

TESIS
PA 2006
C3



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESION
DE TEXTOS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS

presentado por
Herlin Gelany Casanova Ramírez
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Lisette Poggioli

San Cristóbal, Julio 2006

Índice de Contenidos

Resumen.....	iv
Capítulo 1. Introducción	1
Descripción de Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	2
El Rol de la Autora.....	4
Capítulo 2. Estudio del Problema	7
Enunciado del Problema	7
Descripción del Problema	7
Documentación del Problema	9
Análisis de las Causas	12
Relación del Problema con la Literatura.....	14
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos.....	23
Resultados Esperados.....	24
Medición de los Resultados	25
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	27
Discusión y Evaluación de Soluciones	27
Descripción de la Solución Seleccionada	32
Informe de Acciones Tomadas.....	34
Capítulo 5. Resultados	45
Resultados	45
Discusión.....	53
Recomendaciones.....	56
Difusión.....	58
Referencias.....	60
Anexos	
A Entrevista	62
B Evaluación Equipo Interdisciplinario	64
C Preprueba y Postprueba.....	66
D Registro Preprueba – Postprueba	73
E Carta de Validación de Instrumentos.....	75
F Registro de la Intervención	77
G Registro Comparativo de Resultados Preprueba-Postprueba	80

Tablas

1	Programa de Intervención.....	33
2	Resultados de la Evaluación Médica, Psicológica, Audiométrica y Motora.....	45
3	Proporción de Respuestas Correctas a los Textos de la Preprueba.....	47
4	Relación Indicadores de Logros de la Comprensión de Textos Narrativos.....	49
5	Proporción de Respuestas Correctas a los Textos de la Postprueba.....	51
6	Proporción de Respuestas Correctas Preprueba-Postprueba.....	52

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Autora: Herlin G. Casanova.

Asesora: Lisette Poggioli

Fecha: Julio 2006

Programa de Intervención para Mejorar la Comprensión de Textos en Estudiantes con Deficiencias Auditivas.

Resumen

El presente estudio se realizó en un grupo de niños de quinto grado de Educación Básica de una institución educativa especial de un municipio del estado Táchira. En dicho grupo se diagnosticó un rendimiento insuficiente en cuanto a la comprensión de textos narrativos. Para solucionar esta problemática, se estableció como objetivo determinar la efectividad de un programa de intervención para mejorar la comprensión de textos narrativos en los alumnos implicados.

El programa de intervención, aplicado como solución al problema, se basó en los elementos en el reconocimiento de la estructura general de textos, principios del uso de la lengua de señas, traducción y contextualización del vocabulario, empleándose como estrategia central al docente como mediador, quien a partir de la exploración de conocimientos previos, la exposición directa y la práctica guiada condujo al grupo durante 9 sesiones de 60 minutos aproximadamente.

Los resultados demostraron que los sujetos obtuvieron un rendimiento superior, evidenciado en un incremento en el número de respuestas correctas en la postprueba con respecto a la preprueba dadas a partir de textos narrativos. Los resultados indicaron que el implementar un programa de intervención centrado en el reconocimiento de la estructura general de textos narrativos, principios del uso de la lengua de señas, traducción y contextualización del vocabulario mejora la comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de Educación Básica.

Descriptor: Deficiencias auditivas, comprensión de la lectura, textos narrativos.

Capítulo 1. Introducción

Este capítulo consta de tres secciones con la finalidad de presentar al lector una panorámica del contexto, escenario de trabajo y el papel desempeñado por la autora del trabajo en la institución educativa donde se realizó la intervención. Estas secciones describen: a) el contexto, b) el escenario de trabajo, y c) el rol de la autora en la institución educativa.

Los datos fueron obtenidos a partir de las entrevistas con el personal directivo y docente.

Descripción de Contexto

El contexto seleccionado para la aplicación del programa de intervención se encuentra ubicado en la zona urbana, en un estado localizado en la región andina del país. Inmerso en una región montañosa, con diversas vías de acceso encontrándose estas en buen estado, rodeado de zonas residenciales, instituciones educativas, centros de salud, zonas verdes y lugares de esparcimiento. Su infraestructura es amplia, construida con ladrillos, bloques de cemento y techos de asbesto. Cuenta con cinco oficinas destinadas al área administrativa y a los miembros del personal conformado por 1 director, 1 subdirector, 1 coordinador del plan de alimentación, 1 psicólogo, 1 terapeuta del lenguaje, 2 trabajadoras sociales, 3 docentes de aula graduadas en deficiencias auditivas, 2 docentes de aula graduadas en educación inicial, 4 docentes de aula graduadas en dificultades de aprendizaje, 2 docentes de aula graduadas en retardo mental, 9 auxiliares de aula deficientes auditivos y 2 auxiliares de aula oyentes. La institución dispone de 14 aulas, 7 salas de baño, 1 comedor, 1 salón de usos múltiples y 1 cancha deportiva. Todas estas facilidades se encuentran, en líneas

generales, en buen estado. Existen dos patios, uno destinado a los alumnos de Educación Inicial y otro para los alumnos de Educación Básica.

La institución está dotada con mobiliario básico para la práctica educativa (pizarrones, escritorios, estantes, rota folios y pupitres).

Escenario de Trabajo de la Autora

Las instituciones educativas en el área de Deficiencias Auditivas tienen una organización escolar efectiva, enmarcando la praxis educativa en una dimensión técnico-docente, con la activa participación y consenso de sus integrantes en la toma de decisiones, para dar respuesta a las necesidades educativas individuales y colectivas del alumnado.

Tales observaciones explican por qué todas las instituciones no son iguales, pueden trabajar con la misma programación, pero la forma de desarrollar el proceso, de estimular la acción, de interactuar con los alumnos, de interesar a los padres, de salir de los muros del plantel hacia el medio social y de considerar las necesidades señalan diferencias cualitativas entre las instituciones de la misma modalidad y entre los diferentes niveles; en consecuencia, se constituyen en alternativas válidas para dirigir la acción educativa especializada acorde a las realidades escolares y comunitarias.

La institución educativa seleccionada para la aplicación tiene como misión atender en forma integral escolares con deficiencias auditivas de los niveles de Educación Inicial hasta la 2º etapa de Educación Básica, con una concepción interdisciplinaria, a través de un proceso de educación permanente, brindándoles

oportunidades y condiciones que hagan posible su incorporación efectiva al medio escolar, favoreciendo su integración familiar, social y laboral.

La institución seleccionada atiende en horario comprendido entre las 8 a.m. y las 4 p.m. de lunes a viernes a 85 escolares con deficiencias auditivas 39 hembras y 46 varones.

Los alumnos con deficiencias auditivas severas y profundas (sordos) ingresan ubicándolos en el nivel y grado que le corresponde de acuerdo a su progreso académico, escolaridad y edad.

La selección y decisión de la mejor alternativa educativa para el deficiente auditivo es resultado de un proceso de evaluación para su ingreso, intervención específica, seguimiento y egreso llevado a cabo por un equipo técnico-docente conjuntamente con equipos profesionales del nivel o de otra modalidad.

El desarrollo de la programación educativa esta organizado de acuerdo a las áreas y asignaturas contempladas en los programas de los niveles de Educación Inicial y Educación Básica. Entre las áreas curriculares, se encuentra el área de lenguaje en el cual se debe incorporar estrategias didácticas que desarrollen la lengua de señas y el aprendizaje del español oral y escrito en correlación con los contenidos y objetivos de las demás áreas. De igual forma, los alumnos se organizan por grados de acuerdo a lo establecido en la normativa legal, permitiéndoles tener acceso a la programación educativa de los niveles del sistema escolar o ubicarlos directamente en las instituciones de las Redes de Educación Inicial y Básica, ofreciéndoles el apoyo especializado de acuerdo a sus necesidades educativas. Cada grado está a cargo de un docente especialista, un auxiliar y el apoyo del equipo interdisciplinario.

La función orientadora de los equipos técnico-docentes abarca a la familia y a la comunidad, con la finalidad de brindarles posibilidades reales de integración familiar y social del educando deficiente auditivo. Para la aplicación de este programa de intervención se considerará la población perteneciente a la segunda etapa de Educación Básica la cual en relación con sus conocimientos previos, presentan características tales como:

- Intercambio comunicativo en lengua de señas venezolana.
- Relatan cuentos en lengua de señas venezolana.
- Dificultad en la lectura comprensiva de diversos textos.
- Dificultad en responder de forma escrita, preguntas relacionadas con textos leídos.

El Rol de la Autora

El programa Deficiencias Auditivas orienta la formulación de pautas para consolidar el Modelo de Atención Educativa Integral, enmarcándolo en la descentralización educativa y en un proceso de evaluación continua que permite incluir adaptaciones pertinentes sobre la base de las necesidades del educando como centro de la acción educativa. Ministerio de Educación (1997).

La autora del presente estudio se desempeña como docente de aula en el área de deficiencias auditivas con un tiempo de servicio de 5 años en la educación de los sordos. Actualmente, trabaja con 4° y 5° grados, de allí fue donde surgió la preocupación sobre la problemática presentada por los alumnos con referencia a la comprensión de textos.

Partiendo de la propuesta de atención integral para el educando con deficiencias auditivas en un modelo bilingüe y bicultural implantado por el Ministerio de Educación y Deportes, el rol de la autora se presenta como elemento indispensable al hacer ajustes y adaptaciones que permitan comprender que la educación del deficiente auditivo no consiste en rehabilitar la pérdida auditiva, sino en garantizar el desarrollo normal del lenguaje y de la inteligencia favoreciendo una apropiada integración emocional y social, con la finalidad de considerar a los deficientes auditivos como miembros de una comunidad minoritaria de base lingüística.

El rol de la autora estuvo dirigido, a reestructurar y ser promotor de estrategias y formas de enseñanzas a través de un programa de intervención que ofreció la oportunidad a un grupo de deficientes auditivos de mejorar las dificultades para enfrentarse a los textos escritos.

Se presenta como rol de la autora mostrarse como un ente globalizado que enmarca no sólo las actividades y experiencias específicas de la programación educativa desarrollada en las instituciones educativas, sino también en el contexto social que lo rodea, en el cual la comunidad educativa se integra y consolida los proyectos de aprendizaje del plantel, para lograr la formación integral del educando deficiente auditivo.

En el contexto del bilingüismo para la educación del sordo, el español en su forma oral y escrita, constituye uno de los objetivos de la programación escolar, estableciendo tiempo y espacio que permita alcanzar, en forma intencional y sistemática, las competencias comunicativas para interactuar con los oyentes y utilizar la información escrita como herramienta placentera para los aprendizajes

académicos y la recreación. En este sentido, es fundamental la intervención del docente para favorecer actitudes positivas e implementar estrategias y recursos para la enseñanza y el uso de la lengua.

Capítulo 2. Estudio del Problema

En este capítulo se definió, contextualizó y delimitó el problema diagnosticado por la docente y el cual se pretendió resolver. Se consideraron cinco secciones para el desarrollo de este capítulo: a) enunciado del problema, b) descripción del problema, c) documentación del problema, d) análisis de las causas y e) relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este trabajo especial de grado fue mejorar la comprensión de textos narrativos en un grupo de deficientes auditivos de quinto grado de Educación Básica mediante un programa de intervención de lengua de señas.

