

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL/LOGOPEDIA

**LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCOLARES CON DÉFICIT
AUDITIVO DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA ESCUELA ESPECIAL**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

MARLENS LABRADA PÉREZ

Holguín
2019

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL/LOGOPEDIA

**LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCOLARES DE PRIMERO Y
SEGUNDO GRADOS DE LA ESCUELA ESPECIAL**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Profesor Asistente, MSc, Lic. **MARLENS LABRADA PÉREZ**

Tutora: Profesor Titular, MSc, Lic. Onaida Calzadilla González, Dr. C.

Holguín
2019

Agradecimientos

A mi tutora Dr.C Onaida Calzadilla González, por su sabias ideas en la conducción del proceso investigativo, por creer en mí y guiarme a partir de mis particularidades.

A mi familia, el apoyo constante durante todo el proceso, por sus palabras de aliento y confianza en cada momento que me dieron fuerza para seguir.

A mis amigas por estar pendiente de mi desarrollo profesional, su cariño y ayuda incondicional.

A mis compañeros por su colaboración y confianza.

Todas las personas que de una forma u otra apoyaron esta investigación.

A todos, ¡Muchas gracias!

Dedicatoria

A mis padres, por la vida que me han dado, pues sin ellos hoy no estuviera donde estoy.

A todos los escolares sordos, por dejarme entrar en su mundo de silencio, que necesitan aprender a escribir en una segunda lengua para integrarse a la sociedad de los normo-oyentes.

SÍNTESIS

La educación de las personas sordas ha sido por muchos años tema de debate entre diferentes especialistas, maestros y logopedas. Las tendencias educativas implementadas con los escolares sordos se han centrado en la rehabilitación, en el aprendizaje de la lengua de señas, en la adquisición de la lengua oral y la lengua escrita. Sin embargo, estudios internacionales y nacionales demuestran que la educación para los escolares sordos desde un enfoque sociocultural representa la mejor alternativa para asegurar una educación de calidad e incluye la diversidad y el derecho de hablar su lengua natural y a recibir una educación bilingüe – bicultural que favorezca la adquisición de una segunda lengua.

Se ofrece una Concepción Teórica – Metodológica de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, en el espacio logopédico único, desde una concepción bilingüe – bicultural, y se define premisas del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura y la argumentación de los núcleos teóricos que aportan una nueva comprensión del proceso de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como segunda lengua. Se emplea la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno como método fundamental de la investigación, para la identificación, constatación y caracterización del problema existente en la práctica educativa y para detectar las transformaciones ocurridas en el proceso a partir de las influencias recibidas con la estrategia de intervención logopédica integral, así como el taller de socialización con especialistas, para valorar la pertinencia de la propuesta. Los resultados alcanzados se consideran satisfactorios, al aportar elementos positivos de la práctica educativa.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESCOLARES SORDOS DE PRIMER Y SEGUNDO GRADOS	12
1.1 Antecedentes históricos de la educación de las personas sordas	12
1.1.2 Modelos de comunicación para la educación de personas sordas	21
1.2 La comunicación en el escolar sordo.Su incidencia en del desarrollo cognitivo del escolar sordo	24
1.3 La enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L.2) en escolares sordos	34
Conclusiones del capítulo I	44
CAPÍTULO II. PROPUESTA TEÓRICO – METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, EN EL ESPACIO LOGOPÉDICO ÚNICO, DESDE UNA CONCEPCIÓN BILINGÜE – BICULTURAL	46
2.1. Caracterización del estado actual de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L.2) en escolares sordos de primer y segundo grados	46

2.2. Concepción teórico – metodológica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, en el espacio logopédico único, desde una posición bilingüe – bicultural	52
2.2.1 Estructuración de la concepción teórico – metodológica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, en el espacio logopédico único, desde una posición bilingüe – bicultural	54
Conclusiones del capítulo II	78
CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, EN EL ESPACIO LOGOPÉDICO ÚNICO, DESDE UNA CONCEPCIÓN BILINGÜE – BICULTURAL	80
3.1 La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno como método fundamental de la investigación	81
Conclusiones del capítulo III	108
CONCLUSIONES	109
RECOMENDACIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	112
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La educación del escolar sordo se transforma en los momentos actuales de una visión centrada en la sordera como enfermedad o discapacidad a una socioantropológica que la considera diferencia. Así se revela que los escolares sordos tienen las mismas posibilidades que sus coetáneos de apropiarse de una lengua que le permita el desarrollo cognitivo y social, base para la calidad de vida.

Desde esta perspectiva se fundamenta en el mundo la visión bilingüe – bicultural de la educación de las personas sordas. En ella se explicita cómo estos sujetos tienen posibilidades de adquirir más de una lengua y que a pesar de ser una lengua minoritaria, tienen el derecho a ser educados en ella. La educación bilingüe reconoce como primera lengua en la persona sorda, la denominada lengua de señas, que en su evolución ontogenética se expresa desde el gesto, la mímica, la señas convencionales en su microsistema hasta las señas que conforman el código lingüístico de una región o país, es decir en el mesosistema.

Por lo antes expuesto es que la familia que tiene hijos sordos debe propiciar la interacción con personas de la comunidad sorda, pues constituyen el modelo lingüístico a imitar. En la actualidad desde el modelo educativo inclusivo se ha centrado la atención en la necesidad de que el medio social respete y acepte las diferencias del escolar, que considere como lengua natural la lengua de señas, sobre la que construirá su identidad. La interacción del escolar con la comunidad sorda y la adquisición y desarrollo de la lengua de señas los pone en condiciones de asimilar una segunda lengua, que en Cuba es la lengua española (L2).

Lo antes expuesto revela el valor del accionar del maestro logopeda como uno de los agentes educativos proveedores de recursos y apoyos al escolar con déficit auditivo. Este profesional desde el accionar especializado tiene la alta responsabilidad de habilitar la comunicación, por una u otra vía, de modo que cada escolar que asiste a la institución educativa pueda expresar sus sentimientos, emociones y asimilar la experiencia histórico – social de la humanidad. He aquí la relevancia de la adquisición de la lectura y la escritura desde una posición bilingüe – bicultural.

En el campo de la Logopedia, a nivel internacional, son múltiples las propuestas sobre la atención educativa al escolar con déficit auditivo, en función de favorecer la comunicación y la adquisición de una de las formas de lenguaje en la segunda lengua. Dentro de estos aportes se destacan los de Sánchez, Ortuño y Belda (2014) que exponen la evolución de la atención a los problemas de audición y lenguaje y su vínculo con la consolidación de la Logopedia como ciencia. También los de Silvestre y Laborda (2005) que analizan el desarrollo del lenguaje oral en los escolares con déficit auditivo como el resultado de la interacción de diferentes variables: características del sujeto, adaptaciones de los medios educativos en los que crece, efectividad de la atención logopédica, acción del medio familiar y de otros medios socioeducativos. Se destacan además, los aportes de Castejón y España (2004) sobre un modelo de desarrollo de la colaboración entre maestro y logopeda para la intervención en las dificultades del lenguaje desde la escuela inclusiva.

Sobre la lectura, la escritura y el lenguaje oral en escolares con discapacidad auditiva son de valor para esta investigación los estudios de Domínguez (2003) en los que analiza como acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito y los realizados junto a Leybaert (2014), sobre el acceso a las estructuras fonológicas de la lengua y su repercusión en los lectores sordos, así como el de Porteiro (2015) sobre el empleo del material audiovisual subtulado en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

La mayor fuente de información sobre la temática de la enseñanza – aprendizaje del escolar con déficit auditivo se obtiene del campo de la Educación Especial. Aquí resultan significativos los aportes de autores foráneos, tales como: Stokoe (1978), Galcerán (1998), Valmaseda (1999), Grosjean (1999), Skliar (1995 - 2003), Robles (2012), Arias, Bazdresch y Perales, (2012), en sus estudios profundizan en la tendencia educativa bilingüe y en las características de estas personas como seres sociolingüísticos diferentes, con potencialidades para acceder a dos sistemas lingüísticos.

Específicamente entre los dirigidos a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares con déficit auditivo se revisan los que abordan el análisis y la detección de carencias en lectura y escritura por

Campos y Trujillo (2011) y sobre las prácticas de la lectura y escrituras desde las perspectivas de la atención temprana de Menéndez, Benítez, Sobrino, y Hinojosa (2011). De los últimos años, se sistematizan los estudios sobre comunidad sorda y lengua escrita en los que se revela las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita, aportado Yarza (2015); la evaluación de la escritura en estudiantes sordos bilingüe de Fernández (2016) y la enseñanza a niños y jóvenes sordos en contextos bilingües de Martínez (2017).

Sirven de referente para este estudio las investigaciones realizadas en Cuba desde el campo de la Educación Especial. Dentro de ellas se destacan las dirigidas al diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos, Rodríguez (2003); la preparación del docente para enseñar a leer, Bravo (2003); la enseñanza de la lectoescritura, Hernández (2005); la comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura, Acosta (2008); la estimulación de la comunicación en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo, Noguerras (2008) y el tratamiento a las habilidades comunicativas, Olivera(2008).

En sentido general desde las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la Lengua Española, como segunda lengua, se revela las potencialidades de la Lengua de Señas Cubana para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los escolares sordos y para la adquisición de habilidades en la comunicación escrita, mediante la transferencia de información de la primera lengua a la segunda. A pesar de la profundización de los estudios sobre el referido tema, se considera un problema no resuelto por la ciencia pues es insuficiente la sistematización de la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura como parte de la segunda lengua en los escolares con déficit auditivo, cuando se conoce que más del 90% de la población sorda en el mundo son hijos de personas oyentes, quienes dominan un código lingüístico diferente al empleado por sus hijos. Esto dificulta el proceso comunicativo y exige otra manera de abordar su educación.

Los resultados en Cuba, en su mayoría, son aportados desde la Educación Especial; sin embargo, desde la perspectiva del accionar del maestro logopeda son muy limitados, pues solo se encuentran las propuestas

referidas a la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura y la escritura a niños de cero a tres años de edad, de Calzadilla (2003) y el de Lores (2013) que propone la atención logopédica a escolares con manifestaciones de dislexia y disgrafia en escuelas de la Educación General. Estas permiten la profundización en la concepción de la atención logopédica desde bases psicolingüísticas y en cómo ocurre la formación de la conciencia fonológica y el resto de los procesos implicados en la lectura y la escritura.

El análisis hasta aquí realizado y los resultados que ofrece el estudio factográfico efectuado por la autora sobre el aprendizaje de la segunda lengua en el escolar sordo con la aplicación de métodos del nivel empírico, tales como entrevistas, encuestas y el estudio documental revela que el escolar se comunica en lengua de señas y esta le sirve de base para aprender a leer y escribir; sin embargo, no se ha logrado que se apropie de la lectura y la escritura, según los objetivos curriculares, como resultado de la evolución de su lengua natural. Lo expuesto hasta aquí permite acotar la siguiente **situación problemática**:

- Se organiza el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde la perspectiva normo – oyente en detrimento de la cultura del escolar sordo, que constituye el patrimonio del grupo minoritario que se crea, modifica, comparte y mantiene en el transcurso de la interacción entre los miembros de la comunidad.
- En el trabajo con la comunicación escrita el maestro logopeda, no siempre tiene como punto de partida el nivel de desarrollo alcanzado por el escolar en su lengua natural. Pues no se ha revelado en la evolución ontogenética, de la misma, el momento propicio de introducir una segunda lengua.
- En la estructuración del proceso de atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura no se parte del nivel de desarrollo alcanzado en la conciencia fonológica, como habilidad metalingüística, y sus implicaciones para el empleo de las rutas léxica y fonológica para la adquisición de la lengua escrita por el escolar sordo.

- Se aprecia en el maestro logopeda la carencia de recursos metodológicos, para organizar el proceso de atención logopédica integral en función de la adquisición de la lectura y la escritura en el escolar sordo, como sistema de comunicación.

El estudio de la práctica pedagógica y de los sustentos teóricos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos permite a la autora identificar como limitación teórica fundamental, a resolver en esta investigación: pobre argumentación, desde lo teórico y lo metodológico, de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el espacio logopédico único, partiendo de la lengua de señas para llegar a la lengua escrita. Desde la relación que existe entre la conciencia fonológica y las vías de acceso al léxico.

La contrastación de las insuficiencias empíricas y la teórica, evidencia una **contradicción**, que se da entre necesidad de adquirir la lectura y la escritura como sistema de comunicación por el escolar sordo, para la integración educativa y social y las carencias teóricas – metodológicas en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje en el campo logopédico para estos escolares.

La situación analizada origina, como **problema científico**: insuficiencias en el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos, que limitan la adquisición de la comunicación escrita.

El texto escrito es considerado como uno de los medios más eficaces para recibir información y acceder a los conocimientos; así como, uno de los instrumentos más utilizados para la enseñanza de las personas sordas. Por ello desde el acto educativo se debe vencer uno de los mayores obstáculos que impone la pérdida auditiva: el acceso correcto al lenguaje escrito y a la capacidad de alcanzar una competencia lectora y escritora adecuada y funcional.

Por todo lo anterior se delimita como **objeto de estudio**: el proceso de atención educativa de la comunicación del escolar con déficit auditivo.

Desde esta perspectiva, se precisa que la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares con déficit auditivo, requiere de acciones que orienten desde la teoría pedagógica, cómo proceder en dicho proceso desde el espacio logopédico único; donde el maestro logopeda en interacción con el maestro del aula impulse a toda la comunidad educativa a participar colaborativamente en la adquisición y desarrollo de la comunicación del escolar. De este modo, el contexto educativo adquiere naturaleza inclusiva y se convierte en proveedor de recursos y apoyos.

Por ello se precisa como **campo de acción**: la atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos de primero y segundo grados, como sistema de comunicación.

En consecuencia, el **objetivo** de esta investigación se dirige a: la elaboración de una concepción teórico – metodológica de la atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, de los escolares sordos de primero y segundo grados que asisten a la escuela especial.

El proceso investigativo se orienta al asumir como **idea a defender**: una concepción teórico – metodológica en la que se revelen las particularidades de la conciencia fonológica en el escolar sordo, como base para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, desde una perspectiva bilingüe – bicultural, permitirá explicar y organizar el proceso de atención logopédica integral en escolares de primero y segundo grados de la escuela especial, para su inclusión educativa y social.

El proceso de investigación se conduce por las **tareas investigativas** que permiten profundizar en los estudios que al respecto se realizan.

1. Determinar los referentes teóricos que explican cómo ocurre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comunicación en las personas con déficit auditivo.

2. Sistematizar los principales presupuestos epistemológicos relacionados con el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, en escolares sordos de primer y segundo grados.
3. Constatar empíricamente el estado actual del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, en los escolares sordos de primero y segundo grados.
4. Diseñar una concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, en escolares sordos de primero y segundo grados desde una posición bilingüe – bicultural.
5. Comprobar la pertinencia de la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, en escolares sordos de primero y segundo grados desde una posición bilingüe – bicultural.

Para resolver el problema y alcanzar el objetivo se emplean diferentes métodos de investigación.

Del nivel teórico:

El análisis – síntesis y la inducción – deducción durante todo el proceso investigativo, para el estudio de las categorías comunicación en el escolar sordo, modelos comunicativos, proceso pedagógico, atención educativa, conciencia fonológica, enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2), espacio logopédico único, atención logopédica integral, así como las relaciones entre ellas y para establecer relaciones lógicas esenciales en todo el proceso de la investigación.

El histórico – lógico para el estudio de la evolución del proceso de atención educativa de la comunicación del escolar sordo, las tendencias y modelos que prevalecen.

La modelación para elaborar la concepción teórico – metodológica, tanto desde las ideas que la conforman como su materialización en la práctica mediante la estrategia de atención logopédica integral. El método de enfoque de sistema para explicar los componentes, categorías e ideas esenciales de la concepción.

Entre los métodos empíricos se utilizan:

Las encuestas y entrevistas, para constatar los puntos de vistas, opiniones y el nivel de preparación del maestro logopeda, de los maestros del aula y directivos sobre las particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura como sistema de comunicación en escolares sordos.

La observación, para la caracterización del escolar sordo de primero y segundo grados, para la obtención y recopilación de información sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del escolar, desde el espacio logopédico, con énfasis en las interacciones de los escolares con los otros escolares, la maestra del grupo, los miembros del grupo familiar y del accionar del maestro logopeda.

El análisis documental para la recogida de información relacionada con el problema de investigación: el expediente clínico – pedagógico, expediente logopédico y el audiológico para caracterizar el escolar, la evolución del déficit y las potencialidades con que cuenta para la asimilación de la lectura y la escritura.

Se revisan además, documentos normativos del Ministerio de Educación (MINED), para constatar lo normado sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura y sobre la atención logopédica integral.

Las técnicas de exploración psicológica y logopédica, para la caracterización de los escolares.

La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, como método fundamental de la investigación, para la identificación, constatación y caracterización del problema existente en la práctica educativa y para perfeccionar la propuesta. También, para detectar las transformaciones ocurridas en el proceso a partir de la influencia recibidas con la estrategia de atención logopédica integral. Se emplea el método de taller de socialización con especialistas, para valorar la pertinencia de la propuesta.

Se utiliza la triangulación para contrastar los resultados obtenidos con los diferentes métodos y técnicas y develar la pertinencia y los nuevos puntos de vista sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde el espacio logopédico.

La población para el estudio estuvo compuesta por los escolares de primero y segundo grados de la escuela especial “La Edad de Oro”, de la provincia Holguín y los directivos y docentes de dicha institución escolar, mientras que la selección muestral abarcó a los dos (2) escolares de primero y segundo grados. La técnica de muestreo utilizada fue la intencional o deliberada, atendiendo a que los sujetos seleccionados constituyen el total de la población.

La contribución a la teoría en la investigación consiste en: una concepción que contiene los argumentos del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, de los escolares sordos de primero y segundo grados, desde una perspectiva bilingüe – bicultural; la novedad científica se expresa en la resignificación del proceso atención logopédica integral a partir de la identificación de la lógica para la organización didáctica de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, como sistema de comunicación, que va desde el lenguaje signado, la formación de la conciencia fonológica, como condición para el trabajo con las rutas de adquisición de la lectura y la escritura por el escolar y su despliegue en la estrategia de atención logopédica integral.

El aporte práctico, se revela en la estrategia de atención logopédica integral, que es parte de la concepción teórico – metodológica, en la que se explicitan las formas de trabajo con la conciencia fonológica y los niveles de desarrollo alcanzados por el escolar en la lectura y la escritura. Así como, las acciones para los agentes educativos que intervienen en el proceso.

El estudio que se presenta forma parte de los resultados del Proyecto de investigación: Atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. Asociado a Programa Nacional Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo

La tesis cuenta con introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se presenta el análisis de las concepciones teóricas y metodológicas de la comunicación y del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos de primer y segundo grados.

En el capítulo II se ofrece la propuesta teórico – metodológica en la que se modela el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos de primer y segundo grados, se parte de los resultados obtenidos con la aplicación de diferentes métodos y técnicas que permiten caracterizar el estado inicial del proceso que se investiga. La concepción teórico – metodológica se estructura en: los fundamentos teóricos que sustentan el nuevo punto de vista; los principios y premisas del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura y los núcleos teóricos que aportan una nueva comprensión del proceso.

En el capítulo III se expone cómo ocurre la concreción de la teoría en la práctica y los resultados de la aplicación de la propuesta en la práctica pedagógica. Se ofrecen los resultados de los métodos de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno y el de talleres de socialización con especialista, los que muestran transformaciones satisfactorias durante el proceso investigativo.

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA COMUNICACIÓN EN EL ESCOLAR CON DÉFICIT AUDITIVO, DESDE EL ESPACIO LOGOPÉDICO

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA COMUNICACIÓN EN EL ESCOLAR CON DÉFICIT AUDITIVO, DESDE EL ESPACIO LOGOPÉDICO

En este capítulo se presenta el análisis de los antecedentes históricos de las tendencias que han imperado en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comunicación del escolar con déficit auditivo; se particulariza en los sujetos sordos por ser centro de la investigación, por ello, resulta esencial la sistematización de los modelos que emplean. Se presenta además, el análisis de las particularidades de la comunicación de este escolar y cómo ellas determinan el proceso de atención logopédica integral. También se ofrece el modo en que ocurre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como forma de comunicación.

1.1 Antecedentes históricos del proceso de atención educativa de la comunicación del escolar con déficit auditivo.

Para el análisis histórico se parte de que el objeto de estudio que se sistematiza es el proceso de atención educativa a la comunicación de los escolares con déficit auditivo. En esta investigación resulta esencial considerar como criterio para la caracterización: las principales tendencias educativas que han imperado a lo largo del tiempo en la educación de este escolar; para ello se determina como indicadores los siguientes:

- Momento de surgimiento.
- Principales representantes.
- Posición teórica respecto a la comunicación en la persona con déficit auditivo.
- Métodos empleados.

La educación de las personas con déficit auditivo transita necesariamente por la posición de cómo estas han sido valoradas por las diferentes ciencias, lo que hace que en el curso de la historia en muchas ocasiones se tuvieran puntos de vista totalmente contradictorios. Si las aproximaciones se realizan desde el enfoque médico terapéutico, desde las patologías lingüísticas, se puede constatar que se tienden a generalizar la imagen de esta persona como lingüísticamente deficiente, cuyo grado de inserción y de éxito social debe ser medido en función de las capacidades para la producción oral y el desarrollo de recursos de comprensión del lenguaje vocal. Si la postura es desde el enfoque sociocultural, que da primicia a los lenguajes viso – gestuales, se considera al deficiente auditivo como una persona lingüísticamente competente. Sobre la base de esta polémica, se realiza el análisis de las principales tendencias desde las que se proyecta la educación de las personas sordas.

Para el desarrollo del epígrafe resulta necesario analizar lo planteado por Toledo (2007) cuando se refiere a las tendencias pedagógicas, considerándolas como

(...) todo fenómeno que se da en la naturaleza, el pensamiento o en la sociedad que está condicionado por un desarrollo histórico concreto, referido a determinadas orientaciones del pensamiento pedagógico en las que se manifiestan regularidades de una etapa particular, que tiene una connotación educativa por la propia dinámica general del desarrollo (p.21).

Sánchez (2004) analiza el término en el campo educativo y plantea que “tendencia del pensamiento educacional o pedagógico es la dirección u orientación que asume este en su desarrollo resultante de la conjugación de las condiciones, factores y leyes externas e internas asociadas a este fenómeno” (p.8)

Por su parte Valera (2000) define el término tendencia educativa como “la postura teórica metodológica que se asume ante el fenómeno educativo en un contexto histórico temporal y concreto y que se expresa como conceptualizaciones y prácticas educativas determinadas (...)” (p.25).

En la educación de las personas con déficit auditivo, según Alcina y Hernández (2007) han existido dos tendencias, también denominada por algunos autores como modelos, estas son la oralista y la de signos. La primera considerada monolingüe oral y la otra bilingüe.

La tendencia monolingüe oral, integra la tradición oralista de la historia de la educación. Es en el Congreso Internacional de Profesores de Sordos de Milán (1880) donde se institucionalizan las tesis de esta filosofía educativa, que tiene como objetivo alcanzar la calidad articuladora del escolar sordo antes que la competencia lingüística (Torres, 1988). Desde ella se impulsó la enseñanza del oralismo puro, originando el desarrollo de la medicina, en este campo, con la creación de prótesis, los diferentes tipos de audífonos y los implantes cocleares, entre otros.

La tendencia oralista se sustenta en la concepción clínico – terapéutica de la sordera, los sujetos que la tienen son considerados “enfermos”. Desde ella las prácticas rehabilitadoras se derivan del diagnóstico médico; se centra en la categorización de los sujetos, en describir sus problemas y las causas que lo generan y se enfatiza en la discapacidad.

Se registra en la historia que los métodos oralistas nacen con el monje Ponce de León, en el siglo XVI y que luego son adoptados por pensadores como Wallis, Amman y Pereire. En ellos se centra el accionar del maestro en la rehabilitación oral y auditiva y se combina con la lectura labiofacial, apoyado fundamentalmente por el alfabeto manual. Sin embargo, cuando se estudia en esencia el accionar de Ponce de León se constata que el oralismo no era su propósito fundamental, sino enseñar a sus alumnos la lengua escrita, transitando de la escritura a la lectura y de ahí a la palabra complementada.

El oralismo alcanzó mayor reconocimiento a partir del año 1778 en los trabajos del maestro de escuela Heinicke. Este centró la atención en las ventajas de la palabra oral y de la lectura labial en los escolares y excluyó los gestos de la enseñanza. Se destaca de este pensador el método que utilizaba para la enseñanza y el aprendizaje; consideraba que primero los escolares debían comprender el significado de la palabra, luego

entrenarse en la pronunciación y así pasar a sílabas y palabras simples y estas asociarlas con objetos o señas, para luego escribirlas.

Dentro de los seguidores de esta tendencia se destaca Graham, Tornton (1847, 1922), Rau (1983), Zikov (1978, 1979, 1981), Kuzmichova (1982), Blancnchet y Valad. J - Gabel; (1865 , 1878), entre otros. Estos valoran el empleo de métodos para oralizar y garantizar la fluidez del lenguaje oral, desarrollando los procesos de lectura y escritura y la lectura labiofacial.

Una crítica a esta tenencia está en las palabras de Sacks (citado por Hidalgo, 2012, p.10) quien plantea que: "(...) hemos obligado a los niños sordos a tratar de transformarse en personas oyentes, en lugar de aceptar sus características diferentes y trabajar con ellos de manera adecuada de acuerdo a sus diferencias, respetando su idioma y su cultura".

También se aprecia el análisis sobre el oralismo en la obra de Vigotsky (1989) en la que se constata un planteamiento de Verner (1909) que expresa:

(...) de todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del sordomudo, pero ninguno de los métodos está en condiciones de devolverle al sordomudo a la sociedad humana, como puede hacerlo el método oral"(p.55) También hace referencia a Kartchner (citado por Barreda, 2014,p.20), que explica que (...) al oralizar al niño sordo estamos tratando que usen su sentido más débil (la audición); (...) los sordos al no acceder al sonido son personas potencialmente visuales;(...)es importante para acercarlos al curriculum de los niños oyentes utilizar el idioma de señas.

El análisis de este planteamiento pone a relieve la gran polémica que ha perdurado en el tiempo, pues se reconoce que al método oral como el que propicia la entrada del sujeto sordo a la dinámica social. También devela la potencialidad de estos sujetos desde su sistema visual y la necesidad del empleo del lenguaje signado, como vía para su formación y desarrollo.

Desde esta tendencia se proponen los métodos unisensoriales como el verbotonal, de Guberina y los audiorales con dactilología como: el Rochester – habla con dactilología – y los basados en la lectura labial como la palabra complementada. En Cuba se destaca el uso de métodos con el objetivo de oralizar al niño, dentro de ellos: el global o de palabras íntegras, imitativo, de imágenes escritas, belga, y el comunicativo. Estos se combinan de forma mixta en la comunicación bimodal. Se confirma en Valmaseda y Gómez (1999) cuando plantea que (...) tanto estos métodos como otros no mencionados se moverán en el espectro de lo que es la base de la enseñanza de la lengua oral: estimulación auditiva y aprovechamiento del *input* visual de la lectura labial (p.410).

En el estudio histórico se revela como hito de importancia la fundación en Hamburgo, Alemania, por Heinicke, (1778), de la primera escuela pública para personas con déficit auditivo; así como, la creación del método para la enseñanza del lenguaje oral, denominado método oral puro.

En Bélgica, en la segunda mitad del siglo XVIII, se empleaba en la enseñanza el lenguaje oral y los gestos y, es a finales del siglo XIX que se generaliza el método oral puro. En el año 1809 en Dinamarca se funda la primera escuela para sujetos con déficit auditivo. En la educación de los hipoacúsicos se consideran los restos auditivos y el nivel de desarrollo del lenguaje espontáneo y se emplea el método oral. En los sordos se emplea el alfabeto manual, como método.

Fleri (1800-1856) considera que“(...) la enseñanza del lenguaje oral es método y objetivo, pues los gestos y la mímica eran los procedimientos auxiliares en la etapa inicial, pero innecesarios en la etapa superior de la educación (p.124)

El análisis de lo abordado hasta aquí permite aseverar que la tendencia oralista tuvo entre sus méritos el aprovechamiento de los restos auditivos para la estimulación temprana, el diagnóstico psiconeurológico preciso, y el empleo de la amplificación sonora con diversos recursos. Como limitaciones se identifica que los procedimientos empleados para la educación, por su naturaleza terapéutica, inciden de manera negativa en las

competencias lingüísticas pues se centra en las competencias del lenguaje oral para adquirir la lectura y la escritura y la comunicación en general.

La tendencia educativa bilingüe, concibe la educación de las personas sordas desde dos lenguas. La primera lengua, la de signos, considerada la más inmediata o primera lengua del escolar; que va a adquirir en la interacción con la comunidad sorda, o por la necesidad de su uso en las relaciones con personas oyentes. La segunda lengua, la mayoritaria del entorno oyente ya sea en la modalidad oral o escrita, o de las dos formas, cuyo aprendizaje se concibe sobre la base de la competencia en la lengua de señas. Esta tendencia recoge la tradición del empleo de métodos que se sustentan en el uso del signo manual, proveniente de la escuela manualista francesa, del método español y de los sistemas de comunicación bimodal.

