



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO



INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
EN FUNCIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al
Grado Académico de Magíster Scientiae en Gerencia de la Educación

AUTOR: Lcdo. Roberto C. Briceño P.
CI. V-5.778.748

TUTOR: Prof. Herard Torres

Febrero, de 2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, creador de mis horas extras en esta vida, por ser la luz divina que guía mis pasos por el sendero de la vida y por hacerme comprender el maravilloso mundo de la diversidad humana.

A mis Profesoras Dra. Flor y Dra. Mariely, ángeles oportunos en mi vida académica y personal.

A mi Tutor MSc. Herard, por su ayuda incondicional y profesionalismo, uno de los ángeles oportunos en mi camino.

A mis Amigas Luisana y Jackeline, mi eterno Agradecimiento.

Al Dr. Guido, orientador para cursar mis estudios.

A mis Compañeros de estudios Cohorte 12, por su apoyo en las horas de estudio.

A la Ilustre Universidad de Los Andes (ULA-NURR), en cuyas aulas me he formado académicamente.

A todas aquellas personas que de alguna u otra forma desinteresada me alentaron para alcanzar esta meta, se hacen merecedoras de mi respeto, cariño y admiración.

ROBERTO.

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, por haberme dado la oportunidad de alcanzar esta meta.

A Mama Cora, mil Bendiciones, pilar fundamental para el logro de esta meta.

A mi Esposa Nelsy, por su fortaleza en mis momentos débiles y su paciencia en mis horas de abandono.

A mis Hijos Roberto y Jesús, quiero servirles de luz más que de ejemplo en el devenir de sus vidas.

A mis Hermanas Gregoria, Nillyan y Josefa, por estar siempre conmigo.

www.bdigital.ula.ve **ROBERTO.**

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Acta Veredicto	ii
Aprobación del tutor	iii
Agradecimiento	iv
Dedicatoria	v
Índice de contenido	vi
Índice de cuadros	viii
Índice de tablas y gráficos	ix
Resumen	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	16
-Planteamiento del problema	16
-Objetivos de la investigación	21
-Objetivo general	21
-Objetivos específicos	21
-Justificación de la investigación	21
-Línea de investigación: Gerencia de aula	23
-Alcances y limitaciones de la investigación	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
-Antecedentes de la investigación	28
-Bases teóricas de la investigación	33
-Historia de la educación de las personas sordas y/o de los estudiantes con discapacidad auditiva	34
-Discapacidad auditiva	43
-Clasificación de la discapacidad auditiva	45
-Métodos de comunicación en la discapacidad auditiva	46
-Modalidad educación especial y atención a la diversidad (Currículo Nacional Bolivariano, CNB)	49
-Teorías de la adquisición (desarrollo) del lenguaje	52
-Lenguaje español y discapacidad auditiva (hipoacusia)	60
-Importancia de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad auditiva	60
-Método de la Logogenia	61

-Aprendizaje de la lengua oral y escrita	64
-Lengua de señas	67
-Integración educativa: estudiantes con discapacidad auditiva	73
-El papel del docente de aula regular	76
-Bases legales de la investigación	78
-Definición de términos de la investigación	83
-Operacionalización de las variables de la investigación	87
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	89
-Tipo de investigación	89
-Diseño de la investigación	90
-Procedimiento de la investigación	91
-Población y muestra de la investigación	92
-Técnicas e instrumentos de recolección de datos	93
-Validez y confiabilidad del instrumento	94
-Técnicas de procesamientos y análisis de datos	97
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	98
-Resultados de la investigación	98
a. Discusión de los resultados	125
b. Análisis global de los resultados	128
c. Lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular	131
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
-Conclusiones	134
-Recomendaciones	136
REFERENCIAS	139
ANEXOS	146

ÍNDICE DE CUADROS

N°	Cuadros	Pág.
1	Matricula de los estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular en el Liceo “Rosario Almarza”	20
2	Operacionalización de las variables de la investigación	88
3	Escala de interpretación para el Coeficiente Alpha de Cronbach	95
4	Cálculos y resultados de la confiabilidad del instrumento	95
5	Cálculo y resultado estadístico de confiabilidad	96
6	Resumen del procesamiento de los casos	97

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

N°	Tablas y Gráficos	Pág.
1	Apoyo técnico y especializado mediante orientaciones pedagógicas por parte de la institución educativa sobre la integración de estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular	99
2	Enlace de la institución educativa con otras instituciones públicas del estado, que brindan orientaciones y lineamientos pedagógicos en cuanto a la discapacidad auditiva	101
3	Conoce el alfabeto manual y de la lengua de señas venezolana (LSV)	102
4	Armonía del espacio físico del aula de clases con carteleras informativas referentes al proceso educativo y a las necesidades educativas especiales	105
5	Uso y manejo de los recursos tecnológicos y audiovisuales en el aula de clases	106
6	Desarrollo de adaptaciones curriculares en las estrategias de enseñanza para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular	108
7	Acciona didáctica y pedagógicamente los conocimientos del área de aprendizaje a través de la lengua de señas venezolanas (LSV)	109
8	Manejo adecuado del espacio para explicar los conocimientos del área de aprendizaje mientras escribe en la pizarra	111
9	Adapta instrumentos de evaluación en condiciones especiales a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases	113
10	Organiza y ubica en el centro del aula de clase a los estudiantes con discapacidad auditiva para lograr mayor percepción, atención y concentración en las actividades	114
11	Modula la voz y habla pausadamente en el aula de clase para ayudar a leer los labios a los estudiantes con discapacidad auditiva	116
12	Otorga libertad de intervención y participación activa a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases	118
13	Comprende y reflexiona de las intervenciones significativas que expresan los estudiantes con discapacidades auditivas en el aula de clases	120
14	Propicia la cooperación y el trabajo en equipo entre los estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes regulares	122
15	Da atención especial a los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular	123

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

Línea de investigación: Gerencia de aula

**INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
EN FUNCIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR**
Trabajo de Grado

AUTOR: Lcdo. Roberto Briceño
TUTOR: Prof. Herard Torres
Trujillo, febrero de 2018

RESUMEN

La transformación del sistema educativo, exige un docente de aula regular que propicie la integración educativa, donde las estrategias y la actitud asumida por los docentes conlleven hacia la calidad educativa. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el nivel de educación media general. Se fundamentó en la teoría humanista. Se basó dentro de una investigación descriptiva no experimental con un diseño de campo. En la presente investigación se trabajó con los docentes de aula regular del Liceo "Rosario Almarza", ubicado en el municipio y estado Trujillo. La muestra estuvo conformada por veintisiete (27) docentes que atienden una matrícula de siete (7) estudiantes con discapacidad auditiva, representando el 100% de la población. Para la recolección de datos se empleó el cuestionario con cuatro alternativas de respuesta. Para la validación del instrumento se recurrió a la técnica de juicio de expertos, y para el cálculo del coeficiente de confiabilidad el programa informático de Alpha de Cronbach. Para el análisis de la información se consideró la estadística descriptiva, a través de tablas de distribución de frecuencias y porcentuales con sus respectivos gráficos. Finalmente, se concluye que el docente de aula regular requiere profundizar en su conocimiento académico sobre las necesidades educativas especiales, y que la mayoría carece de estrategias fundamentales al momento de hacer la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.

Palabras clave: Integración escolar, discapacidad auditiva, docente de aula regular.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación, contribuye con uno de los ámbitos de estudio de mayor actualidad en la educación, siendo en este caso la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en la prosecución de su proceso educativo en los niveles del subsistema de educación básica, específicamente en educación media general y media técnica, surgiendo así la educación especial en el seno propio de las modalidades del sistema educativo. Cuyos principios y acción pedagógica se fundan sobre el respeto por las diferencias individuales, la gestión organizativa de las instituciones educativas y la flexibilidad curricular en los planes y programas de estudios.

Las investigaciones sobre la integración educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva, están siendo abordadas desde distintos campos científicos, pero especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos, presentando resultados que avalan un movimiento social potente que ha emergido desde el campo social y que está impregnando la vida de las instituciones educativas. Este movimiento de integración, surge con el impulso que le avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y culturales. Diseño Curricular Sistema Bolivariano, (2007).

Considerando que el proceso educativo se enmarca en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que, desde el punto de vista de la dinámica grupal. Núñez (1996), reflejan la relación docente-estudiante que nace como una acción recíproca desde el aula de clase, donde el docente al impartir un nuevo conocimiento, no sólo transforma, sino que influye en el estudiante trasmitiéndole nuevos saberes, lo cual lo lleva a

tener nuevas actitudes, opiniones, convicciones y percepciones sobre sí mismo y acerca de otros.

Según Vygotsky (1979), sostuvo que la educación es el proceso fundamental por el cual el niño adquiere progreso en su desarrollo cognitivo. De allí que, serán los docentes y los padres, quienes cumplan con el papel principal de mediadores de la cultura en la relación del niño con el mundo. En este contexto, Vygotsky (1979:133), definió que la naturaleza interactiva del niño remite al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) como "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

De esta manera, la escuela como institución del Estado se convierte en el organismo encargado de la instrucción formal de los individuos en una sociedad, no sólo establece ese contacto directo entre el estudiante y el conocimiento, sino que se convierte en el ámbito propicio para la interacción social y el consecuente desarrollo socio-cognitivo del educando Vygotsky (1979). La comunidad escolar junto con el ámbito familiar, es el primer espacio de aprendizaje y crecimiento, y por tanto, el principal lugar en el que se han de desarrollar los valores de la tolerancia, la solidaridad, y la aceptación de las diferencias individuales, los cuales son indispensables a la hora de integrar a los estudiantes con discapacidad auditiva en las aulas regulares.

En este orden de ideas, la educación en concreto proporciona a los estudiantes con discapacidad auditiva una formación plena que les ayuda a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas en general, deben adaptar los elementos necesarios que permitan atender los aspectos comunes de integración escolar, respetando así sus características individuales, necesidades y ritmos de aprendizajes,

que brinden a esta población estudiantil especial la atención pedagógica adecuada a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la integración educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular, es considerada en la actualidad un reto del sistema educativo venezolano en los distintos niveles y modalidades que integran estas políticas educativas. Tal es la importancia de este hecho que ha motivado a desafiar los cambios en los programas de estudios y sus adaptaciones curriculares, con el fin de responder a las exigencias asociadas a esta modalidad especial para que estos estudiantes puedan tener éxito y ser competentes en lo personal, y aprendan a participar, a convivir y a sentir que forman una parte importante de su entorno social de referencia.

Por otro lado, es pertinente considerar en esta investigación uno de los rasgos característicos del ser humano, que es la capacidad de comunicación a través del lenguaje hablado. El lenguaje, se adquiere fundamentalmente en los primeros años de vida y para que se desarrolle en forma adecuada es necesaria una audición intacta desde el nacimiento. Por consiguiente, la discapacidad auditiva es una limitante para el desarrollo integral psico-socio-educativo de los estudiantes que presentan esta condición. De allí que, la modalidad de educación especial asume la atención necesaria, con la finalidad de proporcionarles mayores y mejores oportunidades en la vida.

La integración escolar en el país, se establece como un derecho constitucional enmarcada dentro de las políticas educativas que requiere mayor prioridad, ya que se trata de brindar una educación de calidad para todos los estudiantes con discapacidad auditiva, lo cual conlleva un proceso de cambio y mejora de la institución educativa en todas sus dimensiones para dar respuesta a estos estudiantes en las aulas regulares. Este proceso, requiere de un currículo que oriente, organice y coordine todo el referente teórico-práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

Al respecto, hoy día se reconoce que los resultados y logros del proceso educativo que se obtengan dependen en buena medida de la responsabilidad, disposición y actitud del docente de aula regular que asume la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, representando un factor de relevancia a la hora de analizar las variables involucradas e intervinientes en esta investigación.

De allí que, la importancia de los conocimientos que poseen los docentes de aula regular sobre el proceso didáctico y pedagógico de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que es un contexto que debe desarrollarse de manera continuo, sistemático y progresivo que implica el desarrollo de estrategias metodológicas acorde a estos estudiantes que garanticen la comunicación a través de su lengua, la adquisición de habilidades y destrezas, y el desarrollo cognitivo que le permitirán integrarse al aula regular adecuada y armoniosamente.

De esta manera, la formación y actualización permanente del docente de aula regular es determinante para la integración educativa asociada a la modalidad especial, que le permita las competencias para saber, hacer, ser y conocer la lengua de señas venezolana (LSV) en el ejercicio de su praxis, siendo esta una condición necesaria para responder a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, y a su vez, un factor que influye en las actitudes positivas en la relación docente-estudiante que permita trascender a la generación de nuevas formas de interacción e interrelación social, diversos tipos de comunicación y de articulación del contexto en todas las dimensiones, con una actitud reflexiva y crítica frente al proceso formativo, haciéndolos agentes de cambio y transformadores de contextos sociales de inclusión, tolerancia, paz y respeto. No obstante, una actitud contraria de los docentes, limitaría profundamente la integración de estos estudiantes.

En función de todo lo anterior, el objetivo de esta investigación estuvo enmarcado en el análisis de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el

subsistema de educación básica, nivel de educación media general del Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el municipio Trujillo estado Trujillo, durante el año escolar 2016-2017. Asimismo, esta investigación se estructuró en cinco capítulos, a saber:

El primero de ellos expuso el planteamiento del problema, los objetivos, justificación, alcance y limitación de la investigación.

En el segundo capítulo, se describió el marco teórico, donde se establecen los antecedentes, bases teóricas y legales, definición de términos, y operacionalización de las variables de la investigación.

En cuanto al tercer capítulo, se detalló el marco metodológico, donde se resalta el tipo, diseño y procedimiento de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento y técnicas de procedimientos y análisis de datos.

En el capítulo cuarto, se desarrolló el análisis e interpretación de los resultados, a través de la estadística descriptiva reflejada en tablas y gráficos contentivos de la información recabada.

En el capítulo quinto, se presentó un cuerpo de conclusiones y recomendaciones emanadas del estudio en cuestión, así como las referencias consultadas y los anexos correspondientes que sustentaron la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En los últimos años, la modalidad de educación especial viene experimentando cambios considerables, tanto en su contexto como en sus distintas propuestas, esto significa que, de una concepción casi exclusivamente ligada a la asistencia social de los estudiantes con discapacidad auditiva en las escuelas de educación especial, se ha pasado de una visión tradicional a una visión más racionalizada con carácter de integración escolar a aulas regulares.

En este sentido, López (1999) planteó que la necesidad de educar para la diversidad se traduce en la integración de los estudiantes con discapacidad a la escuela regular, considerándose un nuevo paradigma, traducido en una cultura que utiliza el discurso de la integración escolar como alternativa para diseñar prácticas educativas que faciliten la inclusión, en este caso, de los estudiantes con discapacidad auditiva a las aulas regulares, por lo tanto, el docente debe mantener una formación permanente y una actitud abierta hacia el nuevo estilo y ritmo laboral. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular, logrando que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas.

De lo expuesto, se puede deducir que el docente para integrar a estos estudiantes al aula regular, debe aplicar estrategias educativas adecuadas y ajustadas a las necesidades de cada uno de ellos; en este caso el papel del docente es determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual amerita formarse constantemente en áreas de interés del quehacer pedagógico, a fin de ir logrando el mejoramiento del proceso educativo y, con ello la calidad en la educación.

Igualmente, al reconocer que el docente en todo momento tiene una participación activa, no solo en los procesos de integración escolar, sino que también debe considerar qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y además tomar decisiones sobre la forma de evaluar, entre otros aspectos; y que esto realmente se vea reflejado en la planificación y en el uso adecuado de materiales o recursos de apoyo, además de la importancia de ofrecer instrucciones pertinentes en los diferentes encuentros educativos. De esto resulta oportuno indagar en los docentes involucrados sobre la concepción que tienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las acciones que realizan en torno a los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular, caracterizando los resultados obtenidos para formular lineamientos generales que mejoren la calidad educativa de estos estudiantes.

De todo esto, cabe preguntarse: 1) ¿Cómo aprenden los estudiantes con discapacidad auditiva las áreas de aprendizajes en el aula regular?, 2) ¿Cómo progresan los estudiantes con discapacidad auditiva con respecto al resto del grupo en el aula regular?, y 3) ¿Cuáles estrategias de enseñanza adapta el docente de aula regular para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva? De manera que, a través de esta investigación se indago no solo la concepción de la integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva en función del papel del docente de aula regular, sino que además, se indagaron las acciones concretas que se realizan en la institución educativa para la atención especial de esta población estudiantil,

para así reflexionar sobre la práctica docente y recomendar lineamientos generales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la integración educativa.

En este sentido, la educación especial nace como una respuesta a la desigualdad de los estudiantes con alguna discapacidad, en este caso auditiva. Esta respuesta, lleva implícita los principios humanistas, integracionistas e igualdad de oportunidades existentes en cada estudiante. Es cierto que esta modalidad de atención en sus inicios y en la última década del siglo pasado, había constituido un sistema de enseñanza paralelo al sistema educativo regular lo que venía a representar servicios educativos segregados y propuestas curriculares específicas para la escolaridad de estos estudiantes; pero en la actualidad la educación especial constituye una modalidad de atención escolar en forma transitoria o permanente, teniendo como objetivo primordial la integración de los estudiantes con alguna discapacidad a las aulas regulares.

Ahora bien, la educación especial como una de las modalidades del sistema educativo, se inscribe en los principios y fines de la educación en general, manteniendo una relación de interdependencia con el resto del sistema, representando así la garantía de la atención educativa a los estudiantes con discapacidad auditiva para el ingreso, permanencia, prosecución escolar y un desarrollo integral.

La educación especial en Venezuela asumió diferentes conceptualizaciones frente a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular, en busca de la coherencia entre lo jurídico, asistencial, psicológico, pedagógico, sociológico, hasta la visión integral del ser humano, como sujeto de investigación. En ese sentido, Báez (2000) señaló que la educación especial en Venezuela se traduce en una variante del sistema educativo, bajo el enfoque humanista que garantiza el derecho social a la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta el acceso a una educación integral y el respeto a la

diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, para que participen, de manera activa y responsable, en los cambios requeridos para el desarrollo del país.

En este orden de ideas, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a través de la Dirección General de Educación Especial es responsable de instrumentar este modelo, que conceptualiza a los estudiantes con alguna discapacidad desde una visión holística y bio-psico-social, considerando sus potencialidades y condiciones que los hacen ser diferentes, constituyendo esto, a su vez, un eje vertical articulador en la continua atención educativa de estos estudiantes desde el nacimiento hasta la adultez. Por consiguiente, las aulas regulares conjuntamente con sus estudiantes y docentes deben prepararse para acoger, incluir e integrar a todos aquellos estudiantes que tienen diferentes formas de funcionamiento físico.

En consonancia con lo anterior, se debe considerar que las personas con discapacidad auditiva conforman una comunidad lingüística minoritaria, término de sociolingüística que hace referencia a un idioma que en una comunidad es utilizado por un pequeño número de usuarios con una lengua y cultura propia que la adquiere sin enseñanza sistemática a través de la lengua viso-gestual, para la que está plenamente habilitado. Gracias a la Lengua de Señas Venezolana (LSV) es posible integrar a los estudiantes con discapacidad auditiva a las actividades de aula regular, siempre y cuando exista el intérprete de la LSV o que el docente maneje adecuadamente este sistema comunicativo, por lo general, esto no es lo más frecuente en los actuales escenarios escolares, sin embargo, el docente puede mostrar disposición para incorporarlos pero su desconocimiento de la LSV se transforma en un gran impedimento, lo que repercute en los procesos de integración escolar.

Esta situación se presentó en el Liceo “Rosario Almarza” donde al inicio del año escolar 2016-2017 se asumió el ingreso, permanencia y

prosecución para la integración de siete (7) estudiantes con discapacidad auditiva con las características siguientes:

Cuadro 1.

Año académico	N.º de estudiantes	Sexo	Edad	Diagnóstico auditivo	Adaptación
1ro	2	M-F	12	Déficit auditivo bilateral	Prótesis auditiva
2do	1	M	13	Hipoacusia bilateral	Implante coclear
3ro	1	F	14	Hipoacusia neurosensorial profunda bilateral	Prótesis auditivas biaurales de alta potencia
4to	2	M-F	15-16	Déficit auditivo bilateral	Prótesis auditiva
5to	1	F	16	Déficit auditivo bilateral	Prótesis auditiva

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Matrícula de los estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular en el Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el municipio y estado Trujillo.**

En cuanto a los docentes de aula regular de dicha institución, presentaron una gran disposición e interés en atenderlos, pero a su vez ellos requerían de herramientas pedagógicas, psicológicas y estrategias que les permitieran abordar con éxito esta realidad, lo cual fue el tema central de esta investigación, planteando los objetivos que se presentan seguidamente:

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el subsistema de educación básica, nivel de educación media general del Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el municipio Trujillo estado Trujillo, durante el año escolar 2016-2017.

Objetivos específicos:

- Determinar la actitud del docente de aula regular con respecto a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Describir las estrategias de enseñanza que adapta el docente de aula regular para apoyar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Elaborar lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.

Justificación de la investigación

La educación en el país es un deber y a la vez un derecho de todos los ciudadanos, es gratuita y obligatoria hasta el subsistema de educación básica, específicamente el nivel de media general o media técnica; en los últimos años ha sufrido una serie de transformaciones curriculares entre las que se encuentra la integración de los estudiantes con alguna discapacidad al aula regular. En este trabajo de investigación, en particular, se abordó lo referente a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en educación media general

del Liceo “Rosario Almarza” del municipio Trujillo estado Trujillo y en base a esto fortalecer la praxis pedagógica que apoye al docente de aula regular, y ofrecer los lineamientos generales como aporte para superar las áreas susceptibles de atención. En consecuencia, se espera que los docentes de aula regular de la institución educativa mencionada puedan asumir su papel integrador del conocimiento y los saberes con estos estudiantes que presentan una discapacidad auditiva para su preparación académica y de calidad para lograr la construcción y el desarrollo de su proyecto de vida.

Es por ello que, esta investigación aporó elementos teóricos que contribuyeron a explicar el papel del docente de aula regular en la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, donde se involucre a la familia en la comprensión de las estrategias utilizadas por el docente de educación media general en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su representado. Desde una perspectiva personal, el interés en la búsqueda de aportes y apoyo para mejorar el conocimiento y la práctica docente en la integración de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular está relacionado directamente con los estudios de la Maestría en Gerencia de la Educación, cuyo propósito fundamental es formar en el campo de la gerencia educativa a profesionales con visión humanista, valorativa, productiva, dinámica y sinérgica de la función gerencial que involucra tanto los procesos administrativos como los procesos educativos, que conducen a propuestas y alternativas originales y novedosas; teniendo como principio en el aula regular el trabajo coordinado y cooperativo con el docente, donde fundamentalmente propicia la acción pedagógica integral e integradora.

Otro importante aspecto para la investigación lo conforma la elaboración de los lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular, lo cual, sin duda producirá un impacto social debido a que con ello se pretende el mejoramiento de la calidad de vida de estos estudiantes en lo social, emocional y cognitivo.

Línea de investigación: GERENCIA DE AULA

La educación venezolana requiere de un cambio sustancial, donde el principal objetivo debe ser la calidad educativa en la formación de los estudiantes, es decir, la búsqueda constante de la excelencia, basada en la eficacia y la eficiencia de los métodos pedagógicos aplicados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad de la educación depende principalmente del docente y de la forma en que cumpla con las funciones administrativas conocidas como planificación, organización, dirección y control, que conduzcan al crecimiento personal, ético, espiritual y creativo del estudiante; comprometido a reflexionar y transformar profundamente la realidad social del país y a desempeñar efectivamente su papel de educar.

De allí que, el docente sea también un gerente de aula, cuya actividad consiste igualmente en planificar, organizar, controlar y dirigir los recursos humanos, materiales o tecnológicos de forma eficaz y eficiente, de manera tal que sus estudiantes logren obtener un aprendizaje significativo. Es por ello que se señala al docente, ante todo, como el que crea un contexto de instrucción que estimula el deseo de aprender la creatividad, el trabajo colaborativo y la sana convivencia.

La calidad de la educación de un país está determinada por la calidad de sus docentes, que se orienten hacia la búsqueda de la excelencia, de manera que puedan enseñar a los estudiantes a ser, a aprender, a convivir y a hacer. Evitando de alguna manera que este proceso se convierta en un simple suministro de información mecánico y por demás vacío que no deja de incrementar el desinterés en las aulas. De allí que, habría que empezar comprendiendo en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello Méndez (2004), señaló que dicho proceso es el conjunto de acciones dirigidas al logro de un aprendizaje significativo y constructivo, que involucra qué es lo que se aprende y cómo se aprende.

A la luz de estos fundamentos teóricos se da por aceptado que, el docente juega un papel importante al ser el agente transformador de esta sociedad, por una sociedad más justa, más humana, más creativa; de allí que se requiere que sea un guía, orientador, facilitador, investigador, motivador, participativo y creador de oportunidades que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la utilización de técnicas y estrategias de enseñanza que estimulen las actividades académicas en base a las necesidades e inquietudes de los estudiante con discapacidad auditiva, en este caso. A partir de esto, el docente como gerente de aula debe disponer en la praxis de una planificación educativa, donde genere la mayor cantidad de oportunidades de participación e interacción con los estudiantes de discapacidad auditiva para lograr el éxito en el alcance de las metas propuestas.

La planificación de aula requiere que el docente conozca y maneje los programas de estudio para escoger la secuencia de las actividades más adecuadas y para que todos los estudiantes avancen en sus aprendizajes, y requiere utilizar el máximo de elementos para guiar el trabajo del docente, con buenas actividades de aprendizaje. La planificación de aula es una excelente herramienta de trabajo que ayuda a evitar la improvisación innecesaria y constituye un buen referente para el seguimiento curricular, implicando la distribución de las actividades durante la clase, que a su vez, se estructura en distintos momentos. Estos momentos se refieren a tres instancias que se van articulando entre sí, a saber:

1) *Inicio de la clase*: este momento se caracteriza por la aplicación de estrategias de enseñanzas diseñadas por el docente con el fin de que los estudiantes sean capaces de:

- Recordar, retomar y retroalimentar los aprendizajes previos.
- Conocer cuáles son los propósitos de la clase (referente teórico práctico).
- Estimular el interés e involucrarse por los nuevos contenidos que abordarán.

- Expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y conocimientos sobre el tema, de modo que puedan establecer vínculos con los nuevos aprendizajes.
- Escuchar las instrucciones y lo que se espera de ellos.

2) *Desarrollo de la clase:* este momento se caracteriza por la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades diseñadas por el docente y otras que pueden emerger, cuya finalidad principal es lograr los aprendizajes esperados planificados para esa clase. Estas actividades de acuerdo con su naturaleza son desarrolladas por los estudiantes en forma individual, en parejas, en pequeños grupos o a nivel de todo el curso.

3) *Cierre de la clase:* este momento se caracteriza por ser una instancia que los estudiantes reconocen como cierre y en la cual se les invita a efectuar una metacognición de lo vivido en clases, es decir, a que tomen conciencia de sus progresos, nuevos aprendizajes y puedan extraer conclusiones. Es este el momento en que el docente sintetiza la temática planteada, abriendo nuevos desafíos o tareas para realizar y además es el momento en que también el docente aprovecha para evaluar el logro del o los referentes teóricos-prácticos de la clase. En ese ámbito, algunos autores (R. Tyler, B. Bloom, G. De Landsheere, B. Maccario) agrupan los diferentes objetivos y funciones de la evaluación enumerándola en tres grandes categorías:

3.1) *La evaluación predictiva o inicial (diagnóstica):* se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Además, busca determinar cuáles son las características del estudiante previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, y clasificar y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

3.2) *La evaluación formativa:* es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos y eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de

aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

3.3) *La evaluación sumativa*: es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso.

Por otra parte, el trabajo del docente depende en gran parte del contexto, lo cual hace del aula ese espacio especial y este está condicionado por algunas características típicas de la institución en la que se desenvuelve. Para ello, se debe evitar concebir al aula como un simple espacio físico, rodeado de cuatro paredes, donde los estudiantes reciben los conocimientos y saberes. Por el contrario, el aula debe ser vista como una organización social, capaz de ser administrada bajo ciertos postulados relacionados con la psicología, sociología y por supuesto los conceptos gerenciales que le van a permitir administrar de manera productiva el tiempo, los recursos y llevar a cabo una planificación que esté orientada al logro de los objetivos propuestos.

Por lo tanto, debe quedar bien claro que la función del docente lejos dar instrucciones, de transmitir conocimientos y de evaluar los contenidos, es el responsable de incentivar y motivar a sus estudiantes a aprender, indagar, investigar, reflexionar y ante todo valorar cada experiencia de aprendizaje. Sin embargo, esto solo se puede lograr en la medida en que los profesionales de la docencia tengan efectividad de la triada docente-contexto-estudiante y comprendan que su quehacer no es solo una profesión, sino una vocación de servicio.

Alcances y limitaciones

La presente investigación aportó lineamientos generales para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de educación media general del Liceo “Rosario Almarza” del municipio y estado Trujillo, pionera en la inscripción y matrícula de siete (7) estudiantes para el ingreso, permanencia y prosecución del proceso educativo; de esta forma, si el docente cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, es posible sostener que su disposición frente a la discapacidad auditiva será más positiva.

Por su parte, el no contar con las herramientas y recursos necesarios para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva podrían limitar los espacios de encuentro pedagógico hacia la integración educativa. No obstante, otra de las limitaciones en esta investigación han sido los escasos reportes teóricos que dificultan la argumentación de la temática y los constantes cambios en torno a los lineamientos curriculares nacionales emanados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en cuanto a las necesidades educativas en la modalidad de educación especial para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de educación media general.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

La integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva en el subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación media general, es un proceso complejo en la actualidad con cambios, adaptaciones y sustituciones de términos, implementando nuevas y diversas acciones pedagógicas dentro y fuera del aula regular, y otros aspectos implícitos en el proceso educativo, lo cual se ha convertido en un desafío para todo el sistema educativo nacional y sus actores.

Por lo tanto, se hizo necesario una búsqueda de referentes teóricos y experiencias previas al objeto de estudio, en este caso sobre la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular en el nivel de educación media general, señalando que no se encontraron hallazgos durante el desarrollo de la investigación, sin embargo, se encontraron otros antecedentes que están vinculados directamente con la temática. De allí que, se describen algunos estudios de origen nacional e internacional entre ellos:

De acuerdo, con los antecedentes en el **ámbito nacional** para la realización de la presente investigación, se menciona el estudio realizado por Arteaga (2014) titulado su investigación “Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular

respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al currículo nacional bolivariano”. Esta investigación planteó como objetivo describir la incorporación de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano. Cabe resaltar que se reseña la terminología diversidad funcional, ya que, para el momento era el término vigente para referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las bases teóricas que fundamentan la investigación son la teoría humanista de Carl Rogers y el paradigma Socio Histórico Cultural de Lev Vygotsky. Se concibió como una investigación descriptiva enmarcada en un diseño de campo con un enfoque cuantitativo.

El estudio anterior se vincula con la presente investigación, planteando como problema la integración de niños con diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales a la escuela regular, donde los docentes egresados de la Licenciatura en Educación, no cuentan con las capacidades requeridas para la debida atención. En este sentido, cabe la preocupación que lleva a indagar la realidad de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva a las aulas regulares en el nivel de educación media general, a la luz del cambio de paradigma que, a nivel nacional y mundial, se están dando en cuanto a las áreas de atención respecto a la discapacidad auditiva, en aras de garantizar una educación de calidad a esta población estudiantil.

Por su parte, Velásquez (2012) realizó un estudio titulado “Diseño de una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla de Valle de la Pascua, Estado Guárico”. Esta investigación tuvo como objetivo primordial proponer una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla,

fundamentándose en la teoría de adaptación de proyecto factible sobre la base de una investigación de campo de tipo descriptiva. La población y muestra estuvo conformada por 26 docentes del centro preescolar en estudio.

Con relación al anterior estudio, las docentes de Educación Inicial carecen de estrategias para abordar la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, y es precisamente esa situación que se relaciona con la presente investigación, ya que los docentes del nivel de educación media general, también carecen de estrategias para la integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Así mismo, Martínez (2012) desarrollo un estudio titulado “Formación del maestro de la primera etapa de la educación primaria en estrategias para la integración escolar en los estudiantes con discapacidad visual”. Esta investigación presento como objetivo general diseñar un plan de formación dirigido a los maestros de primera etapa de educación primaria del Municipio Caroní sobre estrategias para la integración escolar del niño con deficiencia visual. Se trata de una investigación cualitativa, basada en el método Hermenéutico Dialéctico, cuyos referentes teóricos se centran en la integración escolar, en la formación docente, así como en las estrategias y herramientas empleadas para la atención educativa en estudiantes con deficiencia visual.

En este particular, el estudio anterior se vincula con la presente investigación, ya que se considera relevante como antecedente teórico en la integración escolar de los niños a las aulas regulares con discapacidad visual y precisamente, es el caso de la integración escolar presente en el Liceo “Rosario Almarza” con la diferencia de estudiantes con discapacidad auditiva.

Por su parte, Negrón (2010) presento una investigación titulada “Actitud docente y formación permanente para la integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales”. Dicha investigación tuvo como propósito determinar la relación ante la actitud y

formación permanente de las escuelas de educación inicial en el municipio escolar Maracaibo 3, parroquia Cristo de Aranza del estado Zulia. En cuanto a la metodología utilizó una de tipo descriptiva y correlacional, seleccionando una población de 146 docentes a los cuales se les aplicaron dos cuestionarios con 18 ítems cada uno correspondientes a las variables actitud del docente y formación permanente, utilizando para ambos casos el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, cuyos datos fueron analizados desde la estadística descriptiva. La Autora planteó que a medida que el docente tenga una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales estos se formarán en diversas áreas de aprendizajes relacionados a la educación.

Por consiguiente, este estudio se vincula con la presente investigación en relación a la actitud positiva que deben tener los docentes de aula regular al momento de afrontar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Por otro lado, se destacaron los estudios realizados a **nivel internacional**, siendo el caso de la autora Radelli (1992) en su estudio “Logogenia de desarrollo de la competencia lingüística en sordos” en la Escuela de Audición de Lenguaje de Ecatepec y de Cuautitlán Izcalli-México, donde logró detectar el origen de la problemática del sordo, obteniendo resultados que corroboran que la Logogenia es un método que posibilita la adquisición del español en los niños sordos. Este método de investigación tuvo como objetivo el desarrollo de la adquisición del español o de cualquier otra lengua histórico-vocal en niños y adolescentes sordos, llevándolo a adquirir la capacidad de comprender lo que leen y de escribir correctamente, tal como lo haría cualquier estudiante. De igual modo, este método fue desarrollado sobre las bases teóricas de la gramática generativa y ha sido ideado, experimentado, y aplicado en un principio en México y posteriormente en Italia.

Este estudio se vincula con la investigación a partir de los postulados teóricos, ya que se habla de estudiantes con discapacidad auditiva y de su educación, estos llegan a aprender gracias a los grandes esfuerzos de los docentes que, aun empleando su capacidad de comprender y obtener la habilidad de comunicarse en la lengua de señas, tendrán ciertamente competencias comunicativas en esa lengua, pero no competencias lingüísticas. Esto quiere decir, que adquirir una lengua es un proceso muy distinto al de aprenderla y el método de la Logogenia tiene el objetivo de activar en los estudiantes con discapacidad auditiva un proceso de adquisición del español que es lo más afín posible al proceso natural de adquisición de la lengua que se desarrolla en todos niños durante los primeros años de vida.

Desde esta perspectiva Macías (2014), presentó un trabajo titulado “Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención de niños sordos”. Esta investigación se desarrolló en el Estado de Nuevo León-México, presentando como objetivo general especificar los retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial para la atención educativa a niños sordos, enmarcada en un enfoque cualitativo con un diseño transversal de tipo exploratorio, con una población de docentes de educación especial utilizando la entrevista como técnica de recolección de datos. El autor concluyó que el principal reto que confrontan los docentes al educar a los niños sordos es el de no poder comunicarse con ellos y no contar con el dominio de herramientas de comunicación y enseñanza. En función de lo anterior, desde la formación inicial de los docentes de educación especial, se les debe enseñar la lengua de señas y así evitar perder el tiempo en aprenderla cuando están ejerciendo su labor docente, y que forme parte integral de la malla curricular en esta área de atención.

El estudio citado anteriormente, se relaciona con la presente investigación, ya que los docentes que se encuentran involucrados en las

escuelas de educación especial y en el caso particular de la institución educativa mencionada en este estudio se ven en la necesidad de requerir en su formación y actualización docente aprender el dominio de la lengua de señas venezolana (LSV), con la finalidad de obtener las herramientas de comunicación y enseñanza mínimas necesarias para su praxis educativa.

En este sentido, son vinculantes los estudios, ya que se toma en cuenta la actitud positiva de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad auditiva en la presente investigación, como parte fundamental para el logro exitoso de la integración escolar a las aulas regulares. Los estudios citados, aportan un conocimiento significativo para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación, puesto que enaltecen la preocupación e interés de abordar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en el nivel de educación media general al aula regular, como también indicaron algunos factores que inciden en dicho proceso.

Bases teóricas de la investigación

Según Arias (2007:14), definió que las bases teóricas comprenden un “conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado. Esta sección puede dividirse en función de los tópicos que integran la temática tratada o de las variables que serán analizadas”.

Por lo antes citado, las bases teóricas permiten una serie de aspectos que constituyen un cuerpo unitario por medio del cual se sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los fenómenos particulares estudiados. A continuación, se presenta un conjunto de aspectos teóricos que sustentan la investigación con la finalidad de ubicarla en un marco conceptual:

En este sentido, se realizó un análisis retrospectivo de la educación del estudiante con discapacidad auditiva con la intención de destacar los hechos más relevantes que permitieron el surgimiento, el desarrollo y la

consolidación de esta modalidad referida a la discapacidad auditiva. Luque, (2013).

- **Historia de la educación de las personas sordas y/o de los estudiantes con discapacidad auditiva**

Es difícil precisar la fecha exacta en que se inicia la historia de la educación del deficiente auditivo (sordos); en la actualidad como puerta de entrada a una de las modalidades del sistema educativo referida a la atención especial de los estudiantes con discapacidad auditiva. Es importante señalar que, en buena parte del mundo e incluyendo a Venezuela, se hace mención a diferentes autores y distintas épocas, que han supuesto un avance en la educación integral de estas personas, donde la discriminación y exclusión de los sordos no era un tema a cuestionarse.

Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que por muchos siglos había prevalecido la concepción Aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender, refiriéndose a la sordera como sinónimo de falta de inteligencia. En el siglo VI, en Italia, las personas sordas eran cuidadas por congregaciones religiosas que se regían por la regla del silencio, se comunicaban por medio de signos sus necesidades cotidianas. Posteriormente, en la Edad Media, en Europa, específicamente Atenas, Roma y Esparta, los sordos eran arrojados por un precipicio. Sin embargo, en Egipto la sordera era considerada como signo divino.

Es significativo mencionar como Foucault (2007) relató en su libro “Los Anormales”, aquella asimilación que se realizaba entre sordos y monos debido a los sonidos que emitían y a los gestos que realizaban con sus manos al comunicarse. Si bien estas concepciones sobre los sordos se mantuvieron y algunas sufrieron modificaciones. A fines del siglo XVI, Girolamo Cardano, médico italiano, sostenía que “era posible escuchar por medio de la lectura y hablar por medio de la lectura”. Decía que las personas

sordas podían hacerse entender por combinaciones escritas de símbolos, asociadas con las cosas que se referían.

La revisión bibliográfica conduce a precisar, a nivel mundial, dos grandes momentos en la educación de las personas sordas. Cada uno de ellos está determinado por la aceptación o no de una lengua propia de los sordos diferentes de las lenguas habladas en las regiones donde habitan y como consecuencia involucran concepciones y posiciones distintas en relación a las personas sordas.

El primer momento comprende a su vez dos etapas; la primera abarca desde antes del siglo XV hasta 1880. En esta etapa la educación del sordo se desarrolló en un lento proceso que va desde una concepción de invalidez e incapacidad, que al generar rechazo o lástima condujo al aislamiento y al confinamiento en el propio hogar o en hospicios; pasa por una educación privada exclusiva para alumnos sordos provenientes de familias de la nobleza y finalmente se consolidan las primeras instituciones educativas bajo el auspicio de la caridad pública, en una práctica que combinaba la enseñanza de la lengua hablada, escrita y el alfabeto manual. Considerándose como pioneros en la educación del sordo el Fray Pedro Ponce de León (1520-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1633), El Abad de L'Epée (1712-1789).

En general, en esta primera etapa prevalece la idea de anormalidad, la no educabilidad y un enfoque clínico-terapéutico. El término sordo-mudo se empleó para denominar a las personas con problemas de audición y por tanto la desmutización, que constituyó el objetivo central de un proceso rehabilitador, aun cuando se permitía el uso de otras formas de comunicación, sólo como apoyo para comprender y expresarse oralmente.

La segunda etapa abarca desde 1880 con las disposiciones acordadas en el Congreso de Milán hasta mediados del siglo XX. En este congreso se decide la primacía de la lengua oral y la erradicación de los gestos, señas o cualquier otra forma comunicativa diferente a la hablada o

escrita. La enseñanza de la lengua oral se coloca como primer objetivo de la educación del sordo y como condición necesaria para que el educando logre alcanzar los contenidos escolares.

Esta tendencia, conocida como oralismo agrupa diferentes métodos que a su vez conducen a posiciones polémicas y contradictorias entre quienes conjugaron habla con signos y gestos (utilizados por los sordos o creados en cada situación) tales como comunicación total, palabra complementada y quienes abogaron por un oralismo puro y el perjuicio de las señas para el acceso a la lengua oral; éste último es conocido como método oral. La fundamentación lingüística, que subyace en la tendencia oralista se corresponde con las teorías fonocéntricas vigente en esos momentos, la cual no sólo la justificaba, sino que dictó las pautas para su aplicación en el campo pedagógico.

En la práctica escolar la enseñanza de la lengua oral se sistematizó en un arduo y laborioso programa para enseñar lenguaje, en un proceso muy rígido, mecánico y repetitivo que, por la influencia de posiciones conductistas estructuralistas dominantes en el campo de la psicología y la lingüística, se aplicaban en la práctica pedagógica. Se estimaba entonces que, una vez que el sordo alcanzara los contenidos de lenguaje de dicha programación estaría apto para proseguir estudios en la escuela regular.

Como es lógico suponer la formación de los maestros especialistas se centraba en el conocimiento teórico y práctico de materias como física acústica, audiología y audiometría, fonética, gramática estructural, etc. y en los métodos que indicaban “pasos a seguir” en la enseñanza, de tal manera que aun cuando se reconocía la capacidad de aprendizaje del educando sordo, se impuso una concepción directiva de la práctica en el aula y el papel predominantemente receptivo del alumno.

Es precisamente bajo esta tendencia oralista que se inicia en forma sistemática la educación del sordo en Venezuela, aun cuando la legislación contemplaba la educación como un derecho a partir del decreto de

instrucción pública gratuita y obligatoria promulgada por Antonio Guzmán Blanco el 27 de junio de 1870. Específicamente, en el código de instrucción pública de 1912 se hace referencia a la educación de los ciegos sordomudos y anormales. Sin embargo, no es sino hasta 1935 cuando se crean las primeras instituciones por iniciativa del sector privado y como respuesta a motivaciones personales de un grupo de padres y amigos de personas con problemas de audición y visión, surgiendo así la Asociación Venezolana de Ciegos (1935) y el Instituto Venezolano de Ciegos y Sordomudos (1936).

La participación oficial se hace presente cuando el Consejo Venezolano del Niño en 1950, contrata un grupo de religiosas españolas especialistas en la educación de sordos para dirigir la Escuela Taller para Sordos, la cual nació tras la decisión de separar del Instituto Venezolano de Ciegos y Sordomudos a los alumnos sordos. Posteriormente, en 1959 se crea la Escuela Oral del Instituto Venezolano de Fonoaudiología adscrito al Ministerio de Sanidad y Asistencia Social.

Es a partir de 1960 cuando el Ministerio de Educación sienta las bases para la Educación Especial incorporando a la Dirección de Primaria y Normal la Oficina de Preescolar y Excepcional para la formación de docentes, contratando para ello personal extranjero y crea en Caracas la primera escuela para sordos, la cual se denominó “Escuela Especial para Sordos N° 1”. Desde ese momento se consolida la Educación Especial Oficial, se crean las dependencias administrativas en el Ministerio de Educación para efectos de la supervisión escolar y se fundan escuelas especiales en casi todos los estados.

La concepción de la educación y del educando sordo, así como la estructura administrativa rectora de la educación se transforman en la medida en que se hace más complejo el proceso y se evoluciona del modelo médico rehabilitador hacia un modelo educativo. Es así como de la educación para las personas excepcionales, entendida como una rama de la educación general (1960), se progresa hacia la concepción de área de la

educación para los educandos con necesidades especiales (1975) y el organismo rector pasa de Servicio de Educación Especial a un nivel organizacional de mayor rango como es el de Dirección de Educación Especial. Finalmente, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) se conceptualiza la Educación Especial como una modalidad educativa.

Esta educación bajo una tendencia exclusivamente oralista se sustentó en las posibilidades de los sordos para aprender a hablar y lo negativo de las señas y gestos para el éxito de ese objetivo. Para ello debían cubrirse los “Programas de Lenguaje” diseñados bajo la asesoría de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación (1961). Estos programas se desarrollaban, en situación óptima, en cinco grados: Preescolar A, B y C y Preparatorio A y B.

Paralelamente se preparaba al educando para lograr el “dominio instrumental de los medios de cultura como tales y otros elementos que lo capacitaran para cursar la primaria” (MED, 1971), es decir que la apertura de la educación básica (en ese entonces primaria) no es un planteamiento nuevo sino que en todo momento ha estado presente en la filosofía de la educación de las personas sordas. En el devenir de los cambios que trascienden más allá de una terminología han significado no sólo que el Estado asumiera su liderazgo como rector de la educación especial en una tarea de equipos, sino que se incorporan los ordenamientos jurídicos que fundamenten legalmente el derecho universal de la educación en igualdad de condiciones, independientemente de las diferencias individuales, cuando se centra la atención ya no en las incapacidades sino en las necesidades educativas de las personas, en el requerimiento del recurso humano idóneo para conducir un proceso eminentemente educativo y en el cauce de la escuela regular o especial que responda de la mejor manera a las necesidades educativas específicas. Es, en síntesis, validar, además de los derechos ciudadanos los principios de normalización e integración.

La educación de los sordos en Venezuela se fortalece a la luz de las concepciones que ya en otras latitudes eran objeto de revisiones y cambios profundos. Es así como, desde los años sesenta en muchos países desarrollados confluyen movimientos, teorías y experiencias que propusieron la revisión y renovación de la educación del sordo, dando lugar al segundo momento de este complejo proceso. Suecia, Estados Unidos, España e Inglaterra liderizan la transformación que se extiende progresiva y lentamente al resto del mundo.

En este contexto se impone la concepción socio-antropológica de la sordera, producto de los aportes de la antropología, sociolingüística, psicolingüística, etc., que sirve para explicar la influencia que ha desempeñado la lengua de señas propia de los sordos, en el ordenamiento social de los mismos. Tales conocimientos han permitido comprender y aceptar que los sordos constituyen una comunidad lingüística minoritaria y el lenguaje de signos es su lengua natural que, al reunir las características y cumplir las funciones propias de cualquier otra lengua, debe ser valorada y utilizada como instrumento válido para su educación.

Bajo esta óptica debe admitirse que los sordos se integran en la comunidad de sordos, pero a su vez están inmersos en contextos sociales mayores donde predominan en forma total y absoluta lenguas que se basan en la audición para su adquisición y desarrollo, y que además de ser el instrumento básico de socialización son el vehículo para la apropiación de los contenidos escolares. Se conjuga entonces la necesidad de la lengua de señas para que el niño sordo pueda poner en práctica la facultad del lenguaje y pueda apropiarse de la lengua hablada específica de la comunidad mayoritaria en la que también se desarrolla y así pueda integrarse, en forma eficiente y efectiva a ambas comunidades. Se plantea así el bilingüismo el cual reconoce la importancia de ambas lenguas y la función que cada una cumple para satisfacer las necesidades de identidad como persona sorda socialmente integrada a las dos comunidades.

El bilingüismo determina una educación para los sordos que promueva el desarrollo y uso de la lengua de signos. Esto precisa adecuados modelos lingüísticos en señas a través del contacto con adultos y otros niños sordos, a fin de lograr relaciones sociales y de comunicación que, de acuerdo con Vygotsky, apoye la dinámica desarrollo cognitivo, desarrollo comunicativo lingüístico y haga posible el aprendizaje de la lengua mayoritaria hablada en su comunidad, como un segundo lenguaje.

Los estudios realizados por distintos autores en la época de los 60 hasta los 90, coinciden en reconocer una analogía entre los procesos de adquisición de la lengua de señas por parte del niño sordo y de la lengua hablada por parte del niño oyente; ambos se apropian de su lengua en forma natural, espontánea y asistemática producto de su interacción en un contexto cultural y social. Es así como el niño sordo hijo de padres sordos encuentra en su núcleo familiar el entorno comunicativo positivo que le permite no sólo poner en funcionamiento sus capacidades lingüísticas-comunicativas, sino que vaya formando la identidad social propia de su cultura. Ocurre, sin embargo, que más del 90% de los sordos tienen padres oyentes, así lo hacen saber los autores de esa época. Éstos utilizan, en su gran mayoría, la lengua hablada como única forma de comunicación y en consecuencia no se produce una dinámica comunicativa de calidad que potencie el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social del niño, esta situación genera una condición bicultural del sordo por su interacción tanto en la cultura de familiares y otros miembros de la comunidad oyente y de la cultura de la comunidad de sordos.

La Educación Bilingüe y Bicultural derivadas de la concepción socio-antropológica de la sordera y de la persona sorda han venido planteando, a nivel mundial, en mayor o menor escala, un conjunto de acciones que conducen a valorar en toda su amplitud la necesidad de las dos lenguas: la lengua de signos, y la lengua hablada y escrita por la comunidad oyente. De tal manera que se tenga verdadera igualdad de oportunidades para

interactuar tanto con sus iguales sordos como con otros miembros de la comunidad mayoritaria. Tal posición es reafirmada en la conferencia Internacional Bilingüe para la Educación de los Sordos celebrada en Estocolmo Suecia en 1993.

Hasta mediados de los años 80, la educación de los sordos en Venezuela respondió a las mismas concepciones generalizadas a nivel mundial, por lo tanto, evolucionó de un modelo médico terapéutico a un modelo psicopedagógico, que pautó la elaboración, aplicación y evaluación de planes educativos a partir de perfiles psicoeducativos que destacaran las capacidades del sujeto y no sus limitaciones.

En ese contexto, son aplicables las mismas críticas hechas al oralismo mundial cuando se cuestiona la práctica pedagógica centrada en la enseñanza del habla, la prohibición de las señas, programaciones poco flexibles, reiterativas, poco pertinentes y en general, conducentes a resultados poco alentadores en el logro de las habilidades básicas por parte de los educandos, pese al despliegue de esfuerzos y recursos por parte de los padres, alumnos y personal de las organizaciones escolares.