Descripción del Problema

Durante el desarrollo de círculos de estudio realizados en la institución seleccionada para la aplicación, en cuanto a los diversos problemas enfrentados en el aula por los docentes de deficiencias auditivas, la visión de la comprensión de textos se ve caracterizada como una actividad laboriosa, la mayoría de los profesionales manifiestan la dificultad presente en los alumnos para extraer y transportar los significados de las palabras dentro de diferentes contextos, ello sin duda, provoca limitaciones en la comprensión de textos resultando difícil alcanzar niveles de agudeza inferencial, crítico y creativo aceptables.

Comúnmente se presenta en alumnos con deficiencias auditivas la dificultad en la comprensión de textos, el desconocimiento del léxico o no reconocer el tipo de texto y las relaciones contraídas entre las palabras que constituyen una oración,

originándose una fuente de conflictos en el área académica para los niños con deficiencias auditivas, dicha inquietud se ha visto expuesta por Inciarte y Moreno (2002) en diferentes talleres de Educación Especial y Consejos Técnicos del área de Deficiencias Auditivas, propiciados por la coordinación de Educación Especial y del nivel central del Ministerio de Educación y Deportes.

Lowe (1987) precisa que el problema de la comprensión de textos radica en que no se ha desarrollado una metodología que tome en cuenta la lengua de señas como primera lengua en todos los aspectos, sugiriendo el aprendizaje del código escrito a través de estrategias metacognitivas y metalingüísticas que faciliten la construcción del proceso, igualmente señala que el desconocimiento de la gramática de la lengua de señas en algunos docentes ha derivado en una evidente escasa comprensión de textos por parte de la población atendida que alarmó a los profesionales y provocó que éstos comenzaran a reflexionar sobre la diversidad de potenciales talentos y capacidades, como una forma de concebir las características individuales y el estilo de aprendizaje de los niños.

Morales (2001) expone que más allá de una práctica meramente académica y restringida por un currículum regular hegemónico, se debe analizar que aún existiendo la deficiencia o discapacidad, existe de manera objetiva en el sujeto su forma de concebir la realidad y de relacionarse con ella aunque ésta no responda a los patrones que estamos acostumbrados, tomando en cuenta que la manera en que expande su pensamiento, aprende y desarrolla sus capacidades es diferente.

Documentación del Problema

A partir de la Propuesta de Atención Integral para el niño Sordo en un mundo bilingüe y bicultural, formulada por el Ministerio de Educación en 1986, las escuelas debían convertirse en modelos lingüísticos y culturales para los alumnos con deficiencias auditivas. Para ello, se realizaron ajustes y adaptaciones para comprender la nueva realidad: La educación del sordo, no consistiría más en intentar rehabilitar la pérdida auditiva, sino en garantizar el desarrollo normal del lenguaje y de la inteligencia, y apoyar la integración emocional y social, al considerar que los sordos son miembros de una comunidad minoritaria de base lingüística.

No obstante, pasados quince años de esta propuesta, y según investigación de de Inciarte y Moreno (2002) se detectó, mediante un estudio comparativo de los logros de escritura y lectura de los alumnos, de acuerdo a lo exigido para cada grado, que los educandos sordos, no leían ni escribían espontáneamente, que no existían diferencias significativas en las habilidades lectoras de los niños de acuerdo a los diferentes grados, que reconocían pocas palabras en los textos, pero no comprendían el mensaje.

Para dar solución a esta problemática, se dio inicio a la implementación de un programa de instrucción, con el objetivo de aplicar estrategias lingüísticas y didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura en niños sordos, basado en el reconocimiento de la estructura de diversos tipos de textos específicamente descriptivos y narrativos.

De una matrícula de 98 alumnos fueron seleccionadas 3 secciones de 10 alumnos cada una y durante un período de 10 semanas, durante el desarrollo de los

proyectos de aula les fueron aplicadas estrategias de reconocimiento de la organización de los textos a través de siluetas, traducción de vocabulario, contextualización del vocabulario y estructuración de respuestas a preguntas relacionadas con los contenidos de los textos lo cual arrojó que tomando en cuenta el número de respuestas correctas los alumnos pertenecientes a las secciones seleccionadas evidenciaron mejoras en la comprensión de la lectura a través de la estrategia implementada.

Behares (1991) con respecto a la factibilidad de implementar un diseño curricular bilingüe mantiene puntos de divergencia, manifiesta que el proceso se puede dar paralelamente con la investigación de la lengua de señas nacional, con la formación y capacitación de los maestros (oyentes y sordos), la educación de los diferentes sectores de la sociedad dominante para variar actitudes y eliminar estereotipos en general, con todo el trabajo de diseño que conlleva la reestructuración curricular.

Para Labregère (1987) el proceso de educación en el sordo debe estar precedido por la investigación lingüística y por el cambio actitudinal de administradores, docentes oyentes, padres de familia de estudiantes deficientes auditivos, instituciones formadoras y de la sociedad dominante en general. En cuanto a la formación de los docentes, advierte de la competencia indiscutible que el educador debe poseer para la enseñanza de segundos idiomas y en el conocimiento de la estructura tanto de la lengua oral como de la de señas, si esto último no fuese así, el autor enfatiza la necesidad de que el proceso educativo se dé en situación de equipo.

En este mismo orden de ideas Labregère (1987) explica que el cambio en la educación es inevitable y debe darse sin que esto implique caos y agotamiento para el sistema educativo, es muy posible que algunas acciones sean requisito de otras, pero a la vez, es posible que otras puedan darse paralelamente. Por lo tanto, lo que se sugiere es establecer etapas y prioridades, identificar posibles programas en donde la estrategia se ponga a prueba e iniciar un proyecto controlado que permita determinar los puntos de corrección de ésta. El cambio programado prevalece, el cambio acelerado muere como nació.

Lowe (1987) alude un cambio que los educadores oyentes y en general, los administradores de la educación del sordo (en su gran mayoría oyentes) han abrazado sin gran cuestionamiento es el hecho de la integración de los sordos en aulas regulares, para que en contacto con niños oyentes desarrollen habilidades sociales, señalan las declaraciones oficiales de la mayoría de los países que de esta manera los niños se educarán en un ambiente lo menos restringido posible.

Para Lowe (1987) La primera pregunta que surge de estas afirmaciones es ¿cómo se desarrollarán las habilidades sociales si no existe un código lingüístico común que permita una interacción relajada entre las personas que actúan? además, ¿si la interacción es torturante y llena de imprecisiones, será este ambiente educativo el menos indicado para el desarrollo integral del individuo? Para contestar a estas preguntas se debe dejar de hablar de los sordos y comenzar a hablar con los sordos.

Ávalos y Camacho (1992), en su investigación para proponer una estrategia de integración del niño sordo al aula preescolar de oyentes, entrevistaron a 25 sordos adultos, todos estuvieron de acuerdo que el niño sordo desarrolla una mejor

autoestima y, por lo tanto, mejor habilidad para interactuar con los oyentes si en sus años escolares primarios se educa entre sordos, con educadores sordos. Si esto no fuese posible, entonces la segunda mejor opción es que el educador oyente sepa lengua de señas y cuente con un asistente sordo que sirva de modelo al niño. A nivel de enseñanza secundaria, los entrevistados aceptaron la posibilidad de realizar estudios con oyentes, siempre y cuando se les brindaran, por lo menos, los servicios de apoyo necesario.

Análisis de las Causas

Al iniciarse la fase diagnóstica, se realizó una entrevista (ver anexo A) a 4 docentes a cargo de los grados pertenecientes a la 2º etapa de educación básica, centrada en la siguiente interrogante: ¿Según su experiencia como docente del área cuál ha sido la mayor dificultad detectada en los estudiantes al momento de desarrollar la programación establecida en la segunda etapa de educación básica?

Respondieron:

Docente 1 “He observado gran dificultad en la adquisición de los procesos de lectura comprensiva y escritura espontánea, el dominio de la lengua de señas es primordial por parte de alumnos y profesores”.

Docente 2 “El problema que más he observado y a veces se me escapa de las manos, es el dominio de aspectos en el proceso de la lectura y la comprensión de los textos trabajados”.

Docente 3 “Se me agotaron las estrategias tratando de lograr respuestas de lo trabajado en clase con respecto a los textos, la lectura y la escritura, el problema es

cuando el estudiante quiere seguir en el liceo, opino que la causa radica en el escaso dominio de la lengua de señas por parte de todos”.

Docente 4 “A través del trabajo directo en el aula con esta población he observado gran dificultad en la adquisición de los procesos de lectura comprensiva y escritura espontánea, no se puede prescindir de la lengua de señas a veces, existen algunos docentes que olvidan esto.

La información obtenida corroboró la problemática expuesta en círculos de estudio y consejos técnicos de área sobre insuficiente comprensión de la lectura por parte de los alumnos, estableciéndose como mayor causa la poca implementación de estrategias de enseñanza centradas en el bilingüismo que aborden eficazmente las principales dificultades de los estudiantes sordos en el momento de enfrentarse con el aprendizaje de la lectura.

Inciarte y Moreno (2002) ante condiciones similares concluyen que dichas situaciones son el resultado de enseñar la lectura y escritura a los niños sordos, utilizando la misma metodología (tradicional) que en las escuelas regulares o de oyentes, en desconocimiento de la gramática de la lengua de señas y de las adaptaciones necesarias a los Programas de Educación Básica, de acuerdo a las necesidades de los niños sordos.

El niño deficiente auditivo es una persona con altas potencialidades de desarrollo que se manifestarán de acuerdo a las experiencias y la calidad de las interacciones en que crezca, desde el inicio de la vida los niños están en posibilidad de aprender en interacción con los demás y el ambiente.

Andrews & Mason (1991) apuntan tres posibles causas que explican las dificultades en lectura de los estudiantes sordos. En primer lugar, señalan la falta de conocimientos del medio y las pocas experiencias previas con los principales temas de los textos, como una causa de los bajos niveles en lectura de estos estudiantes. Los sordos inician el aprendizaje formal de la lectura con un repertorio lingüístico y conceptual reducido, debido a que en la generalidad de los casos el diagnóstico de la sordera ocurre después de los dos años de edad y a que la gran mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes que desconocen la lengua de señas. La segunda causa se refiere a la pobreza en las habilidades lingüísticas orales de los lectores sordos, ya que presentan un léxico limitado, un menor conocimiento de palabras, un desconocimiento de expresiones idiomáticas e igualmente dificultades con el lenguaje figurativo, las formas sintácticas y las inferencias. Una tercera causa planteada por los investigadores hace referencia a que la forma del lenguaje de señas, comúnmente el más usado entre la población sorda, es estructuralmente diferente del lenguaje oral.

Relación del Problema con la Literatura

Hablar de la sordera es recorrer un extenso y difícil sendero que se remonta a largos siglos en la historia de la humanidad, ha sido centro de diversas controversias y encrucijada de distintos caminos. Conocer la historia del fenómeno, implica reconocer su evolución y comprender las causas y consecuencias de su desarrollo. Es por ello que se considera útil la estrategia de identificar la tendencia en la que se ha sustentado por mucho tiempo la educación del sordo, no sólo en nuestro país sino a nivel mundial, nos referimos al oralismo, que ha conducido a políticas coercitivas dentro del aula con su carácter clínico-rehabilitatorio. Esta situación se concreta en el

llamado modelo oralista, el cual concibe a la persona sorda como un ser limitado e incompleto, es decir, sin audición normal.

