



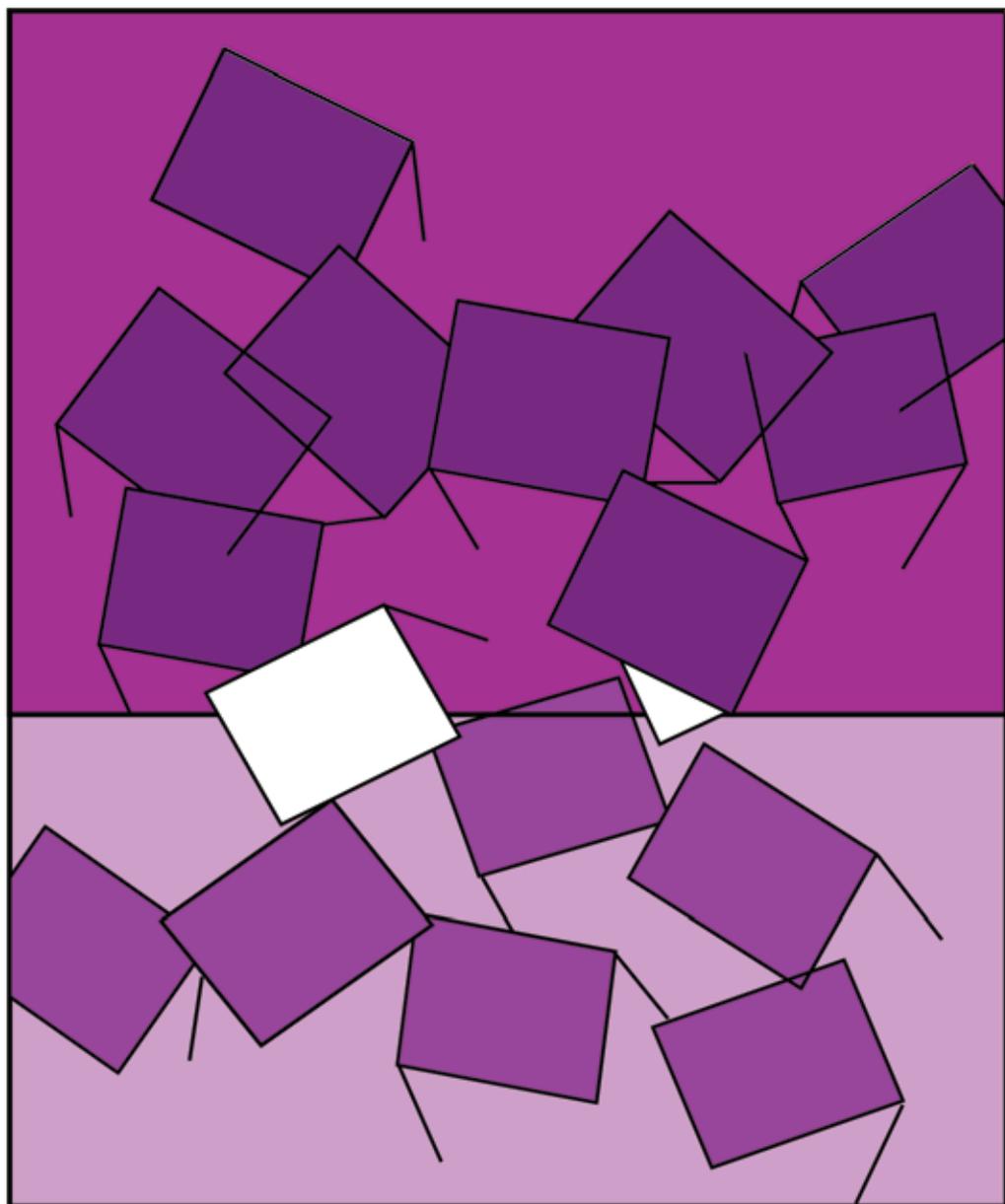
UPEL



Depósito Legal p. p. 76-1650
ISSN 0798-0329
ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

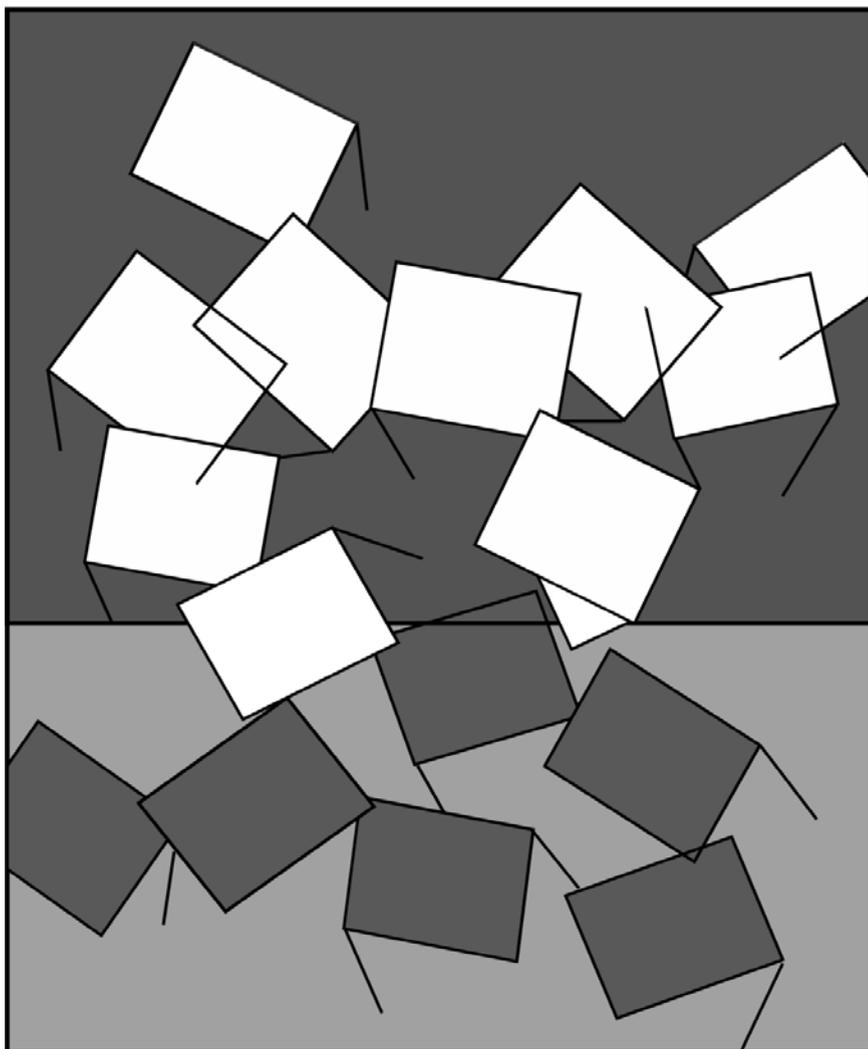
Nº 83. Vol. 38



Depósito Legal p. p. 76-1650
ISSN. 0798-0329
ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

N° 83 Vol. 38 2014



Instituto Pedagógico de Caracas



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Revista cuatrimestral arbitrada e indizada en:

BIBLO UCV

Revencyt

Redalyc

Publindex

Directorio de revistas OEI

EBSCO Publishing

CLASE

Latindex

Dialnet

Plataforma Scielo

IRESIE

Revista acreditada por FONACIT

ISSN. 0798-0329

ISSN. 0798-0329-L

Depósito Legal p. p. 76-1650

Revista de Investigación

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Av. Páez, Edificio Histórico del IPC

Coordinación General de Investigación

Urbanización El Paraíso

Caracas 1021, Venezuela

Teléfono-Fax: (212) 451- 37- 81

Para comunicarse con la revista puede hacerlo a través de:

revistadeinvestigacion@gmail.com

Teléfono de oficina: (212) 405-27-35

Diseño de cubierta: Profesor Guido Morales

Diagramación: Alexis Peñalver

Impreso en Venezuela por: LITOGRAFÍA METROTIP

Publicaciones IPC

La Revista de Investigación no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves

Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno

Secretaria: Liuval Moreno de Tovar

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Directora (E): Alix Agudelo

Subdirectora de Docencia (E): Dácil García.

Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Miren de Tejada.

Subdirector de Extensión (E): Humberto González Rosario

Secretario: Juan Acosta

Coordinador General de Investigación: Franklin Nuñez

Consejo Editorial: Lily Stojanovic (UCV), Ramón Escontrela Mao (UNA), María Maite Andrés (UPEL), Dalia Diez de Tancredi (UPEL), Franklin Nuñez (UPEL).

Editora: Dalia Diez de Tancredi (UPEL)

Personal de secretaría: Isabel C. Moreno L. y Doris Villalba

Comité Académico: Concesa Caballero, UBU-España; Giovanna Lombardi, UCV-Venezuela; Marco Antonio Moreira, UFGRS-Brasil; Maryluz Rodríguez Palmero, Centro de Educación a Distancia C.E.A.D Santa Cruz de Tenerife- España, Penélope Hernández (UPEL-IPC), Belén Osorio (UPEL-IPC).

Coeditora: Yolanda Pérez (UPEL-IPC).

Cuerpo de asesores y evaluadores del número 83, Vol. 38 año 2014

Aleidee Marín (UPEL)	Ana M. Morales G. (UPEL)	Beatriz Valles (UPEL)
Lidmi Fuguet. (UPEL)	Thaiz Arráez (UPEL)	Penélope Hernández (UPEL)
Pablo Ríos (UPEL)	Beatriz Luque (UPEL)	Yolanda Pérez. (UPEL)
Alejandro Retali (UPEL)	Belén Osorio (UPEL)	Henry J. Rumbos R. (UPEL)
Moraima Torres (UPEL)	María Eugenia Lapenda	Gabriela S. Rusell
Morayma González (UPEL)	(Dir de Educación Especial, Arg.)	(Universidad de Lanús, Arg)
Marlene Fermín (UPEL)	Dimas Yépez (UPEL)	Diana Nivia Garnica (UPEL)
Miroslava Cruz Aldrete	Anayancy Rodríguez (UPEL)	Manuel Aramayo
(Universidad Autónoma		(Universidad Monteávila)
del Estado de Morelos)		

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

La **Revista de Investigación** es un órgano creado para la divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada de publicación cuatrimestral, cuyos artículos aceptados son evaluados mediante un sistema doble ciego que permite mantener la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas y su administración está a cargo de la Subdirección de Investigación y Postgrado, a través de la Coordinación General de Investigación. Su estructura organizativa está integrada por un Consejo Editorial coordinado por el editor, por el comité académico y un cuerpo de asesores y árbitros externos e internos.

Sus números llegan a bibliotecas y centros de documentación en Venezuela mediante un proceso de canje y a nivel internacional se envía cada número a las sedes de otras revista, a bibliotecas y centros de investigación en Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México, Puerto Rico, Perú, Chile, Costa Rica, Estados Unidos, Alemania, España, Portugal, Suiza y la UNESCO en París.

Las características de impresión son: formato de un dieciseisavo de pliego, se imprime en papel bond 24, en páginas de una columna de 28 picas, con letra "helvética" que varía en tamaño de 6 a 18 puntos, de acuerdo con las "normas para el levantamiento de textos", establecidas por el Consejo Editorial.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Carta al Editor
- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Referencias Bibliográficas: Reseña de libros, Revistas, Trabajos de Tesis, de Ascenso, de Páginas *web* y otros
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores

CARTA AL EDITOR

Espacio para expresar ideas, opiniones y recomendaciones en relación a contenidos de cada número de la revista.

PRESENTACIÓN

Espacio donde el Consejo Editorial se dirige a lectores e investigadores de la **Revista de Investigación** para presentar el volumen y número refiriendo la temática de los artículos y demás aspectos que la conforman.

ARTÍCULO GENERAL

- Problemas de actualidad relacionados con la investigación en sus aspectos educacionales y científicos.

- Aspectos relacionados con la investigación en un área que no están basados en resultados originales del autor.
- El desarrollo actualizado de un tema especializado producto de la investigación.

Se identificarán con título en español e inglés, nombre de autor(es), institución de trabajo, dirección electrónica, resumen en castellano e inglés (abstract) y sus palabras clave, el mismo no deberá exceder de 150 palabras. Se debe adecuar su estructura según el tipo de trabajo, sin embargo debe contener de manera explícita: Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias. Las referencias seguirán las normas UPEL. Para trabajos de autores de otras instituciones nacionales o extranjeras las referencias seguirán normas APA. Máximo 25 páginas.

INVESTIGACIONES

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español e inglés, nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es) y direcciones electrónicas; resumen en castellano e inglés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos de actualidad, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad universitaria. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas.

- Reseña de libros: con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 3 páginas.
- Reseña de revistas: se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en inglés y español, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 2 páginas.
- Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso: se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español inglés (abstract) con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 2 páginas.
- Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos: se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

EVENTOS

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgar los objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 2 páginas.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y relevancia. Máximo 2 páginas.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LOS AUTORES

Los trabajos a ser publicados deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración de otras revistas, condición que deberá ser manifestada expresamente en comunicación que cada autor deberá acompañar al momento de enviar la postulación de su artículo.

Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: **revistadeinvestigacion@gmail.com** a nombre del editor para su registro inicial en la Revista de Investigación. Una vez recibidos de manera electrónica, el coordinador editor notificará de su recibo y de esta manera iniciar el proceso de evaluación formal, tanto por parte del comité editorial como de pares académicos (especialistas). Este proceso se realiza mediante el arbitraje doble ciego a cargo de tres (3) árbitros quienes revisarán y darán a conocer el resultado de la evaluación de cada artículo utilizando un instrumento para tal fin suministrado por el coordinador-editor de la revista.

El procedimiento de evaluación es coordinado desde la oficina de la revista en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Avenida Páez - El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela. El resultado del arbitraje de cada artículo será comunicado al autor por escrito, señalándose si el mismo ha sido aprobado con o sin observaciones. En el caso de tener observaciones las mismas deberán ser incorporadas por el autor siguiendo las instrucciones que al respecto le señale el coordinador- editor. Los artículos no aprobados serán devueltos al autor.

Los artículos deben ser escritos con procesador de textos (Word) para PC, en papel tamaño carta, a un espacio y medio, con un margen de tres centímetros en los lados superior e izquierdo y de dos centímetros en los lados inferior y derecho (Letra Arial 12). Las referencias bibliográficas y hemerográficas seguirán las normas del Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL. Los trabajos de autores internacionales seguirán normas APA.

Los cuadros, tablas, gráficos y figuras (fotografías, dibujos, esquemas, entre otros) deben tener un número de identificación y un título descriptivo de su contenido. Se enumerarán de forma continua a lo largo del texto utilizando números arábigos. El número y título de los

cuadros y tablas debe colocarse en la parte superior, mientras que en los gráficos y figuras se colocará en la parte inferior. El tamaño de la letra debe ser en Arial 12 puntos para asegurar su lectura. Las notas para explicar los datos presentados, suministrar información adicional o identificar la fuente, se colocarán en la parte inferior de cada cuadro o gráfico, con un tamaño de letra menor al resto del texto.

Las fotografías, esquemas, mapas, figuras, gráficos y dibujos deben tener buen contraste en color blanco y negro. Para la publicación de artículos escritos originalmente en idioma extranjero, se requerirá el envío de su traducción por parte del autor y un resumen en el idioma inglés y en español que no exceda de 150 palabras. En caso de ser necesario, los artículos aceptados serán enviados a un corrector de estilo.

La **Revista de Investigación** se reserva los derechos de autor y difusión de los contenidos, según lo expresado por cada autor en comunicación que al respecto enviará a la coordinación editorial, una vez informado de su aprobación para ser publicado. Sin embargo, la revista no se responsabiliza por las opiniones personales de cada uno de los autores.

Una vez impresa, cada autor recibirá cinco ejemplares del número de la revista en la cual se ha publicado su artículo, además se le enviará la edición final del referido número, en formato digital, por correo electrónico.

CONTENIDO

Presentación..... 11

Carta al Editor..... 13

Artículo General

Ana María Morales García. Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad. *Naming others or discourse transvestism within otherness*..... 15

Investigaciones

- **Beatriz Valles González y Betzabeth Cárdenas Aldana.** Dilemas éticos en torno al proceso de selección de candidatos a implantes cocleares. *Ethical dilemmas regarding the selection process of candidates to cochlear implants*..... 33
- **Miroslava Cruz Aldrete.** Hacia la construcción de un diccionario de Lengua de Señas Mexicana. *Towards the construction of a dictionary of Mexican Sign Language*..... 57
- **Beatriz Luque.** Metodología para la creación de un laboratorio de lengua de señas. *Methodology for the creation of a sign language laboratory*..... 81
- **Paula Chacón y Lidmi Fuguet.** Propuesta para la creación de un espacio de atención pedagógica infantil para la comunidad de influencia universitaria. *Proposal for the creation of a child care teaching to influence community university*..... 111
- **Alicia Acosta y Thaiz Arráez.** Actitud del docente de Educación Inicial y Primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Attitude of the teacher of Initial and Primary Education before the school incorporation of people with motor disabilities*..... 135
- **Keila N. Parra F.** El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *The teacher in the classroom and the use of mediation in the processes of teaching and learning*..... 155

RESEÑA DE LIBRO

La investigación en discapacidad en Venezuela: primeros aportes del siglo XXI. Autor. Manuel Aramayo Zamora (2013). Universidad Monte Ávila. por Belén Osorio..... 181

EVENTOS

Celebración del día internacional de las personas con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas. 3 de diciembre de 2013... 183

Jornada de fase de ejecución de proyecto educativo 2012-I. Realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas el 12 de julio de 2012..... 188

Jornada de reflexión sobre la educación del Sordo del Instituto Pedagógico de Caracas, mayo de 2012..... 189

Currículo de los autores..... 193

PRESENTACIÓN

El Consejo Editorial de la **Revista de Investigación** ofrece a sus lectores, estudiantes, docentes e investigadores el tercer número de la revista correspondiente al año 2014, con artículos recibidos y arbitrados durante el mes de marzo de 2013. Todos ellos referentes a Educación Especial

El trabajo editorial contó con la participación de reconocidos profesionales del Departamento de Educación Especial, del Centro de Investigación de Educación Especial, así como de investigadores de otras universidades quienes asumieron con dedicación y responsabilidad la labor que ha permitido dicha publicación. Ello da respuesta a las demandas existentes sobre la divulgación de los resultados de estudios en el área.

Es así como este número cuenta con investigaciones en el campo de la Educación Especial; para promover su difusión se recuerda que su consulta puede hacerse en los diferentes centros de documentación e información de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras universidades , así como en las bases de datos electrónicas referidas y en las cuales dicha revista esta indizada.