Ante esta realidad y la mayor difusión de los avances científicos que determinaron la concepción socio-antropológica de la sordera y del sordo, así como los resultados de su aplicación en países desarrollados impulsaron a la Dirección de Educación Especial, a través de la Unidad Programática de Deficiencias Auditivas a pronunciarse a favor de esta corriente y a acometer los cambios que dieran esa nueva dimensión al hecho pedagógico y es así como se plantea la “Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo (PAINS). Un modelo Bilingüe”. Esta propuesta incorpora tanto en su “funcionamiento como en su operatividad” los aportes de diferentes disciplinas, ubica la problemática del sordo en su desarrollo lingüístico, posible únicamente a través de su lengua natural y retoma la importancia de la interacción del sujeto con su entorno para la construcción del mundo y de los conocimientos académicos.

La necesidad de un cambio, a la luz de tales conocimientos, es reforzada por un conjunto de apreciaciones, entre las cuales se mencionan: a) las dificultades de los alumnos sordos en la comunicación oral tanto en la inteligibilidad del habla como en los aspectos sintácticos y semánticos; b) el retraso pedagógico de la gran mayoría de los sordos y c) los pobres resultados en comprensión lectora y producción escrita alcanzados a lo largo de una escolaridad prolongada. Todo esto brinda a una práctica oralista, aplicada por los maestros con una formación unidireccional hacia el oralismo.

Lo dicho hasta aquí, ha conquistado las líneas de acción que rigen el sistema educativo venezolano respecto a la modalidad de educación especial, que van en correspondencia con el estilo de democracia que se practica en Venezuela, a partir de la reforma de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), que estableció en su preámbulo una democracia de tipo participativa y protagónica, por tal razón, los cambios educativos que se han propuesto en estos últimos años son también de tipo participativo y protagónico, para ello, los contenidos pedagógicos deben enfocarse hacia el desarrollo intelectual, la creación, la inventiva, la formación para el trabajo, y la salud física, mental y espiritual.

La Educación Especial como modalidad del sistema educativo venezolano es una variante educativa (LOE, 2009) que se rige por los mismos principios, fines, propósitos y objetivos de la Educación General. Representa una opción de política para la atención integral de la población con necesidades educativas especiales o con discapacidad, desde 0 años hasta la edad de la adultez, que considera la caracterización y diversidad de la misma en la creación de condiciones que le permitirán su acceso a las oportunidades educativas que brinda la sociedad a todos los ciudadanos, para así ejercer de manera plena el derecho humano a la educación, que le confiere la CRVB (1999) y la LOE (2009).

Para el mes de septiembre 2014, bajo instrucción ministerial se convoca al llamado del reimpulso de la modalidad de Educación Especial,

mediante un plan estratégico se estima la reapertura de planteles educativos y servicios de apoyo. En función de lo anterior, la Coordinación de Educación Especial del Estado Trujillo, ha sido responsable desde ese momento de la socialización de las Líneas Orientadoras Técnico-Administrativas, las cuales han servido de guía para la operatividad de la administración de las políticas educativas de la modalidad de educación especial, considerando lo apremiante de los elementos interformativos para concretizar dicho reimpulso.

Por lo tanto, esta modalidad de Educación Especial se alinea con los mismos programas previstos en los distintos niveles y modalidades del subsistema de educación básica como del subsistema de educación universitaria, garantizando las adaptaciones curriculares requeridas en el hecho pedagógico tales como la utilización de programas específicos, estrategias, ayudas técnicas y pedagógicas, que respondan a las características, necesidades y condiciones de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales o con discapacidad.

- **Discapacidad auditiva**

Se refiere, a las personas que presentan sordera, debido a que no han desarrollado el sentido del oído, o han perdido la capacidad de escuchar, situación que dificulta la comunicación con su entorno. Muchos de estos casos se ven acompañados por la ausencia de lenguaje, circunstancia que requiere del uso del audífono y la expresión mediante la lengua de señas (OMS, 2008).

Al respecto, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008), era importante recalcar la diferencia existente entre discapacidad, deficiencia y minusvalía, proponiendo la definición siguiente de cada una de ellas:

a) *Deficiencia*: toda pérdida o anormalidad, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

b) *Discapacidad*: toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano.

c) *Minusvalía*: toda situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita, o impide, el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales.

Los anteriores conceptos esclarecen el objeto de estudio de esta investigación. De ahí que, la Organización Mundial de la Salud (OMS), definió la discapacidad como "toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano". Por lo tanto, cuando hablamos de discapacidad auditiva nos referimos a aquel estado en el cual existen trastornos o disminuciones en el funcionamiento auditivo, así como dificultad para percibir el sonido, especialmente la intensidad y el tono del mismo. La discapacidad auditiva es algo más que la simple pérdida de audición, ya que la persona con discapacidad auditiva requiere ayuda para comunicarse con los demás y su capacidad de aprendizaje lingüístico se ve afectada seriamente. Lo dicho hasta aquí supone que, hay varios motivos para la pérdida auditiva:

a) *Hereditarias genéticas*: entre ellas están las recesivas y dominantes.

-Recesivas: los padres son portadores de la enfermedad, pero no son hipoacúsicos (disminución de la sensibilidad auditiva).

-Dominantes: uno de los padres es portador del gen afecto y es hipoacúsico.

b) *Adquiridas*: se dividen en prenatales, neonatales, y postnatales.

-Prenatales: rubéola, sarampión, varicela, alcoholismo, etc.

-Neonatales: traumatismo durante el parto, falta de oxígeno durante el parto o anoxia, prematuridad, ictericia o aumento de a bilirrubina en la sangre por incompatibilidad Rh.

-Postnatales: otitis y sus secuelas, fracturas del oído, afecciones del oído interno y nervio auditivo, intoxicaciones por antibiótico, meningitis y encefalitis, tumores, etc.

- **Clasificación de la discapacidad auditiva**

La persona con discapacidad auditiva presenta una pérdida total o parcial de las capacidades auditivas. Se utiliza la denominación de “sordo” cuando la audición no es funcional para la vida ordinaria, y se habla de “hipoacusia” cuando aún existen restos auditivos.

En este sentido, es necesario que los docentes de aula regular entiendan que la pérdida auditiva se detecta poco después del nacimiento; es decir Torres, y otros (1995).

a) *Según el tiempo cuando la persona dejó de oír.* La edad en la cual ocurre la pérdida auditiva se conoce como “edad del inicio”, pérdida auditiva prelingüística o pérdida auditiva postlingüística, al igual se pueden utilizar los términos prelocutiva y postlocutiva.

-La pérdida auditiva prelocutiva, es la que ocurre antes de que el niño haya aprendido a entender y a usar el lenguaje.

-La pérdida auditiva postlocutiva, es la que ocurre después de que el niño haya aprendido algún lenguaje.

b) *Según el sitio o localización del oído que no está funcionando bien.* El oído está dividido en tres partes: oído externo, oído medio y oído interno. El sonido viaja desde el oído externo a través del oído medio hasta el oído interno. Una “pérdida conductiva” afecta al oído externo o medio o a ambos. Una “pérdida neurosensorial” afecta al oído interno. Una “pérdida auditiva mixta” es una combinación de ambas. La neuropatía auditiva y la pérdida

auditiva central afectan el nervio que conecta el oído con el cerebro (nervio auditivo) o la parte del cerebro que ayuda a entender los sonidos, o ambas partes. Otros términos utilizados son “unilateral” y “bilateral”. La palabra “unilateral” significa en un solo lado. La “pérdida auditiva unilateral” afecta solo un oído. El término “bilateral” significa ambos lados. La “pérdida auditiva bilateral” afecta ambos oídos.

c) Según el grado de intensidad de la pérdida auditiva en decibeles (dB):

-Leve (21-40 dB): en este nivel la persona discrimina sonidos a una intensidad moderada y las dificultades se pueden presentar con los sonidos débiles o muy distantes.

-Moderada (41-70 dB): la comprensión del lenguaje oral se apoya sustantivamente en la vía visual y en la lectura labio facial (LLF), identificando y discriminando sonidos a corta distancia y siempre que la contaminación acústica no sea muy alta.

-Severa (71-95 dB): la voz prácticamente no se oye, sin embargo, es posible escuchar sonidos de relativa intensidad tales como aquéllos que provienen de objetos como un piano o un automóvil, entre otros.

-Profunda (sobre 96 dB): la voz no se oye y posiblemente escuche sólo sonidos de alta intensidad o volumen como aquéllos que provienen de objetos como un tren o un avión, entre otros.

- **Métodos de comunicación en la discapacidad auditiva**

Al entender que la discapacidad auditiva, no afecta ni la totalidad ni la esencia de los estudiantes; el docente de aula regular en función de sus competencias profesionales para planificar y evaluar las clases, amerita de adaptaciones curriculares sobre todo aquellas que favorecen el acceso a la comunicación oral y a la información. Por eso, los estudiantes con discapacidad auditiva requieren de estas adaptaciones curriculares, debido a

que, con frecuencia las aulas son espacios sumamente ruidosos, con poca iluminación y poco organizados para garantizar la comunicación y el aprendizaje; esto afecta las posibilidades de atención, concentración y participación de todos los estudiantes. Asimismo, las barreras de comunicación más nombradas son: falta de información visual, falta de sensibilización por parte de los docentes de aula regular y en algunos casos de los estudiantes oyentes, y falta de apoyos técnicos y humanos.

Ante esta realidad, el docente de aula regular asume el cambio como parte de su quehacer diario y es capaz de promover la interacción y participación de los estudiantes con discapacidad auditiva, siendo líder en la solución de problemas pedagógicos en el aula y mediador interpersonal, que facilita el dialogo y la construcción conjunta de estrategias pedagógicas que permiten el desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje en la atención de la población estudiantil y abre nuevos espacios para su formación docente en la acción comunicativa Ediciones Santillana (2004).

Para los estudiantes con discapacidad auditiva el desarrollo de la competencia comunicativa requiere de un entorno lingüístico, entendido como el espacio donde se comparte, se adquiere y se fortalece una lengua en forma natural; y de unas características individuales tales como motivación, desarrollo perceptivo, procesos intelectuales y cognitivos, para comprender y expresar el lenguaje.

Es así, como la interacción con el “otro” permite el desarrollo de la competencia comunicativa, que se potencializa cuando participa en intercambios conversacionales, tanto en la lengua de señas venezolana (LSV) como con la lengua oral y escrita, y para su adquisición y dominio se requiere de la presencia de intérpretes educativos que acompañan, orientan, formulan e implementan acciones y estrategias en los procesos de desarrollo de la lengua para que los estudiantes con discapacidad auditiva, tenga acceso a la educación universitaria, la cual le permitirá su preparación

profesional y su inserción al campo laboral Ley para Personas con Discapacidad, (2007).

Los Métodos que se utilizan para permitir la comunicación con personas con discapacidad auditiva, son: Sánchez, (2007).

-Auditivo oral: enfatiza el uso de la audición que el niño aún tiene para entender y utilizar el lenguaje hablado.

-Auditivo verbal: enfatiza el uso de la audición residual a través de los audífonos u otros aparatos para el desarrollo del lenguaje hablado.

-Bilingüe-bicultural (bilingual-bicultural): enfatiza el desarrollo de dos lenguas, el lenguaje por señas y el español.

-Comunicación total: enfoque que usa una combinación de sistemas codificados o en algunos casos lenguaje por señas, el habla y el uso de la audición residual a través de los audífonos u otros aparatos.

-Palabra completada: sistema que permite diferenciar con la ayuda de las manos, aquellos sonidos que se ven igual cuando se pronuncia.

De igual modo, surgen las recomendaciones siguientes para las relaciones y el trato a en el aula de clases, según. Díaz y Marchesi. (1997:171).

-Mirar de frente a los estudiantes y hablar despacio y con claridad para facilitar la lectura labial.

-Utilizar el lenguaje corporal y la gesticulación sin excesiva exageración.

-Solo alzar el tono de voz si el estudiante se lo indica.

-Otra alternativa es escribir en un papel.

-Hay que evitar hablarle si el estudiante se encuentra de espalda.

-Evitar las explicaciones en la pizarra de espalda a los estudiantes.

-Verificar si ha comprendido lo que tratas de comunicarle.

-No aparentar haber comprendido su mensaje, cuando no es así.

-No pasar rápidamente de un tema a otro.

-Permitir la ubicación de los estudiantes cerca del docente.

- **Modalidad de la educación especial y atención a la diversidad (Currículo Nacional Bolivariano, CNB)**

En el Sistema Educativo Bolivariano, según la transformación de la Modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana “Educación Sin Barreras” (2013), ha garantizado la atención educativa a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, para favorecer la integración plena en lo socio-afectivo, lo socio-educativo y lo socio-laboral, de manera responsable y corresponsable con las familias, la escuela y la comunidad. Es por esto que, los docentes de la modalidad de educación especial al igual que los docentes de aula regular han de propiciar respuestas educativas de participación social y protagónica, con un abordaje directo, potenciando el desarrollo de las habilidades emocionales, físicas, académicas y sociales, siendo relevante la articulación pedagógica.

La política de educación especial desde su transformación, ha establecido por 30 años la atención inmediata de la población con necesidades educativas especiales en las instituciones y servicios de la educación especial desde edades tempranas hasta la adultez, y la integración escolar de la población en niveles y otras modalidades del sistema educativo.

La Dirección de Educación Especial instancia nacional rectora del diseño y la supervisión de la Política de Educación Especial, asume como sujeto y objeto de estudio a las personas con necesidades especiales o con discapacidad. Esta modalidad de educación especial está fundamentada desde las bases siguientes: Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación Especial sin Barreras.

a) *Filosófica*: una visión humanista social; centra la acción en el ser social en interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades

intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto familiar y del entorno comunitario, que asume al estudiante en su condición de persona desde una perspectiva biopsicosocial, expresado en los fines que se asignen a la educación.

b) Axiológica: establece entre sus propósitos formar un ciudadano para la transformación de sí mismo y de su sociedad, con los valores referidos a la ética a lo largo de la vida.

c) Teleológica: determinada por la finalidad de la educación para llegar a la formación ciudadana.

d) Socio-política: la persona con discapacidad, concebida como ciudadano de la República, sujeto de derecho, cumplidor de sus deberes, con sentido de responsabilidad y corresponsabilidad social, deberá ser formada para una participación protagónica en sus procesos familiares, comunitarios, regionales y por ende del País.

e) Biológica: referido al desarrollo físico, estructuración y funcionamiento del sistema nervioso y al proceso de maduración en función de las condiciones sociales y de vida del estudiante; deberán desarrollarse acciones conjuntas entre el sector educativo y los sectores responsables de la atención integral de la población.

f) Ontológica: asunción del ser humano en continuo desarrollo. Se distingue un desarrollo real (lo que ha logrado la persona en interacción social) y el potencial (lo que puede lograr la persona con apoyo de sus mediadores pares y adultos), respecto al momento evolutivo y relevancia en la atención temprana de la persona con discapacidad, es decir, mientras más temprano se atiende el desarrollo se potenciará su personalidad.

g) Epistemológica: se concibe el conocimiento como producto de la mediación social.

h) Psicológica: se considera la personalidad, como el producto de la interacción de las condiciones biológicas (maduración) y las condiciones sociales que rodean a las personas con necesidades educativas especiales,

resultantes de las relaciones familiares y comunitarias, por lo que implica, así mismo el desarrollo afectivo y emocional del estudiante, tomando en cuenta sus motivaciones e intereses, por cuanto el factor social es la fuente de desarrollo de los procesos psicológicos superiores (el pensamiento, el aprendizaje y el lenguaje).

i) *Pedagógica*: se entiende el aprendizaje como el proceso de apropiación cultural, por la interacción de factores cognitivos en un entorno contextualizado y significativo. Pedagógicamente, debe cumplirse con el principio de respeto a las diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, a la caracterización y diversidad de los estudiantes. La enseñanza permanente, sistemática e integral debe administrarse en el currículo nacional bolivariano, a fin de familiarizar y ubicar al estudiante con necesidades educativas especiales en las mismas condiciones y oportunidades de todos los ciudadanos, lo cual le permitirá en cualquier momento evolutivo el derecho a la integración escolar.

j) *Legales*: partiendo del marco legal del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) sustenta su Dirección de Educación Especial, cuyo norte está orientado hacia lo que también la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) señala en su artículo 81, estableciendo que “toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana”.

- **Teorías de la adquisición (desarrollo) del lenguaje**

A principios del Siglo XX, Ferdinand de Saussure, un lingüista de Ginebra, estableció la diferenciación fundamental que ha permitido un desarrollo muy importante en el estudio del lenguaje. Define el lenguaje como una realidad dual, cuando se dice lenguaje se habla de dos cosas distintas. Esas dos caras distintas del lenguaje son la lengua y el habla. Según Saussure el lenguaje es lengua, es decir un sistema de signos, una estructura formal con unidades y reglas y un instrumento cultural. Pero el lenguaje también es habla, es decir el uso que se hace de ese sistema fundamentalmente para comunicarse. Saussure (1980).

Es un sistema representacional que permite articular infinitos mensajes a partir de un número reducido de componentes. Este sistema es posible por el fenómeno de la doble articulación. Se dice que el lenguaje es doblemente articulado porque los fonemas se articulan en palabras y los significantes se articulan con significados. Cuando se refiere a adquisición o desarrollo del lenguaje se toman como sinónimos, pero lo cierto es que cada uno de los términos tiene un matiz. Así adquisición se refiere a adquirir un instrumento, mientras que desarrollo se refiere al uso de una habilidad.

Se debe tener en cuenta que aprender a hablar no es solo aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significado; sino que también, es aprender a usar dichas palabras y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen. Por lo tanto, el estudio del desarrollo del lenguaje no es solo el estudio de cómo se adquiere una estructura gramatical, sino que es el cómo aprender a hablar, a su vez, es una adquisición y un desarrollo; es decir el niño adquiere el sistema del lenguaje desarrollando su uso en un contexto cognitivo y social.

Por otro lado, el papel de la interacción es básico para aposentar las bases del lenguaje. Cabe preguntarse: ¿Es el lenguaje heredado o aprendido? El lenguaje es heredado en dos sentidos: 1) culturalmente puesto

que es un instrumento de la cultura y 2) biológicamente no por heredar genes del lenguaje, sino porque se hereda una estructura cerebral capaz de usar ese instrumento heredado culturalmente. Así también el lenguaje es aprendido, ya que existirá lenguaje siempre que haya un grupo social y un cerebro. Del mismo modo, cabe preguntarse: ¿Puede adquirir el lenguaje una maquina? Una maquina repite lo que alguien le ha programado. Los programas de computadoras están hechos con lenguajes formales, mientras que los idiomas son lenguajes naturales. Por ser lenguajes formales perfectos son artificiales y no pueden adquirir un lenguaje natural puesto que no tienen autonomía y no tienen interacción. Si se han diseñado a pequeña escala computadoras que simulan redes neuronales que aprenden y se han hecho experimentos, pero no diferencian el uso y el contexto. Salas (2009).

Por consiguiente, existe un importante debate y confrontación de teorías psicológicas y teorías lingüísticas precisamente entorno al lenguaje. De tal manera que dio lugar al nacimiento de la psicolingüística y coloco el estudio del desarrollo del lenguaje casi en el centro del interés científico, cada uno debatiendo desde sus diferentes enfoques.

De acuerdo con la teoría de la gramática generativa Noam Chomsky, supone que todo ser humano tiene potencialmente la capacidad de adquirir cualquier lengua, considerando que para el desarrollo del lenguaje en los niños intervienen diversos factores como son biológicos, psicológicos y sociales, siendo estos importantes para la evolución de sus habilidades cognitivas, así como para su madures emocional y social, por lo tanto las habilidades del lenguaje como escuchar y hablar son importantes para cimentar la lectura y la escritura.

De esta forma, la familia cumple una función importante en la aparición y en el ritmo del desarrollo del lenguaje verbal del niño. Si éste se siente emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado, se desarrollará con total normalidad, superando las dificultades de las distintas etapas en el tiempo esperado; pero cuando la familia es conflictiva e indiferente con el

aprendizaje del niño puede obstaculizar y retardar su evolución y muchas veces trae consecuencias negativas para su aprendizaje posterior. Es pertinente entonces, considerar los aportes de las neurociencias, disciplinas relativamente jóvenes que estudian la organización del lenguaje en el cerebro y que determinan que el procesamiento cognitivo no se realiza en centros específicos sino a través de redes neuronales que se extienden por amplias zonas del cerebro.

Razón por la cual, según Salas (2015:28) preciso que, “conviene considerar qué aspectos del lenguaje son innatos y cuáles los que se aprenden”. Se coincide con la autora, en que no es necesario oponer los conceptos como naturaleza y aprendizaje al definir la capacidad lingüística de la especie humana, donde en el proceso lector interactúan diferentes módulos del cerebro para asignar significado a los signos verbales. Para ello se plantearon dos perspectivas del lenguaje:

a) *Desde la perspectiva biológica:* es la capacidad humana para adquirir y desarrollar el lenguaje de manera innata y se adquiere por el simple contacto verbal con una lengua determinada.

b) *En cuanto a la perspectiva social:* se puede decir que, permite la vinculación entre dicha facultad y la cultura a la que pertenece cada persona en una comunidad lingüística, su interacción con los otros y con el conocimiento que poseen por ser parte de dicha cultura.

Es por esto que, la mayoría de los autores que investigan la discapacidad auditiva (desde las líneas más antropológicas a las más médicas), coinciden en diferenciar a los niños hipoacúsicos (sordos) hijos de padres hipoacúsicos de los niños hipoacúsicos hijos de padres oyentes, ya que en esta diferencia se encuentra presente la relevancia del aspecto cultural que se acaba de mencionar anteriormente.

En narrativa, el lenguaje y la discapacidad auditiva (Salas, 2010), esbozo los estudios sobre el lenguaje desde una mirada innatista y otra social: el problema lingüístico del hipoacúsico inserto en una comunidad

lingüística que habla español como lengua natural, es la de partir de una distinción conceptual entre dos nociones centrales: 1) saber un español natural, que en el caso de las personas con discapacidad auditiva es adquirido mediante diferentes técnicas, métodos o recursos tecnológicos, y 2) saber español cultural transmitido en el uso del idioma.

Es por eso que quien nace sin audición, o la pierde en los primeros años de vida, presenta serios inconvenientes para realizar un proceso de desarrollo lingüístico que resulta natural para los oyentes. El problema del hipoacúsico es que al no oír no recibe estímulo necesario para activar la competencia lingüística, aunque desarrolle las habilidades comunicativas. En las personas hipoacúsicas prelocutivas se encuentra afectado (por la ausencia del sonido) el sistema periférico perceptivo-articulatorio. Según Salas (2015:36) considero que, “cuando estas personas hablan no lo hacen naturalmente, sino que necesitan de un entrenamiento particular que les permite sustituir el Input auditivo por otros sistemas periféricos tales como la lectura labial o la grafía”.

Esto equivale a decir, que pueden aprender a leer, escribir, hablar, y a reconocer algunas pistas acústicas (competencia comunicativa), desarrollando habilidades y estrategias (lectura labial, visual y gestual) pero no poseen un mecanismo que les permita conocer lo que leen, escribir un párrafo con coherencia y cohesión, aprovechar la capacidad gramática generativa de las lenguas cuando hablan o entender los juegos lingüísticos en lo que oye (competencia lingüística). El sistema lingüístico es único y exclusivo de la especie humana, mientras que el comunicativo existe en otras especies.

En el procesamiento lingüístico de las personas hipoacúsicas (Salas, 2010), intervienen dos cuestiones: 1) las dificultades que genera la hipoacusia en la adquisición del lenguaje como facultad biológica, y 2) las que se producen en el proceso de utilización. Al mismo tiempo para la autora, la dificultad biológica remite a la sintaxis, mientras que las dificultades

que se producen en el proceso de utilización del lenguaje, están determinadas por interface entre sintaxis, semántica, gramática y léxico, entre otros factores, no lingüísticos que participan en las situaciones comunicativas. En los hipoacúsicos postlocutivos, “lo que se afecta ya no es la facultad lingüística, sino la actuación y todos los procesos vinculados con la interacción entre el organismo y el entorno (Salas, 2015:37)”.

Aunado a esto, la Doctora Radelli (1992), quien inició una investigación aplicando la Logogenia como método para desarrollar la competencia lingüística a través del código escrito, cuyo objetivo era dar respuesta a los problemas que presentaban los estudiantes hipoacúsicos frente a los contenidos académicos. Advirtió que, a pesar de estar alfabetizados, no lograban el uso autónomo de la lengua escrita, por no saber el español. Resulta claro que, “la Logogenia toma como base teórica la gramática generativa y considera que la capacidad humana para adquirir y desarrollar el lenguaje tiene naturaleza biológica, innata y se adquiere por el simple contacto verbal en una lengua determinada (Salas, 2010:11)”. En otras palabras, la autora, “propone intervenir artificialmente en el proceso del lenguaje, sin enseñar la lengua, se estimula a través de la escritura la interacción lingüística, para que esa facultad que está latente en el individuo hipoacúsico, comience a desarrollarse a partir de un input visual (Salas, 2015:58)”.

De donde se infiere por un lado que, mediante las terapias el instrumento de trabajo de los logogenistas son los llamados “pares mínimos”. Estos se utilizan espontáneamente en la estimulación del lenguaje escrito y consisten en dos secuencias oracionales diferentes entre sí, solo por un elemento (Salas, 2015). Mientras que por otro lado el objetivo de la Logogenia es el de lograr competencia lingüística en hipoacúsicos que, a pesar de estar escolarizados y educados en español, solo tienen competencia comunicativa pero no competencia lingüística (Radelli, 2001). Es por esto que se trabaja el código escrito por considerarse que el sonido

es independiente del lenguaje. La Logogenia pretende hacer visible mediante la escritura, la posición de los diferentes aspectos gramaticales. La interacción es solo de manera escrita ya que no se usa otro código (ni oral, ni gestual, ni lengua de señas).

-Teoría humanista en la diversidad

Como toda teoría tiene sus principios, y en ella se concibe el aprendizaje como un oficio genuino de las personas, donde participan sus capacidades y emociones, al igual que la motivación que estos posean para que esto se lleve a cabo, esta teoría, es de gran importancia para el estudio de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular, la cual sostiene que la comunicación es la base fundamental de todo aprendizaje.

