

HVJ
LE



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
POSTGRADO DE LECTURA
MÉRIDA - VENEZUELA.**

www.bdigital.ula.ve
“El Niño Sordo y la Lengua Escrita”

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de
Magister Scientiae en Educación Mención Lectura

Autora: Ana Yazmín Linares.
Tutora: Myriam Anzola
Asesora: Stella Serrano

Mérida, 1998.

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis dedicado al proceso de aprendizaje de la lengua escrita, en particular del español escrito, como segunda lengua, por parte de un grupo de niños sordos de la escuela "Ofelia Tancredi Corredor" de Mérida.

De sus conclusiones se logró delinear una propuesta pedagógica para los docentes especialistas en niños sordos, lo cual constituye un valioso aporte en el área de la educación del sordo en el país, ya que por diferentes circunstancias esta modalidad educativa ha sufrido constantes cambios en su concepción filosófica acordes a las nuevas tendencias mundiales derivadas de las políticas de Educación Especial.

La autora defiende la tesis de que el sordo pertenece a una minoría lingüística y no a un sector discapacitado de la población, y por tanto merece un trato respetuoso y justo que reivindique la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como su lengua materna y le ofrezca la posibilidad de acceder a la lengua escrita como segunda lengua, para lo cual debe ser expuesto a ella de manera natural, permanente, ininterrumpida, significativa.

Presenta un capítulo central con un sistema de definiciones en que conceptualiza todos los términos que necesita el lector para instalarse en la comprensión de la propuesta, en este sistema se hace un análisis de los elementos definitorios para que el proceso curse de manera satisfactoria, a saber: la exposición temprana a la LSV, el entorno lingüístico de señas, el entorno de lectura, la colaboración del grupo familiar y la utilización de un modelo pedagógico permanente y armónico con los intereses del niño.

En el capítulo de la metodología se describe la muestra estudiada, la cual está en condiciones favorables para la experiencia por cuanto vivieron un proceso de "intervención temprana" y están dispuestos a emprender el aprendizaje de la lectura. Se presentan las experiencias modelo y se muestran algunos indicadores de comportamiento lector medidos al principio y al final del proceso de intervención, lo que configura la investigación con un carácter experimental con estudio de casos longitudinal.

Las conclusiones demuestran un desarrollo evidente del proceso de lectura en toda la muestra estudiada a partir de la comparación de los indicadores escritos. Esto es un logro poco frecuente entre las maestras de sordos, que no logran que los niños se aproximen a la lectura con tanta eficiencia en su desempeño lector, lo cual es posible y quedó demostrado en este grupo por cuanto la mayoría de los casos logró apropiarse de las normas fundamentales de la gramática de la lengua escrita y emitieron sus primeras producciones como escritores adaptándose a las mismas. El modelo puede ser generalizado a las aulas de niños sordos venezolanos que desde hace años están a la espera de una innovación pedagógica que de respuesta a sus necesidades de formación en el área.

Dedicatoria

*En particular,
A mis hijas,
Adith e Iulay
y mi nieta
Maikí,
por ser las estrellas
que incentivan mi existencia.*

En general,

*A todos los llamados "ingenuos",
soñadores del presente
creadores del futuro
A cada niño que nace
por ser esperanza en potencia
A cada anciano que muere
defendiendo su verdad
A los colores, la lluvia,
los pájaros y flores,
al sol y la luna,
que aún sobreviven.
En fin, a todos los soñadores
que como Simón Rodríguez
y
Mario Benedetti
nos convencieron
de que si es posible
un mundo mejor.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1 ANTECEDENTES IMPORTANTES.....	10
CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO - SISTEMA DE DEFINICIONES.....	18
1 Lengua Natural.....	18
2 Pensamiento y Lenguaje.....	19
3 Adquisición.....	22
4 Aprendizaje.....	23
5 Lengua de Señas Venezolana (LSV).....	23
6 Bilingüismo.....	24
7 Bilingüismo en el sordo.....	25
8 Interferencias Lingüísticas.....	30
9 Intervención Temprana.....	32
10 La lengua escrita en el sordo.....	34
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA.....	41
1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	42
1.1 Hipótesis General.....	42
1.2 Hipótesis Específicas.....	42
2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	43
2.1 VARIABLES DEPENDIENTES.....	43
2.2 VARIABLES INTERVINIENTES.....	47
3 ACTIVIDADES REALIZADAS.....	52
3.1 APROXIMACION A LA LENGUA ESCRITA.....	53
3.2 ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN DE LA LENGUA ESCRITA.....	57
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	67
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	75
1 La lengua escrita, imprescindible para el sordo.....	75
2 El docente y su rol definitorio en el proceso.....	76
3 Importancia de la creación del entorno lingüístico.....	78
4 La Intervención Temprana, etapa fundamental.....	79
5 La configuración de un entorno general proclive para el aprendizaje.....	80
6 La lectura como vía de desarrollo cognoscitivo.....	81
7 El favorecimiento permanente del desarrollo lingüístico.....	82
8 La relevancia de un trabajo compartido escuela-familia.....	83
9 Una valoración diferente del proceso.....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas más graves que ha tenido la educación del sordo en Venezuela, ha sido su incapacidad para lograr que éste se apropie de la lengua escrita de una manera eficiente. Es un hecho que la mayoría de los sordos no dominan la lectura ni la escritura, lo cual se evidencia en la dificultad que tienen para comprender textos sencillos y para producir textos escritos, en los que se refleja poco dominio de los aspectos convencionales, que hace que sean incomprensibles para las demás personas. Tal deficiencia responde a diversos motivos, entre los más importantes se pueden citar, el escaso tiempo que tienen los sordos haciendo uso de la lengua de señas -su lengua natural- en todos los ámbitos de su cotidianidad y por otro lado, entornos de lectura escolar y familiar muy limitados, que han generado poca disposición para el uso de la lengua escrita.

Adquirir y utilizar una lengua es una capacidad inherente al ser humano; este producto social, le permite compartir experiencias, saberes y enriquecer el intercambio con otros.

En el caso de los individuos sordos, esta capacidad no ha podido desarrollarse satisfactoriamente debido a que las restricciones del uso

de la lengua de señas en el ámbito educativo-social, han limitado su evolución, más aún, teniendo en cuenta que la deficiencia sensorial que los sordos poseen, hace difícil el acceso eficiente a la lengua hablada.

Esto ha traído graves consecuencias en el dominio de la lengua escrita. Tal como lo señala Smith ...“el lenguaje constituye una parte sustancial de la teoría que del mundo tiene todo ser humano y obviamente juega un papel central en la lectura”. (Smith, 1983, p. 81).

Existe otro aspecto fundamental a tener presente, por ser un obstáculo también, como lo es que la lengua de señas no posea equivalentes con la lengua escrita, lo que convierte a la lengua escrita en una segunda lengua para los sordos, que debe ser aprendida por éstos como herramienta imprescindible de acceso al mundo del conocimiento y desarrollo humano.

De esta realidad, surge la necesidad de ésta investigación como un posible aporte al proceso educativo de los niños sordos en nuestro país. Sustentada en un enfoque constructivista, pretende propiciar una serie de situaciones de aprendizaje que partan de los conocimientos desarrollados a través de la lengua natural del sordo y que colocan al niño ante la lengua escrita en un acto de

comunicación más que en un acto de memorización y repetición. De aquí se origina la formulación de la pregunta, que será el norte que orientará esta investigación:

“¿La interacción permanente del niño sordo en situaciones significativas de lectura y escritura, facilitará el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a pesar de no tener suficientes equivalentes semánticos con la lengua de señas?”

Para aclarar las condiciones que justifican esta investigación, en los antecedentes del trabajo en su primer capítulo, se presenta una síntesis de la historia de la educación del sordo en Venezuela, en la cual se evidencian otros factores que han hecho que persista el problema de aprendizaje de la lectura y la escritura en esta población. En este mismo capítulo, se plantean los antecedentes teóricos y experimentales del tema a la luz de posiciones innovadoras en cuanto a:

- La consideración del sordo como parte de una minoría lingüística y no como discapacitado.
- La educación como proceso vivencial más que informativo-acumulativo.

- La lectura como proceso complejo, producto de un encuentro entre los intereses y competencias del lector, en el cual los textos son objetos dinámicos de conocimiento y las situaciones se convierten en entes propiciadoras del enlace entre los dos anteriores.

En el marco teórico, expuesto en el capítulo 2, se esbozan los elementos que permiten ayudar a comprender el proceso de construcción de la lengua escrita en el niño sordo en su condición de bilingüe y se describen aspectos fundamentales a través de un sistema de definiciones de los términos utilizados, en especial la concepción asumida sobre pensamiento y lenguaje a la luz de algunos teóricos como Vigotsky, el concepto tradicional de bilingüismo según el diccionario de términos lingüísticos de Dubois (1986) y el trabajo de Galdames (1989) de "Bilingüismo y Lectura", en contraste con el de bilingüismo utilizado por los lingüistas especialistas en Lengua de Señas en la actualidad y de los sordos en el documento emitido para el parlamento europeo en 1989. Esbozamos algunos conceptos de las investigaciones locales acerca de la Lengua de Señas Venezolana para acercarnos a un sistema lingüístico particularmente diferente a cualquier lengua oral por su condición de

lengua visuo-espacial y no lineal. Igualmente destacamos la importancia de la Intervención Temprana como factor definitorio para el desarrollo de la competencia lingüística de los niños de la muestra. Por último redescubrimos las ideas vigentes acerca de los procesos de lectura y escritura mediante la ilustración de teóricos como Ferreiro, Smith, Kaufman y Goodman entre otros, para concluir haciendo un esbozo de la situación de los sordos frente a ambos procesos.

La metodología asumida en esta investigación es de tipo cualitativo, desarrollada en un contexto etnográfico debido a que posibilita la percepción de motivos, metas y condiciones socioambientales asociadas con la práctica de la escritura y la lectura en las situaciones descritas. Dicha metodología incluye el manejo de una hipótesis de investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso, a partir de la pregunta planteada y elementos del modelo de investigación-acción por cuanto nuestra intervención pedagógica necesariamente desencadenó una dinámica creadora y cambiante en nuestro objeto de estudio.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES IMPORTANTES.

A decir de Goigoux (1989) pedagogo francés, en lo que respecta a la enseñanza de la lectura, el panorama de los niños sordos es sombrío puesto que los maestros han enseñado la lectura bajo el doble signo de la prudencia y la tradición, es decir, a partir de la articulación de progresiones silábicas. El gran problema que se les presenta es el del significado, puesto que a éste se le sitúa, después del desciframiento. Su experiencia es que la tan ponderada fase de entender lo que se lee colocada como segunda fase, no llega nunca - si las cosas se enseñan en ese orden - puesto que la primera fase no tiene sentido, ya que niega toda posibilidad de desarrollo cognitivo o lingüístico. Es así que en opinión de este autor, la cual compartimos y evidenciamos en nuestra realidad educativa, la lectura se encuentra esclavizada a una práctica mecanizada, ello condena al fracaso en su aprendizaje a los niños sordos profundos, es decir a la mayoría, no sólo por centrar su atención a la producción oral sino por hacer de la lectura un proceso carente de significado.

A nivel mundial el panorama no es muy alentador en relación a los planteamientos para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura en los sordos. Esto lo demuestra Quigley (1984), quien hace un estudio de las variables analizadas por diversos investigadores en dos niveles: **en el texto:** vocabulario, sintaxis, lenguaje figurativo y discurso, y **en el lector:** socioeconómicas, educacionales y de acceso al material escrito, para observar cómo operan limitando el aprendizaje de la lengua escrita en las personas sordas.

En Latinoamérica, específicamente en Argentina y Uruguay, autores como: Alisedo, (1990), Skliar (1989), y Behares (1993) han presentado algunos programas para promover el desarrollo de la lectura y escritura muy centrados en enfoques estructurados con pocas probabilidades de obtener logros consistentes, a juzgar por las concepciones actuales de la psicolingüística sobre la complejidad del proceso de lectura.

En Venezuela la evolución del problema ha estado caracterizada por la polaridad extrema de dos marcos conceptuales antagónicos entre sí: el oralismo y el bilingüismo, en los que subyacen implicaciones de orden pedagógico.

Desde el año 1961, el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Especial, ha venido desarrollando programas para la educación de los niños sordos. Durante 20 años aproximadamente se planteó la **oralización** como meta educativa, centrada en la búsqueda de la comunicación oral del sordo con fines de lograr su incorporación a la sociedad y por ende a los diferentes niveles de educación regular. Para el logro de este objetivo se utilizaron como recursos pedagógicos el **método oral** y los programas académicos correspondientes a la educación regular vigentes en el momento.

A través del **método oral** se aspiraba que el niño sordo estableciera una comunicación eficiente mediante el habla. Para lograr este propósito se desarrollan una serie de actividades que según Pascoe (1964) contemplan varios aspectos:

- El entrenamiento sensorial cuyo propósito es desarrollar destrezas que permitan al niño sordo clasificar y aumentar sus impresiones básicas acerca del medio ambiente.
- La lectura labio-facial como recurso fundamental de la recepción oral para el niño sordo, que facilita la comprensión del lenguaje hablado.

- El discurso, entendido como la formación mecánica de sonidos y palabras llevado a cabo mediante entrenamiento de voz y articulación.
- El entrenamiento auditivo a través del cual se intenta que el sordo utilice los restos auditivos que posee.
- El desarrollo del lenguaje que se refiere a la asimilación gradual de significados y de las formas de estructuración simbólica que dan representación a las ideas.

No obstante, a pesar de los logros que se aspiraba obtener a través de la aplicación de este método, la práctica educativa bajo el enfoque oralista arrojó resultados que distaban mucho de las expectativas planteadas. Según datos obtenidos del Proyecto Bienio del Ministerio de Educación y la O.E.A. (1988), el porcentaje de niños sordos incorporados a la escuela regular de Educación Básica resultó muy bajo (5% de la población total). De este 5% se observó un alto índice de deserción, reduciéndose a un mínimo el porcentaje de los que ingresaron a la educación media y superior. El mayor porcentaje de niños sordos que asistía a las escuelas especiales, se remitía posteriormente a los talleres de educación laboral, cuya programación limitaba sus posibilidades de desarrollo por cuanto iba

dirigida fundamentalmente a una población de individuos con retardo mental. Es importante destacar que en algunas regiones del país, durante toda la escolaridad, los niños sordos eran atendidos conjuntamente con niños retardados mentales lo que hizo más difícil su proceso de desarrollo, al recibir una educación insuficiente para el aprovechamiento de sus capacidades intelectuales, además de las implicaciones que esto generaba a nivel emocional y social.

Después de ciertos cambios de modalidades y nuevos intentos, en 1986, surge otra alternativa educativa para el niño sordo enmarcada en el enfoque del **bilíngüismo**. Se comienza a incorporar una serie de lineamientos que permitieron - entre otras cosas - el uso de la lengua de señas en las escuelas, la cual estaba prohibida en el enfoque oralista.

Bajo este enfoque, con los aportes de la lingüística, la psicolingüística y la psicogenética, se redimensionó la educación del sordo. Se empieza a promover el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño mediante la aplicación de metodologías que respondieran a las necesidades específicas de la población sorda. Teóricamente los fundamentos que sustentan esta propuesta pedagógica emanada de la Dirección de Educación Especial, M.E., en el año 1988, se refieren a:

- Configuración de un entorno lingüístico de señas para garantizar el desarrollo normal del lenguaje de los niños sordos.
- Promoción del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- Aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua.

A pesar de la nueva dimensión que se pudo obtener a través de una postura pedagógica diferente, las carencias mantenidas en el entorno de aprendizaje hacen que la condición lingüística del sordo continúe siendo un problema con grandes implicaciones en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Estas carencias, podrían atribuirse en gran medida al hecho de obviar en la praxis dos de los fundamentos de la propuesta pedagógica: los referidos al aprendizaje de la lengua oral y los referidos al aprendizaje de la lengua escrita.

Uno de los argumentos que han dado los ideólogos de esta propuesta para postergar la intervención pedagógica en estos aspectos, se refiere a afirmaciones como las de Erting (1979) que sustentan la necesidad de priorizar en el entorno lingüístico de señas.

De las reflexiones que podemos hacer ante este escenario, la más importante radica en la dificultad que aún posee el sordo para utilizar la lengua escrita en todas sus posibilidades con un mínimo de eficiencia. Tal limitación incide negativamente en varios aspectos,

entre los cuales es definitivo el hecho de que al no poder consumir de manera eficiente la lectura y la escritura su conocimiento general se ve necesariamente restringido, convirtiéndose en una persona culturalmente desfavorecida además de limitarse sus posibilidades de comunicación e interacción social.

En general se han observado grandes deficiencias en el desarrollo de los programas escolares venezolanos para promover el aprendizaje de la lengua escrita. Una de estas se refiere al poco énfasis que hicieron los asesores pedagógicos de dichos programas para ese entonces, en comenzar iniciativas en este sentido -con la convicción de que era menester empezar privilegiando el desarrollo lingüístico de la lengua de señas- lo que ha postergado la aparición de actividades consistentes para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita. Otra se refiere a la escasa formación de los docentes para entender la condición de carencia lingüística de los sordos por una parte y el desconocimiento de la complejidad de los procesos de lectura y escritura por otra, lo que no les permite idear situaciones efectivamente proclives para incentivarlos.

Skliar (1989) y Sánchez (1990), entre otros, concluyen que las limitaciones en poblaciones sordas de Latinoamérica están

condicionadas fundamentalmente por sus carencias en la competencia lingüística, ésta - a nuestro entender- es en efecto una de las causas más limitantes, la cual se pudo minimizar en nuestra población objeto de estudio, que contó con una intervención temprana tendiente a potenciar esta competencia, lo que creó condiciones favorables para su desarrollo lingüístico general y posteriormente para su ejecución del español escrito en particular.

Esta limitación -atenuada en nuestro estudio- comprueba que a los sordos se les facilita la apropiación de las convenciones de la lengua escrita si cuentan con otros recursos como son: la ya mencionada intervención temprana, aunada a una programación pedagógica adecuada y a un entorno general de lectura.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO - SISTEMA DE DEFINICIONES

1 Lengua Natural

Es determinante el papel que juega el lenguaje en el desarrollo del pensamiento del niño y especialmente en el proceso de construcción de la lengua escrita. Para que un niño desarrolle su lenguaje es necesario que crezca en un medio en el que se hable una lengua natural; sólo las lenguas naturales le dan la oportunidad de seleccionar de la información que recibe, elementos esenciales para construir el lenguaje.

Consideramos una **lengua natural** aquella que se desarrolla naturalmente entre una comunidad de usuarios, que sigue el proceso evolutivo de adquisición del lenguaje y que cumple con reglas semánticas, fonológicas, sintácticas y pragmáticas propias del sistema lingüístico particular. Es por ello que, recientemente, en la comunidad de sordos, la lengua de señas ha sido reconocida como una lengua natural, debido a que satisface las exigencias para ser considerada como tal.