La tendencia bilingüe surge en Suecia alrededor de 1983. Entre sus principales representantes se destacan Grosjean (1999), Skliar (1995, 1997, 1999,), Sánchez (1990), Oviedo (2008), Johnson y Kartchnes (1999, 2001,2003), Galcerán (2004), Wendy, Ramírez (1995, 1998,1999), Peluso (2014), Salgado (2003), Bravo (2003), Rodríguez (2003,2004), entre otros.

A partir del reconocimiento oficial por el Parlamento Europeo de la lengua de señas, en 1988, se inician proyectos bilingües en los países nórdicos. Desde la década del 90 hasta el presente esta tendencia ha tenido mayor aceptación; constatándose en los documentos de todos los congresos realizados y en el reconocimiento que ha adquirido en la Federación Mundial de Bilingüismo.

La tendencia bilingüe, según García (2004)

(...) surge como respuesta a los bajos resultados académicos alcanzados por la mayoría de los alumnos sordos, con pérdidas auditivas graves y por la evidencia de que los hijos sordos de padres sordos adquirirían de manera natural una lengua que les permitía representar la realidad de forma lingüísticamente compleja, comunicarse con los otros, pensar y aprender (p.33).

Fernández (1994) considera que la tendencia bilingüe se sustenta en los postulados de respetar la diversidad y de avanzar desde una perspectiva intercultural, hacia la consideración de las personas sordas como grupo cultural, con una lengua, una historia y una cultura que se les son propias.

Por su parte Bergmann (citado por Muñoz, 2011), refiere que

(...) una educación bilingüe en las personas sordas implica que la lengua de signos nacional de los escolares sordos sea su lengua materna o primera lengua. Sería su lengua primaria a través de la cual obtendrían información, mantendrían toda clase de comunicación y desarrollarían sus destrezas cognitivas y sociales lo máximo posible; posteriormente aprenderían la lengua hablada de su entorno, de forma escrita y como su segunda lengua.

Se aborda al bilingüismo por Galcerán (1995) como una solución de comunicación entre dos comunidades, que tienen características diferentes y, que como tal deben ser consideradas. Este autor argumenta, que en todas las situaciones de contacto desde su lengua, el bilingüismo es un hecho inevitable en el escolar sordo; destaca además, las potencialidades de las personas sordas para desarrollarse desde una educación bilingüe, a partir de la interacción con la comunidad sorda y la oyente.

El enfoque educativo bilingüe enfatiza que la comprensión sociocultural de la sordera defiende como punto de partida para la enseñanza – aprendizaje la lengua de signos. Considera, además, que es la lengua natural de las personas sordas y por tanto, en situaciones de enseñanza – aprendizaje es la primera lengua vehicular, que facilita a los escolares sordos el acceso al currículo y a las lenguas orales en su forma escrita y hablada.

Rodríguez (2005) aborda que

(...) el escolar sordo que desarrolla una lengua de señas, puede ir aprendiendo también el español como una segunda lengua, en su modalidad escrita (o hablada según sus posibilidades y sus restos auditivos), pero su competencia en la última no será necesariamente igual que en la primera, y dependerá del trabajo que se realice en la escuela, para que logre acceder a un nivel de competencia

superior en el conocimiento de la lengua de la mayoría de las personas, en nuestro caso, del español (p.156).

Díaz (2009) destaca que la educación bilingüe representa un salto superior en la historia de la educación de las personas sordas porque los reconoce como miembros de una comunidad, que además de la lengua de señas tienen unos procesos históricos, sociales y culturales particulares; pues, les otorga el derecho a sus miembros de participar en una educación, que reconozca sus potencialidades, diferencias y necesidades.

Señalan las ventajas de la educación bilingüe y su alcance bicultural Peluso y Vallarino (2014) pues consideran que rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el desarrollo de los escolares con déficit auditivo y se muestra como una pedagogía culturalmente sensible frente a aquellos escolares en situación minoritaria, es decir una pedagogía que toma en cuenta y respeta las particularidades culturales y lingüísticas de los escolares sin definirlos como déficit.

El bilingüismo en Cuba al igual que en otros países latinoamericanos y del mundo desarrollado se da dos formas fundamentales: el bilingüismo sucesivo y el simultáneo. En la variante uno se parte de la lengua de señas como primera lengua (L1) de las personas sordas y posteriormente, una vez que está consolidada, se introduce la lengua de la comunidad oyente. A juicio de esta investigadora de todas las opciones, esta es una de las propuestas más coherentes con las características del escolar sordo. En la variante dos se considera a la lengua de señas como segunda lengua para los sujetos con hipoacusia. Se propone iniciar con la lengua hablada y cuando esté consolidada, se introduce la lengua de señas y se trabaja con ella de forma sistemática. Resulta importante analizar en este epígrafe un punto de discrepancia, en la tendencia bilingüe con relación al momento y al modo en que conviene iniciar la enseñanza – aprendizaje de la segunda lengua. La primera postura considera que no es imprescindible recurrir a la producción oral para que estos alumnos accedan a la segunda lengua. Es decir, se considera que el sordo profundo sólo está capacitado para ser realmente bilingüe si tiene el lenguaje escrito como segunda lengua, y no la lengua hablada, para la cual está

biológicamente discapacitado. De esta forma, como plantea Galcerán (1998) el aprendizaje de la lengua oral se relega hasta cuando los profesionales creen que puede aprovecharla o hasta que el alumno se siente especialmente motivado.

La otra postura defiende que la segunda lengua sea enseñada de forma oral y escrita, por lo que, el aprendizaje del lenguaje escrito parte de la competencia en lengua de signos y en lengua oral. Se argumenta que la lengua oral favorece la lectura labial (con apoyo de la palabra se complementa), el conocimiento del léxico y el aprendizaje de la gramática; además de situar al niño sordo en mejores condiciones para la integración personal y social dentro de la comunidad oyente.

El estudio revela que se transita de una tendencia monolingüe, que analiza la sordera desde lo clínico – terapéutico, que considera a estos sujetos como deficientes para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente, hacia una basada en las capacidades, la denominada tendencia bilingüe. La segunda tendencia postula que los niños sordos puedan acceder a la comunicación y representación del mundo a través de una lengua que pueden adquirir de forma natural y espontánea, la lengua de signos, a la vez que aprenden la lengua mayoritaria de su entorno. En ambas tendencias se le concede gran importancia al lenguaje escrito en la educación de los alumnos sordos y se valora la conveniencia de emplear sistemas aumentativos o complementarios de comunicación en la enseñanza – aprendizaje del lenguaje oral y/o escrito. En la investigación nos adscribimos a la tendencia bilingüe pues representa un salto en la historia de la educación de las personas con déficit auditivo, al reconocerlos como miembros de una comunidad lingüística. Desde ella se impulsa la enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito como segunda lengua, en la que se debe aprovechar la competencia lingüística en la lengua de signos, pues posibilita, que el acceso a la lectura y a la escritura sea un proceso que se corresponde con las características del desarrollo del escolar sordo. Desde esta tendencia también se le da un papel preponderante al del escolar con ambas comunidades, para

que sirvan de referente y de mediadoras en el proceso comunicativo. En ella se particulariza el proceso de atención logopédica al connotar el rol de este profesional en el trabajo en equipo y redes profesionales.

1.1.2 Modelos de comunicación empleados en la enseñanza – aprendizaje de los escolares sordos.

A lo largo de la historia de la educación de las personas sordas se han empleado diferentes sistemas de comunicación, en dependencia de la orientación del pensamiento pedagógico en relación con el uso que se hace de ellos según el contexto. Estos sistemas de comunicación se recogen en la literatura científica como modelos y como métodos; la profundización teórica realizada por la autora de este estudio permite aseverar, que se está en presencia de modelos, en los que se combinan diferentes métodos.

Uno de los modelos más abordados en la literatura científica es el de comunicación total, que consiste en la utilización de señas o gestos simultáneamente con el habla y cualquier otro medio visual para transmitir un mensaje. Considera Moores (1987) que así, el niño sordo no tiene que depender sólo del habla para comprender lo que se dice.

La comunicación total nace en Estados Unidos a inicios de la década del 70, del siglo pasado, se alude su surgimiento a la crisis del oralismo. Desde este modelo se logra borrar la oposición entre la lengua de señas y la lengua oral Castellanos et.al. (2003) que

(...) para este modelo tiene el mismo valor la palabra, el gesto, la dactilología, la música, la pintura, la pantomima, la danza, los restos auditivos conservados, en fin todos los recursos comunicativos para que el mensaje llegue a la persona con déficit auditivo, no importa la forma (p.75).

En la conferencia de “Las Escuelas Americanas para Sordos”, en 1976, se define la comunicación total como (...) una filosofía que incorpora las formas de comunicación auditivas, manuales y orales apropiadas para asegurar una comunicación efectiva con las personas sordas (Toledo,2007)

Sobre la conferencia se plantea que deja abiertas muchas interrogantes acerca de cosas tales como el uso del deletreo digital, el tipo de comunicación gestual a utilizar, y si las modalidades gestuales y orales serán

empleadas alternativa o simultáneamente; plantea que la comunicación total no es más que una envoltura nueva para el viejo método simultáneo, a los otros métodos, entrenamientos y técnicas; simplemente se le agregaron los gestos, sin que tuviera lugar ningún cambio en la filosofía.

El modelo comunicativo mímico – gestual surgió en Francia, conocido como el método mímico, tuvo como principal exponente al abate L'Épée (1712- 1789). Con este método el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los niños con déficit auditivo se realiza con la utilización de las manos, los ojos, el rostro, la boca, y el cuerpo.

El método mímico resultó suficientemente estable para la enseñanza de los sordos, aunque con el paso del tiempo sufrió transformaciones significativas. Se destaca en el empleo de este método Sicard (1742-1822), discípulo de L'Épée, y director del Instituto Nacional de Sordos, quien perfeccionó el método mímico – gestual; fundamenta que la lengua manual no puede sustituir a la hablada, que al principio es necesario determinar las reservas de los signos que tiene el escolar y después brindarle posibilidades de realizar ejercicios representando nuevos signos, pues un oyente no debería inventar signos atribuyéndoles significados abstractos. Este planteamiento representa una crítica a los signos metódicos de L'Épée.

En Rusia, en 1806, se efectúa la apertura de una escuela bajo la dirección del pedagogo francés Zhojffré, quien basaba la educación de los sordos en el método mímico – gestual y en la escritura. Entre los seguidores de este método se hallan Thomas Hopkins Gallaudet, (1787-1851), quien lo introdujo en Estados Unidos; Edward Miner Gallaudet (hijo) (1837-1917) fundador del Gallaudet Collage de Washington, que hoy es Gallaudet University.

El modelo de comunicación bimodal o simultáneo se propone desde los tiempos del abate L'Épée (1760), los partidarios del empleo de los gestos con fines pedagógicos revelaron que lo hacían con el doble objetivo de facilitar al sordo la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de la lengua hablada. En su mayoría se

utilizaba simultáneamente dos códigos de interacción lingüística: el oral hablado, oído o leído en los labios, y el gestual, usando las manos, la expresión facial y corporal.

El modelo de comunicación bimodal se promueve en España, en 1995, por Sánchez. En ese contexto se intenta adaptar el castellano hablado con gestos extraídos de la mímica de los sordos. Se completa con algunos gestos, elaborados artificialmente, para aquellos significados que no pueden expresarse mediante el léxico gestual. Su argumento se basa en el uso simultáneo de la comunicación oral y gestual.

La comunicación bimodal se emplea de tres formas: sistemática, cuando el aprendizaje se realiza de manera total, compatibilizando el desarrollo de la lectura labial con la reeducación audiofonológica; de manera selectiva, cuando poseen un nivel mínimo de comunicación oral y existe riesgo de que utilice ante todo el aspecto gestual del sistema y, de forma periódica cuando resulte imposible la lectura labial porque haya excesiva distancia entre los que están hablando. Los objetivos que se persiguen con este sistema son la adquisición por el niño de una comunicación temprana, rica en matices, que se amplíe el vocabulario y se emplee de manera sistemática la lectura labial.

La dactilología, es otro modelo de los más empleados en la educación de las personas sordas. Se considera como el lenguaje de signos más antiguo. Consiste en la utilización de un alfabeto manual o bimanual en el que cada letra adopta una posición determinada. En él para la escritura y el deletreo en el aire, cada posición de la mano representa una letra. El aprendizaje y uso del alfabeto dactilológico facilita la articulación y la escritura correcta cuando se aprende en el mismo momento que el fonema, en la etapa de desmutización. Esta posibilita la coordinación digital, la psicomotricidad manual, la intencionalidad de los movimientos relacionados con la intención del acto comunicativo y es expresión de la madurez y dominio corporal.

La palabra complementada, es otro modelo, considerado como un sistema de apoyo a la lectura labial. Con su empleo se ayuda a corregir las confusiones orofaciales haciendo inteligible el discurso hablado; se considera que pertenece a la corriente oralista y se emplea para la rehabilitación logopédica de niños con

serias alteraciones auditivas. En ella se utilizan tres posiciones de la cara (lado, barbilla y garganta) para indicar las vocales y ocho figuras de la mano para indicar las consonantes, distribuidas en otros tantos grupos, no existiendo dos fonemas que tengan la misma forma labial dentro del mismo grupo.

Se destacan como características de este sistema que: es un sistema oral y silábico en el que se aprende a hablar antes que a leer y escribir; en la corrección logopédica se trabaja la discriminación fonética para hacer visible la palabra al escolar. Es considerado como un sistema fácil, económico y atractivo que puede ser aprendido por niños menores de dos años.

El análisis teórico realizado ofrece que en el campo logopédico estos modelos se identifican como sistemas de comunicación o métodos. Esta autora considera que ambos términos son adecuados, pues cuando son empleados por el escolar con déficit auditivo son las vías o medios de comunicación; sin embargo, en el proceso educativo sirven como método de enseñanza. De manera indistinta se emplean en una u otra tenencia en función del objetivo a lograr. En la actualidad la ciencia destaca su valor para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura; por ello, se requiere ser selectivo en el momento de su selección, según propicie la situación comunicativa.

1.2 Particularidades de la comunicación en el escolar con déficit auditivo. Sus implicaciones para la atención logopédica integral.

El análisis de la comunicación de las personas con déficit auditivo se realiza desde los aportes de diferentes ciencias como la Anatomía, Fisiología y Patología Humanas, la Psicología, la Lingüística, la Neuropsicología, la Socioantropología, la Pedagogía y la Logopedia. Desde estas ciencias los investigadores coinciden en que el mayor impacto de la sordera es sobre la comunicación y de ahí se desprenden las restantes consecuencias. Para la comprensión de la comunicación del escolar con déficit auditivo se debe tener como punto de partida el análisis de la sordera desde presupuestos anatomofisiológicos, que analiza la pérdida auditiva como trastorno, como una deficiencia generada por una enfermedad. La pérdida auditiva es un indicador que no se

puede obviar en la estructuración del proceso pedagógico. Para la Organización Mundial de la Salud- OMS (2018), la sordera es la pérdida de la audición que consiste en carecer de la capacidad de escuchar igual o al mismo nivel que cualquier otra persona con sentido del oído normal; es decir, el umbral de audición es de 25 db o superior.

La clasificación de la pérdida auditiva se realiza a partir de diferentes criterios: según el nivel de audición funcional, por el lugar donde se encuentra la lesión, por el grado de pérdida de audición y el momento en el que se produce la pérdida auditiva.

Atendiendo al lugar donde se localiza la lesión auditiva, las sorderas se clasifican en: conductivas, que son aquellas en la que los trastornos están situados en el oído externo o en el oído medio; sorderas neuro – sensoriales o de percepción que están ocasionadas por lesiones cocleares o por disfunciones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal; la mayoría de sorderas prelingüística, son de este tipo. Se consideran más graves y permanentes, con pronóstico desfavorable y, la sordera mixta que tiene componente perceptivos y de transmisión.

Atendiendo al momento en que se produce la sordera esta pueden ser pre – locutivas o congénitas, anterior a la adquisición del lenguaje y la sordera post – locutivas que surgen después de la adquisición del lenguaje oral.

Atendiendo al grado de pérdida auditiva se clasifican los grados de sordera del modo siguiente:

- Pérdida ligera de 21 a 40 db: perciben el habla expresada con voz normal, pero pueden tener dificultades en el habla con voz baja o lejana. Detectan e identifican los ruidos familiares cercanos. En mensajes hablados el sujeto puede no llegar a una percepción exacta de la información. A veces, pueden aparecer problemas para articular algún sonido del lenguaje.
- Pérdida media de 41 a 70 db: no oyen bien la conversación normal y perciben el habla si se eleva un poco la voz, entienden mejor si ven la cara del interlocutor cuando les habla. Se benefician de la

lectura labial y en conversaciones habladas rápidas, no llegan a recibir la totalidad de la información.

Por esto son importantes la adaptación de una prótesis y la intervención logopédica.

- Pérdida severa de 71 a 90 db: sólo perciben la conversación si se les habla con voz fuerte cerca del oído; perciben los sonidos fuertes pero no los sonidos medios o lejanos. La adquisición del lenguaje oral no ocurre de manera espontánea.
- Pérdida profunda de 91 a 120 db: sólo perciben ruidos intensos, y algunos sólo vibraciones. Estos sujetos no pueden percibir el habla a través de la audición. En este grupo es donde se encuentra un mayor número de signantes.
- Pérdida total o cofosis de 121 o más db, es poco frecuente. Se plantea la ausencia de restos auditivos, aunque en muchos casos, una pérdida superior a 100 db implica una verdadera cofosis funcional.

En la actualidad en el ámbito de la atención educativa, se clasifica a los escolares con dificultades de la audición en una categoría más amplia y comprensiva, menos centrados en el déficit y más en sus necesidades educativas especiales. Esta clasificación es la que se utiliza en la investigación.

- Hipoacúsicos: son sujetos cuya audición es deficiente, pero con el empleo de prótesis o sin ella, la audición es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva.
- Sordos profundos: son personas cuya audición no es funcional para la vida cotidiana; no les posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. La visión se convierte en el principal vínculo con el mundo y en el canal principal de la comunicación.

El análisis de la comunicación de este escolar desde presupuestos psicolingüísticos se realiza desde el planteamiento de Jáudenes (2013) en el que nos precisas que (...) no se trata sólo de un problema de comunicación, sino de lenguaje: de la adquisición temprana de lenguaje oral y de todas las habilidades cognitivas que están ligadas a éste y a la maduración auditiva precoz (p.14).

Por tales razones se argumenta la necesidad de que en el niño sordo se estimule el acceso al lenguaje oral, no sólo por necesidades comunicativas, sino por el papel fundamental que desempeña el lenguaje en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. Se debe proyectar el proceso educativo de modo que se logre la interacción y los intercambios comunicativos sin restricciones de códigos, ni de contenido.

En el estudio resulta esencial el análisis de las categorías comunicación y lenguaje, por la manera singular que se dan en el sujeto sordo. El término comunicación es más general, engloba al de lenguaje, pues éste puede ser considerado como la forma más importante de comunicación. En la comunicación se puede utilizar cualquiera de los sistemas sensoriales y se emplea el potencial comunicativo mediante gestos, expresiones faciales, corporales, entre otros. De ahí que la comunicación humana no se limita sólo a la lengua hablada y escrita; sino que, existen diversos códigos de comunicación: gestual, corporal, mímico y, el principal medio de la comunicación humana es el verbal – auditivo, mediante el lenguaje oral o la lengua hablada.

Para este estudio se asume la definición de lenguaje de Sánchez (2013), la que se realiza desde las aportaciones de la Lingüística y la Psicolingüística, y plantea que:

(...) es una función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, deseos e intenciones por medio de signos acústicos, gestuales o gráficos, que se rigen por una serie de códigos. El lenguaje en la comunicación humana tiene, entre otras, dos finalidades: ser un medio de comunicación y servir de instrumento de cognición y mediador simbólico de los procesos de pensamiento (p.168).

Asevera además, que adquirir el lenguaje supone entrar en un sistema altamente reglado y formalizado. Es precisamente la presencia de múltiples códigos que estructuran el lenguaje, lo que marca la diferencia entre un sistema de comunicación y un sistema de lenguaje. A partir de lo expuesto hasta aquí Sánchez (2013) deja abierta una brecha a la indagación científica referida a la naturaleza de la lengua de señas: es un sistema de comunicación o llega al alcance de una forma de lenguaje.

El análisis de la discapacidad auditiva conduce a aseverar que esta no solamente impedirá el paso natural y espontáneo de los sistemas de comunicación primaria al lenguaje y el cumplimiento de la función comunicativa del lenguaje. Sino que, también impedirá el paso de los sistemas de representación primarios mediante pautas imitativas, palabras sueltas, dibujos, acciones, formas de juego como el juego simbólico, hacia sistemas de representación elaborados, como el lenguaje.

Asumir este criterio refuerza la perspectiva de la adquisición de la lengua oral en el momento de aprovechamiento del periodo crítico de desarrollo, es decir, aproximadamente hasta los cuatro años de edad. Se debe precisar que adquirir el lenguaje no significa que obligatoriamente el niño tenga que oralizar, que articular palabras, pero sí entrar en un mundo altamente reglado y formalizado, con la presencia de múltiples códigos que estructuran el lenguaje.

Estos planteamientos particularizan la ayuda logopédica pues debe realizarse desde las edades tempranas de modo que se estimulen los restos auditivos y todos los procesos implicados en la comunicación, ya sea signada u oral. Así mismo, que propicie la retroalimentación en el niño como elemento clave para que continúe comunicándose y pueda transitar de la comunicación primaria a la comunicación mediante la lengua de señas u oral.

A partir de lo antes expuesto, se analiza la lengua de señas como sistema lingüístico y como instrumento de la comunicación humana. Esta constituye un hecho de naturaleza social, que permite el proceso de simbolización y construye dialécticamente la realidad social de los sujetos. Según Morales (2015) la lengua de señas juega un papel decisivo en la visión del mundo que construyen los sordos, es la que los define y le proporciona los recursos para darle sentido a la vida; constituyendo así, de manera indisoluble su identidad, marcándolos culturalmente desde lo lingüístico.

La lengua de señas es una lengua minoritaria, el estudio de ella implica cuestionarse qué estatus presenta en relación con la lengua mayoritaria en una sociedad dada, y qué relaciones de poder están dadas a nivel social.

Alega Morales, (2015) que la lengua mayoritaria de una sociedad en un momento histórico determinado, adquiere cierta valoración y prestigio en relación con otras lenguas dentro del mismo marco socio – histórico. En el campo científico los aportes de Stokoe (1979), Liddell (1977), Battison (1978), Klima y Bellugi (1979), Johnson, Erting (1978), y otros, citados por Massone y Curiel (1998) evidencian el hecho de que las lenguas de señas, presentan todas las propiedades que los lingüistas han descrito como identificadoras de las lenguas naturales. Según Rey (2008), "(...) los lingüistas han analizado estructuras, reglas y funciones de las lenguas de señas que constituyen parte estructural de las lenguas de señas nacionales."

Desde los primeros estudios de Stokoe (1960) ha expuesto que la naturaleza de las lenguas de señas no es muy distinta a la naturaleza de las lenguas orales. Una vez que se establece la diferencia fundamental que presentan en cuanto a la modalidad gestual – visual y vocal – auditiva respectivamente, se determina que son similares en cuanto a su organización como sistema lingüístico.

Peluso (2010) plantea que las lenguas de señas poseen una estructura propia caracterizada por aspectos de naturaleza viso – gestual. El sordo habla con sus manos y nominaliza el mundo con las señas de su lengua. Ésta se puede describir en diferentes niveles como son el sintáctico, semántico, morfológico y fonológico. A su vez se puede descomponer en parámetros donde la unidad mínima es la seña.

Dentro de los parámetros que plantea Peluso, se identifican en la literatura científica: la configuración, el movimiento y la orientación de la mano; así como, la expresión facial. Es necesario remarcar el hecho de que las señas se diferencian de los gestos en la medida en que estos últimos no implican características verbales, sino, elementos que acompañan a la comunicación.

Desde una mirada socioantropológica, se plantea por Massone y Behares (1990) la despatologización de la persona sorda, pues se considera al escolar sordo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, que posee una lengua propia y características socio – culturales distintivas.

Esta ciencia permite comprender que el déficit psicocultural de los sordos no es resultado de su sordera biológica; sino de los obstáculos que en la formación de su identidad no le permiten la formación de su estructura psicocultural desde su grupo minoritario, pues se pretende que ésta se construya sobre la base del modelo oyente. Por esto "(...) los antropólogos que han estudiado el fenómeno social de la sordera, señalan que ésta daría origen a una forma de organización social que técnicamente se ha denominado etnicidad (Erting, 1978, p.141)

Desde esta perspectiva, si los escolares sordos han de desarrollar un sentido de identidad, orgullo de sí mismos y de su herencia cultural, es necesario que tengan contacto con otros miembros de su grupo etnolingüística y por lo tanto con su lengua materna. Esto les facilitaría alcanzar en el proceso educativo un desarrollo armónico, psicológico y social de acuerdo a las necesidades para desenvolverse en la sociedad.

La perspectiva socioantropológica, fundamentada en principios pedagógicos y educativos, ofrece una visión coherente del estudio en el campo de los sujetos sordos, se destacan los aportes de Skliar, Svartholm, Sánchez et.al.(1997) los que consideran que la sordera se constituye en una diferencia y no en una enfermedad, plantean que las personas sordas se caracterizan según el nivel de apropiación de una lengua, que les posibilita integrarse de manera activa y productiva a su comunidad, alcanzar plena identidad lingüística en interacción con todo lo que le rodea, disentir, participar en equidad de condiciones como ciudadanos y así desenvolverse en la vida cotidiana. Consideran al sujeto sordo como una persona diferente que vive una experiencia visual y posee diferencia fundamentalmente en el plano social, lingüístico y cultural.

Estos planteamientos permiten a la investigadora aseverar que en el escolar sordo el proceso de atención logopédica no se dirige a rehabilitar funciones dañadas, sino a habilitar la comunicación, para ello parte de las potencialidades visuales y gestuales para transitar a la lengua de señas. También permite considerar que tienen intactos los sistemas motores y las cinestesis verbales que admiten desde ellos, la conformación del sistema funcional del lenguaje escrito.

Desde lo socioantropológico se privilegia la educación bilingüe – bicultural para los escolares sordos, la cual precisa las capacidades de los sujetos para adquirir o aprender dos o más lenguas y el hecho de no estar obligados a la forzada comparación con las habilidades lingüísticas que demuestran los oyentes. La aplicación del término bilingüismo, alude en su acepción pedagógica, según Bejerano (2006) a la idea de una educación bilingüe, al derecho de los sujetos que poseen una lengua minoritaria a ser educados en su lengua.

El enfoque sociolingüístico es abordado por Jambor (2005), Diconca (2016) ofrece una valoración de la sordera que se aleja de lo patológico, se considera a los sordos como portadores de un sistema verbal distinto al de los oyentes, la lengua de señas, por tanto no son valorados como carentes de lenguaje. Es esta posición la que sirve de argumento a que los sordos conforman una grupalidad minoritaria, con una cultura propia.

En las investigaciones psico, sociolingüística y pedagógica, según Báez y Cabeza, se ha mostrado que el uso de la lengua de señas, promueve el desarrollo emocional, social y mental del escolar sordo; facilita la formación de conceptos, la adquisición de conocimientos, la apropiación de valores sociales y normas de comportamiento y un alto grado de competencia comunicativa en todo sentido.

Considerar al escolar sordo como miembro de una grupalidad minoritaria y que la lengua de señas, promueve el desarrollo emocional, social y mental del escolar sordo, precisa el accionar del logopeda, en la modelación de acciones que favorezcan la interacción del escolar con otros sujetos sordos, ya sean coetáneos o adultos y la acción educativa para que se asegure la integración educativa, desde el respeto a sus diferencias.

Desde la neurología se destacan los estudios realizados en el laboratory for Cognitive neuroscience, Salk Intitute for biological studies por Bellugi, pues demostraron que en las personas sordas tanto como en las oyentes, el hemisferio izquierdo del cerebro es esencial para que se produzca el habla y la seña respectivamente. Bellugi coincide con Skliar, en relación con los procesos cognitivos y lingüístico que tienen lugar en los niños sordos cuando plantea que las regiones frontales del hemisferio cerebral izquierdo están especializadas en el procesamiento del lenguaje, que en el caso de las personas sordas, será activado por la

lengua de señas, mientras que el hemisferio derecho se encarga del procesamiento de la información y de las relaciones espaciales; así como, de las habilidades comunicativas paralingüísticas.

De este análisis se puede afirmar que el hemisferio izquierdo es dominante tanto para el lenguaje hablado como para las lenguas de señas. Esta asimetría cerebral sugiere que ni los mecanismos perceptuales de entrada de la audición y/o del procesamiento viso – espacial, ni los sistemas motores implicados en la salida del aparato fonador y para los movimientos del cuerpo determinan la organización cerebral del lenguaje. Los datos ofrecidos por el estudio de la lengua de señas sugieren que las estructuras neuronales del hemisferio izquierdo están preparadas para la representación de los sistemas lingüísticos, independientemente, de cuál sea la biología de la producción y percepción del lenguaje.