De esta forma, Rogers (1981) sostuvo que, este aprendizaje debe ser autoiniciado hacia el crecimiento personal, además de reconocer al ser humano como lo más importante, aceptándolo como realmente es, con sus virtudes y defectos. Su teoría se basa en los postulados siguientes:

- Visión holista y optimista del ser humano.
- El objetivo de la psicología humanista es comprender y mejorar la personalidad.
- Todas las personas tienen un potencial de crecimiento y el fin de la persona es el desarrollo de sus capacidades positivas.
- El eje vertebrador del comportamiento son los procesos motivacionales.

Estos postulados dibujan una visión del ser humano enfocada hacia sus potencialidades y no hacia sus deficiencias o debilidades lo cual es de gran importancia para esta investigación, puesto que declara que las personas con discapacidad poseen gran potencial para crecer y desarrollarse en todos los ámbitos de su vida en especial el educativo, proyectándose con

éxito en tal integración e inclusión en este particular. Para esta teoría se consideran estos supuestos básicos:

-Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro.

-El organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es, para el individuo, la “realidad”.

-Una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente constituyéndose el sí mismo.

Según, Rogers (1981) concibió el desarrollo como la tendencia a progresar que solo puede operar en los casos en que las posibilidades han sido percibidas con claridad y han sido simbolizadas adecuadamente. Nadie puede realizarse sino es capaz de discriminar entre las formas de conducta progresivas y regresivas; no hay voz interior alguna que le indique el camino del progreso, ni necesidad organística que lo empuje hacia delante. Si bien antes de elegir debe conocer, cuando conoce elige siempre el crecimiento y no la regresión. Para Rogers lo que diferencia a una persona sana de otra desadaptada es la calidad de la relación entre su yo (ideales, valores, expectativas e intereses) y su experiencia.

Ahora bien, el estudio sobre la integración escolar de los niños, adolescentes, joven y adultos con discapacidad auditiva, se basa en las teorías humanista cuyos representantes más connotados son Abraham Maslow (1997) y Carl Rogers (1981), quienes enfatizaron dos aspectos del desarrollo de la personalidad: a) el ser humano es bueno por naturaleza, por lo tanto debe ser respetado en su diversidad y ser tratado como iguales, y b) en el hombre existe un mecanismo natural de crecimiento positivo que puede bloquearse debido a interferencias ambientales o personales.

En consecuencia, Martínez (1998), resaltó que la educación humanista toma en cuenta todas las facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje y hace especial énfasis a la premisa siguiente: “unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y

autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, jerarquía de valores y dignidad personales”.

-Teoría constructivista

El constructivismo se alimenta del pensamiento de tres grandes psicólogos, principalmente: la epistemología genética (Jean Piaget), la pedagogía socio-histórico-cultural (Lev Vygotsky) y el aprendizaje significativo (David Ausubel). En el enfoque pedagógico esta teoría sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye. Básicamente, puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del contexto ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el entorno que lo rodea. Según Moraga (2001) planteo que, esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: 1) de la representación inicial que se tiene de la nueva información, y 2) de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

- **Lenguaje español y discapacidad auditiva (hipoacusia)**

Al igual que la vista, el oído es un sentido significativo para el hombre, tanto como para reconocer su alrededor como en la comunicación con los demás. Dentro de esta perspectiva dado que el término Logogenia se vincula a la formación de personas sordas, se debe tener en cuenta los aspectos siguientes: OMS, (2008). La discapacidad auditiva o sordera, es la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído, debido a una pérdida de la capacidad auditiva, ya sea de manera parcial denominada hipoacusia o total denominada hipoacusia profunda, esta puede ser de origen hereditario o puede ser a consecuencia de una enfermedad, tratamiento, exposición a largo plazo al ruido o medicamentos agresivos para el oído. Cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño a edad temprana va a afectar su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente a su posterior integración escolar, social y laboral; muchos no saben que las personas sordas de Latinoamérica y de Venezuela, en su mayoría no manejan plenamente la lengua española y muy pocos manejan la lengua de señas venezolana aparte de las señas caseras, como también son pocos los hipoacúsicos oralizados y son mucho menos los que manejan el español escrito de manera competente.

- **Importancia de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad auditiva**

La competencia de la lengua oral y escrita en los estudiantes con discapacidad auditiva, no se adquiere ni se desarrolla de la misma manera, sin embargo, esto no quiere decir que los niveles de lectura y escritura se reduzcan a la mínima competencia del lenguaje. En la lectura y la escritura entran en juego y en relaciones directas con algunos factores como la conciencia fonológica, los procesos de decodificación y de acceso al léxico,

los elementos morfosintácticos, etc.; y algunas variables como el conocimiento del mundo, el conocimiento sobre la lengua y su utilidad, la experiencia que haya vivido, entre otras. No hay que olvidar que al igual que en los estudiantes oyentes, la lectura y la escritura, se debe enseñar y este será otro de los factores claves que influirá en el aprendizaje del lenguaje de estos estudiantes a través de la experiencia educativa.

La Lectoescritura es la habilidad para leer y escribir, sin embargo, dentro del contexto educativo ésta es considerada un proceso de aprendizaje, al cual los docentes pondrán indistintamente del área de aprendizaje mayor énfasis a lo largo del subsistema de educación básica en sus estudiantes. Lectoescritura, significa la unión de dos procesos que se encuentran totalmente conectados, la lectura y la escritura, que para quien no los domina pueden resultar un poco difíciles; pero que resultan fundamentales, y de las cuales dependerá el hecho de que la persona continúe aprendiendo por el resto de su vida. Unesco. (2000).

Es importante destacar que estos dos procesos, leer y escribir, al momento de ser enseñados en los estudiantes con discapacidad auditiva, debe ser de una manera estimulante, conectándolos con algo de su agrado o interés. Este proceso ha necesitado de un gran esfuerzo y dedicación por parte de estos estudiantes y con resultados muy desiguales. Muchos son conscientes de que no alcanzan los niveles de sus compañeros oyentes, lo que les produce cierta desmotivación, desanimo, desesperación y frustración escolar.

- **Método de la Logogenia**

Como lo establece la autora de este Método de la Logogenia, Radelli (2001), es un método que tiene como propósito que los niños y adolescentes hipoacúsicos (sordos) puedan leer y escribir como cualquier oyente de su edad. Como método tiene un sustento teórico, unas estrategias de

intervención y de evaluación, unos requerimientos metodológicos y condiciones necesarias para su aplicación, y unos resultados esperados. Cuando se habla de hipoacúsicos y de su educación a menudo se omite una distinción fundamental entre los hipoacúsicos que saben español y los que no lo saben; las personas que se volvieron hipoacúsicas después de haber adquirido el español, no tienen ningún problema lingüístico y en particular no son diferentes a los oyentes.

Sobre estos aspectos se pueden hacer algunas reafirmaciones para aprender sobre la logogenia en lo siguiente: Radelli (2001).

- La mayoría de los hipoacúsicos no manejan el español.
- Son pocos los hipoacúsicos que manejan el español escrito.
- La lectoescritura es básica para recibir educación regular.
- Muchas estrategias de alfabetización de hipoacúsicos tienen resultados limitados.
- La logogenia es un método rápido y eficiente para adquirir el español escrito.
- La logogenia se basa en la gramática generativa.
- La logogenia estimula la adquisición del español escrito.
- Pocos hipoacúsicos tienen competencias lingüísticas, aunque mucho tienen competencia comunicativa.

La Logogenia es un método que se fundamenta en la teoría de la gramática generativa transformacional de Chomsky la cual tiene una mirada innatista respecto al lenguaje. Hablar de una postura innatista implica partir de que el lenguaje es una facultad humana con la cual se nace y que da la posibilidad de adquirir cualquier lengua en la cual se esta inmersa. En logogenia lo que se hace entonces, es activar un mecanismo natural de adquisición de la lengua, a partir de un mecanismo artificial visual como es la de presentar al niño información lingüística compactada a través del código escrito. Radelli (2001), propuso en su trabajo metodológico lo siguiente:

a) *La Logogenia no:*

- Enseña a pronunciar palabras.
- Enseña a leer los labios.
- Usa términos gramaticales.
- Enseña la gramática.
- Es una estrategia pedagógica para acceder al currículum.
- Es un método para la enseñanza de la lectoescritura.
- Es un método para aprender español.
- Es una estrategia para ejercitar la memoria de los elementos gramaticales.
- Se aplica de manera colectiva.
- Se contrapone a la competencia comunicativa.
- Se opone a otros métodos de trabajo con niños sordos.

b) La Logogenia si:

- Es un método artificial de adquisición del español.
- Sustituye el canal auditivo por el visual para ofrecer datos lingüísticos.
- Ofrece un concentrado de información lingüística útil y necesaria.
- Expone al niño sordo a un input lingüístico cualitativa y cuantitativamente apropiado.
- Utiliza a la escritura como medio para la inserción a la lengua.
- Considera necesario que el niño sordo cuente con la lengua de señas para enriquecer su proceso comunicativo.
- Parte de la tesis de que el niño sordo, después de ser logogenizado, tenga comprensión lectora y logre la producción de textos.

En el marco de la integración educativa, la logogenia se convierte en una alternativa para los niños y jóvenes hipoacúsicos. Sin embargo, es importante establecer un enlace entre el tratamiento teórico de la modalidad de la educación especial y la propuesta metodológica de la logogenia. De la misma manera, este método garantizaría una atención especial y de calidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en este caso con discapacidad auditiva, mediante el fortalecimiento del proceso de integración,

inclusión y de los servicios pertinentes y requeridos de la modalidad de educación especial.

- **Aprendizaje de la lengua oral y escrita**

El lenguaje y la comunicación se constituyen en aspectos relevantes para desarrollar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. La lengua oral, si bien tiene ciertos componentes visuales, es eminentemente auditivo vocal que se expresa a través de la voz y se recibe a través de la audición. No obstante, al hablar de “lengua oral” hay que ser conscientes que se está refiriendo también a su modalidad escrita. La escritura no deja de ser una representación gráfica de esta lengua por lo que el acceso al currículo por parte del estudiante con discapacidad auditiva a través de la lengua oral se debe tener en cuenta que lengua oral implica habla, lectura y escritura Luque (1997).

Al hablar de los estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular en el nivel de educación media general y la lengua oral, hay que resaltar que se observa un retraso global en la adquisición y en el aprendizaje de esta lengua, si lo comparamos con el nivel alcanzado en sus iguales oyentes. No obstante, no se puede hablar de un desarrollo determinado u homogéneo de estos estudiantes, ya que variará entre unos y otros. A su vez, también se encuentran diferencias en cada una de las dimensiones del lenguaje (fonología, léxico, morfología y sintaxis).

Este desarrollo en lengua oral, dependerá de los resultados del programa de intervención (auditiva y logopédica), de las características de la sordera (tipo de sordera, grado de sordera y edad de aparición de la sordera), de la respuesta familiar, de la habilidad de la persona sorda para la adquisición de la lengua oral, del momento de la detección, etc.

A continuación, algunas indicaciones de las alteraciones más frecuentes que suelen presentar los estudiantes con discapacidad auditiva, con respecto al desarrollo de la lengua oral: Luque (2000).

a) En el plano fonológico:

Algunas de las alteraciones más frecuentes son: errores propios de niños oyentes más pequeños (sustituciones, simplificaciones y omisiones); pausas frecuentes e inadecuadas entre sílabas y palabras, no diferenciación entre sílabas acentuadas y no acentuadas; alteraciones de la calidad de la voz (praxis inadecuadas y excesiva lentitud en los movimientos articulatorios, inadecuado control respiratorio del habla, tono y timbre de voz, etc.)

b) En el plano morfosintáctico:

En general, presentan un retraso importante en el dominio de las reglas morfosintácticas, tanto para interpretar como para producir en lengua oral: dificultades y retrasos en la construcción e interpretación de las reglas sintácticas, más problemas en estructuras sintácticas más complejas (sobre abuso de las estructuras sujeto-verbo-objeto, interpretación errónea de la voz pasiva...), interpretación positiva de frases negativas, etc.; falta de estructura gramatical, omisión del verbo y uso indebido de formas verbales, falta de concordancia de número, género, persona y verbo; en las interpretaciones y producciones no tienen en cuenta las palabras funcionales, dan prioridad a las palabras de contenido (nombres, verbos, etc.) lo que ocasiona que el discurso suela tener una organización lineal y un estilo “telegráfico” y rígido con poca cohesión.

c) En el plano léxico:

Se aprecian diferencias en el ritmo de adquisición, en la cantidad de palabras que va incorporando y en los contenidos semánticos: ritmo de adquisición inicial del vocabulario tardío y lento; la cantidad de palabras que va incorporando es menor; utilizan y comprenden mejor los términos relativos a objetos, acciones y cualidades, y suelen tener bastante dificultad para las

palabras funcionales o relacionales; la adecuación de la palabra al significado sigue un proceso más lento.

Las causas de estas alteraciones en el desarrollo de la lengua oral son muy diversas, aunque se pueden resumir en las siguientes: Luque (2000). tienen menos oportunidades para observar y escuchar cómo interactúan las personas, “probar” lo que van aprendiendo y recibir un feed-back adecuado; escasa competencia lingüística (ciertas funciones y habilidades lingüísticas requieren formas gramaticales más avanzadas); el estilo interactivo de los adultos que rodean a los estudiantes con discapacidad auditiva, muchas veces no es potenciador de su desarrollo comunicativo y lingüístico (más controladores y rígidos, tienen menos oportunidades para poner en marcha iniciativas comunicativas frecuentes y variadas).

El aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación como puede ser la Lengua de Señas proporciona al sordo un instrumento eficaz para la comunicación con muchas ventajas, pero no garantiza en absoluto el acceso a la educación, la cultura y a los conocimientos. Por una parte, muy pocos docentes conocen la lengua de señas para que puedan utilizarla como lengua de enseñanza y aunque así fuera sólo una pequeña parte de los conocimientos podrían transmitirse por “vía signada”. La verdadera fuente de conocimientos que además permite su continuidad en el tiempo es la escritura. No existe hoy por hoy una transcripción escrita de los signos. El estudiante con discapacidad auditiva necesita inevitablemente el acceso a la lengua usada mayoritariamente, en su versión oral y escrita, y que este aprendizaje sea cada vez de mayor calidad tanto en el habla como en la expresión lingüística y en la comprensión lectora. El conocimiento de la lengua oral y escrita proporciona por lo tanto la llave de acceso a los conocimientos, la cultura y la integración en la sociedad oyente, sin menospreciar los conocimientos que pueden adquirirse mediante la lengua de señas. Luque (2000).

- **Lengua de señas**

-Orígenes de la lengua de señas venezolana (LSV):

Las primeras menciones conocidas acerca de una comunidad de personas con discapacidad auditiva usuarios de una lengua de señas en Venezuela se remontan a la década de 1930, tras la fundación de la primera escuela que acogió a niños con deficiencias auditivas en Caracas, la capital del país. Esa escuela, el Instituto Venezolano de Ciegos y Sordomudos (IVCyS), fundada en 1935, permitió la formación de una pequeña comunidad de señantes que, a partir de las señas caseras traídas por cada uno, fue configurando un código común. Más adelante, la administración del IVCyS decidió separar los niños sordos de los ciegos y se fundó, para los primeros, la Escuela Taller para Sordomudos. En esta se empleó a maestros oyentes formados en España, que conocían la lengua de las personas con discapacidad auditiva de ese país. El contacto entre el código desarrollado hasta entonces por los niños y la lengua de signos española (LSE) hablada por los maestros parece ser el origen de lo que hoy es la Lengua de Señas Venezolana (LSV). Más adelante, en 1950, varios miembros de la primera generación de alumnos de esas instituciones fundaron la Asociación de Sordomudos de Caracas, bajo la dirección de José Arquero Urbano, un inmigrante que había sido líder de los sordos madrileños. La influencia de las señas traídas por Arquero Urbano volvió a transformar la LSV, según relatan viejos testigos de aquella época. Por este relato, muchos sordos venezolanos asumen hoy que ese sordo español fue el creador de la LSV (que se diferencia sensiblemente de la lengua usada por los sordos de España) Luque (2000).

-Estatus oficial de la lengua de señas venezolana (LSV):

En 1999, y después de un intenso cabildeo de las asociaciones de sordos de toda Venezuela, los legisladores incluyeron dos menciones a la LSV en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, entre ellas: 1) en el artículo 81 hace mención de que las personas sordas pueden comunicarse a través de la LSV y reconoce el derecho de las personas sordas a comunicarse por medio de la LSV; y 2) mientras que el 101 establece que ese grupo de personas tiene el derecho de ser informado, en su lengua, a través de la televisión pública y privada.

El estatus de la LSV permanece, sin embargo, en una posición jurídica inferior a la de las lenguas reconocidas oficialmente por la constitución. En su artículo 9, el máximo texto jurídico venezolano concede estatus de Lenguas Oficiales al castellano (en toda la república) y a las lenguas indígenas (en sus territorios ancestrales). A la LSV no se le otorga tal reconocimiento. En su redacción actual, sólo se concede el derecho a su uso.

-Estudios sobre la lengua de señas venezolana (LSV):

Las investigaciones hechas sobre la LSV indican que esta lengua posee los mismos elementos estructurales descritos para otras lenguas de señas: uso de señas direccionales, uso de señas con clasificadores, cambios en la forma de las señas para indicar matices modales y aspectuales, fuerte dependencia pragmática para definir los roles argumentales, etc. Además de investigaciones sobre la gramática de la LSV, se han realizado también estudios en psicolingüística (adquisición en niños sordos, principalmente), sociolingüística y etnolingüística en la comunidad sorda del país Luque (2000).

De esta evidencia, la LSV, les va a proporcionar un instrumento eficaz de comunicación a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos hipoacúsicos

profundos y severos. Este código debe enseñarse y utilizarse a una edad temprana afín de cubrir las necesidades comunicativas con el entorno familiar que el lenguaje oral no puede proporcionar. Para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional y cognoscitivo, el niño necesita de una interacción normal y natural con otros. Para esto, es necesario un input o aporte lingüístico apropiado -es decir, el uso del lenguaje alrededor de y hacia el niño en contextos significativos- de forma que sea plenamente accesible e inteligible para el niño Luque (2000). El lenguaje se debe usar en la interacción cotidiana normal y natural con el niño. Esto significa, por supuesto, lengua de señas para el niño hipoacúsico, siendo plenamente accesible a través de la visión y permite al niño interactuar con otros, niños y adultos en espacios interactivos normales.

- *¿Lengua o lenguaje?*

El lenguaje, definido entonces como capacidad humana de crear y usar las lenguas de modo natural, es patrimonio común de sordos y oyentes, y subyace tanto a las lenguas habladas como a las señas. El vocablo “idioma” podría sustituir a “lengua” en este sentido, ya que poseen valores muy similares, y es con “idioma” como suele codificarse popularmente un cercano equivalente al sentido que “lengua” tiene en la teoría lingüística. Pero atendiendo al hecho de que la mayoría de investigadores occidentales hayan optado por “lengua”, se nos impone seguir en español esa tendencia general para nombrar a los códigos visoespaciales de las comunidades sordas. Pérez (2008).

De allí que, lingüísticamente, pareciera resultar más apropiado usar el término “lengua” que el de “lenguaje” para designar la lengua de una comunidad de sordo particular, ya que esta es una versión más, otra actualización histórica de la capacidad universal del lenguaje. En muchas lenguas no existen dos términos diferentes para lo que en español es

“lengua” y “lenguaje”. Es el caso del inglés, la lengua en la cual se escriben o a la que son traducidos la mayoría de los estudios sobre los sordos y sus lenguas. El vocablo inglés “language”, que equivale a nuestra “lengua” y nuestro “lenguaje”, recibe sin embargo distintas traducciones en las lenguas que como el español sí los distinguen con palabras diferentes. Basta con comparar las numerosas traducciones que hay en las bibliotecas especializadas para comprobar que en las lenguas que se reservan dos términos para esos dos conceptos, siempre se traduce “sign language” como “lengua de señas” o “lengua de signos” Pérez (2008).

- ¿*Gestual* “*manual*”, “*de señas*” o “*de signos*”?

El primer elemento adjetivo de los nombres hoy usados para designar las lenguas de los sordos recibe usualmente alguna de las cuatro formas presentadas en el subtítulo anterior. A continuación, se hacen referencia a estas formas:

a) *Gestual*:

Este adjetivo está relacionado etimológicamente con la idea de expresar ciertos significados con la cara, las manos o el cuerpo. Eso es, en términos generales, aplicable a las lenguas de los sordos. No obstante, su uso para designar las lenguas visoespaciales de estas comunidades tropieza con el hecho de que el sentido moderno de “gestos” refiere al conjunto de expresiones no lingüísticas que acompañan al habla a modo de apoyo de lo dicho y que no conforman un código productivo, esto es, carecen de la posibilidad de construir significados complejos. Las lenguas de las comunidades de sordos, en cambio, que usan la cara, las manos y el cuerpo como articuladores, son sistemas lingüísticos, capaces de codificar cualquier clase de información. Algunos lingüistas proponen que en el discurso seña de los sordos, ciertos elementos no lingüísticos (la mímica usada en los relatos, por ejemplo) que son calificados como “gestos” para distinguirlos de

las “señas”, los elementos propiamente lingüísticos del discurso (Oviedo, 2004 y Liddell, 2003).

b) Manual:

Este adjetivo, cuyo uso ha conocido una extensión aún mayor que el anterior en la denominación de las lenguas de los sordos, tiene el inconveniente de que tipifica estos sistemas como basados en la actividad de las manos, obviando la importancia que para tales lenguas tiene la actividad no manual. Muchos estudios desarrollados sobre la gramática de las lenguas de los sordos demuestran que la cohesión del discurso se articula más en la actividad no manual que en la manual. En la lengua de señas venezolana, así como la sueca, por ejemplo, se ha podido observar cómo la dirección de la mirada determina el carácter sustantivo o verbal de muchas señas, y que este mismo rasgo no manual define permanentemente la referencia a los sujetos u objetos de los verbos (Oviedo, 1996; Ahlgren y Bergman, 1992). Otros ejemplos de la importancia gramatical de los rasgos no manuales son los estudios que acerca de la Lengua de Señas Americana (ASL) ha realizado Liddell (1980) sobre las funciones de la posición de la cabeza en operaciones gramaticales como topicalización o subordinación, y los estudios de Wilbur (1994) sobre el papel que en esa misma lengua tiene el parpadeo como marcador de la estructura de las frases.

c) Señas, signos:

Estas dos palabras españolas tienen un origen común, pero una historia diferente. “Signo” es una versión romance del latín “signum”, que pasó al español por vía culta, mientras que “seña”, que deriva de “signa”, el plural de “signum”, llegó hasta nosotros por vía de la lengua hablada, por lo que sufrió las transformaciones fonéticas a las que debe su forma actual. La diferencia en el origen hace que “seña” tenga hoy una amplia gama de usos en la lengua hablada, mientras que “signo” se circunscribe más bien a las ciencias sociales para designar específicamente el producto de una convención social según la cual a una cierta señal física (un sonido, una

imagen visual, etc.) se vincula un cierto significado,” Pérez (1977). De acuerdo con eso, todas las palabras de una lengua, ya sea hablada o seña, son signos, por lo que, para un lingüista, parecería redundante la frase “lengua de signos”. En 1989, cuando la lengua de los sordos venezolanos todavía no había recibido un nombre académico oficial, tuvo varias discusiones al respecto, y optaron por usar la palabra “señas” y no “signos” debido al argumento anterior. Similares discusiones se dieron asimismo en Argentina, por el mismo tiempo; y a partir de 1995, cuando correspondió el turno a la lengua de los sordos de Colombia. En todos esos casos, se decidió por “lengua de señas”. No fue así, por ejemplo, en otros países como España, donde se decidió usar “lengua de signos”. Pérez (2002).

La lengua de señas es una modalidad no vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual del entorno. Es una lengua visogestual, se comprende a través del canal visual y se expresa principalmente por la configuración, posición y movimiento de las manos, además de la expresión corporal y facial. Es una lengua natural que se ha desarrollado independientemente de la lengua oral con la que no se corresponde lingüísticamente, teniendo sus propias estructuras sintácticas y organizativas, pero con las mismas propiedades que la lengua oral. Posee coherencia interna y se estructura en los mismos niveles lingüísticos que cualquier lengua oral (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática), capaces de transmitir todo tipo de expresiones y significados. Pérez (1977).

Es una lengua totalmente accesible para los estudiantes con discapacidad auditiva, desde un primer momento, es decir, que se puede adquirir desde edades tempranas, al igual que ocurre con los estudiantes oyentes con la lengua oral, y su adquisición se realiza de manera similar a la adquisición de la lengua oral por los oyentes, siempre que estén expuestos a un modelo competente en lengua de señas.

-Beneficios de la lengua de señas:

Hablar del desarrollo en lengua de señas de los estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular, es hablar de desarrollo lingüístico, con todo lo que ello conlleva. Este desarrollo lingüístico en lengua de señas no sólo les permite entender el mundo, categorizar, relacionarse con sus iguales, o construir el conocimiento, sino que también les capacita para relacionarse con ellos mismos, para entenderse y valorarse, disfrutando de una lengua y cultura propias que les enriquecerá y les ayudará a comprender su “ser en el mundo”; a la vez que les permite disponer de una mayor cantidad y variedad de experiencias de interacción y comunicación, con lo que tendrán más posibilidades para conocer acerca del mundo físico y social que si sólo disponen de la lengua oral.

- **Integración educativa: estudiantes con discapacidad auditiva**

La integración escolar ocurre cuando los estudiantes con discapacidad auditiva, se incorporan en el sistema educativo regular, llevando a cabo el derecho de toda persona a su escolaridad, independientemente de sus características personales y físicas, fundamentado en los principios de modernización y normalización (Dirección de Educación Especial, 1999). No obstante, Silva (1990) planteó que el docente, no todas las veces cumple a cabalidad su función de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, sino que percibe el problema de los estudiantes con discapacidad auditiva de una manera circunstancial, sin vincularlos con el mundo real y verdadero.