Morales (2001) hace énfasis sobre el hecho de que el oralismo como filosofía pedagógica en la educación de los sordos en Venezuela no ha permitido una evolución significativa de su incorporación a todos los ámbitos de la sociedad. Se descubren diferentes problemas que van desde la carencia de conocimientos académicos y culturales, retraso en la escolaridad con relación a los alumnos oyentes de la misma edad, número reducido de sordos que ingresan al bachillerato y a las universidades, deserción escolar, hasta presentar índices por debajo de la normalidad en infinidad de pruebas estandarizadas.

Sánchez (1995) expone que de cada 100 niños que se matriculaban en escuelas para sordos, al pasar de los años de atención especializada no más de 15 eran catalogados como oralizados para pasar a la escuela regular. Los 85 restantes estaban condenados a ingresar a talleres laborales, apenas cumplidos los 14 años expuestos al trato de sujetos con déficit intelectual.

Por consiguiente, implementa una serie de estrategias destinadas a compensar el déficit sensorial presente, lo que a su vez redundaría en optimizar otros aspectos: el social, el cognoscitivo, el emocional y el lingüístico. Los objetivos pedagógicos en la educación de los sordos se supeditaron así, a un sólo objetivo: lograr que hablen. En otras palabras, al dar la posibilidad a los sordos de hablar lo más parecido a los oyentes, se garantiza su incorporación al mundo social, al conocimiento, a la información y a la cultura. Ello se traduce en una concepción de la enseñanza del habla como la única vía de integración social.

Ramírez (1999) propone la convicción de desarrollar el lenguaje a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral (en nuestro caso el español), enfatizando el desempeño de habilidades para la percepción auditiva amplificada, la articulación y la lectura labial.

Sánchez (1995) indica que la oralización no ha dado las respuestas más adecuadas a la situación del sordo, no representa la mejor vía en la búsqueda de soluciones. Los resultados hablan por sí solos a la hora de ver cuántos son los sordos que acceden a niveles educativos superiores o cuántos son los sordos alfabetizados o cuántos de ellos participan plenamente en distintos campos de la sociedad: laboral, cultural, educativo, deportivo o de otra índole. Sin embargo, aún persisten razonamientos hechos por maestros y otras personas vinculadas al mundo de la sordera que se basan en afirmar, categóricamente, que la oralización es el método educativo más efectivo porque algunos sordos llegan a hablar e ingresar a niveles educativos superiores.

Skliar (1997) en este orden de ideas, encuentra que el citado paradigma orienta la acción educativa bajo una concepción conductista, basada en estímulos y respuestas que persiguen crear las estructuras lingüísticas para el aprendizaje de la lengua oral. Se maneja la convicción de que los sordos poseen un pensamiento concreto, incapaces de razonamientos lógicos o de carácter abstracto, muy por debajo de su edad cronológica. Imposibilitados de disfrutar géneros literarios como la poesía o simplemente extraer información de un periódico. Esta condición estaría dada en función de su déficit sensorial, por lo tanto, la necesidad perentoria de compensarlo con prácticas pedagógicas tendientes a recuperar el lenguaje oral.

Barrera y Fraca (1999) explican que el denominado pensamiento concreto de los sordos, es fruto de la incapacidad de desarrollar tempranamente el aspecto cognoscitivo y el lingüístico, por medio de su lengua natural (la lengua de señas). La concepción a la que los autores hacen referencia refleja una de las visiones que se tienen frente a un problema que ha ocupado por mucho tiempo a la humanidad, como es, la relación pensamiento-lenguaje.

Varias son las interrogantes que se plantean en torno al tema, entre ellas están: ¿es el pensamiento anterior al surgimiento del lenguaje en el desarrollo evolutivo del individuo?, ¿acaso surge el lenguaje como una necesidad para comunicar el pensamiento?, o ¿es el pensamiento un nivel de representación superior que permite acceder a otros sistemas simbólicos como lo es el lenguaje? éstos autores enfatizan que no debe limitarse exclusivamente el lenguaje a las posibilidades de la palabra sino atribuirlo a una capacidad mayor; la de establecer vínculos comunicativos con los otros a través de diversos sistemas sígnicos, de los cuales el más económico y funcional es la lengua.

Posteriormente, puede acceder a otros sistemas de representación como lo es el código escrito. En el caso de los sordos, ellos seleccionan un sistema lingüístico distinto al oral, dadas sus características psicológicas y físicas pero estructuralmente de igual complejidad, este sistema es la lengua de señas, la cual constituye un sistema codificado y altamente organizado empleado con fines comunicativos. A diferencia de las lenguas orales, cuya base es fonológica, las lenguas de señas presentan una base netamente visual.

Así se tiene que la lengua suministra información, conocimientos y es puerta de entrada al mundo social, independientemente del canal por el cual ingrese la información.

En la construcción del lenguaje existen aspectos gramaticales propios de una lengua, en este caso la lengua natural es la Lengua de Señas Venezolana que al no tener la vía auditiva para construir este proceso como lo haría un oyente, sustituyen el canal auditivo por el visual convirtiéndose éste en el canal primario de información.

En Venezuela, se inició el cambio en la educación del sordo con la puesta en marcha de la Propuesta de Atención Integral del Niño Sordo (P.A.I.N.S) en 1986 cuando se reconoce a la lengua de señas venezolana como lengua natural del sordo y la necesidad de garantizar tempranamente su desarrollo en escuelas especiales, la propuesta indica que la lengua oral debe ser enseñada en los sordos como segunda lengua y se afirma que los niños sordos tienen igual potencial cognoscitivo y lingüístico que los niños oyentes, el concepto de bilingüismo que aparece en este documento oficial no se ajusta a la concepción socio-antropológica de la sordera asumida después de los aportes de la Sociolingüística, Psicolingüística y la Antropología, no obstante, el Ministerio de Educación y Deportes no ha diseñado programas específicos para la modalidad de Educación Especial, las Políticas de Atención Integral del Niño Sordo (PAINS) fueron creadas para presentar la conceptualización y política de atención educativa del deficiente auditivo, la misma presenta aspectos relevantes para el docente, sin embargo, recomienda el uso de los programas del Currículo Básico Nacional para el proceso de enseñanza aprendizaje, sugieren realizar ajustes necesarios dependiendo de los intereses y necesidades del

estudiante sordo, no se establecen pautas claras y coherentes a seguir por los docentes especialistas, directores, equipo técnico y padres.

Lowe (1987) convincentemente presenta algunos conceptos que sustentan la importancia, presentando que valores y creencias son transmitidos a sus miembros a través del uso cotidiano de una lengua, es decir, que ella representa un producto cultural y social por excelencia. Los sordos conforman una comunidad particular, identificada por la presencia de la lengua de señas, que actúa como elemento aglutinante entre sus miembros. En otras palabras, la comunidad sorda está constituida exclusivamente por sordos, por ser ellos usuarios natos de la lengua de señas, sin importar el grado de la pérdida auditiva o la etiología de la misma. Las causas y diferencias biológicas, cuando las hay, no dejan de existir porque se hable de sujetos con discapacidad y no de deficientes, sin embargo, al ser añadidas en la práctica educativa como diferencias de capacidades, talentos, habilidades y destrezas el sujeto se reconceptualiza como portador de potencial creador y aquí sí hay diferencia tanto en el trato que le damos como en la oferta educativa que se coloca en sus manos.

En estudio realizado con estudiantes sordos, Andrews & Mason (1991) aportaron nuevos datos al estudio del léxico en la población sorda descubrieron que el nivel de vocabulario de los estudiantes de la muestra estaba retrasado uno o más años respecto de su nivel de comprensión escrita. Es decir, los estudiantes sordos comprenden a nivel escrito más de lo que comprenden a nivel de palabra aislada. Los autores señalan que el desempeño en las tareas de vocabulario mejora si las tareas involucran palabras que tienen sólo un significado, concluyendo que, en contraste con

los niños oyentes que conocen el nombre de muchos objetos antes de aprender a leer, un gran porcentaje de niños sordos posee pocas representaciones simbólicas verbales y con esta enorme limitación inician el aprendizaje del lenguaje escrito.

Schleper (1995) tomando en cuenta la hipótesis que relaciona el conocimiento de vocabulario con los logros en comprensión lectora, investigó el vocabulario y la comprensión lectora de 50 estudiantes con sordera profunda entre 10 y 18 años. Las tareas condiciones de pregunta-respuesta. El investigador corroboró su hipótesis inicial, demostrando que los resultados en las pruebas de vocabulario se correlacionan fuertemente con los resultados en comprensión lectora. Nuevamente el conocimiento del vocabulario fue considerado un fuerte indicador de las habilidades de comprensión lectora.

Schleper (1995) señala que una situación frecuentemente observada entre los estudiantes de su estudio es la utilización de la acepción de una palabra determinada en un contexto en donde es evidente que hay que elegir otra acepción semántica. También observa confusiones de palabras similares que nada tienen que ver con el contexto. Agrega que dichas dificultades contribuyen a hacer más difícil el acceso al significado de las palabras y en definitiva a la comprensión global del texto.

Herrera (2005) llevó a cabo un estudio sobre habilidad lectora y conocimiento léxico en lengua de señas, uno de los objetivos de la investigación fue evaluar la relación entre léxico signado y habilidad en tareas de lectura. Para ello se seleccionó una muestra de 30 estudiantes sordos entre 7 y 17 años competentes en lengua de señas. Se elaboró una prueba de vocabulario para conocer el nivel de competencia en lenguaje de signo, los resultados del estudio revelaron que la habilidad en lengua de

señas correlaciona significativamente con la habilidad en lectura. Los lectores sordos que utilizan la lengua de señas como primera lengua, y poseen buenos niveles en ella, utilizan códigos dactílicos, signados, ortográficos y articulatorios (todos ellos de base visual) para extraer información lingüística del texto escrito. Se concluye que la habilidad léxica (signada) contribuye significativamente al éxito lector de los estudiantes sordos.

Labregére (1987) menciona que hasta hace pocos años, la mayoría de los estudios evaluaba exclusivamente el léxico oral de los estudiantes sordos, dejando de lado el lenguaje de signos por ser considerado una escasa colección de gestos y pantomimas, sin estructura propia ni mucho menos con una organización interna.

Sin embargo, hoy en día se conoce que los lenguajes de signos son formas de comunicación manual, que dependen fundamentalmente del canal visual para percibir la información lingüística, y son utilizados por las distintas comunidades de sordos en el mundo como su principal medio de comunicación. Por ello, poco a poco surgen investigaciones que incorporan el conocimiento del léxico en lenguaje de signos como un elemento de análisis de las habilidades lingüísticas de los sordos. Conocer el nivel léxico (hablado y signado) de una persona sorda implica tener una visión global de sus destrezas lingüísticas, comunicativas y cognitivas, y con ello la posibilidad de desarrollar su potencial académico y social.

Villalba, Ferrer y Asensi (1999) en estudio desarrollado sobre estudiantes universitarios sordos y oyentes, y aspirantes sordos que no lograron acceder a la misma, se pudo constatar que las personas sordas que acceden a la universidad comparadas con otras personas sordas que no logran el acceso a la misma, tienen

como diferencia más acusada el hecho de poseer niveles lectores semejantes a los obtenidos por los estudiantes oyentes, independientemente del nivel de pérdida auditiva y del momento de aparición de la sordera.

Los investigadores explican que los problemas de lectura de los sordos pueden ser producto del desconocimiento del significado de las palabras que aparecen en el texto escrito, que estos lectores se fijan más en las palabras familiares y usan más sustantivos concretos y verbos familiares que palabras abstractas. Asimismo, su vocabulario es limitado, por lo cual presentan pobres expresiones escritas.