Son muy importantes también las contribuciones hechas por los estudios de la neurolingüística de las lenguas de señas. Desde finales de los años setenta se conoce que, en la mayoría de los seres humanos, los hemisferios cerebrales están especializados: el hemisferio izquierdo tiene que ver con el lenguaje, incluyendo la lectura y la escritura, el ordenamiento cronológico, el pensamiento asociativo, los cálculos y el campo visual derecho, es decir se encarga sobre todo del procesamiento analítico. El hemisferio derecho procesa el espacio tridimensional, los sonidos ambientales no verbales, las habilidades viso – espaciales, la imaginación no verbal y el campo visual izquierdo, es decir se encarga sobre todo del procesamiento holístico. Si las lenguas de señas no fueran lenguas naturales, se esperaría que se procesaran en ambos hemisferios, sobre todo en el derecho.

Desde estos presupuestos se delimitan las principales áreas para la intervención logopédica dirigida a habilitar la comunicación del escolar sordo, dentro de ellas se destacan: la orientación temporo – espacial; el lenguaje signado, el procesamiento viso – espacial, los campos visuales, el trabajo con los restos auditivos y con los sistemas motores y cinestésicos.

Marchesi (1987) plantea

(...) que debido a la escasa calidad de su código comunicativo – lingüístico, se ven afectadas funciones tales como la representación mental de la realidad, la formalización del pensamiento, la formulación de hipótesis, la planificación de estrategias, la memoria, entre otras. El autor enfatiza en que en las tareas en las que el lenguaje ejerce un peso importante están la abstracción, el razonamiento, la formulación de hipótesis, las proposiciones y la generación de planes, las personas con déficit auditivo encuentran grandes dificultades (s/p)

La incidencia de la sordera en los escolares se refleja en las palabras de Valmaseda (2009) los sordos pueden tener dificultades para organizar y regular la conducta, para tolerar la frustración, para sublimar los impulsos agresivos y expresarlos de forma socialmente aceptable utilizando para todo ello energía intelectual, es decir, pensando. Los niños sordos pueden tener un pobre concepto de sí mismos y una baja autoestima.

De tales planteamientos se deslinda la necesidad de trabajar tanto en la esfera ejecutora como inductora de la personalidad, de modo que se logre interiorizar por el escolar la necesidad de transformar su situación actual, de intercambiar con los demás, que tiene posibilidades de realizar diferentes tareas y de avanzar junto a los demás. También, hay que propiciar el respeto a sus decisiones y que sean tomados en cuenta sus gustos y preferencias.

En estudios realizados siguiendo la teoría piagetiana queda de manifiesto que los alumnos sordos pasan por las mismas etapas y utilizan las mismas estrategias que sus compañeros oyentes, pero lo hacen con un retraso aproximado de al menos dos años. En la mediación simbólica, la mayoría de los sordos utiliza códigos múltiples con más frecuencia que las personas oyentes, se sirven para ello de imágenes visuales, códigos ortográficos, códigos de tipo manual – cinestésico, códigos gestuales, fonológicos y semánticos. Se considera que existe la tendencia a visualizar más las palabras y a utilizar en menor medida los códigos fonológicos y auditivo – lingüísticos, que utilizan habitualmente los escolares con audición normal.

Un análisis pedagógico de la comunicación en el escolar sordo se realiza desde la perspectiva de la escuela como institución socializadora y del papel que juegan los mediadores sociales en el avance o retroceso del escolar, según las aspiraciones de la educación en el país. Por estas razones se concibe el trabajo con la lengua de señas y con la segunda lengua desde el proceso de atención educativa.

Según refiere Guerra (2011)

(...) es un proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular, que contribuyen al desarrollo de diferentes áreas de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades de los escolares al identificar sus necesidades educativas con el fin de propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita asumir con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presentan (p.7).

Las indagaciones teóricas expuestas hasta aquí revelan carencias en los estudios precedentes, pues en estos no se explicita cómo propiciar la adquisición del lenguaje en el niño sordo de modo que permita el tránsito de las formas de comunicación primaria al lenguaje verbal y, de este, al lenguaje escrito.

1.3 La enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L.2) en escolares sordos.

El dominio de la lectura y la escritura por los escolares sordos se considera una herramienta imprescindible para la integración social, pues el texto escrito es uno de los medios más eficaces para que reciban información y accedan a los conocimientos; del mismo modo, que es uno de los medios de comunicación que le permite establecer relaciones con los otros.

En la literatura científica se corrobora que para el aprendizaje de la lectura y la escritura son necesarias ciertas habilidades lingüísticas, sobre estas se conforman los procesos de decodificación y de comprensión lectora. La decodificación lectora es la habilidad para traducir el signo gráfico al signo sonoro; es decir se identifican las palabras escritas para que el lector pueda pronunciarlas y asignarle su significado; o en el sujeto sordo

pueda asignarle una seña pues ha comprendido su significado. El proceso de comprensión opera sobre el resultado de la decodificación y permite construir el significado del texto.

En la codificación en la escritura como en la decodificación lectora intervienen los procesos perceptivos y los léxicos; básicamente estos son: los procesos sintácticos, semánticos, memoria operativa, inferencias y de construcción de los modelos mentales. Los procesos antes referido en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, en el escolar sordo, requieren de un tratamiento específico porque se trata de introducirlos de forma progresiva, en un sistema de códigos convencionales que les permita entender, interpretar y producir información.

En este estudio se concuerda con el planteamiento de Prieto (2016)

(...) que un niño o niña sordo en esta etapa escolar (es decir primer ciclo) está realizando dos procesos de forma simultánea, está adquiriendo una primera lengua para comunicarse, interactuar, conceptualizar y también está aprendiendo a leer y escribir en otra lengua diferente en estructura gramatical, por tanto la enseñanza de esta segunda lengua no puede desarrollarse bajo un modelo tradicional de asignatura independiente con contenidos previamente establecidos por los estándares nacionales, sino que se debe incluir como una lengua vehicular de otros contenidos escolares (p.790).

Considerar la enseñanza de lectura y la escritura desde una posición que tenga en cuenta la naturaleza de una lengua vehicular de otros contenidos escolares contribuye a atenuar una de las dificultades presentes en los escolares la limitada comprensión del texto, atribuida al escaso vocabulario y al poco dominio de las estructuras sintácticas. Así se sistematizan los términos de otras materias escolares, ya sea mediante la palabra escrita u oral y se consolida la seña del objeto, fenómeno o cosa de la que se trate. También revela la necesidad de que el maestro logopeda tenga un dominio profundo del curriculum escolar para proyectar el contenido desde relaciones inter e intramaterias.

Para comprender qué particulariza este proceso en el escolar sordo resultan valiosos los estudios de Silvestre y Valero (1995); Mies y Ramspott (1996); donde se revelan los problemas que tienen los escolares para establecer relaciones entre la información nueva que aparece en el texto y la que se encuentra almacenada en su mente. Se justifica que tal situación se da según Augusto (2000), Conrad (1979), Gregory y Mogford (1981), Mohay (1990), Sil- Verman-Fresner y Guilfyle (1972) a que la cantidad de vocabulario conocido por el niño sordo en edad escolar es muy inferior al de los niños oyentes. También se exponen por Augusto (2000); Brasel y Quigley (1977), Marschark (1993) que los niños sordos presentan dificultades para adquirir conocimiento de la sintaxis de la lengua, presentando serios problemas a medida que la estructura sintáctica se hace más compleja. Todo ello corrobora lo planteado por Alegría y Leybaert (1987) y Leybaert (1999), quienes consideran que los problemas en la lectura de los sordos, no son legítimos problemas de lectura, sino "problemas de la lengua en general"

En estudios científicos realizados en escolares sordos de países de habla inglesa, publicados por el la Sección de Estudios Demográficos del Colegio Gallaudet en 1972 y el del Consejo de Investigaciones Médicas, Inglaterra 1979 se plantea que la edad media de lectura es de nueve años (en relación con una escala en donde el mínimo está fijado en siete años y el máximo en 16 años). Así mismo , en investigaciones realizadas en lengua española por Pérez y Domínguez (2006) confirman estos datos y precisan que lo que los escolares oyentes aprenden en un año, los escolares sordos requieren de tres años como promedio, que egresan de la educación primaria con un nivel lector de tercer o cuarto grados. En tal sentido Lissi, et al. (2011) revelan que el nivel en lectoescritura de los sordos adultos, es equivalente al de un niño oyente de ocho años o con una formación académica de 3º o 4º de primaria, que el 30% de las personas sordas que asisten a la escuela desertan analfabetas.

En todas las investigaciones realizadas acerca de la lectura y la escritura en los escolares sordos, plantean la hipótesis que se afecta el acceso a ellas, debido al escaso desarrollo de sus facultades lingüísticas y la

pobreza de experiencias en la interacción con el texto escrito. Precisan dentro de las carencias en lengua oral: escaso vocabulario, asignación de significados unívocos a palabras polisémicas, desconocimiento de palabras clave que permitan una comprensión del texto de forma global, problemas con la estructura morfosintáctica del lenguaje oral y con el uso de palabras funcionales.

Se plantea por Alisedo (1987) que esta problemática se debe analizar a partir de la consideración de la necesidad esencial de todo niño de someterse al proceso de adquisición de la lengua primera como condición para desarrollar, en los períodos simbólicos e intuitivos, las nuevas relaciones sociolingüísticas que van a transformar y enriquecer el pensamiento del sujeto.

Entre las hipótesis que explican las dificultades de los sordos para acceder a la lectura y la escritura, presentadas por Figueroa y Lissi (2005) “se encuentran: la adquisición tardía del lenguaje, la dificultad en la adquisición de la conciencia fonológica, y el escaso dominio lexical y sintáctico del lenguaje oral”

Por su parte Grosjean (2002) abunda sobre otra de las causas que incide en este aprendizaje pues considera que gran cantidad de lo que aprendemos se transmite a través de la escritura, tanto en casa como en la escuela. Además, el éxito académico del niño sordo y sus futuros logros profesionales dependerán en gran medida del buen manejo que se le dé a la lengua oral en su modalidad escrita, y cuando sea posible en la modalidad hablada.

Destacan en papel de la familia en el desarrollo del lenguaje, Chamberlain y Mayberry (2000); así como Figueroa y Lissi (2005), en sus estudios muestran diferencias importantes en sus desempeños en lectura en aquellos escolares sordos hijos de padres sordos que fueron expuestos tempranamente a la lengua de señas y a un ambiente rico en interacciones comunicativas. Este ambiente se constituye en el soporte para la adquisición de lectoescritura, pues al contar con mayores conocimientos previos, al niño se le facilita la comprensión de los textos.

De este modo se revela que el escolar sordo hijo de padres oyentes, está en una condición de mayor riesgo y vulnerabilidad, pues a los padres no les resulta fácil entender y aceptar la condición auditiva de sus hijos, la espera de un hijo suele ser idealizada, generalmente y cuando reciben la noticia de que es sordo deben hacer frente a los imaginarios, representaciones sociales y sentidos subjetivos que emergen en relación con la discapacidad. La aceptación de esta condición implicará realizar un duelo, y como todo proceso, requiere de tiempo para llegar a la aceptación y ahí pasar a mejorar la situación de su hijo, en el mejor de los casos.

En este sentido desde el estudio que se presenta en este informe de tesis la autora destaca la necesidad de mantener los intercambios del escolar con los otros, el establecimiento de vínculos, los juegos y el uso de las palabras pues despliegan la capacidad narrativa y simbólica del escolar y le permiten ir conformando su mundo y construyendo la conciencia de sí en relación con el medio.

De este análisis se revela la necesidad de contextualizar el proceso de atención logopédica, pues no deja de ser especializado pero, debe responder al currículum que el escolar debe vencer y es aquí donde los ajustes curriculares desde el campo logopédico, propician el trabajo conjunto del logopeda y el maestro del aula.

También dejan explícita la necesidad de trabajar el lenguaje oral como premisa indispensable para acceder a la modalidad escrita, pues de ello dependerá el éxito en la adquisición de habilidades para leer y escribir.

En la ciencia se reconoce que uno de los mayores problemas que origina la pérdida auditiva es el acceso al lenguaje escrito y a la capacidad de alcanzar una competencia lectora adecuada y funcional. En gran medida incide en ello la diferencia fonológica de las dos lenguas que adquiere el escolar sordo. Armbruster, Leer y Osborn (2001) destacan el papel preponderante de la formación de la conciencia fonológica en el escolar. Se considera como una de las cinco habilidades claves que se requieren para convertirse en un lector hábil. La conciencia fonológica influyen en el mecanismo de adquisición del lenguaje escrito, desde ella, el escolar toma conciencia de la existencia de los fonemas como unidades mínimas que componen las sílabas y las palabras y la habilidad para operar con ellas.

El nivel de desarrollo de la conciencia fonológica posibilita o entorpece el acceso al léxico mediante el uso de las rutas de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura. En el escolar sordo estos procesos se realizan, al igual que en el oyente. Aragón (2011) considera la existencia de dos rutas o vías: la léxica y la fonológica. La ruta léxica o directa es aquella en la que las palabras se asocian de forma directa con su significado. Esta implica el reconocimiento global e inmediato por el empleo de palabras del denominado almacén del léxico visual, cuan mayor sea este almacenamiento, más se utiliza la ruta léxica en la lectura, y aumenta la velocidad lectora. Además, se refuerza la asociación fonema – grafema en el análisis de la palabra que se decodifica. A través de la ruta léxica se produce la lectura de palabras familiares y extranjeras, puesto que si leen utilizando las reglas de transformación grafema – fonema, no se puede acceder al significado. Este proceso se lleva a cabo a partir de la palabra escrita, luego pasa al análisis visual, de este al léxico visual, hasta llegar al sistema semántico para obtener el léxico fonológico, el cual pasa al almacén de fonemas y se convierte en habla.

La otra ruta es conocida como indirecta o fonológica y se basa en la recuperación del sonido que corresponde a cada grafía, para la conversión de las palabras en sonidos mediante la regla de conversión grafema – fonema y convertir la letra en sonido. Esta ruta se utiliza para leer palabras nuevas y pseudopalabras ya que no están representadas en el léxico. La misma se produce mediante el mecanismo siguiente

(...) se parte del análisis visual de la palabra escrita, de este al léxico visual hasta llegar al sistema semántico en el cual pasa al almacén de fonemas para convertirse en léxico auditivo y volver hacer sistema semántico hasta convertirse en habla (Aragón, 2011)

Todo ello conlleva a la automatización de la asociación grafema – fonema. Según mejora este proceso se produce un progreso simultáneo en la comprensión lectora e integración de la información. Las investigaciones en torno al tema dejan evidente que las dificultades en los primeros niveles se traducen en el

mal uso o uso deficitario de las reglas de transformación grafema – fonema y en los procesos metalingüísticos; destacan la incidencia en ellos de los problemas en la representación fonológica.

La relevancia de la conciencia fonológica, es decir de la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en sus elementos constituyentes tales como los fonemas, las sílabas, las rimas, en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético está claramente establecida. La conciencia fonológica permite realizar la conexión entre los segmentos del habla y las letras del alfabeto.

Numerosos investigadores Kelly (1996), Bebko (1998), Harris y Beech (1998), Charlier y Leybaert (2000), Sterne y Goswami (2000), Trezek y Wang (2006), Wang et ál., (2008), coinciden que los escolares sordos que poseen mejores habilidades lectoras son aquellos que tienen mayores niveles de conciencia fonológica, aunque esta capacidad es inferior a la alcanzada por los escolares oyentes de la misma edad. Los oyentes pueden acceder a los fonemas de la lengua hablada mediante la audición y la visión, mientras que los sujetos con una sordera profunda acceden fundamentalmente mediante la visión; por esto la lectura labiofacial es el medio principal de acceso.

Una vía para facilitar el acceso de los escolares sordos a las unidades fonológicas del habla y, con ello, promover la conciencia fonológica consiste en utilizar la palabra complementada. Diversos estudios realizados por Charlier y Leybaert (2000), Domínguez, Alonso y Rodríguez (2003), Harris y Beech (1998), LaSasso, Crain y Leybaert (2003), Santana y Torres (2000) han mostrado que la palabra complementada permite el acceso a las unidades fonológicas de la lengua hablada tales como la rima, la sílaba y el fonema, de tal forma que el niño las puede usar en tareas metafonológicas y, sobre todo, en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por su parte Goldin y Mayberry (2001); critican los resultados anteriores pues consideran que en sus estudios no demuestran que los escolares sordos sean capaces de desarrollar conciencia fonológica antes de aprender a leer y, en caso de que lo fueran, si este conocimiento les permite aprender a leer de forma más fácil y eficaz,

que los sordos que no posean conciencia fonológica; o bien, si es únicamente la enseñanza formal de la lectura la que provoca que los escolares sordos desarrollen la misma.

La investigadora de esta tesis no coincide con tales planteamientos pues la conciencia fonológica no es una habilidad sólo para la lengua escrita, sino que es la base de la comprensión del lenguaje oral, gracias a ella se forma la conciencia léxico – semántica y en sujetos oyentes se forma el oído fonemático. Aunque esta precaución metodológica ha sido ampliamente discutida en el caso de los oyentes y la conclusión admitida es que la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es recíproca. En este sentido los escolares sordos pueden adquirir la conciencia fonológica implícita antes de aprender a leer, de tal forma que este conocimiento les convertirá en mejores lectores cuando se haga explícito durante el aprendizaje de la lectura.

Campbell (1998) pone de manifiesto que los sujetos sordos parecen hacer uso del procesador fonológico. Este uso implica la posesión de representaciones internas de los sonidos, adquiridas probablemente mediante de la lectura labial.

En los estudios realizados por Alegría, Leybaert, Charlier y Hage (1992) coinciden sobre la existencia de códigos fonológicos en las personas sordas, donde la adquisición del conocimiento fonológico no depende solamente de la audición (en el caso de los sujetos sordos, de los restos auditivos), sino que es posible el desarrollo de códigos fonológicos en ausencia de información acústica.

Hirsh (1987), analiza el acceso de los sordos a la información fonológica, mediante un estudio del deletreo manual, y concluye que los señantes nativos pueden decodificar o recodificar el lenguaje impreso, apoyándose en el deletreo manual para la recuperación de los fonemas.

Se abunda en esta idea por Leybaert (2000) y Alegría (2003), los que defienden el método de la palabra complementada (sistema complementario a la lectura labial que facilita la visualización de los fonemas no visibles y suprime las ambigüedades). En la continuidad de sus estudios Alegría (2009), afirma que la falta de

audición obliga a la población sorda a desarrollar la conciencia fonológica basándose no sólo en sus restos auditivos, sino también, en otras vías como la lectura de los labios y de la cara, la retroalimentación táctil derivada de las sensaciones que uno obtiene al articular los sonidos del lenguaje, la dactilología o deletreo manual y la estrategia ortográfica que les permite deletrear las palabras recordando las letras de la palabra escrita.

Luetke y Nielsen (2003), consideran que el proceso fonológico del texto radica en la capacidad de decodificar las palabras escritas asociando los grafemas a los sonidos del lenguaje hablado. Esta habilidad se relaciona con la conciencia fonológica, que puede definirse como la habilidad para segmentar, fundir, eliminar y sustituir sonidos en las palabras.

Domínguez, Alonso y Rodríguez (2003) sugieren el uso del habla complementada para el desarrollo de la conciencia fonológica en sordos, como una herramienta de apoyo. Domínguez (2009); Wang et al., (2008), Musselman (2000), indican que algunos individuos sordos leen sin utilizar la ruta fonológica. Observa que utilizan estas mismas estrategias para acceder al significado de la palabra escrita (la estrategia ortográfica, la estrategia articulatoria que consiste en transformar los grafemas en movimientos articulatorios que luego almacenan en un almacén de carácter viso – espacial, y la dactilología).

Domínguez, Alonso, Rodríguez (2003) y Domínguez (2009) explican con claridad que la ausencia de audición impide crear las representaciones fonológicas de las palabras necesarias para “reconvertir oralmente” las que aparecen en los textos y no pueden ser comprendidas sin utilizar la ruta fonológica.

Hanson (1991) concluyó que es evidente que los sujetos sordos utilizan además de la codificación fonológica otras alternativas, tales como los códigos visuales o códigos signados. Sin embargo, ninguna de estas alternativas es un sustituto efectivo de los códigos fonológicos en la memoria a corto plazo.

Los sordos a pesar de que manifiestan un habla severamente afectada, base para las representaciones fonológicas, pueden desarrollar capacidades de procesamiento fonológico para lograr convertirse en lectores

hábiles. En lugar de utilizar representaciones fonológicas procedentes de las correspondencias grafemas – fonemas, los escolares sordos pueden estar utilizando otros sistemas de codificación para mantener las palabras en la memoria a corto plazo y, de esta forma, recuperar lo fonológico como un todo a partir de la memoria a largo plazo, conjuntamente con su significado.

A modo de síntesis se debe plantear que el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo transcurre simultáneamente con el desarrollo de la lengua natural. Esto complejiza los procesos de aprendizaje y desarrollo que demandan del uso de la lengua de señas como vehículo de adquisición de la lengua española.

La sistematización teórica revela como carencia teórica, el carácter fragmentado en el abordaje teórico y lo metodológico de la enseñanza – aprendizaje de la segunda lengua desde el tránsito de la lengua de señas a la lectura y la escritura. En el cómo debe ocurrir el trabajo con los diferentes niveles de la conciencia fonológica y las implicaciones de esta en el empleo de las vías léxica y fonológica para el acceso a la lectura y la escritura.

Conclusiones del Capítulo I

- El devenir histórico del proceso educativo de la comunicación de las personas sordas ha transitado por dos tendencias: la oralista o monolingüe, que descansa en una concepción clínico terapéutica de la sordera y la bilingüe – bicultural que considera a la sordera como una diferencia. La singularidad se da en que en la primera se pondera el lenguaje oral y se analiza al sujeto como deficiente para el acto comunicativo; en la segunda se propugna el trabajo desde la lengua de señas, como lengua natural para acceder a una segunda lengua. En ambas tendencias se emplean diferentes métodos, tales como: el mímico – gestual, la comunicación bimodal o simultánea, la dactilología y la palabra complementada.
- En la atención logopédica a la comunicación del escolar sordo se debe partir de las necesidades y demandas para acceder al curriculum escolar de modo que se logre el tránsito de la comunicación primaria a la comunicación mediante la lengua de señas, como paso previo, para llegar a la comunicación mediante la lengua escrita.
- Se revela la necesidad del abordaje integrado del tránsito de la lengua de señas a la lectura y la escritura, desde el análisis del trabajo con los diferentes niveles de la conciencia fonológica como precedente para el empleo de las vías léxica y fonológica de acceso a la lectura y la escritura.

CAPÍTULO II. PROPUESTA TEÓRICO – METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, COMO VÍA DE COMUNICACIÓN, A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, EN EL ESPACIO LOGOPÉDICO ÚNICO

CAPÍTULO II. PROPUESTA TEÓRICO - METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, COMO VÍA DE COMUNICACIÓN, A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, EN EL ESPACIO LOGOPÉDICO ÚNICO

Se exponen los resultados obtenidos con la aplicación de diferentes métodos y técnicas que permiten caracterizar el estado inicial del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura de escolares sordos. También se ofrecen los componentes que estructuran la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los escolares sordos de primero y segundo grados, desde una posición bilingüe – bicultural. Dentro de estos, se destaca la estrategia de intervención logopédica como núcleo metodológico que permite introducir en la práctica la propuesta.

2.1. Caracterización del estado actual de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L.2) en escolares sordos de primer y segundo grados, en el espacio logopédico.

El estudio diagnóstico tiene como objetivo caracterizar el estado actual de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, de los escolares sordos de primer y segundo grados en el espacio logopédico, desde la posición bilingüe – bicultural.

En la selección de instrumentos y técnicas se particulariza en aquellas que posibilitan el estudio de la actividad del maestro logopeda y la actividad del escolar en el proceso objeto de estudio. Ambos se centran en qué debe saber, saber hacer y en el comportamiento ético de este maestro para estructurar el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como vía de comunicación, desde la posición bilingüe – bicultural. Para ello se establecen los indicadores siguientes:

- Conocimiento de las tendencias educativas de la enseñanza del escolar sordo.
- Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Conocimientos de las características del escolar para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el espacio logopédico.
- Conocimiento de los aspectos estructurales y metodológicos para la formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo, como elemento clave, para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Estado de la preparación del maestro logopeda para estructurar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde la posición bilingüe – bicultural en correspondencia con el nivel de desarrollo de la comunicación del escolar.
- Estado de las habilidades profesionales para la concepción de la clase y actividad logopédica en función de lectura y la escritura a partir del tránsito de la ruta léxica a la fonológica.
- Estado de las habilidades profesionales para la concepción de la estrategia de intervención logopédica integral.

En la caracterización del escolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la posición bilingüe – bicultural se busca cómo el escolar procede a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita como forma de comunicación en una segunda lengua; para ello se establecen los indicadores siguientes:

- Dominio de la lengua de señas, como base para la adquisición de la lectura y la escritura.
- Dominio de los objetivos de la lectura y escritura de primer y segundo grados.
- Motivación del escolar hacia las actividades de lectura y escritura.
- Estado de desarrollo de la conciencia fonológica y el acceso a la lengua escrita.
- Empleo de vías que permiten el acceso a la lectura y la escritura.

Los indicadores permitieron interpretar y valorar los datos obtenidos con las indagaciones empíricas para caracterizar la situación actual de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares

sordos de primero y segundo grados. Los resultados que se exponen en este epígrafe son una síntesis del análisis realizado en el epígrafe 3.1 donde se expone el proceder de la investigadora en la etapa de: Exploración y análisis de la experiencia, del método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno. Esta ofrece como resultado:

Potencialidades

- La logopeda identifica como la habilidad menos lograda para la lectura y la escritura la de correspondencia fonema – grafema. Insiste en que para trabajarlas se emplea el método fónico-analítico – sintético, pero, que para ella es fundamental la dactilología y la lectura labiofacial.
- Se destaca el valor de las cinestesis verbales, la lengua de señas y el dactilema en el análisis de la composición sonora de la palabra.
- En las líneas de desarrollo de la educación del escolar sordo y en los informes del cumplimiento del convenio MINED - ANSOC, se constata que en la política educacional se declara explícitamente la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde una posición bilingüe – bicultural.
- Los maestros y la logopeda identifican la necesidad de preparación en cuanto a: los fundamentos teóricos y metodológicos sobre de la tendencia bilingüe – bicultural y su concreción en las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje. Reconocen que en ellos predomina el bimodalismo.
- Empleo de variados medios y recursos para la enseñanza de la lectura y la escritura, tales como los títeres, el juego, los objetos y las tarjetas con ilustración que favorecen el desarrollo del vocabulario y el conocimiento del mundo circundante.
- En las clases logopédicas se realizan actividades para la construcción de textos escritos. Entre las más empleadas se encuentran: ordenamiento de palabras para formar oraciones, dictado de frases por lectura labiofacial y construcción de oraciones a partir de una ilustración.

Limitaciones

- No siempre se combinan en la enseñanza de la lectura y la escritura la dactilología con las cinestesis verbales o el uso de la lectura labiofacial, para lograr la correspondencia fonema – grafema. Se sistematiza el empleo de la lengua de señas.
- Los maestros tienen pobre dominio de las habilidades para el análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra, desde presupuestos psicolingüísticos, sólo precisan las relacionadas con la correspondencia fonema – grafema.
- En la práctica predomina el uso de la palabra complementada y del lenguaje oral, para favorecer las habilidades de la lectura y la escritura.
- La concepción de la estrategia de intervención logopédica integral, no responde a plenitud, a las tendencias actuales de organización de este proceso a nivel internacional pues no están delimitados los objetivos específicos, las áreas de intervención, y son pobre las acciones de orientación y asesoría.
- No se tiene una percepción completa de la responsabilidad del maestro logopeda en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, a pesar de ser esta una de las formas de comunicación a adquirir en la institución educativa.
- No se identifican, dentro de los procesos que intervienen en la conciencia fonológica en escolares sordos, a la asociación viso – gestual, el movimiento ocular, la secuencia y asociación viso – auditiva.
- En los expedientes psicopedagógicos y logopédico de los escolares no se registra, a profundidad, el desarrollo que alcanza en la comunicación escrita; en las caracterizaciones individuales no se especifican los logros y dificultades que presentan en la asignatura Lengua Española; no se describe el dominio que poseen de la lengua de señas, como condición previa, para la adquisición de estas habilidades.