La premisa anterior, precisa la necesidad de que el docente de aula regular en el nivel de educación media general, preste la atención necesaria a los estudiantes con discapacidad auditiva, analice y reflexione sobre sus diferencias y con base a ello, planifique y coordine su metodología en el entorno de aprendizaje, no solo para los estudiantes con discapacidad

auditiva sino para todo el grupo oyente, pluralizando su relación con los estudiantes en el espacio integrado, lo que ayudaría a mejorar la actitud, que este suele tener sobre los estudiantes con discapacidad auditiva, así como, las actividades que debe promover conjuntamente con la comunidad educativa en el liceo.

Es así como surge la integración escolar; porque la estructura en la que está diseñada la dinámica de las escuelas regulares, ha respondido a la realidad de grupos homogéneos con un único currículo, una forma de evaluación y acreditación, siendo esto así, que los estudiantes con discapacidad auditiva, han tenido que insertarse en una estructura que no está pensada para ellos y no está adaptada a sus necesidades. La institución educativa del nivel de educación media general, en el abrir sus puertas del conocimiento a una experiencia integradora, inicia un proceso de transformación de las estructuras educativas, de las actoras que son responsables del proyecto, de la comunidad educativa, y de la propia familia.

Por tanto, la integración implica la revisión del proyecto educativo integral comunitario (PEIC), orientando la formación de los estudiantes sobre la base de valores esenciales como la solidaridad, la justicia, tolerancia, respeto mutuo, la igualdad, y que busque la mejora continua de la acción docente. En tal sentido, para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2012), la política de la modalidad de educación especial, concibe la integración como principio, proceso y derecho social de las personas con necesidades educativas especiales, en este caso con discapacidad auditiva. De donde se infiere que, como principio está presente en cada etapa evolutiva y momento educativo del ser humano; como proceso, implica una conjunción de componentes y subsistemas; y como derecho social, implica su consideración de ciudadanos a la participación social, democrática y protagónica, y la obligación del Estado es garantizarla.

Es por ello que, para ejecutarse la plena integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular del nivel de educación media

general, requiere del trabajo articulado y estrechamente vinculado a la triada familia, escuela y comunidad, que actuarán como bases sólidas en la construcción de este proceso en tres niveles: física, psicosocial y pedagógica: Pérez (2009).

1) *La integración física:* se logra en la presencia del estudiante integrado en todas las actividades escolares (cursando todas las asignaturas y participando en las actividades extracurriculares y salidas organizadas).

2) *La integración psicosocial:* se logra cuando el estudiante interactúa con los demás en las actividades socioeducativas y cuando sus compañeros lo aceptan con sus diferencias y semejanzas.

3) *La integración pedagógica:* esto significa que el estudiante puede apropiarse de los referentes básicos teórico-prácticos de un currículo flexible común, que se diversifica con las adaptaciones que sean necesarias en la planificación y evaluación del docente.

Es evidente, la exigencia que amerita llevar a cabo el proceso de integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva al nivel de educación media general, ya que esto implica, la función del docente de aula regular y docentes especialistas que apoyen dicho proceso. De esta forma, el liceo, debe ser una comunidad educativa abierta, donde participen, interactúen y cooperen todos los elementos personales, de modo que sus estrategias educativas, se centren en estos estudiantes, atendiendo su desarrollo integral por medio de aprendizajes significativos y funcionales. Esto compromete, una serie de estrategias que permiten la integración entre las diferentes áreas educativas y del currículo regular. Por un lado, permitiendo que los docentes adapten metodologías y estrategias de trabajo de manera de hacer eficaz su enseñanza, y por otro lado, los estudiantes con discapacidad educativa, puedan relacionarse según sus limitaciones, insertándose con las menores dificultades posibles a estos espacios con los estudiantes oyentes.

- **Papel del docente de aula regular**

En el cumplimiento de esta investigación, es determinante la función del docente de aula regular en el hecho educativo, y cada vez más esta responsabilidad se amplía en su papel de docente, debido a que, ya no es solo transmitir información y conocimiento, sino que debe problematizar las situaciones, contextualizándolas y dándole perspectiva con la intención de que los estudiantes puedan construir los vínculos entre las posibles soluciones y otros problemas de posible alcance. En este sentido, se puede observar que en la actualidad las funciones del docente han trascendido con mayor fuerza los límites del ámbito pedagógico. Hernández (2002).

Por consiguiente, es complejo el papel que le toca desempeñar al docente de aula regular ante la integración educativa, además de la planificación, organización, administración, supervisión y evaluación del trabajo en el aula, le corresponde articular en conjunto con el docente especialista las actividades a ser desarrolladas por los estudiantes integrados, por otra parte la interacción de estos estudiantes, en los diferentes espacios del liceo exige al docente de aula regular una labor adicional, también está la comunicación e integración de las áreas académicas con sus colegas.

De allí que, la participación en la integración educativa, exige al docente de aula regular en el nivel de educación media general, una formación pedagógica, entendida esta como un proceso integrado, continuo y contextualizado, y puedan utilizar así, su propio potencial e incrementar sus actitudes creativas a través de sus propios aprendizajes, es por ello, que los docentes, cuentan con un modelo de currículo de enseñanza propio, adaptable al liceo, y lo suficientemente flexible y dinámico, en la utilización de sus estrategias para responder pedagógicamente a una enseñanza general como especial, ya que es significativo, su papel como docente responsable directo de la calidad educativa que se imparte en la institución.

En este contexto, para cumplir con la finalidad común de mejorar la calidad educativa en un marco de valorización de la discapacidad auditiva y de respeto por las diferencias individuales, en su función de docente de aula regular se debe abordar lo siguiente. Rodríguez y otros (2005).

Diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo correspondiente al nivel de educación media general: entendidas todas aquellas medidas basadas en el diseño del proyecto de aprendizaje que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los referentes teórico-prácticos (aprendizajes esperados). Es un diseño para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con discapacidad auditiva, y de aquellos que por diversas causas experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o del fracaso escolar.

De igual manera, involucra algunas de las acciones siguientes que debe realizar el docente de aula regular en su planificación por áreas de aprendizaje: Hernández (2002).

-Diagnosticar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el docente de aula. Prioritariamente, se considerarán las áreas de aprendizaje de lenguaje y comunicación y de matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otras áreas de aprendizaje.

-Mantener información actualizada de los estudiantes con discapacidad auditiva.

-Especificar distintas estrategias de organización del curso, por ejemplo, tutorías, pequeños grupos heterogéneos y en otras ocasiones pequeños grupos homogéneos, por estilos de aprendizaje o por intereses de los estudiantes.

-Proveer los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada plan de clase.

Por ejemplo, presentar la clase utilizando PowerPoint, láminas y otros medios audiovisuales.

-Usar variadas formas de organización del referente teórico (diagramas, mapas conceptuales, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes.

-Elaborar el plan de apoyo individual (PAI) de los estudiantes con discapacidad auditiva.

-Diseñar la evaluación y el registro de aprendizajes tanto de los estudiantes con discapacidad auditiva como de los estudiantes oyentes.

-Definir para todos los estudiantes la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes como, por ejemplo, mayor tiempo, diversos momentos de evaluación, adecuaciones para acceder a los instrumentos de evaluación, entre otros.

-Concordar la conveniencia de registrar los resultados de evaluación de cada estudiante en la plataforma informática, cuando se utilice ésta.

Estos acuerdos y procedimientos deben estar plasmados en el reglamento de evaluación del liceo “Rosario Almarza” en correspondencia con el proyecto educativo integral comunitario (PEIC), con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes. De todo esto, los principios de diseño del aprendizaje implican una multiplicidad de opciones, flexibilidad e individualidad del proceso educativo, en atención a satisfacer las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales, generando un mejor entorno de aprendizaje, que involucre a todos los estudiantes en el aula regular.

Bases legales de la investigación

Dentro de una investigación, el basamento y la argumentación legal es un elemento fundamental, ya que determina los principios orientadores a través de los cuales se va a delimitar y encauzar la investigación, así como

también va a determinar los alcances y límites de la misma dentro del contexto del ámbito jurídico y legal. Arias (2007).

En este mismo orden de ideas, esta investigación se sustentó en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), siendo el primer texto constitucional venezolano que establece desde su exposición de motivos, “la garantía de la autonomía funcional de los seres humanos con discapacidad o necesidades especiales”, y consagra desde su preámbulo, la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, sin ningún tipo de discriminación, considerando así a las personas con discapacidad.

Luego el texto constitucional, declara en su capítulo V, referido a los derechos sociales y de las familias, en el artículo 81 que, “toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

De igual modo, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) establece en su artículo 102 que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio. Así mismo, el Estado será garante de su función educadora y rectora, por lo que garantizará la educación como un servicio público y favorecerá las distintas líneas del pensamiento universal para preservar el carácter democrático y plural de la educación en Venezuela. También, afirma que el estado con la participación de la familia y la sociedad promoverá la educación ciudadana en función de los principios y normas establecidos en la presente Constitución. Mientras que en el artículo 103, se establece que

toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Así mismo, el artículo 104 establece que la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado venezolano promoverá la actualización y el perfeccionamiento de los educadores, para lo cual favorecerá el tiempo y el espacio más idóneo para tal fin.

Desde la carta magna, se garantiza un derecho que poseen las personas con discapacidad del pleno ejercicio y autónomo de sus capacidades e integración a la sociedad sin distingo alguno. Además, el Estado le garantiza todas las oportunidades en todos los ámbitos incluyendo el educativo, promoviendo la integración e inclusión para personas con discapacidad como una política de estado, pues en estos artículos se evidencia con más claridad aspectos fundamentales que sustentan claramente esta investigación como lo es el derecho a la educación sin más limitaciones que las provenientes de sus aptitudes, vocación y aspiraciones, es decir tomar en cuenta factores internos y externos para la preparación de los estudiantes.

Igualmente, se sustenta en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 3 que establece como "... principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole...", considerando como valores fundamentales el respeto a la vida, el amor, la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes individuales.

De igual referencia, en cuanto a las modalidades del sistema educativo, en su artículo 26 que establece las modalidades como "... variantes educativas para la atención de las personas que, por sus

características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: La educación especial...”.

En concordancia, a los fines del cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 3 y 26 de la LOE, se establece en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (RLOE, 1999), en su capítulo IV, de la Educación Especial, específicamente en el artículo 30, que “... la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano. En el artículo 102, establece que “... los estudiantes que presenten impedimentos físicos o psíquicos para la realización de actividades de educación física y deporte serán evaluados conforme al régimen especial al cual hayan sido sometidos durante el año escolar”; y en el artículo 105, establece que “... la evaluación en las modalidades de educación especial, educación de adultos, educación estética y de la formación para las artes y cualesquiera otras que así lo ameriten, se realizará en atención a las características de los usuarios, las estrategias metodológicas utilizadas y algún otro factor que deba ser tomado en consideración. El Ministro de Educación... mediante Resolución, determinará el régimen, las normas, los procedimientos y los instrumentos que resulten procedentes en cada caso”.

Del mismo modo, se fundamenta en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007), previsto en el artículo 53, estableciendo que “todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación, gratuita y obligatoria, garantizándoles las oportunidades y condiciones para que tal derecho se cumpla, cercano a su

residencia...”; y en su párrafo primero, señala el deber del Estado de crear y sostener escuelas, de carácter gratuito, con condiciones adecuadas para brindar la educación integral de la más alta calidad.

Así mismo, en el año 1996 el Ministerio de Educación desde el Despacho del Ministerio, a través de la Resolución N° 2005 (actualmente en vigencia), estableció las normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales, como “... un proceso que debe desarrollarse de forma continua, sistemática y progresiva, que implica el desarrollo de estrategias a corto, mediano y largo plazo que garanticen el cambio actitudinal de administradores educativos e integrantes de las comunidades educativas”. En ese mismo año, resolvió a través de la Resolución N.º 1762 (actualmente en vigencia), las normas para el ingreso y permanencia de los estudiantes en las instituciones oficiales y privados de los niveles preescolar, básica, media diversificada y profesional, estableciendo que “... la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre. Por cuanto todos tienen derecho a recibir una educación conforme a sus aptitudes, aspiraciones y vocaciones, dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación. Por cuanto es obligación de este Despacho garantizar la prosecución escolar a fin de orientar a los educandos a superar aquellas fallas que incidan un su desempeño escolar”.

De acuerdo con las leyes venezolanas, existen lineamientos que amparan y protegen a las personas con discapacidad, garantizando así su educación mediante el proceso de integración escolar, el cual pretende cubrir las necesidades especiales de los estudiantes, así como también, capacitar a las comunidades educativas en las instituciones públicas y privadas del país. Por tal motivo, es imperativo que en los planes de formación de todos los profesionales de la educación en sus diversos niveles, modalidades y

menciones, se incorporen contenidos pertinentes a la integración escolar de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales.

En este sentido, los principios y valores rectores de la educación venezolana en sus fundamentos más complejos, prefiguran las características para el ejercicio de la ciudadanía que deben tener los docentes y estudiantes, en la sociedad contemporánea.

Definición de términos de la investigación

Auditivo. Pertenece al órgano del oído.

Deficiencia. Pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Deficiencia auditiva. Deficiencia que limita o anula la capacidad auditiva. Se puede distinguir: el sordo prelingüístico, el sordo de nacimiento o bien el niño que quedó sordo antes de adquirir el habla. El sordo poslingüístico, persona que quedó sorda después de haber adquirido el lenguaje; y el sordo funcional, la deficiencia auditiva es de tal gravedad que el lenguaje hablado está muy retrasado o prácticamente no existe.

Deficiencia auditiva leve. Cuantitativamente significa pérdida de la audición entre 40 y 55 decibeles. La persona con esta pérdida auditiva comprende y expresa el lenguaje hablado con ligeras dificultades. Su escolaridad debe llevarse a cabo en la escuela regular, con apoyo especializado.

Deficiencia auditiva moderada. Esta categoría incluye las personas con pérdidas de audición entre 56 y 65 decibeles. Las dificultades de audición son significativas, requieren usar permanentemente auxiliar auditivo para mejorar el desarrollo del lenguaje y recibir su educación en escuelas regulares.

Deficiencia auditiva severa. Corresponde las pérdidas de la audición entre 66 y 86 decibeles. La incidencia de la pérdida auditiva se evidencia

tanto en la recepción como en la producción de la lengua oral, obstaculizándose el desarrollo espontáneo de la misma. Requieren atención en unidades educativas especializadas.

Deficiencia auditiva profunda. La pérdida de audición supera los 86 decibeles e interfiere significativamente en el desarrollo del lenguaje oral. Presentan gran dificultad para incorporar la lengua oral como medio de comunicación y adquisición de conocimientos. Su educación debe realizarse en unidades educativas especializadas.

Discapacidad. Restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Discapacidad auditiva. Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, cuando la pérdida es de superficial a moderada, se necesita el uso de auxiliares auditivos, pero pueden adquirir la lengua oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. Cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural es por ello que utilizan la visión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que la lengua natural de las personas con esta condición es la lengua de señas.

Gestual. Adjetivo. 1. Del gesto (movimiento) o relacionado con él. Estudia los comportamientos corporales y gestuales utilizados como medios de comunicación. 2. Que se hace por medio de gestos. Lenguaje gestual, respuesta gestual, el mimo improvisaba una enorme gama de creaciones gestuales.

Gramática. Es la parte de la Lingüística que estudia el conjunto de normas y principios que rige una lengua. Gramática proviene del latín *grammatīca*, y este a su vez del griego *γραμματική* (*grammatiqué*), que deriva de *γράμμα* (*grámma*), que significa “letra”, “escrito”. Se divide en tres partes: por un lado, está la morfología, que se encarga del análisis de la estructura de

las palabras; por otro, la sintaxis, que estudia las maneras en que estas se enlazan en una oración y las funciones que dentro de ella cumplen; y, finalmente, la fonética y la fonología, que analizan los sonidos del habla y su organización lingüística respectivamente.

Gramática estructural. Se denomina el estudio de una lengua enfocado en las relaciones que se establecen entre todos los elementos de una lengua, así como en todos sus niveles de realización (escrito o hablado), que nos permiten entenderla como un gran sistema. Su precursor fue el lingüista Ferdinand De Saussure.

Gramática generativa. Es una teoría lingüística desarrollada por Noam Chomsky que, a partir del estudio de la sintaxis de las lenguas, procura explicar cómo el ser humano consigue generar una serie infinita de oraciones gramaticalmente correctas partiendo de un conjunto finito de reglas y recursos. En este sentido, la gramática generativa sería aplicable al estudio de cualquier lengua, pues postula que todas las lenguas tienen mecanismos básicos de funcionamiento que les son comunes, diferenciándose solo en fonología y léxico, así como en aspectos específicos de la sintaxis.

Gramática normativa o prescriptiva. Es aquella que a través de preceptos establece las normas o los usos correctos de una lengua. Como tal, la gramática normativa es más bien un instrumento pedagógico que intenta postular ciertas formas de uso más aconsejables sobre otras que se encuentran estigmatizadas.

Gramática tradicional. Se designa aquel conjunto de ideas sobre el estudio gramatical heredados de los primeros filósofos griegos, quienes intentaron definir, clasificar y describir las normas y mecanismos que intervenían en el funcionamiento de las lenguas.

Hipoacusia. Es la disminución de la sensibilidad auditiva. Puede presentarse en forma unilateral, cuando afecta a un solo oído, o ser bilateral cuando ambos oídos lo están. La hipoacusia, sordera o discapacidad auditiva causa en los niños dificultades de habla y del lenguaje, lo que provoca un

rendimiento escolar por debajo de la media, y que dificulta el desarrollo del habla, el lenguaje y la comunicación.

Integración. Es un concepto complejo que no puede reducirse a escolarizar a los estudiantes discapacitados (auditivos) en escuelas ordinarias. Es un proceso total, con su propia dinámica y que afecta a una persona: primero niño, después adolescente y por último adulto. Debe impulsarse incluso antes de que el niño comience a ser escolarizado, acompañándole durante toda su existencia y su finalidad va mucho más allá de la escuela.

Integración escolar. Principio subsiguiente al de normalización en el sentido de que una educación normalizada tiene que ser tan específica como sea necesario, pero sin quedar al margen del sistema escolar. Por eso, la adaptación de la respuesta que debe dar el sistema educativo a las características individuales de todos los estudiantes conlleva necesariamente la atención personalizada desde una concepción sectorizada de los servicios.

Lengua de señas. Lengua de una comunidad de personas sordas, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística. Forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.

Lenguaje manual. Es una lengua natural de expresión y configuración gesto espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sorda ceguera), gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, el lenguaje de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

Logogenia. Es un método que tiene como objetivo el desarrollo de la adquisición del español, o de cualquier otra lengua histórico vocal, en niños, niñas y adolescentes sordos, llevándolos a la capacidad de comprender lo que leen y de escribir correctamente, tal y como lo haría cualquier coetáneo oyente.

Señas. Es un elemento al que se le ha asignado un significado arbitrario; es decir, significa lo que hemos decidido o acordado que signifiquen, pero igualmente podría significar otra cosa. Es una especie de signo como un gesto u otro tipo que nos informa o nos avisa de algo. Sustituye por lo tanto a la palabra escrita y obedece, como todo signo, a una convención, de manera que resulta fácilmente interpretada.

Signos. Que pueden ser desde una palabra articulada o escrita (signo lingüístico), pero hay también signos no lingüísticos que se caracterizan por emitir significados no precisamente con la voz o la escritura, sino con otros medios como el empleado por los sordos y mudos valiéndose de las manos; el código morse, a partir de puntos y rayas, utilizado en la comunicación telegráfica; y el sistema braille, manejado por los ciegos, cuyos signos se dibujan en relieve para que puedan percibirse a través del tacto.

Operacionalización de las variables de la investigación

Se considera que, operacionalizar variables es uno de los aspectos más relevantes de una investigación, por cuanto la determinación de estas, conjuntamente con sus dimensiones, indicadores y bases teóricas, da las pautas para la elaboración del instrumento y la recolección de datos.

En razón a lo anterior, tiene que, para efectos de la presente investigación, se operacionalizaron las variables siguientes:

Cuadro 2.

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. EN FUNCIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR				
Objetivo General	Analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el subsistema de educación básica, nivel de educación media general del Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el municipio Trujillo estado Trujillo, durante el año escolar 2016-2017			
Objetivos Específicos	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
-Describir las estrategias de enseñanza que adapta el docente de aula regular para apoyar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva	Integración escolar	Estrategias	-Ayuda técnica y profesionalizada	1-2
			-Conoce el alfabeto manual	3
			-Acciona didáctica y pedagógicamente el aula	6-7
			-Ejecuta el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	8-9
		Espacio físico	-Elabora carteleras informativas	4
			-Estimula el interés con la presencia de medios audiovisuales en el aula	5
-Determinar la actitud del docente de aula regular con respecto a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva	Actitud del docente	Estudiantes con discapacidad auditiva	-Maneja métodos y procedimientos	10-11
			-Coopera y reflexiona de la praxis educativa	12-13 -14
			-Orienta e interviene psicopedagógicamente	15
-Elaborar lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular	Se elaboraron en base a los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento			

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Operacionalización de las variables de la investigación.**

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Esta investigación se basó en el enfoque cuantitativo, en el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es aquel en el que se recogen y analizan datos cuantificables con respecto a una o más variables. Este tipo de investigación debe ser lo más objetivo posible y evitando que afecten las tendencias del investigador u otras personas. Se pretende generalizar los resultados encontrados en el grupo a una colectividad mayor. Los autores, Hernández et al. (2010), añadieron que los estudios cuantitativos ofrecen la posibilidad de llevar un conteo del fenómeno y dar una mayor riqueza a la interpretación de los datos. Toda la información se obtiene en base de muestras de la población y sus resultados son extrapolables a toda ésta, con un determinado nivel de error y nivel de confianza.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se consideró cuantitativa en cuanto a su metodología, objeto de estudio y técnicas empleadas, porque implica una medición y análisis en forma objetiva de los datos recopilados posterior a la aplicación de un cuestionario, que permitió conocer y analizar los factores que dificultan la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular en el nivel de educación media general. Para tal efecto, el tipo de investigación que se utilizó fue el descriptivo, el cual busca especificar las

propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis, (Hernández et al., 2010).

No obstante, Palella (2010), señaló que la investigación cuantitativa es “aquella en la cual se requiere el uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos” (p.172). De acuerdo a este planteamiento, se hizo necesaria la construcción de un instrumento previo para la producción de los datos, pues de esta forma exigió a la presente investigación tener un grado mayor de objetividad y criterio, bajo los cuales se pudieron apoyar los resultados y las conclusiones.

Como lo explican estos dos autores anteriormente, el tipo de estudio descriptivo debe ser utilizado cuando el investigador esté interesado explícitamente en conocer las características o propiedades de los sujetos u objetos. En este caso, se estudió las variables que intervienen en el proceso de integración escolar y las actitudes de los docentes de aula regular frente a los estudiantes con discapacidad auditiva en el nivel de educación media general.

Diseño de la investigación

Arias (2006), considero que el diseño de investigación es “la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p. 26). En este caso, se asumió:

a) Un diseño no experimental, ya que de acuerdo a Hernández et al. (2010), son estudios que “... se realizan sin la manipulación deliberada de la variable y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.270). Con esto quiero decir, que las variables de integración escolar y actitud del docente no fueron expuestas a ninguna condición especial, solo se observaron en su contexto cotidiano.

b) De la misma manera, se apoyó en la investigación de campo, que según, Arias (2006), consiste "... en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes" (p. 31). Por lo tanto, se aplicó el instrumento a los docentes de la institución educativa seleccionada para tal fin, sin la manipulación de las variables o alteración de las condiciones existentes.

c) Con respecto a la dimensión temporal se clasifico en transversal, asumiendo tal postura en atención a lo señalado por Hernández et al. (2010), quienes indicaron que esta dimensión temporal se basa en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. De modo que, se coordinó una fecha y hora previamente con los docentes seleccionados para obtener la información requerida sobre las variables en estudio, a fin de dar justo cumplimiento a los objetivos planteados.

www.bdigital.ula.ve

Procedimiento de la investigación

Para la realización de la presente investigación se llevaron a cabo los pasos siguientes:

- 1) Se seleccionó la temática para el desarrollo pleno de la investigación.
- 2) Se documentó la investigación con respecto a la discapacidad auditiva.
- 3) Se visitó a la Escuela Especial ubicada en el municipio y estado Trujillo, que atiende a los estudiantes con necesidades educativas especiales, para el apoyo técnico y profesional en lo que respecta la investigación. De igual modo, se visitó el liceo piloto de educación media general, que da prosecución e integración a los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.

- 4) Se solicitó el respectivo permiso de ingreso y consentimiento informado a la directora del Liceo “Rosario Almarza”, para la aplicación de un cuestionario a los docentes de aula regular.
- 5) Se elaboró el instrumento para la recolección de los datos, siguiendo dos etapas: en la primera, se validó a través de tres expertos especialistas en el área de las necesidades educativas especiales y de metodología; y en la segunda, se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach para calcular su confiabilidad.
- 6) Se aplicó el instrumento a los docentes de aula regular en los distintos años académicos y áreas de aprendizaje.
- 7) Se tabularon los datos en tablas y gráficos, para el respectivo análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos, lo cual permitió la disertación de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Población y muestra de la investigación

Para efectos de esta investigación, se definió a una población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. Es decir, que la población se refiere al grupo total de sujetos que se conjugan en un mismo espacio sobre los cuales se podrán sistematizar los resultados. Mientras, que una muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. En cuanto al tipo de selección de la muestra fue un muestreo no probabilístico clasificado en muestreo intencional, puesto que la elección de los sujetos depende de los criterios o juicios del investigador (Hernández et al., 2010).