Tal como lo presenta Pietrosemoli (1989), los sordos existieron siempre en nuestro país, pero no siempre tuvieron la oportunidad de desarrollar la lengua de señas para su comunicación. Fue recientemente, hace unos ocho años, cuando los sordos comenzaron a agruparse en comunidades (asociaciones, escuelas, clubes, etc.) usando la lengua de señas no sólo para cubrir las necesidades básicas, sino como mediadora para interactuar e intercambiar conocimientos. De esta forma se ha ido generando el desarrollo de esta lengua, se ha ampliado su léxico y especializado su propia morfología y sintaxis tal como lo han comprobado algunos lingüistas como Pietrosemoli (1989), Oviedo (1992), Anzola (1996), entre otros.

El hecho de que la lengua de señas se encuentre en un proceso inicial de difusión y ejecución, trae como consecuencia que no exista usualmente un ambiente ni familiar, ni social, ni educativo, con la necesaria idoneidad para permitir el desarrollo natural del lenguaje en el niño sordo.

2 Pensamiento y Lenguaje

Aclarar en lo posible la relación entre pensamiento y lenguaje supone un elemento importante debido a que la producción y la

comprensión del discurso escrito tienen que ver con la lengua y también con el pensamiento.

El significado de la palabra resulta ser un elemento que sirve de enlace entre el pensamiento y el lenguaje. Según Vygotsky (1981), el significado no es la simple relación entre la palabra y un referente, sino que es una compleja realidad que depende de factores situacionales y experienciales del individuo; de allí que el significado de una palabra puede variar según el contexto y a su vez evolucionar a medida que el niño crece.

Por otro lado, este autor establece una diferencia entre el lenguaje interior y el lenguaje expresivo. A este último, lo ubica como el lenguaje que sirve para comunicarse con los demás; mientras que el lenguaje interior es el que sirve como instrumento de pensamiento a nivel individual, sin embargo no son excluyentes el uno del otro.

En el lenguaje interior las palabras se decodifican en pensamiento lo que facilita la comunicación con nosotros mismos, porque permite la clarificación del pensamiento lo que a su vez se convierte en el fundamento para la comunicación con los demás.

Una persona que sea incapaz de organizar su pensamiento no será capaz de producir un texto coherente, presentando deficiencias a

nivel semántico o sintáctico. Es por ello que la escritura -la forma más elaborada del lenguaje expresivo- exige mucha claridad y cuidado de no suprimir elementos que sean importantes para que el texto no pierda sentido.

Para entender o producir un texto escrito se requiere de una organización mínima del pensamiento y del lenguaje. Cuando leemos un texto relacionamos nuestros conocimientos previos con la información nueva, originándose un proceso de reorganización de las ideas que podrían posteriormente ser expresadas por escrito. Si este proceso es real, no consistirá en la repetición de las estructuras originales del texto, sino que se construirá a partir de las significaciones generadas en la lectura, que serán ordenadas según el nivel de importancia que hayan tenido en el texto original.

En el caso de los sordos se requiere desarrollar ciertas estructuras lingüísticas que permitan el razonamiento que a su vez favorecerá la creación de estructuras lingüísticas más complejas.

Skliar (1989), especialista en niños sordos, resume las relaciones teóricas entre pensamiento y lenguaje a partir de 4 tendencias fundamentales:

1. La que supone la adquisición del lenguaje dependiente de factores estrictamente lingüísticos (Chomsky, 1965) .
2. La que supone al lenguaje como una función cognoscitiva más, parte de la función simbólica (Piaget, 1965).
3. La que los considera procesos indisociables desde que aparece el lenguaje (Bruner, 1966).
4. La que se basa en la distinción de las funciones que implican (Volterra).

Esta última autora, ve estas funciones reflejadas en la teoría de Vigotsky en la que insiste que la proveniencia de cada una, es de una fuente diferenciada: preintelectual para el lenguaje, prelingüística para la inteligencia.

Skliar (1989), a raíz de una investigación respectiva al tema, concluye que para los niños sordos rigen idénticos principios entre ambas actividades a los que rigen para los niños oyentes.

3 Adquisición

Oviedo (1992), establece diferencias fundamentales para los procesos de adquisición y aprendizaje, considera el primero como un proceso espontáneo, natural, no dirigido, propio de la lengua materna. El niño

no hace ningún esfuerzo sistemático para adquirirla, simplemente se apropia de ella, de su gramática y de su pragmática, a partir de presenciar y convivir con los hablantes de una lengua.

4 Aprendizaje

Para efectos de este trabajo lo consideramos como un proceso estructurado y sistemático de captación de las reglas de un segundo sistema lingüístico fundamentado en los elementos referenciales de la gramática y semántica de la lengua materna.

Es así que nos referiremos al proceso de **adquisición** de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) y de **aprendizaje** de la segunda lengua del sordo, en este caso el español escrito.

5 Lengua de Señas Venezolana (LSV)

Para Stokoe, citado por Pietrosevoli (1989), las lenguas de señas son tan viejas como la raza humana, de hecho aparece una mención de ellas en el Cratilo de Platón (s.V a.C.) Las lenguas de sordos son recreadas y transformadas por sus hablantes a lo largo de generaciones de uso lingüístico. En el caso de la LSV, Pietrosevoli

(1989), quien ha sido pionera en su estudio, opina que hay que buscar sus orígenes haciendo análisis de relación con otras lenguas de señas. Según su opinión, probablemente tenga parte del léxico de la Lengua de Señas Francesa, por vía de la Lengua de Señas Española y de la Lengua de Señas Americana (ASL). La sintaxis, el verdadero corazón de la lengua, debe haberse formado hace muchos años en el ámbito venezolano.

Hoy en día llamamos Lengua de Señas Venezolana (LSV) a un conjunto de dialectos "hablados" por los sordos venezolanos con alto grado de inteligibilidad entre sí.

www.bdigital.ula.ve

6 Bilingüismo

Situación lingüística en que los hablantes utilizan alternativamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas.

Para Galdames (1989) su definición siempre es compleja por cuanto su significado no es unívoco. Lo concibe como un fenómeno multidimensional influido por variables políticas, sociales, económicas, históricas y culturales, además de la historia personal de los sujetos.

Esta autora entiende la educación bilingüe como un programa de inmersión en el que toda la educación curricular se da en una lengua

diferente a la materna. Considera a una persona bilingüe equilibrada cuando tiene una competencia equivalente en ambas lenguas. Explica que la edad de adquisición de la segunda lengua influye no sólo en el funcionamiento cognitivo de los bilingües sino en otros aspectos del desarrollo neuropsicológico y sociocultural.

7 Bilingüismo en el sordo

Hablar de bilingüismo en la educación del sordo conlleva al reconocimiento de la existencia de dos lenguas. En nuestro país éstas serían el Español y la LSV - Lengua de Señas Venezolana -.

En los sordos el bilingüismo no resulta ser una opción voluntaria sino una necesidad imperiosa de subsistencia cultural, debido a que es el único medio que tiene el sordo para apropiarse de la lectura y la escritura que le permite tener acceso al conocimiento y por ende a los diferentes niveles educativos. Es por ello, que en el sordo el bilingüismo está determinado por el dominio de la lengua escrita - más que por la competencia oral- y por el uso de la LSV.

A esto se suma la importancia que tiene el momento en que se adquiere una lengua, tal como lo plantea Galdames (1989), ya que influye no sólo en el funcionamiento cognoscitivo, sino también en

otros aspectos del desarrollo neuropsicológico y sociocultural; por ello mientras más pronto se inicie esta condición de bilingüismo, más fácil se dará el desarrollo integral del niño sordo.

Es importante tener presente que si la apropiación de la segunda lengua (Español) se inicia cuando la primera lengua (LSV) está ya sólidamente establecida, los aprendizajes se apoyarán en buena parte en mecanismos de traducción; mientras que si la segunda lengua se propicia en un medio escolar de inconsistencia en el aporte lingüístico, los aprendizajes se ven forzados a apoyarse en una reflexión consciente sobre las estructuras gramaticales de las dos lenguas que puede resultar en un semilingüismo.

Otro aspecto a resaltar es que cuando ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inmerso, éste podrá sacar el máximo provecho para su desarrollo cognoscitivo; mientras que si la primera lengua está desvalorizada, el desarrollo cognitivo del niño puede verse afectado.

El lograr dominar ambas lenguas bajo la misma valorización, conduce a que el niño sordo no sólo posea una competencia lingüística equivalente en ambos idiomas sino que además se identifique con las dos comunidades, tanto la de sordos como la de oyentes, y sea

percibido por ambas como perteneciente a ellas, lo que permitiría la tan ansiada integración del sordo a la sociedad.

El bilingüismo puede ser un estímulo en aspectos como la flexibilidad del pensamiento y la creatividad, pero si las circunstancias sociales y pedagógicas que le acompañan no son las más adecuadas, tendrá una influencia desfavorable sobre el aprendizaje.

Es claro que en todos los seres humanos el lenguaje se expresa por medio de una lengua, en los sordos ocurre a través de la lengua de señas la cual comparte rasgos universales con otras lenguas. Como ya expresamos, además de cumplir su función comunicacional también cumple las funciones de desarrollar la capacidad intelectual y el lenguaje.

Por ser la lengua de señas una lengua natural, tiene sus propias características sintácticas, semánticas y pragmáticas, diferentes a nuestra lengua hablada. Sin embargo, para que los sordos puedan tener acceso a un conocimiento más socializado y científico que enriquezca su desarrollo cultural e intelectual, es una necesidad el que deban dominar el español en su forma escrita y es este hecho lo que confirma la necesidad de lograr una condición de bilingüismo para el sordo.

Anzola (1993), afirma que el problema radica en la carencia lingüística que presenta el sordo debido a varias razones fundamentales:

- No ha sido expuesto tempranamente a una lengua natural, lo que impide el aprovechamiento del período crítico para la adquisición del lenguaje.
- Ha tenido poco tiempo haciendo uso activo de la lengua de señas.
- Experimenta la inconsistencia del entorno lingüístico, debido a la interferencia de los códigos (lengua de señas y español) y a la pobreza léxica de la comunidad de sordos por fallas de información.

(p.4)

El hecho de que la mayoría de los sordos en nuestro país sean hijos de padres oyentes, quienes desconocen la lengua de señas, dificulta aún más la situación, debido a que el entorno familiar no le puede proporcionar una lengua suficiente que contribuya al desarrollo de competencias lingüísticas que faciliten los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, e incrementen así su conocimiento del mundo propiciando su participación activa en el medio social.

A estas dificultades se suma que el sordo va descubriendo el español simultáneamente con la lectura y la escritura, ya que como se mencionó anteriormente, desde su lengua natural no tiene acceso a la escritura porque la lengua de señas no tiene representación gráfica, es una lengua ágrafa.

Bien es sabido que la lectura y la escritura como fuentes principales de información son imprescindibles, pero además para el sordo resultan ser el mejor medio de conocer la estructura del español, el cual le da acceso a los contenidos programáticos que le permitirán capacitarse e ir construyendo paulatinamente opciones de vida equivalentes al resto de las personas. Si bien resulta el bilingüismo una necesidad insoslayable, debido a que el sordo debe relacionarse con dos grupos sociales (sordos y oyentes), su condición de bilingüe dependerá de la eficiencia que logre en la lectura y escritura del español.

No obstante, el dominio de la gramática del español no es fácil para el niño sordo. La interacción de dos lenguas da lugar a ciertos fenómenos llamados "interferencias lingüísticas", que son la inclusión de elementos de un sistema lingüístico en otro como explicaremos a continuación.

8 Interferencias Lingüísticas

La interferencia lingüística implica una alteración en los campos más estructurados de la lengua, como por ejemplo en el sistema fonológico, en el léxico y en la sintaxis. Esto se debe a que el individuo bilingüe, al enfrentarse a otra lengua, parte de sus esquemas lingüísticos previamente desarrollados en la lengua materna para construir la segunda lengua, originando así la inclusión de elementos de la estructura lingüística de la primera lengua en el nuevo sistema lingüístico. Muchas interferencias no llegan a impedir la comprensión del contenido semántico de los enunciados, aun cuando crean deficiencias comunicativas, otras interferencias cambian completamente, no sólo la configuración sintáctica, sino la intención pragmática del hablante.

En el caso del sordo, las interferencias tienen lugar en todos los niveles de articulación de la lengua. Las que resultan relevantes para esta investigación, son las que tienen implicaciones semánticas, el resto, que están ubicadas en los planos de la morfología y la sintaxis sólo se tendrán presentes para la realización de las comparaciones estructurales de ambas lenguas.

Estas observaciones determinarán en parte la elaboración de las estrategias a proponer en la enseñanza del español en niños sordos, al final de la investigación.

La mayoría de las interferencias son reflejadas en la segunda lengua, en el caso del niño sordo será la escritura la que haga evidentes las interferencias.

Las interferencias en las relaciones gramaticales pueden producir un significado no intencional. Este tipo de interferencias crea ruido en la comunicación, ya que tergiversa la verdadera intencionalidad pragmática.

A medida que el niño sordo va diferenciando el uso de ambas lenguas, va logrando el dominio de las estructuras lingüísticas, lo que aminora las interferencias, especialmente las que inciden en el establecimiento del significado o en el sentido del texto.

Finalmente, ante toda esta panorámica la condición particular del bilingüismo en el sordo nos lleva a concluir que por ser el lenguaje una realidad compleja, no puede haber soluciones simplistas para los problemas que se derivan de su desarrollo, por lo tanto no podemos aspirar a que se resuelvan fácilmente las carencias existentes en la educación del sordo que son esencialmente lingüísticas.

9 Intervención Temprana

Un niño sordo es usualmente un ser de inteligencia normal, con una disposición natural hacia el desarrollo de una lengua. Si el niño nace de padres sordos, el proceso de adquisición será fluido y natural debido a que se le está proporcionando desde de su nacimiento un sistema lingüístico accesible.

En el caso de niños sordos hijos de padres oyentes, aún cuando poseen la misma inteligencia, tendrán impedimento para adquirir la lengua en forma natural ya que los padres para establecer la comunicación con su hijo utilizarán un sistema sonoro que no le es accesible. Este es el caso de la mayoría de los sordos en Venezuela.

Esto evidencia una necesidad urgente de proporcionarle al niño sordo, lo más temprano posible, un sistema conceptual y lingüístico asequible a él.

Tal como lo demuestran las investigaciones realizadas por Anzola (1996) sobre el proceso de adquisición de la lengua de señas, los niños sordos pasan por períodos y procesos similares al de los niños oyentes. Como ejemplo podemos citar que el bebé sordo al igual que el oyente pasa por un período holofrástico, en el que produce señas

estables, con características que tratan de acercarse a las producidas por el adulto sordo y que funcionan con una parte lingüística constituida por la seña y una extralingüística conectada con el medio ambiente.

Igualmente, demostró que si al niño sordo se le proporciona un ambiente adecuado para el desarrollo de su lengua, éste logra progresar rápidamente en el lenguaje, alcanzando un promedio lexical de 400 a 600 señas a los tres años de edad, con capacidad de organizarlas sintácticamente en oraciones.

En cuanto al desarrollo semántico, los niños sordos demuestran, al igual que los oyentes, una capacidad de utilización de las palabras que va desde la máxima generalización hasta llegar a la especialización mínima de la palabra.

Podemos entonces concluir, que mientras más pronto se le brinde al niño sordo un ambiente propicio para el desarrollo de su lengua, estaremos garantizando su desarrollo intelectual y generando un cambio sustancial, al pasar de un énfasis en la percepción sensorial a otro en el aspecto conceptual, a través del propiciamiento del uso del razonamiento lógico, capacitándolo para iniciar el desarrollo de procesos más complejos como lo son la lectura y la escritura.

Para concluir este punto debemos acotar que en un documento emanado del Parlamento Europeo por representantes sordos de la comunidad europea (Young, 1988) se entiende por bilingüismo de los sordos a la capacidad que tienen para:

1. Utilizar el lenguaje de señas nacional de cada estado en el que viven los sordos y
2. Utilizar la lengua escrita de cada estado en el que viven los sordos.

10 La lengua escrita en el sordo

Teniendo presente que las lenguas se van desarrollando a lo largo de generaciones, y que la escuela juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita -en el caso del sordo como una segunda lengua- resulta conveniente que éste se aborde como un proceso constructivo que parta del desarrollo lingüístico que poseen los niños sordos en su propia lengua. Es importante señalar que hasta ahora, en la educación del sordo, la lectura y la escritura han sido concebidas como actos de memorización y repetición.

A través de esta investigación se pretende proponer el aprendizaje de la lengua escrita en situaciones significativas, concebidas dentro

de un proceso evolutivo en el cual el niño interactúe permanentemente con el objeto de conocimiento.

Tenemos que acotar que pocos sordos han logrado dominar la lengua oral, pero más dramático aún es el escaso porcentaje que llega a dominar el español en su forma escrita, a pesar de que para los sordos la lengua escrita además de poseer el valor intrínseco que tiene para todas las personas, es casi el único recurso para establecer comunicación con los oyentes.

Al igual que los niños oyentes, los niños sordos requieren para aprender a escribir un ambiente donde las personas hagan uso permanente de la escritura, que dé lugar a los insights fundamentales que permitan "conocer que la lengua escrita es significativa" (Smith, 1981, p.13), así como también conocer las diferencias entre ésta y la lengua hablada. Es importante tener presente que para los sordos la diferencia se establecerá entre la lengua de señas y la lengua escrita. Sin embargo, fundamentar la posibilidad que tiene el sordo de apropiarse de la lengua escrita no es tarea fácil, ya que la mayoría de las teorías sobre el proceso de las escrituras están sustentadas en una relación directa con la lengua oral; es necesario recurrir a un marco teórico que sustente el proceso de la escritura de manera diferente.

A través de escasas investigaciones, entre ellos, Barboza (1988), se ha podido observar que las conceptualizaciones utilizadas por los niños sordos acerca de la escritura en el inicio del proceso son similares a las usadas por los niños oyentes de acuerdo a la descripción de Ferreiro (1987). Se ha podido comprobar que los niños sordos tienen conocimientos de que lo escrito es significativo, lo que se manifiesta cuando preguntan sobre cualquier texto escrito o cuando piden que se les lea un cuento. También diferencian el dibujo de la escritura a temprana edad al igual que los niños oyentes. En sus producciones escritas se puede observar que no escriben palabras con menos de tres letras, ni formadas por una misma letra repetida, lo que confirma la hipótesis de cantidad y variedad mencionada por la autora mencionada.

Todo esto nos reafirma que el niño sordo al igual que el oyente, se plantea sus propias hipótesis con respecto a la escritura. Sin embargo el resto del proceso ha sido difícil de analizar debido a que la escritura en la educación del sordo ha estado mediada por la mecanización verbal, por lo que se trataba de inducir al niño a buscar la correspondencia entre lo escrito y lo hablado.

Partiendo de este aprendizaje el niño sordo trata de hacer correspondencia entre escritura y habla (entendiendo el habla como la expresión o ejecución del sistema de señas); construye su producción escrita de acuerdo con los patrones gramaticales que conoce de la lengua de señas. La consecuencia es que los sordos tienen un tipo de escritura que no asume las convenciones de la lengua escrita.