- Falta precisión en las acciones a desarrollar en la estrategia de intervención diseñada. Se registran recomendaciones generales para la asignatura, sin énfasis en la lectura y la escritura.
- Escasez de recursos teóricos y metodológicos que contribuyan a la preparación del maestro, para la formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo, como elemento clave para el acceso al lenguaje escrito desde la posición bilingüe – bicultural.
- Empleo de variados modelos comunicativos para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. Se conciben acciones aisladas que no reflejan su carácter de proceso y en ocasiones se expresa la tendencia al oralismo y al bimodalismo desaprovechando las ventajas del modelo bilingüe – bicultural.
- Las situaciones comunicativas en las clases son sencillas y poco creativas, no propician en los escolares la búsqueda de soluciones al conflicto comunicativo, mediante la lengua de señas o el español escrito.
- La comunicación en lengua de señas se caracteriza por ser inmediata y no planificada, lo que propicia que los escolares sordos con frecuencia no organicen sus ideas y divaguen sobre otros temas. Se auxilian en ocasiones de códigos no verbales (pictográficos, gráficos) para su comunicación, específicamente cuando no existe una seña generalizadora al expresar un determinado sentimiento o estado de ánimo y no generalizan este proceder para todas las ocasiones.
- Las clases van dirigidas al dictado de palabras, completamiento de palabras, división de palabras en sílabas, y no a integrarlas en el nivel constructivo oracional.

Como se puede apreciar existen carencias en los maestros que afectan la calidad de las actividades; así como las acciones para diversificar y enriquecer el tratamiento metodológico al proceso de enseñanza –aprendizaje de la lectura y la escritura, como vía de comunicación del escolar sordo, en una segunda lengua.

En la investigación se integra al diagnóstico inicial, el realizado en la escuela sobre la competencia comunicativa de los escolares, mediante la Batería de Exploración del Lenguaje para Escolares Sordos (BELES) propuesta por Rodríguez (Anexo 6) en el que se aplica el segundo bloque la construcción de textos en lengua de señas y en español escrito. De valor para este estudio se destacan:

- Los escolares reconocen el alfabeto manual antiguo y la dactilología; realizan el movimiento adecuado de los dedos para la representación de cada letra; con su expresión facial y corporal logran comunicar el mensaje, aunque en ocasiones, al construir textos señados, no se apoyan en el movimiento de los ojos, la forma de los labios, el estrechamiento y ensanchamiento de las mejillas, el dominio del espacio y la posición del cuerpo.
- Emplean correctamente los parámetros formativos quinésicos, se evalúa la calidad en el uso de la configuración manual, el lugar de articulación del signo, el movimiento de la mano, su dirección y orientación, aspecto en el que no se detectaron dificultades significativas.
- Se explora el estado del vocabulario mediante los procesos de comprensión y expresión verbal en situaciones bilingües provocadas y naturales. Los escolares reconocieron la totalidad de las acciones representadas en las ilustraciones, concebidas para este fin.
- Se constata que, aunque leen de los labios palabras y las asocian a láminas y rótulos, al analizar el estado de la lectura labiofacial persisten las dificultades en la toma de dictado de oraciones y en su representación escrita.
- El análisis de la expresión escrita demuestra que los escolares necesitan de niveles de ayuda, como la demostración del maestro y el empleo de ilustraciones.
- Cuando construyen oraciones a partir de palabras del vocabulario, en ocasiones las enuncian solamente en lengua de señas y no saben escribirlas en español.

- Los escolares están más motivados hacia las actividades de escritura que hacia las de lectura. Ellos prefieren el trabajo con lecturas de libros de cuentos.

2.2. Concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, desde una posición bilingüe – bicultural.

Para la elaboración de la concepción se parte de los fundamentos teóricos sistematizados en el capítulo anterior y de los resultados de la caracterización del estado actual del proceso que se investiga. Se procede a concebir una modelación sistémica que permita resolver la situación analizada desde un posicionamiento teórico. Se constata que el término concepción tiene múltiples definiciones. Su valor de uso en la ciencia está determinado por el plano desde el cual se percibe su contenido: general, particular o específico. En el plano general, se especifica que el término es sustantivo que proviene del latín “*conceptio, - onis*” y significa “acción y efecto de concebir.”¹ Su etimología remite al vocablo concebir, como sinónimo de generar, idear, crear, imaginar y comprender.

La historia de la humanidad sustenta sus presupuestos en concepciones, por lo que una concepción del mundo compromete en sí misma, “la historia humana y con ella, su entorno social que, al crearlas como formas conscientes o inconscientes, les dan pleno sentido, (...) la filosofía, la ideología e incluso la ciencia son formas de la *weltanschauung*.”²

Rosental y Iudin (1984) definen la concepción como: (...) sistema de ideas, conceptos, representaciones del mundo circundante. Estas pueden abarcar toda la realidad como es el caso de las concepciones del mundo, o un espacio de la realidad como es el caso de las concepciones políticas, éticas, estéticas y científico naturales.

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Versión digitalizada). En: Enciclopedia Encarta, 2009.

² Godina, C. “*Weltanschauung*” es un término de la filosofía alemana que se le atribuyen como significados: intuición, visión del mundo, cosmovisión y concepción. En: La filosofía de Søren Kierkegaard como concepción del mundo. Disponible en <http://www.lidiogenes.buap.mx/7/65.pdf>.

Morín (2009) considera que la concepción transforma lo conocido, en concebido, es decir en pensado, y precisa, más adelante, los aspectos que contiene lo concebido, a saber: procreación, formación de conceptos, diseño, configuración original y modelo. A partir de esta idea, se deduce que una concepción abarca los campos de la vida humana y designa el acto de aprehensión del objeto por el sujeto. En este sentido, la concepción en las Ciencias Pedagógicas, debe dirigirse a un cambio del proceso educativo.

Lo antes expuesto argumenta cómo en su evolución semántica el término concepción se asocia a “sistema de ideas, conceptos y representaciones del mundo circundante que pueden abarcar a toda la realidad o un aspecto de ella.”³En el campo de las ciencias sociales esta se relaciona con teorías, doctrinas, representaciones, puntos de vista y categorías sobre un objeto de investigación. En su sentido más amplio, abarca la actividad humana y expresa cómo este mediante prácticas sociohistóricas puede transformar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La unidad entre lo teórico y lo metodológico en un resultado de las investigaciones educativas, ha sido abordada por diversos autores, entre los que se encuentran Coello (2004); Collazo (2004); Pupo (2006) y Pérez (2009); Capote (2011); Lores (2013); Chávez (2018). Ellos consideran la concepción teórico – metodológica, como un sistema de ideas, juicios y conceptos, que se complementan con orientaciones, sugerencias y procedimientos para su implementación.

En esta investigación se asume la definición de Valle (2012) quien la considera como

(...) el conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, poniendo énfasis y explicitando aquellos elementos trascendentes que sufren cambios, al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio (p.133).

³ Concepción. (2011) En: <http://es.thefreedictionary.com/concepci%C3%B3n>">concepción.

Desde estos postulados se define la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, como vía de comunicación, desde una posición bilingüe – bicultural como: el conjunto de ideas, opiniones y juicios acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2, modalidad escrita), a partir de la formación de la conciencia fonológica como medio para la transición de la ruta léxica a la fonológica, teniendo en consideración el nivel de desarrollo de la lengua de señas y las particularidades de su cultura.

2.2.1 Estructuración de la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, desde una posición bilingüe – bicultural.

Para la elaboración de la concepción se siguen los pasos ofrecidos por Valle (2012), pág. 133, que en su contextualización al proceso investigativo que se realiza condujo a la argumentación de los diferentes componentes. Estos son: los fundamentos teóricos que sustentan el nuevo punto de vista que se asume; los principios y premisas del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en el espacio logopédico y los núcleos teóricos que aportan una nueva comprensión del proceso de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como vía de comunicación en una segunda lengua, en el escolar sordo.

- Fundamentos teóricos que sustentan el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primer y segundo grados.

La concepción se sustenta desde lo filosófico, en los principios de la dialéctica materialista, destacándose el principio de la objetividad. Se retoma la ley del desarrollo social, la lógica dialéctica y la teoría del conocimiento. Todos ellos permiten sustentar la propuesta para modificar la realidad educativa que se pretende transformar. Desde ellos se tiene en cuenta la consideración del origen social del lenguaje y su relación con el pensamiento, se analiza el valor de la actividad y la comunicación de este escolar en el contexto

donde se desarrolla, el valor de la mediación social de los otros y de los objetos para apropiarse de una forma de comunicación y lograr el conocimiento de los fenómenos de la realidad y su representación mental.

Lo biológico fundamenta el grado de pérdida auditiva, es decir el reconocimiento del déficit y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y social del escolar; pues las dificultades serán muy variadas y dependerán de variables tales como: el grado de pérdida auditiva, el momento de sordera, de la intervención temprana, entre otras. Estas variables hacen que no sea posible generalizar y describir una problemática similar para todos los escolares que presentan un déficit auditivo. Se deben reconocer variables tales como: la edad de la sordera, el momento del diagnóstico, las actitudes familiares y la intervención llevada a cabo. Estas son tan importantes como el grado de pérdida auditiva.

Lo psicológico, se sustenta en la escuela Histórico – Cultural que permite la comprensión de que el desarrollo cognitivo del escolar sordo se ve afectado por la dificultad de acceso a la experiencia y al desarrollo de la lengua oral, que lo limitan a la hora de categorizar las distintas experiencias ante las que se enfrenta. Se reconoce que el escolar sordo no siempre goza de la experiencia social óptima para su pleno desarrollo psíquico y lingüístico en la primera infancia, pues la sordera tiene, en general, efectos traumáticos en el entorno familiar y social.

Se asume el postulado de Vigotsky (1981) sobre la función social del lenguaje, en un primer momento, y que posteriormente se interioriza para dirigir y organizar la actividad intelectual del individuo. Asimismo, como el lenguaje sirve para categorizar y dar forma a la experiencia social, para, así, poder distanciarse de ella. Esto hace que el desarrollo cognitivo del escolar con sordera se vea afectado por estas dos implicaciones: la dificultad para apropiarse de un código comunicativo útil y la dificultad de categorización de las distintas experiencias ante las que se enfrenta.

De la teoría histórico – cultural de Vigotsky y sus seguidores se consideran sus leyes y categorías, tales como: la Ley genética fundamental del desarrollo psíquico, la mediación y situación social del desarrollo, la vivencia,

como elemento positivo y desarrollador para el aprendizaje de la lectura y la escritura en estos escolares. También resulta valioso el postulado de Vigotsky (1966), en el que señala la relación que se establece entre “el significado y el sentido, y cómo esta depende de la situación social de la comunicación”, de ahí que se modifique de acuerdo con los factores contextuales para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se tiene en cuenta la tesis del determinismo social de los fenómenos psíquicos, el papel de la comunicación y la actividad en la formación y desarrollo de la personalidad y el principio de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, en tanto la posibilidad de enseñar a los escolares sordos a leer y escribir en una segunda lengua favorece su preparación para la vida presente y futura.

La Lingüística aporta los estudios sobre las lengua de signos, desde ella se argumenta que las imitaciones e intercambios verbales o de señas entre adulto, coetáneos y el escolar, y el respeto de los turnos de intervención son los precursores del contenido semántico, pragmático y de la organización sintáctica posteriores. Las imitaciones de las emisiones del adulto permiten que las producciones del escolar se aproximen progresivamente a los balbuceos canónicos, que constituirán la forma fonológica de la palabra.

Estas imitaciones son de gran importancia para la entonación y para marcar los límites de las frases.

Se destaca desde esta ciencia que más de un 90% de los escolares sordos son hijos de padres oyentes, que no tienen ninguna sospecha de que esto pueda ocurrir, que desconocen las implicaciones reales de la sordera.

En estos casos, los familiares del escolar sordo pueden experimentar determinadas vivencias y conductas que afectan, directamente, al estímulo de las primeras adquisiciones lingüísticas.

Desde los presupuestos psicolingüísticos se considera que la adquisición del lenguaje depende de una base marcadamente neurobiológica, socioafectiva, cognitiva y motórica. Su desarrollo va a depender del equilibrio existente entre ellos.

Desde la Sociolingüística se argumenta con los planteamientos de Alonso, et al. (1991), Skliar, Massone y Veinberg (1995) que el escolar sordo es aquel que con relativa independencia de su pérdida se siente parte de la comunidad sorda, conoce su lenguaje y comparte las peculiaridades culturales, las que están relacionadas con el papel predominante de la experiencia visual.

Desde la Neuropsicología se argumenta que en el procesamiento del lenguaje infantil intervienen numerosas estructuras encefálicas, aunque la corteza cerebral es la que adquiere un mayor protagonismo. Es el hemisferio izquierdo, en la mayoría de los casos, el que tiene la primacía lingüística.

Aunque ambos hemisferios se complementan en sus aspectos fonológicos, semánticos y prosódicos para lograr el desarrollo armónico del lenguaje en el escolar sordo.

La Sociología de la Educación permite discurrir sobre cómo estructurar la educación del escolar sordo en un proceso en el que la interacción social, la educación auditiva y el tiempo de exposición a la interacción con los otros tienen una función fundamental. Desde estos fundamentos se analiza que el escolar sordo es una persona que utiliza básicamente una lengua viso – gestual, que lo hace diferente en el plano lingüístico y miembro de una comunidad lingüística minoritaria. La sordera se constituye en una experiencia visual más que en una deficiencia auditiva. Se destaca la dimensión sociocultural de las personas sordas pues comparten características que les permite ser tratadas como un colectivo o comunidad social, donde su principal conexión con el mundo real es a través de la lengua de señas, que les da identidad propia por ser el medio de comunicación común a su grupo y el más utilizado.

Lo socioantropológico fundamenta el hecho de que los sordos generan comunidades que están aglutinadas por la lengua de señas, aún por encima de las exigencias oralistas generada por la sociedad y la escuela. Pone el énfasis en considerar las ventajas de la lengua de señas para el desarrollo del escolar sordo, dado que se reconoce como su lengua natural. Es precisamente dicha concepción la que da origen a la educación bilingüe – bicultural.

Desde lo pedagógico se particulariza cómo debe ocurrir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, desde el espacio logopédico; proceso que se debe concebir a partir de los objetivos curriculares del grado y nivel sin descuidar el tratamiento a contenidos de otras asignaturas del currículo, pues la segunda lengua adquiere una connotación vehicular. En ellos se reconoce la importancia social del lenguaje, en las relaciones que establece el escolar como ser social e individual condicionado por las influencias que recibe en el proceso de formación por los diferentes agentes educativos. Los objetivos, y los fines de la educación responden a las necesidades sociales, de la escuela y su encargo como centro cultural más importante de la comunidad.

Desde lo didáctico se fundamenta la necesidad de la combinación de métodos que propicien la enseñanza de la lectura y la escritura desde situaciones comunicativas, partiendo del criterio de que leer es comprender, por tanto se debe partir de la frase a la palabra dada en un contexto real hasta llegar al análisis de la relación fonema – grafema. En lo didáctico se pondera el uso de procedimientos metodológicos y de sistemas alternativos de comunicación, que integren lo dátil – oral, auditivo –vocal (se apoya en la audición residual), lectura labiofacial – discriminación auditiva – gestual- dátil –escrito, la palabra complementada y el oral – gestual.

Desde lo normativo se asume el marco conceptual para la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales, dentro de ellos: la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y la asunción de la igualdad de oportunidades; la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) como base y referencia para su protección; el Informe Warnock (1978), donde nace el término Necesidades Educativas Especiales, asociado con la atención a todos los alumnos que presentan problemas en el aprendizaje; y la Conferencia de Salamanca (1994), donde se amplía el concepto de Educación para Todos, se enfatiza en los que no se benefician de la enseñanza escolar, ya sea por factores sociales, económicos, ambientales, biológicos, psicológicos, pedagógicos u otros.

- Principios que sustentan la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica integral para la enseñanza –aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, desde una posición bilingüe – bicultural.

Como sustento de la concepción teórico – metodológica se asumen los principios de la atención logopédica sistematizados por Lores (2013) y se contextualizan al proceso modelado: del enfoque sistémico; del desarrollo; del enfoque de la actividad; de interrelación del lenguaje con el resto de las esferas del desarrollo psíquico; el etiopatogénico; de la dirección correctiva y el del enfoque individual y diferenciado, y el principio del carácter transversal y cooperado de la atención logopédica, de González (2014), pues la propuesta se modela desde el espacio logopédico único.

1. Principio del enfoque sistémico: fundamenta la concepción de que el lenguaje es el resultado de un complejo sistema dinámico funcional, cuyos componentes estructurales se encuentran en estrecha interacción; lo que genera que la alteración de uno de sus componentes provoque la afectación de otros y a su vez, el trabajo coordinado entre los analizadores motor – verbal, auditivo – verbal y visual en el proceso de prevención, corrección y/o de habilitación de las funciones lingüísticas. La estructuración del sistema funcional verbal se expresa a través de la ontogenia del lenguaje escrito.
2. Principio del desarrollo: establece que las formas superiores de desarrollo tienen su base en las inferiores. El análisis de los trastornos del lenguaje no puede circunscribirse a una descripción estática, sino a un proceso evolutivo, dinámico de su surgimiento y desarrollo en la ontogenia. En el cumplimiento de este principio se tiene en cuenta la ley genética fundamental del desarrollo la que plantea
(...) que cualquier función psicológica superior en el proceso de desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como la organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean, luego como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico” (Vigotsky, 1989,p.109)

3. Principio del enfoque de la actividad: concibe que el proceso de formación y desarrollo de la personalidad del escolar, ocurre en la actividad, en el proceso de interrelación, de comunicación con los otros, los coetáneos y los adultos. Considera, además, que en la etapa de desarrollo escolar corresponden como formas de actividad fundamental el estudio y el juego, que se relacionan de manera estrecha con la evolución del lenguaje.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de lectura y la escritura en los escolares sordos como segunda lengua , se concibe en vínculo con la zona de desarrollo próximo y la situación social del desarrollo del escolar sordo, como un todo único que condiciona el desarrollo de la personalidad de los escolares, teniendo en cuenta que “(...) al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad” (Vigotsky, 1996, p.264)

4. Principio de la interrelación del lenguaje con el resto de las esferas del desarrollo psíquico: presupone que para el análisis de los trastornos del lenguaje se debe partir de que todos los procesos psíquicos del escolar se desarrollan con la participación directa del lenguaje y, a su vez, el resto de las funciones psíquicas contribuyen a perfeccionar cualitativamente las estructuras lingüísticas (Vigotsky, Levina y Luria (1979).

En el cumplimiento de este principio se tienen en cuenta los períodos sensitivos del desarrollo, a partir de la idea de que es necesario destacar que existen períodos evolutivos, en que determinadas influencias educativas actúan con más fuerzas sobre el curso del desarrollo psíquico y es la etapa escolar uno de ellos. Desde este principio se reconoce la presencia de retrasos secundarios del lenguaje en el escolar sordo, como categoría diagnóstica, empleada en la Logopedia y que determina el cumplimiento de una serie de procedimientos para la atención logopédica integral.

5. Principio etiopatogénico: parte del análisis de la comunicación en este escolar a partir de la relación estructura-función y de los mecanismos psicofisiológicos que posibilitan su realización y cómo desde ellos

- se despliega en el escolar sordo. Se tienen en cuenta las características de los escolares sordos con énfasis en sus potencialidades para el desarrollo de la conciencia fonológica, tiene conservados los sistemas visuales, motores y cinestésicos y la motivación para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
6. Principio de la dirección correctiva y del enfoque individual y diferencial: este principio se ajusta a partir de los cambios actuales de la Pedagogía Especial; el mismo presupone la determinación de vías para la prevención, corrección y habilitación de las habilidades lingüísticas para la adquisición del lenguaje escrito, a partir de la valoración, de las particularidades individuales de cada escolar.
 7. Principio del carácter transversal y cooperado de la atención logopédica: fundamenta la presencia de acciones logopédicas en el proceso pedagógico, mediante la actuación de todos los agentes que intervienen en la formación de los escolares que tienen trastornos de la comunicación y el lenguaje; desde él se enfatiza en la movilización de todas las influencias provenientes del medio donde se desarrollan los escolares, para quienes se diseñan actividades a partir de las leyes generales del desarrollo psíquico.
- Premisas del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, en el espacio logopédico único.

Como parte de la estructuración de la concepción teórico – metodológica, en el proceso de teorización se analizan las peculiaridades del proceso de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y curricular del escolar sordo que tipifican la enseñanza – aprendizaje de la comunicación, en una segunda lengua, en el cual se deben dar determinadas condiciones o premisas para que sea fructífero y a su vez para que la atención logopédica sea pertinente y responda a las necesidades de los sujetos implicados en ella: el escolar, la familia, los otros agentes educativos y el maestro logopeda. Estas son las siguientes:

1 Premisa de normalización del proceso educativo del escolar sordo.

Desde ella se regula la creación de condiciones en el espacio logopédico para la aplicación del principio de normalización, de la educación inclusiva. Esta premisa presupone el acercamiento del escolar sordo al

currículo ordinario. Por tanto, se requiere de la realización, por parte del maestro logopeda, de conjunto con el maestro del grupo, de las adaptaciones curriculares que pueda necesitar el escolar para apropiarse de los contenidos, del ajuste de metodologías según sus peculiaridades de desarrollo y ritmos de aprendizaje.

La premisa regula la organización de las acciones desde el proyecto educativo de centro y su salida en las acciones del grupo para la integración escolar y social. Tiene su base en los preceptos de la educación inclusiva. Por eso, es posible retomar la categoría espacio logopédico único y dar una nueva connotación en la educación del escolar sordo. Se considera, desde ella, el accionar de la Logopedia en el campo pedagógico. Impregna el trabajo de un marcado carácter didáctico, pues involucra a este profesional en todo el trabajo de la escuela: desde el dominio de los objetivos del nivel y grado, de los métodos y procedimientos del trabajo en la institución educativa para satisfacer las necesidades de los escolares y su combinación con los especializados de la Logopedia, hasta las acciones de asesoría y orientación tan necesarias para lograr la continuidad del trabajo logopédico.

2 Premisa de la necesidad de establecer un código comunicativo de tipo visual.

Desde esta premisa se postula que en el proceso de educación de la comunicación del escolar sordo, se parte de las potencialidades que posee el sujeto. Por ello, se destaca la necesidad del empleo de diversos sistemas para favorecer la comprensión del lenguaje hablado y escrito. Se resalta, el empleo en el proceso comunicativo de la palabra complementada y de la lectura labiofacial, mediante las cuales el escolar hará uso del sistema sensorial visual al analizar las palabras que se articulan.

El uso de estos sistemas permite eliminar las ambigüedades de la lectura labial y proporcionar una visión clara de la estructura silábica del lenguaje oral o de la lengua signada, desde los que habla el escolar sordo. La gran mayoría de los sordos profundos, y una parte de los severos, requieren de estos sistemas alternativos para acceder a la información.

Se postula, desde ella, que en el aprendizaje de un sistema lingüístico, como lo es la lengua de signos, les va a proporcionar un instrumento eficaz de comunicación a los escolares sordos profundos y severos. Se destaca que este código debe enseñarse y utilizarse tempranamente, a fin de cubrir las necesidades comunicativas con el entorno familiar, que el lenguaje oral no puede proporcionar.

Revela que la verdadera fuente de conocimientos, que además permite su continuidad en el tiempo, es la escritura y que en la actualidad no existe una transcripción de la lengua escrita a la de los signos. Todo ello permite connotar el valor preponderante del acceso a la lengua usada mayoritariamente en la comunidad por el escolar sordo, ya sea en su versión oral y/o escrita, que este aprendizaje sea cada vez de mayor calidad, tanto en el habla como en las expresiones lingüísticas y en la comprensión lectora. Por ello, el conocimiento de la lengua oral y escrita es la vía de acceso a los conocimientos, a la cultura y a la integración a la sociedad oyente; sin menospreciar los conocimientos que pueden adquirirse mediante la lengua de signos. Esta forma de entender el mundo va a estar mediatizada por la denominada experiencia visual, que caracteriza el aprendizaje del sordo. Ellos necesitan de personas que le ayuden a entender ese mundo y que mediante la experiencia visual y la lengua de señas le faciliten la asimilación de convenciones y normas sociales que presiden las relaciones humanas.

3 Premisa de la necesidad de relacionarse con adultos e iguales sordos y oyentes.

Esta premisa connota la necesidad de todo ser humano de establecer interacciones con las personas que le rodean, no solo para favorecer el aprendizaje, sino como vía para el desarrollo personal, los vínculos sociales, el ajuste personal y el desarrollo cognoscitivo. Por tanto, se reconoce que el escolar sordo es miembro real o potencial de la comunidad de sordos y como tal los escolares con déficit auditivo necesitan tener vínculos con adultos sordos, que le sirvan de modelos de identificación y que le proporcionen mediante la lengua de signos un cúmulo de experiencias que le sirvan para apropiarse de la experiencia histórico social del medio que le rodea.

Desde esta premisa se considera que la interacción no puede limitarse solamente con las personas sordas, sino que es necesario mantener intercambios con personas oyentes, pues no se puede obviar que el aprendizaje de la lengua mayoritaria, la Lengua Española, ya sea en su modalidad oral o escrita, ocurre por la interacción con otros hablantes que presenten modelos, usos y estrategias de utilización del lenguaje oral, y proporcionan oportunidades de desarrollar habilidades orales.

Destaca el papel de las interacciones con adultos, aunque se preponderan las relaciones con los coetáneos mediante el juego, las conversaciones, las actividades de grupo. Este contacto posibilita compartir aprendizajes, ideas sobre el mundo y proporciona la seguridad emocional de quien se siente semejante a sus semejantes. Otro aspecto importante que se considera desde esta premisa es la retroalimentación del acto comunicativo. Son los otros los que van a servir de árbitro al escolar, en la medida en que entiendan o no lo que expresa. A la vez son incentivos para que interiorice la necesidad de perfeccionar sus emisiones, independientemente de la modalidad comunicativa que emplee.

Desde estos basamentos se procede a la argumentación de los núcleos teóricos que permiten adoptar un nuevo punto de vista.

- Núcleos teóricos que aportan una nueva comprensión del proceso de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como vía de comunicación en una segunda lengua, por el escolar sordo.

Las ideas esenciales o núcleos teóricos de la concepción son consideradas aquellas áreas estructuradas del conocimiento multidisciplinario que argumentan el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, en el espacio logopédico único, desde una posición bilingüe – bicultural y que develan su salida a la práctica mediante la estrategia de atención logopédica integral. Los mismos se explicitan a continuación:

I- La conciencia fonológica como proceso cognitivo que permite el acceso al lenguaje escrito.

La conciencia fonológica es reconocida como la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla: palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas, así como para realizar operaciones complejas con ellos.

“... parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas”. Como “la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla” (Defior, 1996, p.51)

Esta capacidad permite al escolar dominar las reglas de correspondencia grafema – fonema y es crucial para el aprendizaje de una segunda lengua de base alfabética. Dichos aprendizajes deben hacer corresponder tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito, a la vez que descompone cada palabra en fonemas y se asocia cada letra o grupo de letras con estos fonemas.

La conciencia fonológica se manifiesta entre los tres y siete años de edad. Entre los procesos cognitivos asociados a ella se destacan la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación viso – auditiva, el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral, el reconocimiento auditivo y los procesos verbales superiores. Es considerada como el predictor más eficaz de la lectura. El desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del periodo de alfabetización, en el que intervienen tanto la toma de conciencia de los fonemas, como el desarrollo de la habilidad para utilizarlos.

Un dato de gran valor para este estudio es el hecho de que en la ciencia se ha confirmado la hipótesis de la existencia de códigos fonológicos en los sujetos sordos y se argumenta que la adquisición del conocimiento fonológico no depende exclusivamente de la audición en estos sujetos, es decir del empleo de los restos auditivos; sino que, es posible el desarrollo de códigos fonológicos en ausencia de información acústica, según Alegría, Leybaert, Charlier, y Hage (1992) y, Martínez y Augusto (2002).

También se constata que los sujetos sordos pueden hacer uso de la información suministrada por la lectura labial, la palabra complementada, el deletreo de dedos, e incluso la ortografía alfabética, para desarrollar un conocimiento de los contrastes fonológicos del lenguaje oral.

Estos planteamientos traen dos implicaciones para la ciencia: primero reconocer que las representaciones fonológicas pueden ser consideradas, en un sentido abstracto, como representaciones de los contrastes

fonológicos del lenguaje, independientemente de la modalidad del estímulo; el segundo, asumir que el sistema fonológico de los sujetos sordos tiene características diferentes al de los sujetos oyentes, al depender de fuentes de conocimiento diferentes a la audición. Entre estas se destacan: sensaciones cinestésicas, las percepciones visuales, la orientación espacial y de los componentes formativos quinético – cinéticos producidos tanto por el aparato articulatorio, manual como corporal.

A partir de lo expuesto, la categoría conciencia fonológica adquiere un sentido más amplio en el escolar sordo con relación al oyente, ya que hace referencia a toda representación derivada de la palabra a partir del empleo de sistemas de comunicación tales como, la dactilología, la lectura labial, la palabra complementada y el lenguaje de signos, entre otros, mientras que en el sujeto oyente queda restringida básicamente a la palabra en su dimensión oral. Planteamiento, que sirve de base, para acotar las áreas de intervención logopédica para la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

A modo de síntesis, se debe plantear que es la conciencia fonológica el medio que permite a todos los sujetos, independientemente de su condición, el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde ella se produce la apropiación de una segunda lengua en el escolar sordo y se proyecta la enseñanza por las vías léxica y fonológica.

II Vías para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2): la ruta léxica y fonológica.