En este caso, dadas las características y condiciones particulares de la investigación, se seleccionó a la institución educativa del nivel de educación media general “piloto” en la prosecución e integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente con discapacidad auditiva; siendo esta el Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el

municipio y estado Trujillo, con una matrícula de siete (7) estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular, distribuidos en los diferentes años académicos y atendidos por veintisiete (27) docentes de aula regular de las distintas áreas de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se refieren a “los procedimientos empleados para conseguir la información y lograr los objetivos planteados en la investigación” (Arias, 2006). En cuanto a los objetivos y a las características particulares que presento este estudio, se aplicó la técnica de la encuesta, a través del instrumento bajo la modalidad del cuestionario, con un enfoque cuantitativo en los resultados.

En este sentido, se hizo pertinente acoger el cuestionario en la investigación, ya que permitió analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular en el nivel de educación media general. Con respecto al instrumento Hernández et al. (2010), señalaron que “es el recurso que utiliza el investigador para registrar la información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p. 276). Es decir, que el cuestionario es el guion que el investigador prepara de antemano, con un conjunto de ítems relacionados con las variables que se buscan medir.

A tal efecto, se elaboró el cuestionario y se aplicó directamente a los veintisiete (27) docentes de aula regular del Liceo “Rosario Almarza”, contestando sin intermediarios el instrumento que estuvo estructurado en una página de presentación, con sus respectivas instrucciones y sus quince (15) ítems, con escalamiento de frecuencia bajo cuatro (04) alternativas de respuestas, siendo estas: Siempre (S), Frecuentemente (F), Rara Vez (RV), y Nunca (N).

Validez y confiabilidad del instrumento

Antes de ser aplicado cualquier instrumento de recolección de datos, debe ser validado el contenido. Al respecto, Hernández et al. (2010) afirmaron que la validez de contenido “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p. 243). Siendo así, la validez busca comprobar con rigor científico, la pertinencia y coherencia del instrumento, en la medición que se pretende hacer de las variables estudiadas. Para lograr tal propósito, el cuestionario se validó mediante el juicio, sugerencias y recomendaciones de tres (3) expertos especialistas en el área de las necesidades educativas especiales y de metodología, dichos expertos establecieron que los ítems presentados eran representativos en cuanto a: objetivos, variables, dimensiones e indicadores de la investigación.

Por otra parte, según Hernández et al. (2010) señalaron que la confiabilidad de un instrumento de medición “... se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (p.21). Asimismo, la confiabilidad se calculó mediante un paquete estadístico denominado SPSS 15.0, el cual según Álvarez (1994), es un programa informático que “permite realizar análisis y gráficos estadísticos, sin tener que conocer la mecánica de los cálculos, ni la sintaxis de los comandos del sistema”. El programa SPSS, según sus siglas en inglés Statistical Package for the Social Sciences (paquete estadístico para las ciencias sociales), es un conjunto de herramientas de tratamiento de datos para el análisis estadístico, que funciona mediante menús desplegables, con cuadros de diálogo que permiten hacer la mayor parte del trabajo de manera sencilla y rápida.

Es así como, se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach, considerado adecuado para tal finalidad, ya que se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1, y sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa, y por

tanto conduciría a conclusiones erróneas, o si, por el contrario, se trata de un instrumento confiable que hace mediciones estables y consistentes Cronbach (1951). A grandes rasgos, mide la homogeneidad de los ítems promediando todas las correlaciones entre ellos, para ver que efectivamente se parecen. Su interpretación es que cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la confiabilidad. *Se considera que esta confiabilidad es adecuada o aceptable a partir de 0.70, según la escala siguiente:*

Cuadro 3.

Rango	0.81 – 1.00	0.61 – 0.80	0.41 – 0.60	0.21 – 0.40	0.01 – 0.20
Magnitud	Muy Alta	Alta	Moderada	Baja	Muy Baja

Fuente: Ruiz, B. (2002). *Escala de interpretación para el coeficiente Alpha de Cronbach.*

Su fórmula estadística es la siguiente:

$$a = \frac{K}{K - 1} \left[\frac{1 - \sum S_i^2}{ST^2} \right]$$

De donde:

a = coeficiente Alpha de Cronbach

K = número de ítems (preguntas)

S_i^2 = sumatoria de varianza de los ítems

ST^2 = varianza de la suma de los ítems

Para los efectos de esta investigación, el resultado de la confiabilidad fue:

Cuadro 4.

Nº	Siempre (S)		Frecuentemente (F)		Rara Vez (RV)		Nunca (N)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	3	11,11	1	3,70	6	22,22	17	62,96
2	1	3,70	1	3,70	11	40,74	14	51,85
3	0	0,00	2	7,40	12	44,44	13	48,14
4	1	3,70	3	11,11	6	22,22	17	62,96
5	4	14,81	6	22,22	16	59,25	1	3,70

6	7	25,92	4	14,81	8	29,62	8	29,62
7	1	3,70	2	7,40	9	33,33	15	55,55
8	10	37,03	10	37,03	5	18,51	2	7,40
9	12	44,44	5	18,51	7	25,92	3	11,11
10	8	29,62	9	33,33	5	18,51	5	18,51
11	13	48,14	8	29,62	4	14,81	2	7,40
12	15	55,55	8	29,62	2	7,40	2	7,40
13	7	25,92	6	22,22	12	44,44	2	7,40
14	20	74,07	3	11,11	2	7,40	2	7,40
15	9	33,33	8	29,62	8	29,62	2	7,40
Total	111	411,04	76	281,40	113	418,43	105	388,80

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Cálculos y resultados de la confiabilidad del instrumento obtenidos mediante el programa estadístico informático SPSS 15.0.**

$$a = \frac{15}{15 - 1} \left[\frac{1 - \sum 405^2}{1499,67^2} \right]$$

$$= 1,07 \left[\frac{1 - 164025}{2249010,109} \right]$$

$$= 1,07 \left[1 - 0,072932086 \right] = 1,07 * 0,92706714 = 0.99$$

Cuadro 5.

Coefficiente Alpha de Cronbach	Número de elementos
0.99	15

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Cálculo y resultado estadístico de confiabilidad.**

Cuadro 6.

Ítems		N° de datos	%
Casos	Válidos	27	100,00
	Total	27	100,00

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Resumen del procesamiento de los casos.**

*Según este análisis de datos estadísticos se consideró que la confiabilidad del instrumento es **muy alta** de **0.99**, en la escala de coeficiente Alpha de Cronbach, por lo que su valor promedio se acercó a 1.*

Técnicas de procesamientos y análisis de datos

En este apartado se describen las distintas operaciones a las que serán sometidos los datos o respuestas que se obtengan: clasificando, registrando, tabulando o codificando, si fuese el caso. En cuanto al análisis se definirán las técnicas lógicas o estadísticas, que se emplearán para descifrar lo que revelan los datos recolectados.

En esta investigación se escogió la tabulación para el procesamiento y análisis de datos, que según Méndez (2002), es un proceso que “implica el ordenamiento de la información que al ser procesada y cuantificada por los ítems y agrupada por variables, permitirá la presentación en tablas. En esta el investigador hace y registra los cálculos, construye gráficos y produce información que permite el análisis del tema en estudio” (p. 189). Es así como, mediante esta técnica se obtuvieron los cálculos y se construyeron las tablas de distribución de frecuencias y porcentuales de cada ítem y sus respectivos gráficos de torta, generando la información necesaria para el análisis de la estadística descriptiva.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentó la información suministrada en el instrumento por los docentes de aula regular del Liceo “Rosario Almarza”, a través del análisis de la estadística descriptiva, construyéndose tablas y gráficos con sus respectivas distribuciones de frecuencias y porcentuales, en cada una de las alternativas de respuestas del cuestionario aplicado, de acuerdo a los objetivos, las dimensiones y los indicadores de las variables investigadas.

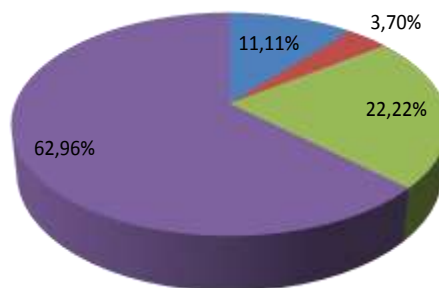
En cuanto a la interpretación de los resultados, se utilizaron los datos más significativos arrojados por la aplicación del instrumento; en esta discusión se describen los porcentajes más representativos de las alternativas de respuesta de cada ítem, en contraste con el basamento teórico de soporte epistemológico de la investigación, y por último, pero no menos importante la apreciación del investigador. Cabe destacar que, partiendo de esto, se planteó un cuerpo de conclusiones y recomendaciones.

A continuación, se muestra el análisis e interpretación de los resultados, arrojados mediante el cuestionario aplicado a los docentes de aula regular:

Tabla y gráfico 1.

	Ítem 1	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	3	11,11
	Frecuentemente	1	3,70
	Rara vez	6	22,22
	Nunca	17	62,96
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Apoyo técnico y especializado mediante orientaciones pedagógicas por parte de la institución educativa sobre la integración de estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.**

La información recabada en la tabla y gráfico 1, evidenció que un 62,96% de los docentes encuestados expresaron que nunca recibieron las orientaciones pedagógicas referentes a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva; el 22,22% rara vez, el 11,11% siempre y un 3,70% se ubicó en la alternativa frecuentemente. Estos resultados demuestran, que es necesario, que el personal directivo del Liceo, delegue responsabilidades al docente coordinador de formación e investigación permanente, para que se encargue de diligenciar los talleres, cursos, charlas, entre otros, para mantener la capacitación y formación constante de los docentes, en temas

de interés que respondan en este caso, a las necesidades educativas especiales.

Esto quiere decir que el Liceo “Rosario Almarza” en la actualidad, dada la legislación vigente Ley para Personas con Discapacidad (2007), y a las dificultades a la que se enfrenta, al recibir entre sus estudiantes a estudiantes con discapacidad auditiva debe brindar una información de formación, que comprende un conjunto de enseñanza teórico-práctico, que le generen al docente de aula regular, un sentido de pertenencia a la institución y de conocimiento otorgándole más herramientas pedagógicas.

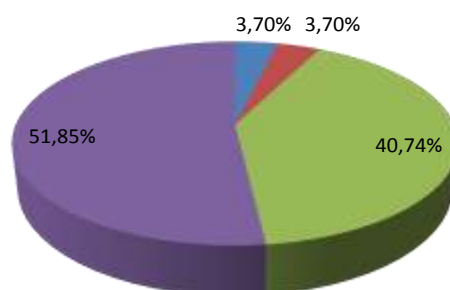
Y así, dar respuesta a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en sus artículos 81, 102 y 103, que expresan el derecho humano a la educación como deber social, garantizan la igual atención a las personas con discapacidad auditiva o necesidades especiales, el derecho al pleno ejercicio de sus capacidades, y no solo enuncia su incorporación al sistema educativo, sino su permanencia.

www.bdigital.ula.ve

Tabla y gráfico 2.

	Ítem 2	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	1	3,70
	Frecuentemente	1	3,70
	Rara vez	11	40,74
	Nunca	14	51,85
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Enlace de la institución educativa con otras instituciones públicas del estado, que brindan orientaciones y lineamientos pedagógicos en cuanto a la discapacidad auditiva.**

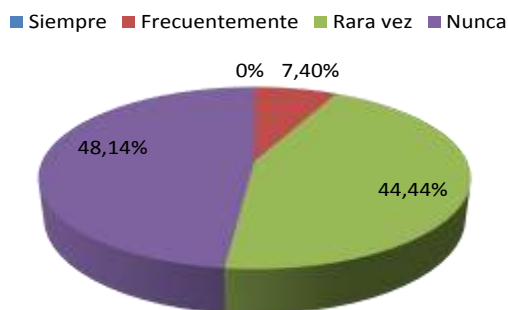
Lo establecido, en la tabla y gráfico 2, se muestra una información más dispersa por parte de los docentes el 51,85%, manifestó, que nunca articula con instituciones públicas del estado lineamientos u orientaciones con respecto a la discapacidad auditiva, mientras que el 40,74%, indicó que rara vez y el 3,70% entre siempre y frecuentemente ocurría. Considerando lo anterior, el proceso de integración que debe seguir el Liceo, con los estudiantes con discapacidad auditiva, es particular y a de abordarse a partir de las circunstancias y necesidades de cada estudiante oyente. En concordancia con lo mencionado, la institución escolar de educación media general, debe contar con profesionales capacitados para garantizar el éxito

de la calidad educativa, así como, la integración escolar, o recurrir a los docentes especialistas en la modalidad del área auditiva.

En este caso, siendo una institución pública, la legislación contempla este requerimiento, por lo cual el estado a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), a través de los Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación Especial sin Barreras, ha de gestionar los servicios de un equipo interdisciplinario de profesionales, que aseguren una verdadera integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva, crear alianzas con instituciones públicas o privadas que permitan asesoramiento y orientación continua a los docentes de aula regular de educación media general.

Tabla y gráfico 3.

		Ítem 3	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos		Siempre	0	0,00
		Frecuentemente	2	7,40
		Rara vez	12	44,44
		Nunca	13	48,14
		Total	27	100,00



Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Conoce el alfabeto manual y de la lengua de señas venezolana (LSV).**

Correspondiente, a la tabla y gráfico 3. Un 48,14%, de los docentes encuestados manifestaron que no conocen el manual de lenguaje de señas venezolanas, mientras que en contraste el 44,4% de los docentes, rara vez lo conoce; y el 7,40% frecuentemente; mientras que en la alternativa siempre no respondieron. Para ello es importante, que Las investigaciones realizadas sobre el manual, y la lengua de señas, permiten afirmar que la Lengua de Señas Venezolana (LSV), es una lengua natural, con características propias, distinta de cualquier lengua oral y de otras lenguas de señas, y que las personas que la usan constituyen una de las comunidades lingüísticas minoritarias del país. El estatus de la LSV permanece, sin embargo, en una posición jurídica inferior a la de las lenguas reconocidas oficialmente por la constitución. En su artículo 9, el máximo texto jurídico venezolano concede estatus de “lenguas oficiales” al castellano (en toda la república) y a las lenguas indígenas (en sus territorios ancestrales). A la LSV no se le otorga tal reconocimiento, sólo se concede el derecho a su uso, reconocido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), (artículos 81 y 101).

Porque las lenguas de señas pertenecen junto con las lenguas orales al mismo conjunto de las lenguas naturales. Si usamos los parámetros que se usan en lingüística para distinguir las lenguas naturales de otros sistemas de comunicación animal o de las lenguas artificiales, encontramos que todo lo que se aplica a las lenguas orales (excepto lo que respecta al mecanismo de transmisión y recepción, obviamente) se aplica también a las lenguas de señas, sea que tomemos los rasgos propuestos por Hockett para definir el lenguaje humano, sea que tomemos las características presentadas por Mc Neil, o las características dadas por Chomsky, todos ellos lingüistas famosos que han tratado de caracterizar el lenguaje humano.

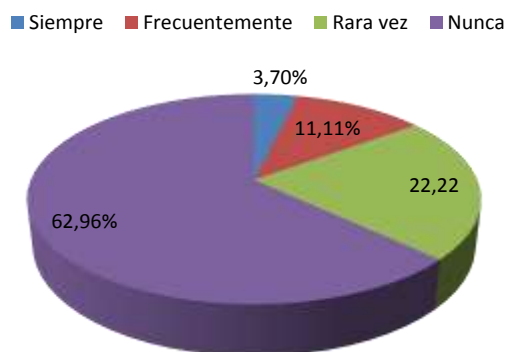
Tienen ambos sistemas, sin embargo, la diferencia que hemos mencionado y que es muy importante: el medio empleado para transmitir los

significados. Las lenguas orales usan la vía vocal para la expresión y la auditiva para la recepción, mientras que las lenguas de señas usan la vía cinética (movimiento de manos, brazos, cabeza) para la expresión y la vía visual para la recepción. Pero el sistema lingüístico de las lenguas de señas, en sí mismo, está organizado de la misma manera que en las lenguas orales. De allí, partirá el plan de formación a proponer, con el fin de dar nuevas herramientas necesarias para afrontar actitudes, ante su práctica pedagógica, lo que nos demuestra que una buena actitud pedagógica del docente es seleccionar conocimientos, métodos y recursos a utilizar, que correspondan a las características e individualidad de los estudiantes, para cumplir sus funciones educativas, en forma independiente como respuesta a la diversidad cognoscitiva en el aula.

www.bdigital.ula.ve

Tabla y gráfico 4.

	Ítem 4	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	1	3,70
	Frecuentemente	3	11,11
	Rara vez	6	22,22
	Nunca	17	62,96
	Total	27	100,00



www.bdigital.ula.ve

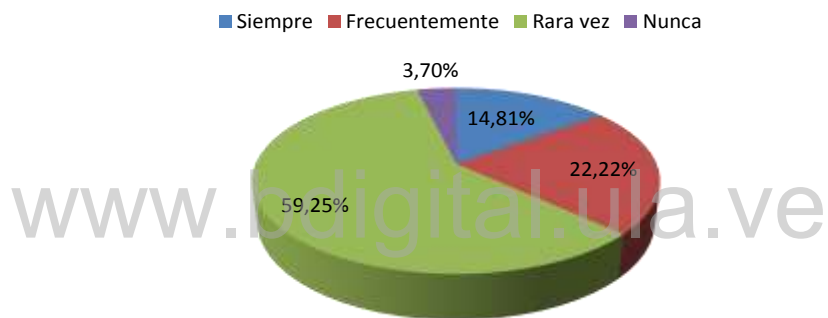
Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Armonía del espacio físico del aula de clases con carteleros informativos referentes al proceso educativo y a las necesidades educativas especiales.**

De los datos obtenidos, en la tabla y gráfico 4, un 62,96% de los docentes manifestó, que nunca elabora carteleros referentes a los proyectos de aprendizaje, planificación, ni evaluaciones que reflejen los avances y logros como aporte al proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva; el 22,22% se ubicó, en la alternativa rara vez, el 11,11% frecuentemente y el 3,70% siempre. Se evidencia, la escasa motivación de los docentes, a la organización del aula de clases, para llevar a cabo la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva. Según como lo estableció Luque (1997) se debe tener en cuenta que lengua oral implica habla, lectura y escritura, lo que se sugiere, según el papel del

docente, en su función de docente de aula regular, usar material que le sirva de apoyo necesario para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada plan de clase.

Tabla y gráfico 5.

	Ítem 5	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	1	14,81
	Frecuentemente	3	22,22
	Rara vez	6	59,25
	Nunca	17	3,70
	Total	27	100,00



Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Uso y manejo de los recursos tecnológicos y audiovisuales en el aula de clases.**

De los datos observados en la tabla y gráfico 5, se tiene que un 59,25% de los docentes de aula regular, rara vez, utiliza recursos tecnológicos y audiovisuales a su praxis pedagógica, mientras que el 22,2% de los docentes dice hacerlo frecuentemente; un 14,81% manifiesta hacerlo siempre y el 3,70% de los docentes nunca. Los resultados evidencian que existe muy poco interés por parte de los docentes de aula regular, en hacer uso de los recursos tecnológicos y audiovisuales.

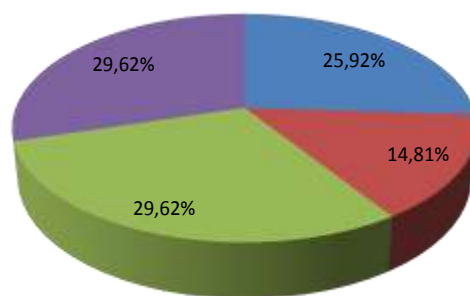
Esto nos invita a reflexionar, lo expuesto por los docentes de aula regular de educación media general, los materiales didácticos son, elementos que estimulan la atención de los estudiantes con discapacidad auditiva y oyentes, a través de la vista, el oído o de ambos sentidos a la vez. Los docentes deben comprender que la planificación de las clases, involucra el uso de recursos instruccionales que estimulen la percepción visual del estudiante con discapacidad auditiva, ya que es uno de los sentidos que más emplea para el proceso de la comunicación y el aprendizaje, dada la condición de la discapacidad auditiva. Para ello, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), a través de la Dirección General de Educación Especial, estableció el uso de la tecnología, información y comunicación (TIC), en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, propiciando así, la construcción social del conocimiento en un ambiente significativo, vivencial, interactivo y transformador.

www.bdigital.ula.ve

Tabla y gráfico 6.

	Ítem 6	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	7	25,92
	Frecuentemente	4	14,81
	Rara vez	8	29,62
	Nunca	8	29,62
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Desarrollo de adaptaciones curriculares en las estrategias de enseñanza para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular.**

Se evidencia en la tabla y gráfico 6, del cuestionario, realizado a los docentes de aula regular, que el 29,62%, coinciden con las alternativas, rara vez o nunca, adapta curricularmente las estrategias de enseñanza para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular; el 25,92% siempre y un 14,81% frecuentemente. Es evidente, que los docentes en número elevado no adaptan curricularmente la selección de estrategias adecuadas que favorezcan la integración al aula regular de clase, a los estudiantes con discapacidad auditiva.

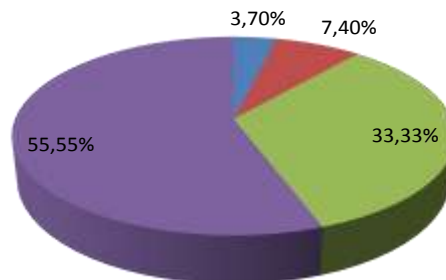
En este sentido, según como lo estableció Pérez (2009) que, para ejecutarse la plena integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular del nivel de educación media general, se requiere de tres niveles física, psicosocial y pedagógica. Es decir, que la formación del docente debe estar orientada a la atención a la diversidad en el aula, para que se lleve con éxito lo que se denomina integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de clase, y educación de calidad para todos.

Tabla y gráfico 7.

Ítem 7		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	1	3,70
	Frecuentemente	2	7,40
	Rara vez	9	33,33
	Nunca	15	55,55
	Total	27	100,00

www.bdigital.ula.ve

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



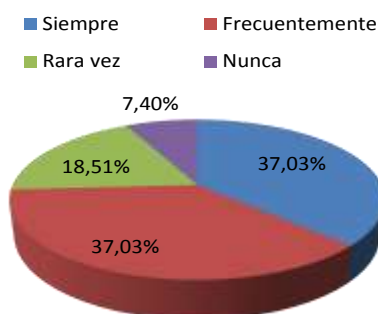
Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Acciona didáctica y pedagógicamente los conocimientos del área de aprendizaje a través de la lengua de señas venezolanas (LSV).**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla y gráfico 7, un 55,55%, de los docentes expreso, que nunca, comunica de manera fluida los conocimientos del área de aprendizaje a través del lenguaje de señas, ya que no las practican o las desconocen; el 33,33% de los docentes rara vez; el 7,40% frecuentemente y solo un 3,70% de los docentes si lo realiza. Por otro lado, el lenguaje, definido entonces como capacidad humana de crear y usar las lenguas de modo natural, es patrimonio común de sordos y oyentes, y subyace tanto a las lenguas habladas como a las señas Pérez (2008), en este sentido es pertinente resaltar, los docentes de aula regular, se apropien de la LSV en la medida de sus posibilidades. Reafirmando con estos datos que los docentes de aula regular, es tan logrando atender a estos estudiantes con discapacidad auditiva, sin ningún conocimiento mínimo del lenguaje de señas, reconocen que poseen dentro del aula regular de clase a estos estudiantes, pero sin embargo les preocupa no saber cómo atenderlos.

Se hace necesario entonces, reforzar la manera en que se debe tratar a estos estudiantes en el proceso pedagógico y como hacerles llegar el conocimiento a diferencia del resto del grupo; debido a que son varias las realidades que presentan cada uno de ellos. Esta práctica, señala que no todos los docentes de aula regular, han recibido inducción o formación para interactuar con estos estudiantes. Esto quiere decir, que los docentes de educación media general, han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de clase, que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario.

Tabla y gráfico 8.

	Ítem 8	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	10	37,03
	Frecuentemente	10	37,03
	Rara vez	5	18,51
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Manejo adecuado del espacio para explicar los conocimientos del área de aprendizaje mientras escribe en la pizarra.**

En este ítem de la tabla y gráfico 8, un 37,03%, de los docentes, coinciden con las alternativas, siempre o frecuentemente, explican de forma adecuada los conocimientos del área de aprendizaje mientras utiliza como recurso la pizarra, sobre todo en área de conocimiento práctico; el 18,51% manifiesta rara vez y un 7,40% expresa que nunca. En el aula regular de clase, es muy habitual utilizar la pizarra y darse la vuelta para escribir algo mientras se explica o se responde a alguna pregunta. Los docentes de aula regular de clase deben tener en cuenta que mientras están dando la vuelta, los estudiantes con discapacidad auditiva no pueden verles la cara y poner en práctica la lectura labio facial. A veces puede ser un poco incómodo, pero no moverse mucho por el aula y facilitar así el acceso visual a tu rostro para

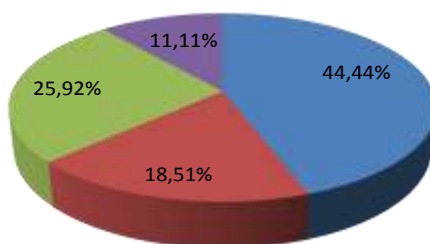
que los estudiantes con discapacidad auditiva, puedan realizar la lectura labio facial, es una buena medida para que no pierdan información.

En el caso de los docentes de aula regular, que no tienen conocimiento de la lengua de señas venezolana, y no tienen la enseñanza de un método de comunicación alternativa que emplee la modalidad gestual, que permitirá a los docentes compensar parte de los déficits de comunicación existentes. Asimismo, es importante, que no se cuenta con la mediación del profesional de apoyo o el intérprete de la lengua de señas, en el aula regular, no hay que olvidarse de estar atentos a las necesidades educativas, de los estudiantes con discapacidad auditiva. Es por ello que, Hernández (2002) se refirió que se deben proveer los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada plan de clase. Por ejemplo, presentar la clase utilizando PowerPoint, láminas y otros medios audiovisuales, al igual que, usar variadas formas de organización del referente teórico (diagramas, mapas conceptuales, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes.