Surge entonces la necesidad de ofrecer al niño sordo otras alternativas que le faciliten el proceso de construcción de la lengua escrita, en la cual la lengua oral no sea el único apoyo; para lograr ello es importante visualizar las diferencias establecidas entre lengua escrita y lengua hablada.

Uno de los criterios más importantes que se debe establecer es la diferencia entre la estructura lingüística de ambas lenguas, además de tener presente que la lengua escrita no se adquiere como una lengua materna sino que se aprende cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través de la adquisición de la primera lengua.

Otra de las diferencias es que la lengua hablada es usada para la comunicación cara a cara, mientras que la escrita es usada preferentemente para comunicarnos a través del tiempo y el espacio. A su vez, la lengua escrita puede ser perfeccionada antes de ser editada, de allí que tienda a ser más formal; asimismo requiere de un contexto más definido y estructurado que la lengua oral. El contexto de la comunicación oral se remite a lo que ocurre en ese momento.

Por otra parte, tal como lo plantea Smith (1981), la escritura tiene sus propias convenciones de forma y expresión que son totalmente diferentes a las del habla. La lengua escrita y la oral cumplen diferentes funciones.

Por todo lo complejo que resulta ser el proceso de escritura, como anteriormente se ha tratado de esbozar, es que entendemos el papel que juegan la familia y la escuela en propiciar un ambiente donde la lectura y la escritura sean parte de la cotidianidad, que permitan al niño sordo conocer mucho más sobre las formas y funciones de la lengua escrita a partir de sus construcciones y apropiaciones del mundo que los rodea y así poder establecer las diferencias y semejanzas que existen entre la lengua escrita y la lengua de señas.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta para esta investigación, es el proceso de comprensión de la lengua escrita por la que atraviesa el niño lector. Cuando el niño está leyendo, escuchando o visualizando un texto, se da lugar a un proceso de reorganización de las ideas, en una confrontación de los conocimientos previos con los nuevos. Al pedírsele que realice un recuento, él deberá centrarse en los significados, ordenándolos según su nivel de importancia, sin tener que repetir las oraciones tal cual como aparecen en el texto original, pero tratando de ser preciso.

En el proceso de comprensión tal como lo plantea Van Dijk (1980), están implícitas una serie de macro reglas que sirven para reducir el texto en sus proposiciones básicas:

- **Supresión**, que permite eliminar toda la información irrelevante.
- **Generalización**, que expresa todo el texto en una sola proposición.
- **Construcción**, que es la reelaboración del texto en términos de la macroestructura.

Para dominar estas reglas, se necesita organizar las proposiciones en función de los conocimientos que se tienen. Este marco de conocimientos ayuda a detectar la coherencia del texto tanto sintáctica como semánticamente. Una de las formas que evidencian

la comprensión de un texto, es la reducción del mismo, es decir, la reducción de hechos a una macroestructura.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta en la comprensión de un texto es la motivación y necesidades de la persona, las cuales influyen en la interpretación debido a que se da más importancia a algunas partes de éste.

Esto trae como resultado que un mismo texto pueda recibir diferentes interpretaciones. De allí que se ha tratado que los criterios de selección de los textos trabajados respondan a los intereses de los niños.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

La metodología asumida en esta investigación es de tipo cualitativo, desarrollada en un contexto etnográfico, debido a que posibilita el estudio de los procesos de la lectura y la escritura en situaciones naturales; es en este contexto que resulta factible la percepción de motivos, metas y condiciones socioambientales asociadas con la práctica ordinaria de la escritura del niño sordo. El estudio del contexto etnográfico se concretó a través de la modalidad de estudio de casos, puesto que permite el seguimiento individual de los niños y el del grupo en una forma más minuciosa.

Dicha metodología incluyó el manejo de una hipótesis de investigación cualitativa a partir de la pregunta planteada y elementos del modelo de investigación-acción por cuanto nuestra intervención pedagógica necesariamente desencadenó una dinámica creadora y cambiante en nuestro objeto de estudio.

La amplitud de este enfoque facilitó el aprovechamiento de los datos que surgieron a lo largo de la investigación, debido a que no existía predisposición al trabajar con un dato determinado, lo que permitió a

su vez el surgimiento de nuevas interrogantes que se fueron redefiniendo de acuerdo a la dinámica misma del proceso de investigación.

1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Hipótesis General

La interacción frecuente del niño sordo en situaciones significativas de lectura y escritura, con el apoyo de la LSV, facilitará el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a pesar de que la LSV y la lengua escrita no tengan los mismos significantes.

1.2 Hipótesis Específicas

1. La interacción frecuente del niño sordo en situaciones significativas de lectura y escritura, propiciará la apropiación de estructuras léxicas y morfosintácticas propias de la lengua escrita.
2. Los niños sordos expuestos a situaciones significativas de lectura y escritura son capaces de hacer un uso eficiente de la lengua escrita.

2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La población de niños seleccionada para la investigación estuvo conformada por 7 niños sordos, en edades comprendidas entre los 7 y 9 años para el momento del inicio de la investigación, que fueron objeto de un estudio longitudinal durante cuatro años desde su ingreso en el primer grado hasta el cuarto grado .

La cantidad de niños seleccionada, respondió a los criterios establecidos en la modalidad de Educación Especial para la agrupación de los diferentes niveles educativos, además de resultar la más idónea para el estudio, por las características de complejidad que conlleva el análisis de este tipo de población.

El tipo de pérdida auditiva, no fue tomado en cuenta para la selección.

2.1 VARIABLES DEPENDIENTES.

Definición del Sistema de Variables Dependientes:

Indicadores de dominio de los niños de aspectos formales de la lengua escrita al inicio de la investigación: establecimos algunos indicadores que representan variables dependientes a ser observadas durante el proceso, apreciadas longitudinalmente en el tiempo,

descritas al inicio y final de la investigación en términos de presencia y ausencia. Estos indicadores son:

1.- Dominio de Aspectos Gráficos y Funcionales del Texto:

1.1.- Recorrido visual de izquierda a derecha: Se observó si el niño seguía el texto de izquierda a derecha, según la convención, en un intento de aproximación a la comprensión del mismo y como muestra de reconocimiento de este aspecto formal de la lectura.

1.2.- Comprensión de la linealidad del relato: Reconocimiento de la estructura del discurso narrativo, a través del respeto a la continuidad en la secuencia del relato, aún cuando no respondiera a la versión original leída.

1.2.- Diferenciación de caracteres: Apreciación del reconocimiento de grafemas.

1.3.- Diferenciación de formas fijas: Apreciación de la captación de formas gramaticalmente estables.

1.4.- Dominio parcial del deletreo digital: Apreciación del uso correcto de un alto porcentaje de caracteres en deletreo digital para comprobar, corregir, cotejar o "subvocalizar" la lectura y escritura de palabras.

1.5.- Dominio total del deletreo digital: Apreciación del uso correcto

de todos los caracteres en deletreo digital.

1.6.- Dominio de la totalidad del alfabeto gráfico: Conocimiento de todos los grafemas del alfabeto.

Dominio de Aspectos Gráficos y Funcionales del Texto	Número de Casos	Porcentaje
Recorrido visual de izquierda a derecha.	1	14.28 %
Comprensión de la linealidad del relato.	0	0%
Diferenciación de caracteres.	2	28.57%
Diferenciación de formas fijas.	1	14.28 %
Dominio parcial del deletreo digital.	0	0%
Dominio total del deletreo digital.	0	0%
Dominio de la totalidad del alfabeto gráfico.	1	14.28%

2.- Captación de Aspectos Semánticos del Texto :

Se tomarán en cuenta algunos indicadores de captación del sentido de acuerdo a la interpretación que hacían los niños de claves del texto.

2.1.- Captación aislada de contenidos a través de LSV: Evidencias de captación de acontecimientos importantes del relato: episodios,

sucesos o eventos puntuales, sin conciencia plena de que deben insertarse correctamente dentro de la linealidad que exige el contexto.

2.2.- Anticipación de sucesos y eventos del relato: Expresión o inferencia de los sucesos futuros del texto a partir de la comprensión del contexto.

2.3.- Reproducción de aspectos parciales del relato en LSV: Intentos de relatar el contexto a partir de la expresión en LSV de ciertos episodios relevantes del contexto.

2.4.- Reproducción total del recorrido narrativo en LSV: Capacidad de reproducir el relato totalmente con la secuencia original.

2.5.- Búsqueda de claves gráficas en el texto: Reconocimiento de palabras para predecir y muestrear el texto; comprender o reproducir el relato.

2.6.- Lectura: Seguimiento del texto escrito y correspondencia plena con el relato en LSV.

Captación de Aspectos Semánticos del Texto	Número de casos	Porcentaje
Captación aislada de contenidos a través de LSV.	3	42.85%

Anticipación de sucesos y eventos del relato.	0	0%
Reproducción de aspectos parciales del relato en LSV.	3	42.85%
Reproducción total del recorrido narrativo en LSV.	0	0%
Búsqueda de claves gráficas en el texto.	0	0%
Lectura.	0	0%

www.bdigital.ula.ve

2.2 VARIABLES INTERVINIENTES

Definición del Sistema de Variables Intervinientes:

Las variables intervinientes establecidas fueron:

- 1.- **Edad:** Con respecto a la edad la población se diferenció en dos grupos de niños: con edades comprendidas entre 6 a 8 años y entre 8 a 10 años.
- 2.- **Sexo:** 3 pertenecientes del sexo masculino y 4 del sexo femenino.
- 3.- **Nivel Socioeconómico:** La totalidad de la población pertenece a sectores sociales poco favorecidos. Sin embargo hay un grupo que

presenta un nivel medio bajo con mejores posibilidades económicas.

En este sentido se consideró:

Nivel Medio Bajo: Niños provenientes de hogares con vivienda propia o alquilada en sectores urbanos, con padres que tienen ingreso estable, algunos con vehículo propio.

Nivel Bajo: Niños provenientes de hogares sin vivienda propia ni fija, de zonas muy marginales con padres de ingresos fluctuantes, sin vehículo.

Distribución de la población por Edad, Sexo y Nivel Socioeconómico:

Variables	De 6 a 8 años	De 8 a 10 años	Masc	Fem.	Bajo	Medio bajo
Edad	3	4				
Sexo			3	4		
Nivel Socioeconómico					3	4

4.- Asistencia a Guardería de Bebés Sordos: Consideramos esta variable de suma importancia, por cuanto la exposición temprana a la LSV implica la instalación del niño en un entorno favorable y en el período adecuado para recibir el input lingüístico de una lengua

natural. La categorizamos en la asistencia o no a la guardería de bebés sordos.

Distribución de la población en relación con la exposición temprana a LSV.

Asistencia a Guardería de Sordos.	Nº de casos	Porcentaje
Si asistió.	5	71.42%
No asistió.	2	28.57%

5.- Grado de Pérdida Auditiva: El grado de pérdida auditiva tiene influencias con respecto al aprovechamiento que puede hacer el niño de referencias de la lengua oral para apoyarse en el procesamiento fonológico de los caracteres de la lengua escrita. En este sentido consideramos:

Pérdida Auditiva Moderada: es aquella en que los niños tienen una pérdida entre 25 y 40 dB., lo que significa que escucha la totalidad del discurso oral producido a alta intensidad. Normalmente en las situaciones de interacción social conversacional se habla a una

intensidad de 35 dB promedio por lo cual la persona con este tipo de pérdida solo recibe aspectos parciales del discurso y se apoya en la lectura labiofacial para completar la captación del mensaje.

Pérdida Auditiva Severa: entre 45 y 70 dB. lo que significa que la persona sólo escucha ruidos ambientales fuertes: cornetazos, música a alta intensidad, portazos y otros. El discurso oral sólo se escucha como susurro. La persona con este tipo de pérdida no puede seguir la conversación, ni siquiera con apoyo de lectura labiofacial.

Pérdida Auditiva Profunda: > de 70 dB. Significa que el individuo sólo escucha ruidos ambientales muy fuertes como el aterrizaje del avión, campanadas, alarmas y otros. La persona con este grado de pérdida auditiva no puede aprovechar sus restos auditivos para seguir el discurso oral.

Distribución por el Tipo de Pérdida Auditiva.

Grado de Pérdida Auditiva	Casos	Porcentaje
Moderada (de 25 a 40 dB)	0	0%
Severa (de 40 a 75 dB)	2	28.57%
Profunda (> de 75 dB)	5	71.42%

6.- Colaboración del Grupo Familiar en el uso de la LSV: Consideramos este aspecto fundamental por cuanto incide en la eficiencia del entorno lingüístico. La categorizamos en:

Buena: Grupos familiares con participación en cursos de LSV que utilizan discurso conectado en lengua de señas aun cuando presenten dificultades de continuidad.

Regular: Grupos familiares que eventualmente usan palabras en LSV aunque no asisten regularmente a actividades de aprendizaje y completan el mensaje con lengua oral.

Escasa: Grupos familiares que se comunican con lengua oral y gestos o pantomimas que no son del sistema de la LSV.

Distribución por la Colaboración del Grupo Familiar en relación al uso de la LSV:

No. de Casos	Buena	Regular	Escasa a nula
Caso 1		X	
Caso 2			X
Caso 3		X	
Caso 4		X	
Caso 5		X	
Caso 6			X
Caso 7			X
Total		4	3

3 ACTIVIDADES REALIZADAS

Reconocer la importancia que tiene la lectura para el niño sordo no es suficiente, especialmente cuando ésta ha estado marcada por una convicción traumática - por parte de los adultos que han conducido su educación- de creer que al niño sordo se le imposibilita el dominio de la lengua escrita. De aquí, que tome un lugar relevante la planificación de actividades contextualizadas que pueda no sólo facilitarles el proceso de aprendizaje, sino que además mantenga presente la importancia de atrapar al niño en el hermoso mundo de la lengua escrita, con la selección de materiales que los cautiven y les permitan desarrollar su pensamiento reflexivo.

Por otro lado, el estar amparados bajo un enfoque constructivista, permite valorar cada parte del proceso, así como respetar las diferencias individuales de cada niño, a través de actividades de aproximación que permiten romper convicciones erradas y con el desarrollo de otras actividades que requieren mayor exigencia de elaboración cognoscitiva. Aprovechando también el dominio de herramientas más sofisticadas que faciliten la interacción con el texto escrito, como es el caso de los programas computarizados o el simple

uso de la computadora que hace más atractivo el proceso de escritura.

3.1 APROXIMACION A LA LENGUA ESCRITA

3.1.1. Creación de un entorno lector

La creación de un entorno de lectura fue la fase inicial de este largo proceso que aún continúa. El cambio de actitud que había que generar era indispensable, pues existía un rechazo total por parte de los niños de todo aquello que tuviese que ver con lengua escrita. Valiéndonos de una relación afectiva que se logró construir rápidamente con los niños, convertimos el salón de clases en un rico acervo de cuentos, revistas, juegos, textos ilustrados e imágenes que invitaban a conversar, jugar y leer.

A su vez la lectura compartida del docente con los niños, fue un importante medio de aminorar temores y acercarlos a los libros, tal vez por ser una actividad parecida a la que compartimos con nuestros hijos en el hogar, envuelta en un ritual cargado de afecto, sentimientos, emociones y expectativas. Esto conllevó, la mayoría de las veces, a la solicitud de los niños de releer permanentemente los mismos textos, posibilitando una lectura más predecible, la cual fue un puente para la lectura independiente, que generó gradualmente la

lectura compartida entre los mismos niños sin mediación del adulto, salvo en ocasiones que requerían aclarar algo. Asimismo, teniendo en cuenta la utilidad de la figura de reiteración como herramienta que facilita la predicción, se seleccionaron cuentos que presentan líneas de repetición que se entretajan cuidadosamente a lo largo de la historia, y que la hacen más apropiada para el niño que se está iniciando. Si bien es cierto, que en muchos libros de literatura infantil, se utilizan el ritmo y la rima para hacer el texto predecible, en el caso de los niños sordos este recurso lingüístico se pierde; sin embargo este recurso puede ser sustituido por historias construidas con una trama predecible, apoyadas en algunos casos con figuras de reiteración, que brindarán al niño sordo más posibilidades de tener éxito cuando se está iniciando en el proceso lector.

La intención de búsqueda de mejorar el entorno lector del niño, no quedó circunscrita al aula, sino que fue extendida al hogar a través de la planificación de actividades de lectura compartidas con padres y familiares del niño.

3.1.2. Juegos de aproximación a la lectura y la escritura

Se realizaron una serie de actividades lúdicas, que requerían desarrollar un mínimo de competencias lingüísticas para el mayor disfrute de éstas:

- **“Veo, veo, qué será”**: que consiste en tratar de adivinar la persona, animal u objeto que se va describiendo, apoyándose en pistas que el docente escribe de sus características o funciones, permitiéndole a su vez un enriquecimiento de lenguaje tanto comprensivo como expresivo.
- **“El sapito comelón”**: que se basa en darle al sapito las palabras que el niño selecciona de un grupo de carteles escritos que completan la frase que el docente deja inconclusa. Esta actividad se realiza posterior a la lectura de una historia, cuento o texto que se haya trabajado anteriormente, permitiendo no sólo el reconocimiento de la palabra sino también la comprensión del sentido de las estructuras trabajadas.
- **“La salsa de letras”**: es un juego diseñado con unos círculos que contienen letras, que forman parte de un trayecto, que tiene que ser recorrido por caminos de círculos que dependen de la numeración sacada en un dado y que permiten la selección de las letras requeridas para la construcción de los nombres de figuras

que fueron entregadas al niño al azar. El cartel entregado al niño contiene por un lado la imagen y por el otro la palabra escrita que puede servir de apoyo al niño que se está iniciando, después de haberlo intentado sin verla. Es un juego que induce al niño a compartir con otros sus propias hipótesis y reflexionar sobre la lengua con cada argumento que surge del grupo, convirtiéndose el aprendizaje en un proceso individual y colectivo.

- **Juegos de memoria y dominó:** permiten al niño ampliar y compartir las relaciones conceptuales construídas, aproximándose a las palabras a través del juego.

- **“Claves y Pistas”:** un juego que consiste en adivinar el nombre de una imagen previamente seleccionada por uno de los niños, a través de carteles escritos que son las pistas que va ofreciendo otro jugador, referidas a las características de la figura (forma, color, tamaño, función o uso, lugar en que se encuentra, oficio) y de la palabra que lo nombra (género, número, nombre común, género epiceno, acentuación, categoría). El niño va haciendo el recorrido por diversas figuras hasta agotar todas las pistas o cuando cree conveniente decir el nombre de la figura, obteniendo finalmente un puntaje por cada figura adivinada. Este juego no sólo permite la

aproximación a la lectura, sino que a su vez facilita el manejo de nociones conceptuales de cada imagen y de nociones elementales de gramática de cada palabra trabajada.

3.2 ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN DE LA LENGUA ESCRITA.

