F. (1995). *Comprensión Lectora. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Autor.
- Zambrano, L. (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.
- Zambrano, L. (2002). El español escrito como segunda lengua para Sordos. ¿Utopía o Realidad? *Lingua Americana*, VI(11), 65-76.
- Zambrano, L. (2006). *Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas (MIDAS)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay, Venezuela.