Tabla y gráfico 9.

	Ítem 9	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	12	44,44
	Frecuentemente	5	18,51
	Rara vez	7	25,92
	Nunca	3	11,11
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Adapta instrumentos de evaluación en condiciones especiales a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases.**

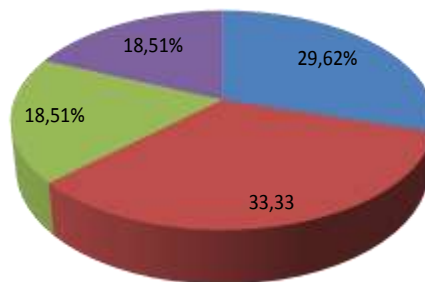
Ahora bien, como se observó en la tabla y gráfico 9, el 44,44%, de los docentes, refiere que siempre ha aplicado instrumentos de evaluación a los estudiantes con discapacidad auditiva; el 25,92% los aplica rara vez; un 18,95% frecuentemente y el 11,11% de los docentes nunca. Lo que nos lleva a reflexionar que los estudiantes por su discapacidad auditiva, los docentes no son tan exigentes en las evaluaciones debido a la condición de los estudiantes. Esta situación conduce a reflexionar sobre la toma de decisiones para esta actividad académica, por cuanto la flexibilidad, no debe confundirse con dádivas en la evaluación.

En sí, es la capacidad de los docentes de asumir el desafío de evaluar en los estudiantes, aprendizajes cognitivos de orden superior como el análisis, la síntesis, la interpretación, la inferencia, la resolución de problemas, entre otros, y aprendizajes de actitudes, los que son promovidos por el trabajo en equipo, la responsabilidad y el compañerismo. Es así como la Dirección de Educación Especial (1999), además de abrir espacios y tiempos para que los estudiantes participen en sus propios procesos de evaluación, cuyo resultado es que la evaluación define la organización de la enseñanza y la participación en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, y de los estudiantes oyentes.

Tabla y gráfico 10.

	Ítem 10	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	8	29,62
	Frecuentemente	9	33,33
	Rara vez	5	18,51
	Nunca	5	18,51
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Organiza y ubica en el centro del aula de clase a los estudiantes con discapacidad auditiva para lograr mayor percepción, atención y concentración en las actividades.**

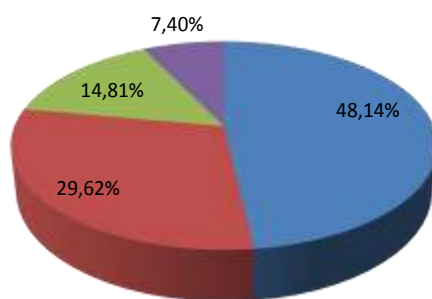
Teniendo presente, lo señalado en la tabla y gráfico 10, el 33,33%, de los docentes expreso que, frecuentemente, ubica generalmente en el centro del aula de clase a los estudiantes con discapacidad auditiva para lograr mayor percepción, atención y concentración en las actividades; un 29,62% de los docentes lo hace y el 18,51% lo hacen rara vez o nunca. Es importante, destacar que el hecho de tener estudiantes con discapacidad auditiva, integrados al aula de clase, y planificar la enseñanza, no implica, tener expectativas de logro distintas al resto de los estudiantes oyentes, sino analizar sus necesidades educativas y hacer las adaptaciones adecuadas. Dirección de Educación Especial (1999).

Es por ello que, ubicar a los estudiantes con discapacidad auditiva, en un lugar de la clase, en el que, de manera discreta, pueda tener una buena visión general de sus compañeros y compañeras, de la pizarra, del docente, y del intérprete de lengua de signos si lo hubiera. Es decir, donde de alguna manera se encuentre en posición de acceder a la información que se le presenta a través de sus restos auditivos, de la vista -cuando se presenta con apoyos visuales-, de la lectura labio facial, y tener una visión general de la clase, así como, muchas veces estos estudiantes necesitan mirar de vez en cuando al resto de sus compañeros y compañeras y hacer un barrido por el aula de clase para percibir el contexto o el ambiente general de la clase.

Tabla y gráfico 11.

	Ítem 11	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	13	48,14
	Frecuentemente	8	29,62
	Rara vez	4	14,81
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Modula la voz y habla pausadamente en el aula de clase para ayudar a leer los labios a los estudiantes con discapacidad auditiva.**

En relación, a los datos obtenidos, en la tabla y gráfico 11, podemos decir que el 48,14%, de los docentes refiere que, siempre, habla pausadamente en el aula de clase para ayudar a leer los labios a los estudiantes con discapacidad auditiva; el 29,62% de los docentes frecuentemente; un 14,81% rara vez y el 7,40% de los docentes nunca. En este sentido, sobre la base de los resultados, los estudiantes con discapacidad auditiva, aunque puedan disponer de la ayuda de la lectura labio facial, no todos son igual de competentes. En la misma forma, los docentes de aula regular, al hablar o dirigirse a los estudiantes con discapacidad auditiva, es necesario vocalizar de forma clara y hablar correctamente, con un tono de voz “normal”; no es necesario hablar

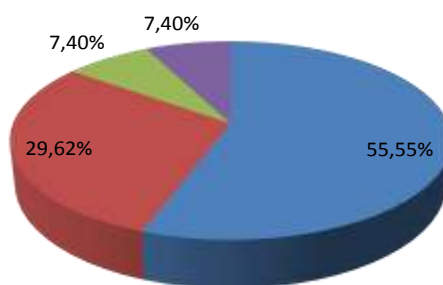
telegráficamente, y tener en cuenta que si se habla muy deprisa es más difícil de entenderlo. Un ritmo moderado es lo más aconsejable.

Es decir, que hay que procurar evitar llevarse la mano a la boca, o algún papel, morder o apoyar el bolígrafo en la boca mientras se habla, etc. Tampoco hay que olvidar que las expresiones faciales proporcionan mucha información sobre lo que se está comunicando. De igual manera, deben colocarse a una distancia prudencial, es decir, ni muy cerca ni muy lejos. Los estudiantes con discapacidad auditiva, necesitan tener una visión global de la cara para poder extraer el significado de lo que dices y de lo que expresas con el rostro. Según Luque (2000). El lenguaje se debe usar en la interacción cotidiana normal y natural como complemento, de potenciar el canal visual cualquier ayuda es bienvenida, los estudiantes con discapacidad auditiva, agradecerán mucho que los docentes, sean muy expresivos cuando se comunican o explican algo (sin vocalizar de forma exagerada), que se apoyen con gestos, con movimiento corporal, escribiendo, o que usen el mimo si es necesario.

Tabla y gráfico 12.

	Ítem 12	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	15	55,55
	Frecuentemente	8	29,62
	Rara vez	2	7,40
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Otorga libertad de intervención y participación activa a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases.**

Seguidamente, como se observa en la tabla y gráfico 12, el 55,55%, de los docentes, dice que siempre otorga libertad de intervención y participación activa a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases; el 29,62% frecuentemente y un 7,40% entre las alternativas rara vez y nunca, lo cual se contradice con el hecho de que muchos manifestaron que no utiliza el lenguaje de señas para comunicarse con estos estudiantes. Esto quiere decir que, los docentes de aula regular, tienden a reflexionar en función de los estudiantes con discapacidad auditiva, y que siempre emiten instrucciones claras y precisas, que permiten a los estudiantes con discapacidad auditiva, llevar un seguimiento de rendimiento, respeta los turnos de tiempo de intervención de los estudiantes.

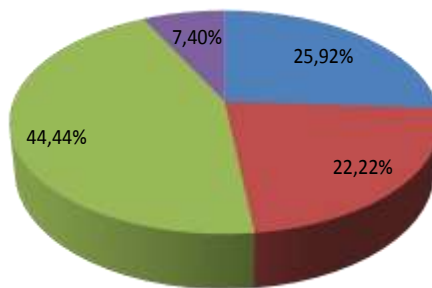
Por ello es importante considerar algunos aspectos como son: Considerar si son estudiantes con discapacidad auditiva, para facilitarles la comunicación bien sea en lengua de señas o en lengua oral, según las necesidades. Igualmente proveerles de guías, esquemas, material autocopiado, instrucciones claras al momento de las evaluaciones. De igual manera Luque (2000), el conocimiento de la lengua oral y escrita proporciona por lo tanto la llave de acceso a los conocimientos, la cultura y la integración en la sociedad oyente, sin menospreciar los conocimientos que pueden adquirirse mediante la lengua de señas.

Además de esto, cabe destacar, como el docente impulsa, energiza o simplemente dirige la conducta de la actividad en el aula, la participación primordial de los estudiantes con discapacidad auditiva, debido a que debe existir en el aula de clases actividades grupales para la motivación de estos estudiantes. Asimismo, la motivación en el aprendizaje es significativa, ya que relaciona la necesidad de inducir en los estudiantes el interés y el esfuerzo a aprender a aprender. Existen diversos tipos de motivación que se pueden aplicar en la participación de los estudiantes como los son: la motivación intrínseca, acá los estudiantes pueden activar la curiosidad desde la investigación, la competencia y la adopción de nuevos estándares de aprendizaje; y la extrínseca donde se debe, utilizar premios o correctivos, a fin de cumplir con las actividades en grupos mixtos.

Tabla y gráfico 13.

	Ítem 13	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	7	25,92
	Frecuentemente	6	22,22
	Rara vez	12	44,44
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Comprende y reflexiona de las intervenciones significativas que expresan los estudiantes con discapacidades auditivas en el aula de clases.**

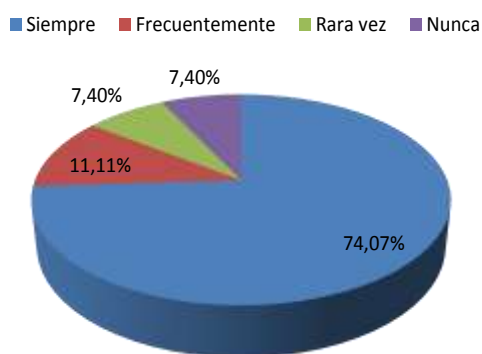
En relación, a los datos aportados en la tabla y gráfico nº 13, tenemos que, el 44,44%, de los docentes, dice que rara vez, comprende las intervenciones significativas que expresan los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clase; el 25,92% manifiestan siempre; el 22,22% frecuentemente y un 7,40% nunca. En este sentido, para los docentes de aula regular, es necesario idear estrategias, en cuanto al uso del lenguaje de señas, para así, mejorar y comprender, significativamente las intervenciones de los estudiantes con discapacidad auditiva. Por tal razón, es una lengua natural que se ha desarrollado independientemente de la lengua oral con la que no se corresponde lingüísticamente, teniendo sus propias estructuras

sintácticas y organizativas, pero con las mismas propiedades que la lengua oral. Posee coherencia interna y se estructura en los mismos niveles lingüísticos que cualquier lengua oral (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática), capaces de transmitir todo tipo de expresiones y significados Pérez (1977).

Es importante que todos respeten su forma de hablar; no obstante, se le pueden dar indicaciones para que regule el tono, pero no desanimar si no pronuncian correctamente, y no insistir en que se expresen oralmente en público si no le va a reportar demasiados beneficios. Una buena forma de facilitar su completa expresión como los demás, es contar con la labor del intérprete de lengua de signos, que puede “poner voz” a lo que dice y será un buen ejemplo de respeto a las diferencias de cada uno. Tal importancia, radica en que da a los estudiantes con discapacidad auditiva, esa seguridad necesaria en los resultados que contribuyan a formar la confianza en sus propias capacidades, elemento importante en la formación de la personalidad de los mismos, conjuntamente con la satisfacción intelectual que produce el convencimiento de sus capacidades cognitivas.

Tabla y gráfico 14.

	Ítem 14	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	20	74,07
	Frecuentemente	3	11,11
	Rara vez	2	7,40
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00



www.bdigital.ula.ve

Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Propicia la cooperación y el trabajo en equipo entre los estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes regulares.**

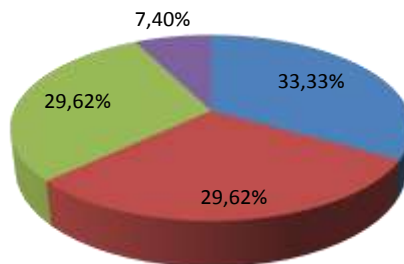
A través, de la tabla y gráfico 14, se evidencio que el 74,07%, de los docentes de aula regular refiere que, siempre, fomenta la cooperación y el trabajo en equipo entre los estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes regulares; el 11,11% lo asume frecuentemente y un 7,40% rara vez o nunca lo realiza. Al respecto, esto conduce a reflexionar que, una actitud positiva del docente en el aula regular de clase, favorece el desarrollo del aprendizaje, en un clima agradable, por lo cual, es necesario promover la sana convivencia y la participación de los estudiantes en igualdad de condiciones, y que existe un verdadero trabajo cooperativo y de apoyo efectivo en el entorno educativo.

En tal sentido Hernández (2002), las funciones del docente han trascendido con mayor fuerza los límites del ámbito pedagógico, el papel del docente de aula regular en educación media general, es fundamental, para lograr los fines que se persiguen en el sistema educativo venezolano; debido a que se busca proporcionar a los estudiantes con discapacidad auditiva atención como persona, considerando sus características, necesidades, intereses y expectativas, para así facilitar su adaptación al entorno escolar, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. Por lo cual el docente debe fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, mediante estrategias individuales o grupales.

Tabla y gráfico 15.

Ítem 15		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Siempre	9	33,33
	Frecuentemente	8	29,62
	Rara vez	8	29,62
	Nunca	2	7,40
	Total	27	100,00

■ Siempre ■ Frecuentemente ■ Rara vez ■ Nunca



Fuente inédita: Briceño, R. (2017). **Da atención especial a los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular.**

Por último, en la tabla y gráfico 15, el 33,33% de los docentes encuestados, manifestó que siempre da atención especial a los estudiantes con discapacidad auditiva, al igual que el 29,67% de los docentes, apreciación compartida, entre las alternativas frecuentemente y rara vez lo hacen; y el 7,40% nunca lo hace. La esencia del proceso de enseñanza - aprendizaje reside en la interacción entre el docente de aula regular, y de los estudiantes con discapacidad auditiva, y los estudiantes oyentes, lo cual permite intercambiar ideas y estimular el desarrollo de las habilidades cognitivas entre éstos, y no sólo de transmitirles un conjunto de informaciones codificada por el docente. Además, posibilita a estos conocer los intereses, conocimientos previos, etc., para poder ser guía de todo dicho proceso. Lo cual puede ayudar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad auditiva y a los estudiantes oyentes.

Esto nos invita a reflexionar, lo expuesto por los docentes de aula regular, motivo por el cual deben comprender que la planificación de las clases, involucra el uso de recursos instruccionales que estimulen la percepción visual del estudiante con discapacidad auditiva, ya que es uno de los sentidos que más emplea para el proceso de la comunicación y el aprendizaje, dada la condición de su discapacidad.

Asimismo, el docente debe establecer una comunicación, de intercambio con los estudiantes con discapacidad auditiva, afecto, enseñanza, y amistad, y ubicado, en que, cada estudiante posee características propias y necesidades, y es por ese motivo que su actuación debe estar en función de esa diversidad. Esto lleva al desarrollo de estrategias, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, así como también de actividades que complementen el proceso y lo enriquezcan con las exigencias.

a) Discusión de los resultados considerando los antecedentes del estudio

A continuación, se presenta la discusión de los resultados, considerando los conceptos teóricos que sirven de sustento a la presente investigación y conforme a los objetivos planteados dirigidos a analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en función del papel del docente de aula regular, de los cuales no se encontraron hallazgos durante la investigación, sin embargo, se hallaron otros antecedentes relacionados con la investigación, lo cual se evidenció en el estudio realizado por Arteaga (2014) titulado “Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al currículo nacional bolivariano”. Cuyas bases teóricas que fundamentan la investigación son la teoría humanista de Carl Rogers y el paradigma Socio Histórico Cultural de Lev Vygotsky. El estudio anterior se vincula con la presente investigación puesto que el mismo constituye un aporte fundamental que lleva a indagar la realidad de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva a las aulas regulares en el nivel de educación media general, a la luz del cambio de paradigma que, a nivel nacional y mundial, se están dando en cuanto a las áreas de atención respecto a la discapacidad auditiva, en aras de garantizar una educación de calidad a esta población estudiantil.

Por otro lado, Velásquez (2012) realizó un estudio titulado “Diseño de una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla de Valle de la Pascua, Estado Guárico”, obtuvo como resultado que las docentes de Educación Inicial carecen de estrategias para abordar la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, y es precisamente esa situación que se relaciona con la presente investigación, ya que los docentes

del nivel de educación media general, también carecen de estrategias para la integración escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Con relación al estudio de Martínez (2012), titulado “Formación del maestro de la primera etapa de la educación primaria en estrategias para la integración escolar en los estudiantes con discapacidad visual”, cuyos referentes teóricos se centran en la integración escolar, en la formación docente, así como en las estrategias y herramientas empleadas para la atención educativa en estudiantes con deficiencia visual. El estudio anterior se vincula con la presente investigación, ya que se consideró relevante como antecedente teórico en la integración escolar de los niños a las aulas regulares con discapacidad visual y precisamente, es el caso de la integración escolar presente en el Liceo “Rosario Almarza” con la diferencia de estudiantes con discapacidad auditiva.

Por otro lado, Negrón (2010), realizó una investigación titulada “Actitud docente y formación permanente para la integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales”, obtuvo como resultado que a medida que el docente tenga una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales estos se formarán en diversas áreas de aprendizajes relacionados a la educación, los resultados de este estudio coinciden con la presente investigación puesto que también se pudo comprobar la actitud positiva que deben tener los docentes de aula regular al momento de afrontar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Con relación al estudio a nivel internacional de Radelli (1992), “Logogenia de desarrollo de la competencia lingüística en sordos” en la Escuela de Audición de Lenguaje de Ecatepec y de Cuautitlán Izcalli-México, donde logró detectar el origen de la problemática del sordo, obtuvo como resultado que la Logogenia es un método que posibilita la adquisición del español en los niños sordos, este método fue desarrollado sobre las bases teóricas de la gramática generativa y ha sido ideado, experimentado, y

aplicado en un principio en México y posteriormente en Italia. Este estudio se vincula con la presente investigación a partir de los postulados teóricos, ya que se habla de estudiantes con discapacidad auditiva y de su educación, estos llegan a aprender gracias a los grandes esfuerzos de los docentes que, aun empleando su capacidad de comprender y obtener la habilidad de comunicarse en la lengua de señas, tendrán ciertamente competencias comunicativas en esa lengua, pero no competencias lingüísticas.

Por otra parte, Macías (2014), presentó un trabajo titulado “Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención de niños sordos”. Esta investigación se desarrolló en el Estado de Nuevo León-México, obtuvo como resultado que el principal reto que confrontan los docentes al educar a los niños sordos es el de no poder comunicarse con ellos y no contar con el dominio de herramientas de comunicación y enseñanza, de igual manera en la presente investigación se determinó que los docentes de aula regular de educación media general se ven en la necesidad de requerir en su formación y actualización docente aprender el dominio de la lengua de señas venezolana (LSV), con la finalidad de obtener las herramientas de comunicación y enseñanza mínimas necesarias para su praxis educativa.

b) Análisis global de los resultados

Durante el análisis de los resultados, se hizo notoria la escasa preparación que poseen los docentes de aula regular, para asumir la discapacidad auditiva en las aulas regulares de clase. Se evidencio que les brindan atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, mas no se les ha ofrecido un taller o guías para la atención específica de estos estudiantes, de esta manera exponen la existencia de incongruencias académicas ya que la realidad que se vive en un aula de clase es muy distinta a los lineamientos o exigencias que emanan las leyes, por lo tanto, esto dificulta la enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes de educación media general diariamente.

Sin embargo, una vez más, se pone de manifiesto la teoría humanista de la diversidad Abraham Maslow (1997) y Rogers (1981), aplicada por estos docentes, debido a que ellos enfocan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva de acuerdo a sus intereses; aun cuando desconocen cómo abordarlos, brindándoles esta presunción, aportes a los docentes de aula regular, como participantes del proceso educativo; facilitadores del conocimiento en la medida que aplica los principios de unicidad y respeto entre los estudiantes con discapacidad auditiva y a los estudiantes oyentes, en el sentido que, son participes en la construcción de su propio crecimiento y aprendizaje en función de sus necesidades. Es decir, la mencionada teoría les permite a los docentes de aula regular, ser flexibles ante la realidad y las imágenes que ellos fabriquen para sí mismos, considerándose, así como la edificación de las condiciones entre individuos y grupos en un determinado contexto social, que en este caso sería la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en el proceso educativo regular.

Mas, sin embargo, no se les facilita a los docentes de aula regular un plan de formación que puedan implementar para el trato o abordaje de los estudiantes con discapacidad auditiva. Entonces, los docentes de aula

regular sienten que no poseen el apoyo suficiente para llevar a cabo el proceso de integración y queda por parte de ellos, investigar al respecto de cada caso particular que tengan dentro del aula de clases.

Se puede argumentar, lo analizado en los gráficos por los docentes con las teorías que sustentan dicha investigación, entre las cuales se encuentran la humanista; la constructivista la epistemología genética (Jean Piaget), la pedagogía socio-histórico-cultural (Lev Vygotsky) y el aprendizaje significativo (David Ausubel), en relación a esta, los docentes se hacen sensibles ante las realidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, ayudándolos en la toma de decisiones y participación, siempre bajo la motivación y la planificación en conjunto, sobre actividades y referentes teórico-prácticos programáticos que posean cierta limitación y responsabilidad. Caso particular que aplican los docentes encuestados, que pese al insuficiente apoyo tienen las disposiciones de investigar y trabajar con los estudiantes con discapacidad auditiva.

Otro punto importante a destacar es el papel del docente de aula regular. La integración educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el docente de aula regular como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas integrales. Las actitudes del docente de aula regular acerca de la integración educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la integración de estudiantes con discapacidad auditiva.

Por su parte, si él docente cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza - aprendizaje, es posible sostener que su disposición frente a la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva será más positiva. En la medida en que la respuesta pedagógica del docente sea ajustada a las necesidades de sus estudiantes, existirán mayores probabilidades de que los estudiantes con

discapacidad auditiva tengan éxito y alcancen los referentes teóricos, prácticos pedagógicos propuestos.

Dicho de otro modo, se puede comentar que los docentes de aula regular de educación media general son los encargados del proceso de enseñanza a pesar de no poseer las estrategias para la atención de los estudiantes con discapacidad auditiva, situación reflejada por ellos mismos, y que realizan su mayor esfuerzo por afrontar dicho reto en la educación regular.

Por tal razón, se puede manifestar la incongruencia existente entre las modificaciones que se les hace al sistema educativo y la realidad que se vive en las aulas de clases diariamente. Ya que lo establecido en las leyes, circulares y otras directrices a nivel del Ministerio del Poder Popular para la Educación, no siempre se cumplen. Debido a que, si bien es cierto, el proceso de integración se lleva a cabo en las instituciones educativas, pero, la capacitación que se ofrece a los docentes de aula regular no.

www.bdigital.ula.ve

c) Lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular

El marco legal, que sustenta esta investigación, siendo la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (RLOE, 1999), la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007), la Resolución N.º 2005 (actualmente en vigencia), la Resolución N.º 1762 (actualmente en vigencia); y así como los resultados obtenidos luego de aplicado el instrumento de recolección de información, permiten formular una serie de lineamientos a los docentes de aula regular de educación media general del Liceo “Rosario Almarza”, que integran estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de clase, los cuales son los siguientes:

1. Revisar el historial académico de los estudiantes con discapacidad auditiva, integrados al aula regular de clase de educación media general, para conocer sus fortalezas y debilidades.

2. Tener presente que los estudiantes con discapacidad auditiva, no deben estar mirando de frente a la fuente de luz. La lectura labial es mejor si la luz viene desde detrás de los estudiantes.

3. Situar a los estudiantes con discapacidad auditiva lejos de áreas ruidosas. Hay que tener cuidado con las vibraciones, ya que ellos las sienten.

4. Informar debidamente a los estudiantes con discapacidad auditiva, y siempre asegurándose que comprendan las reglas y normas que comparten en el aula regular de clase, así como de las posibles modificaciones de actividades, cambios de horarios, actividades extraescolares, etc., siendo conveniente hacerlo por escrito.

5. Utilizar la comunicación total: gestos naturales usados por los estudiantes con discapacidad auditiva y el docente de aula regular, escritura, expresiones faciales.

6. Tener presente que los estudiantes con discapacidad auditiva no pueden tomar apuntes, mirar mapas o libros a la vez que sigue la explicación.

7. Favorecer la enseñanza basada en la observación y la práctica.

8. Trabajar en pequeños grupos favorece la relación y participación social con los estudiantes oyentes.

9. Facilitar a los estudiantes oyentes, la comprensión de los estudiantes con discapacidad auditiva, a una información clara y sencilla, tanto, acerca de la discapacidad auditiva, como acerca de su normalidad; estas informaciones pueden incluso formar parte del currículo.

10. Procurar situar a los estudiantes con discapacidad auditiva, en el grupo de estudiantes oyentes, con el que pueda encontrar mayor facilidad comunicativa (relaciones afectivas más fuertes, conocimiento de cursos anteriores, menor número de estudiantes en el grupo, etc.).

11. Utilizar las ayudas visuales: Videobeam, uso de la pizarra, documentos escritos, cuadros sinópticos, gráficos, mapas mentales etc. especialmente cuando se habla de algo nuevo.