3.2.1. Reflexión sobre estructuras simples

- **Actividades con el nombre:** se iniciaron con el reconocimiento de los nombres de cada niño y maestro, apoyándose en la dactilología, para reconocer la letra inicial de cada nombre; se establecieron entre ellos mismos las semejanzas y diferencias. Posteriormente se le asignó un día fijo a cada niño para llevar el control de asistencia, conjuntamente con la elaboración de un horario de distribución de responsabilidades dentro del aula, ésto facilitó mucho la apropiación de nombres del grupo.

Paralelamente a ésta actividad, se invitó a los niños a realizar crucinombres, es decir, armar su nombre a partir del nombre de otros.

- **Reconocimiento y reflexión de palabras a partir del contexto:** a través de la lectura de nombres de envases de productos de consumo diario, de tiendas, servicios y lugares públicos. Igualmente

por medio de la representación de acciones, expresiones de palabras y frases escritas.

- **Bingo de palabras:** que permitió a través de una actividad lúdica la lectura de palabras y discusión en grupo de diferentes hipótesis para el reconocimiento de palabras. Estas mismas tarjetas sirvieron para formar pares de palabras con la misma estrategia usada en los juegos de memoria.

3.2.2. Reflexión sobre estructuras de mayor elaboración sintáctica

- **Construcción de textos** a través de un procesador de palabras, previa selección de imágenes por parte del niño, se forman frases o historias cortas. La variante de esta actividad consistió en sustituir las imágenes por grupos de palabras para constuir una historia; el grado de dificultad se basó en ir disminuyendo la cantidad de palabras ofertadas.
- **Descripciones** a partir de ilustraciones, nombres o función de objetos, oficios, categorización de palabras. Se inició en forma verbal en señas, para posteriormente escribir o leer cada descripción individual y/o colectivamente. Se incorporó el juego de la adivinanza como una forma de descubrir el objeto descrito. Otra variante fue seleccionar el cartel escrito que se relaciona con

la acción presentada en la ilustración, comenzando con verbos hasta llegar a correlacionar con frases; también se realizó a la inversa, es decir, ofertando varias ilustraciones y una sola frase, para seleccionar la imagen que corresponde.

- **Producción de textos y/o relatos** por parte de los niños inspirados en experiencias vivenciales, ilustraciones, fotos, tiras cómicas, periódicos, secuencias temporales, etc. La actividad se inició en forma colectiva, copiando el docente en el pizarrón lo que le dictaban los niños en lengua de señas; posteriormente cada niño fue escribiendo su propia historia, respetándose los diferentes niveles de dominio de la lengua escrita de cada uno.
- **Complementación de frases** apoyada en el uso de claves del contexto, el niño selecciona de un grupo de palabras, el cartel con la palabra adecuada para completar cada frase.
- **Elaboración del diccionario individual** que permite el enriquecimiento del léxico dentro de un proceso que respeta las diferencias individuales, controlando cada niño su avance, compartiendo y comparando con sus pares. Esta actividad a su vez despertó el interés de indagar y conocer nuevas palabras, surgiendo la necesidad del uso del orden alfabético para poder

organizar las palabras investigadas. Esta actividad se aprovechó para introducir el manejo de palabras globalizadoras o frases generalizadoras, con la finalidad de ordenar las palabras trabajadas por cada niño, como por ejemplo frutas, animales, prendas de vestir, etc., así como hacer etiquetas de todo lo que rueda, lo que vuela, lo que se come, lo que está vivo, etc.

- **Actividades con cuentos** por ser ésta la actividad medular de la investigación, nos parece pertinente explicitarla más detalladamente, ya que formó parte de las estrategias que se mantuvieron desde el inicio de la investigación hasta la actualidad, que además sigue conservándose como un espacio exigido por los niños.

Todos sabemos que una de las actividades más ricas y placenteras para los niños es la hora del cuento, que es además una de las formas de presentación de la lectura que permite al niño familiarizarse con tramas que se van volviendo más complejas. La acción del cuento es mucho más amplia que la simple lectura de un texto, en realidad permite al niño descubrir el placer de leer, a la par de penetrar en un mundo desconocido sin temor, puesto que al escuchar un cuento vamos descubriendo en compañía de otros todo lo nuevo que surge

de la lectura. Por otro lado, los cuentos tradicionales tienen una estructura que ayuda al niño a realizar sus propias inferencias o predicciones, posibilitando a su vez el poder expresar sus sentimientos y en ocasiones encontrar soluciones a sus conflictos existenciales al experimentar el destino de los demás como si fuese suyo. Bettelheim (1978), destaca que a través de los cuentos, los niños enfrentan la ambivalencia de sus sentimientos identificándose o negando la actitud de algún personaje que pueda resultar similar al de la vida real.

Como si fuese poco, los cuentos nos permiten inducir valores con mucha frescura, especialmente en los sordos en los que se dificulta mucho más cualquier concepto abstracto, porque es normal que un niño que escuche un cuento se identifique con el bueno, el valiente o el fuerte. La narración o lectura de cuentos nos introduce a una experiencia colectiva, que va allanando el duro camino del lector que se está iniciando, al poder compartir con los otros sus experiencias. También el modelaje del adulto o del niño con mayor dominio lector, facilitan la comprensión del sentido del mensaje del autor cuando lee con emoción el texto e incorpora matices en la lectura.

Asimismo la relectura de un mismo cuento, va enriqueciendo el lenguaje del niño, permitiéndole avanzar rápidamente en la lectura individual por convertirse en un material más predecible, así como también el generar un espacio donde pueda compartir sus teorías del mundo y aportar o recibir ideas de otros adultos y niños, con los cuales se abre un diálogo natural nacido de emociones compartidas, haciendo un aparte de toda preocupación académica. Otro recurso que se tuvo presente en el trabajo con cuentos, tal como se señaló anteriormente, consistió en la selección de historias construídas con una trama predecible, apoyadas con figuras de reiteración que le brindan al niño que se está iniciando mayor posibilidad de acertividad en el manejo de sus hipótesis lectoras.

Por ser tan rica esta actividad, se invitó a algunos padres para que la compartieran con sus hijos, que además afianzaba los lazos de afecto y comunicación entre ellos. Leer con los niños es siempre un placer, "un placer tanto más necesario para quienes tienen problemas de lectura" (Patte, 1984, p. 15), como es el caso de los niños sordos. Al compartir la lectura con los niños se penetra en un mundo verbal mucho más rico, que el lenguaje cotidiano reducido al mínimo,

siempre y cuando en estas lecturas compartidas el niño pueda interrumpir cuando lo desea para preguntar u opinar.

A la par con la narración y lectura de cuentos, se incluyeron una serie de actividades que además del lenguaje, desarrollarán la capacidad para inferir, parafrasear, establecer relaciones causales, identificar comparaciones y contrastes. El propiciar el uso de inferencias, jugó un papel fundamental en todas las actividades de lectura, pues resultó una estrategia básica para la comprensión del mensaje, así como para reconocer la idea principal del texto, comparaciones y contrastes implícitos en él; teniendo presente que la comprensión es construir un enlace entre lo conocido y lo desconocido, es decir que dependerá del acopio mínimo de conceptos conocidos que debe poseer el lector como base para comprender lo que se lee.

Bajo este contexto conceptual de los cuentos, además del espacio en el aula para el cuento, surgió la idea del **“Osito cuenta cuentos”**, que consistió en un bolso con forma de osito, que servía para transportar al hogar un cuento seleccionado previamente por el niño, para ser leído con los padres, hermanos o abuelos, y al día siguiente debía ser narrado o leído en señas al resto de sus compañeros de

aula, acompañado en algunas ocasiones de un cuadernito en el que dibujaba o realizaba algún comentario del cuento. Otras veces se leía el texto en el aula, para que el niño lo narrara a sus padres en el hogar, quienes desconocían por completo el contenido del mismo; posterior a la narración, los padres debían escribir un recuento, el cual era leído al día siguiente, generándose comentarios en el grupo y modificaciones si lo consideraban pertinente.

- **El recuento** resultó ser una estrategia eficiente para aproximarnos a lo que los niños habían entendido de lo que leían, al ser capaces de repetirlo con sus propias palabras. Otra forma utilizada fue el parafrasear el texto con el uso de sinónimos o por el contrario cuando se invitaba al niño a cambiar el personaje o sentido de la historia. Esta actividad era reforzada con preguntas que ayudaran a la comprensión del texto, que se extendían hasta el desarrollo de estrategias que permiten la identificación de causas y efectos que facilitan la comprensión de las relaciones causales presentes en éste.
- **La identificación de secuencias** también formó parte del trabajo con cuentos, ya que el dominio de ésta estrategia facilita al lector la comprensión de orden de los eventos o de la información

presentada en un párrafo, permitiéndole responder a las preguntas de: ¿cuándo sucedió?, ¿qué pasó antes de ...?, ¿qué pasó después de ...?.

- **¿Dónde va el título?** fue otra de las actividades apoyada también con cuentos, que se inició invitando al niño a predecir o inferir según el título el contenido del cuento; posteriormente se varió la estrategia invitando a los niños a seleccionar de un montón de carteles, el título que resultara más adecuado para un texto entregado previamente. También se realizó ofertando varias oraciones, frases o párrafos, de las cuales se debía seleccionar una que tuviese relación con el título entregado previamente.
- **El recetario** fue otra de las actividades que disfrutaron los niños, teniendo como motivante su elaboración como regalo para el día de la madre. Una de las importancias que tiene esta actividad, consiste en que se necesita seguir un orden preciso para lograr un fin, siendo además una de las destrezas más requeridas en nuestra vida cotidiana. Se llevó a cabo escribiendo las recetas sencillas que eran elaboradas por los niños; otras veces se hacían las recetas, luego ellos tenían que recordar y escribir los ingredientes y las instrucciones para realizarlas.

- **Proyectos:** esta forma de planificar propició el aprendizaje colectivo, en el cual está implícito el respeto a las diferencias individuales. Cada quien tiene un lugar en el desarrollo del mismo, asumiendo la investigación dependiendo de sus capacidades. Por otro lado, los proyectos también toman relevancia no sólo por la meta a alcanzar, sino por la necesidad que surge de hacer uso de la lengua escrita, ya sea en la producción de textos cuando se elaboran los resultados, conclusiones o resúmenes y/o cuando se requiere la lectura para conocer o profundizar los conocimientos de lo que se investiga. Una de las estrategias que se anexaron al desarrollo de proyectos, fue la elaboración de carteleras murales que recogían lo que a los niños les había parecido más importante del tópico investigado, o que por la importancia del tema sentían la necesidad de darlo a conocer a otros.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el momento de cierre de la investigación, en la recolección de datos encontramos los siguientes resultados:

Dominio de Aspectos	Número de Casos	Porcentaje
Gráficos y Funcionales del Texto		
Recorrido visual de izquierda a derecha.	7	100%
Comprensión de la linealidad del relato.	7	100%
Diferenciación de caracteres.	7	100%
Diferenciación de formas fijas.	7	100%
Dominio parcial del deletreo digital.	1	14.28%
Dominio total del deletreo digital.	6	85.71%
Dominio de la totalidad del alfabeto gráfico.	5	71.42%

Esto significa que para el momento de cierre de la investigación, **los 7**

niños de la muestra, tienen conocimiento de que:

- **Se lee de izquierda a derecha** lo cual se comprueba a través de las grabaciones en las que se observa la focalización en letras desde la izquierda hacia la derecha, y por los movimientos oculares o seguimiento de la linealidad con el dedo.
- **Hay grafemas particulares para construir las palabras**, aún cuando les es prácticamente imposible tener conciencia de "fonema" por sus restricciones de acceso a la fonología de la lengua oral, lo cual se comprueba por el uso de grafemas distintos al integrar palabras, derivado de la evolución de la "hipótesis de variedad" (Ferreiro, 1987) comprobado en la producción de textos propios de niños de nivel alfabético.
- **Hay formas habituales para ciertos textos**: la fecha en las cartas con el orden: ciudad, día, mes, año, el saludo (Hola Amiga), la firma, los títulos, había una vez, etc.

De un total de 7 niños, **6 niños** utilizan el deletreo digital con inclusión de casi todos los grafemas y **5 niños** utilizan adecuadamente la totalidad de las letras signadas con los dedos así como el alfabeto escrito en su totalidad .

Además de estos aspectos podemos observar en relación con el aspecto sintáctico:

- **El inicio de concordancia género y número**, muy frecuente en los niños con mejor resto auditivo:

El leñador con los dos hijos

La bruja se puso brava

Los niños se fueron de paseo

- **El uso del pretérito como tiempo verbal** en la narración en todos los casos:

El papá trabajaba de leñador

Manuel se asustó

- **El uso frecuentemente apropiado de artículos, conjunciones, y adverbios** que son propios de la lengua escrita y que no tienen referentes en la LSV, en todos los niños:

la tía, el niño

y la tía dice ¿quién partió el vidrio?

Después dijo no te preocupes

Y entonces la bruja quería

- Algunas peculiaridades que demuestran **la búsqueda de referentes con su lengua natural (LSV)** como:

a) **la inversión del orden sustantivo-adjetivo por adjetivo-sustantivo**, propio de la LSV en los sordos profundos:

porque bonita torta (porque la torta era bonita)

b) **la omisión de verbos auxiliares o formas verbales compuestas** de acuerdo a la sintaxis de la LSV en las primeras producciones y la evolución en los niños con mejores restos auditivos:

yo quiere amiga tu (yo quiero ser amiga tuya)

mamá fue Caracas yo llora (mamá se fue a Caracas y yo me puse a llorar)

el niño estaba preocupado(últimas producciones)

Manuel estaba gritando (últimas producciones)

c) **la omisión de partículas pronominales:**

pero no gusta (pero no me gusta)

d) **la inversión del orden con las formas pronominales** de acuerdo a la LSV:

yo quiero escribe para mí (yo quiero que me escribas)

yo quiero escribe Angie para mí (yo quiero que Angie me escriba)

En relación a otros aspectos gráficos encontramos el uso adecuado de marcadores gráficos: mayúsculas en los nombres propios casi

sistemáticas, guiones, interrogaciones, separación entre párrafos adecuadas, uso de comas para enumerar.

Uno de los logros más importantes radica en que los niños han desarrollado competencias escriturales que les permiten hacer uso de la lengua escrita en su función social y cultural. La capacidad alcanzada en el conocimiento de la macroestructura gráfica resalta los logros básicos de los niños en el manejo de ciertas convenciones de la lengua escrita.

Una de estas convenciones es la referida a la direccionalidad de los textos de izquierda a derecha y de arriba a abajo, que hemos podido observar como un logro en todos los niños del grupo de estudio.

Asimismo, tenemos también la diferenciación de discursos, en estos momentos pueden los niños hacer uso de diferentes formatos: una tarjeta, una carta, un cuento, un recetario. En todos ellos tienen conciencia de la disposición de los textos según las convenciones pero además les dan sentido y expresan sus sentimientos y emociones.

Ejemplo: en una tarjeta

"Yo te quiero mucho.

El Niño Jesús te regale paz y amor.

yo espero que pases Feliz Navidad"

Tu hija

o en una carta

Querida Yazmín:

quiero que te valla bien,

espero verte hermosa

Adiós cariño

Te doy amor

Cuanto amor me das.

Otro aspecto relevante a citar, es el dominio que tiene la mayoría de los niños en estudio de ciertas reglas de la lengua escrita, como el uso de la sangría, de mayúsculas de signos de agrupación, de títulos, etc.

En cuanto a las competencias desarrolladas en la estructura gramatical, podemos expresar que la evolución ha sido realmente significativa, pues de un nivel inicial de indiferenciación total de símbolos escritos se ha pasado al uso convencional de las grafías.

En relación a la **capacidad de segmentación**, de siete (7) niños, dos hacen una correspondencia que según Negret (1996) se denomina oracional y palábrica. Mientras cinco (5) ya construyen alfabéticamente los textos .

En cuanto a la **microestructura del texto**, se podría decir que todos los niños tienen un trazo fluido que permite inferir la relación que establecen los niños en el acto de escribir.

Captación de los aspectos semánticos del texto:

Captación de Aspectos Semánticos del Texto	Número de casos	Porcentaje
Captación aislada de contenidos a través de LSV.	0	0%
Anticipación de sucesos y eventos del relato.	7	100%
Reproducción de aspectos parciales del relato en LSV.	0	0%
Reproducción total del recorrido narrativo en LSV.	7	100%
Búsqueda de claves gráficas en el texto.	5	71.42%
Lectura.	5	71.42%

La **totalidad de los niños** en este momento es capaz de captar la narración total del texto a través de la LSV, y de mantener la secuencia lo cual es comprobable a través de preguntas que exigen la anticipación de los sucesos cuando es narrado el cuento por primera vez. Igualmente **todos los niños** son capaces de narrar los

eventos claves de los relatos en LSV y de culminar una narración de principio a fin; **cinco niños** de un total de siete, son capaces de leer y encontrar (a solicitud de la docente) claves gráficas en el texto y son lectores alfabetizados.

En los anexos presentamos textos producidos por los niños que conformaron la población en estudio, en una primera etapa y en el momento actual. Así como también textos de otros niños con muy buenos restos auditivos, con muchos más años de escolaridad, que se encuentran en niveles académicos superiores que no vivieron este proceso y que nos permite contrastar y observar la marcada diferencia entre las producciones escritas de ambos grupos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1 La lengua escrita, imprescindible para el sordo

Al detenernos en este lugar del camino, podemos reconocer cómo la lengua escrita se convierte en una de las herramientas básicas de superación del ser humano, pues ésta nos permite no sólo su disfrute, sino que nos sitúa en el umbral del saber, propiciando nuestro crecimiento como individuos y como entes sociales.

Para las personas en general, quizás sea una decisión opcional el atravesar ese umbral y desarrollar la capacidad de leer y escribir, pero para los sujetos sordos éste dominio se transforma en un requisito imprescindible como medio comunicacional y de subsistencia, por ser la lengua escrita un instrumento de acceso y de intercambio con el mundo oyente, además de ser la garantía ideal para satisfacer sus aspiraciones de prosecución académica.

Si bien es cierto que hemos podido observar en el grupo de estudio, un cambio de actitud significativo hacia la lectura, con una disposición actual de disfrute y de desarrollo de una capacidad de búsqueda, también es cierto que ha sido el resultado de una ardua

labor, de un proceso que ha sido iniciado con actividades de aproximación enmarcadas siempre bajo una visión lúdica, que permite progresivamente brindarle al niño un piso de apoyo para ir conociendo el intrincado pero fabuloso mundo de la lengua escrita. En esta aproximación, la lectura y narración de cuentos han ocupado un lugar privilegiado, que será agotado sólo cuando los niños lo decidan; acompañado también del abordaje de diferentes tipos de material escrito.

2 El docente y su rol definitorio en el proceso

Es importante resaltar, la capacidad que debe tener el docente para atraer a los niños hacia el texto escrito que se esté comentando, leyendo o narrando. Más allá de la traducción en LS V. de lo leído, debe estar la creatividad del docente para añadir detalles que permitan clarificar aún más el significado del texto, así como también el lograr establecer una relación de lo que pasa en el mismo con las experiencias vivenciales de los niños.