El Consejo Editorial reconoce el aporte de los evaluadores y del cuerpo de asesores quienes, de manera comprometida, realizan sus observaciones para mantener la calidad de la *Revista de Investigación*.

La versión electrónica será enviada a cada autor y la adquisición de su versión impresa es posible en la Coordinación General de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, oficina de la *Revista de Investigación*.

Dalia Díez de Tancredi

Coordinadora-Editora de la Revista de Investigación

CARTA AL EDITOR

El Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas fue aprobado en Sesión del Consejo Académico Extraordinario N° 24 el día 16 de julio de 1976; es decir, hace 38 años.

Este Departamento, ha sido pionero en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos en materia de educación para la atención pedagógica de los niños, jóvenes y adultos que se encuentran inmersos en la modalidad de Educación Especial, con el propósito de generar cada día, espacios sociales que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad, desarrollando procesos educativos de calidad, con un personal competente, participativo y comprometido con los valores de calidad, defensa del ambiente, equidad, honestidad, sentido de pertenencia, respeto, responsabilidad, solidaridad e innovación como lo promueve el Instituto Pedagógico de Caracas.

Egresas profesionales en tres especialidades tales como: Dificultades de Aprendizaje, Retardo Mental y Deficiencias Auditivas.

En año 1999 fue creado el Núcleo de Investigación del Departamento de Educación Especial (NIDEE). El trabajo desarrollado permitió que en el año 2009, el referido núcleo, fuese ascendido y rebautizado como Centro de Investigación de Educación Especial.

Este Centro tiene como objetivos (a) planificar, desarrollar, estimular actividades de investigación en el campo de la educación especial; (b) promover la divulgación de los trabajos de investigación de los miembros adscritos a este Centro, así como de otros estudios cuya difusión se considere conveniente; (c) asesorar a investigadores en el estudio interdisciplinario de la educación especial en el país; (d) promover la investigación en las cátedras que conforman el Departamento, de forma tal, que permita la actualización de los cursos relacionados con la educación especial; (e) brindar apoyo a las investigaciones realizadas por

los estudiantes en los diferentes cursos o fases de prácticas profesionales; y (f) apoyar la conformación de equipos de investigación.

El Centro de Investigación está conformado hasta los momentos, por 19 investigadores y está estructurado en 3 líneas de investigación: Tendencias en la atención de las personas con necesidades especiales, Formación de recursos humanos para la atención de las personas con necesidades especiales y Políticas para la atención de las personas con necesidades especiales; desde donde se han desarrollado y desarrollan diversos estudios.

En este número especial de la *Revista de Investigación*, el Departamento de Educación Especial conjuntamente con el Centro de Investigación de Educación Especial (CIDEE) le agradece a su Comité Editorial, la oportunidad de difundir los resultados de algunas de las investigaciones que se han generado desde este Centro, las cuales fueron desarrolladas por investigadores y expertos en Educación Especial, y de esta manera, poder aportar un grano de arena en la educación que se le debe ofrecer a la población con discapacidad y con necesidades educativas especiales a lo largo y ancho de nuestro territorio y lograr una inclusión social en igualdad de condiciones en la sociedad venezolana.

Profesora **Belén Osorio**
Jefe (E) del Departamento de Educación Especial

Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad

Naming others or discourse transvestism within otherness

Ana María Morales García

anamamorales2003@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Artículo recibido en marzo 2013 y publicado en septiembre 2014

RESUMEN

El trabajo se refiere a una investigación documental que permite pensar el concepto de inclusión social de personas con necesidades especiales y obliga a problematizarlo a la luz de las miradas recientes de naturaleza epistemológica, filosófica, política y social que emergen de cara a la posmodernidad en un mundo cada vez más incierto y complejo. En tal sentido, se revisa su naturaleza, sus fronteras y sus contradicciones. Se coloca bajo sospecha su efectividad de cara a la educación y al derecho de participación en igualdad de oportunidades. En consecuencia, se propone una educación del nos-otros basada en la hospitalidad, esa que permite albergar al Otro para conocerlo e interpretarlo, sin prerequisites, ni condiciones.

Palabras clave: *Inclusión social; hospitalidad; alteridad; diferencia*

ABSTRACT

Rethinking the concept of social inclusion of individuals with special needs, involves turning such idea into a problem under the light of recent views -on epistemological, philosophic, political y social features- which emerge against postmodernism, in a world which turns more uncertain and complex day by day. Therefore, this paper aims at revising the nature, frontiers and contradictions of social inclusion. Then, we discuss

the effectiveness of social inclusion regarding education and the right to access equal opportunities. The study results in the proposal of educating our-selves based on Hospitality, which allows us to accept the other so as to know and interpret him/her, without prerequisites or conditions.

Key words: *Social inclusion; hospitality; otherness; difference*

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de Educación Especial (en adelante EE) se entiende que no puede ser abordada desde una sola posición epistemológica o axiológica; muy por el contrario, ella se configura a partir de distintas miradas que buscan resolver el problema sobre la aparición de una persona cuyo desempeño parece salirse de las normas establecidas socialmente. Una persona que se constituye en un Otro deficiente, en la que la relación de alteridad se establece a partir de su connotación negativa, incompleta o anormal. El Otro siempre es el diverso.

A partir de estas reflexiones se propone la formulación de nuevas interrogantes frente a viejos problemas, en un intento por ubicar el discurso de la alteridad en otro plano de análisis, más allá de lo tradicional, de lo aceptado o de lo esperado. Dicho de otro modo, es problematizar el tema de la alteridad, interrogándolo a partir de otras miradas que permitan una deconstrucción del fenómeno aludido.

Desde este prisma, Ugas (2003) ahonda en el tema explicando que si se entiende por problematizar hacer preguntas distintas respecto a los mismos problemas, entonces se debe revisar algunos conceptos que a la luz de los nuevos tiempos cambian, amplían y/o restringen su validez; particularmente, delinear algunos nudos temáticos del discurso escolar, considerados como paradójicos, bien sea por enunciación discursiva o por sus manifestaciones socio históricas.

En tiempos de incertidumbre, como el que transcurre, se coloca bajo sospecha el concepto mismo de educación y su discurso pedagógico. Así

repensar la escuela como espacio de saberes y construcción del sujeto pedagógico pasa por la urgencia de analizar sus prácticas y delimitar sus fronteras. Implica una actitud distinta que transita por la revisión de las creencias y mitos frente al Otro; pasa por interpelar a la escuela en la búsqueda de una educación que respete la naturaleza del Otro, siempre diferente.

En esta dirección, Morales (2010) explica que se hace necesario establecer un diálogo con el Otro, en nuestro caso, un Otro asumido por tradición histórica, desde la deficiencia. Un diálogo que genere intercambios sobre cómo se asume, cómo se mira, cómo se nombra o cómo se representa a sí mismo. Miradas que no siempre coinciden con las nuestras, preguntas que no siempre son las nuestras.

Todo lo antes expuesto, conlleva hacia una re-creación de lo educativo visto desde la relación de alteridad. Esto es, una educación que enfrente los distintos modos de construir la realidad, de aprender y de ser en un mundo diverso. Una educación que interpele la noción de normalidad y sus fronteras.

MÉTODO

El estudio desarrollado se enmarcó en la denominada *investigación documental*, entendida como una variante de la investigación científica cuyo propósito fundamental es el análisis de diferentes fenómenos a partir de una documentación existente, que permita observar y reflexionar de forma sistemática, sobre realidades particulares (Martínez, 2004).

En este caso, se propuso como método investigativo un arqueología bibliográfica exhaustivo, de naturaleza teórico-reflexiva, seleccionando documentos a partir del tema de la inclusión social de personas con necesidades educativas especiales desde una perspectiva socioantropológica. Siendo el propósito u objetivo central del estudio: problematizar y deconstruir ese espacio educativo denominado *educación*

especial, en un intento por comprender su complejidad y su discurso multidimensional.

El procedimiento desarrollado se organizó en tres (3) fases:

Fase I. Selección de fuentes bibliográficas: En este primer momento investigativo se establecieron los criterios que orientaron la búsqueda de la información teórica sobre el tema de la educación especial, para permitir problematizar el tema de la alteridad, interrogándolo a partir de otras miradas que permitan su deconstrucción. Los criterios fueron: (a) autores vinculados a la filosofía con relación a la alteridad; (b) autores vinculados con la educación especial; y (c) a partir de 1998.

Fase II. Análisis de los datos: Una vez localizadas las fuentes documentales se seleccionaron los autores más significativos por sus interesantes planteamientos, tanto filosóficos como educativos en torno a la relación de alteridad. Se compararon las diferentes reflexiones y argumentos esgrimidos en torno a ese Otro diferente y la relación de alteridad, aunado al tema de la llamada *inclusión* social de aquellos sujetos fuera de la supuesta normalidad.

Fase III. Interpretación de la información: los datos una vez analizados se organizaron en categorías de acuerdo a cómo se asume la educación especial, si como una variante del sistema educativo general o desde una perspectiva socioantropológica. Esto supuso un transitar por el concepto filosófico de la Diferencia. Otra de las categorías se orientó al sujeto pedagógico, en función del tema de la diversidad y de quiénes son objeto de la educación especial. Y una última categoría delimitada por la educación como acción ética y hospitalaria.

RESULTADOS

A partir del estudio de las fuentes bibliográficas consultadas, se produjeron una serie de categorías desde las cuales se pudo observar el fenómeno planteado; de esta tarea se desprendieron los siguientes enunciados:

Educación especial: problematizando su naturaleza

A lo largo del siglo XX y buena parte del XXI, se ha pretendido vender la esperanza de una educación que incluye a los marginados, compense sus déficits y normalice sus condiciones. Es decir, se está frente a lo que por tradición, se ha denominado educación especial: una variante o modalidad educativa, distinta de la general pero que tiene como objetivo básico el referido propósito. Según este razonamiento, la sociedad se percibe como una suerte de plataforma sólida, compacta, perfecta, homogénea y estática, constituida por individuos también normales, completos, incluidos, con inteligencias y comportamientos similares. Por tanto, se rechaza o se aparta lo anormal, lo diferente, lo que se sale del sistema. Se procura restablecer los balances alterados y homogenizar su estructura, pensando siempre que todos los males están en el Otro, en el *diferente*.

En esa dirección, Skliar (2006) explica este concepto de *El Otro como fuente de todo mal*, al indicar que el Otro funciona como el depositario de todas las deficiencias, el portador de las fallas sociales, el dueño de todos los errores. Así la pobreza es del pobre, la violencia es del violento, la deficiencia es del deficiente, la locura es del demente, entre otros. Se maneja la ilusión simplista y falsa de que todo el problema está fuera de lo social, en alguien en particular. Se sospecha de aquello que parece alejarse de la humanidad, de lo que en apariencia nos distancia de lo común y donde las diferencias son estigmatizadas. Se transita en una suerte de *diferencialismo* en el que emergen las marcas del Otro, un Otro deficiente.

Por consiguiente, es el Otro, quien debe ser medicalizado, normalizado, compensado, invisibilizado, silenciado, o en última instancia, transformado para ser incluido en el espejismo de un aparente orden preestablecido, en una conveniente normalidad. De allí que: “vivimos una época de guerras virtuales y pobreza reales, donde el discurso de la alteridad sobre los otros, parece consumirse dentro de la falsa promesa de la globalización del hombre y del mundo (Skliar 2001, pag.25). Este planteamiento alude sí

frente a un mundo cada vez más globalizado, las comunidades perderán su identidad o se apagarán las diferencias. La respuesta se torna negativa.

Por tradición, la EE ha empleado la dicotomía de irracional/racional, como elemento del discurso que construye la identidad de las personas con necesidades especiales, articulada en los dispositivos pedagógicos y en las prácticas educativas que pretenden llenar vacíos o subsanar fallas en su desarrollo. Expresado de otra forma, una relación fronteriza tímidamente dibujada entre normalidad/anormalidad en el campo educativo, a ser enfrentada con estrategias y métodos especializados, de acuerdo a las potencialidades y limitaciones de cada sujeto.

En la denominación genérica de anormales se incluyen diferentes identidades cuyos significados se establecen discursivamente en procesos denominados *políticas de identidad*. (Veiga-Neto, 2001) El discurso sobre la alteridad deficiente se ha puesto distintos trajes que tratan, ilusoriamente, de describir y tipificar a las personas fuera de la norma. Aparecen palabras como: minusválidos, subnormales, impedidos, excepcionales, retrasados, con necesidades educativas especiales y más recientemente personas con discapacidad o con diversidad funcional. Se hace la enorme tarea de: ordenar, clasificar, etiquetar y homologar una terminología que muestra relaciones de poder, muy lejos de la verdadera esencia de estos grupos de personas. Son solo espejismos que evaden la verdadera esencia de lo humano.

El uso de dichos términos a lo largo de un pasado reciente, no ha hecho cambios trascendentales en la definición misma de la *Diferencia*. Entender la *Diferencia*, más que definirla, pasa por asumir que ella no es un estado transitorio, provisional, ficticio o inclusive, no deseable, que será transformado por prácticas correctivas, especializadas o normalizadoras hasta lograr la inclusión social en un nuevo reto por alcanzar las condiciones de igualdad. No se trata de maquillarla o hacerla parecer lo que todos esperan.

La *Diferencia* debe ser reconocida y aceptada en su justa dimensión, sin ambigüedades, ni hipocresías, sin etnocentrismos, ni discursos

colonizadores que pretendan cambiarla, encubrirla, disfrazarla o modificarla hasta reducirla. No se trata de un sinónimo de diversidad. Este término encierra, como es obvio pensar: pluralidad, variedad, heterogeneidad o multiplicidad en contraposición a lo homogéneo, lo único, lo normal, lo completo.

Por tanto, lo diverso está fuera de ese *Yo normal*. Lo diverso está en lo externo; los diversos son los Otros, aquellos que tipificamos, clasificamos, etiquetamos o completamos. Esos Otros que deben ser modificados, reparados hasta ser incluidos. Esos Otros que deben ser nombrados, pues ellos mismos no pueden hacerlo. Todo esto entraña una relación de dependencia, de desigualdad, de asimetría en la que el Otro no puede ser aceptado como es. Pero, ¿qué involucra el concepto de alteridad? En principio, se origina del latín *alteritas* y alude a la condición de ser Otro, alter: el Otro, *otro yo* con todo su caudal de creencias, valores e ideologías pero en el caso que nos ocupa, un Otro tipificado como deficiente.

Sin embargo, se insiste en generar un discurso que se oponga a actos colonialistas, discriminatorios o normalizadores de una personalidad única o de una visión totalitaria. Es situarse en un camino en el que *no está mal ser lo que se es*. Así, tener una lengua, una cultura, una inteligencia, un ritmo de aprendizaje, una sexualidad, una religión, una concepción del mundo implica que cada persona posee también una vida inédita e irrepitable. Esto supone celebrar las Diferencias y desmontar la ideología de la normalidad. Es desentrañar la red de significaciones en torno a las débiles fronteras de eso que se denomina normalidad. Pasa también por la idea de *desnaturalizar el déficit* (Angelino, 2009), en el sentido de generar una ruptura sobre una normalidad única y comprender que es una invención social habilitada por un pretendido consenso, una ficción del cuerpo perfecto que trasluce un juego de asimetrías y desigualdades creadas por la sociedad.

Es problematizar el concepto de normalidad, en una deconstrucción que lleve a la comprensión de los modos en que ella se genera. En otras palabras, es “es poner en cuestión el *déficit*, dado que es un concepto cuya construcción está anclada en la idea de normalidad, de patrón, de cuerpo

normal” (ob.cit, pag.51). Esto conduce a mirar detenidamente el concepto de *discapacidad manejado como diferencia*. Desde este prisma, es el Otro el que se distingue, el que se diferencia, es en él donde se halla la marca, la frontera. Almeida y otros (2009), bien lo explican cuando expresan “es el Otro el que se distingue, se aleja del Nosotros convirtiéndose en distinto. Este Nosotros, que refiere a los no *discapacitados*, se convierte en la “medida” para establecer cuán diferente es el otro” (p:67). De tal modo que la diferencia se convierte en la distancia que separa a ese otro, el deficiente, del parámetro normal. Nunca es asumido en una relación de alteridad.

De allí que no haya sido esta la intención primaria conferida a la EE, el de situarse al lado del Otro para comprenderlo y aceptarlo sin prerequisites, ni condiciones, tal como es. Muy por el contrario, su espíritu se ha enmarcado en la ilusoria idea de la normalización. De lo que se trata más bien, es de repensar esta educación, que en definitiva debe ser eso: *educación*. Una educación orientada por la Ley de la Hospitalidad (Derrida, 2006), es decir, “aquella que ordena ofrecer al recién llegado una acogida sin condición”(p:32). Es buscar otros modos de relacionarnos, traspasando los significados de las palabras: tolerancia, inclusión, normalidad, multiculturalidad o cualquiera otra que fije esas distancias artificiales, esas fronteras invisibles, inventadas por un estamento social para crear nuevas etiquetas, nuevas denominaciones, nuevas barreras.

Valdría la pena pensar en una *educación del nos-otros* (Morales, 2010), en la que se haga presente la responsabilidad por el Otro, la amorosidad, la acogida, la hospitalidad y el verdadero respeto por ese Otro. Es considerar que lo diferente es siempre una cuestión de relación, no se puede determinar quién es el diferente.

Repensando el concepto de inclusión social: los Otros como los diferentes

De las reflexiones precedentes emerge otra relación íntimamente vinculada con los argumentos anteriores, como lo es la de inclusión-

exclusión, uno de los pilares en los que descansa la EE. Frente a ella, emergen interrogantes que ponen bajo la lupa de la sospecha, la validez del concepto mismo de *inclusión social*. Preguntas como: ¿quiénes son los incluidos?, ¿qué los hace estar incluidos?, ¿es esto una condición permanente como un pasaporte a la normalidad?, ¿salirse de una “supuesta” norma marca la exclusión?, ¿Por qué se produce la exclusión? ¿Quiénes detentan el poder de esas fronteras?, entre muchas otras que pueden hacerse y que desde este análisis buscaremos hallar respuestas, a partir de la problematización del constructo llamado *inclusión social*. En este orden de ideas, Morales (2006) expone con claridad que:

“...asistimos a una nueva era cargada de incertidumbre, en la que términos como inclusión o integración, diversidad o diferencia, educación especial o discapacidad, parecen estar en permanente discusión en una sociedad que busca respuestas cónsonas para un grupo históricamente excluido. Términos que son analizados bajo la lupa de una crítica que pretende develar verdades o democratizar acciones en distintos órdenes (p.7).