Los resultados científicos sobre el lenguaje escrito han permitido que en la actualidad exista consenso entre los investigadores al considerar la existencia de dos vías o procesadores para su realización; denominados modelos duales de acceso al léxico interno: un procesamiento lexical o directo, donde se establece una conexión entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria léxica. En el sistema alfabético español se desarrollada mediante la repetición o uso frecuente de la palabra. La segunda forma de acceso es mediante la representación fonológica, que implica un procesamiento indirecto o fonológico. Por ello en lo adelante se argumentan las rutas léxica y fonológica.

En la ruta léxica se dispone de una representación de la palabra en la memoria que se compara con la forma ortográfica de la palabra escrita; es decir con una representación que ya existe. Por tanto, para leer por esta vía se necesita de un almacén de palabras ya establecido, pues la unidad de reconocimiento visual es la palabra escrita. Para su funcionamiento requiere de la activación de procesos cognitivos tales como los que se explican a continuación.

El análisis visual de la palabra que ocurre cuando un estímulo llega al sistema y se activan procesos que permiten detectar los rasgos de las letras que contienen la palabra percibida y al mismo tiempo se inhiben las letras que no tienen los mismos rasgos. También de manera simultánea, se activan los detectores de palabras que contienen a esas letras y se inhiben las palabras que no las contienen. Se activa, también, el procesador cognitivo léxico visual, considerado como una estructura funcional, en el que existe la representación global de las palabras.

Conforman este proceso el sistema semántico y el procesador léxico – fonológico, en el que están almacenadas las representaciones de la pronunciación de las palabras mediante el reconocimiento de cada fonema y su correspondiente articulema. Desde ellos, se activa la pronunciación que proviene del sistema semántico o del léxico –visual.

La ruta fonológica, es aquella que se activa si no se dispone de representación de la palabra, si es nueva en su totalidad o desconocida. Se identifican las letras en el orden correspondiente, se transforman en sonidos para conformar las sílabas y palabras. A partir de aquí se identifica la palabra si la tiene guardada en el almacén léxico o lexicón, sino la incorpora a partir de su valor contextual.

Los mecanismos y almacenes cognitivos cuyo funcionamiento correcto se necesitan para leer por esta vía son: el sistema de conversión grafema – fonema, que es un proceso que se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada uno de los grafemas que componen la palabra. Los estudios realizados demuestran que es un mecanismo en el que se pueden distinguir tres pasos: a) análisis gráfico: el que separa los grafemas

de las palabras, b) asignación de fonemas: es el subproceso más importante. Hace corresponder el fonema, el sonido, del idioma a cada uno de los grafemas anteriores, c) unión de los fonemas: es el mecanismo por el que se combinan los fonemas aislados del paso anterior, para producir una pronunciación conjunta, tal como se articulan las palabras oralmente.

También forman parte del sistema, el léxico auditivo que es un almacén en el que se encuentran representadas las palabras oídas. Las representaciones son activadas por los fonemas combinados en las palabras leídas; el sistema semántico que es un almacén de significados, de conceptos, a los que se puede acceder desde cualquier modalidad sensorial, (en el sujeto sordo predomina lo visual y lo cinestésico – motor) y, el almacén de pronunciación que es una unidad de memoria operativa en él a diferencia de lo que sucede en los almacenes lexicales, no se transforma información, sino sólo se almacena la que ya ha sido codificada, y desde aquí continúa hacia la pronunciación final o hacia el léxico auditivo.

El procesamiento fonológico supone la mediación del lenguaje oral para la obtención del significado al traducir los símbolos gráficos percibidos en fonemas, mediante la aplicación de un conjunto de reglas de conversión letra-sonido, proceso conocido como recodificación fonológica. Es así que desde la forma fonológica se accede al léxico interno y con ella a toda la información que posee el lector de la palabra. En el procesamiento fonológico lo que se empareja con la representación interna, no es la palabra escrita, sino una reconstrucción oral de dicha palabra. Esto tiene utilidad, tanto para cuando el escolar se enfrenta con palabras que ya conoce, como para cuando el escolar comienza el aprendizaje de la lectura; así como, cuando se enfrenta a palabras desconocidas o pseudopalabras.

En síntesis, la lectura por esta ruta consiste en identificar las letras que componen la palabra; recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado mecanismo grafema –fonema. Una vez recuperada la pronunciación de las palabras se consulta en el léxico auditivo la representación a la

que pertenece por comparación con todas las demás representaciones auditivas. A su vez esa representación activa el significado correspondiente en el sistema semántico.

Del análisis de estos núcleos teóricos se argumenta, por la autora del estudio, una posición sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, que parte de reconocer como primera condición para el acceso a una segunda lengua el dominio de su lengua natural, la lengua de señas.

Por ello se asume para el estudio el bilingüismo sucesivo, pues se considera necesario cierto nivel de desarrollo de la comunicación signada para transitar a otro código lingüístico.

En el proceso se requiere del maestro logopeda prestar especial atención a que cuando los escolares sordos deletrean, logren transitar del vínculo de letras del alfabeto manual con palabras impresas como precedente para que desde el lenguaje de signos generen nuevas formas para desarrollar la competencia ortográfica.

Esencial para esta propuesta es la comprensión de que si el reconocimiento de las relaciones entre fonemas y grafemas facilita la lectura en los niños oyentes, el conocimiento de la relación entre queiremas y grafemas tiene el potencial de jugar un rol similar en los lectores sordos.

El dominio de las reglas de conversión grafema – fonema propicia la adquisición de las habilidades lectoras entre las que se destacan: las habilidades para el uso de las reglas de conversión grafema – fonema en la palabra impresa que permite al lector inicial decodificar palabras desconocidas, las habilidades de reconocimiento de palabras impresas. Ya que ésta atrae la atención a la información sobre las letras que componen una palabra más que a sus características gráficas y la habilidad de identificación rápida y exacta de palabras por medio de una estrategia visual, directa, que es una condición muy importante en la lectura eficiente.

La enseñanza de la lectura y la escritura en los escolares sordos debe conducir a decodificar palabras impresas a partir de la dactilología de palabras familiares, que tengan significado en su lenguaje. Es decir, que signen y segmenten palabras dactilografiadas en queiremas. La dactilología permite el trabajo con el

escolar sordo para que comprenda que las palabras impresas están conformadas por segmentos y de este modo se desarrolla el conocimiento de las reglas de conversión grafema – fonema. La formación de habilidades en el escolar sordo para segmentar palabras en letras y para segmentar palabras en dactilología, permite que estos utilicen la similitud entre dactilología y ortografía para establecer reglas de correspondencia entre queiremas y grafemas, como un momento inicial del proceso de adquisición de la lectura y la escritura. La dactilología tiene el potencial de ayudar a los lectores sordos a descifrar palabras, por ello esta estrategia debe ser sistematizada en el proceso de enseñanza – aprendizaje pues los escolares sordos no vinculan de forma espontánea la ortografía y la dactilología.

En la propuesta se concibe como relación esencial entre el uso de Lengua de Señas Cubana y el desempeño lector de escolares sordos, partiendo del supuesto de que el dominio de las reglas de conversión grafema – fonema y las habilidades de segmentación son fundamentales para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos, ya que ambos mecanismos permiten el establecimiento de una estrategia alfabética de lectura.

Alcanzar tales logros presupone que le anteceda el dominio de ciertos saberes por ello desde la correlación entre la formación de la conciencia fonológica y las rutas o vías para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura se posibilita la comprensión de cómo se debe proceder en el proceso pedagógico, desde el espacio logopédico, para la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en este escolar. Se parte de la consideración de cómo evoluciona la lengua escrita en estos escolares: en un primer momento desde la lengua de signos con la mímica, gestos, juego simbólico, hasta Lengua de Señas Cubana; en un segundo momento se trabaja con los componentes del lenguaje oral y lectura labiofacial, con los procesos de producción y comprensión verbal, cinestesis verbales y la conciencia fonológica que forma parte de los procesos de comprensión y en el tercer momento se trabaja con la lectura y escritura mediante las rutas léxica y fonológica.

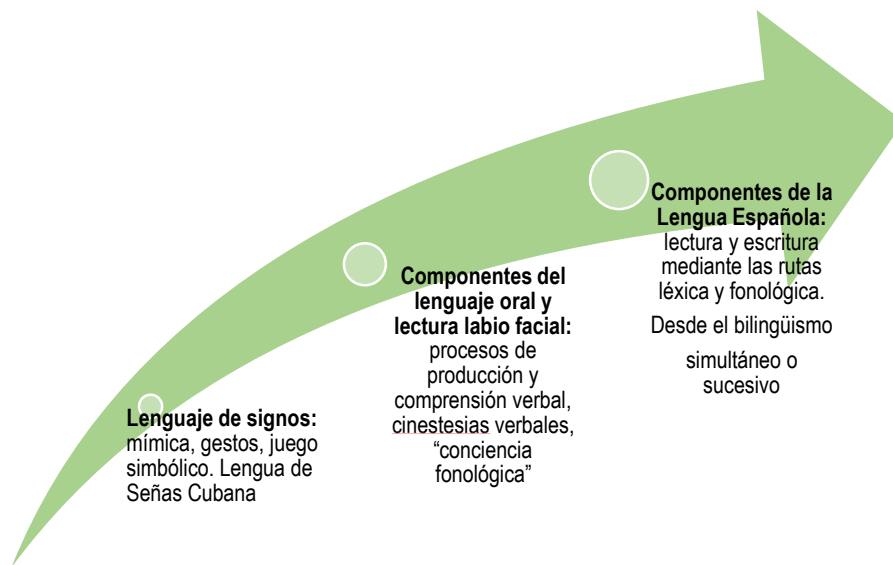


Fig.1 Representación de la dinámica de trabajo logopédico para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos.

Las ideas o núcleos teóricos que dan un nuevo punto de vista a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, tienen salida en el tercer núcleo de la concepción, que es de naturaleza metodológica.

III- La estrategia de intervención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2) a escolares sordos.

La nueva perspectiva de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, en el proceso de atención logopédica integral conduce a asumir la categoría espacio logopédico único, ofrecida por Chernousova (2008), pues lo considera como: la integración de las influencias logopédicas en un sistema, creando un ambiente comunicativo unitario para el proceso de estimulación de la comunicación verbal en los escolares con Necesidades Educativas Especiales en el desarrollo general del lenguaje.

El espacio logopédico único presupone objetivos y tareas compartidas que amplía las relaciones de colaboración y el uso de recursos renovados. Para ello se debe proporcionar conocimientos logopédicos a los agentes educativos que se relacionan con el escolar, e integrar, las influencias provenientes de cada uno de los escenarios en que se implica el escolar. Desde esta posición se integra el accionar del maestro logopeda

con el maestro del aula, otros profesionales y agencias educativas. La concreción de las acciones a desplegar por el maestro logopeda se planifica desde la estrategia de atención logopédica integral.

Para la elaboración de la estrategia de atención logopédica integral en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura de los escolares sordos de primero y segundo grados, en el espacio logopédico único, desde una posición bilingüe – bicultural se asume la estructuración metodológica aportada por Torres, y Calzadilla (2019)⁴, sobre la intervención logopédica para casos con retraso del lenguaje, pues responde a la concepción de atención logopédica en Cuba, la cual favorece el cumplimiento del principio del carácter transversal y cooperado del trabajo logopédico. Según estas autoras, la estrategia de atención logopédica integral es un instrumento que integra la planificación de los objetivos, áreas, recursos, ayudas con el fin de prevenir, atenuar o eliminar la conducta lingüística alterada, en vínculo directo con agentes y agencias educativas implicadas.

La estrategia se conforma en los componentes siguientes: objetivo general, áreas de intervención, objetivos específicos por áreas, el contenido, la temporalización y las formas de organización y evaluación. Por la naturaleza del proceso que se modela se incorporan como componentes de la estrategia la caracterización del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del nuevo punto de vista.

Objetivo general: favorecer la adquisición de la lectura y la escritura en el escolar mediante la formación de la conciencia fonológica en el trabajo con las rutas léxica y fonológica, que permita su inclusión educativa y social.

Sobre esta base se considera intervenir desde las áreas siguientes, las que a su vez constituyen el contenido de trabajo logopédico:

- Lenguaje signado (L1)

⁴ Torres, y Calzadilla, (2019) Proyecto de I+D+i (nacional) “La formación neurodidáctica del profesional de la Educación Inicial y Básica”
Resultado de Proyecto: Intervención Logopédica para casos con retraso del lenguaje.

- Procesos asociados a la producción y comprensión del lenguaje oral
- Habilidades metalingüísticas
- Lectura y escritura (L2)
- Socioeducativa y desarrollo de la personalidad en general

La determinación de los objetivos específicos por área, parte del análisis y valoración, casuístico de los resultados del proceso de diagnóstico logopédico de cada sujeto, de manera general en cada área se aspira:

- Lenguaje signado (L1): dominar la lengua de señas y su empleo en el proceso de la lectura y la escritura para el desarrollo de las habilidades del lenguaje signado.
- Procesos a la producción y comprensión del lenguaje oral: desarrollar la conciencia fonológica mediante los procesos implicados como percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos), memoria, secuencia y asociación viso – auditiva y viso – gestual para el empleo en el proceso de la lectura y la escritura.
- Habilidades metalingüísticas: reconocer por vía léxica palabras escritas en correspondencia con los objetivos del grado y el empleo de las habilidades metalingüística.
- Lectura y escritura (L2): dominar la estructura de los componentes formativos quinésicos y establecer correspondencia entre queirema – fonema – grafema en palabras nuevas, pseudopalabras para el empleo de la adquisición de la lectura y la escritura.
- Socioeducativa y desarrollo de la personalidad en general: incorporar a los escolares a las actividades de la escuela, el grupo y la comunidad para lograr un desarrollo en la personalidad y su socioeducativo.

El contenido logopédico para el proceso de inversión en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura se expresa la estrecha relación con los objetivos específicos de las áreas:

- Lenguaje signado (L1): mímica, el gesto, la pantomima, lengua de señas. Componentes formativos: queiremas, toponemas, kiremas, kineprosemas y queinotropemas y cinestesis articulatorias y táctiles.
- Procesos cognitivos asociados a la conciencia fonológica: percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos) y memoria, secuencia y asociación viso – auditiva y viso– gestual.
- Habilidades metalingüísticas: aspecto sintáctico, aspecto léxico (conciencia léxica), aspecto pragmático (conciencia pragmática) y aspecto fonológico (conciencia fonológica).
- Lectura y escritura (L2): conversión fonema – grafema, lectura de palabras, lectura de oraciones, lectura de párrafos, caligrafía, copia y dictado.
- Socioeducativa y desarrollo de la personalidad en general: interacción con los otros, la actividad de juego y el reconocimiento de sí mismo.

Una vez determinados los contenidos se procede a su temporalización, o secuenciación didáctica, atendiendo a los siguientes criterios:

- Número de sesiones⁵ necesarias para trabajar cada objetivo y la frecuencia. (Ver anexo 8)
- Número de actividades a desarrollar en cada sesión.
- Establecer prioridad en las áreas a intervenir: según la edad, la severidad de la dificultad que presentan el escolar en el proceso de lectoescritura, las exigencias educativas institucionales o no institucionalizadas.

La planeación de la propuesta de intervención está enmarcada en un curso escolar y se realizarán ajustes en la medida que avance el escolar en los restantes cursos. Tomando como referencia el horario docente del

⁵ Se considera una sesión al conjunto de actividades directas o indirectas necesarias para trabajar un objetivo específico.

grupo, se planearán sesiones de atención logopédica semanal. En dependencia de las formas de organización, el tiempo de duración de cada sesión será de 30 o 45 minutos. La atención logopédica se dará por terminada cuando el escolar venza los objetivos de la lectura y la escritura del grado. El logopeda al definir el tiempo a dedicar a cada escolar, debe priorizar a los de primer y segundo grados, que son los que están en pleno proceso de aprendizaje de estas habilidades.

Se prevén como formas de organización a utilizar en las distintas sesiones: las actividades y clases logopédicas, la asesoría y la orientación. (Ver temporalización en anexo 9)

En la estrategia de intervención se planifica la orientación como un proceso de interacción permanente del maestro logopeda con el escolar, la familia y los agentes educativos. La orientación en la práctica logopédica se concibe como parte integrante del proceso de atención logopédica integral y del proyecto educativo del centro. Esta, se sustenta en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de los sujetos. Desde ella se asumen funciones de diagnóstico, asesoría, asistencia, ayuda, desarrollo y de tutoría.

La orientación vista como un proceso de asesoría, en el área escolar de la logopedia revela como elemento clave el desarrollo académico, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y agentes educativos.

Un momento importante de la estrategia es la selección de las formas de evaluación, la previsión de los indicadores para la evaluación de cada área, de los distintos objetivos y sesiones así como en las formas de organización.

La evaluación se realiza por sesiones, con cortes por periodos escolares con un cierre al final de cada curso escolar. Es importante en este proceso tener en cuenta el criterio del escolar pues se requiere de la interiorización de la necesidad de aprender a leer y escribir y del conocimiento de sí mismo sobre el avance o retroceso en dicho proceso. Para ello, el logopeda debe llevar el portafolio o un diario de campo que le

permita el registro sistemático del comportamiento del escolar. La información se triangula con la obtenida por la observación en clases y la opinión de maestros y otros agentes educativos para arribar a la evaluación.

Como parte de la evaluación, el logopeda debe propiciar la discusión de casos en los colectivos de ciclo, donde no solo se valoren los avances de los escolares, sino la participación de todos los agentes en los cambios operados.

Para la evaluación se asumen las indicaciones del Ministerio de Educación en Cuba, sobre las categorías: Superado, Ligeramente Superado y No Superado y se contextualizan al proceso que se modela. Los indicadores se gradan por categorías en las que se tiene en cuenta los objetivos del grado que cursa.

Para superado:

- Dominio de la lengua de señas y su empleo en los procesos de lectura y escritura.
- Nivel alto de desarrollo en los procesos implicados en la conciencia fonológica: percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos), memoria, secuencia y asociación viso – auditiva y viso – gestual.
- Establece correspondencia entre queirema – fonema – grafema en palabras nuevas y pseudopalabras.
- Lee por vía léxica palabras conocidas en correspondencia con los objetivos del grado.
- El escolar reconoce sus avances y dificultades y se dispone a modificar la situación actual.
- Se incorpora y participa en las actividades de la escuela, el grupo y la comunidad.

Para ligeramente superado:

- Dominio de la lengua de señas y su empleo en los procesos de lectura y escritura.
- Logra con dificultades el desarrollo en los procesos implicados en la conciencia fonológica: percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos), memoria, secuencia y asociación viso – auditiva y viso – gestual.

- Necesita de niveles de ayudas para establecer correspondencia entre queirema – fonema – grafema en palabras nuevas y pseudopalabras.
- Lee con dificultad por vía léxica palabras conocidas en correspondencia con los objetivos del grado.
- El escolar logra reconocer sus avances, en ocasiones no reconoce las dificultades de mayor complejidad, por lo que se le dificulta modificar la situación actual.
- Necesita de estímulos para incorporar y participa en las actividades de la escuela, el grupo y la comunidad.

Para no superado:

- Dominio de la lengua de señas pero se le dificulta su empleo en los procesos de lectura y escritura.
- Necesita de muchos niveles de ayuda para lograr el desarrollo en los procesos implicados en la conciencia fonológica: percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos), memoria, secuencia y asociación viso – auditiva y viso – gestual.
- No logra establecer correspondencia entre queirema – fonema – grafema en palabras nuevas y pseudopalabras.
- No lograr leer por vía léxica palabras conocidas en correspondencia con los objetivos del grado.
- El escolar no logra reconocer sus avances y dificultades y no se dispone a modificar la situación actual.
- No se incorpora y no participa en las actividades de la escuela, el grupo y la comunidad.

Conclusiones del capítulo II

- La caracterización del estado actual revela limitaciones en el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como sistema de comunicación, en los escolares sordos de primero y segundo grados, pues los maestros y el maestro logopeda tienen carencias teóricas y metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva bilingüe – bicultural, al no aprovechar de manera suficiente el desarrollo del escolar en el lenguaje signado, la estimulación de potencialidades para la segunda lengua, ya sea oral o escrita, y el trabajo cooperado entre los agentes educativos desde el currículo escolar. Esto se une a que los escolares tienen un bajo nivel de desarrollo en las condiciones previas para adquirir la lectura y la escritura.
- La concepción teórico – metodológica elaborada, argumenta un nuevo punto de vista sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura del escolar sordo, en el que se aprovechan las potencialidades de la comunicación del escolar desde el uso de la lengua de señas, la formación de la conciencia fonológica como requisito para el trabajo con las vías de acceso al léxico interno. Se revela desde la perspectiva de la educación inclusiva el rol del maestro logopeda en la integración de las influencias educativas para la adquisición de los objetivos del grado por los escolares.

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA DEL PROCESO DE ATENCIÓN LOGOPÉDICA INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, DESDE UNA POSICIÓN BILINGÜE – BICULTURAL

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA DEL PROCESO DE ATENCIÓN LOGOPÉDICA INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A ESCOLARES SORDOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS, DESDE UNA POSICIÓN BILINGÜE – BICULTURAL

En el capítulo, se expone el recorrido investigativo seguido, y los resultados obtenidos en el proceso de valoración de la pertinencia de la estrategia de intervención logopédica integral que propicia la salida de los núcleos teóricos formación de la conciencia fonológica y rutas para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2), mediante los métodos: talleres de socialización con especialistas y el de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno.

Para el desarrollo de la investigación se adopta una metodología, fundamentalmente cualitativa, con predominio de la investigación – acción, pues el tema que se investiga permite posicionarse en la comprensión de la realidad que viven los escolares sordos en el contexto socioeducativo en el que se desarrollan.

Para la búsqueda de información que permita construir un nuevo punto de vista y obtener criterios de valor acerca de la pertinencia de la propuesta se precisa de que el investigador revele, desde los datos recopilados, construcciones específicas, que estén fundamentadas empíricamente en la triangulación de la información recogida tanto de los sujetos investigados, como de otros actores del proceso pedagógico que singularizan la atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos. A partir de la información procesada se requiere traducir la realidad de los sujetos en la interacción en diferentes entornos, al informe por parte de la investigadora. Es por esto, que se filtra la información obtenida en el

contexto de actuación de los sujetos y se realiza la construcción de significados e interpretaciones despojados de una posición personal.

3.1 La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno como método fundamental de la investigación.

La resolución de problemas se considera como uno de los métodos empleados por profesionales dedicados a la enseñanza. En este método se expresa el ciclo en espiral por el que transita la investigación – acción, según Goyette et a. (1984) (citado por Colás y Buendía, 1994, p.301)

(...) partiendo de las necesidades experimentadas por el práctico, el ciclo espiral de la investigación – acción le implica en el análisis y el diagnóstico de una situación que hay que cambiar, la elaboración de objetivos, el estudio y la elección de soluciones, la planificación, la realización de un proyecto y la evaluación de los resultados.

Se emplea como enfoque metodológico la investigación – acción pues la problemática que se intenta resolver requiere por su naturaleza situacional solucionarse en el contexto específico de la escuela especial; desde ella se garantiza la participación de los implicados en la solución de la problemática de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, desde una posición bilingüe – bicultural, considerados estos aprendizajes como uno de los más trascendentes en el nivel de Educación Primaria. Por ello, en el proceso investigativo se conduce al escolar a que reflexione sobre la necesidad de aprender otro código lingüístico; en la interacción que se da entre investigador y el grupo de estudio se logra la autoevaluación de lo realizado e identificar los cambios que se operan hacia el interior del proceso de enseñanza – aprendizaje, por tanto la acción – reflexión se convierte en fuente de obtención de información y a partir de ella se logra la creación de nuevos puntos de vista, nuevas relaciones y posiciones desde lo teórico y lo metodológico del proceso que se investiga.

Bajo estos presupuestos se determina que en el grupo de estudio se incluya la maestra del aula y la maestra logopeda, pues ellas, tienen un rol determinante en la puesta en práctica de la solución propuesta.

El método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno transita por los pasos siguientes:

- Exploración y análisis de la experiencia
- Enunciado del problema de investigación
- Planificación de un proyecto
- Realización de un proyecto
- Presentación y análisis de los resultados
- Interpretación – conclusión – toma de decisiones

A continuación se explicita la actividad realizada en cada uno de los pasos:

En primer paso, de exploración y análisis de la experiencia se debe considerar que el interés por la temática investigada surge desde los inicios de la práctica pre-profesional de la investigadora, cuando cursaba el segundo año de la Carrera Licenciatura en Educación Especial, en el año (2003). Se debe precisar que en el quinto año de la carrera formo parte del grupo que se especializa en logopedia, para suplir las necesidades de este profesional en el país. Al egresar mantiene la interacción con la escuela especial para escolares sordos, como maestra. Es el nivel de experticia logrado en esta institución quien la avala para el tránsito al equipo técnico multidisciplinario del Centro de Diagnóstico y Orientación municipal, en Holguín y que posteriormente se traslada a la Universidad Pedagógica como profesora de la disciplina de Logopedia, donde imparte lo relacionado con la atención logopédica integral a escolares con déficit auditivo.

A partir del diagnóstico fáctico que se realiza en los grupos de primer y segundo grados de la escuela especial “La Edad de Oro” del municipio Holguín, provincia Holguín, se identifican una variedad de limitaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares que cursan los grados antes

mencionados. Se revela que no se está cumpliendo, a plenitud, con el encargo social que el estado cubano ha asignado a la Educación Especial.

Se realizó el diagnóstico inicial a una muestra intencional de dos escolares y como grupo de estudio, se integran las maestras y la logopeda de la institución educativa para profundizar en la preparación y disposición para transformar la realidad educativa; al considerar como objeto de estudio el proceso atención educativa de la comunicación en estos escolares, con énfasis desde la atención logopédica integral. Este es un proceso donde interactúan múltiples agentes, donde, las maestras y la logopeda cumplen un rol preponderante en la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento a todas las actividades que potencian el desarrollo integral de los escolares, particularmente de la comunicación por eso es que se realza el valor de sus opiniones, aportaciones y accionar en la transformación del proceso. Estos sujetos se seleccionan en septiembre de 2017.

Según lo expuesto en el epígrafe 2.1, esta etapa tiene como objetivo caracterizar el estado actual de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, de los escolares sordos de primer y segundo grados en el espacio logopédico, desde la posición bilingüe – bicultural. Los resultados obtenidos de la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas permiten aseverar que se está ante problemáticas que requieren de solución desde la ciencia, pues a pesar de que se cumple lo normado y se introducen resultados de investigaciones realizadas en el país, los escolares no alcanzan los objetivos en la asignatura Lengua Española, que se aspiran según el grado escolar. Las evidencias de lo antes expuesto se analizan en los diferentes instrumentos y técnicas.

La entrevista a maestras de primer y segundo grados de la escuela especial “La Edad de Oro” con el objetivo: constatar el nivel de conocimiento que tienen sobre las particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2) en el escolar sordo. (Ver anexo 1)

Se recoge como datos de interés que la maestra de primer grado tiene más de 25 años de experiencia en la Educación Especial, no así la de segundo que lleva de labor ocho cursos escolares. Es significativo que toda la vida laboral la han dedicado a la educación de escolares sordos.

En la pregunta dirigida a cómo estructuran el proceso de enseñanza – aprendizaje de modo que el escolar alcance los objetivos del grado, las maestras plantean que, en primera instancia, siguen la lógica de toda clase con la parte introductoria de orientación hacia el objetivo, el desarrollo donde ponen en práctica diferentes estrategias para lograr la asimilación de los conocimientos, sin embargo no se ejemplifica de qué modo combinan en la enseñanza de la lectura y la escritura la dactilología con las cinestesis verbales o el uso de la palabra complementada, para lograr la correspondencia fonema – grafema. Estas sí precisan el empleo de la lectura labiofacial y la lengua de señas; abundan que en las conclusiones siempre tratan de que el escolar reconozca cómo trabajó, que hizo bien y qué debe mejorar.

En la pregunta dirigida a que particularicen cómo emplean las rutas: léxica y fonológica en el sistema de clases y con cuál de ellas se debe iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ambas responden no tener información al respecto, que son términos que ni siquiera se emplearon en su formación, ni en los cursos de actualización que han pasado. Igual respuesta se obtiene en la interrogante sobre qué tendencia pedagógica predomina en el proceso pedagógico que usted dirige.

Ante la interrogante de por qué es necesario partir de la lengua de señas para enseñar a leer y a escribir al escolar sordo. La maestra de primer grado ejemplifica en la pizarra cómo ella procede, que en síntesis consiste en: escribir la grafía en la pizarra y mediante lectura labiofacial y la dactilología establecer la correspondencia. Cuestión muy positiva para la enseñanza, al igual que el empleo de imágenes y objetos para fijar la palabra y su significado. La otra maestra ofrece argumentos similares. Es significativo que no refieren partir de una situación comunicativa y desde ella seleccionar una oración para dar tratamiento al mensaje y de ahí el análisis de la palabra y sus partes, ni se ofrecen argumentos sobre la lengua de señas como la lengua natural sobre

la que se ha asentado el proceso comunicativo en el escolar y con la que ha iniciado el proceso de simbolización de la realidad.

Cuando se solicita que enuncien otros métodos que son necesarios emplear en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos, parten de identificar el método fónico – analítico – sintético y que se acompaña de lengua de señas y la dactilología.