La aproximación a la lectura textual, es decir al texto original, se va incrementando, a través de cada relectura que se haga del mismo libro, ya que el niño en cada oportunidad podrá construir la

información que le faltó en la o las primeras lecturas del mismo texto, requiriendo cada vez menos la participación del adulto. El niño es el mejor guía de lo que requiere aclarar o comentar, así como establecer el tiempo estipulado en la continuidad de la lectura, él debe ser el que propicia o suspenda las pausas.

La preocupación de lograr el alcance de ciertos contenidos informativos y académicos, no debe mermar nunca la calidez, entusiasmo, tiempo e interés que debemos imprimir siempre en cualquier actividad de lectura. La meta del docente no debe ser nunca la búsqueda obsesiva de obtener respuestas predeterminadas de los niños durante su lectura, sino el generar un ambiente interactivo, que se preste para una interpretación creativa del texto.

Los comentarios a lo largo de la lectura, deben ser para ratificar, negar, relacionar o preguntar alguna característica o evento, no sólo para aproximar el niño al texto, sino que además despierte la curiosidad de conocer lo que pueda estar contenido en cada libro que llegue a sus manos.

En la lectura con niños sordos las limitaciones que pueda tener el docente, en el dominio de la lengua de señas, no deben coartar el encantamiento, pues sin negar la importancia de ésta, ni la necesaria

búsqueda de lograr su dominio ideal, podemos valernos de un sin fin de recursos lingüísticos, orales, corporales y emocionales para viabilizar el mensaje. El asumir un enfoque que conciba la lectura como un proceso y asigne al niño un rol protagónico en éste, implica el tener nuevas actitudes hacia el acto de leer más que aplicar nuevos procedimientos o métodos para enseñar a leer.

El convencimiento del docente, de creer en lo que está haciendo, y la seguridad de lograrlo es lo que garantizará el éxito. Al inicio del proceso, la magia está en nuestras manos, al transcurrir el tiempo el acto mágico es compartido por todos.

www.bdigital.ula.ve

3 Importancia de la creación del entorno lingüístico

Si bien es cierto que el tipo de pérdida auditiva que posea el sordo, puede -en algunos casos- ser un factor que facilita el dominio de la lengua escrita, ésto no puede tomarse como algo determinante, pues la realidad nos ha demostrado que al igual que los sordos profundos, la mayoría de hipoacúsicos moderados y severos presentan deficiencias en su capacidad para usarla. Al igual que los niños sordos, los hipoacúsicos, requieren ser envueltos en un ambiente lector que haga más aprovechables los restos auditivos que puedan

poseer. Esto exige propiciar un ambiente de aprendizaje donde se le permita al niño adquirir con fluidez ambos lenguajes al mismo tiempo: L.S.V. y español. En este sentido la **creación del entorno lingüístico** representa el punto de partida de cualquier intento por acercar a unos y otros al objetivo, de allí nuestro esfuerzo denodado en lograrlo y mantenerlo.

4 La Intervención Temprana, etapa fundamental

Otra conclusión fehaciente es la influencia que tienen los antecedentes experienciales y las competencias lingüísticas de una persona en la comprensión del mundo en general y en la lectura en particular. A partir de la experiencia acumulada de un individuo, éste va evolucionando y modificando su conocimiento del mundo y por ende desarrollando su lenguaje, ésto le posibilita construir una estructura de conocimientos que en el momento de la lectura **transactúan** con cada nueva información que se le presenta. En la transacción, no sólo se activan estados internos ligados a la simbología verbal, sino que también se despiertan condiciones emocionales y valorativas de cada lector. Rosenblatt (1988) describe

este proceso como una transacción que requiere la selección del reservorio de pensamiento y sentimiento, y advierte que el hecho de que se den estas dos posturas no implica que se separe el conocimiento de las emociones, puesto que ambos van siempre unidos.

El reservorio acumulado en la mayoría de los niños que conforman la muestra, es debido a que éstos habían sido pioneros en asistir a una Guardería de Bebés Sordos, en la que se comentaban los acontecimientos del mundo a través de una lengua natural para ellos, la LSV. Aunado a este antecedente, se encuentra el plan de actividades desarrollado a lo largo de la investigación que permitió generar un ambiente propicio para el desarrollo de algunas competencias lingüísticas del español como segunda lengua.

5 La configuración de un entorno general proclive para el aprendizaje

El haber tenido presente este aspecto a lo largo de la investigación, nos ha permitido propiciar actividades que partan de los conocimientos y experiencias previas de los niños, e incrementar el conocimiento que éstos tienen del mundo, así como el desarrollo de

competencias lingüísticas que le posibiliten exteriorizar sus pensamientos y sentimientos. El entorno de aprendizaje que obtuvimos fue rico en variedad y en contenido, especialmente en el ámbito escolar, el proceso de enseñanza -aprendizaje se gestó en actividades significativas para todos los involucrados en el proceso, que le permitieron al niño hacer uso adecuado y eficiente de lo aprendido.

6 La lectura como vía de desarrollo cognoscitivo

Las actividades en general realizadas en el aula, en búsqueda de lograr un dominio eficiente de la lengua escrita, propiciaron espacios de intercambios de experiencias relevantes, que además de proporcionar conocimientos básicos para comprender la lectura, despertaron el interés por aprender, así como por generar el desarrollo del pensamiento lógico y verbal del niño, los cuales son requisitos indispensables para la interpretación del mundo en general y para el dominio de la lengua escrita en particular. Es así que los niños de la muestra en una prueba de "Habilidades de Pensamiento" aplicada por la Unidad Coordinadora de Educación Regional (UCER),

mostraron niveles de respuesta superiores al de otros niños sordos de mayor edad.

7 El favorecimiento permanente del desarrollo lingüístico

El desarrollo del lenguaje en los niños debe ser constantemente estimulado, máxime cuando se trata de niños sordos, creando variedad de espacios donde tengan oportunidad de interactuar con sus pares, incentivándoles para que aprendan a expresar sus pensamientos y emociones. El releer varias veces una misma historia o cuento preferido de los niños, la dramatización o simulación de un evento, o el montaje de un diálogo con títeres, además de ser un elemento de disfrute facilita la apropiación de estructuras lingüísticas y enriquecimiento del léxico de una forma amena. Igualmente la discusión sobre temas de interés propician un ambiente no sólo para ampliar sus conocimientos sino también para enriquecer su lenguaje. Es importante tener presente, que cualquier actividad que se planifique debe contemplar una comunicación real y efectiva, pues el mecanicismo o ejercicio frío o aislado puede más bien tener un efecto nocivo en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento del niño, desarrollando una actitud negativa para expresarse o leer. "Aprender

a significar" como muy bien lo expresa Halliday (1982), debe estar implícito en un contexto de situaciones, donde el significado cobra valor a través de las personas o eventos que surgen en la relación. Al igual que el hablar, la razón para escribir o leer está determinada por la necesidad de expresarse, conocer o profundizar en lo ya conocido, y sobre todo cuando lo que deseamos hacer no puede ser alcanzado por otros medios. Es aquí donde el acto de leer o escribir tienen sentido; por tanto el niño estará dispuesto a leer o escribir sólo cuando requiera su uso para lograr un fin determinado.

8 La relevancia de un trabajo compartido escuela-familia

Si la escuela y la familia logran propiciar un espacio, donde se garantice vivenciar el proceso de lectura y escritura dentro de un contexto significativo, lejos de la angustia meramente academicista, y el docente logra centrar su papel en orientar, estimular y descubrir cómo facilitar el proceso de formación del niño, entonces habremos ganado una de las batallas principales en la formación de nuestros niños.

Las actividades de lectura que se programen, deben en su mayoría incluir en lo posible a la familia, demostrando que éstas se pueden

convertir en momentos para compartir no sólo saberes y experiencias, sino también afectos; tal como lo expresó una madre de un niño en estudio: " la lectura compartida con nuestros hijos, nos obliga a acompañarlos en ese duro camino que es la lectura, y también nos sirve para separar un tiempo para estar con ellos y disfrutar juntos las narraciones o lecturas de cuentos o inventar historias".

La inclusión -o activación- de la familia en el proceso educativo del niño le permite además tener un conocimiento más consciente del proceso, haciéndose partícipe en el mismo, factor importantísimo en el desarrollo integral del niño.

www.bdigital.ula.ve

9 Una valoración diferente del proceso

Es ineludible reflexionar, sobre otro de los errores que debemos superar, en nuestro accionar pedagógico, el cual ha consistido en no valorar los procesos sino los productos. En el caso de la lectura o la escritura, bajo una concepción tradicionalista, sólo podemos observar lo que no ha logrado el niño, si lee o no, siendo incapaces de valorar aspectos como pueden ser un cambio de actitud positivo hacia la lectura, el reconocimiento de los diferentes avances que pueden tener los niños en el dominio de las convencionalidades y las

diferencias individuales, la capacidad desarrollada en el niño de conocer qué domina y qué le falta por lograr.

Hay que estar alertas ante los criterios que se establecen para evaluar los procesos, pues aún bajo una postura más integral también se puede caer en valorar sólo aspectos parciales del mismo. En el caso de la lectura y la escritura, debe ser más minuciosa la selección de estos criterios, ya que si bien es cierto que, resulta importante conocer los estadios en el desarrollo de las hipótesis de los niños sobre la escritura, lo es aún más valorar todo lo relacionado con los avances paulatinos de los niños en todas las dimensiones vinculadas con la escritura, sus funciones, su sentido comunicativo y expresivo, su conocimiento de los diferentes tipos de discursos requeridos para expresar sus ideas y sentires, su forma como lo organiza o simplemente el placer con el cual disfruta la lectura. Tal como lo plantea Negret (1996), la evaluación de la escritura debe estar basada en el **“texto escrito”** como unidad de análisis y no la palabra o la sílaba, dándole relevancia al uso del contexto.

Es por todo esto, que al intentar asumir una postura diferente hacia estos procesos, hemos podido darle un lugar importante en los resultados de la investigación al cambio experimentado por los niños

hacia el acto de leer, convertido éste en casi un acto mágico de casamiento entre el descubrir lo nuevo, ratificar o profundizar lo ya conocido y compartir experiencias y emociones; hecho que por demás resulta ser una prueba evidente de las actitudes y competencias lingüísticas que podemos desarrollar en los niños sordos para el abordaje de textos escritos, estando conscientes de que el camino es largo y de que todavía nos falta mucho por recorrer.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, M., Weinstock, J. y Erting, L. **Rodéenlos con lenguaje.** Mimeografiado.

Alisedo, G. (1989). **La Educación bilingüe para niños sordos: una experiencia Argentina.** Mimeografiado.

Alisedo, G., Alvarez, A. y Famularo, R. (1990). Particularidades de una experiencia bilingüe en Argentina. **GELES.** Año 4. Río de Janeiro: Universidad Federal do Río. 42-60.

Anzola, M. (1989). **Intervención temprana en niños sordos.** Barquisimeto: CADI.

Anzola, M. (1989). **Adquisición de la LSV y desarrollo de la lengua oral.** Washington. D.C.: Ponencia presentada en el Deaf Way.

Anzola, M. (1993). **Adquisición de LSV en niños sordos entre 0 y 4 años de edad.** Mérida: Postgrado de Lingüística de la Universidad de los Andes. Tesis de Maestría en Lingüística. (Mimeografiado).

Anzola, M. (1996). **Gigantes de alma.** Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura. Universidad de los Andes.

Arellano, A. (1992). **El lenguaje Integral: una alternativa para la educación.** Mérida: Editorial Venezolana.

Barboza, C. (1988). **Niveles de adquisición de la lengua escrita en un grupo de niños sordos**. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.

Barrera, L. (1990). Cómo evalúan el desarrollo escrito: texto y contexto. **ARGOS**, 12. Caracas: Universidad Simón Bolívar. División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Barrera L. y Fraca, L. (1991). **Psicolingüística y desarrollo del español**. Caracas: Monte Avila.

Behares, L. y Peluso, L. (1993). Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos hijos de sordos e hijos de oyentes.

Signo y Señal (2). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 145-177.

Behares, L. y Eramouspe, R. (1986). **Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores de Lenguas de Señas de los Sordos**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Bellugi, U. y Klima, E. (1979). **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press.

Bellugi, U. y Klima, E.(1982). **The Acquisition of Three Morphological Terms in American Sign Language**. New York: University Press.

Bergman, B. y Ahlgren, I. (1993). Consideraciones preliminares del discurso narrativo en la Lengua de Señas Sueca. **Signo y Seña** (2). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 63-71.

Bettelheim, B. (1978). **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo.

Bonvillian, Charrow y Nelson (1973). **Psycholinguistic and educational-implications of deafness**. California: Stanford University.

Charria, M. y Charria, M. (1993). **Los primeros pasos en la formación del niño lector**. Bogotá: CERLARC.

Chomsky, N. (1974). **Estructuras Sintácticas**. México: Editorial Siglo

XX.

Chomsky, N. (1965). **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MA. MIT. Press.

Cirianni, G. y Bernal, G. (1994). **Acto seguido**. Tercer ciclo. México.

Cresas (1986). **El fracaso escolar no es una fatalidad**. Buenos Aires: Kapelusz.

Crystal, D. (1981). **Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística**. Barcelona: Editorial Médica y Técnica C.A.

Dale, P. (1974). **Desarrollo del Lenguaje - Un enfoque psicolingüístico**. México:Trillas.

De Saussure, F. (1980). **Curso de Lingüística General**. Buenos Aires: Ed. Losada.

De Villiers, P. y De Villiers, J. (1980). **Primer lenguaje**. Madrid: Ed. MORATA.

Dijk van (1980). **Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del Discurso**. Madrid: CÁTEDRA.

Dijk van(1980). **Estructura y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

Dirección de Educación Especial M.E. (1979). **Fundamentación teórica del Programa de Prevención e Intervención Temprana**.

Caracas: Publicaciones de la Fundación para la Educación Especial del Ministerio de Educación.

Dirección de Educación Especial M.E. (1988). **Proyecto Bienio del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos**.

(Mimeografiado). Caracas: Ministerio de Educación.

Domínguez, M. (1996). La Familia y El Bebé Sordo. Algunos Fundamentos Lingüísticos y Psicopedagógicos para Decisiones

Difíciles. **El Bilingüismo de los Sordos**. Volumen 1. Nº 2. Santa Fé de Bogotá: Instituto Nacional del Sordo. 12-17.

Dubois, M. (1989). **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Dubois, J. OJO(1986). **Diccionario de términos lingüísticos**. Madrid: Alianza Editorial.

Erting, C. (1979). **Sign Language and communication between adults and children** . Washington: Ed. Silver Spring.

Esté, A. (1992). **La educación en Venezuela y el sentido de su cambio**. Ponencia presentada en el 1^{er} Seminario Nacional de Instituciones de Formación Docente. Mérida: Universidad de los Andes.

Esté,A. (1992). **La educación en Venezuela y el sentido de su cambio**. Coloquio de Lectura. Valencia: Ponencia.

Ferrer, O. (1986). **Consideraciones sobre la Educación del Niño Sordo**. Valencia: Ponencia presentada en las XXV Jornadas del Instituto de Fonoaudiología.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y Gómez, M. **Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E.(1987). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Editorial Trillas.

Ferreiro, E. (1988). **Proceso de alfabetización. La Alfabetización en Proceso**. Bibliotecas Universitarias Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E.(1996). **Los hijos del analfabetismo**. México: Siglo XXI.

Flood, J. (1986). **Promoting reading comprehension**. California: San Diego State University.

Fraca, L. (1994). **La comprensión Lingüística de tres estructuras gramaticales del español**. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Freinet, C. y Balese, L. (1976). **La lectura en la escuela por medio de la imprenta**. Barcelona : Editorial LAIA.

Freinet, E. (1978). **¿Cuál es el papel del maestro?¿Cuál es el papel del niño?** Barcelona-España: Editorial LAIA.

Galdames, V. (1989). Bilingüismo y Lectura. **Lectura y Vida**. 17-21.

Goigoux (1989). **Los niños sordos**. Caracas: Dirección de Educación Especial. Separata.

Goodman, K. (1989). **Lenguaje Integral**. Mérida: Editorial Venezolana.

Goodman, Y. (1991). **Los niños construyen su lecto-escritura**. Buenos Aires: AIQUE.

Graves, D. (1991). **Didáctica de la escritura**. Madrid: Ediciones Morata.

Halliday, M. (1982). **El lenguaje como semiótica social**. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. (1990). **Spoken and Written Language**. Oxford: University Press.

Hansen, B. (1989). **Tendencias de un enfoque bilingüe experimental para niños daneses**. Ponencia presentada en el Washington, D.C: Deaf Way.

Izagirre, M. (1989). **Psicoanálisis en niños**. Caracas: Monte Avila.

Johnson, R., Erting, C. y Liddell, S. (1989). **Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Jolibert, J. (1991). **Formar niños productores de textos**. Santiago de Chile: Hachette.

Kannapell, B. (1978). **Linguistic and Sociolinguistic Perspectives on Sign Systems for Educating Deaf Children**. Caccamise & D. Hicks Eds.

Kaufman, A. (1992). **Leer y escribir**. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Kaufman, A. y otros (1984) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires: AIQUE.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). **La escuela y los textos**. Argentina: Aula XXI. Santillana.

Kyle, J. y Woll, B. (1985). **Sign Language. The study of deaf people and their language**. Cambridge: Cambridge University Press.

Lampe, A. (1989). **El método diagnóstico-prescriptivo en la enseñanza de la Lectura**. Caracas: Ediciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Loffler, S. (1990). **Aspectos de la adquisición del lenguaje en niños bilingües alemán-español, en edades comprendidas entre 2,2 y 3,7 años**. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Lucas, C. (1989). **The sociolinguistics of the deaf community**. San Diego: Academic Press.

Male, A. y Rickli, F. (1983). **Pedagogie et Bilinguisme**. Paris: 15. Course de Recyclage Ortophonique.

Marchesi, A. (1987). **El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos**. Madrid: Alianza Editorial.

Massone, M. (1993). El número y el género en la Lengua de Señas Argentina. **Signo y Seña** (2). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 75-99.

Meadow, K., Greenberg, M. y Erting, C. **Interactions of Deaf Mothers and Deaf Preschool Children.** (Mimeografiado): Sign Language Research.

Merani, A. (1980). **El Lenguaje.** México: Editor Juan Grijalbo.

Mottez, B. (1995). Identidad Sorda. **El Bilingüismo de los Sordos.** Santafé de Bogotá : Instituto Nacional del Sordo. 32-36.

Murray, D. (1982). Writing as process: How writing finds its own meaning. **Learning by Teaching.** New York: Boynton and cook.

Negret, J. (1996). Niños, Textos Escritos y Evaluación. La Evaluación en la Construcción Inicial de la Escritura. **El Bilingüismo de los Sordos.** Volumen 1. N° 2. Santa Fé de bogotá: Instituto Nacional del Sordo. 29-33.

Oviedo, A. (1992). La Lingüística de las lenguas de señas. **Clave,** 1(1), 61-90.