La inclusión social de personas con necesidades especiales, discapacitadas, impedidas, minusválidas, excepcionales, anormales o ahora con diversidad funcional ó como dicte la moda académica, de un discurso dominante en el área de la EE, han generado, y siguen generando, distintos abordajes, distintas interpretaciones, distintas miradas en un intento por comprender su naturaleza, su constitución.

Se puede afirmar que unas nacen de un enfoque médico, en el que se aspira normalizar las condiciones físicas o compensar déficits sensoriales a través de procedimientos específicos, como podría ser el implante coclear en el caso de los sordos. Otras, son de tipo pedagógico en los que se busca la incorporación al mundo escolar y laboral. Hasta las de más reciente data, que se orientan hacia lo político, cultural y social en demanda de sus derechos como ciudadanos, en lo que podríamos denominar un enfoque socioantropológico.

Mención particular merece el reciente el concepto de *diversidad funcional* (Romañach y Lobato 2005). Este implica una iniciativa por demás loable por desplazar cada vez más el problema de la discapacidad hacia el entorno social, como el generador de barreras que impiden una vida autónoma, digna e independiente. Por eso el término de *diversidad funcional* se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Se desprende de esta nueva forma de nominalizar, en apariencia, la *Diferencia*, que todos de una u otra manera formamos parte del grupo con diversidad funcional. Unos por género, por condición física, por uso de lenguas distintas a la empleada por la mayoría; otros por orientación sexual entre tantas formas de funcionar distintas del ser humano.

En definitiva, persiste la obsesión por nombrar a los Otros pues ellos solos no pueden hacerlo. La obsesión por crear nuevas significaciones en torno a los mismos problemas. Sumado las ideas precedentes, aparecen otros conceptos vinculados a la discusión planteada que hacen el tema más complejo, como lo es el de multiculturalidad. Términos emergentes que intentan hallar respuestas para llenar los vacíos que la misma sociedad ha fabricado.

Un panorama desolador que evidencia una sociedad cargada de desigualdades e incongruencias, sin un espacio coherente para la participación social en igualdad de oportunidades. Así, Skliar (1998) sostiene que la utilización del término *diversidad* esconde detrás “una típica estrategia conservadora para contener, justamente, el sentido de la diferencia cultural” (p.25). Asimismo, explica que diversidad y diferencia no son sinónimos sino más bien determinaciones políticas opuestas.

Por otra parte, cuando se emplea el concepto de multiculturalismo para indicar la existencia de variadas culturas dentro de un contexto social determinado, o sea, culturas que giran alrededor de una sociedad que alberga esa supuesta convivencia y crea un falso consenso que pretende ordenar lo que no ha podido ordenar. El multiculturalismo manipula la idea de la diversidad para poder encubrir cierto tipo de asimilación: los diversos grupos que componen la cultura son considerados como agregados,

como tolerados frente a la cultura dominante. Esos Otros que forman conglomerados variados en un espacio compartido pero sin interrelación. Entre esos Otros están indefectiblemente los discapacitados, denominación políticamente correcta empleada para sustituir las anteriores, pero que en definitiva mantiene la misma distancia con lo normativo, con lo estable. Pareciera ser el multiculturalismo “una autorización para que algunos otros continúen siendo esos otros, pero ahora en un espacio de legalidad, de oficialidad, una suerte de convivencia sin remedio” (Skliar, 2001, p.23). El multiculturalismo solo manipula el concepto de diversidad, maquillándolo y autorizando la presencia de los otros, ahí en una falsa tolerancia.

La solución no pasa por buscar nuevas formas de denominación, bajo la falsa creencia de haber resuelto el problema de nombrar a esos Otros, cuando en realidad lo que se ha hecho es disfrazarlos o encubrirlos, muchas veces hasta invisibilizarlos. No se trata de un travestismo discursivo, en el que se mimetiza o se enmascara con nuevos ropajes una realidad que nos impacta. Un travestismo discursivo cargado de novedosas definiciones, de recientes nominalizaciones en una retórica de moda que aborda el viejo enigma de quiénes somos.

En un escenario como el descrito, la EE no parece tener respuestas cónsonas con una realidad social que la supera. Una realidad de cara a la posmodernidad en la que se hace necesario repensar este espacio educativo; una deconstrucción del concepto mismo en el que inquietan interrogantes como: ¿para qué la EE? ¿Para quién es la EE? que colocan en tela de juicio su objeto de conocimiento, su propia epistemología, su propio radio de acción.

El mundo de hoy, cambiante, dinámico, convulsionado, complejo, incierto y plural, parece exigir otras respuestas frente al fenómeno de las *diferencias* que no está en hallar novedosas definiciones o términos políticamente correctos. Se discute más bien sobre el concepto de ciudadanía o el *derecho a tener derechos*, no sólo para los que tradicionalmente se han denominado como personas con necesidades especiales, sino para todos aquellos grupos minoritarios, excluidos por raza, religión, orientación sexual, afiliación política o uso de otras lenguas.

Se gesta un concepto distinto al de EE que puede transitar por el de ciudadanía.

Cuando se hace alusión al concepto de ciudadanía parece pertinente aclarar sus dimensiones en este ensayo y ubicarlo en el contexto de la Diferencia. Eroles (2002) sostiene que el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada con el poder. Dicha perspectiva parte de la premisa del derecho básico a tener derechos como se mencionó supra. Pero conlleva también a cuestionar si las personas alejadas de la norma, esa impuesta por una sociedad excluyente, tienen una ciudadanía. O ¿cómo se puede ser ciudadano siendo diferente?

Se explica que la construcción de ciudadanía y su ampliación constante hasta incluir a la totalidad de los habitantes de una comunidad democrática, parece constituir, uno de los más significativos desafíos del presente. Puede asumirse en su sentido extenso, cuando se involucra a todas las personas cualquiera sea su condición, en el derecho a tener derechos.

Todo lo expuesto puede ser traducido como el derecho *a ser como se es*, más allá de toda condición física, sensorial, mental, religiosa, sexual, lingüística o de cualquiera otra. El derecho a tener una cultura y una identidad que no se vean amenazadas por un proceso constante de asimilación social, que pretenda repararlas o borrarlas. Se trata más bien de crear un espacio de igualdad en las oportunidades y en los derechos humanos para todos. Se está en presencia de una nueva ética, de un conjunto de valores que nos humaniza. Es el reconocimiento de la existencia del Otro, en una relación de alteridad que enriquezca la condición humana.

Una educación del *nos-otros* o la horizontalidad de la relación amorosa

Todo lo abordado hasta aquí, lleva a plantear nuevas preguntas en torno a la alteridad; implica redefinir aquello que ha sido delimitado como problema en EE o dicho de otro modo, configurar aquello que es

problemático en este ámbito, lo que en definitiva parece ser su objeto de conocimiento, así pudiera cuestionarse si existe una inteligencia única, universal o puede hablarse de inteligencias diferentes en el caso de las personas con síndrome de Down o con retardo en su desarrollo; si la lengua de señas que emplean los sordos es una lengua; o si por el contrario, sólo la lengua oral los hace seres humanos; o si las personas ciegas o deficientes visuales pueden catalogarse como incompletos o en última instancia ¿aquellos que se desvían de la norma no son considerados ciudadanos?

El problema sigue girando en la creencia falsa de asumir que existe una sola identidad, una sola cultura, una sola lengua, una sola inteligencia, una sola sexualidad, una sola religión, una sola manera de ser y de comportarse que lleva indefectiblemente a un pensamiento monolítico, único y totalitario, en el que toda desviación de su lógica es entendida como anormalidad. De tal forma que se han diseñado y aplicado numerosas de políticas públicas vinculadas a la EE en todo el mundo, amparadas en multitud de resoluciones, cartas de intención, acuerdos multilaterales y toda suerte de formalismos políticos a los que se suscriben los países. Sin embargo, la realidad es que tales políticas no han sido eficientes o eficaces en dar las respuestas que esperan aquellos que han sido etiquetados como sujetos con necesidades especiales. Este asunto bien vale preguntar o preguntarse ¿cuáles serán las razones de dicho fracaso? Una de las respuestas puede estar en que no existe un reconocimiento político de la diferencia. Todo gira en torno a eliminarla, hacerla invisible, en cambiarla o como muchos afirman, en normalizarla.

Así las cosas, se hace perentorio plantear un giro radical en esta forma de racionalidad, en esta manera de mirar *la diferencia*. Se debe comenzar por el principio, es decir, por definir la finalidad, el propósito de la EE. La educación es un acto político; es la función pública más política de todas y por ende sus acciones deben ser planificadas. Pero, ¿cómo diseñar políticas públicas que reconozcan la diferencia? (o traducido en términos actuales “políticamente correctas”); políticas públicas desde la mirada de quienes sufren sus acciones o consecuencias?

La respuesta no parece fácil ya que supone el desmontaje de los cimientos ideológicos y epistemológicos más profundos de la EE; implica la deconstrucción misma del concepto de educación especial que se ha manejado históricamente. Al hablar de deconstrucción nos plegamos a la explicación que ofrece Skliar (2006) del término aludido:

Es un comprender cómo algo está construido, lo que requiere reconstruirlo. Se desmonta una edificación para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto formal, pero también para mostrar su precariedad ruinoso de su estructura formal que no explicaba nada, ya que no era ni un centro, ni un principio, ni una fuerza, ni siquiera la ley de los acontecimientos (p.9).

El acto educativo debe ser planteado no desde la verticalidad del que supuestamente posee el conocimiento o el saber (los maestros) sobre aquellos que no tienen nada, ni pueden alcanzarlos por sí solos (los alumnos). Se trata más bien de una relación horizontal, de un acercamiento, de un diálogo con el Otro. Supone revisar lo que hasta ahora ha sido la EE y su justificación en el ámbito de una educación enfrentada a nuevos retos.

Esta mirada debe sustentarse en otras actitudes que transiten por la perplejidad de no tener todas las respuestas frente al Otro, es más bien buscar las respuestas con el Otro. Que ese Otro diferente (sordo, ciego, con autismo, con síndrome de Down, con problemas motores o cualquiera otra diferencia) a los que se denominan con necesidades especiales permita acompañarlo en su devenir educativo. Es conversar con el Otro, no es hablar del Otro; es acoger al Otro en su diferencia y desde su diferencia, en una relación de amorosidad.

Se hace necesario dialogar con el Otro sobre cuál es la percepción que tiene de sí mismo, cómo se asume, cómo se mira, cómo se nombra, puesto que no siempre sus miradas coinciden con las nuestras, no siempre sus preguntas son las nuestras. La relación con el Otro no puede ser una relación en la que nos ponemos frente a él, sino al lado de él. Respetar al Otro supone no clasificarlo, cambiarlo o tematizarlo. No es un respeto por la diferencia, sino una contemplación de la diferencia.

Es plantear una relación de alteridad, en la que cada quien es como es. Implica más bien hablar de *hospitalidad*, “como el acto de recibir al otro, un acto desmesurado, en el cual se recibe más allá de la capacidad del yo “(Derrida y Dufourmantelle, 2000). La hospitalidad no consiste en interrogar a quien recién llega, por su nombre. Comienza por la acogida sin preguntas; la hospitalidad se ofrece, se da al Otro antes que se identifique, antes de saber su nombre, antes de que sea sujeto, sujeto de derechos.

Desde este norte ¿será posible plantear una educación en la diferencia o desde la diferencia? ¿Una educación sin pretensión alguna? ¿Sin fabricación de un nuevo ser?. A partir de esta concepción de la pedagogía como acontecimiento ético se rompe con la visión de una sociedad que entiende la educación como la tarea de fabricar al otro con el objeto de volverlo competente para la función a la que está destinado. Es la educación como acogimiento hospitalario de los recién llegados (a ella), como práctica ética en la formación de la identidad de los sujetos. De allí de pensar la educación como natalidad, como acontecimiento, como novedad.

Partiendo de una propuesta pedagógica en la que la relación con el otro no sea un contrato o una negociación, no sea una relación de dominación, ni de poder, sino de acogida, de hospitalidad. Como bien lo dice Graciela Frigerio renunciar al soberbio “yo te voy a enseñar” fórmula que tiene una velada amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone que sin el otro no existiría ni aprendería nunca, es un poco lo del maestro ignorante al que se refirió en apartados anteriores.

Retomando el comentario inicial, es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad frente al otro, no en la que esté atada a una reglamentación, a un consenso, a una vigilancia, a una constante sospecha. Por el contrario, es la hospitalidad que trasciende e inunda de atención y de novedad. Es *una pedagogía del nos-otros*. Es un aprender como encuentro de subjetividades pues se aprende siempre en un *entre dos*.

Este sentido de *novedad* es el que subyace en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, de tener la disposición para actuar, y no la pretensión de fabricar un nuevo ser (que es como suele pensarse en el educando) sabiendo de antemano el fabricante lo que quiere y cómo lo va a fabricar. La educación no es fabricación, es acción. Y es acción si rompe con lo previsto, si sorprende. Es un nacimiento, una natalidad en el que aparece un ser humano único e irrepetible que irrumpe en nuestras vidas.

Traducir todo lo dicho al campo de la Diferencia es pensar en una radical pedagogía que lo enfrente precisamente desde su naturaleza, sin requisitos ni condiciones. Es entenderlo en su particular forma de irrumpir en nuestro espacio; es que se haga visible con su acción y su discurso, con su identidad distinta. Es “caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro,-el rostro-, la palabra que viene de fuera” (Derrida, 2006. p.126). Explican que la educación aparecerá como una acción hospitalaria, de acogida al recién llegado, al extranjero. Y desde esta respuesta al otro la relación educativa surgirá como una relación constitutivamente ética.

Esto es, la ética como responsabilidad y hospitalidad, puesto que la esencia de la educación es la hospitalidad. Es hacerse cargo del otro, cuidar del él. Uno se hace cargo del otro cuando se le acoge en uno, cuando se presta atención a su historia, a su pasado. El camino sigue desplegándose para ser recorrido, buscando nuevas preguntas, nuevas subjetividades frente al tema de la Diferencia.

CONCLUSIONES

Buscar nuevos sentidos desde donde desentrañar la naturaleza misma de lo que supone *educar*, ha sido el propósito (un tanto temerario por lo complejo del concepto) de este estudio. Una obligada reflexión, de cara a la posmodernidad, sobre una educación entretejida de diversas subjetividades y enmarcada en las fronteras de la Diferencia. Empezar

este trabajo investigativo ha puesto sobre la mesa de la discusión varios aspectos sustanciales, sobre los cuales hay que diseñar nuevas arquitecturas educativas en torno al tema abordado.

Una de ellas, tiene que ver con la formación docente o con lo que significa ser maestro, en un mundo cambiante, de incertidumbres y radicales formas de entenderlo. Así, emergen interrogantes que interpelan a la escuela como el espacio en el que deben darse los debates pedagógicos en torno a una educación como acontecimiento ético, en el que la hospitalidad y la acogida sean sus asignaturas obligatorias, sin negar necesariamente las razones tecnológicas, pero que destierre pensamientos totalitarios o formas únicas de aprender.

Es plantear una búsqueda incesante, sin recetas, ni estereotipos predeterminados, hacia una educación ajustada a los reales requerimientos de un alumno con particularidades y formas propias de re-crear el mundo y de construir su aprendizaje. Hasta ahora, sólo se han construido discursos técnicos y muy especializados, distantes y alejados de cualquier intento de ponerse en el lugar del otro. Se trata de comprender la educación como acontecimiento ético, en la que se genere una experiencia que no nos deje impasibles, ni en la forma de pensar ni de actuar.

En definitiva, será hallar una educación que aparezca como acción hospitalaria, de acogida a ese recién llegado, el alumno. Y desde esa respuesta al Otro, la relación educativa emergerá como una relación constitutivamente ética, en la que acojo al Otro, en la que presto atención a su historia, a su vida, sin pretensiones de fabricar un ideal, sólo dejando que sea él mismo, desde sus potencialidades, desde su esencia.

REFERENCIAS

Almeida, Angelino, Priolo y Sánchez (2009). *Alteridad y Discapacidad: Las Disputas por los significados*. En Rosato, A. y Angelino, M.A. (Comp.), *Discapacidad e ideología de la normalidad*. (pp 55-76). Buenos Aires: Noveduc

- Angelino, M. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. En Rosato, A. y Angelino, M.A. (Comp.), *Discapacidad e ideología de la normalidad*. (Pp43-73). Buenos Aires: Noveduc
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. España: Laertes
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Editorial De la Flor. Argentina
- Martínez Miguelez, (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Morales, A (2010). *La Comunidad Sorda de Caracas: Una narrativa sobre su mundo*. Caracas: Metrotip
- Morales, A. (2006). Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial. *Dialógica* Vol 3 (1), 97-121
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente, Mayo 2005
- Skliar, C. (2006). Diferencia y educación. La cuestión del Otro. Conferencia presentada en el seminario doctoral "La cuestión del Otro", UNEFA-Caracas
- Skliar, C. (2001). "Travestismos discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela". Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación, 28 al 30 de noviembre. Edo. Monagas-Venezuela
- Skliar, C. (1998). "La epistemología de la educación especial". En Divito, M.I. (Comp.), *Debates actuales en educación especial*. pp.19-39. Editorial Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- Ugas, G. (2003). *La cuestión educativa en la perspectiva sociocultural*. San Cristóbal: Taller Permanente de estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Dilemas éticos en torno al proceso de selección de candidatos a implantes cocleares

Ethical dilemmas regarding the selection process of candidates to cochlear implants

Betzabeth Cárdenas Aldana

cardenasbetzabeth@gmail.com

Beatriz Valles González

brvallesg@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Artículo recibido en marzo 2013 y publicado en septiembre 2014

RESUMEN

La adaptación de los implantes cocleares (IC) amerita una selección cuidadosa de los posibles candidatos y del respeto pleno de su autonomía. El propósito se centró en promover la autonomía con respecto al uso de los IC en personas sordas, sus padres y representantes legales, con base al desarrollo de un programa educativo. El diseño surgió de un diagnóstico que se obtuvo en una investigación cualitativa realizada en una escuela de sordos. Como técnica para la recolección de datos se utilizaron encuestas y conversaciones con padres de niños sordos receptores de IC y de niños sordos candidatos a recibirlos. La evaluación se elaboró a partir del análisis de conversaciones, testimonios y producciones escritas aportadas por los participantes. Los resultados muestran que los padres no recibieron información oportuna y suficiente por el equipo médico. Representa un aporte significativo e innovador para conformar un espacio para la obtención de información y para tomar decisiones responsables y autónomas.