Las situaciones descritas en anteriores investigaciones son semejantes a las estimadas en el contexto seleccionado para la aplicación del programa de intervención, factor determinante que impulsó la creación de acciones específicas destinadas a la mejora de habilidades relacionadas con la comprensión de textos narrativos en estudiantes sordos.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos bajos los cuales se realizó la intervención, los resultados esperados así los instrumentos empleados para su recolección y medición.

Objetivo General

Mejorar la comprensión de textos narrativos en un grupo de estudiantes de quinto grado de Educación Básica con deficiencias auditivas, pertenecientes a una institución de educación especial pública de un municipio del estado Táchira mediante un programa basado en la gramática de lengua de señas.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de comprensión de textos narrativos por parte de un grupo de estudiantes de quinto grado de Educación Básica de una institución pública de un municipio del estado Táchira, antes de iniciarse la intervención.
- Aplicar un programa de intervención, basado en la identificación clara de textos narrativos, relación efectiva de la palabra con el significado en el contexto e incremento de la producción de respuestas a partir de la gramática de lengua de señas.
- Determinar el nivel de comprensión de textos narrativos por parte de un grupo de estudiantes de quinto grado de Educación Básica de una institución pública de un municipio del Estado Táchira, luego de la aplicación del programa intervención.

Resultados Esperados.

A partir de la necesidad de una reorientación pedagógica del área de deficiencias auditivas sobre la propuesta de atención al niño sordo en el marco del modelo bilingüe, los resultados esperados para este trabajo especial de grado son los siguientes:

- Incrementar la relación efectiva entre la lengua de señas y el español.
- Incremento del vocabulario y efectividad del uso del mismo en diferentes contextos.
- Incremento de la relación entre ambas lenguas logrando objetivos lingüísticos y comunicativos.
- Incremento en la traducción y producción escrita del castellano.
- Incremento en la adquisición de vocabulario y aplicación de un alto porcentaje del mismo en las actividades de lectura recreativa comunicativa y en las producciones escritas espontáneas.
- Desarrollo en los estudiantes de la habilidad para plantear preguntas y elaborar respuestas en forma coherente, relacionadas con los contenidos de los textos abordados en el espacio de lectura recreativa comunicativa y en las áreas curriculares, tanto en lengua de señas como en escritura.

Teniendo como estándar de éxito los siguientes indicadores de logro:

Identificación y diferenciación de la estructura general de textos narrativos.

Identificación de párrafos como unidades organizadoras del texto.

Traducción del vocabulario.

Estructuración de respuestas a partir de textos narrativos.

Medición de los Resultados

Para este estudio se aplicó un diseño de investigación de un solo grupo con preprueba y postprueba, este diseño pauta la aplicación de dos observaciones o medidas antes y después de la intervención. Campbell, & Stanley (1982) manifiestan que dicho diseño se adapta a las necesidades de estudios con muestras pequeñas, y que su limitación fundamental estriba en la carencia de grupo control que imposibilita el establecimiento de argumentos de causalidad acerca del tratamiento.

Para este trabajo especial de grado se manejó un grupo de 12 sujetos, tomando en cuenta que la intervención se orientaba a una población de características especiales, mediante los datos facilitados por el equipo interdisciplinario se estableció el grupo bajo un criterio de homogeneidad en cuanto a las potencialidades cognitivas y restos auditivos en el aprendizaje de la lectura, uno de los primeros factores que aparece es la competencia lingüística, para realizar este análisis fue fundamental considerar las variables individuales que influyen en la sordera (edad, grado de pérdida auditiva, desarrollo cognitivo y sistemas de comunicación) puesto que de ellas depende en gran medida el nivel lingüístico que presenta el estudiante sordo y el dominio del lenguaje oral o gestual que posee al iniciar el aprendizaje de la lectura, estos datos fueron registrados en el formato utilizado por el equipo interdisciplinario en su labor diaria (ver anexo B) dando paso al establecimiento de un grupo homogéneo de 12 individuos con sordera profunda cursantes del 5° grado de Educación Básica, en edades comprendidas entre los 10 y 12 años y sin ningún compromiso cognitivo.

Para determinar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes seleccionados se aplicó un preprueba (ver anexo C), basada en la aplicación al grupo de tres textos narrativos con sus respectivas preguntas, específicamente cinco preguntas por texto, viéndose involucrados en los mismos personajes principales del cuento, hechos principales del cuento y secuencia lógica del cuento, tomando en cuenta la proporción de respuestas correctas. Dichos textos fueron trabajados con anterioridad por la autora en el desarrollo de las actividades de lecto-escritura, obteniéndose estructuración de respuestas erradas por parte de los estudiantes. La proporciones de respuestas correctas a partir de textos narrativos por parte de los sujetos se registraron en un instrumento adaptado por la autora (ver anexo D), previamente aprobado por dos docentes graduados en deficiencias auditivas pertenecientes a la institución donde se realizó la intervención (anexo E).

Para el seguimiento del proceso de implementación del programa de intervención se utilizó, durante las sesiones, una hoja de registro plasmándose en forma individual el logro o no de los indicadores propuestos (ver anexo F). Luego de la implementación del programa de intervención se dio paso a la postprueba basada nuevamente en la aplicación al grupo de tres textos narrativos con sus respectivas preguntas, tal como se realizó en la preprueba (ver anexo D).

Posteriormente en instrumento comparativo se registraron los resultados de la preprueba y la postprueba en relación con el total de respuestas correctas mostrado por cada uno de los sujetos (ver anexo G).

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Este capítulo está conformado por tres secciones: a) discusión y evaluación de soluciones, b) descripción de las soluciones seleccionadas, la cual incluye propósito, objetivos y plan de acción de la intervención y c) informe de las acciones tomadas.

Discusión y Evaluación de Soluciones

Ante la necesidad de mejorar la comprensión de textos en un grupo de deficientes auditivos, se encuentran diversas conclusiones en el campo de la educación del sordo apuntando en este contexto hacia la consideración de dichos individuos como sujetos bilingües con potencialidades para comunicarse en su lengua natural (lengua de señas) y la lengua que se habla, en este caso el español en su forma oral y escrita.

Skliar (1997) expone el término educación bilingüe, en general y no sólo en referencia a la educación de sordos, se puede definir como todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno. Según esta definición, la característica fundamental de la educación bilingüe es que la enseñanza se ha de impartir necesariamente en dos lenguas.

Ramírez (1999), hace referencia a las personas sordas, desde el punto de vista pedagógico, define el bilingüismo como algo construido, ya que no se adquiere de manera totalmente espontánea, éste debe ser sostenido a largo plazo, es decir, que será un estado lingüístico en el que permanecerá una persona sorda a través de su vida y que caracteriza su identidad como miembro de un grupo minoritario.

Sin embargo, si bien los profesionales del área coincidieron con dichas conclusiones y reconocieron que se enfrentan a situaciones donde se hace necesario el uso de estrategias de enseñanza que propicien el cambio educativo, las instituciones para los sordos se convierten en el centro de análisis y de los desafíos que este enfoque presupone, a pesar de los esfuerzos de maestros y profesionales el rendimiento escolar de los alumnos se ve limitado ante la escasa comprensión de textos por parte de los mismos, si bien las deficiencias auditivas no impiden la adquisición del esquema narrativo, ocurre que a las edades en las que los alumnos oyentes son capaces de comprender textos con una estructura relativamente compleja, muchos alumnos sordos demuestran limitaciones en la comprensión de textos menos elaborados.

Morales (2001) expone que existen muchos textos con los que antes o después deberán enfrentarse los niños sordos y que, sin embargo, no disponen de una estructura tan familiar como la narrativa, no obstante cualquiera de estos textos, incluido el narrativo, está sujeto a una organización determinada. Ello supone, entre otras cosas, que las informaciones textuales están relacionadas entre sí, al no reconocerse dichas relaciones tampoco puede producirse la comprensión del texto. De ahí que resulte necesario acostumar al niño a reconocerlas y para conseguirlo resulta indispensable estar familiarizado con los signos lingüísticos que las ponen de manifiesto.

Al revisar las investigaciones se encuentran Andrews & Taylor (1987), ambos examinaron las estrategias empleadas por una madre sorda al leer un libro a su hijo de tres años y medio de edad. Fue observada mientras daba a su hijo el apoyo necesario

para reaccionar correctamente a las preguntas y conversaciones sobre las ideas contenidas en el libro. Raras veces respondía a su hijo en forma crítica o negativa y mantenía su atención a través del tacto y el contacto visual. La madre estimuló la participación del hijo en la lectura a través de la relación de la lectura con sus experiencias, añadiendo detalles al texto, observando sus reacciones y asegurándose que comprendía.

Bishop & Gregory (1985) como parte de un estudio más extenso que examinó las diferencias entre las exigencias lingüísticas en la familia y la escuela, observaron las interacciones entre los niños y adultos sordos cuando compartían libros. Se grabaron a 24 niños en video en situaciones de uno a uno mientras miraban libros con sus madres y maestros. Los investigadores descubrieron que los diálogos de los niños con los maestros duraban más que aquellos con sus madres. Sin embargo, los niños se esforzaban menos por tomar la iniciativa y frecuentemente respondían en forma más pasiva con los maestros que con sus madres. De los resultados, se desprende que los niños experimentan diálogos más largos y complejos en la lectura de libros con los maestros, pero con sus madres son capaces de ejercer más control respecto a iniciar y sostener las conversaciones.

De igual manera Ewoldt (1994) durante un estudio longitudinal de los niños sordos jóvenes que aprendían a leer y a escribir, los padres y maestros fueron grabados, una vez al año, en video, compartiendo libros con 30 niños sordos. Los niños tenían aproximadamente 3 años al comienzo del estudio y 7 años al final.

Durante las sesiones, los investigadores observaban las ideas que los maestros y padres comunicaban involuntariamente a los niños. Estas incluían la noción de que

los adultos son las autoridades acerca de la lectura y que la lectura debería ser textual y libre de errores. No obstante, los niños desarrollaron sus propios puntos de vista relativos a la lecto-escritura. Se mostraron capaces de interactuar con el texto (producir señas dirigidas a los personajes del cuento) y ponían en duda la autoridad del texto comunicando la idea que el texto no es infalible. Dicho estudio identificó las estrategias que utilizan tres madres sordas mientras leían a sus hijos de 3 a 5 años de edad. Las sesiones fueron grabadas en video y transcritas por una persona sorda que dominaba el lenguaje de señas. Las seis estrategias usadas por las madres incluyen: a) usar la ubicación de señas (producción de señas sobre o con un libro); b) emparejar el texto con la demostración de señas (señalar el texto, dar explicaciones adicionales en lengua de señas y volver al texto); c) establecer vínculos entre el texto y las experiencias del niño; d) mantener la atención del niño (tocarle levemente el hombro o las rodillas, darle codazos leves o mover el libro); e) cambiar la expresión de la cara y la postura del cuerpo para indicar los cambios de personaje; f) utilizar señales no-manuales para indicar preguntas (movimiento de la nariz, cejas y boca). Los autores afirman que estas estrategias pueden promover habilidades más elevadas de lectura en los niños sordos.