Oviedo, A. (1996). El uso del Rasgo C+ en la Lengua de Señas Venezolana. **Lengua y Habla.** Mérida: Centro de Investigación de Lingüística.69-77.

Oviedo, A.(1996). **Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana**. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.

Pacheco, M. (1992). **Metodología de Enseñanza de la Lecto-escritura**. Caracas: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.

Pascoe, D. (1964). **Enseñando al niño sordo a hablar**. Caracas: Ministerio de Educación.

Patte, G. (1984). **Si nos dejaran Leer** Colombia: Editorial Kapelusz.

Piaget, J. (1965) . **El Lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño**. New York: Meridian Books.

Piaget, J.(1973). **Psicología de la Inteligencia**. Buenos Aires: Ed. Psique.

Picciano, A. (1993). **Computers in the school**. New York: Macmillan Publishing Company.

Pietrosemoli, L. (1988). **Señas y Palabras**. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Pietrosemoli, L. ((1989). **El aula del sordo**. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

Pietrosemoli, L. (1991). **La Lengua de Señas Venezolana: Análisis Lingüístico**. Mérida: Universidad de los Andes. (Mimeografiado).

Puente, A. y Poggioli, A. (1987). **Psicología Cognoscitiva**. New York: Mc. Graw Hill.

Quigley, S. y Paul, P. (1984). **Language and Deafness**. California: College Hill Press.

Ramírez, P. (1995). Comunicación y lenguaje en la persona sorda. Enfoques y métodos. **El Bilingüismo de los Sordos**. Santafé de Bogotá: Instituto Nacional del Sordo.

Red de Alfabetización de Uruguay (1997). **La escuela cambia**. Montevideo: Red de Alfabetización.

Rodríguez, L. (1992). **Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños**. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.

Rosemblat, A. (1979). **El Sentido Mágico de la Palabra**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Rosemblat, A. (1990). **La Educación en Venezuela**. Caracas: Monte Avila.

Rosenblatt, L. (1988). **Writing and reading: transactional theory**. Center for the study of reading. Technical Report, N° 416. New York: New York University.

Sánchez, C. (1988). **La Propuesta de Atención Integral del Niño Sordo**. Caracas: Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación.

Sánchez, C. (1990). **La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe**. Mérida: DIAKONÍA.

Schleper, D. (1997). Leyéndole a Los Niños Sordos: Aprendiendo de Adultos Sordos. En **Perspectivas en Educación y Sordera**.

Schleper, D. (1995). Leer, leer, leer ... una y otra vez. En **Perspectivas en Educación y Sordera**. (Mimeografiado).

Schlesinger, H. (1978). **The Acquisition of Sign and Spoken Language**. New York: Academic Press.

Serrano, S. (1989). La evaluación dentro del enfoque del lenguaje integral. **El lenguaje integral en la escuela básica**. Mérida: Universidad de los Andes.

Shawn, D. (1991). **Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Strategies for transition and implementation**. Washington, D.C.: Gallaudet University.

Skliar, C. (1989). El problema de la relación pensamiento-lenguaje en los niños sordos. **Revista fonoaudiológica**. Tomo 38. No. 1. Buenos Aires: 32-50.

Smith, F. (1982). **Writing and the writer**. London: Heineman.

Smith, F (1983). **Comprensión de la lectura**. Colombia: Trillas.

Smith, F (1990). **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Aprendizaje Visor.

Slobin, D. (1979). **Psicolingüística**. New York: Glenview. Scott & Foreman.

Stokoe, W. (1978). **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstock Press.

Tellería, B. (1981). **La comprensión de la lectura**. Mérida: Facultad de Escuela y Educación. Universidad de los Andes.

Tellería, B. (1996). **Aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura de la Universidad de los Andes.

Tierney, R. y Pearson. P. (1983). Toward a composing model of reading. En **Composing and Comprehending**. Urbana: Jensen J. Editor. National Conference on Research in English.

Torres, M. y Ulriche, S. (1991). **¿Qué hay y qué falta en la escritura alfabética de los chicos?**. Buenos Aires: AIQUE.

Triadó, C. y Forns, M. (1989). **La evaluación del lenguaje**. Barcelona-España: Anthropos.

Volterra, V. y Erting, C. (1990). **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Child**. The Netherlands: Springer -Verlag.

Vygotsky, L. (1981). **Pensamiento y Lenguaje**. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Weinreich, U. (1974). **Lenguas en contacto**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

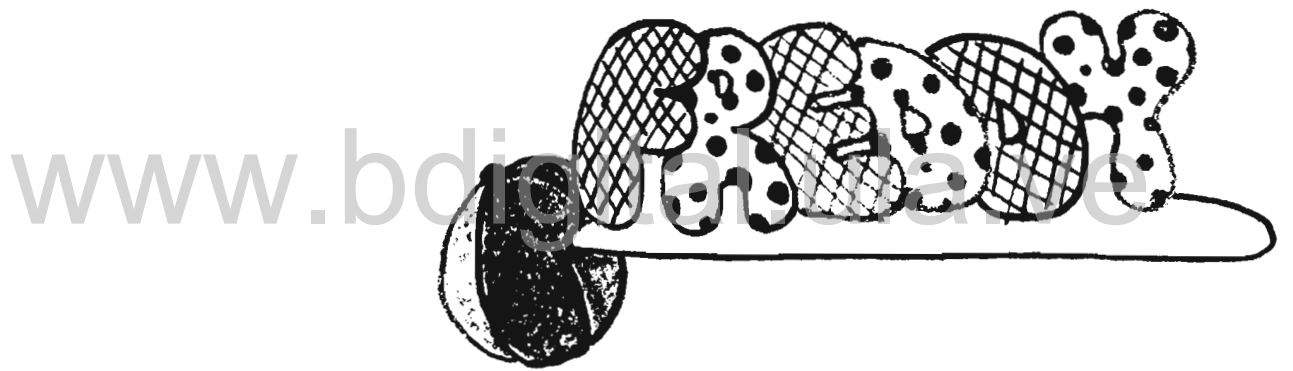
www.bdigital.ula.ve

Mediante los siguientes anexos se puede evidenciar el proceso diferenciado de cada niño en el uso y dominio de la lengua escrita.

Resultando interesante resaltar su evolución que va desde un cambio de actitud hacia la lectura, pasando por expresiones de dibujos y palabras aisladas, relatos en señas traducidas por los padres, hasta lograr estructuras más complejas que responden a las convencionalidades de la lengua escrita en un uso inducido o espontáneo.

Asimismo, se pueden comparar los primeros escritos de los niños al inicio de la investigación con sus últimas producciones, en los cuales se puede observar un uso bastante aceptable de la lengua escrita en el que se manifiesta su poder reflexivo y creativo.

Finalmente se pueden contrastar las producciones escritas de los niños que conformaron esta investigación con las realizadas por jóvenes que ya han alcanzado niveles educativos superiores (7° y 9° de Educación Básica) con muy buenos restos auditivos y que sin embargo aún resultan muy precarias.



Er eddy is SA





Mérida, 10 de Mayo de 1.998

Estimados Amigos de Chile

David, Natalia, Kathy, Iris, Marcelo, Karina, Claudio y Juan Pablo.

Estimados, yo me llamo Freddy Reinaldo Montilva Carrero, tengo 12 años, estudio 4º grado en el Instituto de Educación Especial Ofelia Tancredi, de la Ciudad de Mérida, en Venezuela.

En nuestra escuela todos tenemos dificultades de audición, somos muy buenos compañeros, estudiamos el lenguaje de señas, todos los docentes son muy preocupados, responsables nos quieren mucho, son bastante colaboradores en las actividades de enseñanza asignadas.

Mi maestra se llama Aniuska, todos mis compañeros la queremos y la respetamos mucho, nos tiene confianza y buen trato, mi escuela en poco tiempo va a ser muy bonita, la construcción nueva de ampliación esta por terminar y aquí los estaremos esperando para cuando ustedes quieran y puedan venir.

Mérida es una ciudad turística, es la ciudad estudiantil de Venezuela, el clima es frío, pertenece a la Cordillera de los Andes, hay muchos sitios que visitar y conocer entre ellos el teleférico mas alto y largo del mundo.

Quiero estar siempre en comunicación con todos ustedes, no los olvidamos y no nos olviden.

Su amigo de siempre.

Freddy R. Montilva C.

Tiempo graduó el el horno, buscó unos guantes para sacarla porque estaba caliente, la sacó del molde, preparó el nevado con huevo y azúcar y lo puso en la manga y con una paleta para adornar la torta le puso las velas, el niño miró vio la torta bien con lo que quedaba hizo otra pequeña, se la regaló, a la mamá ella se sorprendió cuando vio al esposo y al hijo con las dos tortas. FIN.

www.bdigital.ula.ve



se subio
eoxgnntio



ma nnel



agarrar
xa 20/11xx

Papa



SE caa. t.
se puso a llorar



G. v b n a T a c
abuela

Jose Luis

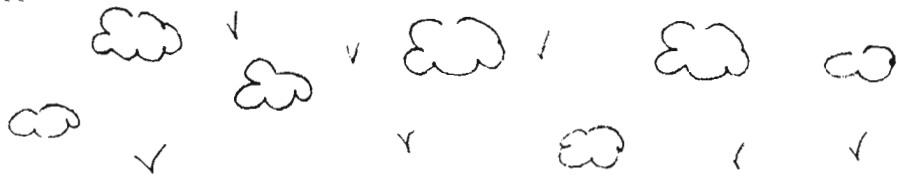
El papá batió los huevos y la mantequilla y azúcar la puso en el molde en dos uno grande y otro pequeño el hijo lo vio y le dijo al papá yo quiero felicitar, le pusieron el nevado blanco con una manga a las dos tortas, llegaron invitados, la familia una mujer se sorprendió, era la mamá se puso muy contenta al ver al esposo y al hijo con la torta.

POPO y PAPÁ

www.bdigital.ula.ve

Josefina Gutierrez

nubes pajaros sal miña come
azul Rio bonito. Josefina y papá hacen
Sopa de sabrosa



www.bdigital.ula.ve



Como pelo papa zorro

pelota un niño y un niño

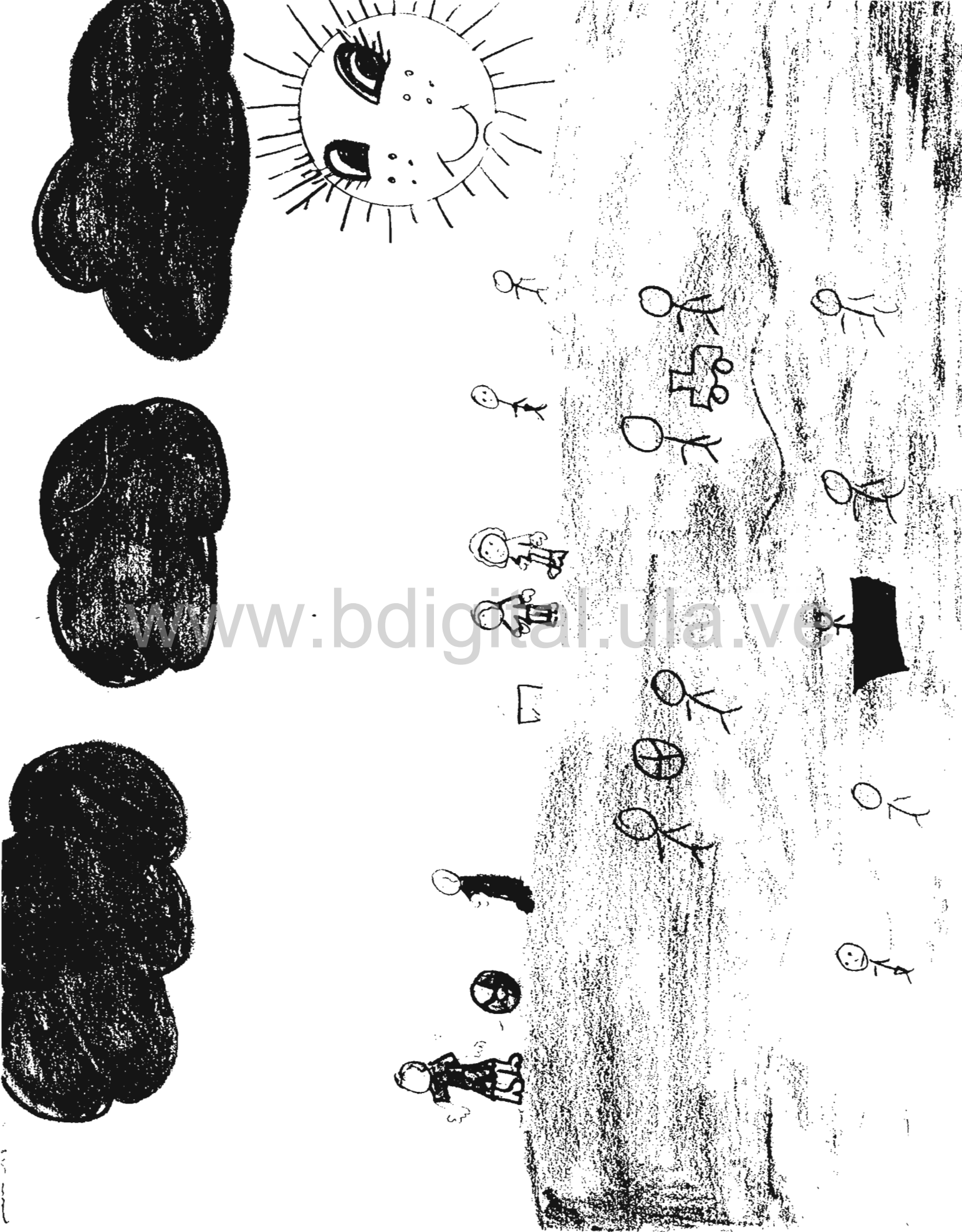
miGA y amibo. dos

mami y papa. asacompra

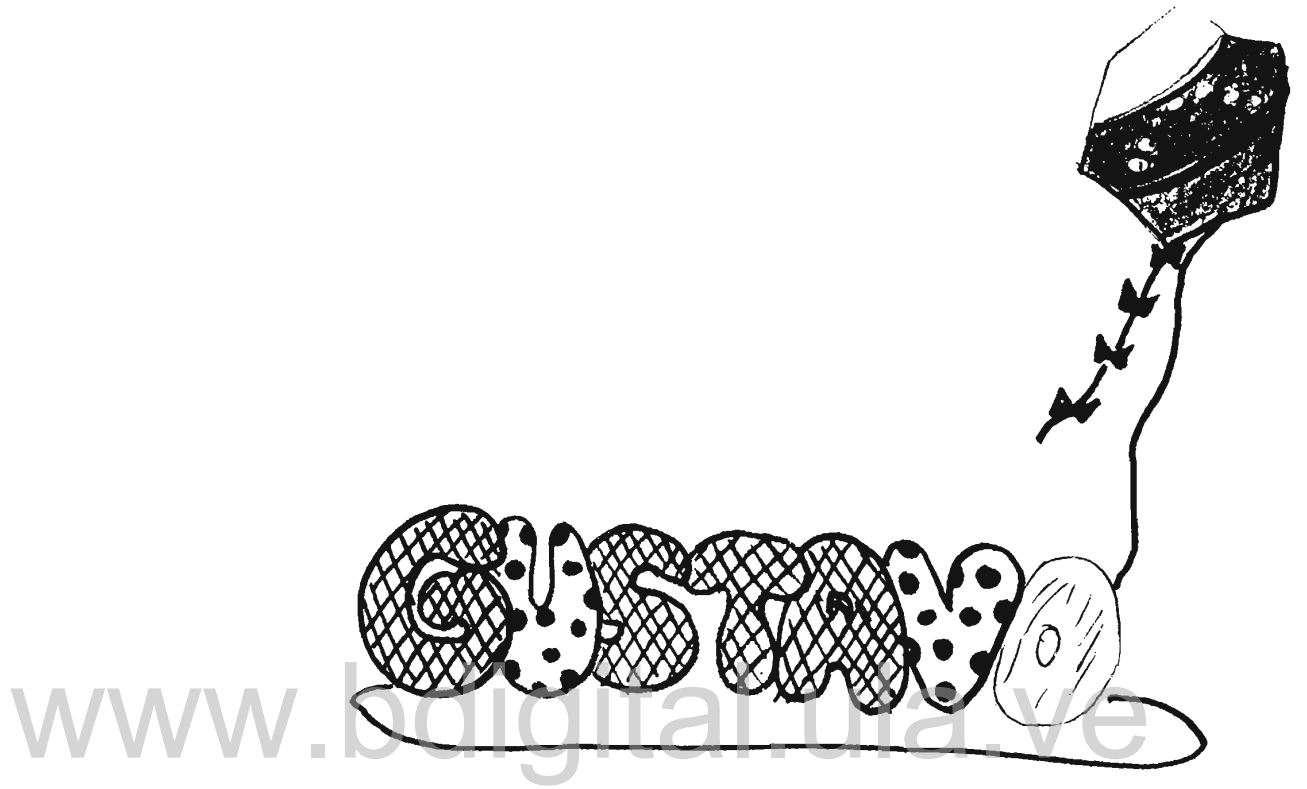
una camisa y dos pantalón. tanto de

dos papa un pollo y ro?

www.bdigital.ula.ve



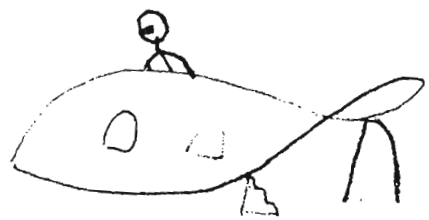
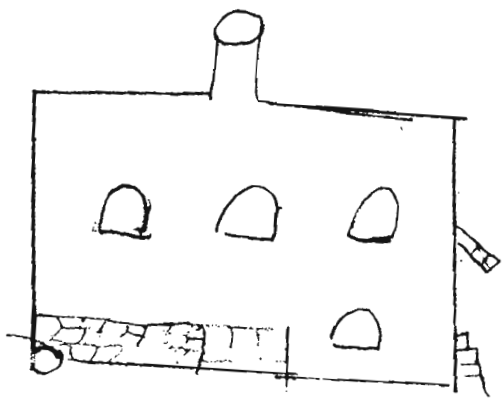
www.bdigital.ula.ve



pequeños preparó un ma tosas y redonemero
y bano al puel y en metos del losmos
y de ises la saco de losmos la tosas
y cuando suses puto la alas y en mismo
vidos al papá como una tosas
papá Teparo esa tosas pequeña y
el papá y vino feros al lasalas
la mamá se asombro por el cumpleaños
dia prometido

Hay día de ingenieros queremos que segen mucho
Por su familia para que les ayude a sus
hermanos cuando viene para Heida a conocerla
Los amigos de Heida queremos como serlo
nosotros fuimos para el astrofisico
que hay aqui

www.bdigital.ula.ve





había una vez un niño llamado Jesús que fue al río
y se encontró un niño llamado Custante,
entonces fueron a la casa de Jesús fueron a jugar Carrito
entonces fueron a mercado comprado una papa
Citos cada una 1000⁰⁰ y comprado una papa
Citos cada una 5000⁰⁰ y comprado un Tomate
Citos cada una 500⁰⁰ entonces fueron a la
casa y Custante fue al río

Custante fue al río

www.bdigital.ula.ve



Laura Sierra



MANUEL
ABUELA
ARbol
hag
Manuel agarró' manaraja del árbol

www.bdigital.ula.ve



Manuel
Manuel se cayó y se puso a llorar. y la abuela
cayó llorando



la abuela
cayó
Pecaco
papá pegaron

Abuela

Merida, 19 de mayo de 1997

yo la

mamá es muy bonita.

mamá te amo mucho.

mamá a el día de la madre a yo un regalo

cosa muy bonita.

mi amor mucho.

yo digo mamá también amor.

mucho.

mamá fue caracas yo llorea

porque mamá fue caracas

chao mamá te amo

Laura

la mamá del niño

La mamá de niño llama al
niño vamo planta. niño soy farra
de agua niño. niño un amigo
dijo juego pelota. La mamá de niño
pato, vaca, gallo, gallina, caballo fue
come todo planta. después, la mamá
se sorprende mamá es bravo mucho
porque planta todo come pato,
vaca, gallo, gallina, caballo. come todo
la mamá mucho bravo planta
niño la mamá

Laura



★ floa
★ Quiero:
niño Jesús
¿Cómo estas?