Palabras clave: Sordera; implantes cocleares; bioética; autonomía

ABSTRACT

The use of Cochlear Implants (CI) requires a thorough selection of possible candidates as well as the respect of their autonomy. The purpose was focused on promoting autonomy regarding the use of Cochlear Implants in deaf people, their parents and legal guardians, towards an educational program about CI. The design of the study was obtained from diagnosis performed during a qualitative research in a deaf school. As techniques for the collection of data, there were surveys and conversation exchange with the parents of deaf children recipients of CI, as well as deaf children candidates to receive them. The assessment was elaborated using as basis the analysis of conversations, testimonies and written productions provided by the participants. The results show that most of the parents did not receive appropriate and sufficient information from the medical team. Represents a significant and innovative contribution to create a space to obtain essential information for responsible and autonomous decision making.

Key words: Deafness; cochlear Implants; bioethics; autonomy

INTRODUCCIÓN

El uso de implantes cocleares requiere de un análisis fundamentado en una perspectiva bioética, especialmente en países en vías de desarrollo como Venezuela, pues tal y como señala Valles (2003) este país en la actualidad carece de una política de salud pública estructurada que permita la ejecución de acciones coordinadas a nivel interinstitucional para así garantizar una selección adecuada de los candidatos a recibir los implantes y el respeto pleno de su autonomía.

Desde hace varias décadas las personas con sordera tienen la oportunidad de utilizar implantes cocleares (en adelante IC), éstos son auxiliares auditivos de una nueva generación de biotecnología que se insertan en el oído interno, de esta forma se pueden estimular directamente las células nerviosas auditivas contenidas en la cóclea, lo que en algunos casos permite a la persona sorda oír lo suficiente para aprender la lengua oral o reutilizar su audición de manera eficiente para su comunicación.

El proceso de toma de decisiones acerca del uso de estos dispositivos debe estar fundamentado en el acceso por parte de los posibles candidatos a una información clara, objetiva y oportuna, que incluya datos sobre los beneficios reales del uso de esta tecnología y la opinión del colectivo de sordos sobre el uso de la misma. De manera que se permita el respeto de la autonomía de la persona receptora, así como la de sus padres y representantes, especialmente en el caso de receptores menores de edad. Además es imprescindible que durante este proceso se promueva la consideración de la sordera como diferencia y se favorezca lo propuesto en Ley para las personas con Discapacidad de la República Bolivariana de Venezuela (2007), referido al uso seguro y equitativo de las tecnologías por parte de todos, sin distingo de género o status social.

Esta tecnología es costosa y amerita cirugía mayor, lo que hace que la selección de un receptor esté regulada por protocolos de candidatura, documentos que definen como paso primordial para la escogencia de los posibles candidatos, la evaluación integral y de acuerdo con Santos Santos (2002), el análisis de numerosos factores: edad del receptor, el tipo de sordera, el acceso a los servicios de habilitación o rehabilitación y la disposición por parte del receptor y de su familia al adecuado mantenimiento del equipo; además por supuesto, de considerar las posibilidades económicas para adquirirlo. La recepción de un IC requiere luego del procedimiento quirúrgico, una terapia auditiva para aprender (o reaprender) a utilizar el sentido de la audición. A este respecto es necesario tener en cuenta lo afirmado por Stuchi y otros (2007), en referencia a que no todas las personas sordas funcionan al mismo nivel con este dispositivo, por lo que es difícil pronosticar el éxito que pueda alcanzarse.

La decisión de recibir un IC implica consultas con diferentes especialistas (médicos, psicólogos, terapeutas del lenguaje y maestros especialistas) y reuniones con población sorda receptora que pueda mostrar tanto los posibles beneficios como los problemas en torno al uso de esta tecnología. En otras palabras, el proceso de toma de decisión involucra al equipo profesional y muy especialmente al posible receptor, quien debe decidir desde su autonomía si desea o no ser implantado.

Pero para hacerlo como ya se expuso antes, debe gozar previamente del beneficio de acceder a una información clara, oportuna, ajustada a sus posibilidades y que incluya suficientes datos sobre los riesgos y beneficios del uso de un IC.

Seleccionar un candidato para recibir un IC es por lo tanto un proceso complicado, en el cual todos los factores deben analizarse cuidadosamente. Sin embargo, en el caso de niños sordos, es la familia quien toma la decisión, en la mayoría de los casos sin preguntarle al niño o niña su opinión al respecto. Morales (2003) señala el conflicto ético que puede existir cuando una familia opta por un IC para su hijo sordo desde una representación negativa de su sordera, poniendo en esta tecnología la esperanza de una cura milagrosa. Ante esta situación, es necesario señalar que la selección de un IC debe realizarse bajo un profundo análisis bioético, a la luz de los valores y principios morales, donde la representación social de la discapacidad auditiva pasa a ser un elemento crucial a considerar.

Además es imprescindible explorar la información que los padres poseen, sus expectativas con respecto al IC, algunas de las cuales pueden estar relacionadas con el legítimo deseo de ver a su hijo integrado en el mundo de los oyentes, pero lamentablemente, sus deseos también pueden relacionarse con una valoración negativa de la sordera, factor que determina la imposibilidad de procesar objetivamente los datos que el equipo profesional aporte, pues en este caso posiblemente los padres pondrán en esta cirugía falsas esperanzas. Esto favorece que los niños sordos y sus padres se conviertan en una población vulnerable, con un alto riesgo para una toma de decisiones sustentada en datos subjetivos, lo que según Morales y Valles (2006) puede beneficiar su manipulación con fines económicos

De acuerdo con la Fundación Venezolana de Otología en los últimos veinte años se han realizado aproximadamente 700 implantes cocleares en Venezuela. Este programa ha contado con el apoyo del estado a través de los aportes de Petróleos de Venezuela (PDVSA), lo que ha permitido que

algunas personas puedan acceder a este tipo de cirugía de forma gratuita. No se tiene información sobre datos de alguna investigación orientada a establecer la efectividad o éxito del mismo. Sin embargo, de manera reiterada en las diferentes escuelas de sordos del país se ha conocido que no todos los sujetos implantados reciben la necesaria atención fonoaudiológica, razón que permite concluir que las condiciones en las cuales se desarrolla este tipo de programa no son las más adecuadas.

Teniendo en cuenta esta realidad, surgieron las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel de información sobre los IC que poseen los padres de niños sordos y los docentes de la Escuela Simón Bolívar, ubicada en el estado Vargas de Venezuela?, ¿Existe relación entre el tipo de información que poseen los padres y el ejercicio de su autonomía en torno a decidir el uso de los IC por parte de sus hijos o representados?

Partiendo de todos los aspectos ya señalados y teniendo como norte el tratar de responder estas interrogantes, se planteó una investigación cuyo objetivo general se centró en promover la autonomía con respecto al uso de los IC en personas sordas, sus padres y representantes legales. Para lograrlo se diseñó y desarrolló un programa educativo el cual favoreció encuentros para el análisis de información relacionada con la sordera y las características de los IC, y para la reflexión sobre el derecho a la autonomía de la persona sorda, de sus padres y de sus representantes legales en torno a la decisión de recibir o no un IC.

Objetivos

Conocer la información que manejaban los padres y representantes de los alumnos de la Escuela Simón Bolívar con relación a los IC.

Diseñar un programa educativo sobre los IC dirigido a estos padres, representantes y docentes.

Desarrollar el programa educativo sobre los IC durante el año escolar 2010-2011.

Analizar la información suministrada por padres y representantes entorno a los IC.

Evaluar los resultados obtenidos mediante la implementación de este programa educativo.

La investigación partió del respeto hacia las diferencias bajo una perspectiva bioética que contempla el derecho a la información oportuna, veraz y al consentimiento informado con relación al uso de biotecnología de avanzada en personas sordas; el programa educativo pretende propiciar en los espacios de la Unidad Educativa Especial Bolivariana Simón Bolívar, del estado Vargas, Venezuela, una apertura hacia la comprensión del concepto de sordera como diferencia, el desarrollo de protocolos de candidatura de Implante Cocleares y la construcción de sistemas de apoyo entre la escuela y la familia.

Bioética y sordera

Para Beauchamp y Walters (2003), la bioética es el estudio interdisciplinario de las condiciones que exige una gestión responsable de la vida humana en el marco de los rápidos progresos, de la complejidad del saber y de las tecnologías biomédicas. Esta disciplina puede ser definida como el cuerpo de orientaciones filosóficas y metodológicas, junto con el conjunto de valores y normas que guían las acciones y decisiones en las investigaciones científicas, sociales y humanísticas con el propósito de contribuir a la formación de la conciencia ética de las personas involucradas en el proceso de investigación con impacto sobre los seres humanos, animales, plantas y demás seres vivos en salvaguarda de la diversidad biológica y cultural.

La bioética anglosajona define cuatro principios fundamentales: autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia. Estos principios proveen un marco de referencia para el desarrollo de la investigación, para el diseño de políticas públicas de salud y para el análisis necesario en la toma de decisiones en torno a la aplicación de nuevos tratamientos farmacológicos o quirúrgicos y en el empleo de biotecnología. Por su parte, los bioeticistas europeos proponen como principios bioéticos la dignidad, la autonomía, la integridad y la vulnerabilidad. Esta diferencia de

principios genera una relación diversa entre bioética y derechos humanos, pues en el contexto europeo se insiste más en una toma de decisiones fundamentada en la dignidad, mientras que de acuerdo con Hottois (2009), la bioética anglo-americana aboga más por la autonomía.

Todos estos principios proveen un marco analítico que ayudan a resolver problemas éticos que se originen en la investigación en humanos y a tomar decisiones en contextos como: la manipulación genética de embriones, las técnicas de fertilización asistida, la experimentación con embriones o con fetos, la selección de procedimientos o tratamientos médicos (por ejemplo los trasplantes de tejidos, los implantes cocleares, el uso de células madres, la evaluación de nuevos fármacos), y el diseño de técnicas educativas o psicológicas dirigidas a la atención de personas con discapacidad.

De acuerdo con los objetivos del presente estudio, es importante definir el concepto de autonomía y vincularlo al de discapacidad. Para Siurana (2005), la autonomía es un concepto que admite grados, lo que implica que en los contextos clínicos no debe interesar tanto su definición sino la noción de acción autónoma. Actuar de manera autónoma implica intencionalidad, comprensión de la situación y que la acción se concrete sin coacción, es decir, “sin influencias controladoras” (op. cit., p. 42). Desde esta perspectiva, el respeto por la autonomía de un paciente obliga a todo profesional de la salud a ofrecer información y a asegurarse de que ésta puede ser comprendida. Este hecho debe ser especialmente considerado en los casos cuando el paciente es una persona con discapacidad, como el caso de una persona sorda.

Concepto de discapacidad: tres modelos, tres explicaciones

Para poder explicar mejor los dilemas que pueden emerger en los contextos clínicos donde se desarrollan acciones dirigidas a personas sordas es necesario definir el concepto de discapacidad. Este concepto ha variado en los últimos veinte años en función de nuevas normativas legales, de diversas tendencias sociales y, sobre todo, por los efectos de

la lucha del propio colectivo de personas con discapacidad, quienes han obligado, en algunos países, a una consideración de la discapacidad más allá de lo médico o de lo psicológico.

Estas acciones han hecho posible el desplazamiento desde un modelo médico de la discapacidad, a otro fundamentalmente social, el cual aboga entre otras cosas, por el derecho a la autonomía. Recientemente, específicamente en la primera década del siglo actual, surgió otro modelo, el cual ha ganado campo en Europa, y que propone la consideración de la discapacidad como una diferencia en el nivel de funcionamiento y por la defensa de la dignidad de la persona que lo presenta.

Para comprender mejor lo expuesto, Kottow (2003) plantea que la definición de discapacidad puede hacerse desde tres perspectivas. La primera es la social, la cual separa a la población en dos grandes grupos: los capaces y los incapaces, definiendo de esta forma quién se ajusta o no a los roles de participación de una mayoría, como por ejemplo la forma de movilización en una ciudad, el código que se usa para establecer comunicación, etc. Con base en este planteamiento se puede concluir que basta adecuar la arquitectura de una ciudad o proveer de un sistema de intérpretes (por ejemplo, en lengua de señas) para reducir o eliminar ciertas discapacidades, por lo que las mismas podrían ser consideradas como una construcción social.

En este modelo, cualquier forma de discapacidad se define según el efecto que tienen los procesos de enfermedad, lesiones u otras condiciones que las estimulan, sobre las funciones o actividades humanas, y donde es necesario asumir que todo evento discapacitante tendrá un efecto sobre la familia, la pareja, los compañeros o pares de la persona con discapacidad. De esta manera, se debe destacar que no es la discapacidad lo que limita, sino cómo ella se asume en el contexto de vida de la persona que la presenta y cómo se accede a las ayudas, los apoyos, las estrategias médicas y pedagógicas de atención.

La segunda perspectiva planteada por este autor es la médica, la cual se interesa menos por la adecuación social y laboral que por la funcionalidad comparada con los parámetros fisiológicos considerados normales en la medida que estadísticamente son los más constantes. La atención terapéutica se orienta a eliminar el trastorno o la enfermedad a través de medidas de rehabilitación. Al igual que en la propuesta anterior, el concepto de discapacidad se definía como una desviación con respecto a cierta normalidad. Esta visión es responsable de lo que Foucault (1999) definió como Estrategias Políticas de Normalización, representadas por el uso de la tecnología para controlar o disciplinar. En la actualidad se podría considerar que la utilización de biotecnología para “normalizar” a la persona con discapacidad, por ejemplo los IC, las técnicas de diagnóstico prenatal, la cirugía estética para borrar las características de ciertas discapacidades, la esterilización o los exámenes genéticos realizados en determinadas circunstancias, tienen el riesgo de convertirse en aplicaciones para controlar, borrar o disimular la discapacidad, en otras palabras: responden a maneras de borrar la discapacidad en una visión peligrosamente eugenésica (Foucault, op., cit.).

La tercera visión es la que proviene del propio afectado. Para Kottow (2003) la tendencia del colectivo de personas con discapacidad ha sido negar la discapacidad impuesta por circunstancias sociales y médicas muy poco acogedoras. De allí que desde esta óptica, la discapacidad deja de ser algo negativo y debe ser considerada una diferencia o nivel de funcionamiento diverso, y puede asumirse como un elemento positivo, como por ejemplo la consideración socioantropológica de la sordera como un elemento de marcación cultural y lingüística (Morales y Valles 2006); y no como una desgracia o trastorno el cual es necesario eliminar a cualquier precio. A este respecto cabe destacar que autores como Morales (2003) y Pérez Hernández (2008) han insistido en que la persona sorda posee un nivel de funcionamiento auditivo y lingüístico diverso, diferente, a partir de esta afirmación al evaluar a esta población deben considerarse sus potencialidades, sus intereses y sobre todo los elementos culturales que definen en el caso de la población sorda, el uso de una lengua particular, como lo es la lengua de señas.

Esta visión marcó desde la última década del siglo XX la forma de ver y concebir la discapacidad y permitió en el caso de Venezuela elaborar un nuevo marco legal, representado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual en su artículo 74 (derechos sociales) establece que se “dictarán medidas necesarias para asegurar a todo niño, sin discriminación alguna, protección integral desde su concepción hasta su completo desarrollo para que éste se realice en condiciones materiales y morales favorables” y por la Ley para las Personas con Discapacidad (2007) de la República Bolivariana de Venezuela, la cual regula los medios y mecanismos que amparan al colectivo de personas con discapacidad de manera plena y autónoma.

De acuerdo con Morales y Valles (2006) toda persona sorda y potencial receptora de un IC, debe recibir antes que nada suficiente información sobre el proceso y acerca de sus riesgos y debe ser evaluada integralmente, de manera de poder constatar que el uso de esta biotecnología de avanzada constituye un beneficio real para la persona y por lo tanto será de provecho. El protocolo para la selección de los posibles candidatos para recibir un IC, garantiza un adecuado manejo de la información al paciente y a su familia, pues este procedimiento define la evaluación antes, durante y después. La ausencia de un protocolo de candidatura o la falta de socialización o difusión del mismo, acarrea el irrespeto de la autonomía y de la dignidad del posible receptor.

De allí la importancia de contar con protocolos para el uso del IC donde se garantice el derecho al consentimiento informado de los usuarios o de sus padres, visto éste como la conformidad o asentimiento por parte de un individuo o sus representantes legales, en caso de ser menor de edad, con relación al uso de esta biotecnología. Para que la aceptación se dé en condiciones justas es necesario recibir información, clara, precisa y adecuada respecto de los posibles beneficios o perjuicios que ello significa para la salud de la persona que recibe el IC. Esto también incluye las medidas que se recomiendan necesarias para disminuir la exposición a sufrir daños o lesiones por este tipo de intervenciones. El consentimiento informado garantiza las condiciones de poder tomar una decisión libre, racional y voluntaria con respecto a la participación en estos programas.

Impacto del diagnóstico de la sordera: La familia oyente del niño sordo

De acuerdo con diversos autores (Suárez y Torres 1998; Mancilla 2008, Rubinowicz 2008) los padres oyentes de niños sordos constituyen una población de difícil manejo en cuanto a las posibilidades de procesar adecuadamente la información sobre las posibilidades de éxito o fracaso en el uso de los IC. Esta situación genera un riesgo agregado pues ellos pudieran optar libremente a este recurso a pesar de la contraindicación dada por el equipo, lo que obliga a desarrollar programas educativos dirigidos a padres de sordos como una alternativa para minimizar el riesgo de actuar sin manejar suficiente información y en consecuencia, no valorar adecuadamente la condición como sordos de sus hijos y por ende no respetar la autonomía de ellos.

Rubinowicz (2008) expone que los padres oyentes que acaban de recibir el diagnóstico de sordera en el seno de su familia están propensos a que su funcionalidad y equilibrio se vean en riesgo, ya que la noticia trae consigo elementos como: el impacto por lo inesperado, el dolor por la autoimagen familiar y el cambio en las relaciones que son causas más que suficientes para que asalte la crisis. Esta situación favorece la búsqueda de soluciones rápidas casi milagrosas, pero sobre todo, difieren la posibilidad de aceptar la condición de sordos de sus hijos. Este carácter repentino altera el organismo, el núcleo del sistema y los sumerge en un clima de confusión.

La situación se complica debido a que la mayoría de los diagnósticos se realizan de manera tardía, aproximadamente al año y medio o dos años de haber nacido el niño, en el caso de sorderas congénitas, lo que implica un nuevo proceso de adaptación. La escena familiar de dolor y desesperación es aún más confusa y con menos posibilidades de reconstrucción funcional si se desconocen las causas y los efectos de la sordera, evento bastante frecuente en Venezuela pues como afirma Valles (2003), el diagnóstico se hace frecuentemente asociado al hecho de que el niño no aprenda a hablar o presente trastornos en el desarrollo de su lenguaje.