Schleper (1995) examinó las investigaciones sobre los padres y maestros sordos cuando leían a los niños sordos, junto con sus propias observaciones e identificó 12 estrategias frecuentemente empleadas por los adultos al leer a los niños sordos. Las estrategias que identificó incluyen: utilizar el Lenguaje Americano de Señas, mantener visible tanto el inglés como la lengua de señas; relatar el texto con detalles adicionales; relatar los cuentos siguiendo un proceso que supone la inclusión

de cada vez menos detalles; dejar que el niño tome la iniciativa; modificar la ubicación y estilo de señas para corresponder al cuento; vincular los conceptos con la realidad; emplear las estrategias que mantienen la atención del niño; usar el juego de roles para profundizar los conceptos; utilizar la mirada de ojos para promover la participación del niño; crear un ambiente positivo y estimulante; y contar con que el niño aprenda a leer y a escribir.

Steward, Bonkowski & Bennett (1990) examinaron las variables que posiblemente influyan la capacidad de los maestros de leer libros a los niños sordos, intentaron mejorar la capacidad de los maestros de relatar cuentos a los niños sordos durante un período de cuatro años con maestros en varios programas de las escuelas públicas del estado de Michigan. Los investigadores enseñaron varias estrategias a los maestros, incluyendo: hacer frecuentemente uso de la producción de señas animadas resumir el vocabulario elegido antes de la lectura; leer el mismo libro repetidas veces, vincular las señas con el texto, mantener un ritmo de lectura moderado, ayudar a que los niños hagan uso de sus propias experiencias para así comprender mejor los cuentos; permitir que los estudiante tengan la oportunidad de elegir el libro que quieren; leer lo que está escrito; y relatar los cuentos en lengua de señas. El aprender estas estrategias permitió que los maestros mejoraran su capacidad de leer a los niños sordos.

La mayoría de las investigaciones hacen referencia a la forma de implementar estrategias para desarrollar la comprensión de la lectura en edades tempranas, la institución seleccionada para la aplicación del programa de intervención con el fin de mejorar la comprensión de textos en estudiantes de 5° grado con deficiencias

auditivas mostró avance en el uso de estrategias en los niveles iniciales centradas en el bilingüismo, sin embargo al analizar el desarrollo académico por parte de los docentes y directivos en la 2º etapa de educación básica se evidenció la problemática en relación a la comprensión de textos, sin duda las investigaciones consultadas orientan las soluciones en el marco del bilingüismo y la intervención temprana lo cual permitirá en gran parte suprimir el problema a futuro pero la realidad existente necesita de una toma de acciones eficaz, el escenario y la población presentada por Inciarte y Moreno (2002) se asemejan a los del contexto seleccionado enfocando las estrategias de solución hacia el desarrollo del bilingüismo planteado en un programa de intervención.

Descripción de la Solución Seleccionada

La solución seleccionada para mejorar la comprensión de textos narrativos en un grupo de 12 estudiantes de quinto grado de Educación Básica con deficiencias auditivas de una institución escolar pública de un municipio del Estado Táchira fue el diseño y aplicación de un programa de intervención basado en la lengua de señas.

Propósito

El programa de intervención tuvo como propósito desarrollar en los estudiantes la comprensión de textos narrativos a través del reconocimiento de la estructura de los textos narrativos, análisis del vocabulario, interpretación en lengua de señas, contextualización del vocabulario y respuestas acertadas relacionadas con el contenido.

Objetivo General

Al finalizar el programa el grupo de estudiantes deficientes auditivos de la segunda etapa de educación básica estarán en capacidad de identificar y comprender en forma más precisa los textos narrativos.

Objetivos Específicos

Identificar y diferenciar la estructura general de textos narrativos.

Identificar de párrafos como unidades organizadoras del texto.

Traducir e interpretar vocabulario.

Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.

Plan de acción

En la Tabla 1 se presenta el Programa de Intervención creado con el fin de organizar los objetivos, indicadores, materiales y evaluación empleados durante la intervención.

Tabla 1

Programa de Intervención

Objetivos	Indicadores	Materiales	Evaluación
Identificar la estructura general de textos.	Reconocer siluetas de diferentes fuentes escritas. Comparar siluetas de diferentes fuentes escritas.	Formatos de diferentes fuentes textuales.	Observación y registro de los logros.
Identificar y diferenciar la estructura general de textos.	Diferenciación de textos.	Libros de texto, periódicos y cuentos	Observación y registro de los logros.
Identificar párrafos como unidades organizadoras del texto.	Comprender qué es un párrafo. Selección de párrafos.	Cuentos.	Observación y registro de los logros.
Identificar párrafos	Integración de	Cuentos.	Observación y

Tabla continúa

Continuación Tabla 1

como unidades organizadoras del texto.	párrafos.		registro de los logros.
Traducción de vocabulario.	Reconocimiento del vocabulario presente en los textos. Traducción del vocabulario en lengua de señas venezolana.	Cuentos y diccionarios.	Observación y registro de los logros.
Traducción de vocabulario.	Manejo y contextualización del vocabulario.	Cuentos, hojas blancas, lápices.	Observación y registro de los logros.
Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.	Selección e interpretación de ideas principales de cada párrafo.	Cuentos.	Observación y registro de los logros.
Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.	Interpretación del contenido del texto. Estructuración de respuestas a partir del texto trabajado.	Cuentos.	Observación y registro de los logros.
Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.	Interpretar el contenido del texto. Estructurar respuestas a partir del texto trabajado.	Cuentos.	Observación y registro de los logros.

Informe de Acciones Tomadas.

El rol de la autora de esta intervención fue como planificadora, instructora y evaluadora de la aplicación del programa, lo cual no generó dificultades de comunicación con los alumnos participantes, puesto que la autora se desempeñaba como docente del grupo en cuestión.

La implementación del programa de intervención se cumplió en el tiempo y horario previsto de acuerdo con las actividades planificadas, 9 sesiones de 60 minutos cada una, 2 veces a la semana, en el marco de los proyectos de aula donde se puntualizó la competencia relacionada con la comprensión de textos.

Descripción de las Sesiones:

Sesión N° 1

Fecha y hora: 7 de febrero de 2006. 9:00 a 10.00 AM

Objetivos de la Sesión:

Identificar y diferenciar la estructura general de textos narrativos.

Indicadores de logro:

Reconocer siluetas de diferentes textos.

Comparar siluetas con otras fuentes escritas.

Material: variedad de formatos de siluetas de diversas fuentes escritas.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos.

Exposición por parte de la docente de los tipos de silueta de diversas fuentes escritas específicamente: cartas, recetas de cocina, afiches, volantes, trípticos y cuentos, solicitándole a cada alumno que observara el material aclarando cual es la función de cada fuente. Seguidamente la docente le suministró a cada alumno un juego de siluetas e igual cantidad de fuentes escritas, material pidiéndoles

equipararlos, es decir la silueta con el texto correspondiente a la misma, luego la docente le pidió a los alumnos seleccionar una fuente y describir la silueta.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos narrativos, específicamente cuentos y la selección de las siluetas.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 2

Fecha y hora: 9 de febrero de 2006. 9:00 a 10.00 AM

Objetivos de la Sesión: Identificar y diferenciar la estructura general de textos narrativos.

Indicadores de logro:

Diferenciación de textos.

Material: libros de texto, periódicos y cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente efectuó la exposición del material pidiéndole a los alumnos relacionar la actividad de la primera sesión con la identificación clara de los diferentes textos, haciendo énfasis en la estructura y funciones de comunicación información y disfrute en periódicos, cartas, libros y características de distintos

portadores de textos, interpretación de imágenes y fotografías que acompañan a textos escritos estableciendo relaciones entre éstos, para luego pedirles que señalaran el tipo de texto a través del reconocimiento de indicios: ilustraciones, dibujos y silueta, estableciéndose la función de los textos (contar, informar, indicar, entretener). Durante el manejo por parte de los alumnos del material, la docente les pidió seleccionar los cuentos que fueran de su preferencia.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos narrativos, específicamente cuentos.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 3

Fecha y hora: 14 de Febrero 2006. 9:00 a 10.00 AM

Objetivos de la Sesión: Identificar párrafos como unidades organizadoras del texto.

Indicadores de logro:

Comprender qué es un párrafo.

Selección de párrafos.

Material: cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos para seguidamente pedirles a los alumnos que determinaran la organización de los textos, subrayando y enumerando los párrafos de cada texto. La instructora pidió a los alumnos interpretar en lengua de señas la intención comunicativa de cada párrafo.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y la selección de párrafos.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 4

Fecha y hora: 16 de febrero de 2006. 9:00 a 10:00 AM

Objetivos de la Sesión: Identificar párrafos como unidades organizadoras del texto.

Indicadores de logro:

Integración de párrafos.

Material: cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos para seguidamente pedirles a los alumnos que determinaran la organización de los textos, subrayando y enumerando los párrafos de cada texto. Luego la docente suministro fichas con párrafos de los cuentos anteriormente trabajados en forma desorganizada, seguidamente pidió a los alumnos ordenar los párrafos e integrar la información contenida en los cuentos.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y la integración de párrafos.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 5

Fecha y hora: 21 de febrero de 2006. 9:00 a 10.00AM

Objetivos de la Sesión: Traducción de vocabulario

Indicadores de logro:

Reconocimiento del vocabulario presente en los textos.

Traducción del vocabulario en lengua de señas venezolana.

Material: cuentos y diccionarios.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos utilizados en anteriores sesiones pidiéndole a los alumnos seleccionar las palabras conocidas y las nuevas seguidamente se estableció el significado de las palabras con la debida traducción en lengua de señas.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y la interpretación del vocabulario.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 6

Fecha y hora: 23 de febrero de 2006. 9:00 a 10.00 AM

Objetivos de la Sesión: Traducción de vocabulario

Indicadores de logro:

Manejo y contextualización del vocabulario.

Material: cuentos, hojas blancas, lápices.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos utilizados en anteriores sesiones pidiéndole a los alumnos seleccionar las palabras conocidas y las nuevas, como en anterior sesión, seguidamente la docente explicó el uso del vocabulario nuevo en

diferentes contextos, posteriormente la docente le pidió a los alumnos estructurar oraciones en forma escrita a partir de las palabras trabajadas.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y el uso del vocabulario en la estructuración de oraciones.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 7

Fecha y hora: 01 de marzo de 2006. 9:00 a 10:00 AM

Objetivos de la Sesión: Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.

Indicadores de logro:

Selección e interpretación de ideas principales de cada párrafo.

Material: cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos a los alumnos pidiéndoles hacer lectura global de los mismos, seguidamente les pidió subrayar las ideas principales luego cada alumno interpretó en lengua de señas las ideas subrayadas.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y selección de ideas principales.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 8

Fecha y hora: 3 de marzo de 2006. 9.00 a 10:00 AM

Objetivos de la Sesión: Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.

Indicadores de logro:

Interpretación del contenido del texto.

Estructuración de respuestas a partir del texto trabajado.

Material: cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos a los alumnos pidiéndoles hacer lectura global de los mismos seguidamente la docente ejemplificó con varios cuentos de que forma ordenar los hechos de acuerdo con la secuencia lógica: presentación desarrollo y final, utilizando nexos temporales: había una vez, luego, después, al principio, segmentado las ideas empleando algún recurso: signos de puntuación, conectores espaciales delante de, detrás de, arriba de, debajo de, estableciendo concordancia entre artículos y nombres en singular y plural. Posteriormente la

docente escribió preguntas en el pizarrón relativas a los cuentos trabajados y con la ayuda de los alumnos se les dio respuesta en forma escrita.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y la forma de ordenar la secuencia de los mismos.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Sesión N° 9

Fecha y hora: 7 de marzo de 2006. 9.00 a 10:00 AM

Objetivos de la Sesión: Estructurar respuestas a partir de textos narrativos.