En la pregunta sobre las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra y cuáles son las menos logradas en los niños sordos. Se obtiene como respuesta la de correspondencia fonema – grafema, no hacen referencia al trabajo con la rima, la sílaba; sin embargo es la que más se trabaja desde la lectura labiofacial. El hecho de hacerlo y no reconocerlo nos da índice de un accionar empírico, sin centrarse en el análisis lingüístico, pues la sílaba es la unidad mínima del lenguaje con sentido.

En la pregunta sobre si considera necesario que en todas las actividades se vincule los contenidos de lectura, escritura, lenguaje oral, lengua de señas y la palabra complementada. Se obtiene respuesta afirmativa, destacan el valor de su combinación sin embargo hay un predominio en la práctica, según ellas, del uso de la lengua oral y la palabra complementada en el trabajo con la lectura y la escritura.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- No siempre se combinan en la enseñanza de la lectura y la escritura la dactilología con las cinestias verbales o el uso de la palabra complementada para lograr la correspondencia fonema – grafema. Se sistematiza el empleo de la lectura labiofacial y la lengua de señas.
- Pobre dominio de las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra en los escolares sordos, sólo precisan las relacionadas con la correspondencia fonema – grafema.

- Predomina en la práctica del uso de la lengua oral y la palabra complementada en el trabajo con la lectura y la escritura.
- Se desconoce lo relacionado con la conciencia fonológica y las rutas de la lectura.

En la entrevista a la maestra logopeda con el objetivo de constatar cómo particulariza el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo, desde la atención logopédica integral. En ella se obtiene información que permite caracterizar la situación actual pues es una profesional formada para la enseñanza de escolares sordos en la extinta Unión Soviética; cuenta con más de 30 años de experiencia en el trabajo con escolares con estas particularidades del desarrollo y goza de prestigio por la calidad de su desempeño.(Ver anexo 2)

Considera de mucho valor el trabajo combinado con la articulación, pero remarcando la base motriz, con el empleo de los restos auditivos y que no es posible el éxito en el proceso si no se organiza como un proceso comunicativo, pues no se debe insistir en los momentos iniciales en el dominio de una técnica, ya que se caería en el mismo fenómeno que cuando se pretendió enseñar a hablar a estos escolares insistiendo en la articulación, decían sonidos y no sabían que decían.

Ante la interrogante de cómo estructura la estrategia de intervención logopédica. La logopeda explica que lo hace desde la concepción de un objetivo general y de objetivos específicos que se acompañan de tareas. Las últimas dirigidas, fundamentalmente, al trabajo con los agentes educativos. Destaca la necesidad del estudio minucioso del escolar, de sus logros y limitaciones.

Responde que considera que en el trabajo logopédico se debe lograr la interacción de todo el personal de la institución educativa, pues el desarrollo de la comunicación rebasa el espacio del aula, de la escuela y debe llegar a la comunidad. Considera que hay que emplear todo los códigos posibles, “para que el sordo diga lo que siente y necesita”.

En la interrogante sobre cuáles son los objetivos a trabajar en la atención logopédica integral al escolar sordo, para que aprenda a leer y escribir. En ella se obtiene como respuesta: que aprenda a leer palabras, primero, para luego pasar a la escritura. Refuerza que es esencial el trabajo con habilidades orales y, que para ello, puede emplearse la lengua de señas, la lectura labiofacial y la dactilología.

Es significativo que ante la pregunta sobre qué áreas se trabajan en la atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura sólo se acota la lectura y la escritura, específicamente: la psicomotricidad y el desarrollo de la comunicación en general; no particulariza en la fonología.

Ante la pregunta dirigida a que particularice en cómo emplea las rutas: fonológica y léxica en el sistema de clases y actividades logopédicas. Se recoge que ella no tiene como centro del trabajo logopédico el abordaje de estas habilidades. Abunda que eso es contenido del maestro de aula y, que en las rutas no ha profundizado desde la teoría pues no ha tenido necesidad de ello. Esto conduce a que la pregunta que pide que explique qué métodos le sirven para enseñar a leer y a escribir al escolar sordo desde el espacio logopédico se reciba como respuesta que: ella se centra en el trabajo con las habilidades comunicativas orales y la lectura labiofacial.

Se insiste, por su formación, en la interrogante sobre las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra. De ellas, cuáles son las menos logradas en los escolares sordos y cómo las trabajarla. En la respuesta se recoge que considera que las habilidades son las de codificación y decodificación, pero no las segmenta en microhabilidades. Dice que la menos lograda es la de correspondencia fonema – grafema, insiste en que para trabajarlas se emplea el método fónico – analítico – sintético, pero, que para ella es fundamental, la dactilología y la lectura labiofacial

En la interrogante si considera necesario que en todas las actividades se vincule los contenidos de lectura, escritura, lenguaje oral, lengua de señas y la palabra complementada la respuesta es sí y argumenta el valor de los diferentes sistemas comunicativos.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- Se reconoce la necesidad del trabajo con habilidades orales, con la lengua de señas, la lectura labiofacial y la dactilología en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.
- La concepción de la estrategia de intervención logopédica integral, no responde a plenitud, a las tendencias actuales de organizar este proceso a nivel internacional y nacional.
- No se concibe como contenido de trabajo logopédico la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.
- La logopeda identifica como la habilidad para la lectura y la escritura menos lograda la de correspondencia fonema – grafema. Insiste en que para trabajarlas el método fónico – analítico – sintético se emplea, pero, que es fundamental la dactilología y la lectura labiofacial.
- Se revela la necesidad de capacitación en lo referido a las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra y cómo se particulariza en los sujetos sordos.

En la encuesta realizada a las maestras con el objetivo de profundizar en el nivel de preparación para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos se obtiene que, consideran que es muy importante para el análisis de la composición sonora de la palabra que el escolar se apoye en la articulación, la lengua de señas y el dactilema. (Ver anexo 3)

Ante la solicitud de que marque con una cruz los procesos que intervienen en la conciencia fonológica reconocen a la percepción visual, la memoria visual, la secuencia y asociación viso – gestual y el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos). No ocurre lo mismo con procesos tales como: asociación viso-gestual, movimiento ocular, la secuencia y asociación viso – auditiva.

En la pregunta sobre si considera que el maestro necesita de orientación y ampliación de conocimientos para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos, la respuesta es que si y explicitan algunos aspectos en los que hay que actualizarse, tales como: la denominada conciencia fonológica y los

proceso implicados en su formación, los modelos duales de acceso al lenguaje escrito y los fundamentos teóricos y metodológicos sobre de la tendencia bilingüe – bicultural.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- Se destaca el valor de la articulación, la lengua de señas y el dactilema en el análisis de la composición sonora de la palabra.
- No se identifican dentro de los procesos que intervienen en la conciencia fonológica asociación visogestual, movimiento ocular, la secuencia y asociación viso auditiva.

Se realizó la observación a clases de Lengua Española que tuvo como objetivo constatar el estado de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, como habilidades esenciales de una segunda lengua, en los escolares sordos que cursan el primer y segundo grados (Ver anexo 4). Esta técnica ofrece como resultado que las maestras utilizan en la motivación de las clases títeres, actividades lúdicas y tarjetas con ilustraciones. No aprovechan a plenitud las experiencias vividas por los escolares en excursiones, visitas programadas a museos, sitios históricos y actividades comunitarias como vía de motivación para el aprendizaje. Se corrobora que existe un pobre en el empleo de recursos didácticos en la motivación de los escolares, desde su experiencia vivencial con objetos y fenómenos de la realidad.

Se constata que las situaciones comunicativas en las clases son muy sencillas y pocas creativas, no propician la búsqueda, por los escolares, de soluciones al conflicto comunicativo mediante la lengua de señas o español escrito. En las clases predominan las actividades dirigidas al trabajo con el vocabulario y el lenguaje oral, más que al desarrollo de habilidades comunicativas, en lengua de señas y lectura labiofacial. La comunicación que se establece durante la actividad en lengua de señas se caracterizaba por ser espontánea y no planificada, lo que propicia que los escolares sordos con frecuencia no organicen sus ideas, que divaguen y traten otros temas.

Los escolares en el dictado de palabras y oraciones se apoyan en el deletreo; aunque es insuficiente el dictado por la lectura labiofacial y la lengua de señas. Transcriben correctamente las palabras y oraciones; la lectura la realizan fundamentalmente mediante el deletreo, por esto se afecta la comprensión de lo leído. Logran redactar oraciones con niveles de ayuda.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- La espontaneidad en la creación de las actividades comunicativas, lo que origina que no se logre sistematizar habilidades de lectura y escritura; así como, de contenidos de otras asignaturas.
- Se organiza la clase con actividades que motivan a los escolares con medios variados y situaciones comunicativas; aunque se requiere ganar en el material didáctico.
- No se logra el equilibrio en las actividades entre las dirigidas al trabajo con el vocabulario y el lenguaje oral y las dirigidas al desarrollo de habilidades comunicativas en lengua de señas, y lectura labiofacial.

La prueba pedagógica que tuvo como objetivo: constatar el nivel de conocimientos que poseen los escolares sordos para la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura a partir del tránsito de la ruta léxica a la fonológica. (Ver anexo 5) Se aplica a los dos escolares, para comprobar cómo ocurre en el primer grado inicial la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, pues los objetivos establecen que los escolares aprendan a signar, pronunciar, distinguir y asociar el código del español escrito con el gestual; así como, a establecer la correspondencia entre los visemas – dactilemas – fonemas con sus correspondientes grafemas.

Se constata que los escolares presentan dificultades en la ejecución del dictado de sílabas, palabras, oraciones y textos breves. Cometan errores en el proceso de transición de la lengua de señas al español escrito. Se evidencia omisión y sustitución de las grafías cuando escriben palabras, oraciones y textos.

Construyen oraciones simples en lengua de señas con niveles de ayuda, no así, en una segunda lengua.

Presenta dificultades para identificar los fonemas estudiados en clases en palabras, /m/, /p/, /b/, /t/, /l/, /n/, /d/ y las vocales. Los escolares sordos presentan dificultades para leer palabras y oraciones sencillas, lo realizan mediante el deletreo por lo que se le dificulta la comprensión.

Se evidencian dificultades en la apropiación de las normas caligráficas para el trazado y enlace de las grafías minúsculas y mayúsculas, mediante la lectura labiofacial o lengua de señas, necesitando de niveles de ayuda hasta llegar a la demostración; se auxilian de códigos no verbales, del empleo de láminas y rótulos. En el dictado no logran la escritura realizadas mediante el deletreo, requieren del uso de la lectura labiofacial. El escolar de primer grado presenta mayores dificultades en este componente pues no logra auxiliarse totalmente de la lectura labiofacial. Durante la aplicación del dictado, se evalúa el trabajo con la motricidad y la lectura labiofacial constatándose dificultades en el desarrollo del control muscular (motricidad fina) y las relaciones temporo – espaciales (arriba – abajo, adelante – detrás, adentro – afuera), pues presentan limitaciones en la escritura de grafías parecidas por su conformación óptica.

En la pregunta dirigida a ordenar palabras, formar y completar oraciones, presentan dificultades en sentido general, las mayores dificultades están al formar y completar oraciones. Los niveles de asimilación del escolar de primer grado son muy bajos. En ambos se evidencian dificultades en el desarrollo perceptual cuando describe una lámina; durante la ejecución de las tareas se mostraron inseguros, poco cooperadores, evidenciando rechazo a la actividad ante el fracaso.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- Se destaca el valor de la apropiación de las normas caligráficas para el trazado y enlace correctos de las grafías minúsculas y mayúsculas, mediante la lectura labiofacial o lengua de señas se realizan el dictado de sílabas, palabras, oraciones y textos breves.

- A los escolares se le dificulta signar, pronunciar, distinguir y asociar el código del español escrito con el gestual, así como al establecer la correspondencia entre los visemas – dactilemas – fonemas con sus correspondientes grafemas.
- Se evidencia dificultades en el control muscular (motricidad fina), las relaciones temporo – espaciales (arriba –abajo, adelante –detrás, adentro –afuera) y para identificar los fonemas estudiados en clases en palabras, /m/, /p/, /b/, /t/, /l/, /n/, /d/, más, las vocales.
- Cometen errores en el proceso de transición de la lengua de señas al español escrito. Se evidencian omisión y sustitución de las grafías cuando escriben palabras, oraciones y textos. Tienen dificultades en la lectura de palabras y oraciones sencillas, la realizan mediante el deletreo, afectándose así, la comprensión.

En la técnica Batería de Exploración del Lenguaje para Escolares Sordos (BELES) Rodríguez (2003) que tuvo como objetivo: caracterizar la competencia comunicativa bilingüe (lengua de señas y el español) (Ver anexo 6).Se aprovecha el segundo y tercer bloque, de esta batería, pues aporta los datos más significativos sobre la construcción de textos en lengua de señas y en español escrito.

Se revela que se ejecutó en la fecha prevista, al inicio del curso escolar y que los maestros trazaron las estrategias para corregir o compensar las dificultades de los escolares. Esta revela que:

- Los escolares reconocen el alfabeto manual antiguo y la dactilología; realizan el movimiento adecuado de los dedos para la representación de cada letra; en su expresión facial y corporal logran comunicar el mensaje. En ocasiones, al construir textos señados, no se apoyan en el movimiento de los ojos, la forma de los labios, el estrechamiento y ensanchamiento de las mejillas, el dominio del espacio y la posición del cuerpo.

- Los escolares emplean correctamente los parámetros formativos quinésicos, se evalúa la calidad en el uso de la configuración manual, el lugar de articulación del signo, el movimiento de la mano, su dirección y orientación. En esto aspecto no se detectaron dificultades significativas.
- Se explora el estado del vocabulario en los procesos de producción y comprensión mediante situaciones bilingües provocadas y naturales. Los escolares sordos reconocieron la totalidad de las acciones representadas en las ilustraciones concebidas para este fin.
- Se constata que, aunque leen en los labios palabras y las asocian a láminas y rótulos, al analizar el estado de la lectura labiofacial, persisten las dificultades en la toma de dictado de oraciones y en su representación escrita.
- El análisis de la expresión escrita demuestra que los escolares necesitan de niveles de ayuda, como la demostración del maestro, el empleo de ilustraciones y otros medios auxiliares.
- Al ordenar palabras para formar oraciones, presentan dificultades para emplear una estructura sintáctica en correspondencia con el idioma español.
- Cuando realizan oraciones a partir de palabras del vocabulario, en ocasiones, solo las enuncian en lengua de señas y no saben escribirlas en español.

El análisis de este instrumento ofrece como resultado:

- Se consta el dominio de los parámetros formativos quinésicos: el uso de la configuración manual, el lugar de articulación del signo, el movimiento de la mano y su dirección y orientación.
- Se destaca la realización de oraciones a partir de palabras del vocabulario. En ocasiones solamente las enuncian en lengua de señas y no saben escribirlas en español; presentan dificultades para emplear la estructura sintáctica en correspondencia con el idioma español.

Se realiza el estudio documental que tiene como objetivo: recopilar información sobre el tratamiento al proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos; así como indagar en la estrategia de intervención logopédica. (Ver anexo 7)

Se procede a la revisión de programas y orientaciones metodológicas de la asignatura Lengua Española; los documentos normativos de la educación de alumnos sordos, entre ellos: líneas de desarrollo de la especialidad, dictámenes de los convenios MINED - ANSOC, para precisar cómo en ellos se expresan los fundamentos de la educación de alumnos sordos, con énfasis los relacionados con la comunicación, la adquisición de una segunda lengua, el lugar de la lengua de señas y la posición bilingüe – bicultural. Se revisan los expedientes psicopedagógicos con el objetivo de profundizar en las características psicopedagógicas de los alumnos y el desarrollo alcanzado en la asignatura Lengua Española

En el análisis de los programas y orientaciones metodológicas de la asignatura Lengua Española de la Educación Primaria, se constata que:

El programa de la asignatura Lengua Española de primero y segundo grados, en la actualidad, no se acompaña de un documento metodológico que refleje cómo proceder en la escuela especial para escolares sordos para la enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua desde la posición bilingüe – bicultural. Se demanda de la documentación de cómo dar tratamiento metodológico a los componentes, del español escrito, como el uso de la gramática, la ortografía, la redacción y la caligrafía y el trabajo con el dictado mediante los sistemas alternativos de comunicación.

La revisión de documentos normativos dirigidos a la educación de alumnos sordos; tales como: líneas de desarrollo y los informes del cumplimiento del Convenio MINED- ANSOC, permiten considerar los aspectos más importantes que como política educacional se establecen para la enseñanza de estos escolares.

En las líneas de desarrollo elaboradas por el Ministerio de Educación para la educación de escolares sordos se expresa lo relacionado con la enseñanza del Español como segunda lengua y se revela la importancia de

la adquisición de la escritura para el escolar sordo; sin embargo, no se considera la relación estrecha que debe existir entre la lengua de señas y el español escrito para una mejor comprensión y aprendizaje de la lengua escrita por estos escolares. Faltó precisión en la estrecha relación que debe existir entre el aprendizaje de ambos códigos (la lengua de señas y el español escrito).

En las bases para el vínculo MINED - ANSOC, desde el año 2003 hasta la actualidad, centra sus precisiones en los cambios en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la comunicación en el escolar sordo, destacan el valor de la lengua de señas como lengua natural. Precisan la necesidad de la enseñanza de una segunda lengua que le permita la interacción con la comunidad oyente y avanzar en la vida. También se constata que en las bases se explicita la necesidad de realizar investigaciones que solidifiquen los cambios y que brinden a los maestros las herramientas metodológicas necesarias para optimizar el proceso educativo.

En el estudio de los expedientes psicopedagógicos se obtiene como resultado que no se registra a profundidad el desarrollo que alcanzan en la comunicación escrita; en las caracterizaciones individuales no se especifican los logros y dificultades que presentan en la asignatura Lengua Española, ni se describe el dominio que poseen de la lengua de señas, como condición previa para la adquisición de la lectura y la escritura.

Las descripciones que se realizan del aspecto pedagógico, no reflejan en todos los casos, las diferencias individuales de los escolares, ni explicitan los componentes de la asignatura Lengua Española en los que estos presentan mayores dificultades.

Es necesario señalar que al culminar cada período el maestro debe realizar una evaluación del estado actual de los escolares en las diferentes asignaturas. En el caso de la Lengua Española no se observan los cambios que deben suceder de una evaluación a otra; se resumen de manera general los objetivos logrados. Se registran recomendaciones generales para la asignatura, sin precisión de acciones a desarrollar en la estrategia de intervención diseñada. Las dificultades en las caracterizaciones, limitan la organización de una

estrategia específica para la comunicación de los alumnos sordos en lengua de señas y en lengua escrita que implique transformaciones en su desarrollo.

En la revisión de los expedientes psicopedagógicos se constata la falta de profundidad en los elementos referentes a las características de la comunicación de los escolares. Se ve la caracterización como un momento y no como un proceso, se registra el resultado del diagnóstico inicial de la competencia comunicativa bilingüe y no el seguimiento de la evolución del escolar, sus logros y necesidades para potenciar el trabajo sobre los aspectos comunicativos.

La generalización lograda a partir de los resultados obtenidos, mediante la triangulación, permitió determinar la existencia de problemáticas que afectan la calidad de la formación de los escolares sordos, pues se caracteriza el proceso por ser poco creativo, con tendencia al uso del oralismo, sin hacer un uso óptimo de la lengua de señas como la vía de tránsito para la adquisición de una segunda lengua.

Se corrobora además que es asistemático el registro de los principales cambios y transformaciones operadas en el aprendizaje de los escolares, se destaca en este aspecto que a pesar de conducir el proceso por los objetivos pautados para esos grados en la Educación General. No se realizan las adaptaciones curriculares, con énfasis en el empleo de variantes metodológicas que posibiliten la asimilación de la segunda lengua, dentro de estas se destacan: que no se parte del trabajo con la conciencia fonológica, como condición para el acceso a la lectura y escritura y, desde ella el tránsito de la ruta léxica a la fonológica.

Lo expuesto hasta aquí permite enunciar el problema de investigación, como segundo momento del método, el que se expresa en: insuficiencias en el proceso de atención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos, que limitan la adquisición de la comunicación escrita.

A partir de este momento se procede a la Planificación del proyecto. En este paso resultó esencial el empleo del método de talleres de socialización con especialistas, pues en la media en que investigadora avanzaba

en la modelación de la nueva propuesta las opiniones y la colaboración de los especialistas fue crucial para construir el nuevo punto de vista.

Se inicia con el estudio teórico de las tendencias educativas de la comunicación de las personas sordas. La vasta bibliografía revela el predominio de dos posiciones la monolingüe – oralista y la bilingüe que considera como primera lengua y como lengua natural la lengua de señas. Un momento importante en el estudio fue el que permitió identificar el surgimiento de la profesión y la ciencia logopédica unida a la educación de personas sordas, pues esto confirma la pertinencia de la propuesta desde la ciencia logopédica y a su vez devela la necesidad de particularizar el proceso desde el trabajo con la comunicación.

Desde esta perspectiva se profundiza en los diferentes modelos comunicativos, los que al llevarse a las instituciones educativas se asumen como métodos para la enseñanza. Es por ello que la dactilología es un sistema mediante el cual se comunica un sujeto sordo y a su vez, en el aula el maestro lo emplea como método de enseñanza, y así, ocurre con la lengua de señas, lectura labiofacial, entre otros. Se consideró la necesidad de profundizar en ellos por las implicaciones metodológicas que estos tiene para la enseñanza – aprendizaje.

El estudio de cómo ocurre el aprendizaje de la segunda lengua conduce a la revisión de resultados científicos a nivel internacional y nacional. En ellos se revela la necesidad de abordar el trabajo con la conciencia fonológica en escolares sordos. Se rastrea información que abunde en cómo esta habilidad se logra formar en los escolares, a partir de las potencialidades que tiene. Se constata que no se revela a plenitud cómo se estructura en este sujeto; de ahí que se procede a la proyección de las posibles vías de conformación y, cómo desde este saber, se debe proceder desde lo metodológico en la enseñanza – aprendizaje, por las rutas léxica y fonológica.

Es así que se construye la concepción, se asume la estructura que ofrece Valle (2012) en la que se argumentan como núcleos teóricos o ideas a: la formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo y

la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde las rutas léxica y fonológica y como núcleo metodológico la estrategia de intervención logopédica integral para el escolar sordo.

Para la aplicación en la práctica pedagógica se somete a la valoración de los especialistas, los que ayudan a perfeccionar lo modelado y ofrecen criterios de pertinencia de la concepción teórico – metodológica del proceso de atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, desde una concepción bilingüe – bicultural.

El método de taller de socialización con especialistas, propuesto por Matos y Cruz (2012) se integra al método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno. El taller por su naturaleza interactiva, centrada en el enfoque hermenéutico – dialéctico, permite un intercambio directo con los profesionales seleccionados a tales efectos. Para ello se emplea el procedimiento de la creación de una bolsa de los posibles a participar; los criterios seguidos para determinar los especialistas son los siguientes:

- Experiencia en la formación de profesionales para la Educación Especial y la Logopedia.
- Participación en investigaciones relacionadas con la enseñanza – aprendizaje y la atención logopédica a niños con necesidades educativas especiales sensoriales.
- Experiencia de trabajo en instituciones educativas que para escolares sordos e hipoacúsicos.
- Dominio teórico de la temática de la atención logopédica, de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura y particularmente en el escolar sordo.

En el desarrollo del taller se transita por los diferentes estadios metodológicos; estos son: precisión del objetivo científico – metodológico, selección de los especialistas, según indicadores determinados y el de elaboración y entrega a los especialistas seleccionados de un informe de investigación para su proceso valorativo previo al taller.

Se realiza el taller con los especialistas a partir de los siguientes momentos:

- Sucinta presentación oral por el investigador, propuesta y aprobación de los criterios de análisis para la subsiguiente valoración y debate científico.
- Valoración posterior al acto con los especialistas, por el investigador y sus tutores, de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller.
- Construcción del informe del taller de socialización con especialistas.

De 30 profesionales encuestados se seleccionan 14, pues se considera que son representativos de los diferentes contextos donde tiene lugar el proceso de educación del escolar sordo y a su vez tienen formación para ofrecer información válida, que sirva de basamento para realizar las correcciones pertinentes en función de perfeccionar la propuesta.

Este proceder facilita la estructuración del panel de especialistas, el que se conformó por ocho profesores de las carreras de Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación – Logopedia, cuatro metodólogos y dos docentes de la escuela donde se realiza la investigación.

La caracterización de los especialistas ofrece que el panel tiene una experiencia promedio de más de 25 años de trabajo en el sistema educativo cubano, tanto en la formación del profesional como en la educación de escolares sordos. Forma parte de ellos las coordinadoras de las carreras de Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Logopedia que tiene más de 12 años de labor en la educación superior y se desempeña en esa función hace más de tres cursos. Los profesores universitarios elegidos son doctores y máster en diferentes ramas de la educación, con experiencia en la educación superior y dominio teórico sobre la atención educativa a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Los docentes seleccionados cuentan con más de 15 años de experiencia en la educación especial, se destaca su formación como máster en Educación Especial; es significativo que el 42 % de los expertos han investigado sobre la educación del escolar sordo y que el total de los expertos ha investigado sobre escolares con necesidades educativas especiales.

Los especialistas seleccionados, en todos los casos, mostraron amplia disposición a la colaboración con la investigadora y a participar de manera activa en los talleres convocados. El 57,1% cuentan con producción científica en revistas indexadas en bases de datos internacionales y han presentado sus resultados científicos en diferentes jornadas y eventos científicos.

Se realizan cuatro talleres de discusión de la propuesta; estos se dedicaron a:

Taller 1

Tema. La concepción del proceso de atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo desde un posición bilingüe – bicultural. Principio y premisas.

Objetivo. Analizar los fundamentos de la educación bilingüe – bicultural y cómo estos singularizan la propuesta.

Aspectos a tratar:

- El tránsito de un enfoque clínico terapéutico a uno socioantropológico que considera al escolar sordo como diferente.
- El enfoque multidisciplinar que argumenta la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo desde lo bilingüe – bicultural y su expresión en los principios y premisas de la concepción.

Método: Trabajo en equipos.

Procedimientos. Se entregan dos hojas didácticas a cada equipo. La primera, con un resumen de los principales postulados teóricos sistematizados sobre los sujetos sordos, qué es la sordedad. Por qué la sordera es diferencia y esta posición marca la diferencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la actualidad. A partir de este análisis se procede al debate de la segunda hoja didáctica. En ella aparece una síntesis de los principios que sirven de sustento y guía al nuevo punto de vista y se explicitan las premisas

que particularizan el proceso, que sin ellas no sería posible su concreción. Se debate en torno a los aspectos abordados y se evalúa la preparación alcanzada por los especialistas que participan.

Medios: Hojas didácticas, pizarra, computadora.

Evaluación: A partir de las intervenciones.

En este taller las principales opiniones estuvieron relacionadas con la necesidad de precisar los fundamentos didácticos, la necesidad de develar cómo en la enseñanza del escolar sordo es necesario que las actividades de lectura y escritura tengan como contenido el de las asignaturas del currículo para lograr sistematizar lo aprendido, pero que resulta esencial precisar cómo se dará tratamiento, desde la lingüística a la lengua de señas como base para la lengua escrita.

Taller 2

Tema. Formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo. Implicaciones metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura desde las rutas: léxica y fonológica.

Objetivo. Argumentar los núcleos teóricos que estructuran la concepción teórico metodológica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos de primero y segundo grados, en el espacio logopédico único, desde una posición bilingüe – bicultural.

Aspectos a tratar:

- La conciencia fonológica como meta habilidad lingüística y su conformación en el escolar sordo.
- El modelo dual de acceso a los códigos escritos. Particularidades de la ruta fonológica en la enseñanza – aprendizaje del escolar sordo

Método: trabajo por equipos.

Procedimientos. Se sistematiza el trabajo con las hojas didácticas, en este taller se emplean dos en la primera se argumenta qué es la conciencia fonológica y sus implicaciones en el lenguaje oral en sujetos oyentes, en cómo se estructura en sujetos sordos a partir de otros recursos y cómo no es posible que ocurra el aprendizaje

de la lectura y la escritura sin que ella intervenga. La segunda hoja contiene en síntesis los argumentos de cómo se ocurre la ruta fonológica y como desde estas particularidades se debe estructurar la clase.

Medios: Hojas didácticas, pizarra, computadora.

Evaluación: A partir de las intervenciones.

En este taller resultó muy polémico, se debatió con fuerza cómo emplear la dactilología para la conversión fonema – grafema y fue de gran aceptación lo relacionado con el uso de la palabra complementada y de las cinestesis como vía para la diferenciación de fonemas.

Taller 3

Tema. El contenido de la atención logopédica integral en la intervención con escolares sordos.