Es posible deducir entonces, que la necesidad de conocer el origen de la sordera equivale a una ventana que se abre para iniciar ese proceso de adaptación y aceptación de la situación en cuestión. Quizás es un elemento que alivia a la familia, sobre todo si hablamos de eventos inevitables o posteriores al nacimiento, en las que probablemente ningún acontecimiento o acción hubieran podido cambiar el escenario. Cabe destacar que los padres además del dolor del diagnóstico deben lidiar con la necesidad de buscar una escuela especial, este acontecimiento genera mayores dificultades pues esta alternativa los enfrenta a una realidad cruda: en la mayoría de los casos deben aprender una lengua diferente a la suya (la lengua de señas) y en consecuencia deben procesar que su hijo presenta un funcionamiento lingüístico diverso.

La escuela de sordos juega un papel muy importante en esta etapa, es en este contexto donde los padres pueden conocer a otras familias que vivan sus mismas angustias y además, es la escuela la que debe apoyar a los padres en el proceso de aceptación de la condición (permanente) de su hijo. En esta perspectiva es el ámbito más idóneo para desarrollar programas dirigidos a conocer sobre la sordera, sobre los programas educativos y acerca de las alternativas médicas que existen para tratarla. El tema de los IC es un aspecto necesario a abordar, por esto la escuela se convierte en un puente que une lo clínico con lo docente y genera un espacio para el aprendizaje de todos los miembros de la familia, para la reflexión y para la búsqueda de alternativas en conjunto y sin imposiciones.

MÉTODO

Es importante destacar que antes de iniciar la presente investigación, diferentes maestros de la Escuela Especial Bolivariana Simón Bolívar, pudieron detectar que algunos alumnos habían recibido un IC sin haber pedido ninguna orientación a los miembros del equipo docente. Esta situación preocupó al cuerpo directivo y en especial a una de las maestras quien propició una serie de acciones para indagar cómo se había producido la decisión de recibir un IC. A lo largo de tres meses (entre enero y marzo de 2011) realizó entrevistas informales con los padres y representantes.

La información recabada permitió determinar que aparentemente en estos casos no se había seguido un protocolo de candidatura estricto. Por esta razón se buscó subsanar esta situación problemática con base a una investigación.

Este estudio cualitativo se fundamentó en una investigación acción desarrollada en la escuela de la Escuela Especial Bolivariana Simón Bolívar y se concibió como un proyecto factible. El mismo se desarrolló en cuatro etapas: 1) diagnóstico, 2) diseño del programa educativo, 3) ejecución del programa y 4) evaluación.

Durante la realización del diagnóstico se empleó la encuesta como instrumento para la recolección de datos, las cuales se diseñaron partiendo de una validación y juicio de expertos, en total fueron tres tipos diferentes. La primera dirigida a los padres y representantes de todos los estudiantes de la institución educativa, la segunda dirigida a los padres y representantes de niños (as) con IC que estudian en la institución, y la tercera encuesta estuvo dirigida a los docentes de niños con IC. Con este diagnóstico se determinaron las necesidades e intereses de esta población en torno a los IC y se establecieron los objetivos tanto generales como específicos para el diseño y desarrollo del programa educativo.

Los datos recabados permitieron conocer que tanto padres como representantes no conocían las características de la sordera de sus hijos o representados, ni sobre la dinámica de adaptación de los IC o sobre los protocolos de evaluación integral para su adaptación. Esta información sustentó el diseño de un programa educativo que apoyó el reconocimiento de la diversidad en cuanto al funcionamiento auditivo y lingüístico de la persona sorda, y el respeto hacia las diferencias bajo una perspectiva bioética que contemple el derecho a la información oportuna, veraz y al consentimiento informado con relación al uso de biotecnología de avanzada en personas sordas y pretendió propiciar en los espacios de la escuela de sordos, una apertura hacia la comprensión del concepto de la sordera como diferencia, el conocimiento sobre los protocolos de candidatura de IC y la construcción de sistemas de apoyo entre la escuela

y la familia para promover la búsqueda activa de información y el respeto por la autonomía de las personas con DA y sus padres. En la fase de ejecución se realizaron las siguientes actividades:

- Taller: Aspectos médicos de la sordera Proyección de vídeos y socialización (12 Abril de 2011)
- Taller: Implantes Cocleares. Proyección de vídeos y socialización. (21 de junio 2011)
- Encuentro con 2 padres de niños sordos implantados FUVENIDA. (21 de junio 2011)

Posteriormente se desarrolló la evaluación a través del análisis de las conversaciones, testimonios y producciones escritas elaboradas por la población involucrada en las diversas actividades realizadas durante la tercera etapa.

Contexto de estudio y participantes

Los participantes del presente estudio fueron las madres y padres oyentes de hijos sordos (de 4 a 15 años), algunos representantes legales y el colectivo de docentes de la escuela donde se desarrolló la investigación. Los niños, niñas y jóvenes tienen un diagnóstico de sordera neurosensorial profunda, sin ninguna otra discapacidad o síndrome asociado. Las características relacionadas con estrato social o nivel de instrucción no han sido considerados elementos determinantes para el proceso del estudio; sin embargo, fueron tomados en cuenta como componentes descriptores de la familia siendo en su mayoría familias venezolanas pertenecientes a un estrato económico bajo. El grupo de trabajo final se constituyó con las veintiún (21) familias que asistieron a los encuentros desarrollados, (dentro de las cuales estaban las cinco (5) correspondientes al total de los alumnos con IC y las cuatro (4) de los alumnos que aspiraban a recibirlos) y cuatro (4) docentes de la escuela, quienes eran las maestra de los alumnos con IC.

La edad de los niños implantados estaba entre los siete (7) y los once (11) años. Sólo una recibió el IC antes de los dos (2) años, el resto entre

los dos (2) y siete (7) años. La edad de los alumnos que aspiran a recibirlo estaba entre los cinco (5) y los trece (13) años.

RESULTADOS

En esta sección se presenta el análisis de la información obtenida durante la ejecución del programa educativo sobre el uso de los IC, dirigido a padres, representantes y docentes, llevada a cabo en la Unidad Educativa Especial Bolivariana Simón Bolívar. En segundo lugar, se presenta el análisis e interpretación sobre los resultados; mediante éstos se visualizarán un conjunto de aspectos para generar posteriormente las conclusiones y las recomendaciones.

Análisis de la Información

El conjunto de la información que se obtuvo de las interacciones con los padres, representantes y docentes se estudió a través de la técnica de análisis de contenido, posteriormente fue posible delimitar un conjunto de temas en las cuales se centraron las conversaciones, testimonios y producciones escritas aportadas por los participantes. A continuación se presentan los temas:

- Diagnóstico de la sordera: “mi hijo está enfermo, es Sordo”
- La “cura” de la sordera a través del Implante Coclear
- El camino después del Implante Coclear

Tema I. Diagnóstico de la sordera: “mi hijo está enfermo es Sordo”.

El tema sobre el diagnóstico de la sordera comprende un grupo de elementos relacionados con las etapas iniciales por las cuales atraviesan los padres y representantes con la confirmación de este diagnóstico en sus hijos o hijas. En la participación de los entrevistados, se apreció que al momento de recibirlo, ésta fue entendida como una enfermedad y dio origen a interrogantes: ¿Por qué mi hijo es sordo?, ¿Qué ocasionó la sordera? Tales preguntas pretenden indagar sobre el origen de la

enfermedad para calmar de una forma u otra la culpa que se generó. Éstos son algunos de los relatos del diagnóstico que muestran este momento de la siguiente manera:

“Mi hijo siempre ha sido enfermizo, fue sietemesino... cuando tenía dos años, yo me di cuenta que no hablaba ni volteaba cuando lo llamaba, entonces lo lleve al médico y le mandaron a hacer un examen y el resultado era la sordera, entonces supe de que se trataba esta enfermedad”.

“Por una fiebre alta a mi hijo le dio meningitis a los cuatro años, antes de eso él era normal, oía y hablaba pero después de que le dio eso quedó sordo, aunque no enfermo del todo él tiene restos que le ayudan a escuchar algunas cosas”.

“Cuando yo estaba embarazada me dio rubéola a los seis meses y cuando nació mi hija yo lo veía sana, normal, hasta que me di cuenta como al año que no volteaba para verme cuando la llamaba... la llevamos al médico le hicieron tallos evocados y el médico me dijo que era sorda y me explicó que fue por culpa de la rubéola que se le enfermaron los oídos”.

Recibir un diagnóstico de sordera es una noticia para la cual ningún padre o madre está preparado, el diagnóstico médico de sordera conlleva una carga de sentimientos, reproches, incertidumbre, dolor y sensaciones que abren espacio a muchas preguntas sobre el origen de la misma.

Las narraciones de los padres y representantes demuestran una concepción de la sordera como enfermedad ante un diagnóstico médico, lo cual genera distintas reacciones. Es necesario que durante y después de este momento los padres reciban la información de manera oportuna y veraz; sobre el tema y sus implicaciones; asimismo es importante la existencia de sistemas de apoyo, servicios de salud públicos que les orienten de una manera adecuada en todo el proceso de aceptación de la discapacidad de sus hijos, así como una política de salud pública que considere la detección y atención temprana de las PA.

Tema II: La “cura” de la sordera a través del Implante Coclear.

En esta categoría se aprecia en el discurso de los padres y representantes luego de recibir el diagnóstico de sordera de sus hijos, la opción de un IC se consideró como una forma de esperanza o más bien la “cura” a la enfermedad de su hijo. En el discurso de los entrevistados se apreció la fuente de la cual recibieron la información sobre los IC, las expectativas en torno a éste, los procesos pre-operatorios que siguieron, entre otros. Éstos son algunos de los relatos que muestran estos aspectos:

“El médico nos dijo que a todos los niños sordos se les puede poner un implante para que escuche”.

“Después que me dijeron que mi hija era sorda fue un proceso difícil para mi y mi esposo, fuimos a otros médicos y repetimos la evaluación para confirmar de verdad lo primero que nos dijeron... una vez llevamos a la niña a una Clínica en Chuao y el médico la revisó junto con los otros exámenes que llevamos y nos dijo que la podíamos Implantar... yo pensé, que mi hija me iba a escuchar ya no iba a ser más sorda”.

“En mi caso no asistí a una charla fue a través de internet que vi un video de PDVSA en el que aparecía un niño que había sido operado y logró escuchar cuando su mamá lo llamaba. A mí me pareció una esperanza para curar a mi hijo y busqué información con un médico en Caracas, quien me dijo cómo gestionar una donación para adquirir el implante.”

“Yo asistí a una charla de una compañía de aparatos auditivos, donde promocionaban el uso de los implantes, en esa charla me dijeron que era un proceso largo pero garantizaba que mi hija después de la operación iba a oír.”

“En un Hospital de Caracas San Juan de Dios creo, un médico nos dijo que existían los Implantes y que a mi nieto se le podía poner uno... también nos dijeron que apenas lo operaran después de la operación iba a oír. Eso fue una alegría... Por la gobernación y Miraflores conseguimos el dinero, tuvimos que esperar como un mes a que nos trajeran el aparato desde afuera para poder operarlo”.

“Nosotros hicimos todo el proceso con el médico solamente cuando ya llegó el tiempo de la operación fue que le avisamos a la maestra... la operación fue rápida”.

“La operación y el aparato son costosísimos, con mucho sacrificio, escribiendo cartas a la gobernación, la alcaldía y ayudas que gestionamos entre mi esposo y yo en nuestros lugares de trabajo logramos conseguir el implante para nuestra hija. Los exámenes pre-operatorios se los hicimos en un hospital, que fueron unos de laboratorio y una placa, de lo otro se encargó el médico”.

Las narraciones de los padres y de las madres demuestran el proceso de toma de decisiones que se llevó a cabo para optar por un IC para sus hijos; la información en su mayoría provino de fuentes médicas, compañías de equipos audiológicos y publicidad. En todas se consideraba al IC como una solución para la sordera, los padres esperanzados en la información que recibieron pensaron que éste sería una “cura” ante la enfermedad de sus hijos.

Además se apreció que no se utilizó un protocolo de selección de los candidatos a un IC, se mencionó poco sobre la participación de un equipo interdisciplinario conformado por diversos especialistas, que realizaran diferentes evaluaciones tal como se lleva a cabo en otros países del mundo. Otro de los aspectos nos habla del costo monetario del equipo, el cual es elevado y tuvo que ser gestionado mediante ayudas económicas ante organismos del Estado venezolano.

Con relación a la participación de los docentes especialistas de estos estudiantes durante el proceso de toma de decisiones se apreció que su participación fue nula, solamente uno de los entrevistados hace mención a que le informó de la operación al docente de su hijo. Esto se traduce en un aspecto de análisis en relación a las fuentes donde los padres buscan información sobre los IC, sin considerar a la escuela como un espacio de intercambio que se constituya como un verdadero sistema de apoyo ante el proceso de toma de decisiones sobre temas relacionados con los implantes.

Tema III: El camino después del implante coclear.

La participación de los padres y representantes permitió un tema referido a las acciones que debieron realizar luego de recibir el IC. Dichas impresiones están relacionadas con el surgimiento de nuevas interrogantes, emociones ligadas con la frustración ante las expectativas que éstos se habían planteado antes de la operación y los resultados obtenidos, la carencia de centros donde se brinde terapia de lenguaje, el proceso de toma de decisión fundamentado en escasa información, entre otros.

A continuación se presentan algunos de los testimonios:

“yo me siento triste, frustrada me dijeron una cosa del implante y resultó otra cosa con mi hija... siento mucha rabia y que me engañaron”

“considero que de haberme dado más información sobre los implantes yo no opero a mi hijo, ya que este proceso ha sido difícil y sin éxito; ya he tirado la toalla y le quité el aparato, a mi hijo no le gusta.”

“la operación, según el médico no tuvo complicaciones, toda la familia estaba feliz por el implante al fin iba a escucharnos... después del tiempo que le activaron el aparato no notamos diferencia entre antes y después de la operación... pensamos que con la terapia iba a comenzar a escuchar y a hablar como nos dijeron pero hemos visto pocos avances, no sé qué pasó”

“El trabajo del médico fue hasta el implante y uno que otro chequeo...luego vinieron las sesiones de terapia y calibración, esas las pagamos nosotros y son en Caracas, a nosotros que vivimos en Vargas se nos hace difícil subir tres veces a la semana entonces subimos una. No hay suficientes centros para atender a los niños con Implante”.

“Aquí no hay centros con terapeutas de lenguaje para los niños con IC y técnicos para que calibren el aparato”.

“En mi caso, mi hija es implantada y ha sido un proceso largo y lento

pero con resultados positivos; ya contesta el teléfono y escucha algunas cosas y dice palabras aisladas más sigue usando la lengua de señas para hablar porque oralmente hay cosas que no se le entienden aún. Sigue asistiendo a terapia de lenguaje aunque es costoso. Poco a poco he visto avances.”

“Es necesario y muy importante que se brinde orientación a todos los padres para que nos digan claramente todo lo relacionado con los implantes cocleares, y que la escuela haga más charlas como éstas para nosotros estar mejor informados.”

En este caso, las narraciones de los padres y de las madres demuestran frustración y duelo ante las expectativas que se habían planteado con el IC y los resultados obtenidos; lo que genera sentimientos de rabia y culpabilidad ante una realidad que aún no entienden ni saben cómo resolver, por ejemplo el no éxito del proceso o que el niño o niña “no pueda oír como esperaban”; en sus testimonios se aprecia que todos estos acontecimientos muestran una imagen diferente del hijo que como madres y padres esperaban e imaginaban con el Implante Coclear, para dar lugar a una realidad distinta a la que habían soñado, es decir de vuelta al inicio. Estos sentimientos deben ser trabajados mediante una atención especializada dirigida a la familia del niño o niña implantado, a través de servicios y programas que se deriven de políticas públicas de atención de las DA.

El recurso humano y de orientación especializada es de gran importancia para la familia de los niños con PA. Los entrevistados hacen referencia a la necesidad de crear espacios de intercambio de experiencias sobre sus situaciones; asimismo reclaman un entorno más apropiado para las familias que pasan por situaciones similares. La necesidad de orientación, de recibir información oportuna, ser escuchados, recibir ayuda y compañía es una constante en las sugerencias y peticiones que realizan a lo largo de las entrevistas para mejorar las condiciones y garantizar una mejor calidad de vida de los niños y niñas con Implante Coclear

Discusión del análisis a cada una de los temas que emergieron en las intervenciones realizadas por los padres y representantes se dejan en

evidencia varios aspectos: en primer lugar, la carencia de información y el sentimiento de desventaja al afrontar un proceso de toma de decisiones sobre los IC sin estar suficientemente informados sobre el mismo, esto conlleva a que no se pueda generar opiniones o desarrollar un pensamiento crítico. Por lo tanto los padres no están en capacidad de defender sus derechos civiles, políticos y los de sus hijos (as) ante la inexistencia de una política de Estado para la atención integral de la sordera. Es un derecho legítimo de cualquier ser humano acceder a la información de manera veraz y oportuna y el Estado venezolano debe garantizarlo.

En segundo lugar, se aprecia la existencia de representaciones sociales deficitarias de las personas Sordas, al concebirlas como enfermos que se pueden “curar” mediante un implante coclear, y el hecho de excluir la opinión de las personas Sordas en dicho proceso, lo cual deriva en la privación de los derechos del niño, niña y adolescentes con relación al consentimiento informado y el derecho a una calidad de vida en igualdad de condiciones. El proceso de toma de decisiones sobre el uso de los Implantes Coleares debe estar fundamentado en una relación simétrica entre los usuarios de los servicios sanitarios y los profesionales.

CONCLUSIONES

La escuela cumple un papel vital en la conformación de ambientes de aprendizaje y en la divulgación y promoción del derecho a la información y al respeto a la autonomía (empoderamiento de la persona sorda). El desarrollo de talleres, charlas e intercambios en los espacios educativos genera cambios que derriban “barreras” en la concepción de las personas con sordera.

Por esta razón, se sugiere diseñar y desarrollar innovaciones educativas que promuevan la diversidad y el respeto hacia las diferencias bajo una perspectiva bioética, fortalecer el derecho a la información oportuna, veraz y al consentimiento informado con relación al uso de biotecnología de avanzada en personas con sordera y respaldar el diseño de un protocolo

para la selección de los candidatos a los IC adaptado a la realidad venezolana. Además, se considera necesario incluir temas de Bioética y Discapacidad en la formación profesional de los proveedores de salud y los docentes, sobre todo en los maestros especialistas en la atención de personas con sordera.