Indicadores de logro:

Interpretar el contenido del texto.

Estructurar respuestas a partir del texto trabajado.

Material: cuentos.

Actividad: grupal.

Inicio de la Sesión: 15 minutos.

Explicación en lengua de señas por parte de la docente de la actividad a realizar haciendo énfasis en el manejo del material.

Durante la Sesión: 35 minutos

La docente suministró ejemplares de cuentos a los alumnos pidiéndoles hacer lectura global de los mismos seguidamente les pidió ordenar los hechos de acuerdo con la secuencia lógica., para luego pedirles que estructuraran respuestas en forma

escrita relativas a los cuentos trabajados. La docente supervisó en forma individual las respuestas de los alumnos.

Cierre de la Sesión: 10 minutos

Se le pidió al alumno que manifestara su opinión sobre los textos cuentos trabajados y la estructuración de respuestas.

Observación y registró de los logros de cada alumno en relación a los indicadores.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y evidenciados mediante la utilización de los instrumentos de medición aplicados en cada una de las etapas del diseño preprueba-postprueba para un solo grupo.

Resultados

El objetivo general tratado en este trabajo especial de grado fue mejorar la comprensión de textos narrativos en un grupo de 12 deficientes auditivos estudiantes de 5° grado de Educación Básica, en una institución pública de educación especial situada en un municipio del estado Táchira, a través de la implementación de un programa de intervención basado en el reconocimiento de siluetas de diversas fuentes escritas, comparación de siluetas, identificación de la estructura de texto narrativos y producción de respuestas relacionadas con los textos trabajados.

Dicho programa fue fundamentado en la práctica ejecutada por Inciarte y Moreno (2002) donde se relacionó la problemática del bajo nivel de comprensión de la lectura en su población y la posible solución a través de la implementación de un programa de instrucción, basado en el reconocimiento de las estructuras de diversos tipos de texto específicamente descriptivos y narrativos.

Previamente al inicio de la implementación el equipo interdisciplinario evaluó al grupo en cuestión suministrando los resultados presentes en la siguiente tabla:

Tabla 2

Resultados de la Evaluación Médica, Psicológica, Audiométrica y Motora

Edad	Sexo	Evaluación Médica	Evaluación Psicológica	Evaluación Terapeuta de Lenguaje	Evaluación Motora
------	------	-------------------	------------------------	----------------------------------	-------------------

Tabla continúa

Continuación Tabla 2

Sujeto 1	12	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 2	10	Femenino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Oralizado.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 3	12	Femenino	Buen estado de salud. Miopía.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 4	11	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 5	11	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 6	10	Femenino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 7	11	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 8	10	Femenino	Buen estado de salud. Hipermetropía	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 9	11	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Oralizado.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 10	12	Femenino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 11	11	Masculino	Buen estado de salud. Miopía.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.
Sujeto 12	10	Masculino	Buen estado de salud.	No evidencia compromiso intelectual.	Hipoacusia bilateral profunda. Sin oralizar.	Normal desarrollo de las funciones motoras.

Se estableció el grupo para la implementación del programa de intervención con 12 sujetos, 6 varones y 6 hembras en edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Todos con un diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda, sin evidencia de compromiso intelectual asociado a la deficiencia auditiva y presentando un desarrollo normal de las funciones motoras, se procedió a seguir las pautas del diseño aplicado.

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos durante la aplicación de la preprueba con el fin de exponer el nivel de comprensión de textos basado en el número de repuestas correctas dadas por los estudiantes a las preguntas de cada uno de los textos utilizados en la preprueba.

Tabla 3

Proporción de Respuestas Correctas a los Textos de la Preprueba.

	Texto A	Texto B	Texto C
	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas
Sujeto 1	3/5	3/5	3/5
Sujeto 2	1/5	2/5	2/5
Sujeto 3	3/5	4/5	3/5
Sujeto 4	2/5	1/5	2/5
Sujeto 5	1/5	2/5	1/5
Sujeto 6	3/5	4/5	3/5
Sujeto 7	1/5	2/5	2/5
Sujeto 8	1/5	1/5	2/5
Sujeto 9	-	2/5	1/5
Sujeto 10	2/5	2/5	2/5
Sujeto 11	1/5	2/5	3/5
Sujeto 12	4/5	3/5	3/5

La Tabla 3 se refiere a los resultados obtenidos en la preprueba realizada a los sujetos antes de aplicar el programa de intervención, consistiendo la misma en la aplicación de 3 textos narrativos, cada uno con 5 preguntas relativas al contenido del texto observándose que el primer sujeto respondió correctamente 3 preguntas de cada uno de los textos. El sujeto 2 respondió correctamente 1 pregunta del texto A, 2 del texto B y 2 del texto C. El sujeto 3 respondió correctamente 3 preguntas del texto A, 4 del texto B y 3 del texto C. El sujeto 4 respondió correctamente 2 preguntas del texto A, 1 del texto B y 2 del texto C. El sujeto 5 respondió correctamente 1 pregunta del texto A, 2 del texto B y 1 del texto C. El sujeto 6 respondió 3 preguntas correctas del texto A, 4 del texto B y 3 de texto C. El sujeto 7 respondió 1 pregunta correcta del texto A, 2 del texto B y 2 del texto C. El sujeto 8 respondió correctamente 1 pregunta del texto A, 1 el texto B y 2 del texto C. El sujeto 9 no respondió correctamente ninguna pregunta del texto A, 2 del texto B y 1 del texto C. El sujeto 10 respondió correctamente 2 preguntas de cada texto. El sujeto 11 respondió correctamente 1 pregunta del texto A, 2 del texto B y 3 del texto C. El sujeto 12 respondió correctamente 4 preguntas del texto A, 3 del texto B y 3 del texto C.

Para el análisis de los resultados en atención a los objetivos propuestos, se reportan los datos obtenidos por cada sujeto durante el desarrollo del programa con relación al logro de los indicadores.

Tabla 4

Relación Indicadores de Logros de la Comprensión de Textos Narrativos

INDICADORES												
Nº Sesión	Reconocimiento de siluetas a diferentes textos	Diferenciación de textos	Comparación de siluetas	Reconocimiento de párrafos	Selección de párrafos	Integración de párrafos	Reconocimiento de vocabulario	Traducción en lengua de señas	Manejo y contextualización del vocabulario	Selección e interpretación de ideas	Interpretación de texto	Estructuración de respuestas
	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7	8	9
Sujeto 1	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Sujeto 2	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	NL	L	L
Sujeto 3	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L
Sujeto 4	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Sujeto 5	L	L	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L
Sujeto 6	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Sujeto 7	L	L	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L
Sujeto 8	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Sujeto 9	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	NL	NL	L	NL
Sujeto 10	L	L	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L
Sujeto 11	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Sujeto 12	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
L: Logrado						NL: No logrado						

La tabla 4 expone la relación de logro de los indicadores, de cada sujeto durante la implementación del programa de intervención, observándose que durante la sesión N° 1 de 12 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con el reconocimiento de siluetas de diferentes textos y de 12 sujetos 11 lograron el indicador relacionado a la diferenciación de textos. En la sesión N° 2 de 12 sujetos 11 lograron el indicador relacionado con la comparación de siluetas. Durante la sesión N° 3 de 12 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con el reconocimiento de párrafos y de 12 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con la selección de párrafos. Durante la sesión N° 4 de 12 sujetos 7 lograron el indicador relacionado con la integración de textos. Durante la sesión N° 5 de 12 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con el reconocimiento de vocabulario y de 11 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con la traducción en lengua de señas. Durante la sesión N° 6 de 12 sujetos 7 lograron el indicador relacionado con el manejo y contextualización del vocabulario. Durante la sesión N° 7 de 12 sujetos 10 lograron el indicador relacionado con la selección e interpretación de ideas. Durante la sesión N° 8 de 12 sujetos 12 lograron el indicador relacionado con la interpretación de textos. Durante la sesión N° 9 de 12 sujetos 11 lograron el indicador relacionado con la estructuración de respuestas.

Luego de la implementación del programa de intervención y siguiendo las pautas del diseño seleccionado se aplicó la postprueba al grupo seleccionado.

En la tabla 4 se presentan los resultados de la postprueba con el fin de establecer el nivel de comprensión de textos narrativos luego de la intervención a

través del número de repuestas correctas dadas por los estudiantes a las preguntas de cada uno de los tres textos narrativos.

Tabla 5

Proporción de Respuestas Correctas a los Textos de la Postprueba

	Texto A	Texto B	Texto C
	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas
Sujeto 1	4/5	5/5	5/5
Sujeto 2	4/5	3/5	2/5
Sujeto 3	5/5	5/5	5/5
Sujeto 4	3/5	4/5	3/5
Sujeto 5	4/5	3/5	3/5
Sujeto 6	5/5	5/5	5/5
Sujeto 7	3/5	4/5	3/5
Sujeto 8	5/5	4/5	5/5
Sujeto 9	2/5	2/5	2/5
Sujeto 10	3/5	3/5	3/5
Sujeto 11	3/5	4/5	5/5
Sujeto 12	5/5	5/5	5/5

La Tabla 5 se refiere a los resultados obtenidos de la postprueba realizada a los sujetos después de aplicar el programa de intervención, consistiendo la misma en la aplicación de 3 textos narrativos, cada uno con 5 preguntas relativas al contenido del texto, tal como se realizó en la preprueba, observándose que el primer sujeto respondió correctamente 4 preguntas del texto A, 5 del texto B y 5 del texto C. El sujeto 2 respondió correctamente 4 preguntas del texto A, 3 del texto B y 2 del texto C. El sujeto 3 respondió correctamente 5 preguntas del texto A, 5 del texto B y 5 del texto C. el sujeto 4 respondió correctamente 3 preguntas del texto A, 4 del texto B y 3

del texto C, el sujeto 5 respondió correctamente 4 preguntas del texto A, 3 del texto B y 3 del texto C, el sujeto 6 respondió 5 preguntas correctas del texto A, 5 del texto B y 5 de texto C, el sujeto 7 respondió 3 preguntas correctas del texto A, 4 del texto C y 3 del texto C, el sujeto 8 respondió correctamente 5 preguntas del texto A, 4 el texto B y 5 del texto C, el sujeto 9 respondió correctamente 2 preguntas del texto A, 2 del texto B y 2 del texto C, el sujeto 10 respondió correctamente 3 preguntas de cada texto, el sujeto 11 respondió correctamente 3 preguntas del texto A, 4 del texto B y 5 del texto C y el sujeto 12 respondió correctamente 5 preguntas del texto A, 5 del texto B y 5 del texto C.

Tabla 6

Proporción de Respuestas Correctas Preprueba-Postprueba.