★ Feliz Navidad ★
★ niño Jesús ★
★ Te quiero ★
★ mucho ★
★ amor que todo ★
★ sea lindo ★

★ Feliz Navidad ★
★ Próspero Año 1998 ★
★ te deseamos desde el...

Laura
Cilen
Círculo de Lectores Nuevos



www.bdigital.ula.ve



Yasmin bonita
escuela bonita
Yasmin te amo
mucho.
gracia Dios te
cuida mucha
te quiero
Laura Sierra

te amo
todos
Dias

Merida, 13 de Mayo de 1997

Hola amiga Andrea porque
es muy fastidiosa. Andrea pego
siempre Angie. Yo quiere amigo tu
pero no gusta porque pelea mucha
yo esta triste porque no me gusta
pelea, Andrea y yo te amor mucho
a ti.

yo quiere escribir Andrea para
mi.

Saura

nombre: LAURA

cuento

Perro y perra

hija

La perra en un lugar es bonita.

El perro dijo tu es bonita perra.

en perro un tiene casa grande a
bonita y cerca a casa la perra y
casa es pequeño, perro dijo es bonita tu

mucho da flores perra dijo gracias

Ahora saltar perro a perra
con dos, embarazada un hijo,
perra es pequeño.

La abuela del niño

La abuela dijo para el niño
La abuela dijo vidrio al rompio
los niños dos piedras vidrio los
niño me caso quien los niños voy
corro niño vio vidrio al rompio
niño está asuto niño corro abuela
esta bravo mucho porque el vidrio
reto.

Laura

apellido: Sierra garcía

El río

El río fue familia.

Después agua fría a río.

Papa, mamá, Jesús, Manuel, Angelo, Andrea, Juliana y yo.

Después fue dijo Jesús a papa no fue.
yo sea Juliana agua a río.

Mamá dijo comer.

Si yo dijo sabora sopa.

Jesús dijo gustar carne

papa que todos miras.

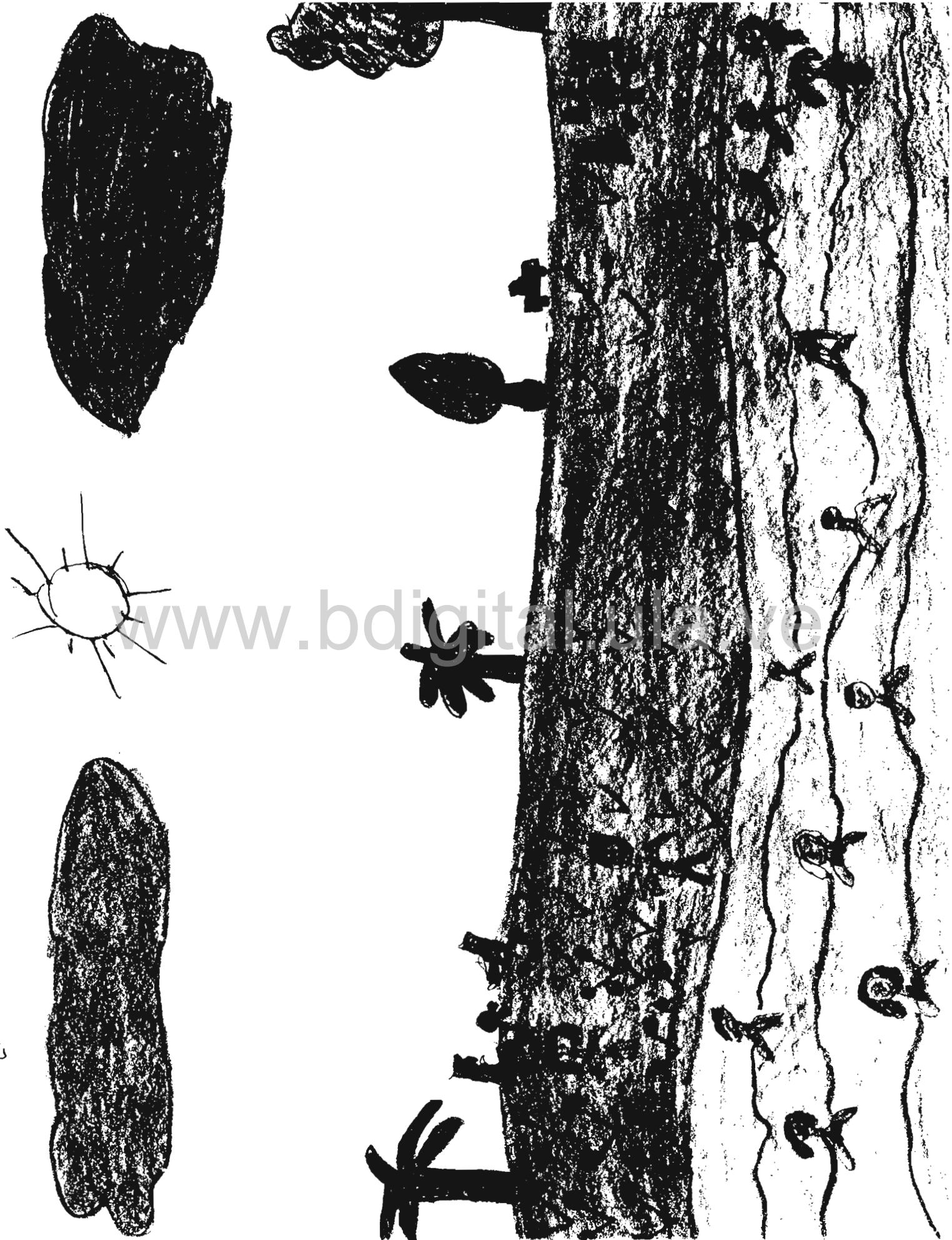
yo fue porque si dijo papa.

Juega mucho.

ya fue.

dormir toda.

fin



www.bdigitallibrary.com

* ¿Qué es lo que más me gustaría hacer?

* ¿Con quien?

* ¿Por que?

* Vega sol me gusta mucho
porque mucho contenta,
otra cosa, después a va al
parque a jugar mucho,
al va casa, mañana a
al mcdonald a me gusta
mucho a contenta, después,
a varios a otro vez vega
sol que como pizza,
ya después va casa
mañana Laura hoy
cumpleaños mucho
contenta, mucho
Regalo.

El Cuento

Vacho hizo Batir después hace
torta y nevado dijo nacho otro
torta hizo después dijo otra vez
torta hace palda después
camina fue nacho bandeja
también hizo después todas
se sorprendió familia
orgullo bonita torta, reunión
amistad.

nacho y el hijo hace dos torta,
nacho hace torta grande, el hijo hace
torta pequeña. para brusela

Queridos amiguitos de Chile

Tía

Les envío esta carta por
saludarlos y desearles que estén
bien.

Que como yo sean niños estudiosos
y obedientes, para que nuestro futuro
sea de provecho.

Espero que con esta carta establezcan
una linda amistad e intercambien
ideas.

Que me cuenten la cosa linda que
se encuentran en este país e igual
mente Hardy contádes lo bello
que es mi país

Mi nombre es He... tengo 10 años de
edad y estudio en...
en el colegio...

Me encanta tener muchos amigos.

Espero que cuando sea grande...

Hardy
* * *

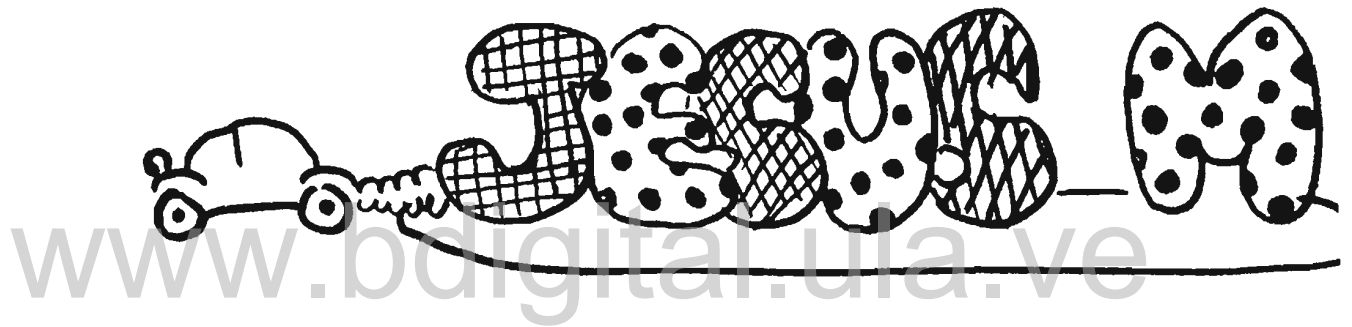
habea una vez un ratita estaba buriendo y se encontro tres Bolivares despues penso que podra comprar pollo, pescado y carne pero no quiero entonces y penso yo quiero un lazo si comprar ya.

Despues viene el burro un rata, le pregunta ¿quieres casarte conmigo? rata dijo no quiero porque gita mucho. Despues viene el perro dice ¿quieres casarte conmigo? rata dijo no quiero porque gita mucho. Despues viene el ratón ¿quieres casarte conmigo? dijo si la ratita.

Despues se casaron y fue feliz.

Fin

Laura Sierra



una

is esta reduciendo el nevado y esta contento en
la silla. despues ~~reduciendo~~ y despues lo puso en la
ondeja y lo puso en lo adorno despues lo sacaron
le puso las uñas y le quedo mas uña en la
mano y hizo otra torta para el niño. y la mamá
tubo contento en la silla para que traiga la torta
a mano de contento porque le trago la torta y la mamá
nto aplaude

www.bdigital.ula.ve

Jesús. Manuel.

Que mas te gusta hacer?

Jugar con los Amigos Compartir con los Amigos
S. yo quiero ir a la piscina jugar futbol beisbol
Teni' hacer cosa buena para prender cosa hacer
Cuanto a mi me gusta ver la luna en la noche
la estrella jugar metra con sus compañeros
yo quiero ir un paseo con sus hermano
ir para la playa jugar coneros fútbol y béisbol.
El sol la nueva la estrella con los Amigos
Jugamos damino ludo

quiero ir a
quiero chao te

Merida 13 de Mayo de 1998

yo me llamo Jesus Manuel Davila Rojas
vivo en Ejido Barrio La Florida
y estudio en merida en la escuela Tancundi de Cooverdos
Tengo amigos y me estoy portando bien con la
profesora y mis compañeros
Les doy saludos a los niños de Chile es pero que
algunos días nos visiten
Tambien voy para Caracas
para Caracas Chao Atanta mente
Jesus Manuel P.R.

www.bdigital.ula.ve

May una vez -mucha estaba barriendo y encontro un
Bakimar y compro un lazo para ver mas bonita y vino
el conijo y le dijo conte un poquito y le dijo la ratica le dij
ste guto y tonce vino el perro la ratica le dijo al perro que
canta un poquito tu guta mucho y vino la Rata y le dij
quiero casarte conmigo dijo si tonce quien va se mi padrina
y madrina el pajaro va ser el padre casaro y un dia
El rator se fue y la rata se puso a llorar.

Jesús Manuel

www.digitalula.ve





Para: mamá

De: Paola

Mamá te quiero mucho yo dije felicitaciones
mamá mi papá dijo el Domingo vamos dar
un regalo mamá sorpresa y también contenta
mamá los zapatos y un album que bonito
mamá Te queremos muchos a todas las
familias que este bien todo los dias

Te amo mamá un
besito

su hijo: Paola

Para: Angie
De: Paola

Hola Angie

Angie porque estaba brava conmigo

hoy yo quiero mucho quiere compañía

Angie dijo si yo está triste porque falta mucho

yo quiere jugar con Laura, Josefina, Natalia Andrea
y Angie.

yo quiere escribe Angie Para mi.

Paola

Fin

El niño

La mamá de hijo el niño le hechaba en el
agua a la mata los niños viene el niño el
dijo vamos a jugaron la pelota el perro
abrió la puerta Los animales sorpresa porque
comieron la matas la señora vio llegó a los
animales La señora estaba brava los animales
comieron a la mata.

Paola.

Pedro hizo la torta para cumpleaños.

Despues Pedro hizo el nevado para torta
entonces Pedro agarró paleta para echar el nevado

Pedro y Luis bandeja las tortas para dar a la mamá de Luis
, sorprendió porque la torta es muy bonita

Pedro poner las velitas pero torta Luis se inventó hacer la tort
porque era más pequeña el papa de hijo queria dar la torta a la
mamá

www.bdigital.ula.ve

Dada

Mérida, 11 de mayo de 1991

Carta

Para: Los niños de Tulte

De: Paola

Hola niños este yo me llamo Paola estudio 4^{to} grado "4" entonces yo tengo 11 años esta mi profesora se llama Aniusta yo quiero saludar a los niños después Aniusta me dijo que vamos a Taracas para conocer a los niños de cordón a bañar la playa en Taracas yo vivo en Lagunilla a mi me gusta jugar bailar yo quiero conocer a los niños de Tulte mi escuela se llama "Ofelia Trancón de Borudor".

Paola

Paola.

La casa de chocolate

El papá de Gretel y Hamsel trabajaba de leñador era muy pobre los niños se fueron a paseo vieron una casita de chocolate ,Gretel dijo vamos a comer los caramelos y chocolate .

La bruja estaba brava porque los niños comieron los caramelos y chocolate de la casita .La bruja agarro a Hamsel lo encerro y a Gretel a limpiar la casita .

La bruja le dar pollo y mucha comida para que gordo ,despues la bruja dijo dame un dedo para ver esta gordo o flaco pero Hamsel le enseñaba el hueso de pollo.despues Gretel abrio la puerta Hamsel le empugo a bruja la cocina despues se fueron los niños sentaron en un cisne a la casa.

www.bdigital.ula.ve



Nombre: Paola

¿Qué es lo que más me gustaría hacer?

¿Con quien?

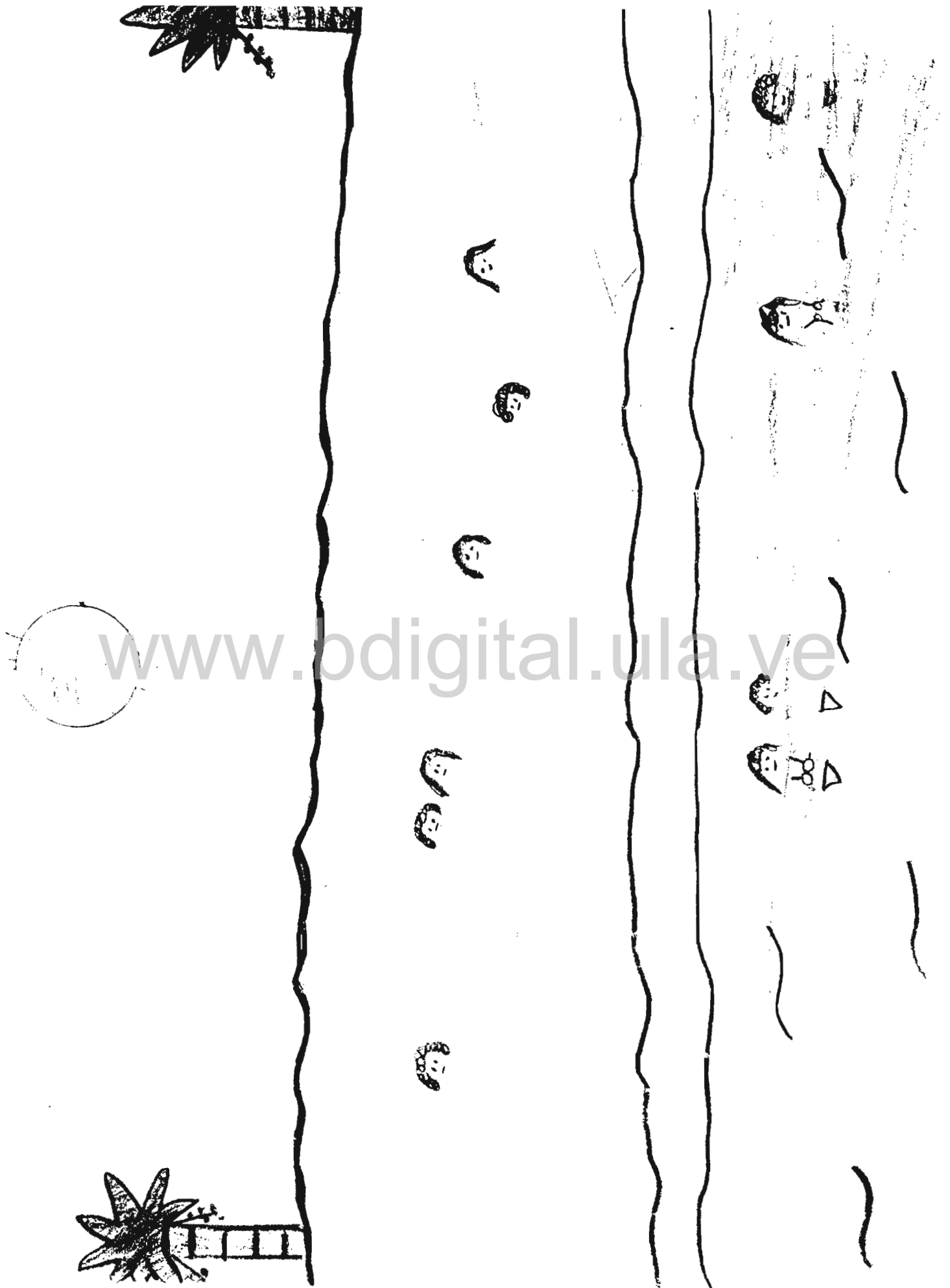
¿Por qué?

me gusta la playa, parque, zoológico, metros,
museo de los niños, y museo de ciencias.