REFERENCIAS

- Beauchamp, T y Walters, LR. (2003). *Contemporary Issues in Bioethics*. Estados Unidos: Thomson Wadsworth.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Caracas: Graficlub, CA
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas. Graficlub, CA
- Foucault, M. (1999): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI
- Fundación Venezolana de Otología. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.fvotologia.org/sala_de_prensa.php?nothttp://ticsycomunidadesorda.blogspot.com/ [Consulta: 2012, Octubre 23]
- Hottois, G. (2009). Dignidad humana y bioética. Un enfoque filosófico crítico. *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 4, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 53-83. Facultad de Medicina, Universidad del Bosque, Bogotá, D.C. Colombia
- Kottow, M. Vulnerabilidad y Discapacidad. En *MEDWAVE*, Año 3, N° 1. Edición Enero 2003. / [Consulta: 2012, Septiembre 3]
- Ley para las Personas con Discapacidad. (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.598, Enero de 2007
- Mancilla, E. (2008). Introducción para padres oyentes en la cultura sorda venezolana. *Cultura sorda*. Recuperado el 13 de Octubre de 2007 de: <http://www.cultura-sorda.eu/22.html>
- Morales, A. (2003). La era de los Implantes Cocleares: ¿El fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_Implantes_Cocleares.pdf. [Consulta: 2011, Septiembre 22]

- Morales, A y Valles, B. (2006). Algunos dilemas éticos en torno a los Implantes Cocleares en países en desarrollo. El caso Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Pérez Hernández, Y. (2008). Marcadores en Conversaciones con Sordos en Lengua de Señas Venezolana. Tesis Doctoral sin publicar. Mérida: Universidad de Los Andes
- Santos Santos, S. (2002). Aspectos bioéticos en implantes cocleares pediátricos. *Acta Otorrinolaringología España*, 53: 547-558
- Siurana, JC. (2005). Voluntades anticipadas. Una alternativa a la muerte solitaria. Madrid: Editorial Trotta
- Stuchi, R; Nascimento, L Tabanez; Bevilacqua, M C y Brito Neto, R Vuono (2007). Oral language of children with five years of experience using (corrected) cochlear implant. *Pro Fono*, 19 (2): 167-176
- Rubinowicz, G. (2008). Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas. Buenos Aires: Libros en red
- Suárez, M y Torres P, E. (1998) Educación familiar y desarrollo en niños sordos. En M. Rodrigo, y J. Palacios. (Eds.). *Familia y Desarrollo Humano*. (465-478) Madrid: Alianza
- Valles, B. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una Política Pública para la Atención Temprana de las Deficiencias Auditivas en Venezuela. *Laurus*, 15:90110

Hacia la construcción de un diccionario de Lengua de Señas Mexicana

Towards the construction of a dictionary of Mexican Sign Language

Miroslava Cruz-Aldrete

miroslsm@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Facultad de Humanidades

Artículo recibido en marzo 2013 y publicado en septiembre 2014

RESUMEN

En el ámbito actual sobre el estudio y documentación de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) destaca la proliferación de libros que pertenecen a un género lexicográfico, generalmente denominados Diccionarios bilingües español-LSM y que están dedicados, en el mejor de los casos, a la descripción de algunas particularidades léxicas de la LSM. El presente trabajo propone una revisión crítica, aunque general, de dos obras destacadas Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME; y Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana. Considerando las entradas léxicas del español frente a las unidades de la LSM; el trato que se hace de la LSM con respecto al español; la selección y recolección del corpus; la participación de la comunidad sorda señante y la redacción de la acepción. El análisis de estas características evidencia la falta de un sólido trabajo lexicográfico y la urgencia de formar equipos de profesionales que desarrollen esta tarea.

Palabras clave: *Lexicografía; lengua de señas mexicana; diccionario; bilingüe*

ABSTRACT

In the current scope of the study and documentation of Mexican Sign Language (LSM) is the proliferation of books belonging to a lexicographical

genre generally called Spanish -LSM bilingual dictionaries and they are dedicated to the best to the description some lexical peculiarities of the LSM . In this paper one, though generally critical review, two outstanding works *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME; Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*. Whereas Spanish lexical entries against LSM units, the treatment is made with respect to the LSM Spanish , selection and collection of the corpus; the participation of the deaf community users sign language. The analysis of these characteristics evidence the lack of a solid lexicographical work and the urgency of forming teams of professionals who develop this task.

Key words: *Lexicography; mexican sign language; dictionary; bilingual*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día ya no es tema de discusión el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales. No obstante, la documentación y el estudio sobre la gramática de este tipo de lenguas resulta todavía escaso, pues, si consideramos que el análisis de las lenguas de señas con herramientas de la lingüística data de la década de los sesenta del siglo pasado, no puede negar el hecho de que aún en la primera década del siglo XXI existen lenguas de señas sin documentar que son empleadas por los sordos de distintas comunidades. Desafortunadamente, entre ellas, se encuentran varias lenguas de América Latina.

En el caso particular de la comunidad sorda mexicana y su lengua, la Lengua de Señas Mexicana (LSM), es importante mencionar que en el 2005 se hizo un reconocimiento jurídico de esta lengua, considerándola parte del patrimonio lingüístico de la nación mexicana (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005). Esta consideración dentro de un marco legal implicó cambios en materia educativa, pues se reconocía el derecho de las personas sordas a recibir educación en su propia lengua, como se puede observar en el siguiente apartado que recoge lo dictaminado en el Capítulo III, Artículo 10, fracciones VIII, X, XI, XII y XIII concerniente a la educación, de la última revisión a la Ley General de Discapacidad del 2008 (Diario Oficial de la Federación, 1 de agosto de 2008). En dichas

fracciones el Estado reconoce, entre otras cosas, de manera oficial a la Lengua de Señas Mexicana; garantiza el acceso de la población sorda a la educación obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español (principalmente en su forma escrita) y de la LSM. Así como promueve la investigación sobre esta lengua de señas, la elaboración de materiales para su divulgación y preservación.

Estas disposiciones legales más que nunca reclaman la pertinencia de definir una política lingüística y educativa que convoque la participación de la comunidad sorda, así como de un grupo de especialistas que en conjunto atiendan a las situaciones que hoy demandan una respuesta urgente, entre ellas, la enseñanza a los oyentes de la LSM como segunda lengua; la reflexión sobre su propia lengua por parte de la comunidad sorda; la investigación sobre la gramática de la LSM; y la generación de materiales, entre ellos, destaca la elaboración de diccionarios bilingües LSM-español.

Es innegable que desde hace varios años han circulado diversos textos que han ostentado el nombre de diccionarios bilingües español-LSM, pero, desafortunadamente, muchos de ellos se encuentran distantes de ser considerados como tales. Si bien, el valor de estas obras radica en que han sido la respuesta a una necesidad, principalmente de la comunidad oyente para el aprendizaje de la LSM, y con ello facilitar la comunicación entre los sordos y los oyentes, es necesario analizar la estructura de las mismas, y reflexionar sobre la tarea que implica hacer un diccionario de lengua de señas.

Mención aparte merece la iniciativa que han tenido los miembros de las comunidades sordas para elaborar sus propios materiales (glosarios) con el fin de transmitir y conservar la lengua al interior del grupo, y para el conocimiento de la comunidad oyente. Esfuerzos notables considerando las escasas herramientas con las que suelen contar los compañeros sordos para la elaboración de estos documentos. Y, como menciona Oviedo (1997), no es una actividad menor, puesto que nos deja ver el desarrollo del colectivo sordo, pues de acuerdo con este autor, cuando las

comunidades de sordos se organizan para conseguir una mejor calidad de vida una de las primeras tareas que emprenden es la elaboración de un diccionario de su lengua de señas. Y a lo cual habría que agregar las palabras de Lara (1996) con respecto a que si bien la función primordial y más conocida de un diccionario es proveer información sobre una lengua, esta obra además conlleva a otras funciones sociales elementales como es dar identidad, memoria histórica, proyección de la cultura, cohesión de la sociedad.

En resumen, es indudable el valor de un diccionario, no solo porque constituye una herramienta fundamental para el estudio de una lengua, sino porque además es un factor determinante en el establecimiento de una norma lingüística, es decir, funciona como modelo particular de un idioma. Asimismo al tratarse de un objeto cultural, se vincula con el reconocimiento de un grupo social y de la lengua de esa comunidad. De ahí que la elaboración de un diccionario no sea una tarea sencilla.

Ahora bien, como se ha discutido un diccionario no se trata de un listado de palabras, tiene varias funciones, y en el caso particular del panorama educativo en el cual se encuentra la comunidad sorda mexicana, debiera reflexionarse además sobre la función pedagógica que puede tener esta obra. Así, en el caso de diccionarios bilingües, habría que estar conscientes del destinatario, oyente o sordo. Y sí es para este último, habrá que considerar además su dominio de español escrito dado que la entrada de los diccionarios bilingües que hoy circulan suele ser por la lengua escrita.

Por tanto, dada la importancia de este tipo de obras, la intención de este trabajo es hacer una revisión crítica de dos obras ampliamente difundidas y empleadas para el aprendizaje de la LSM: *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME*; y *Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*.

MÉTODO

Para ilustrar el panorama actual de los diccionarios español-LSM, se tomaron dos obras: el diccionario coordinado por la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal en el 2005, *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME*. El otro, *Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*, realizado por Esther Serafín y Raúl González Pérez (Serafín y González-Pérez, 2011).

Considerando la estructura del documento, la aparición de las entradas léxicas del español frente a las unidades léxicas de la LSM; los criterios lexicográficos para su elaboración; recolección del corpus; y redacción de la acepción.

Aunado a los documentos anteriores, se describe un tercer documento, el glosario *Lenguaje de Señas para los Sordos de México* de la Asociación Mexicana de Sordos AC (s. f) que pone de manifiesto el papel de la comunidad sorda mexicana para la transmisión y conservación de su propia lengua.

RESULTADOS

Entre los antecedentes sobre la realización de diccionarios de lenguas de señas se encuentra la obra de Stokoe, Casterline y Croneberg (1965). Esta obra ofrecía un panorama sobre la estructura de este tipo de lenguas tomando como eje el análisis de la American Sign Language (ASL). La relevancia de este libro se debe en parte a la conformación de un grupo de investigadores sordos y oyentes que contribuyeron en su elaboración. Y, por la otra, porque la organización del diccionario se basó en las características de las lenguas de señas. Así, la entrada se definió a partir de los rasgos articulatorios de las señas (configuración manual, movimiento, tábula), y no por su correspondencia con la lengua dominante, es decir, con el inglés.

Al respecto, habría que recuperar las palabras de Massone (2013) quien destaca en principio que “la investigación en las lenguas de señas implica un cambio de actitud de lingüista oyente que se enfrenta a una comunidad a la que no pertenece con una concepción epistemológica que no es ni será nunca la suya” (Massone, 2013, p. 1). Y, agrega que la relevancia del conocimiento de las pautas culturales es fundamental para esta investigación, y no basta con los conocimientos propios de la especialidad para estudiar este tipo de lenguas. Y por ello, afirma, se requiere de propiciar una investigación intercultural, en donde el trabajo lexicográfico no de como resultado versiones oyentes de estas lenguas. Por ello se requiere la formación de equipos de sordos y oyentes en las que todos compartan y empleen herramientas lingüísticas.

Si bien, ahora se cuenta con herramientas multimedia, la complejidad de los diccionarios de lenguas de señas no se resuelve con el uso de tal tecnología. Hay un trasfondo ideológico, de investigación y conocimiento de la gramática de la lengua de señas y de sus depositarios, la comunidad sorda, que permea su elaboración y que se evidencia con el trato que se da ambas lenguas (oral y de señas) como se puede observar en los diccionarios bilingües que a continuación se describen.

Diccionarios de Lengua de Señas Mexicana

La necesidad de lograr una comunicación entre la comunidad sorda y la oyente llevó a la realización de glosarios de LSM con una traducción aproximada a la palabra en español (Cruz-Aldrete, 2008). Estas obras —bilingües— fueron práctica común no solo en México, sino en otras partes del mundo realizados por miembros de la comunidad sorda o por integrantes de algún culto religioso, o por maestros (Oviedo 1997; Massone, 2013).

Es indudable que respondieron históricamente a una situación en donde imperaba el poco conocimiento sobre el sistema que subyace a la organización de las lenguas de señas, así como, el intento de tratar de establecer una correspondencia uno a uno entre ambas lenguas, en este

caso particular entre el español y la LSM. Entre algunos de los textos que ejemplifican esta relación se encuentran *Mis primeras Señas I*, *Mis primeras Señas II* (Arango-Mejía et al., 1983, 1985), en los cuales se observa una relación uno a uno entre el vocabulario del español y su correspondencia con las señas de la LSM.

Desafortunadamente han pasado tres décadas y aún persiste dicha práctica cuando se trata de realizar diccionarios sobre la LSM. Así, en el ámbito mexicano, desde hace varios años han circulado diversos textos que ostentan el nombre de diccionarios. No obstante, muchos de ellos se encuentran distantes de ser considerados como tales, en el entendido que este tipo de obras se define como el libro de consulta en el que se recoge, generalmente en orden alfabético, un conjunto de palabras de una o más lenguas de una materia determinada, con su definición o traducción, y otro tipo de información léxica como sinónimos, etimología. El valor de estas obras radica, como ya se mencionó, en que han sido la respuesta a una necesidad, principalmente de la comunidad oyente para el aprendizaje de la LSM, y con ello facilitar la comunicación entre sordos y oyentes. No obstante, no se puede seguir perpetuando esta práctica de hacer glosarios confundiendo al usuario/destinatario de que se trata de un diccionario.

Por tanto, es necesario analizar la estructura de las obras que ya existen y reflexionar sobre la tarea de hacer un diccionario de Lengua de Señas Mexicana.

Ahora bien, cabe mencionar que ha sido un desacierto desaprovechar la experiencia de una larga tradición lexicográfica que existe en el caso de las lenguas orales, pues si bien, la estructura de las lenguas de señas es diferente con respecto de estas, no es una condición que nos deba conducir a obviar este conocimiento. De igual modo, resulta interesante que en el ámbito mexicano no se haya considerado para la elaboración de los diccionarios de la LSM, la revisión de ejemplares ya existentes de otras lenguas de señas, o no se haya ido más allá de la consulta de los materiales que se han hecho sobre la American Sign Language (ASL). Se refiriere a obras de consulta como son, por ejemplo, *el Diccionario Básico*

de la Lengua de Señas Colombiana (INSOR, 2008), o el *Diccionario bilingüe de la Lengua de Señas Argentina* (Massone, 1993), que presentan una transcripción de las señas, y además de consignar el saber de la comunidad oyente, recogen las definiciones de la comunidad sorda, con ello dan cuenta del acervo de la cultura sorda.

Características de los diccionarios español-LSM: DIELSEME y *Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*.

En términos generales se puede observar que ambos trabajos siguen el modelo más clásico del diccionario bilingüe unidireccional, por un lado el lema en español y, por otro, su equivalente en LSM sin ofrecer demasiados detalles por lo que a gramática, uso, frases hechas o contenido semántico se refiere. E incluso la obra *Manos con voz* no ofrece definiciones. A continuación, se describen las características de ambos diccionarios por separado para su análisis, y, posteriormente a manera de conclusión se discute sobre las consideraciones lexicográficas que amerita la elaboración de un diccionario de la LSM.

DIELSEME

El diccionario está en formato digital. Se acompaña de un texto (en un archivo anexo) de la autoría de María Teresa Calvo Hernández, cuyo título es *DICCIONARIO ESPAÑOL – LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (DIELSEME). Estudio introductorio al léxico de la Lengua de Señas Mexicana*.

El objetivo de este documento *DICCIONARIO ESPAÑOL – LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (DIELSEME)* es comentar la elaboración de esta obra y dar una breve explicación sobre la gramática de la LSM. El documento se divide de la siguiente manera:

- I. El DIELSEME en el contexto educativo.
- II. El proceso de elaboración del DIELSEME (los antecedentes; el acercamiento a la LSM y la formación del equipo de trabajo, la

recopilación de información de la LSM; características del DIELSEME; acerca del tipo de vocabulario; y variantes sociolingüísticas).

III. Características del vocabulario de la LSM (componentes de la Lengua de Señas Mexicana; la lengua de señas y el significado; las palabras de las LSM).

Dado los límites de este trabajo, solo se detiene en el apartado II y el III, y a la presentación que sirve de introducción a este diccionario.

Calvo, hace la presentación del diccionario de la siguiente manera:

“El Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME) responde a la necesidad básica de enseñar la LSM con referencia al español escrito, a personas sordas, como a una diversidad de usuarios potenciales; padres oyentes que tienen hijos sordos, maestros de todos los niveles educativos que atienden alumnos sordos, intérpretes en formación, escuelas de intérpretes y la sociedad en general”. (Calvo, 2005, p. 1).

De manera inmediata, este primer párrafo nos lanza una llamada de atención al indicar que es necesario enseñar la LSM con referencia al español escrito. La autora deja de lado las condiciones lingüísticas del sordo, que en el caso de los alumnos sordos que acuden al Centro de Atención Múltiple (antes denominados escuelas de educación especial) no tienen una adecuada competencia en el español escrito, a diferencia de los oyentes escolarizados y con dominio de la lengua escrita, como es caso de los intérpretes. Pero, más grave aún, me parece que no hay una clara concepción de lenguaje, de lengua, de lo qué significa el aprendizaje de una segunda lengua, y en este caso de la competencia del alumno sordo con respecto al español en su forma escrita.

Más adelante, está investigadora menciona:

“En la actualidad, muchos docentes promueven en el aula el uso de la LSM porque reconocen que es la lengua natural en la comunicación de los Sordos y que facilita la interacción

efectiva con el alumno y de éste con los contenidos escolares. En este sentido DIELSEME constituye un valioso recurso de apoyo para facilitar la comunicación entre adultos y niños Sordos” (Calvo, 2004, p. 2).

El texto de Calvo, solo nos hace pensar que considera que la lengua de señas solo es un vehículo de comunicación entre los pares, y que es una herramienta para la enseñanza. Dejando de lado otros aspectos fundamentales en torno a lo que significa un diccionario, y en este caso bilingüe, en donde el conocimiento de la LSM abarca la cultura e identidad sorda, es decir, donde queda el acervo que la comunidad sorda posee como grupo humano.