	Texto A		Texto B		Texto C	
	RC Preprueba	RC Postprueba	RC Preprueba	RC Postprueba	RC Preprueba	RC Postprueba
Sujeto 1	3/5	4/5	3/5	5/5	3/5	5/5
Sujeto 2	1/5	4/5	2/5	3/5	2/5	2/5
Sujeto 3	3/5	5/5	4/5	5/5	3/5	5/5
Sujeto 4	2/5	3/5	1/5	4/5	2/5	3/5
Sujeto 5	1/5	4/5	2/5	3/5	1/5	3/5
Sujeto 6	3/5	5/5	4/5	5/5	3/5	5/5
Sujeto 7	1/5	3/5	2/5	4/5	2/5	3/5
Sujeto 8	1/5	5/5	1/5	4/5	2/5	5/5
Sujeto 9	-	2/5	2/5	2/5	1/5	2/5
Sujeto 10	2/5	3/5	2/5	3/5	2/5	3/5
Sujeto 11	1/5	3/5	2/5	4/5	3/5	5/5
Sujeto 12	4/5	5/5	3/5	5/5	3/5	5/5

RC= respuestas correctas

La Tabla 6 muestra los cambios en los niveles de comprensión de textos de los sujetos, antes y después de la implementación, según el número de respuestas correctas dadas a las 5 preguntas de cada texto, demostrándose que en la postprueba del texto A de 12 sujetos 3 respondieron 5 preguntas correctas, 3 respondieron 4 preguntas correctas, 4 respondieron 3 preguntas correctas y 1 respondió 2 preguntas correctas. En la postprueba del texto B de 12 sujetos 4 respondieron 5 preguntas correctas, 3 respondieron 4 preguntas correctas, 3 respondieron 3 preguntas correctas y 1 respondió 2 preguntas correctas. En la postprueba del texto C de 12 sujetos 5 respondieron 5 preguntas correctas, 4 respondieron 3 preguntas correctas y 2 respondieron 2 preguntas correctas. Evidenciándose un incremento en el número de respuestas correctas luego de la implementación del programa de intervención.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que se alcanzó lo esperado y se cumplió el objetivo de la intervención. Los alumnos de 5° grado de una institución especial pública del estado Táchira lograron mejorar la comprensión de textos narrativos.

Esto se evidenció al presentar las tablas que contienen las proporciones de respuestas correctas dadas por los participantes, luego de implementación del programa de intervención coincidiendo con los obtenidos en la investigación de Inciarte y Moreno (2002) revelando que el uso de estrategias basadas en el reconocimiento de la estructura de textos a través de siluetas, la traducción y contextualización del vocabulario y la estructuración de respuestas a partir de textos narrativos favorecen la comprensión de la lectura en deficientes auditivos. El trabajo

con la traducción y contextualización de vocabulario concuerda con la hipótesis de Schleper (1995) que relaciona el conocimiento de vocabulario con los logros en comprensión lectora, demostrando que los resultados en las pruebas de vocabulario se correlacionan fuertemente con los resultados en comprensión lectora.

Villalba, Ferrer y Asensi (1999) igualmente corroboran la estrategia anteriormente descrita explicando que los problemas de lectura de los sordos pueden ser producto del desconocimiento del significado de las palabras que aparecen en el texto escrito, que estos lectores se fijan más en las palabras familiares y usan más sustantivos concretos y verbos familiares que palabras abstractas. Asimismo, ya que su vocabulario es limitado presentan pobres expresiones escritas.

De acuerdo a la literatura investigada, los problemas de lectura y comprensión de textos que se observan en deficientes auditivos estudiantes de la segunda etapa de Educación Básica, pueden mejorarse aplicando estrategias de enseñanza, centradas en la secuencia del proceso de aprendizaje lector propio de los sordos y la conjugación de actividades que involucren la cultura bilingüe en una forma eficaz.

A partir de las observaciones y resultados obtenidos se puede concluir que al desarrollar los indicadores relacionados con la identificación clara de textos narrativos los estudiantes consideraron mayormente el texto y no los párrafos o las oraciones como la unidad básica manifestando una estructuración propia, sin embargo los sujetos presentaron un gusto por la lectura que no se ve normalmente en los sordos que han recibido una educación tradicional, mostraron una motivación permanente por conocer el significado de textos escritos que encuentran dentro y fuera del aula y comprendieron el papel que cumple la lectura tanto en su crecimiento

personal como en su crecimiento académico en conjugación con el uso que los sordos hacen naturalmente de la lengua de señas.

Al desarrollar los indicadores relacionados con lograr la relación efectiva la palabra con el significado en el contexto el resultado fue heterogeneidad en el uso de la lengua de señas por parte de los sujetos al igual que los niños oyentes, no todos alcanzaron el mismo grado de comprensión, precisión y exactitud en la expresión en lengua de señas evidenciando dificultades en la apropiación de vocabulario en lengua escrita en el caso de algunos sujetos.

Se observó el desarrollo en los sujetos de actitudes saludables hacia las dos lenguas, haciendo que comprendan que difieren en sus funciones, mas no en su validez como medios de comunicación.

Al desarrollar los indicadores relacionados con incrementar la producción de respuestas a partir de un texto narrativo se observó el énfasis en las funciones de las lenguas, los sujetos aceptaron como natural cuando se necesita una y otra, siempre supieron que su lengua natural de señas es particularmente adecuada para la comunicación diaria con otros sordos, y que las respuestas dadas en la misma son más que validas, sin embargo se observó en la mayoría de los sujetos la manifestación espontánea de las respuestas en forma escrita en conexión con los contenidos de los textos trabajados.

Los siguientes son objetivos que se consiguieron en los sujetos de mayor rendimiento, no estaban previstos o por lo menos, si bien estaban implícitos, no se les dio tanta importancia inicialmente.

Los sujetos demostraron una permanente inquietud por ampliar el conocimiento y manejo de la lengua escrita.

Al solicitarles respuesta a partir de los textos siempre les fue permitido a los sujetos escribir espontáneamente, en particular, el trabajo con textos narrativos en lengua de señas sirvió de base para iniciarse en la capacidad de establecer las diferencias entre la estructura de los textos en lengua de señas y la de los textos escritos.

Se esperaba que en la lectura se facilitaran transferencias, que se dan sobre todo por las marcaciones de categorías lingüísticas fáciles de identificar en la lengua escrita mas no así en la lengua de señas, asimismo, los procesos de generalización de reglas eran visibles al momento de la lectura y de la escritura, lo cual era utilizado por la autora para darles a los sujetos explicaciones sobre el funcionamiento del código del castellano.

Recomendaciones

Con base en los resultados de la investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Pasar del aprendizaje centrado en la decodificación, en el aprendizaje de letras y sílabas sin sentido como pre-requisito para aprender a leer y escribir, a poner énfasis en la construcción del sentido cuando se lee, y escribir expresando ideas completas desde el inicio del proceso.
- Enfatizar en los alumnos el sentido y la comprensión de lo que se quiere leer y escribir desde el inicio del aprendizaje, aunque para encontrar el significado

los niños se apoyen en las imágenes que acompañan al texto o escriban con trazos.

- Tomar conciencia suficiente de la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo de niños y adolescentes, la repercusión que tiene en el desarrollo de su pensamiento y de su creatividad, así como para aprender a aprender y seguir aprendiendo autónomamente durante toda la vida.
- Generar conciencia colectiva y pública de las implicancias que tiene para un niño o un adolescente no saber leer ni escribir, no haber desarrollado las capacidades para comprender información, para procesarla, para expresar ideas y sentimientos de modo que sea comprendido con claridad por otros.
- Elaborar una propuesta de enseñanza de la lengua española escrita, con énfasis inicial en la lectura, que tenga en cuenta el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, así como las funciones para las cuales requerirán dicha lengua escrita.
- En la postprueba verificar el aprendizaje con textos diferentes.
- Replicar el estudio realizado con una muestra más amplia, para poder analizar los resultados con descriptivos estadísticos y comprobar si efectivamente se obtiene una diferencia significativa en cuanto a la comprensión de textos luego de la implementación del programa de intervención.

La Educación Especial se ubica dentro de un modelo fundamentalmente educativo para favorecer el desarrollo personal del alumno desde una atención

individualizada, que le permite su desarrollo funcional y social a través de la adaptación del currículo, recursos, metodologías y evaluación.

Esta modalidad educa a jóvenes con diferentes discapacidades; una de ellas son los individuos sordos o con deficiencias auditivas, esta condición los hace ser diferentes ante la sociedad ya que poseen características sensoriales y lingüísticas que les limitan a seguir estrategias presentes en los diferentes niveles educativos y por lo tanto deben recibir educación integral.

Se hace necesario potenciar las ventajas inherentes a la misma diversidad, contacto con distintas lenguas, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, su reducido número de alumnos, para diseñar y elaborar formas de abordar la lectura y la escritura en estas realidades, generalmente de predominio oral.

En razón del trabajo en el aula, se plantean dos estrategias: la primera, tiene que ver con la identificación clara de logros de los niños que permita a los docentes y a padres comprobar que los niños están aprendiendo; la segunda, consiste en una propuesta de experiencias educativas que realizadas frecuentemente, lleven prioritariamente a alcanzar la capacidad de comprender lo que leen y de producir escritos.

Difusión

El desarrollo del trabajo especial de grado llevó a identificar las mejores maneras de sensibilizar a los niños a la lectura, mejor uso de la lengua de señas, y manejo de textos narrativos en lengua de señas, abordar textos narrativos en español escrito, presentar contenidos en lengua de señas e interrelacionar los textos en lengua

de señas con los textos escritos. Los resultados se harán públicos en un taller dirigido a docentes del área de deficiencias auditivas.

Referencias

- Andrews, J. F. & J. M. Mason (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57 (6), 536-545.
- Andrews, J. F. & Taylor, N. E. (1987). From sign to print: A case study of book 'reading' between mother and child. *Sign Language Studies*, 56, 261-274.
- Ávalos, H. y Camacho, M. (1992). *Propuesta metodológica para la integración del niño sordo en el aula regular de educación preescolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar. Facultad de Educación: Universidad de Costa Rica.
- Barrera Linares, L. y Fraca de B. (1999). *Psico-lingüística y desarrollo del español II*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Behares, L. E. (1991). *El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico*. Conferencia pronunciada en el 11° Congreso Nacional de la Asociación Española de Profesores de Audición y Lenguaje, Mérida, España: 28 de Junio al 2 de julio de 1991.
- Bishop, J. & Gregory, S. (1985). Mothers and teachers looking at books with deaf children. *Child Language Teaching and Therapy*, 1, 149-161.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. (3ª Reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ewoldt, Caroline (1994). Booksharing: Teachers and parents reading to deaf children. En A. D. Flurkey and R. J. Mayers (Eds.), *Under the hole language umbrella: Many cultures, many voices* (pp. 331-342). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Herrera, Valeria F. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia) (Vers. on-line)*. Recuperado el 01 de julio del 2006 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000200008&script=sci_arttext
- Inciarte, M. y Moreno, D. (2002, noviembre). *Estrategias lingüísticas y didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños sordos*. Taller efectuado en el 3° Encuentro Estatal de Educación Especial, San Cristóbal, Táchira.
- Labregère, Aimé (1987). *Acceso de los niños disminuidos a la comunicación y al lenguaje* (Vol. 5). UNESCO.

- Löwe, Armin (1987). *Detección, diagnóstico y tratamiento temprano en los niños con problemas de audición*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Ministerio de Educación. *Conceptualización y política de la atención educativa integral del deficiente auditivo*. Área: Deficiencias Auditivas. Caracas, Abril 1997.
- Ministerio de Educación. (1997). *PAINS: Políticas de atención integral del niño sordo*. Caracas: autor.
- Morales, Ana María (2001, enero / febrero). El bilingüismo de los sordos: análisis del caso venezolano. *Candidus*, 13, 22-27.
- Ramírez, P. (1999). Hacia la construcción de la educación bilingüe-multicultural para sordos en Colombia. *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*, 2, 35-95.
- Sánchez, C. (1995, junio). Educación inicial del niño sordo en un modelo educativo bilingüe y bicultural. *Encuentro nacional sobre educación integral del niño sordo*, Mérida, Venezuela.
- Schleper, David R. (1995). Reading of deaf children: Learning from deaf adults. *Perspectives in Education and Deafness*, 13, 4-8.
- Serrón, S. (1998, julio). Alfabetización: El desafío nacional. Planificación lingüística. *La Red Informa*, 1, 12-17.
- Skliar, C. (1997). *Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para sordos*. Ponencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá, Colombia.
- Stewart, D., Bonkowski, N. & Bennett, D. (1990). *Considerations and implications when reading to young deaf children*. Occasional Paper 13. East Lansing, MI: Institute for Research in Teaching, MSU.
- Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, M^a.C. (1999). La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19, 33-39.