Objetivo. Problematicar sobre la pertinencia del contenido seleccionado para la atención logopédica integral al escolar sordo que garantice el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Aspectos a tratar:

- La estructuración de la comunicación en el escolar sordo como conocimiento precedente para la determinación del contenido de atención logopédica.
- El contenido logopédico:
- Lenguaje signado (L1): mímica, el gesto, la pantomima, lengua de señas. Componentes formativos: queiremas, toponemas, kiremas, kineprosemas y queirotropemas y cinestesis articulatorias y táctiles.
- Procesos cognitivos asociados a la conciencia fonológica: percepción visual, movimiento ocular, memoria visual, asociación viso –auditiva y viso –gestual, reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos) y memoria, secuencia y asociación viso –auditiva y viso –gestual.
- Habilidades metalingüísticas: aspecto sintáctico, aspecto léxico (conciencia léxica), aspecto pragmático (conciencia pragmática) y aspecto fonológico (conciencia fonológica)

- Lectoescritura (L2): conversión fonema – grafema, lectura de palabras, lectura de oraciones, lectura de párrafos, caligrafía, copia y dictado.
- Socioeducativa y desarrollo de la personalidad en general: interacción con los otros, la actividad de juego y el reconocimiento de sí mismo.

Método: Trabajo por equipos.

Procedimientos. Se elaboran resúmenes donde aparece una síntesis de cada una de las áreas a intervenir por el logopeda y el contenido que conforma cada área. Se organizan los especialistas en cinco grupo para discutir la pertinencia o no del contenido seleccionado.

Evaluación: A partir de las intervenciones.

En este taller se vierten opiniones favorables sobre el alcance del contenido logopédico y la necesidad de que el mismo se dosifique en la temporalización de la estrategia.

Taller 4

Tema. La estructuración metodológica de la estrategia de intervención logopédica integral con escolares sordos.

Objetivo. Analizar la estructura metodológica de la estrategia de intervención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos.

Aspectos a tratar:

- Suficiencia de las partes de la estrategia para potenciar la atención logopédica integral del escolar sordo.

Método: trabajo por equipos.

Procedimientos. Se organiza el grupo entres equipos y se entrega impreso la estrategia diseñada para la atención logopédica al escolar sordo. Se realiza el análisis por equipos de la propuesta y se procede a la discusión colectiva.

Evaluación: a partir de las intervenciones.

En este taller se acepta la estructura metodológica de la estrategia de intervención.

A partir de estas consultas se perfecciona la concepción y su salida a la práctica, ofreciendo como resultado que:

- Grado de generalidad y coherencia de las premisas.
- La argumentación de las ideas de la concepción es adecuada, desde ellos se revelan con claridad los fundamentos biológicos, socioculturales, socioantropológicos, psicopedagógicos, psicolingüísticos, pedagógicos, didácticos y legales. Que se revela cómo ellos conforman la plataforma teórica sobre la que se desarrolla la concepción y que se distinguen por el alto valor teórico y metodológico.
- Consideran como novedosa la concepción de la estrategia de intervención logopédica integral y que en ella se devela toda la argumentación de los núcleos teóricos sobre conciencia fonológica y rutas de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Se pondera la determinación del contenido por cada una de las áreas para la posterior organización de las sesiones de trabajo.
- Se destaca el valor del núcleo teórico sobre la conciencia fonológica en el escolar sordo, cómo se estructura y la relación directa que se expresa en la organización de la enseñanza con la ruta fonológica.

La triangulación de la información también ofrece los aspectos a mejorar en cuanto a la argumentación de las ideas científicas, dentro de ellos se destaca:

Explicitar con mayor claridad la implicación de los componentes formativos de la lengua de señas, como son: queiremas, toponemas, kiremas, kineprosemas y queirotropemas y cinestesis articulatorias y táctiles en la enseñanza de la Lengua Española.

- Se debe explicitar mejor cómo cambia las características del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de este nuevo punto de vista.

La asunción de estas sugerencias, propician el perfeccionamiento de la propuesta y que en el último taller se acepte de manera unánime para la introducción en la práctica, **en la etapa: de realización del proyecto**, perteneciente al método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno. Se introduce en la práctica la propuesta de febrero a octubre de 2018.

La investigadora, como profesora de carrera de Licenciatura Educación Logopedia y que es la líder científico de la línea de investigación: La atención logopédica integral a escolares con retrasos secundarios del lenguaje, por déficit auditivo, tiene la función de mantener un trabajo coordinado con las direcciones municipal y provincial de Educación Especial y con la dirección de la escuela especial “La Edad de Oro” coordinó las acciones para la introducción de la propuesta en la práctica pedagógica. De esta manera, se fue experimentando “in situ” pues la investigación – acción permite ser protagónico del proceso y aprovechar la experiencia de la investigadora como maestra y como miembro del equipo de Centro de Diagnóstico y Orientación, para conducir determinadas actividades y para mediante observación participante constatar el proceder de las maestras del aula y la maestra logopeda.

Se procede con la recogida de información sobre el desarrollo de cada una de las acciones y operaciones por las que transcurrió el proceso de aplicación de la estrategia de intervención logopédica integral, con la valoración de los implicados en la solución del problema y la propuesta de transformaciones a la concepción teórico – metodológica. Se rediseñaron las acciones, según los resultados que se iban obteniendo y se vuelven a aplicar en el mismo contexto.

En esta etapa del método resultó de utilidad el empleo del diario de campo y el portafolio pues en ellos se registran las evidencias de las principales barreras y transformaciones operadas en el proceso de enseñanza

– aprendizaje y así se transita a la etapa de presentación y análisis de los resultados, los que se exponen ante la dirección de la escuela con la asistencia de la metodóloga provincial. Los resultados se expresan en: Se conduce el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque comunicativo, se parte del análisis de textos cortos y de oraciones. Las maestras combinan la dactilología con las cinestesis verbales o el uso de la lectura labiofacial para lograr la correspondencia fonema – grafema. Se sistematiza el empleo de la lectura labiofacial y de la lengua de señas.

Se logra la identificación y tratamiento durante la clase y actividades logopédicas de los procesos que intervienen en la conciencia fonológica, como habilidad metalingüística, tales como: la asociación viso – gestual, el movimiento ocular, la secuencia y la asociación viso – auditiva.

Se modifica la estructura y contenido de la estrategia de intervención logopédica integral en ella la logopeda, según las características de los escolares, define el objetivo general, las áreas de intervención, los objetivos específicos, los contenidos así como las tareas a ejecutar con los agentes personales que intervienen en el proceso: maestros, especialistas, instructores de arte, familias y agentes comunitarios. Se integra al contenido de trabajo logopédico la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se perfecciona el registro en los expedientes psicopedagógicos de los escolares, aparece una información más detallada del desarrollo alcanzado en la comunicación escrita; en las caracterizaciones individuales se aprecia la especificación de los logros y las dificultades que presentan los escolares en la asignatura Lengua Española.

Se incorpora como contenido de la preparación del ciclo los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo, como elemento clave para el acceso al lenguaje escrito, desde la posición bilingüe – bicultural.

En las clases de Lengua Española y de Lengua de Señas se planean las situaciones comunicativas para propiciar que los escolares sordos organicen sus ideas, las expongan con coherencia y las vinculen a

situaciones cotidianas. En las clases se sistematiza el uso de códigos no verbales (pictográficos, gráficos) para la comunicación.

Los escolares se evalúan de ligeramente superados pues avanzan en el dominio de las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra, se sistematiza el trabajo con la oración, las que se extraen de cuentos populares y de algunas lecturas del libro de texto.

En la evaluación final realizada en el mes de octubre de 2018 se obtiene dentro de los resultados de los escolares el avance en el dominio de la lengua de señas y su empleo en el proceso de lectura y la escritura.

En cuanto al desarrollo de los procesos implicados en la conciencia fonológica se alcanza cierto desarrollo, fundamentalmente en la percepción visual, la memoria visual, el reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos), y memoria, secuencia y asociación viso – gestual; los menos logrados son el movimiento ocular (en mecanismo de control y de hipótesis de la lectura) y la memoria, secuencia y asociación viso – auditiva.

Necesita de niveles de ayudas para establecer correspondencia entre queirema – fonema – grafema, en palabras nuevas y pseudopalabras.

Mantienen las dificultades en la lectura de palabras conocidas por la ruta fonológica, en correspondencia con los objetivos del grado. Los escolares reconocen sus avances en la lectura y la escritura, pero, no se logra la sistematicidad para modificar la situación actual.

Se concluye el estudio en el mes de noviembre de 2018 con la elaboración del informe y dentro de la toma de decisiones se considera la necesidad de extender la aplicación de la propuesta un curso escolar más, con los escolares que ingresan a esos grados. Así como conciliar con las coordinadoras de las carreras

Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Logopedia la salida de la propuesta en el currículo de la formación del profesional.

Conclusiones del capítulo III

- El método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, como método fundamental para la realización de la investigación, permitió realizar los ajustes correspondientes a la concepción teórico – metodológica; constatar los cambios operados en la práctica con la introducción de la estrategia de intervención logopédica integral y develar aristas en las que la investigadora debe continuar el proceso de solución del problema de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo.
- El método de talleres de socialización con especialistas al integrarse al de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno ofrece las ventajas de la metodología de la investigación – acción al propiciar un cambio de postura sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

CONCLUSIONES

El cumplimiento de las tareas investigativas planteadas para el estudio de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos de primer y segundo grados desde una posición bilingüe – bicultural, permite arribar a las siguientes consideraciones:

- La caracterización histórica del proceso educativo para la comunicación de las personas sordas ha transitado de una tendencia oralista a una bilingüe – bicultural, que considera a la sordera como diferencia. Avanzar hacia la educación inclusiva y social, impone a la ciencia la búsqueda de propuestas que propicien el uso de lengua de señas, que es la lengua natural del sujeto sordo, como base para la adquisición de la lectura y la escritura como segunda lengua que potenciará el desarrollo cognitivo y social.
- El estudio de la literatura científica y los resultados investigativos dirigidos a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos, revela el papel de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y la escritura y su relación con las vías para la enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, se requiere de la argumentación desde una perspectiva multidisciplinar, de la lógica didáctica del proceso para su formación y los nexos con las vías o rutas para la enseñanza – aprendizaje en este escolar, así como su concreción en la intervención logopédica.
- El diagnóstico del estado inicial del proceso de atención logopédica integral a los escolares sordos para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2), revela limitaciones que inciden de manera negativa en el logro de los objetivos del grado y por ende, en su desarrollo cognitivo y social.

Ello justifica la necesidad de ofrecer una modelación teórico - metodológica que posibilite transformar la situación actual.

- La concepción teórico – metodológica se sustenta en el enfoque sistémico, y en las aproximaciones teóricas asumidas. Estas revelaron, como contribuciones fundamentales los fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, desde una posición bilingüe – bicultural, los principios, las premisas que rigen este proceso, los núcleos teóricos “La conciencia fonológica como proceso cognitivo que permite el acceso al lenguaje escrito”, “Vías para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura (L2): la ruta léxica y la fonológica” y la “Estrategia de intervención logopédica integral”, como núcleo metodológico.
- La Estrategia de intervención logopédica, es, además, la vía de implementación de la propuesta en la práctica. Esta se estructura en un objetivo general, áreas de intervención, objetivos específicos, contenidos, la temporalización y la evaluación. Las transformaciones que se operan en el proceso ofrecen evidencias de la pertinencia de la propuesta, lo que permite confirmar la novedad científica de la investigación, la solución del problema científico y el alcance del objetivo de la investigación.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación se recomienda profundizar en:

- Las principales posiciones teóricas sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos, sobre la relación lengua de señas – lenguaje escrito, ontogenia de la lengua de señas y niveles de formación de la conciencia fonológica en el escolar sordo.
- Profundizar el registro de las principales manifestaciones de la práctica educativa sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, desde la posición bilingüe – bicultural, en el espacio logopédico único.
- Proponer a las carreras Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Logopedia la incorporación de los resultados investigativos que se ofrecen en el informe de tesis al contenido de la formación permanente de sus profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, N. (2008). *La comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura en escolares sordos de 1er grado, basada en la tendencia educativa bilingüe*. (Tesis Doctoral): Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Habana.
- Aguilera, E. (2007). *Concepción teórica metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de educación especial*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín Cuba.
- Alcina, A y Hernández, M. (2007). Módulo VI: Sistemas Alternativos de Comunicación. Especialización en Audición y Lenguaje. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Alcina, A (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe. Un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*
- Alegría, J. y Leybaert, J. (1987). *La adquisición de la lectura en el niño sordo*. Ministerio de Educación y Ciencia/Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid.
- Alegría, J.; Leybaert, J.; Charlier, B. y Hage, C. (1992) On the origin of phonological representations in the deaf: listening the lips and hands. En J. Alegría, D. Holender, J. Morais y M. Radeau. (Eds) *Analytic approaches to Human Cognition*, pp.107-132.
- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-11
- Alegría, J. (2009). Lectura, fonología y sordera. *XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje, Valencia*.

- Alisedo de Costa, G. (1987) Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lectoescritura en el niño sordo. *Revista Lectura y vida*. 8(2)
- Alonso, A.; Bordino, G. y Hael, M. V. (2016). Aportes de la logogenia a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior. En M. Schorn (Coord.), Libro de resúmenes del congreso internacional salud mental y sordera "Inclusión: El desafío que plantea el cambio de paradigma" (pp. 728-739). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Alonso, P.; Aroca, E. y Ferreiro, E. (2003): Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo, Madrid: CNSE Recuperado en <http://www.fundacioncnse.org/>
- Álvarez, G. (2002). Legibilidad de la escritura en alumnos de la Educación General. Venezuela.
- Alzamora, K. (2017). *Limitaciones en el desarrollo cognitivo a consecuencia de la escasa inclusión educativa para niños con discapacidad auditiva de 6 a 10 años en Lima Metropolitana*. (Tesis). Perú
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. Granada. Recuperado en <http://www.scifrevistad@gmail.com>
- Arias, E.; Bazdresch, M. y Perales, C. (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel primaria *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), pp. 43-63. Recuperado en <http://hdl.handle.net/11117/1329>
- Armbruster, B.; Leer, F. & Osborn, J. (2001). Put Reading First: the Research Building Blocks for Teaching Children to Read. U.S. Department of Education: Center for the Improvement of Early Reading Achievement
- Augusto, L. (2000). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Un enfoque psicolingüístico*. (Tesis Doctoral no publicada). Facultad de Psicología de San Sebastián. Universidad del País Vasco.

- Barreda, M. (2014). *Concepción pedagógica para el desarrollo de la comunicación oral en los escolares sordos con implante coclear en la escuela primaria*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona, Habana. Cuba.
- Basova, A. (1990) *Historia de la Surdopedagogía*. Moscú: Vneshtorgizdat,
- Behares E. (2006). *La enseñanza en el campo de la sordera Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico*. Recuperado en <http://www.cultura-sorda.eu>
- Bejarano, O. (2006) Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda. *Horiz, Pedagóg.* 8, (1), 31-40
- Bell, R. (1997). *Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos*. Habana: Pueblo y Educación.
- Bell, R. (1996) *Educación Especial. Sublime profesión de amor*. Habana Pueblo y Educación.
- Bell, R. (2002). *Convocado por la Diversidad*. Habana: Pueblo y Educación.
- Bellugi, U. (2009). En .Burad, V. *Las bases neurobiológicas del lenguaje en las personas sordas*. Recuperado en : <http://www.cultura-sorda.eu>
- Blakemore, S y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro, las claves para la educación*. España: Ariel.
- Boeree G. (2007). *Los hemisferios cerebrales y el procesamiento de información*. Documento en soporte digital Departamento de psicología. Universidad de Shippensburg.
- Brasel, K. y Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95-107.
- Bravo, M. (2003). *Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura en la educación de escolares sordos del segundo ciclo*. (Tesis de Doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Habana Cuba.

- Campell, R. (1998). *How brains see speech: The cortical localisation of speechreading in hearing people*. En R. Campbell, B. Dodd y D. Burnham (Eds.), *Hearing by eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech*. Psychology Press
- Calzadilla, O (2003). *Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura*. (Tesis Doctoral) Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín Cuba
- Calzadilla, O (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Calzadilla, O.; Mendoza, R. y Díaz F. (2017). Análisis histórico-lógico de la formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 157 – 166
- Calzadilla, O (17 de octubre, 2018b). La integración del conocimiento neuro científico en la formación del educador. Conferencia temáticaII Congreso Internacional Docencia 2018, comisión “Las neurociencias, la formación del maestro y la educación de la infancia. Desafíos para la atención al neuro desarrollo infantil”.2018. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Facultad de Educación Infantil.
- Calzadilla, O.; Labrada, M. y Velázquez, L. (2019).La enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos desde el espacio logopédico único. Editorial Académica Universitaria. *Revista Opuntia Brava*, IV. Las Tunas
- Campos, A. y Trujillo, J. (2012).Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de caso en la ciudad autónoma de Melilla. *Revista Educación Inclusión*, 5 (2.)
- Castejón, A y España, Y. (2004).La colaboración logopédica: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24,67-80.
- Castellanos, M. (1989). *La preparación verbal de los niños sordos para el 1er grado*. (Tesis Doctoral). Moscú.

- Castellanos, M. y Rodríguez, X. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. Habana: Pueblo y Educación
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London. Harper & Row.
- Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. C. Chamberlain and J. Morford (eds). *Language acquisition by eye* (pp. 221-259). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Charlier, B. & Leybaert, J. (2000). The Rhyming Skills of Deaf Children Educated with Phonologically Augmented Speechreading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, 349-375
- Chávez, N. (2012). *El trabajo metodológico en la especialidad de discapacidad auditiva*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Chávez, N. (2017) *La formación inicial del licenciado en educación primaria para la atención educativa integral a los escolares con retardo en el desarrollo psíquico*. (Tesis Doctoral). Universidad Holguín Cuba.
- Chávez, N. y Huepp, F. (2014). *Fundamentos pedagógicos para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chernousova, L. (2008) *La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje*. (Tesis Doctoral). ISPH José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba
- Cobas Ochoa, C. L. (2007). *La preparación logopédica del docente*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. (2da. Edición). Sevilla: Ediciones Alfar, S. A.
- Collazo, D. R. (2004). *Una concepción teórico-metodológica para la producción de cursos a distancia basados en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. (Tesis Doctoral). ISP Enrique José Varona, Habana

- Confederación Nacional de Sordos de España (2002). *Guía de educación bilingüe para niños niñas Sordos*. Madrid: CNSE, Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.
- Declaraciones de Salamanca (1994). *Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.
- Definición de Concepción. (2011) Recuperado en <http://es.thefreedictionary.com>
- Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 50-51 Universidadde Granada Recuperado en <https://www.researchgate.net>
- Delgado, L. (2006) *Metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de quinto grado*. (Tesis Doctoral) Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, Matanzas. Cuba
- Diachkov, A. (1982). *Diccionario de defectología*. Tomo I y II. La Habana: Pueblo y Educación
- Díaz, V.; Esse, K.; Riffon, P.; Zimmermann, C.; Fernández, J. y Carmona, .I. (2018) Desempeño fonológico y actividad bioeléctrica auditiva en un niño con trastorno fonológico. *Rev. Fac. Med.* 66(3):499-503. Recuperado en <http://dx.doi.org/>.
- Díaz, N. (2005). *La comunicación a través de la Lengua de Señas*. Recuperado en <http://www.espaciologopedico.com>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Versión digitalizada). En: Enciclopedia Encarta, 2009.
- Díaz, Y. (2009) *Metodología para el desarrollo de la lengua oral de los escolares sordos de segundo grado*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunse Domenech, Ciego de Ávila Cuba.

- Diconca, Y. (2016) Sordos: Una Comunidad Lingüística. Monografía Universidad de la República, Facultad de Psicología
- Dioses, A. *Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura*. Recuperado en <http://sisbib.unmsm.edu.pe/>
- Domínguez, A. (2003) ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218. Universidad de Salamanca
- Domínguez, A., Alonso, P., y Rodríguez, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 4, 483-501.
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Algibe.
- Domínguez, A.; Rodríguez, P. y Alonso, P. (Septiembre-diciembre, 2011) Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura De niños sordos. Importancia De las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353-375
- Domínguez, A. y Leybaert, J. (2014). Acceso a las estructuras fonológicas de la lengua: Repercusión en los lectores sordos. *Revista de Estudios Históricos*. Universidad de Salamanca
- Domínguez Gutiérrez, A. (2009). Fonología sin audición. *Aula*, 15, 139-153.
- Erting, C. (1978). Language policy and deaf ethnicity in the United States. *Sign Language Studies*, 19, 139-152. Linstok Press, INC.
- Expósito Rodríguez, K. (2002). *Una concepción teórica – metodológica para conducir el desarrollo del relato creador en los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín:
- Federación Mundial de Sordos. Resolución del XIII Congreso de la Federación Mundial de Sordos .Colombia; 2002.

Fernández, M. (1994). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afim*, 7, 31-

34

Fernández, M. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres, hijos.*

Conferencia Nacional de sordos de España. Fundación ONCE, Barcelona

Fernández, M. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías

de sordos. *Educ. Educ.*, 17(1), 135-148.

Fernández, M.; Chacón, D y Saavedra, F. (2016) Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües.

Estudios Pedagógicos, XLII (2) ,171-191

Fernández, M.; Pertusa, E. y Valdespino, S. (2007) La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en

Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas *EMIGRA Working Papers*, 80. Recuperado en

www.emigra.org.es.

Fernández, M. y Pertusa Venteo, E. (coords.) (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona:

Universitat de Barcelona

Fernández, G (2005). El área del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales. En M. T.

García Eligio de la Puente et al. *Psicología especial*. Tomo I. La Habana: Félix Varela.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto – escritura:*

Fascículo 2. Evolución de la escritura durante el primer año escolar. México: Dirección General de

Educación Especial.

Figueredo, E. (1984). *Logopedia*. Tomo I. La Habana: Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1992). *La exploración logopédica*. Documento en Soporte Digital Holguín.

- Figuerola, V., y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (2) ,105-119
Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile
- Fleri, V. (1800-1856) *Historia de la Surdopedagogía*. Capítulo, 10. La surdopedagogía en Rusia en el periodo de la desintegración del feudalismo y el surgimiento de las relaciones capitalistas (El siglo XVIII- la primera mitad del XIX) (1984) Moscú. Vneshtorgizdat
- Fridman, B. (2009). *De sordos hablantes, semilingües y señantes*. Recuperado en <http://www.culturasorda.eu>
- Galcerán F. (1998) Bilingüismo y Biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 18(2), 75-84.
- García, J y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 3 (1) Recuperado en <https://www.cultura-sordo.eu>
- García, B. (2004) *Cultura, Educación e Inserción laboral de la comunidad sorda*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.
- Giuseppe, T. (2015) *Didáctica de la mediación lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia
- Godina, C. "Weltanschauung" es un término de la filosofía alemana que se le atribuyen como significados: intuición, visión del mundo, cosmovisión y concepción. En: La filosofía de Sören Kierkegaard como concepción del mundo. Recuperado de <http://www.lidiogenes.buap.mx/7/65.pdf>
- Goldin, S. & Mayberry, R. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 221-228.
- González, F. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. Ciudad de la Habana: Ciencias Sociales.

- González, A; García, C y Torremocha, T. (2015) Programa para desarrollar la conciencia silábica en niños y niñas con déficits auditivos *Revista de Investigación en Logopedia1 España*. 18-39. Recuperado en: <http://revistalogopedia.uclm.es>
- González, A. (2014) *La atención Logopédica en el Nivel Primario de Educación*. (Tesis de Doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba.
- González, A. y Calzadilla, O. (Julio-sept 2014). El proceso de atención logopédica a escolares del nivel primario desde una perspectiva pedagógica. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*. V, (3)
- González, A. y Calzadilla, O. (2014). La organización de la atención logopédica en el nivel primario de educación. *Revista Luz*.
- González, F. (1995) *Comunicación, Personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. y Domínguez, A. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(1), 1-19
- Gregory, S. & Mogford, K. (1981). Early language development in deaf children. En B. Woll, J. Kyle, & M. Deuchard (Eds.), *Perspectives on British Sign language and deafness*. London: Croom Helm
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1999). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe* Sección de Educación de DifuSord Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda Barcelona: Universidad de Neuchâtel
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño Sordo a crecer Bilingüe. *Revista El Bilingüismo de los Sordos*. INSOR. Santa Fe de Bogotá.
- Guerra, S.; Guirado, V. del C.; Martínez, L.; González, D.; Salabarría, M. C. y Bravo, M. (2011). *Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: sello editor Educación Cubana.

- Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.20212
- Hael, M. (2018) Abordaje de la lectura por parte de sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 79-96 Recuperado en <https://doi.org>
- Harris, M. & Beech, J. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 80-134.
- Heiling, K. (1999) *La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación*. En: Domínguez, A y Alonso, P. Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Heinrick, M. (2004) *La comunicación en el niño sordo*. Recuperado en <http://www.espaciologopedico.com>
- Hernández, I. (2005). *Concepción didáctica para la enseñanza de la lecto escritura en escolares con deficiencias auditivas*. (Tesis de Doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba.
- Herrera C. (1992) *¿Tu hijo oye bien?* - Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Herrera, V., Puente, A. Alvarado, J. y Ardilla, A. (2007) Códigos de lectura en sordos: La dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, (2) ,269-28
- Hidalgo, E. (2012) *Estrategia educativa para la preparación a las familias oyentes para favorecer la comunicación de los niños con necesidades educativas especiales sensoriales de tipo auditivo de 5to grado*. (Tesis en opción al título académico en Master en Ciencias de la Educación)Granma
- Hirsh-Pasek, K. (1987). The metalinguistics of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitall y deaf readers. *Reading Research Quarterly* 22: 455-474.

- Jambor, E. y Elliot, M. (2005). Self-esteem and Coping strategies among deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Jáudenes, C. (2013): *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (5ª ed.). Madrid, FIAPAS. Retos y responsabilidades de los profesionales de la educación ante las nuevas generaciones de niños sordos. pp.14
- Kartchnes, R. *La bilingüe para los sordos*. Universidad Arizona Sur. Recuperado en <http://www.sitiode.sordos.com.ar/artiteres.htm>
- Kaufman, A. (2011). La lectoescritura y la escuela. Buenas tareas. Recuperado en: <http://www.buenas tareas.com/ensayoLectoesc/1479650.html>.
- Labrada, M. (2010) *La educación Sexual en adolescentes con déficit auditivo*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Educación, en la mención de Educación Especial. UCP José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Labrada, M. (2012) *La educación Sexual en escolares con déficit auditivo. Alternativa Educativa para la preparación de la Educación Sexual en los escolares con deficiencia auditiva*. Publisher Editorial Académica Española
- Labrada, M.; Fuentes, H.; Jiménez, Y. (2015) Procedimiento para la Enseñanza – Aprendizaje de la lengua de señas. *Revista Luz, 14. (Especial) (2015): Edición 63, Educación Especial, Logopedia*.
- LaSasso, C., Crain, C., y Leybaert, J. (, 2003, 2014). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to cued speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 250-270. doi: 10.1093/deafed/eng014
- Leal, E. (2011). *Concepción pedagógica para la formación ciudadana de los profesores de la misión Sucre.*: Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba

- Lema, C. (2009). *El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En Fundación ONCE (coord.). Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro. 11-17 Madrid: Fundación ONCE.
- Levina R, (1961). *Errores de deletreo en niños con un mal desarrollo del habla*. Moskvá: Academy of Pedagogical Sciences
- Leybaert, J. (1993). *Reading in the deaf: The roles of phonological codes*. En M. Marschark y D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Leybaert, J. (1999): "Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo". *Rev. Lag., Fon. y Audio!.*, XIX (3), 126-140.
- Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 291–318.
- Lissi, M.; Grau, V.; Raglianti, M.; Salinas, M. y Torres, M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Psykhé*, 10(1), 35-48
- Lissi, M.; Cabrera, I.; Raglianti, M.; Grau, V. y Salinas, M. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhé*, 12(2), 37-50.
- Lissi, M; Svartholm, K y González, M (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*. XXXVIII (2), 299-320 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/>
- Lleó, M.; Llanes, S.; Cabrera, A. (2014). Apuntes para la competencia comunicativa del maestro logopeda. Exigencias como comunicador en la prevención y seguimiento al escolar tartamudo. Cuba Primera *Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación Razón y Palabra*, 18 (87), Recuperado en: www.razonypalabra.org.mx

- López, L. y Cols. (2012.) *Frecuencia de alteraciones en el lenguaje lecto-escrito en el colegio inca de básica primaria del municipio de Popayán* Recuperado en: <http://www.monografias.com/>
- Lores, I.; (2013). *Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito*. (Tesis Doctoral).Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. Cuba
- Lores, I.; Calzadilla, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria. *Edu Sol*, 13 (42), 13-23 Centro Universitario de Guantánamo, Cuba
- Luetke - Stahlman, B. & Nielsen, D. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (4): 464-484.
- Luque, A.; Hernández, M.; Fernández, M. y Carrión, J. (2019) Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil *Revista Educación*, 43(1), Universidad de Costa Rica, Costa Rica Recuperado en: <http://www.redalyc.org/>
- Luria A, R. (1979). *Conciencia y lenguaje*: supervisión de E. d. Jomskaja. Madrid: Ed. Pablo del Río.
- Marcet, A.; Vergara, M. y Perea, M. (2016). Buscando las claves de la lectura en personas sordas. *Ciencia Cognitiva*, 10:(2), 36-39
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza. Madrid.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, R. y Agosto, J. (junio 2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *anales de psicología*, 18,(1) 183-195
- Martínez, Cortés, C.; Pérez, Morón, T.; Padilla, Góngora, D.; López-Liria, R. y Lucas Ación, F. (2008.) Método de Intervención en Discapacidad Auditiva. *INFAD Revista de Psicología*, Nº 1, 2008. ISSN: 0214-

9877. p: 219-224 International Journal of Developmental and Educational Psychology, N° 1, 2008.