En el DIELSEME la entrada es por orden alfabético, el lema se encuentra en español, y se acompaña de una definición tomada del *Diccionario Inicial del Español de México DIME* (Ávila, 2003). Aparece una pantalla en la cual se encuentra una ventana en donde se enlista por orden alfabético el vocabulario que compone este diccionario. En la parte superior, ángulo izquierdo, aparece el lema o entrada escrito con letras blancas sobre un fondo azul, seguido de su definición y categoría gramatical. Gracias al empleo de hipervínculos, se puede ver el video de la articulación de la seña en forma aislada, y también, se ofrece uno o varios ejemplos de su uso (según corresponda). Este ejemplo, suele ser el que aparecía en el diccionario DIME y se hace su traducción a LSM.

Para la investigación del vocabulario que integra el DIELSEME se utilizó como referencia la Base de Datos del Léxico Infantil de El Colegio de México, la cual concentra la información sobre el vocabulario de niños de entre 8 y 12 años de edad. Cabe destacar que esta recopilación proviene de una muestra nacional de 4.500 textos escritos por estudiantes de 3° a 6° de primaria, de diferentes estratos sociales y regiones de México.

A partir de esta base de datos, se hizo la selección del corpus con base en la propuesta de Ávila (1999) sobre la clasificación de los vocablos en campos referenciales (CR). De esta manera se definieron los siguientes CR: Ser humano: atributos psicológicos y valores; ser

humano cuerpo, alimento, vestido; elementos naturales y artificiales; entorno, lugares naturales y artificiales; sociedad, cultura y educación; sociedad, esparcimiento; sociedad relaciones interpersonales; sociedad, ocupaciones y servicios; relaciones temporales. El resultado de este proceso fue la obtención de 535 entradas en español a las que se asocian 608 señas.

Ahora bien, con respecto a la elicitación de las palabras en español y su “equivalencia” en la LSM, Calvo (2004) comenta que fue a través de sesiones de trabajo realizadas por parte de un equipo formado por sordos nativos señantes de la LSM y un intérprete. Estas sesiones incluían una discusión de este grupo sobre “la seña pertinente para expresar el concepto relacionado al vocablo de referencia en español, asimismo para encontrar un ejemplo o contexto de uso adecuado, el cual unas veces surgía de la discusión y otras a partir del ejemplo sugerido del español, siempre y cuando lo validara el grupo de Sordos como pertinente o de uso en la comunidad Sorda” (Calvo, 2004, p. 12).¹

Esta información nos permite entender por qué en el subapartado “Características del DIESEM” expone que al ser éste un diccionario bilingüe español-LSM recurre al uso de la noción de equivalencias empleado como un sustento para abordar la relación de la palabra de la lengua fuente (español) con la palabra meta (LSM). Estas equivalencias son graduables y las enumera: equivalencia completa, equivalencia parcial, y no equivalencia. Sin embargo, valdría la pena revisar qué pasa cuando “no hay equivalencia” entre las acepciones, como se muestra en la entrada ‘aplaudir’.

En el diccionario Anaya de la Lengua, se define ‘aplaudir’ de la siguiente manera:

- **aplaudir.** ‘v. tr/intr. 1. Golpear repetidamente una con otra las palmas de la mano, generalmente en señal de alegría o aprobación’.

¹ En cuanto a las variantes sociolingüísticas especifican que solo se incluye el dialecto de la LSM usado por los sordos de la Ciudad de México.

2. 'Demostrar aprobación mediante palabras o gestos'.

En el diccionario DIME aparece redactada la definición así:

- **aplaudir.** (vb) Golpear las manos entre sí, haciendo ruido para mostrar que estás contento o que te gustó algo: **Aplaudieron mucho a la cantante.**

La decisión que tomaron en este tipo de casos, cuando no existe una equivalencia en el significado para dicha palabra en la LSM (a partir de lo establecido por la comunidad oyente usuaria del español) fue incluir una nota explicativa en lugar de hacer una definición. Si bien señala Calvo (2004) que se trata por lo general de términos que denotan conceptos específicos de la cultura, pareciera que no le da importancia. Y no es una cuestión menor, como ya se mencionó, el diccionario es un objeto cultural, de ahí la gravedad de que lo considere como algo que no merece la atención.

Así, en el DIESEME aparece bajo el lema 'aplaudir' una definición y una *nota*. La Nota se vincula con la entrada *aplaudir 1* que expresa lo siguiente:

aplaudir. Nota: "En la comunidad de sordos, esta seña se usa de manera de aplauso o aprobación visual".

La seña APLAUDIR aparece de manera aislada, y no se ofrece ningún contexto de uso.

En cambio *aplaudir 2* si rescata la definición dada en el diccionario DIME (cf. 'aplaudir' diccionarios DIME y Anaya). En el ejemplo de uso *El niño le dijo al perro: ¡levántate! y todos le aplaudieron*, la señante aplaude efectivamente chocando sus manos entre sí.

No queda clara la motivación de la coordinadora del DIESEME para no hacer la definición de la seña/palabra APLAUDIR. Es decir, no se

expone de manera explícita en el documento los criterios para presentar, o modificar o no incluir la definición de alguna palabra, o en que consiste la estructura de las acepciones. Al respecto veamos el siguiente ejemplo, la palabra 'bebé', que presenta dos señas; una de ellas de acuerdo con la definición que ofrecen trata de un recién nacido o niño pequeño que está presente; y la otra de un recién nacido o niño pequeño que no está presente. Como se podrá observar más adelante marcan con cursiva este cambio de significado, pero no me parece que sea un cambio de concepto más bien se trata de un uso restringido de la seña BEBÉ. A continuación presento la glosa de la LSM correspondiente al ejemplo que aparece DIELSEME siguiendo las convenciones que aparecen en Cruz-Aldrete (2008).

bebé 1. (st m f) Niño recién nacido o pequeño *que no está presente*
#B-E-B-É POS-K SER-TRANQUILO

Mi bebé es muy tranquilo

bebé 2 (st m f) Niño recién nacido o pequeño *que está presente.*

¡Dale la mamila al bebé!

INDICE-2ªsg CL: ACCIÓN-ARRULLAR-ENTRE-LOS-BRAZOS

CL: OBJETO-CILINDRÍCO^[biberón]

En ambos casos sería necesaria hacer una anotación sobre las particularidades de la lengua de señas, dado que esta noción, de que algo o alguien está o no presente puede no ser comprendida por las personas que no están familiarizadas con este tipo de lenguas.

Ahora bien, cabe la pregunta por qué si se trata de un diccionario bilingüe no se elaboraron definiciones expresas para que efectivamente fuera un libro de consulta para la comunidad sorda y no solo para la oyente alfabetizada. Además de que en la presentación del diccionario se consigna que es para el uso de sordos y oyentes. Reitero la necesidad de tener un referente sobre la gramática de la LSM, o generalidades de la estructura de las lenguas de señas, pues el uso del espacio, la "ausencia o presencia" de los participantes del evento de comunicación es un tema complejo cuya comprensión es necesaria para entender este tipo de

ejemplos (v. bebé).² Pues, el cuadernillo de la autoría de Calvo, *Estudio introductorio al léxico de la Lengua de Señas Mexicana*, que acompaña este diccionario, no da información al respecto.

Aun cuando esta investigadora pretende describir la fonología y la morfología de la LSM tomando como base los estudios sobre otras lenguas de señas, y ejemplificando su análisis con el vocabulario y ejemplos que se consignan en el DIELSEME, no parece lograr de manera cabal su cometido. Por un lado, hay confusión en el manejo de su marco teórico, por ejemplo, no es claro cuando la configuración manual se analiza desde la fonología, o cuando se trata de una unidad con significado. Así, presenta el uso del deletreo manual como si fueran las letras del alfabeto un símil con la unidad fonema. Y al abordar la inicialización no menciona que éste es un proceso morfológico que se observa en las lenguas de señas.

No distingue entre lo fonético y lo fonológico. Y considera oportuno emplear la noción de kerema y no de fonema por la ausencia de sonido. Obvia la secuencialidad de los rasgos que componen las señas y solo reconoce la simultaneidad de los mismos. Es importante mencionar que la descripción de los parámetros articulatorios de señas no aparece en la pantalla que se despliega en el DIELSEME al buscar cualquier entrada, no obstante, Calvo rescata en su documento esta información.

Sobre el nivel morfológico describe el uso de género y número para el caso de los sustantivos, y en cuanto a los verbos da un solo ejemplo de un verbo demostrativo DAR. Comenta otras formas verbales que emplean un clasificador. Al respecto había que discutir el análisis que presenta de estas formas verbales, pues no es clara la forma de clasificación de los verbos. De igual manera en el caso de la negación, su explicación se da en base a la traducción del español que hace sobre la realización negación

2 Massone (2013) describe las maneras de concebir la definición que las personas sordas tienen, por ejemplo, comenta que los sordos definen explicando los usos de la seña. Así, cuando deben hacer comprender algo a otra persona sorda, hay una integración de patrones faciales, corporales y mirada que otorgan coherencia a dicho discurso. El destinatario debe atender a la configuración de las manos y al uso del espacio señante. Mientras que el señante en el desarrollo de la explicación no dejará de mirar al destinatario en forma continua hasta el final y con una mirada penetrante (ojos entrecerrados) monitorea el entendimiento de éste.

en LSM. Por ejemplo, nos presenta la seña CREER y su forma negada NO-CREER, a esta última la considera una frase verbal, pero, no hay una argumentación sobre este punto, solo menciona que es un fenómeno común que algunos verbos al expresar la negación constituyan frases verbales, y se presenten modificaciones en sus parámetros articulatorios.

Hay problemas con respecto a la no equivalencia uno a uno en términos semasiológicos. Veamos, en el DIELSEME aparece la entrada ‘abrazar’ y ‘abrazo’, no obstante, en la LSM ‘abrazo’ y ‘abrazar’ corresponden a la misma seña verbal ABRAZAR, no hay empleo del sustantivo *abrazo*. Tal cual aparecen en los ejemplos de DIELSEME.

abrazar. Ejemplo: *Todos los abrazaron en la boda*

abrazo. Ejemplo: *Mi amiga me dio un abrazo muy cariñoso*

En el caso de ‘abrazo’ una posible traducción del ejemplo siguiendo el video del ejemplo sería: *Mi amiga me abraza cariñosamente* (mi traducción libre). El orden de constituyentes en los ejemplos que ofrecen para abrazo y abrazar tienen el mismo orden SV. Si bien, en el español hay un proceso derivativo que es productivo en la lengua, y que no afecta la definición de la entrada de manera clara en parte conceptual, sí afecta la definición de la palabra en tanto elemento de un sistema lingüístico con reglas sintácticas establecidas. Así que este es un punto que debería de atenderse para evitar la confusión entre los usuarios de este diccionario DIELSEME.

En la parte final del documento, Calvo ofrece una somera mención de los clasificadores, que los divide únicamente en: “morfema que indican clase de nombre” o “morfema que consiste en un movimiento que indica la locación o movimiento del objeto. Agrega que en el DIELSEME se presenta una breve descripción en el caso de que aparezca alguna *seña signo clasificador* (Calvo, 2004, p.42). Ejemplifica con la entrada ‘planeta’. No obstante en los ejemplos del diccionario no es claro este uso, como se puede observar en la palabra ‘mamila’, que en el caso de la LSM corresponde a un clasificador objeto cilíndrico, y que no se hace esa aclaración.

Como se puede observar, es conveniente la revisión de este texto introductorio que ofrece Calvo (2004) dado los problemas en el análisis de sus datos y en la presentación del contenido sobre la estructura de las lenguas de señas en general y de la LSM en particular. Debe haber un mayor cuidado con la exposición del marco teórico con respecto a la gramática de esta lengua dado que es un documento de consulta. Sin duda, esto nos demuestra la complejidad de la elaboración de un diccionario de lengua de señas, de contar con un equipo de trabajo de lingüistas, lexicógrafos, sordos, e ILS, y de un conocimiento del investigador sobre la lengua de señas.

Manos con Voz Diccionario de la Lengua de Señas Mexicana

El siguiente fragmento tomado de la presentación de la obra *Manos con Voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana* (Serafín y González-Pérez, 2011) evidencia el trato que se le da a la LSM como sistema lingüístico:

“Como medio de socialización y mecanismo compensatorio, las personas sordas han desarrollado su propio lenguaje, la lengua de señas. Aun cuando ésta permite a las personas sordas comunicarse entre sí, no les facilita la relación con el resto de la comunidad, en especial con los oyentes que desconocen este lenguaje” (Serafín y González-Pérez, p.9).

Al leer con atención esta presentación deja ver un prejuicio al respecto de las lenguas de señas. Primero, porque reduce la modalidad lingüística gestual visual a un mecanismo compensatorio. Y, segundo, porque al mencionar que el uso de la lengua de señas no facilita a los sordos la relación con el resto de la comunidad (oyente), retoma un argumento peligroso, pues este se ha utilizado en contra de los usuarios de este tipo de lenguas para que aprendan la lengua oral dominante. Si bien, más adelante se dirá que este diccionario responde a la formación de una sociedad incluyente con los mismos derechos para todos, su discurso deja ver que los sordos, desde su óptica, son seres discapacitados que se encuentran en desventaja con los oyentes monolingües usuarios

de la lengua dominante. Solo cabe mencionar, que este problema de comunicación es compartido con miembros de otras una comunidades lingüísticas minoritarias.

Estructura del diccionario:

En cuanto a la estructura de esta obra, se mencionan que es un diccionario básico que contribuye a que el usuario pueda comunicarse con las personas sordas. Está dividido por temas (abecedario; alimentos; animales; antónimos; casa; calendario; colores; escuela; familia; frutas y verduras; números y palabras relacionadas; partes del cuerpo; pronombres, adjetivos, preposiciones, artículos; República Mexicana y otras palabras) con el objeto de facilitar su uso a docentes, padres y madres de familia y personas interesadas en el tema. Se compone de 1113 palabras.

En realidad esta obra no es un diccionario, se trata de un vocabulario de palabras del español con su correspondiente seña, puede aparecer varias veces la misma seña para entradas distintas del español, sin que se haga mención al respecto.

La búsqueda de las palabras que componen a este *diccionario* es considerando el tema y el orden alfabético. La palabra en español se acompaña de la fotografía o fotografías que muestran como se realiza la seña que pudiera considerarse su equivalente en LSM. Aunado a ello se ofrece una descripción de los rasgos para la producción de la seña; cuando se trata de una seña que implica en su articulación un movimiento (con y sin trayectoria) en la fotografía aparece este indicado con las flechas correspondientes al tipo de movimiento y su dirección.

Resulta curiosa la forma en que los autores abordan las características del sistema lingüístico de la LSM. Si bien ofrecen algunos datos sobre el uso de los articuladores activos en las señas monomanuales, o cuando se trata del uso de la mano activa o de la mano pasiva en la articulación de señas bimanuales simétricas y asimétricas, al tratar la morfología de las señas, su descripción se reduce a la distinción de señas utilizando

el alfabeto manual (dactilología), sin distinguir procesos como deletreo e inicialización. Incluso hacen referencia de aquellas señas que no se realizan con elementos alfabéticos como “ideogramas”. Esto demuestra la falta de un claro sustento teórico que permita el abordaje de al menos una parte del sistema lingüístico de la LSM.

Por otra parte, si bien Serafín y González-Pérez (2011) presenta de manera breve la expresión del género y del número en el caso de algunos sustantivos, así como de algunos elementos que corresponden a la flexión verbal, llama la atención que en las señas que aparecen en este diccionario no hay un uso de esta información.

Por último, hay distintas metodologías para la comunicación con las personas sordas. Una de ellas, la cual consideran la más básica y sencilla, es siguiendo “el orden sintáctico del español hablado al realizar las señas de las palabras para formar las expresiones que se deseen comunicar” (Serafín y González-Pérez, 2011, p.14). Otra metodología es empleando la gramática de la LSM. No obstante, aclaran que independientemente del empleo de una u otra metodología, este diccionario es de gran utilidad en la búsqueda de las palabras básicas de esta lengua. Es indudable que vemos una carencia de un marco teórico sobre elementos fundamentales de lingüística en general y del estudio de las lenguas señas en particular.

Manos con voz, es un diccionario que no ofrece ninguna definición. En resumen, es un glosario, que si bien tiene una serie de fotografías muy cuidadas y nítidas, con una adecuada secuencia para apreciar de manera cabal como se articulan las señas, no hay otra aportación que haga suponer que se trata de un diccionario de LSM o de qué tipo de diccionario se trate. Lamentablemente, carece de fundamentación teórica así como de los aspectos lexicográficos elementales para la construcción de un diccionario. Sin embargo, no resta su valor en el ámbito específico de ser un compendio de señas, y su contribución la documentación de la LSM, así como en el proceso de sensibilizar a la población oyente (principalmente) sobre esta lengua.

Glosario Lengua de Señas de México. Asociación Mexicana de Sordos

Juan Carlos Miranda, es el sordo autor de la obra Lengua de Señas de México. Cabe destacar que Miranda es un señante nativo de la LSM quien ya había realizado otra obra considerada el antecedente de este nuevo glosario, titulado *Lenguaje de Signos Mexicano* (Miranda, s.f). La obra actual fue revisada y se amplió con el apoyo de las Asociación Mexicana de Sordos, A.C., con el objetivo de que fuera una herramienta para la transmisión de la LSM a la comunidad sorda, y como indica el autor, para la cohesión e identidad de este colectivo a través del uso de esta lengua.

El prólogo realizado por el Presidente de la Asociación Mexicana de Sordos, A.C., en ese momento el Dr. Víctor M. Montes de Oca S., expone de manera sucinta la necesidad de difundir su lengua a la comunidad oyente, y el hecho de que los niños sordos hijos de oyentes carecen de información por no estar en contacto tempranamente con la LSM, de ahí la importancia de esta obra, con los fines de transmisión, y como una herramienta para la adquisición de la LSM como primera lengua. Por último, comenta que la LSM como cualquier lengua de señas se articula con las manos, con la cara, con la cabeza, y con el cuerpo. Y cuya sintaxis es distinta al español. Reconociendo además que hay variantes dialectales. Sin duda, los temas que toca son de vital importancia para la comunidad sorda y oyente. Y, si bien lo hace de manera breve nos deja ver la reflexión sobre la lengua que hay al interior de la comunidad; situación que en la actualidad, debería de estarse trabajando con mayor profundidad en las escuelas y en las asociaciones conformadas por personas.

La obra Lengua de Señas de México, se compone de 1512 palabras del español organizadas en diferentes campos referenciales. Cada palabra en español de acompaña de su equivalente con respecto a las señas de la LSM.

El glosario inicia con la presentación del alfabeto manual seguido de las señas relacionados con fórmulas de tratamiento 'saludos'.