12. Evaluar a los estudiantes con discapacidad auditiva, sobre las mismas bases que a los estudiantes oyentes y teniendo las mismas responsabilidades. La sobreprotección puede causar molestias en los oyentes y dificultar, por tanto, las interacciones entre estos y los estudiantes con discapacidad auditiva.

13. Optar preferentemente por la evaluación continua.

14. Permitir a los estudiantes con discapacidad auditiva, el tiempo que necesite para la realización de las evaluaciones.

15. Convenir con los estudiantes oyentes, que los estudiantes con discapacidad auditiva, reciban por escrito las pruebas que se realicen en el aula de clases, para evitar que se produzca pérdida de tiempo, y para anular las posibles confusiones de comprensión en caso de datos tomados de la pizarra o por lectura labial.

16. Promover y valorar el desarrollo y uso de la lengua de señas venezolana (LSV), en los diferentes ambientes, a fin de establecer una comunicación eficaz entre los estudiantes oyentes y los estudiantes con discapacidad auditiva que hace vida activa en el liceo “Rosario Almarza”.

17. Organizar seminarios, talleres, de formación docente de aula regular, en el aprendizaje del uso de la Lengua de Señas Venezolana.

18. Divulgar ante la directiva del liceo “Rosario Almarza”, el requerimiento de formación de los docentes de aula regular, para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva y la disposición del investigador para contribuir con el aprendizaje de la Lengua de Señas Venezolana.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En función de los objetivos planteados en la investigación y de los resultados que reportó el instrumento aplicado a los docentes de aula regular de educación media general, se presentan las conclusiones a partir del análisis de la información, especificándose lo siguiente:

En relación al objetivo 1, que describió las estrategias utilizadas por el docente para promover la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular, en el Liceo “Rosario Almarza”; se observó, al diagnosticar la formación que poseen los docentes de aula regular, se obtuvo que la mayoría de los docentes no están capacitados para integrar de manera acertada a los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que algunos docentes no han realizado talleres o cursos relacionados con la temática, no evalúan el desarrollo de éstos estudiantes con los instrumentos adecuados, la aplicación de las adecuaciones curriculares en los contenidos programáticos, el empleo de estrategias de evaluación, la organización de las clases, la comunicación que se establece con los estudiantes con discapacidad auditiva, y poseen poco dominio de las áreas y niveles de desarrollo de acuerdo a la necesidad.

Los docentes aplican estrategias grupales, tradicionales ajustadas a los estudiantes normales; no obstante, no aplican estrategia individual y

grupales, en atención a la discapacidad auditiva. En tal sentido, se destaca la falta de integración tanto social como cognitiva durante las actividades en el aula. De lo expuesto, se concede al docente de aula regular un papel protagónico, ya que a él le corresponde ser la persona encargada de organizar estrategias de aprendizaje que garanticen efectivas interacciones comunicativas y constructivas, donde él forma parte del grupo o de los estudiantes entre sí, para lo cual debe contar con una serie de conocimientos sobre la intervención pedagógica de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.

Continuando con el objetivo 2, determinó la actitud del docente con respecto a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de clase; los resultados de la investigación reflejan que aun cuando los docentes en su mayoría presentan una actitud favorable hacia la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, requieren de entrenamiento para: el conocimiento de las características y posibilidades educativas de estos estudiantes, orientaciones básicas para la organización de las clases, el establecimiento de una comunicación más efectiva y el manejo de las adecuaciones curriculares, como aspecto imprescindible para la planificación, selección y ejecución de estrategias de enseñanza y de evaluación que respondan a la diversidad.

Respecto al objetivo 3, se elaboraron lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular. Es a través de los docentes de aula regular, que se desarrolla la segunda instancia en la que, los estudiantes con discapacidad auditiva, continúan los procesos educativos y formativos.

En tal sentido, la investigación estuvo enfocada en determinar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en función del papel del docente de aula regular, como lo es, en: la aplicación de las adecuaciones curriculares en los referentes teóricos-prácticos, el empleo de estrategias, la organización de las clases, la comunicación que se establece

con los estudiantes con discapacidad auditiva y la actitud indispensable para asumir el reto de la integración de esta población.

Los resultados del estudio reflejan que, aun cuando los docentes en su mayoría presentan una actitud favorable hacia la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, requieren de entrenamiento para: el conocimiento de las características y posibilidades educativas de estos estudiantes, orientaciones básicas para la organización de las clases, el establecimiento de una comunicación más efectiva y el manejo de las adecuaciones curriculares, como aspecto imprescindible para la planificación, selección y ejecución de estrategias de enseñanza y de evaluación que respondan a la diversidad.

En respuesta a la transformación educativa planteada en las políticas y lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el nivel de educación media general, y modalidad, el Liceo “Rosario Almarza”, está abriendo sus aulas de clase hacia la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva. Aun son muchas las acciones que deberá emprender para hacer de esta casa de estudios una educación media integral de la discapacidad, esta tarea corresponde a todos los que hacen vida activa en ella, para alcanzar el reto planteado.

Recomendaciones

Partiendo de las conclusiones ya presentadas, y tomando en cuenta la importancia de la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular de educación media general, permite formular una serie de recomendaciones de acuerdo a los hallazgos realizados a los docentes de aula regular y a la misma temática abordada en el Liceo “Rosario Almarza”, que se presentan a continuación:

-El sistema educativo del nivel de educación media general y modalidad están llamadas a asumir con prontitud y eficacia el reto de la

atención educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva, integrados al aula regular. Ante esta tarea; ya no es posible seguir desarrollando un currículo homogéneo, que supone que todos “oyen, ven, hablan o se movilizan, sin ninguna dificultad”, por el contrario, es necesario analizar y reflexionar sobre la educación que se imparte a nivel de educación media general, para tomar las decisiones y ejecutar acciones que promuevan el desarrollo de un currículo que responda a la diversidad.

-Es importante promover actividades informativas y de actualización que conduzcan a la sensibilización y concienciación dirigida a toda la comunidad educativa del Liceo, para dar a conocer la integración de los estudiantes con discapacidad, a través de jornadas, campañas, talleres, coloquios, foros, charlas, con el fin de dar a conocer las estrategias didácticas, lingüísticas y pedagógicas.

-Tener en cuenta que la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad auditiva, implica valorar sus potencialidades y no sus limitaciones, pues ante todo son estudiantes que aspiran su autorrealización personal y alcanzar mejores niveles de calidad de vida; en consecuencia, el Liceo debe propiciar espacios de capacitación docente y de estudiantes, que promuevan el aprendizaje de la lengua de señas venezolana, ya que de esta forma se puede reducir progresivamente la distancia comunicativa.

-Una de las tareas prioritarias que debe abordar el Liceo “Rosario Almarza”, para garantizar la integración adecuada de los estudiantes con discapacidad auditiva, lo constituye la formación y actualización de los docentes de aula regular, pues son estos talentos humanos quienes brindan la atención educativa y por tal motivo deben contar con el conocimiento y la actitud necesaria para enfrentar este compromiso. De igual manera, las autoridades, personal administrativo y demás miembros de la comunidad, deben incorporarse progresivamente en este proceso de transformación.

-Por ser el Liceo “Rosario Almarza”, pionero del Municipio Trujillo en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, se recomienda organizar

anualmente eventos científicos que promuevan y den a conocer las experiencias significativas; así como estimular el desarrollo de la investigación en lo relacionado a la discapacidad auditiva.

-En cuanto a la temática abordada, se le recomienda a la institución educativa divulgar ante las autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación, la necesidad de formación en lengua de señas venezolana al personal docente para atender estudiantes con discapacidad auditiva, por cuanto no cuentan con personal especializado para tal fin. Al igual que proponer a las autoridades Vicerrector Decano del Núcleo Universitario "Rafael Rangel"; a través de los estudios académicos de aprendizaje del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES) y de la Maestría en Gerencia de la Educación, propicie el aprendizaje de la Lengua de Señas Venezolana.

-Finalmente, y sin agotar las posibles lecturas sobre el tema tratado es justo reconocer que la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva integrados al aula regular de clase del nivel de media general, está aún en proceso de construcción y adaptación, por lo cual se hace necesario un mayor compromiso académico, cultural y lingüístico del organismo competente, como lo es, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través, de la Dirección General de Educación Especial.

REFERENCIAS

- Araoz, E. et.al. (2010). *Comprensión y expresión lingüística avanzada*. México: Pearson. Educación.
- Arias, F. (2007). *El proyecto de investigación*. 5ª edición. Editorial Episteme. Caracas, Venezuela.
- Arráez (2003). *La atención a la Diversidad en las actividades de comunicación y lenguaje corporal*.
- Arteaga, N. (2014). *Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al currículo nacional bolivariano*. Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster en Investigación Educativa.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México. Editorial Trillas.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial, Caracas, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 Extraordinaria*. Asamblea Nacional Constituyente.
- Constitución de la República de Venezuela (1961). *Aprobada por el Congreso de la República de Venezuela 16/01/1961*.
- Chomsky, N. (1996). *Nuestros conocimientos del lenguaje humano*. En http://fcl.ksu.ru/issue001/winter.97/ch_es.pdf (Recuperado en Enero 25 de 2016).
- Chomsky, N. (1989) *El conocimiento del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1988) *La nueva sintaxis, Teoría de la reacción y el ligamiento*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*, México: Siglo XXI.
- Díaz, M. y Marchesi, (1997). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

- DiCaprio, N. (1997). Teorías de la Personalidad. México, D.F. McGraw Hill.
- Diccionario Escolar (1997) Real Academia Española. Madrid, (1997).
- Diccionario de Sinónimos Antónimos e Ideas Afines (3° Edición), Larousse Junio 2000.
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Sistema Educativo bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, Septiembre, 2007.
- Fidias, A (2012) El Proyecto de Investigación (6° Edición). Caracas-Venezuela, Julio 2012.
- Freire, P. (1999). Estrategias de integración de personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad a las escuelas comunes.
- General, G. (1870). Decreto 27 de junio la Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria.
- Hernández, I. (2002). Formación docente en educación especial. UPEL. Caracas. Venezuela.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista P. (2010). Metodología de la Investigación. 5° Edición, México D.F, México. Editorial Mc Graw-Hill.
- Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial N°5.929 Extraordinaria. 15/08/2009.
- Ley Orgánica de Educación (1.980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. 2635. (Extraordinario) Julio, 28, 1.980.
- Ley para la Persona con Discapacidad. (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 38.598 (Extraordinario). 5 Enero. Caracas.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, (2007). La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. G.O. N° 5.859 Extraordinaria. 10 de diciembre.
- López, B. (1999). Evaluación de aprendizajes a los niños con necesidades educativas especiales. Revista Candidus. 13.76-81.

- Luque, B. (2000). Lengua de señas como segunda lengua para los estudiantes de la especialidad de deficiencias auditivas. Revista Clave N° 9. Caracas Venezuela.
- Luque, B. (1997). El diseño curricular de la especialidad deficiencias auditivas: hacia una propuesta socioantropológica en la atención del sordo. Ponencia presentada en el IV encuentro Latinoamericano de educación bilingüe para sordos. Bogotá. Colombia.
- Luque, G. (2013). Venezuela medio siglo de historia. Descripción y análisis del sistema escolar venezolano y sus modalidades. 1ª Edición. Luces para la América. Caracas Venezuela.
- Macías, R. (2014). Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención de niños sordos. Para obtener el grado de: Maestría en Educación. Campo: Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 19B. C.D Guadalupe; Nuevo León.
- Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (1987). Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos. MEC. MIDE. Madrid.
- Maslow, A. (1997). La psicología de la ciencia Editorial. Kairós y Colofón S.A. México.
- Massone, M., Skliar C., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Infancia y Aprendizaje. (69-70). 85.100.
- Martínez, M. (1998). La psicología humanista: un nuevo paradigma psicológico. Trillas, México.
- Martínez, N. (2012). Formación del maestro de la primera etapa de educación básica en estrategias para la integración escolar de alumnos con discapacidad visual. Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.

- Méndez, C. (2002). Metodología diseño y desarrollo del proceso de investigación", Editorial Mc Graw-Hill interamericana, 3° Edición. Colombia: McGraw-Hill.
- Mendoza, S. (2002). La Logogenia en la adquisición del español en niños con discapacidad auditiva. Conferencia dictada en 1as. Jornadas de trabajo del Departamento de Educación Especial en el Valle de México. México.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). Dirección General de Educación Especial. Conceptualización y Política de la Modalidad de Educación Especial. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación, (1997). Currículo Básico Nacional Educación al Día Año IV, N°11 p.4, Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1996). República de Venezuela. Resolución N° 2005. Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Especiales. Caracas, 2 de Diciembre.
- Ministerio de Educación. (1996). República de Venezuela. Resolución N°1762. Caracas, 9 de Octubre.
- Ministerio de Educación (1976). Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Primaria y Normal. S/F. Escuelas Especiales para sordos en Venezuela.
- Moreno, F. (2009). Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel. El Cid Editor. 18.
- Negrón, N. (2010). Actitud docente y formación permanente para la integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Trabajo de grado, Maestría en Gerencia Educativa: Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín-Zulia.
- ONU (2008), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud. OMS, (2008). Tipos de Discapacidad.

- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html.
- Oviedo, A. (2004). Clasificadores en lengua de señas venezolana. Hamburgo: Signum.
- Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali: Universidad del Valle/ INSOR, 416 págs. ISBN 958-96134-4-6.
- Oviedo, A. (1996). Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana. Consejo de Publicaciones/C.D.C.H.T. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Parella, M. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas FEDUPEL.
- Papalia, D. (1988). Psicología del desarrollo., Mc.- Graw Hill, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Pérez, T. (1977). Comunicación sobre los métodos en la educación del sordo el método oral. Revista. El mundo del silencio, 1-6-27-33.
- Pérez, Y. (2009). Aspectos Conceptuales y Metodológicos del Modelo de Atención Educativa Integral en Venezuela. Material Mimeografiado. El Autor.
- Pérez, Y. (2008). Marcadores en conversaciones en lengua de señas venezolanas entre sordos. Tesis doctoral no publicada. Universidad de los Andes.
- Pérez, Y. (2002). La lengua escrita en sordos. Indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. Caracas: Dialnet. Vol.2, 1999. Pp.1667-1674. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo, Código=563786](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo,Código=563786). Consultado el: 08/12/2016.
- Piaget, J. (1980). Psicología y Pedagogía. Barcelona, España: Ariel.

- Radelli, B. (2001), Una nueva aplicación de la lingüística: la logogenia. Revista Dimensión Antropológica N°23 INAH Septiembre-Diciembre.
- Radelli, B. (1999). La Logogenia en el desarrollo de los sordos, en: Memorias del XV CONGRESO NACIONAL FEPAL. Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad. A. Coruña.
- Radelli, B. (1992). Logogenia de desarrollo de la competencia lingüística en sordos, en la Escuela de Audición de Lenguaje de Ecatepec y de Cuautitlán Izcalli, México.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 36.787) de fecha 15 de Septiembre de 1999. Decreto N° 313.
- Rodríguez C, Quiles O y Herrera L (2005). Teoría y práctica del análisis cualitativo. Proceso General y Criterios de Calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Numero 002.
- Rogers, C. (1981). La Persona Como Centro. Herder. Barcelona-España.
- Romero, A. (2011). Métodos y técnicas de investigación cualitativa. Bogotá: Editorial Alfa.
- Saussure, F. (1980). Curso de Lingüística General. Buenos Aires, Losada.
- Salas, P. (2015). Teoría aplicada a la educación de sordos. Universidad de Salta. Salta.
- Salas, P. (2010). Narrativas, lenguaje y discapacidad auditiva. Editorial de la Universidad Nacional de Salta. Salta.
- Salas, P. (2009) Léxico y polisemia. Barrera para la integración de las personas con discapacidad auditiva. En Revista Interuniversitaria de Educación y Diversidad N°5 Universidad de Zaragoza.
- Salas, P. (2006). Teoría lingüística aplicada al procesamiento de datos en sordos implantada. En Cuadernos de humanidades N°16 Universidad Nacional de Salta. Pág. 239-244 ISSN0327-8115.
- Silva, I. (2009). Metodología del Proyecto de Investigación. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Chimbote, Perú. ULADECH Católica.

- Teorías de Aprendizajes Humanistas. (s/f). [Página Web en Línea].
Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/13929452/TEORIA-HUMANISTA>.
- Tomasello, M. (2007). Orígenes culturales de la condición humana. Amorrortu. España.
- Unesco. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativa Especiales. París.
- Unesco. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos. París: UNESCO.
- Velásquez, A. (2012). Diseño de una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla de Valle de la Pascua, Estado Guárico. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación Inicial de la Universidad Latinoamericana y del Caribe-ULAC.
- Vygotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Edit.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas". Ediciones Pleyade, Argentina.
- Wilbur, R. (1994). Eyeblinks & ASL Phrase Structure. Sign Language Studies. Fall 1994 (84), pp. 221-40.

www.bodigital.ula.ve
ANEXOS

**Autorización para la aplicación
del cuestionario en la institución educativa**

Trujillo, 20 de Junio 2017

Ciudadana:
Lissett Emely Briceño Fernández
Directora Liceo "Rosario Almarza"
Presente

Quien suscribe, Roberto C. Briceño P., docente DH de aula del Liceo "Ramón Ignacio Méndez", me dirijo a Usted, para solicitarle se digne autorizarme la aplicación de un cuestionario a sus docentes de aula, que requiero para la elaboración de mi trabajo de grado de maestría en la ULA-NURR, titulada: INTEGRACION DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN FUNCION DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR LICEO "ROSARIO ALMARZA".

Agradeciendo por anticipado su colaboración, se despide.

Atentamente,



El Investigador:

Roberto Claret Briceño Parilli.



[Handwritten signature]
21/06/2017

**Constancia de validación de contenido
del instrumento**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

www.bdigital.ula.ve

**INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA,
EN FUNCIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR**

AUTOR: Lcdo. Roberto C. Briceño P.

Junio, de 2017

a) Datos del experto:

- Nombres y Apellidos: _____
- C.I. _____
- Título de Pregrado: _____
- Título de Postgrado: _____
- Cargo que desempeña: _____
- Años de ejercicio profesional: _____

b) Título de la investigación:

Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.

c) Objetivos de la Investigación:

Objetivo General:

-Analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el subsistema de educación básica, nivel de educación media general del Liceo “Rosario Almarza”, ubicado en el municipio Trujillo estado Trujillo, durante el año escolar 2016-17.

Objetivos Específicos:

- Determinar la actitud del docente de aula regular con respecto a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Describir las estrategias de enseñanza que adapta el docente de aula regular para apoyar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva.
- Elaborar lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular.

Datos de los expertos

a) Datos del experto:

-Nombres y Apellidos: Armando José Peño Bastidas
-C.I.: 16014700
-Título de Pregrado: Licenciado en Educación
-Título de Postgrado: Magister Científico en Literatura Latinoamericana
-Cargo que desempeña: Profesor Universitario
-Años de ejercicio profesional: 5

a) Datos del experto:

-Nombres y Apellidos: Freddy Aranguren Zuleta
-C.I.: 3.214.844
-Título de Pregrado: MA en Geografía
-Título de Postgrado: Msc en Adm. y Planif. de Educación Superior
-Cargo que desempeña: Jubilado, Profesor Titular DE.
-Años de ejercicio profesional: 42 años

a) Datos del experto:

-Nombres y Apellidos: Suñer Niro Quintini
-C.I.: 18319870
-Título de Pregrado: Psicólogo
-Título de Postgrado: _____
-Cargo que desempeña: Profesor de la UCA NARR
-Años de ejercicio profesional: 6 años

d) Operacionalización de las variables de la investigación

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA, EN FUNCIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE DE AULA REGULAR				
Objetivo General	Analizar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular, en el subsistema de educación básica, nivel de educación media general del Liceo "Rosario Almarza", ubicado en el municipio Trujillo estado Trujillo, durante el año escolar 2016-2017			
Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
-Describir las estrategias de enseñanza que adapta el docente de aula regular para apoyar la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva	Integración escolar	Estrategias	-Ayuda técnica y profesionalizada	1-2
			-Conoce el alfabeto manual	3
			-Acciona didáctica y pedagógicamente el aula	6-7
			-Ejecuta el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	8-9
		Espacio físico	-Elabora carteleras informativas	4
			-Estimula el interés con la presencia de medios audiovisuales en el aula	5
-Determinar la actitud del docente de aula regular con respecto a la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva	Actitud del docente	Estudiantes con discapacidad auditiva	-Maneja métodos y procedimientos	10-11
			-Coopera y reflexiona de la praxis educativa	12-13 -14
			-Orientar e interviene psicopedagógicamente	15
-Elaborar lineamientos generales para mejorar el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva al aula regular	Se elaboraron en base a los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento			

Trujillo, _____

Ciudadano:

Me dirijo a Usted, con el fin de solicitar su valiosa colaboración en la revisión del instrumento anexado para determinar la validez de contenido, lo cual es elemento esencial para la investigación cuantitativa titulada: **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.** Por tanto, deberá evaluar cada ítem a través de tres (03) diferentes aspectos: pertenencia del instrumento con la temática, redacción de los ítems, y distribución en forma lógica y secuencia de los ítems.

www.bdigital.ula.ve

Agradecimiento por anticipado su colaboración, se despide.

Atentamente,

El Investigador:

Lcdo. Roberto C. Briceño P.

JUICIO DEL EXPERTO

Nº	Ítems	SI	NO	Observaciones
1	¿Considera que los ítems tienen pertinencia con los objetivos de la investigación?			
2	¿Considera que los ítems tienen pertinencia con la variable de la investigación?			
3	¿Considera que los ítems tienen pertinencia con las dimensiones de la variable?			
4	¿Considera que los ítems tienen pertinencia con los indicadores de la variable?			
5	¿Considera que la redacción de los ítems es adecuada?			
6	¿Considera que la distribución de los ítems en el instrumento es válida?			
7	¿Considera que el instrumento presentado para esta investigación es válido?			

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Prof.: _____,
C.I.: _____, de Profesión: _____,
Certificó que he revisado el instrumento presentado por el **Lcdo. Roberto C. Briceño P.**, titular de la Cédula de Identidad N° **V-5.778.748**, aspirante al Título de Magíster Scientiae en Gerencia de la Educación, del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su Trabajo de Grado titulado: **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.**

Firma: _____

Fecha de validación: _____

Constancia de validación de los expertos

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Prof.: Armando José Peño Bastidas
C.I.: 16014700 de Profesión: Profesor
Certifico que he revisado el instrumento presentado por el Lcdo. Roberto C. Briceño P., titular de la Cédula de Identidad N° V-5.778.748, aspirante al Título de Magister Scientiae en Gerencia de la Educación, del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su Trabajo de Grado titulado: **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.**

Firma: 

Fecha de validación: 09/06/2017

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Prof.: Freddy Aranguen Zuleta
C.I.: 3.214.844, de Profesión: Geógrafo

Certificó que he revisado el instrumento presentado por el Lcdo. Roberto C. Briceño P., titular de la Cédula de Identidad N° V-5.778.748, aspirante al Título de Magister Scientiae en Gerencia de la Educación, del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su Trabajo de Grado titulado: **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.**

Firma: 

Fecha de validación: 15-06-2017

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Prof.: Simón Niño Quintini
C.I.: 18349810, de Profesión: Psicólogo

Certificó que he revisado el instrumento presentado por el **Lcdo. Roberto C. Briceño P.**, titular de la Cédula de Identidad N° **V-5.778.748**, aspirante al Título de Magister Scientiae en Gerencia de la Educación, del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su Trabajo de Grado titulado: **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular.**

Firma: 

Fecha de validación: 14/06/17

CUESTIONARIO

Trujillo, _____

Estimado docente:

Se está realizando una investigación dirigida a la **Integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, en función del papel del docente de aula regular**. Para ello, se ha elaborado el presente cuestionario, por lo cual se solicita su colaboración, en el sentido de responder la totalidad de los ítems con sinceridad y honestidad. La información obtenida será tratada con la mayor reserva y discreción, lo cual permitirá un análisis objetivo que en la investigación se plantea.

Atentamente,

El Investigador:

Lcdo. Roberto C. Briceño P.

Instrucción:

-Marque con una equis "X" únicamente en el literal de las alternativas que se ajuste a su opinión: (S) siempre, (F) Frecuentemente, (RV) Rara Vez, ó (N) Nunca.

Nº	Ítems	S	F	RV	N
1	Recibe orientaciones pedagógicas por parte de la institución educativa sobre la integración de estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular				
2	Articula con instituciones públicas del estado que brindan orientaciones y lineamientos pedagógicos en cuanto a la discapacidad auditiva				
3	Conoce el alfabeto manual y la lengua de señas venezolana				
4	Elabora carteleras informativas referentes al proceso educativo (Proyecto de aprendizaje-Planificación-Evaluaciones) en el aula de clase				
5	Utiliza los recursos tecnológicos y audio visuales en el aula de clase				
6	Adapta curricularmente las estrategias de enseñanza para la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular				
7	Comunica fluidamente los conocimientos del área de aprendizaje a través de la lengua de señas venezolana				
8	Explica adecuadamente los conocimientos del área de aprendizaje mientras escribe en la pizarra				
9	Aplica instrumentos de evaluación especiales a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clase				
10	Ubica generalmente en el centro del aula de clase a los estudiantes con discapacidad auditiva para lograr mayor percepción, atención y concentración en las actividades				
11	Habla pausadamente en el aula de clase para ayudar a leer los labios a los estudiantes con discapacidad auditiva				
12	Otorga libertad de intervención y participación activa a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clase				
13	Comprende las intervenciones significativas que expresan los estudiantes con discapacidades auditivas en el aula de clase				
14	Fomenta la cooperación y el trabajo en equipo entre los estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes regulares				
15	Da atención especial a los estudiantes con discapacidad auditiva de aula regular				

La información suministrada por Usted, será tratada en forma estrictamente confidencial, por lo cual se le agradece la completa sinceridad, ya que de ello depende el éxito de la investigación. Gracias por su colaboración.

El Investigador:
Lcdo. Roberto C. Briceño P.