Anexo A

Entrevista

Entrevista

Apellidos y Nombres: _____

Especialidad: _____

Años de servicio: _____

Años laborando con alumnos sordos: _____

Grado que atiende: _____

Actitud y respuesta durante el desarrollo de la entrevista: _____

Anexo B

Evaluación Equipo Interdisciplinario

Evaluación Equipo Interdisciplinario

Alumno: _____ Grado: _____

Sexo: _____

Profesional Apellidos y Nombres	Diagnóstico
Médico: Salud actual del alumno.	
Psicólogo: nivel de competencia cognitiva.	
Terapeuta de Lenguaje: nivel de articulación, diagnóstico audiométrico	
Instructor de Educación Física: desarrollo de las funciones motoras.	

Anexo C
Preprueba y Postprueba

Texto A

La Cigarra y La Hormiga

¡Que feliz era la cigarra en verano! El sol brillaba, las flores desprendían su aroma embriagador y la cigarra cantaba y cantaba. El futuro no le preocupaba lo más mínimo: el cielo era tan azul sobre su cabeza y sus canciones tan alegres... Pero el verano no es eterno.

Una triste mañana, la señora cigarra fue despertada por un frío intenso; las hojas de los árboles se habían puesto amarillas, una lluvia helada caía del cielo gris y la bruma le entumecía las patas.

¿Que va a ser de mí? Este invierno cruel durará mucho tiempo y moriré de hambre y frío, se decía.

¿Por qué no pedirle ayuda a mi vecina la hormiga?

Y luego pensó:

¿Acaso tuve tiempo durante el verano de almacenar provisiones y construirme un refugio? Claro que no, tenía que cantar. Pero mi canto no me alimentará.

Y con el corazón latiéndole a toda velocidad, llamó a la puerta de la hormiga.

¿Qué quieres? preguntó ésta cuando vio a la cigarra ante su puerta.

El Campo estaba cubierto por un espeso manto de nieve y la cigarra contemplaba con envidia el confortable hogar de su vecina; sacudiendo con dolor la nieve que helaba su pobre cuerpo, dijo lastimosamente:

Tengo hambre y estoy aterida de frío.

La hormiga respondió maliciosamente:

¿Qué me cuentas? ¿Qué hacías durante el verano cuando se encuentran alimentos por todas partes y es posible construir una casa?

Cantaba y cantaba todo el día, respondió la cigarra.

¿Y qué? interrogó la hormiga.

Pues... nada, murmuró la cigarra.

¿Cantabas? Pues, ¿por qué no bailas ahora?

Y con esta dura respuesta, la hormiga cerró la puerta, negando a la desdichada cigarra su refugio de calor y bienestar.

Responde las siguientes preguntas:

1) ¿Cómo se sentía la Cigarra en el verano?

2) ¿Qué hizo la Cigarra durante el invierno?

3) ¿Qué le dijo la Hormiga a la Cigarra cuando ésta tocó su puerta?

4) ¿Qué debió hacer la Cigarra durante el verano?

5) ¿Qué le negó la Hormiga a la Cigarra?

Texto B

La Liebre y la Tortuga

En el mundo de los animales vivía una liebre muy orgullosa, porque ante todos decía que era la más veloz. Por eso, constantemente se reía de la lenta tortuga.

-¡Miren la tortuga! ¡Eh, tortuga, no corras tanto que te vas a cansar de ir tan de prisa! -decía la liebre riéndose de la tortuga.

Un día, conversando entre ellas, a la tortuga se le ocurrió de pronto hacerle una rara apuesta a la liebre.

-Estoy segura de poder ganarte una carrera -le dijo.

-¿A mí? -preguntó, asombrada, la liebre.

-Pues sí, a ti. Pongamos nuestra apuesta en aquella piedra y veamos quién gana la carrera.

La liebre, muy divertida, aceptó.

Todos los animales se reunieron para presenciar la carrera. Se señaló cuál iba a ser el camino y la llegada. Una vez estuvo listo, comenzó la carrera entre grandes aplausos.

Confiada en su ligereza, la liebre dejó partir a la tortuga y se quedó remoloneando. ¡Vaya si le sobraba el tiempo para ganarle a tan lerda criatura!

Luego, empezó a correr, corría veloz como el viento mientras la tortuga iba despacio, pero, eso sí, sin parar. Enseguida, la liebre se adelantó muchísimo. Se detuvo al lado del camino y se sentó a descansar.

Cuando la tortuga pasó por su lado, la liebre aprovechó para burlarse de ella una vez más. Le dejó ventaja y nuevamente emprendió su veloz marcha.

Varias veces repitió lo mismo, pero, a pesar de sus risas, la tortuga siguió caminando sin detenerse. Confiada en su velocidad, la liebre se tumbó bajo un árbol y ahí se quedó dormida.

Mientras tanto, pasito a pasito, y tan ligero como pudo, la tortuga siguió su camino hasta llegar a la meta. Cuando la liebre se despertó, corrió con todas sus fuerzas pero ya era demasiado tarde, la tortuga había ganado la carrera.

Aquel día fue muy triste para la liebre y aprendió una lección que no olvidaría jamás: No hay que burlarse jamás de los demás. También de esto debemos aprender que la pereza y el exceso de confianza pueden hacernos no alcanzar nuestros objetivos.

Responde las siguientes preguntas:

1) ¿Qué apuesta le hizo la tortuga a la liebre?

2) ¿Qué respondió la liebre ante la apuesta?

3) ¿Qué hizo la liebre durante la carrera?

4) ¿Quién observaba la carrera?

5) ¿Qué pasó al final de la carrera?

Texto C

La Granja

En una bonita granja, donde había muchos animales; caballos, cerdos, vacas, gallinas... vivía Olga con su familia.

Vivir en una granja tiene muchas ventajas, pues están en contacto con la naturaleza, conoces a los animales, puedes correr y jugar en la hierba ... pero también tiene algunos inconvenientes, pues hay que trabajar mucho, para dar de comer los animales, cuidarles, limpiarles...

En casa de Olga todos ayudan para que las cosas en la granja vayan bien. Cada uno realiza una tarea. Nuestra amiga Olga se encarga de recoger los huevos que ponen las gallinas. Cada mañana antes de ir al cole, Olga va al gallinero y recoge todos los huevos y da de comer a las gallinitas.

Los huevos que se recogen se venden en el mercado. Parte del dinero que sacan con la venta de los huevos es para Olga y como ella es una niña muy buena y solidaria, con el dinero que le dan se dedica a comprar juguetes y repartirlos entre los niños que no pueden comprárselos y además les invita a pasar un día en su bonita granja.

Gracias a Olga su granja se ha hecho famosa y tiene muchos amigos que van a visitarla.

Responde las siguientes preguntas:

1) ¿Quién vivía en la granja?

2) ¿Cómo era la vida en la granja?

3) ¿Qué hacía Olga en la granja?

4) ¿Qué pasaba con el dinero de los huevos?

5) ¿Gracias a Olga qué pasa en la granja?

Anexo D

Registro Preprueba – Postprueba

Registro Preprueba y Postprueba

	Texto A	Texto B	Texto C
	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas	Respuestas Correctas
Sujeto 1			
Sujeto 2			
Sujeto 3			
Sujeto 4			
Sujeto 5			
Sujeto 6			
Sujeto 7			
Sujeto 8			
Sujeto 9			
Sujeto 10			
Sujeto 11			
Sujeto 12			

Anexo E

Carta de Validación de Instrumentos

San Cristóbal, _____ de _____ de 2006

Prof.(a)/Lic.(a)/Dr.(a):

Universidad / Institución:

Presente. -

Apreciado colega:

Me es grato dirigirme a usted en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración para validar los instrumentos a ser aplicados en una investigación, cuyo objetivo consiste en implementar un programa de intervención basado en estrategias para mejorar la comprensión de textos en deficientes auditivos estudiantes de la segunda etapa de educación básica..

Usted ha sido seleccionado como experto para validar los instrumentos, por sus conocimientos en el área de deficiencias auditivas. Sus aportes serán tomados en consideración para mejorar los instrumentos.

Se le solicita que evalúe los instrumentos que a continuación se indican:

1. Instrumento para registrar el proceso de aplicación e indicadores, es decir los textos y sus preguntas.
2. Instrumentos para registra resultados preprueba y postprueba.

Anexo a la presente encontrará los dos instrumentos para validar, las instrucciones y escala de validación.

Agradeciéndole de antemano toda la colaboración y el apoyo que pueda prestar a la presente, me suscribo de usted.

Atentamente,

Herlin Gelany Casanova Ramírez
Investigadora Responsable

Anexo F

Registro de la Intervención

Registro de la Intervención

Objetivos: 1.- Identificación 2.- Identificación de Párrafos 3.- Traducción de Vocabulario
4.- Estructuración de Respuestas a través de Textos Narrativos

INDICADORES	Objetivo 1			Objetivo 2			Objetivo 3			Objetivo 4		
	Reconocimiento de siluetas a diferentes textos	Diferenciación de textos	Comparación de siluetas	Reconocimiento de párrafos	Selección de párrafos	Integración de párrafos	Reconocimiento de vocabulario	Traducción en lengua de señas	Manejo y contextualización del vocabulario	Selección e interpretación de ideas	Interpretación de texto	Estructuración de respuestas
N° Sesión	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7	8	9
FECHA												
Sujeto 1												
Sujeto 2												
Sujeto 3												
Sujeto 4												
Sujeto 5												
Sujeto 6												

L: Logrado

NL: No logrado

- Objetivos: 1.- Identificación 2.- Identificación de Párrafos 3.- Traducción de Vocabulario
4.- Estructuración de Respuestas a través de Textos Narrativos

INDICADORES	Objetivo 1			Objetivo 2			Objetivo 3			Objetivo 4		
	Reconocimiento de siluetas a diferentes textos	Diferenciación de textos	Comparación de siluetas	Reconocimiento de párrafos	Selección de párrafos	Integración de párrafos	Reconocimiento de vocabulario	Traducción en lengua de señas	Manejo y contextualización del vocabulario	Selección e interpretación de ideas	Interpretación de texto	Estructuración de respuestas
N° Sesión	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7	8	9
FECHA												
Sujeto 7												
Sujeto 8												
Sujeto 9												
Sujeto 10												
Sujeto 11												
Sujeto 12												

L: Logrado

NL: No logrado

Anexo G

Registro Comparativo de Resultados Preprueba-Postprueba

Relación de Resultados Preprueba-Postprueba

	Texto A		Texto B		Texto C	
	RC Preprueba	RC Postprueba	RC Preprueba	RC Postprueba	RC Preprueba	RC Postprueba
Sujeto 1						
Sujeto 2						
Sujeto 3						
Sujeto 4						
Sujeto 5						
Sujeto 6						
Sujeto 7						
Sujeto 8						
Sujeto 9						
Sujeto 10						
Sujeto 11						
Sujeto 12						

RC= respuestas correctas