ISSN: 0214-9877. pp: 219-224. Universidad de Almería.

Martínez, Solís, M. (2017). La enseñanza a niños y jóvenes sordos en contextos bilingües. Ponencia XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0519.pdf>

Massone, M. I., M. Simón y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y Vida*. Año XX. N° 3: 24-33. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf

Massone, M. y Behares, L. (1990) En: *El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos* Rey, M. (2008). Universidad Nacional de La Plata.

Matos, E. y Cruz, L. (2012). Taller de socialización y valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. En *Revista Transformación*, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-julio 2012, 8 (1), pp10 –19

Mendoza, A., Hernández, I. y Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(3), pp. 217-226. Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/454/309>.

Menéndez, E., Benítez, L., Sobrino, R. y Hinojosa, M. F. (2011). Prácticas de lecturas y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. Estudios de caso. *Revista Educativa Inclusiva*, Vol. 4, n 2, 67-91.

Mies, A. y Ramspott, A. (1996): El acceso a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo, *Fiapas*, 52, 39-42.

MINED. (1996) Consideraciones sobre la Lengua de Señas Cubana para la educación especial de sordos.

MINED. (2000) Sugerencias generales para el tratamiento del desarrollo de las habilidades comunicativas en la Educación de sordos e hipoacúsicos. Ministerio de Educación, Cuba.

- MINED. (2002) Resolución del XIII Congreso de la Federación Mundial de Sordos. En: Revista Señales. Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL). Vol. 1. No 1-2002.
- MINED. (2006). La caracterización de la carrera Logopedia. El modelo profesional. La Habana.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio 1994. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Montoya, J. (2005). *Contextualización de la cultura de los currículos de las carreras pedagógicas*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Moore, D. (1987). *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral, Comunicación presentada en el Curso Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas, organizado por la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Barcelona (CUIMPB) y el Centre Ernest Lluc.
- Morales, García, A. M. (2008). *La comunidad sorda de caracas: una narrativa sobre su mundo*. (Tesis Doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado en: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/pdf>
- Morales, García, A. M. (2015) La lengua de señas en la vida de los sordos o el derecho de apalabrar su realidad. Caracas. Sección: artículos Cultura sorda
- Morales, T. (2009). *Modelo de evaluación psicopedagógica de los escolares sordos de 5 a 12 años con implante coclear en los Centros de Diagnóstico y Orientación*. (Tesis Doctoral).Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba

- Morín, E. (2009). La concepción (pp. 202.206). En: El método 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Moura, M. C. de. (1999) O surdo: caminhos para uma nova identidade e. Revinter. Rio de Janeiro.
- Muñoz Baell, I. M. (2011) *Introducción a la lengua de signos*. Universidad de Alicante.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and deaf education*, 5, (1), 9-31.
- Nogueras, K. (2008). *La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria*. (Tesis de Doctoral). Holguín. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Cuba
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (Mayo, 2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Organización mundial de la salud. OMS. (2018). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-andhearing-loss>
- Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. (2012) Argentina
- Oviedo A. (2006). El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/>
- Oviedo, A. (2008). Algunos documentos acerca de la historia de la educación de sordos en Chile. (Contenido en los Anales de la Universidad de Chile) http://www.cultura_sorda.eu/resources/. Pdf
- Olivera Varona, A.M. (2008) *Manual de orientaciones metodológicas para planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Tratamiento de las Habilidades Comunicativas en los*

- escolares con Necesidades Educativas Especiales auditivas* (Tesis Doctoral).ISP. Manuel Ascunce Domenech, Ciego de Ávila.
- Peluso, L. y Crespi, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Editorial Psico libros Universitario.
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236.
- Pérez, I. y Domínguez, A. (2006) Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. Integración. *Revista de Asociación de Implantados Cocleares*, 40,7- 11
- Pérez, T. (2011). Evolución de la lectoescritura. Recuperado en: [http:// www.gridhoster.com](http://www.gridhoster.com).
- Pertusa, E. y Fernández, M. (2004) *La lengua escrita en el niño sordo: la escritura*. En: P.
- Ponce, S. (2004). *Concepción teórico-metodológica integradora para el diagnóstico psicopedagógico de los niños de cero a tres años de edad*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba
- Porteiro, M. (2015) Aplicación del subtítulo como herramienta logopédica para trabajar el lenguaje escrito con niños con discapacidad auditiva. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 43-53
- Prieto, L. (2016) *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 41(3) 789-806. <http://dx.doi.org/10.1590/2175623661092>
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: ALJIBE, p. 25
- Quiniela D. (1993) En: *¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?* http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/nuevos/propuesta_chile.pdf

- Ramírez P. (2001) *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años*. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Bilingüe para sordos. Chile.
- Real Academia de la Lengua Española (RALE). (2014) *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Rey, M. (2008) *El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos*. Universidad Nacional de La Plata.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: *Unirevista*, 1, 78-86.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043209>
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2005), "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 25 (1) ,28- 37. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- Rodríguez, P. (2006). *El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Rodríguez, X. (2002) *El diagnóstico de la competencia comunicativa en escolares sordos desde una perspectiva bilingüe*. En: Congreso "Sordos 2002". La Habana
- Rodríguez, X. (2003) *Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en los escolares sordos*. (Tesis Doctoral). La Habana. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Cuba
- Rodríguez, X. (2018). Sistematización de experiencias en la atención educativa a las personas sordas e hipoacúsicas. *Revista Anales*. Academia de Ciencias de Cuba. 8 (1)
- Rodríguez, L. (2005), "Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda", *Revista d'etnologia de Catalunya*, Núm. 27, pp. 154-157.
- Roméu, A. (Comp.) (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A. (Comp.) (2011). *Normativa. Un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1984). *Diccionario filosófico*. p.65.
- Rusell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. (Tesis Doctoral). Madrid Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología
- Ruth Claros. (1999) *La educación bilingüe para los sordos*. Perspectivas Universidad Arizona Sur. (Material mimeografiado)
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik
- Sacks, O. (2011). *Los ojos de la mente*. Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado 2010)
- Sánchez Hípola, M. (2000) *La comunicación y el lenguaje*. Capítulo X, En: Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva. (2013) Dirección, Jáudenes, Casaubón, Carmen. Madrid, España. Pág. 171
- Sánchez, Hípola, M. (2013). *Psicología y Lenguaje. La comunicación y el lenguaje*. Capítulo XI, En: Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva. (2013) Dirección, Jáudenes, Casaubón, Carmen. Madrid, España. p.p168
- Sánchez, Hípola, M. *El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas: ¿un reto o una aventura?* Universidad Complutense de Madrid. p.p 177. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11042>
- Sánchez, P. (2017). *La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores*. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 39-45. Recuperado en <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

- Sánchez, Cano, M. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) de la Catalunya central, Barcelona, España.
- Sánchez, P.; Ortuño, A. y Belda, A. (2014). De la atención de los problemas de la audición y lenguaje a la logopedia como disciplina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1) 169-186
- Sánchez, R. (2002). *Logopedia y deficiencia auditiva. Ordenador y discapacidad*. Editorial CEPE. Madrid. En: <http://campus.capacidad.es>
- Sánchez, Toledo, María E. (2004) Tendencia del pensamiento pedagógico. En *Revista Varona* (39), p.8
- Santana, R., y Torres, S. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la Palabra Complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia Fonología y Audiología*, 20, 6-15.
- Silvestre, N. y Laborda, C. (2005). *Los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/309616440>
- Silvestre, N. y Valero, J. (1995): Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31-44.
- Skliar C. (2003). *La educación de los sordos*. Recuperado en: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar, C. (1996): Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos. Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Mérida, Venezuela.
- Skliar, C. (1998): El Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Skliar, C.; Massone, M. I. & Veinberg, S. (1995). Concepción clínico-terapéutica y socio- antropológica de la sordera. *Infancia y Aprendizaje*. (1). España: Madrid.
- Skliar, Svartholm, Sánchez y otros. (1997) En: *Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda*.
- Stokoe, W. (1978) *Expresión corporal: Guía didáctica para el docente*. Ricordi: Buenos Aires.

- Stokoe, W. C. (1960): «Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf», Studies in Linguistics, Occasional Paper 8, Buffalo, NY: University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.
- Toledo, L. (2007) *Estudio del devenir histórico de la educación de las personas sordas en Cuba desde 1959 hasta el año 2005*. (Tesis Doctoral). .Habana. ICCP. Cuba
- Toledo, L. (2011). *La educación de las personas sordas en Cuba. Antecedentes y actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres, D. y Calzadilla, O. (2019) Proyecto de I+D+i (nacional) “La formación neurodidáctica del profesional de la Educación Inicial y Básica” Resultado de Proyecto: Intervención Logopédica para casos con retraso del lenguaje.
- Torres, S. (1988). *La Palabra Complementada*. Madrid: CEPE
- UNESCO. (1994) Informe final "Declaración de Salamanca" Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Salamanca.
- Valera, O. (2000). Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Fundamentos para su debate epistemológico. En: *Revista El educador gran colombiano*.2 (21 -30) Universidad La Gran Colombiana. Bogotá, 2000.
- Valle -L. (2007) *Metamodelos de la investigación pedagógica*.Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Material en soporte digital
- Valle, A. (2009). Modelo para la elaboración de una teoría pedagógica. La Habana: *Revista Ciencias Pedagógicas*. Recuperado en: http://www.ciencias_pedagogicas_rimed.cu/numbers/threeage/age20091/pdf/Albertopercentage20Vallepercentage20Lima.pdf.
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación, pág 133. Digital.

- Valmaseda, M. (2009). *La Alfabetización Emocional de los Alumnos Sordos*. Recuperado en: <https://www.researchgate.net/>.
- Valmaseda, M. y Gómez, L. (1999). *La Intervención Educativa con los Alumnos sordos*. En *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*. Jesús Nicasio García Sánchez (Coordinador). Madrid: Psicología Pirámide, 404-416.
- Verner, F. (1909) *Psijalóguicheskie asnovi nimietskava metoda abuchenia glujonijemij*. San Peters- burgo.
- Vigotsky, L. (1960). *Obras Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1981
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica; 1987.
- Vigotsky, L. (1989) *Obras Completas*, Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
- Yarza, V. (2015). *Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado en [RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165](http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165)
- Yarza, V. y Fernández, V. (2012) *Revisión terminológica sobre el bilingüismo en la educación de las personas sordas*. Un estudio de tres experiencias catalanas. En M.I. Massone, V. Buscaglia y S. Cvejanov, *Estudios multidisciplinares sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: EFE editorial.
- Zikov, A. (1981) *Metodología de la enseñanza del lenguaje a los niños sordos*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a maestras

Objetivo: Constatar el nivel de conocimiento que tienen las maestras sobre las particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua Española en el escolar sordo.

De su labor como maestra resulta importante su opinión sobre la enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española a escolares sordos, pues permitirá proponer una concepción que contribuya a perfeccionar el proceso. Para ello le pedimos que responda a las siguientes preguntas y de antemano le agradecemos su colaboración.

Años de experiencia en la Educación Especial: _____

1. ¿Cómo estructura usted el proceso de enseñanza – aprendizaje de modo que el escolar alcance los objetivos del grado?
2. Particularice cómo emplea las rutas fonológica y léxica en el sistema de clases
 - a) Con cuál de ellas debe iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje.
3. ¿Qué tendencia pedagógica predomina en el proceso pedagógico que usted dirige?
4. ¿Por qué es necesario partir de la Lengua de Señas para enseñar a leer y a escribir al escolar sordo?
5. Enuncie otros métodos que son necesarios emplear en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los escolares sordos.
6. De las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra.
¿Cuáles son las menos logradas en los niños sordos?

a) Cómo las trabajas

7. ¿Considera necesario que en todas las actividades se vincule los contenidos de lectura, escritura, lenguaje oral, lengua de señas y la palabra complementada?

Anexo 2. Entrevista a maestra logopeda

Objetivo: Constatar cómo particulariza el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española en el escolar sordo, desde la atención logopédica integral.

De su labor como maestra logopeda resulta importante su opinión sobre cómo estructura la estrategia de intervención logopédica integral para la enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española a escolares sordos.

Para ello le pedimos que responda a las siguientes preguntas y de antemano le agradecemos su colaboración.

Años de experiencia como maestra logopeda: _____

1. ¿Cómo estructura usted la estrategia de intervención logopédica?
2. Considera el trabajo logopédico desde la interacción de todo el personal de la institución educativa. ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los objetivos a trabajar en la atención logopédica integral al escolar sordo para que aprenda a leer y escribir?
4. ¿Qué áreas se trabajan en la atención logopédica para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura?
5. Particularice cómo emplea las rutas: fonológica y léxica en el sistema de clases y actividades logopédicas.
6. ¿Explique qué métodos le sirven para enseñar a leer y a escribir al escolar sordo desde el espacio logopédico?
7. De las habilidades que sirven de base al análisis y la síntesis de la composición sonora de la palabra. ¿Cuáles son las menos logradas en los niños sordos?
 - a) Cómo trabajarla.
8. ¿Considera necesario que en todas las actividades se vincule los contenidos de lectura, escritura, lenguaje oral, lengua de señas y la palabra complementada?

Anexo 3. Encuesta realizada a maestras

Objetivo: Profundizar en el nivel de preparación de las maestras sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos.

En su labor como maestra resulta importante su opinión para conocer sobre las particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares sordos. Para ello le pedimos que responda a las siguientes preguntas y agradecemos su colaboración.

1. Considera usted que para el análisis de la composición sonora de la palabra el niño debe apoyarse en la articulación, la lengua de señas y el dactilema.

Sí____ No____

2. Marque con una cruz los procesos que intervienen en la conciencia fonológica.

____ Percepción visual ____ Asociación viso-gestual

____ Movimiento ocular ____ Reconocimiento auditivo (desde los restos auditivos)

____ Memoria visual ____ Secuencia y asociación viso – auditiva

____ Asociación viso-auditiva ____ Secuencia y asociación viso – gestual

3. Considera usted que el maestro necesita de orientación y ampliación de conocimientos para trabajar la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en el escolar sordo.

a) Explique algunos de los aspectos

SI____ NO____

Anexo 4. Guía para el desarrollo y evaluación de clase.

Objetivo: constatar el estado de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura como segunda lengua de los escolares sordos que cursan el primer y segundo grado.

Indicaciones a evaluar	B	R	M
Dimensión I: Organización del proceso de enseñanza de aprendizaje			
1.1 Planificación del proceso enseñanza aprendizaje y distribución del tiempo en función de la productividad de la actividad docente.			
1.2 Condiciones higiénico-ambientales y de salud en el proceso de enseñanza-aprendizaje			
Dimensión II: Motivación y acciones de orientación			
2.1 Aseguramiento de las condiciones previas.			
2.2 Motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno.			
2.3 Orientación hacia los objetivos teniendo en cuenta, cómo, para qué y bajo qué condiciones van aprender			
2.4 Control de la comprensión de lo orientado.			
Dimensión III: Acciones de ejecución			
3.1: Conocimientos que posee acerca de los aspectos a trabajar en la actividad docente. 3.1.1 Lengua de señas. -Dominio de la Lengua de Señas Cubana. -Volumen y calidad del vocabulario y su utilización en situaciones comunicativas. 3.1.2 Lengua Española -Pronunciación. -Voz y administración del aire para el habla. -Lectura labiofacial. -Percepción auditiva.			

-Lengua escrita.			
3.2 Emplea medios de enseñanza (lámina, maquetas, modelos, objetos naturales, así como las TIC) para favorecer la motivación y la ayuda visual para el aprendizaje.			
3.9 Se orienta tarea de estudio independiente extraclase en correspondencia con los resultados de la actividad docente.			
Dimensión IV: Acciones de control sistemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
4.1 Se utilizan sistemáticamente varias formas de control, valoración y evaluación del proceso que promuevan en los alumnos la necesidad de corregir las dificultades y alcanzar nuevos retos.			
Dimensión V: Clima psicológico y político moral.			
5.1 Logra una comunicación positiva y un clima de seguridad y confianza.			
5.3 Se utilizan las potencialidades de la clase para el desarrollo integral con énfasis en la educación en valores.			

Parámetros: adecuados (A), poco adecuados:(PA), inadecuados: (I)

Anexo 5 Pruebas pedagógicas

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos que poseen los escolares sordos para la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura a partir del tránsito de la ruta léxica a la fonológica.

Notas: Para realizar las pruebas pedagógicas y las técnicas el investigador se utiliza la lengua de seña, la lectura labial y la dactilología de modo que se logre la comprensión total del mensaje.

Pruebas pedagógicas iniciales

Asignatura: Lengua Española

Relato de una lectura

Objetivos: Determinar el nivel de comprensión de una lectura y las posibilidades para la reproducción consecutiva de lo percibido.

El investigador expone de forma preliminar el contenido de la lectura. Luego realiza la primera lectura sin plantear el objetivo de relatar el contenido. Posteriormente se realiza la segunda lectura, indicándole que reproducirá su contenido. En dependencia de las dificultades el logopeda relata y el menor completa determinadas palabras y oraciones o con sus preguntas contribuye a una adecuada y correcta exposición.

Parámetros:

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en la realización de la tarea.
3. Nivel de acabado del lenguaje oracional que incluye complejidad de estructuras utilizadas y nivel de información alcanzado.
4. Particularidades del componente semántico (comprensión a partir de lo leído).

Lengua Española 2do grado

1- Dictado:

campo, sombra, pluma, mano, lino, mueble, quinqué

Mi hermano ganará la competencia

María tiene regalos de cumpleaños y caramelos para los amigos de Carmen.

La niña tiene un perro que se llama Plutón.

2- Lee y transcribe la siguiente oración.

El campo es muy hermoso.

3- Lectura "El gato garabato". Pág. 24 L/T Lectura 2do grado

4- Escoge una palabra del dictado y redacta una oración.

Lengua Española 1er grado

1- Dictado:

Mamá, nené, casa, gato, animales

Mi mamá es linda.

Mi casa está pintada de blanco.

A mí me gusta la escuela.

2- Lee y transcribe la siguiente oración.

Mi gato se llama Tito.

3- Lectura

Anexo 6: Protocolo de la recogida de información después de aplicados los bloques segundo y tercero de la Bateria de exploración logopédica para escolares sordos (BELES).Rodríguez, X. (2003)

Objetivo: Caracterizar la competencia comunicativa bilingüe (lengua de señas y el español.)

BLOQUE 2: Evaluación de la lengua de señas como primera lengua

2.1. Componentes del acto de comunicación (manual y no manual).

2.2. Niveles de uso del lenguaje gestual.

2.3. Calidad en el empleo de los parámetros formativos quinésicos.

2.4. Estado del vocabulario.

2.5. Calidad de la sintaxis.

2.6. Calidad del discurso gestual.

BLOQUE 3: Evaluación del español como segunda lengua. Modalidad escrita u oral

3.4. Estado del vocabulario.

3.5. Estado de la expresión:

a) Descripción de láminas.

b) Elaboración de oraciones.

c) Narración de cuentos.

d) Ajuste al tema.

e) Calidad del vocabulario.

f) Claridad en las ideas

g) Creatividad.

3.6. Componente sintáctico del lenguaje oral.

3.7. Estado de la lectura labiofacial.

a) Leer en los labios la palabra, sin alguna otra referencia.

- b) Leer en los labios la palabra y asociarla a la lámina sin rotular.
- c) Leer en los labios la palabra y asociarla a la palabra escrita.
- d) Tomar al dictado lo que percibió por lectura labiofacial y representarlo de forma escrita.

3.8. Estado de la construcción escrita.

3.8.1. Completamiento de oraciones.

3.8.2. Ordenamiento de oraciones.

3.8.3. Elaboración de oraciones.

3.8.4. Elaboración de párrafos.

Anexo 7 Guía para el análisis de documentos

Se realiza el estudio documental que tiene como objetivo: recopilar información sobre la salida el procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares sordos para la adquisición del lenguaje escrito y las particularidades de la lengua española (L2); así como indagar en la estrategia de intervención logopédica.

Aspectos sometidos al análisis documental

- Documentos normativos del MINED referidos a la enseñanza de la Lengua Española en escolares sordos (Plan de estudio).
- Los acuerdos de los encuentros metodológicos ANSOC – MINED
- Líneas de desarrollo de la especialidad de sordos e hipoacúsicos.
- Programas y orientaciones metodológicas del primer ciclo de la educación regular.
- Adaptaciones curriculares de la asignatura Lengua Española en la educación especial desde la tendencia bilingüe bicultural
- Caracterización psicopedagógica del escolar sordo.
- Revisión de planes de clases.
- Plan de estudio vigente para la educación de sordos e hipoacúsicos.
- Expediente psicopedagógico.
- Expediente de audición y lenguaje.
- Expediente acumulativo del escolar.

Indicadores para el análisis documental.

Concepción del diagnóstico del proceso comunicativo de los escolares sordos.

Fundamentos teóricos y metodológicos para su caracterización.

Técnicas de diagnóstico que se emplean.

Criterios de evaluación utilizados.

Valoración del proceso y los resultados del diagnóstico actual de la comunicación de los escolares sordos.

Anexo 8 Temporalización del contenido logopédico para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura a escolares sordos de primer y segundo grado

MES	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
Febrero 11	Módulo I 1. Gesto 2. Gesto 3. Gesto	1. Mímica 2. Mímica 3. Mímica y gesto	1. Mímica y gesto 2. Pantomima 3. Pantomima	1. El dibujo, LSC 2. El dibujo, LSC	
Marzo 12	1. El dibujo, LSC 2. El juego simbólico, LSC 3. El juego simbólico, LSC	1. El juego simbólico, LSC 2. El juego simbólico, LSC 3. El juego simbólico, LSC	1. La modelación, LSC 2. La modelación, LSC 3. La modelación, LSC	1. La modelación, LSC 2. Pantomima, modelación, LSC 3. Dibujo, modelado, LSC	
Abril 10	Módulo II 1. Comparar palabras 2. Comparar palabras 3. Comparar palabras	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar en sílabas 2. Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar en sílabas 3. Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar en sílabas	RECESO DOCENTE	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar y omitir sílabas 2. Manipular a la estructura silábica de la palabra: omitir sílabas para formar nuevas palabras 3. Manipular a la estructura silábica de la palabra: omitir sílabas para formar nuevas palabras	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: omitir sílabas para formar nuevas palabras
Mayo 12.	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: adicionar fonemas	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: adicionar fonemas y sílabas para formar nuevas palabras	1. Manipular a la estructura silábica de la palabra: invertir	1. Corresponder fonema - grafema 2. Corresponder fonema - grafema	1. Corresponder fonema - grafema formar sílabas

	y sílabas para formar nuevas palabras	2.Manipular a la estructura silábica de la palabra: adicionar fonemas y sílabas para formar nuevas palabras 3. Manipular a la estructura silábica de la palabra: invertir sílabas para formar nuevas palabras	sílabas para formar nuevas palabras 2. Manipular a la estructura silábica de la palabra: invertir sílabas para formar nuevas palabras 3. Corresponder fonema – grafema	3. Corresponder fonema – grafema formar sílabas	2. Corresponder fonema – grafema formar palabras
Junio 7	3. Corresponder fonema – grafema formar palabras	Módulo III 1. Lectura de palabras monosílabas 2. Lectura de palabras bisílabas 3 Lectura de palabras monosílabas ,bisílabas	1.Lectura de palabras trisílabas 2.Lectura de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas 3.Lectura de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas		
Septiembre 9		1.Realizar síntesis de palabras 2.Realizar síntesis de palabras y oraciones 3. Leer, narrar cuentos sencillos utilizando palabras sencillas, relacionados con ilustraciones.	1. Leer, narrar cuentos sencillos utilizando palabras sencillas, relacionados con ilustraciones. 2. Conocer el significado de palabras conocidas y nuevas. 3 Conocer el significado de palabras conocidas y nuevas.	1.Describir, memorizar y recitar (cuentos, lecturas de los libros de textos, ilustraciones) 2.Describir, memorizar y recitar (cuentos, lecturas de los libros de textos, ilustraciones) 3. Trazar y enlazar las letras cursivas mayúsculas y minúsculas en la escritura de palabras.	

<p>Octubre 11</p>	<p>1. Trazar y enlazar las letras cursivas mayúsculas y minúsculas en la escritura de palabras. 2. Transcribir, copiar palabras y oraciones. 3. Transcribir, copiar palabras y oraciones.</p>	<p>1. Ordenar, formar palabras y oraciones. 2. Ordenar, formar palabras y oraciones.</p>	<p>1. Utilizar m antes de p y b. Escribir b en los grupos br y bl. Formar y escribir palabras que presenten gue, gui, güe, güi y palabras que inicien con hue, hui 2. Utilizar m antes de p y b. Escribir b en los grupos br y bl. Formar y escribir palabras que presenten gue, gui, güe, güi y palabras que inicien con hue, hui 3. Dividir palabras en sílabas, dictado de palabras y oraciones breves</p>	<p>1. Dividir palabras en sílabas, dictado de palabras y oraciones breves 2. Dividir palabras en sílabas, dictado de palabras y oraciones breves 3. Dividir palabras en sílabas, dictado de palabras y oraciones breves</p>	
-----------------------	---	--	---	---	--

Total de Sesiones	Módulo I Sesiones	Módulo II Sesiones	Módulo III Sesiones
72	23/ Febrero y Marzo	23/ Abril , Mayo y Junio	26/ Junio, Septiembre y Octubre

	<p>Gestos 3 Sesiones</p> <p>Mímica 2 sesiones</p> <p>Mímica y gestos 2 sesión</p> <p>Pantomima 2 sesiones</p> <p>El dibujo, LSC 3 sesiones</p> <p>El juego simbólico, LSC 5 sesiones</p> <p>La modelación, LSC 4 sesiones</p> <p>Pantomima, modelación, LSC y Dibujo, modelado, LSC 1 sesión</p>	<p>Comparar palabras 3 sesiones</p> <p>Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar en sílabas 3 sesiones</p> <p>Manipular a la estructura silábica de la palabra: segmentar en sílabas 1 sesión</p> <p>Manipular a la estructura silábica de la palabra: omitir sílabas para formar nuevas palabras 3 sesiones</p> <p>Manipular a la estructura silábica de la palabra: adicionar fonemas y sílabas para formar nuevas palabras 3 sesiones</p>	<p>Lectura de palabras monosílabas 1 sesión.</p> <p>Lectura de palabras bisílabas 1 sesión</p> <p>Lectura de palabras monosílabas ,bisílabas 1 sesión</p> <p>Lectura de palabras trisílabas 1 sesión</p> <p>Lectura de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas 1 sesión</p> <p>Realizar síntesis de palabras 2 sesiones</p> <p>Realizar síntesis de palabras y oraciones 1 sesión</p> <p>Leer, narrar cuentos sencillos utilizando palabras sencillas, relacionados con ilustraciones 2 sesiones</p> <p>Conocer el significado de palabras conocidas y nuevas. 2 sesiones</p> <p>Describir, memorizar y recitar (cuentos, lecturas de los libros de textos, ilustraciones) 2 sesiones</p>
--	--	---	--

		<p>Manipular a la estructura silábica de la palabra: invertir sílabas para formar nuevas palabras 3 sesiones</p> <p>Corresponder fonema – grafema 3 sesiones</p> <p>Corresponder fonema – grafema formar sílabas 2 sesiones</p> <p>Corresponder fonema – grafema formar palabras 2 sesiones</p>	<p>trazar y enlazar las letras cursivas mayúsculas y minúsculas en la escritura de palabras.2 sesiones</p> <p>Transcribir, copiar palabras y oraciones.2 sesiones</p> <p>Ordenar, formar palabras y oraciones.2 sesiones</p> <p>Utilizar m antes de p y b. Escribir b en los grupos br y bl. Formar y escribir palabras que presenten gue, gui, güe, güi y palabras que inicien con hue, hui .2 sesiones</p> <p>Dividir palabras en sílabas, dictado de palabras y oraciones breves.4 sesiones</p>
--	--	---	---

Anexo 9 Temporalización para la Asesoría y orientación a los agentes educativos.

Mes	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
Febrero				Implicaciones metodológicas de la asunción de la posición bilingüe – bicultural en la enseñanza de la lectura y la escritura.(asesoría)	
Marzo				La comunicación del niño sordo. Importancia de la estimulación por la familia.(orientación)	
Abril			Receso Docente		La lógica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura a escolares sordos.(asesoría)
Mayo					Particularidades del desarrollo del escolar sordo.(orientación)
Junio			El tratamiento al lenguaje signado en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.(asesoría)		
Septiembre				La interacción del escolar sordo con los otros: adultos, niños sordos y oyentes y personas de la comunidad. Condiciones para su realización.(orientación)	
Octubre			La cultura del escolar sordo y el respecto de la familia hacia ella por ser símbolo de identidad de la comunidad sorda.(orientación)	Los procesos fonológicos en el escolar sordo: implicaciones didácticas.(asesoría)	Las rutas de adquisición de la lectura y la escritura y su relación con el bilingüismo.(asesoría)