Con mis papas mis hermanos y todas las
familias

Porque yo quiero ir al parque para jugar

A mí me gusta estudiar para aprender
cosas nuevas.



Caracas 04 de junio de 1998

Carta

Para: Szymon

De: Paola

Los niños auxiliares y maestra vamos a Caracas para conocer la escuela de los niños sordos, a ver a museo y bañarnos en la playa. Todos estamos contentos porque vamos a conocer en la capital de Venezuela. Todos vamos a portar bien para que los niños en Caracas les quede una buena imagen de nosotros los merideños.

Phao
Paola

Lagunilla, 08 de junio de 1.998

Carta

Para: Yazmin

De: Paola

Hola Yazmin como estas .

Mi mamá me dijo que Yazmin está muy enferma yo no sabía yo le dije a Christiana y los niños de 4to 4to que no sabía nada yo quiero visitar a Yazmin para ver como está yo quiero que se pone sana para venga a la escuela hacer leer un cuento, a saludar a todos los niños, los profesores y los auxiliares .
Mi mamá también está muy enferma mi hermana también está muy enferma. Yo te quiero mucho a usted .

Paola

Yazmin



Dona rata

habia una vez una rata esta barriendo y al frente se encontró 3 monedas
y entonces ella queria comprar pollo no, pescado, no, compro
una cinta se puso con el cuerpo rata hablo con burro dice quien
asarme contigo rata le preguntó un poco canta para oír entonces
la rata no le gusta porque está gritando. el burro le dijo quiere
asarme contigo la rata le dijo que canta un poco se quitó
ella no le gusta entonces lo habló con ratón le dijo casarme
contigo ella le dijo que canta un poco para oír ella dijo que
si despues se caso y entonces el ratón se le perdió los amigos
de rata estaban buscando, el esposo de rata se puso triste
ella está barriendo y también triste por el ratón.

www.bdigital.ula.ve

Paola Osorio

Recuerdo
de
mi



www.bdigital.ula.ve

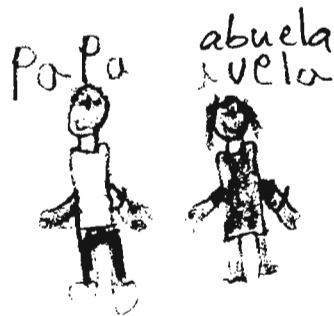


Manuel se subió al árbol agarrar
 una naranja.
 Manuel es bito o Rbol orfo

Manuel se puso a llorar
 Manuel es bito orfo
 Manuel se puso a llorar
 Manuel es bito orfo



el



El papá y la abuela
 Po Pa y Lu Lu
 le pegaron
 Le LPoc Alor a

1) Nombre: Andrés
Fecha: 25 de mayo de 1996
Título del cuento: ¿Quién tiene la cola más bella?

¿De qué trata el cuento?:
que los animales no tenían cola y
después todos los animales fueron
a la feria a comprar las colas y
buscaron la cola que más le
gustaba.

El vidrio roto

La tía de Manuel estaba gritando a Manuel y la tía dice quien partió el vidrio con una piedra Manuel se asustó y Manuel decía yo no fui fue Jesús me veía corriendo y el niño se fue a su casa y el niño estaba preocupado por que partió el vidrio y la tía del niño fue para la casa del niño que partió el vidrio.

Andrés

La señora que cuida los matas

La mamá del niño estaba llamando al niño y la mamá dijo que arreglara la mata y le hecha agua y también dijo que no entrara a los animales y después arreglo todo y ya le hecho agua termino y se le olvido de cerrar la puerta y se fue a jugar fútbol y los animales sorpresa la mata y dentro y se comio la mata luego la mamá llego a la casa y se puso brava.

Andrea



- * Bambi
- Que felices estaba los animales porque ha nacido el Bambi Bambi queria conoser a todos los animales
- y le dijo a Tambor que le presentara a bambi .
- el conejo tambor le tiraba bolde de nieves a bambi y benia los casadores con una copeta la mama
- de bambi le dijo a los animales que se escapa.
- *
- *

Andrea

www.bdigital.ula.ve

La casita de chocolate

El Leñador con los dos hijos y su mujer vivían en el bosque y son muy pobres y el señor cortaba leña para cocinar

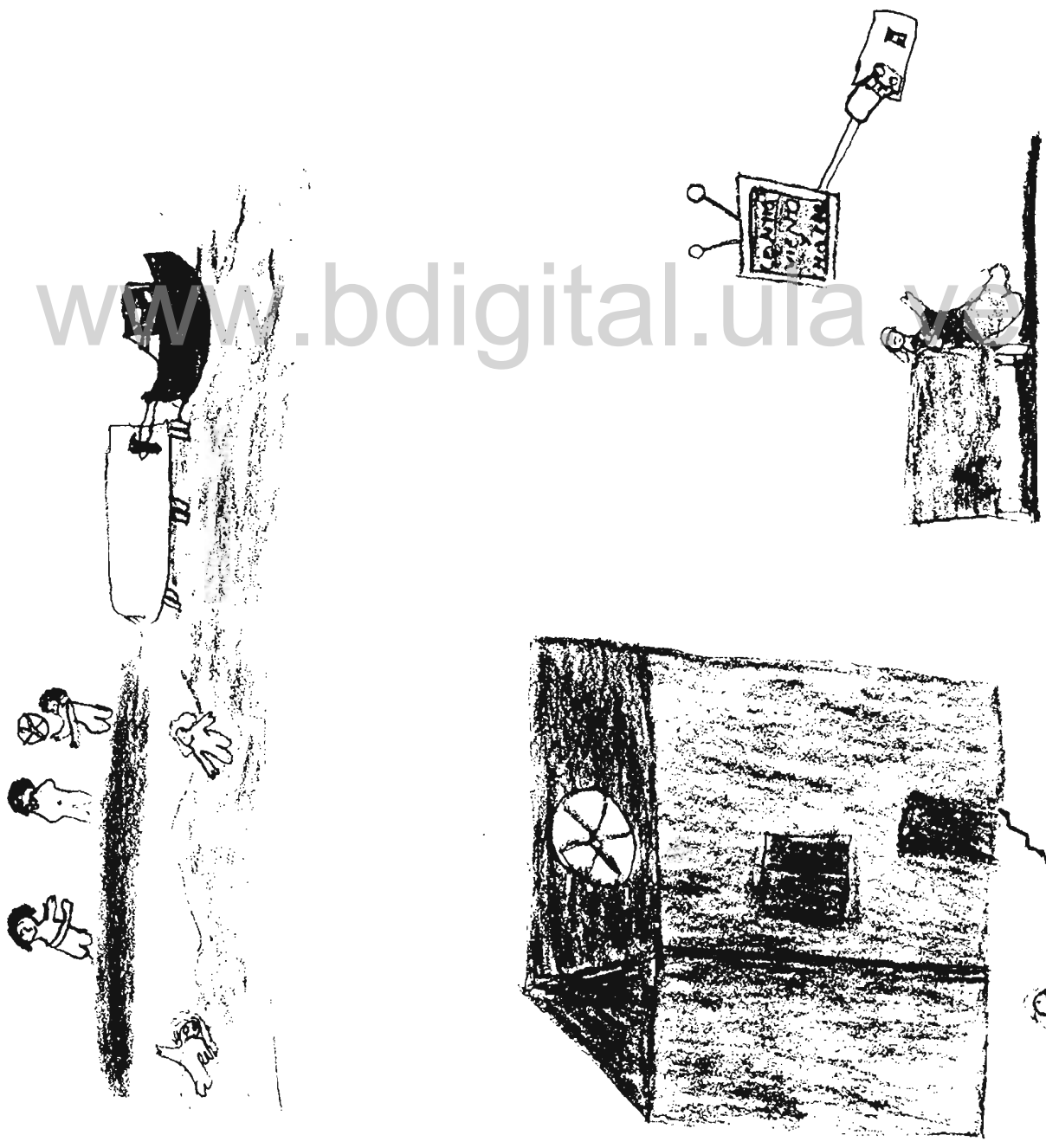
Los dos hijos se llamaba Hansel y la niña Gretel vio la luces de la casita y Hansel dijo que no te preocupas dame las manos y Gretel dijo que esa no es una casa eso es una casita de chocolate y se fueron a comer el chocolate y caramelo de la casita.

La bruja se puso brava y metio a Hansel a la jaula y Gretel estaba limpiando la casita de chocolate y la bruja no le gusta que la casa esta sucia y entonces la bruja queria que el niño se engordara despues la bruja le llevo la comida Hansel comio pollo la bruja dijo que enseñara el dedo para ver si esta flaco o gordo pero Hansel es vivo porque le mostro el hueso de pollo.

Gretel le abrio la puerta a Hansel y salio de la jaula y empujo a la bruja para que se cae al horno . Hansel y Gretel se fueron para su casa cisne blanco.

www.bdigital.ula.ve

Andrés



www.bdigital.uis.edu.co

de: Andrea Urbina

¿Cual es lo que mas me gustaria hacer?
¿con quien?

¿por que?
me gusta salir de vacaciones para que
La Playa, maracaibo, cuba, margarita,
y muchos estados porque son lo mas
bello del mundo.

con mi familia y mi mejor amiga
tambien con mis maestros.

porque me gusta estar siempre con
ellos porque es muy bueno conigo

porque casi no conozco los lugares
pero algunos si los conozco pero
casi muy bien.

www.bdigitalula.ve

quiero conocerte pero a lo mejor te conozco
por la foto pero mi nombre es andrea arbina
quiero verte como es de grande pero algunas veces

puedo ir a tu escuela estamos abandonando
dinero para ir a Caracas yo estudio 4^{to} grado 7^o

y tengo 11 años y somos diferentes en merida
es muy bonito mi escuela se llama opelia
Tancredi de corredor dile a su mamá que
dije yo feliz día de las madres quiero estar
feliz para siempre por la carta quiero que vallas

a conocer merida yo tengo una amiga que se llama
fedra y casi se parece a mi vive cerca de mi pero a
mi mejor amiga y tengo una suxada que se llama
ayraima ella está embarazada y es un poco gorda tiene
la cara muy bonita y también le mando saludos a
todos y a su maestra quiero saber si te ablas y
también envías una carta de cada niños y también
de su profesora y de la directora y tu cariño llega
Entre todo su cuerpo de las personas y te los mandamos
con mucho amor y cariño voy a describir a mi mamá
a mi papá. mi papa es gorda tiene los ojos color miel
y pelo es negro mi mamá es un poco flaca y es catina tu
ojos color marrón oscuro tengo un hermano es alto es
flaco le gusta cantar en vallenato tiene el pelo corto y
le da fiebre de jugar pimpon.

Medida, 12 de mayo de 1998

Cuento

Habia una vez una señorita famosa pintaba muy bonito y llegó su tío le contaba un cuento de la historia y a ella le gustó mucho el le dijo que conocía muchas cosas diferentes entonces le dijo que tenía muchas semillas de Lupinos y ella dijo tío Emilio me puedes regalar semillas de Lupinos para sembrar alrededor de Lupinos frente a mi casa y por todo lado la señorita famosa fue creciendo poco a poco a la vez encontraba los Lupinos y al hacer el que un viaje a otro país por que tenía que viajar cada día entonces conocía muchas cosas un día fue a la montaña estaba cerca del mar se consiguió a un amigo que tanto tiempo no lo veía la señorita famosa se consiguió con el amigo y el dijo toma una aguila de coco ella que se quería por regalarle ella le quitó mucho el coco frío y también le regalo una ostra y a ella le gustó la carta decía siempre estar en mi corazón quisiera que la recordara para siempre ella no se cansó y ella se acordó que su tío dijo tiene que conocer mucha cosas.

por que Rosaura estaba cumpliendo años entonces Amelia se dijo a todos portense bien tengo que ir a la ciudad tomo un bus y regreso a la ciudad ella pregunto ay Bicicleta para gallina dijo el señor no se fabrican Bicicleta para gallina y Amelia pensaba y pensaba para que Rosaura no se pusiera triste luego regreso a su casa cansada entonces paso un señor cantando o, Amelia lo llamo puede hacerme una Bicicleta para gallina pero tengo que medirle las patas, alas de burgo y prometio regresar el Lunes pasaron dias buscaron la puerta y Amelia se asomo le dieron la Bicicleta celebraron el cumpleaños de Rosaura. Ella se contento mucho Amelia mando a Rosaura a comprar pan y leche pero ten cuidado por que qja no tiene frenos y tumbos a un señor y se pago Rosaura.



andrea cubina

había una vez los dueños del perro fueron a buscar un gato para cazar ratones y cucarachas y entonces lo llevaron a casa el perro dio al gato y empezaron a jugar mucho pasó un día el gato estaba durmiendo debajo de la cama y los dueños dijo que se había perdido el gato, el perro lo busco debajo de la cama y lo llamo, la señora dijo vamos a buscar otro gato y el perro le mostro el gato y los dueños dijo chay no se perdió en donde los encontraste y el perro se metio debajo de la cama para que sepa donde estaba el gato y a los dueños les daban risa por que el perro se metio debajo de la cama y el gato encontro un raton y el raton salio el gato escondido y se bajo tan lentamente y saco las uñas para aparrarlos y lo agarra por primera vez y se contento mucho y jugaron y el gato lo aguiro por que fue disculpa y al perro no le importaba nada y siguió jugando y el gato se escondia para asustar al perro y lo asusta el perro ladro y salio corriendo para jugar con el gato el perro se llamaba Kuki y no le pusieron nombre al gato pero el gato era muy feliz

fin

para: yazmin de andrea urbina

cuento

habia una vez un niño se portó muy mal con la mamá y ella estaba muy triste este día estaba cumpliendo años y al niño le daba tristista y arreglo la casa muy bonita el papa y los niños dijeron que fueran a llamar a las familias para que venga a fiesta de la mamá a cantarle el cumpleaños la mamá estaba trabajando una hermana de la mamá le hizo la torta y apagaron las luces por que ella ya había regresado a la casa la mamá abrió la puerta y entonces prendió las luces y se alegró mucho por que habian muchas gentes y el niño le dijo a la mamá que lo perdonara y ella dijo que si y todos le contaron muchos chistes también partieron la torta muchas familias se fueron para la casa de ellos y quedaron un poco de familia algunos hijos se disfrazo de vija y una hija se puso una máscara de un monstruo y la mamá le gustó mucho y al fin descansó.



fin

para yasmín

una niña habla con dios

habia una vez una niña que habla con dios. Ella no tenía amigas y familia y la niña era muy triste y pobre. Ella se llamaba yaquelin. Ella durante la noche escuchaba los planetas yaquelin se durmicio en la calle y al amanecer. Ella se despertó y empezó a trabajar en una panion dios la ayudo a ser normal y tenía plata. La niña hablaba con la palabra de dios y dios estaba muy feliz porque la niña volvió normal y nadie la quería por que le tenía envidia a ella y dios castigo a toda las gentes y habia un arbol que se cayó y entonces a ella le daba tristista y ella arreglo el arbol y el arbol le daba plata y yaquelin estaba contenta por que le gustaba el arbol y ella no quería olvidarlo y le cantó una canción. al arbol debemos solicitarle amor y amor. dios dice que cobra de dios el arbol da sombra como el cielo se con flores alombra su solida pies su ramas profundas aqui extenuas y fruto y rosas a todos daras. Ella cantó esta canción porque quería mucho al arbol y un dia ella hizo una casa cerca del arbol y el arbol era muy feliz por que vivia tan cerca de la casa de yaquelin y yaquelin crecia poco a poco y ella solo vivia con dios

había una vez la cieguita que tenía una amiguita que era una ardilla, la cieguita era muy alegre porque se consiguió una amiga. esa cieguita era muy pobre no tenía familias siempre siempre se paraba con su amiga. La cieguita se llamaba Luz Marina y la ardilla se llamaba Estrellita vivía en un pueblo, ella en una bara caminaba con mucho cuidado para no estropear. La ardilla la ayudaba a caminar y a veces ella todas las noches quería leer y no podía. La ardilla le leía cuentos de la cieguita Luz Marina muy lentamente curaba sus ojitos y dijo Estrellita o ya se durmieron hacia boy a dormir yo pasaba las horas y cantó el gallo. Amaneció una vez más cantó el gallo. Amaneció y Luz Marina se despertó y la ardilla también. La ardilla hizo el desayuno, comieron chizo jugón de naranja y arpa con carne y luego las 5:00 de la tarde Luz Marina lavaba su ropa luego la noche se hacía calor así que salieron afuera y se sentaron en la piedra grande y Estrella le dijo mira esta Estrella tan grande y brillante. Luz Marina dijo no veo por que soy ciega dijo Estrellita pero mirala y Luz Marina miró hacia arriba y vio la estrella, y él cielo y miró a Estrella y Luz Marina le dijo si eres linda se acostaron y durmieron muy felices.

fin

ALUMNOS DE 7° y 9°
DE EDUCACIÓN BÁSICA
(no formaron parte del grupo estudio)

todo es sordo por estudio una altura, des-
pues todos amigos 7, 8, 9 liceo mucha ayudar
y usted en vacaciones una Dios mio este los
amigos una padre la familiar mi escribo pero
si conocer mucha cariñosa usted a ese
por los sordo proceso y sus proferan

Los sordo es futuro del
mundo los jóvenes estudia finalmente y por
escribo mayor siempre por todo hasta, del
pasar es la casa estudia yo va la familia
del mundo se alergias yo va en vacaciones.

Futuro es los jóvenes bien
comunidad a un corazón escribo problemas
a todo corazón usas sus proferan yo
hacer curso trabaja cosa bien feliz
hacer amigos es los padres por esta calle
mis amigo le gustara.

en vacaciones es un poco difícil para mí
Porque uno tiene que estudiar muchas cosas
que te pueda hacer bien que te comprende
bien y yo habere leo un libro bueno y cosa
historia pero si me gustaria estar con mi
familia es un cosa alegria para mi hablar
cosa que a hecho Nuestra familia para saber
bien estar bien llamar viajar jugar yo quien
ser feliz de mi vida y una de las vacaciones
www.bdigital.ula.ve
Viajar conocer cosas en otro país y en verla
historia que ha hecho pensar bien arte
cultura y conocer turismo.

Para mí es importante ~~ingeniería~~ ~~para mí~~ ~~ingeniería~~
Computadora, profesora de Preescolar ^{de los sordo} para mí me
gusta de preescolar porque cada vez los niños
aprenda la cosa que pueda hacer este futuro
cada niño tiene dar un ejemplo para hacer bien
con buena vida de este futuro enseñar cosa
buena y aprenda hacer bien para este Venezuela
tenga buena vida trabajar bien duro no
como cualquier cosa que le haga de flojera
tenemos que pensar bien con este futuro
vivir bien las cosas bonitas que mantenga
bien de una familia buena y los amigos
una persona tiene que estudiar luchar
con buena nota y segundo perdiente nuestra
familia y tenerlo con los amigos compartir
bien esa cosa que yo voy pasando
para mí es importante para nuestro
País y luchar bien este Venezuela