Posteriormente se organiza en campos cuyo orden de aparición es el siguiente: adjetivos; adverbios; artículos; calendario; casa; ciudades; colores; comidas; estados; conjunción; continentes; naciones; el cuerpo; deportes; dinero; escuela; familiares; frutas; fiestas; legumbres; lugar; materiales; naturaleza; números, matemáticas, geometrías; ocupaciones y profesiones; preposición; pronombres; religión; ropa; salud; sustantivos; transportaciones y vehículos; verbos; diferentes religiones.

Como se puede observar, la secuencia de aparición de estos campos se basa en un orden alfabético. Aunque el último trate sobre las diferentes religiones este responde a la parte cultural de la comunidad sorda que hace necesario el conocimiento de estas señas para su comunicación. Resta mencionar que para facilitar la búsqueda de las señas se incluye al final el índice de cada palabra del español que consigna el glosario.

La obra *Lenguaje de Signos Mexicano* refleja las intuiciones de la comunidad con respecto a la organización de su lengua, su cultura, y el contacto que existe con el español. Y su revisión pone de manifiesto la urgencia de la participación de la comunidad sorda para la elaboración de este tipo de materiales, con un papel activo, determinante, crítico y reflexivo, más allá de su colaboración como informantes para la elicitación de las señas en términos de la correspondencia uno a uno con relación a la otra lengua (el español).

CONCLUSIONES

Los trabajos *DIELSEME*, *Manos con voz Y Lengua de Señas de México* ejemplifican el comentario de Massone sobre la realización de listas palabras de distintas lenguas de señas para su documentación, y lo expresa de la siguiente manera “Estos inventarios jamás registraron ni los usos ni los significados de cada seña. Lo único interesante de estos trabajos iniciales es que —así como en la tradición lexicográfica de las lenguas orales— eran todos inventarios de lenguas bilingües” (Massone 2013, p.1).

Esta investigadora también comenta que dicha práctica de hacer inventarios de señas pretendidamente bilingües, consistía fundamentalmente en presentar el dibujo o foto de la seña, y la traducción al español. Y, que muchos de estos trabajos fueron realizados por oyentes en colaboración con algunas personas sordas; o realizada exclusivamente por algún sordo o grupo de sordos, como fue el caso de la última obra expuesta realizado por Juan Carlos Miranda, *Lengua de Señas de México* apoyada para su realización de la Asociación Mexicana de Sordos.

Ahora bien, se comparte la crítica que hace Massone sobre el trabajo que hoy se ve en el siglo XXI en cuanto a la realización de los diccionarios de lenguas de señas, pues, desafortunadamente, como ella menciona, se continúa reproduciendo obras que no corresponden al desarrollo de la lingüística de las lenguas de señas y a un trabajo lexicográfico.

Así de esta manera, si bien, *DIELSEME*, o *Manos con voz*, forman parte de un primer momento histórico en la realización de “diccionarios de lengua de señas”, y sin restar su valor en cuanto a la documentación de la LSM, es tiempo de iniciar un nuevo trabajo lexicográfico. Sin duda, se requiere lexicógrafos para hacer un diccionario de la LSM, pero, también es fundamental la participación de los miembros de la comunidad sorda, propiciando una reflexión metalingüística sobre su propia lengua. La meta sería conformar un grupo de investigadores sordos y oyentes, usuarios de la LSM y del español.

Es innegable que se esta ante un problema complejo para la elaboración de la definición de cada entrada se requiere en principio que la comunidad sorda participe. No es una obviedad decir que para poder comunicarse a través de las lenguas de señas se deben conocer sus significados, sus usos y la gramática de la lengua a la que estas señas pertenecen. Por tanto, es necesario conocer la gramática de la LSM, y formar a miembros de la comunidad sorda para que sean partícipes del proceso lexicográfico, recolección del corpus, análisis del material, redacción, revisión, etcétera, y no solo como informantes. Ponderando entonces el hecho de que las lenguas de señas han de ser analizadas desde la lengua misma, con una reflexión y conocimiento de su sistema así como de la cultura sorda.

La revisión del conjunto de elementos que se ha mencionado evitaría infortunios como los que he presentado al analizar DIELSEME y Manos con voz, dado que en la selección del vocabulario no se ha tomado como punto de partida la LSM, sino del español, y no se aprecia que en algún punto se llegue a un equilibrio entre ambas lenguas. No se presenta las palabras con una adecuada información lingüística, además de que no se ha atendido de manera oportuna y consistente sus usos y significados considerando también la LSM, y no solo al español.

El panorama actual de la LSM y la comunidad sorda demanda tener un instrumento lexicográfico que sea el primer paso a la estandarización de esta lengua. De un gran compendio léxico que facilite los procesos comunicativos y educativos de este grupo en México. Su realización beneficia a los nativos señantes de la LSM, a las familias oyentes con algún miembro sordo, intérpretes en LSM, así como para todos aquellos especialistas o estudiantes que deseen manejarlo como obra de consulta, y a otros profesionales vinculados en la atención del colectivo sordo.

Definir el destinatario del diccionario conduce a plantear de manera rigurosa la relación entre el diccionario y sus usuarios, sobre todo, de los que se enfrentan al aprendizaje de la LSM como una segunda lengua. Como sería el caso de los sordos que emplean los diccionarios bilingües, y en donde la búsqueda de la seña, requiere de un conocimiento del español. De acuerdo con Azorín (2000) la obra lexicográfica puede dividirse en dos categorías básicas atendiendo al nivel del conocimiento de la lengua que se trate: 1) aquellos que han alcanzado el dominio pleno de la lengua de referencia; y 2) los que no han conseguido llegar al estadio anterior. Bien por encontrarse en fase de aprendizaje de su propia lengua o por estar adquiriendo una segunda.

Así, no basta con decir que puede ser empleado por sordos u oyentes, si tiene un objetivo educativo como es el caso de DIELSEME, se requiere considerar las particularidades de una lexicografía didáctica, en la cual además habría que distinguir dos orientaciones, una tendría como objetivo servir de apoyo a la enseñanza de la lengua materna; y la otra se destinaría al aprendizaje de segundas lenguas.

Para finalizar quiero mencionar que si bien coincido con la postura de Vega-Expósito (1998) quienes expresan que una de las tareas más urgentes en el ámbito de las lenguas de señas es la elaboración de un diccionario de uso monolingüe que permita a los usuarios de estas lenguas disponer de una obra de referencia lo más completa posible sobre su tesoro léxico. Siguiendo el desarrollo del estudio de la LSM en el país, y del empoderamiento de la comunidad sorda, en este momento nuestra tarea sería pensar en un buen diccionario bilingüe y entonces sí planteamos la realización de un diccionario monolingüe.

Solo resta decir, que el diccionario de la LSM debe convertirse en un elemento que motive a la sociedad oyente al reconocimiento de esta lengua y, propicie que se valore a la LSM como parte del patrimonio lingüístico de nuestra nación. El respeto por la LSM y sus usuarios exige hoy un cambio en la elaboración de los diccionarios que se hacen sobre esta lengua.

REFERENCIAS

- Acosta, L., Calvo, T., Maya, D., Sanabria, E., et al. (2004). *Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME*. Dirección de Educación Especial, SEP. México, D. F
- Arango Mejía, G.; Couret, G.; Jackson Maldonado, D.; de la Machorra, A.; Martínez, V.; Mora, N.; Pedraza, L.M.; Velarde, M.; y Leonardo Aroche (dibujante). (1985). *Mis primeras señas II. Serie de cuadernos didácticos*. Dirección General de educación Especial. Secretaría de Educación Pública: México
- Arango Mejía, G.; García Lanz, H. y Jackson Maldonado, D. (1983). *Mis primeras señas*. Dirección General de educación Especial. Secretaría de Educación Pública: México
- Ávila, R. (1999). *Estudios de semántica social*. El Colegio de México: México
- Ávila, R. (2003). *Diccionario inicial del español de México. DIME*. Trillas: México

- Azorín Fernández, D. (2000). "Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios". *ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. No. 14. pp.19-44
- Calvo, T. (2004). *Diccionario Español - Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME)*. Estudio introductorio al léxico de la LSM. Dirección de Educación Especial, SEP. México, D. F.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México
- Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de las Personas con Discapacidad (2008). Diario Oficial de la Federación, 1 de agosto de 2008
- INSOR (2008). *Diccionario de Lengua de Señas Colombiana*. INSOR, Ministerio de Educación Nacional: Bogotá
- Lara, L. F. (1996). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2005). México: Diario Oficial de la Federación, (10 de junio)
- Massone, M. I. (1993). *Diccionario de Lengua de Señas Argentina/Español/Inglés*. 1, 2, vol. Sopena: Buenos Aires
- Massone, M.I. (2013). "Diccionario de lengua de señas: consideraciones lexicográficas". www.cultura-sorda.eu (recuperado el 07 de septiembre de 2013)
- Miranda, J.C. (s.f) *Lenguaje de Signos Mexicano*. México
- Oviedo, A. (1997). "Diccionarios de lengua de señas: ¿para qué?". En *El Bilingüismo de los sordos*. Vol 1, núm. 3: 53 -58
- Serafín, M. E. y González Pérez, R. (2011). *Manos con voz*. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana. Libre acceso. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México
- Stokoe, W.C., Casterline D.C. y Croneberg C.D. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Gallaudet College Press Washington, D.C
- Vega Expósito, M y Lara Burgos, P. (1998). "La entrada y organización léxica de un diccionario monolingüe: el caso concreto de las lenguas de signos". En *Interlingüística*. 9: 337-340

Metodología para la creación de un laboratorio de lengua de señas

Methodology for the creation of a sign language laboratory

Beatriz Luque

beatrizluque_17@hotmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

Artículo recibido en marzo de 2013 y publicado en septiembre de 2014

RESUMEN

Se presenta la experiencia de creación de un Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana (LSV), para subsanar la carencia de espacio físico en las actividades de docencia, investigación y extensión. Objetivo general: crear un Laboratorio de LSV. Objetivos específicos: diagnosticar la necesidad; determinar la factibilidad y dotarlo de mobiliario y equipos necesarios. Proyecto Factible tuvo una muestra de: investigadores, estudiantes de postgrado y pregrado e instituciones públicas y privadas. Resultados del diagnóstico: investigadores y estudiantes no disponen de espacio y equipos para las investigaciones; los cursos de LSV se administran en aulas inadecuadas y un laboratorio con equipos de alta tecnología satisface los requerimientos. Resultados de la factibilidad: la asignación de espacio físico y presupuesto para la creación del LLSV en el IPC. Resultados de la ejecución: dos salas de proyección y filmación, una Cámara de Gesell, una sala de computación y los equipos solicitados.

Palabras clave: Laboratorio; enseñanza de segundas lenguas; Lengua de Señas Venezolana

ABSTRACT

The creation of a Venezuelan Sign Language Laboratory (LSV) is presented to overcome the need for physical space for teaching, research

and extension activities. General objective: to create a LSV Laboratory. Specific objectives: to diagnose the need, to determine the feasibility and to provide the necessary furniture and equipment to the lab. The research was a feasible project. The sample: LSV researchers, graduate and undergraduate students, public and private institutions. Diagnostic phase's results: researchers and graduate students do not have suitable space and equipment for the development of their work; courses are administered in inadequate classrooms; a lab with high-tech equipment meets their requirements. Feasibility phase's results: the allocation of space and budget for the creation of the LLSV in the IPC. Implementation phase's results: film and projection rooms, a Gesell Chamber, a computer room and equipment required.

Key words: *Laboratory; second language teaching; Venezuelan sign Language*

INTRODUCCION

El trabajo constituye un esfuerzo por darle justo valor a una comunidad minoritaria, con los mismos derechos constitucionales que el resto de los venezolanos: la comunidad Sorda. Estos solo pueden ser reivindicados en la medida en que se investigue [para dar respuesta a las incógnitas] sobre su lengua y sobre su cultura; reciban la educación que merecen (con maestros realmente bilingües) y sean satisfechas sus necesidades comunicacionales con la disposición de intérpretes en los ámbitos requeridos.

En este sentido el Instituto Pedagógico de Caracas, como casa formadora de docentes de la Especialidad en Deficiencias Auditivas, tiene el compromiso de contribuir con el cumplimiento de estos derechos, procurando el egreso de maestros de sordos con el perfil deseado, incentivando la investigación e impulsando la necesaria formación y acreditación de los intérpretes de Lengua de Señas Venezolana (LSV). Para ello, es necesario disponer de una infraestructura equipada y con la tecnología adecuada para aprender, practicar, observar y analizar una lengua ágrafa y viso-espacial (como es el caso de la LSV cuyo canal de

recepción es la vista y el canal de expresión las manos, el rostro y el cuerpo), esto fue lo que motivó la realización de la presente investigación.

Objetivo general

- Crear un Laboratorio de Lengua de Señas que permita desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión vinculadas a la Lengua de Señas Venezolana en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Objetivos específicos

- Diagnosticar la necesidad de creación del Laboratorio de Lengua de Señas, para la Especialidad de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas.
- Determinar la factibilidad de creación del Laboratorio de Lengua de Señas, en el Instituto Pedagógico de Caracas.
- Dotar los espacios del Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana con el mobiliario y los equipos necesarios.

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de señas

En la enseñanza formal convergen el método, el profesor y el aprendiz, en el caso del aprendizaje de una lengua de señas, la persona que aprende debe estar motivada por la necesidad de comunicarse o por la utilidad que esta le reporta, en lo que influye el estatus de la lengua, que muchas veces es vista como inferior con relación a la que usa la mayoría (Lacerda, Lodi y Caporalli, 2001). También, se debe tener claro, el nivel de conocimiento que sobre la lengua se requiere, con qué finalidad la va a emplear y los usos lingüísticos que le dará; esto traerá como consecuencia grandes niveles de motivación.

Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta para lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje de cualquier lengua es el relativo a los preconceptos, tanto de los alumnos como de los profesores (Richards y Rodgers, 1998; Richards y Lockhart, 1998). En el caso de las lenguas de señas, es muy importante la valoración que el profesor le dé, la permanente actualización de sus conocimientos, la relación directa con la

comunidad sorda (su cultura) y el conocimiento que tenga de la primera lengua el aprendiz, pues esta le servirá de puente para hacer inferencias sobre la lengua que aprende. Por ejemplo, la valoración de la Lengua de Señas Sueca ha llegado al punto de convertirla en la tercera lengua más popular del país entre los oyentes, superada solo por el alemán y el francés (Svartholm, 2001)

Cuando los oyentes se ven en la necesidad de aprender una lengua de señas como segunda lengua, tienen como referencia su lengua materna, aunque la naturaleza de ambas lenguas sea diferente (una viso-espacial y la otra auditivo-oral). En el contacto e interacción entre las lenguas, el aprendiz adquiere un doble sistema léxico y sintáctico, además de significados comunes que le permiten ir de una a la otra. Igual que en el aprendizaje de las lenguas orales, el oyente, puede creerse poco apto para aprender una lengua de señas, argumentando que la sincronización tanto del movimiento de las manos y dedos, como de la expresión facial o el uso del espacio, son muy difíciles en la lengua de señas, lo que puede resultar atemorizante (Curiel, 2001).

Lo anterior, puede deberse, a que la lengua usada por los sordos, lengua de señas, no tenga un código escrito y a que su cultura ha estado ligada a la gestualidad. Este hecho, conduce a una situación distinta de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los oyentes, ya que, por la rapidez con la que se produce el proceso de comunicación no se pueden hacer anotaciones sobre: el vocabulario, la configuración de las manos, para lo cual se requiere del conocimiento del código creado por Oviedo (2001); la estructura oracional, que deberá ser transcrita a glosa española; el uso del espacio tridimensional que se emplea en la realización de las señas o los rasgos no manuales (Jaimes, 2008) como: la dirección de la vista, el movimiento de las cejas, el movimiento de la boca, la expresión facial y corporal, entre otros. En el caso de la enseñanza de la lengua de señas, la misma condición ágrafa hace que no se cuente con material impreso, que refleje la realidad del uso del espacio y los movimientos, que sirva de referencia para enseñar la lengua, por ello, los recursos audiovisuales constituyen un punto de apoyo importante, sobre

todo cuando no hay personas sordas que permitan realizar auténticas interacciones comunicativas. Estos recursos, nunca deben sustituir a las realizaciones reales, pero se debe reconocer que permiten en ausencia de los hablantes de la lengua, practicar la comprensión y hacer análisis de estructuras, funciones, léxico, actitudes, expresión facial y expresión corporal, entre otros (Luque, 2004).

En síntesis, para observar y poder analizar el sistema lingüístico de la lengua de señas: sintaxis, semántica, fonética, fonología, morfología y pragmática, lo cual “coincide con los tipos de sistemas encontrados en las lenguas orales” (Sexton, citado por Cruz-Aldrete, 2008) se necesita del auxilio de los registros fílmicos, del uso que de ella hace la comunidad sorda.

Por no constituir éste un estudio sobre la Lengua de Señas Venezolana (LSV) en sí misma, a continuación se señalan algunas de las investigaciones realizadas en el sistema lingüístico de la LSV y sus temáticas, con el propósito de despertar en el lector su interés en la búsqueda de conocimientos sobre la misma. Para tal fin se remite a la compilación realizada por Oviedo, Pérez y Rumbos (2004) en la que se registran los siguientes trabajos: Usos de las señas con clasificador; Corpus para estudios de adquisición; análisis de las configuraciones manuales de la LSV; Tipología verbal en la LSV; Expresión del número en la LSV; Funciones que las señas del alfabeto manual tienen en la economía general de la LSV; Cambios que la LSV; Analisis lingüístico de la de la LSV y Estructura de las oraciones con verbos estativos en la LSV. Además se recomienda la revisión del trabajo realizado por Perez (2009) sobre los marcadores en la LSV.

El bilingüismo

Hoy día, la mayoría de los grupos humanos son bilingües o plurilingües, debido a las necesidades educativas, comunicacionales o comerciales, pero es probable, que al no cumplir el hablante con las mismas funciones comunicativas con cada una de ellas, no tengan el mismo estatus. En

estos casos, Siguan (2001), prefiere hablar de sociedades de lenguas en contacto, más que de sociedades bilingües. El concepto de bilingüismo está ligado a los roles sociales, por lo que es complejo definir con precisión el grado de perfección que deba alcanzar el aprendiz de una segunda lengua para ser considerado bilingüe, ante tal situación es conveniente referirse a matices, grados o niveles, lo que va a depender de las funciones que desempeñen las personas con ambas lenguas (Harding y Riley, 1998). Esta variedad en el grado de adquisición de una segunda lengua también depende de los contextos en los que se aprenda, sean estos, naturales (interacción aprendiz y hablantes de la segunda lengua) o formales (instrucción programada sobre la lengua que se desea aprender). Los resultados apuntan, a que la implementación de ambos contextos favorece el aprendizaje de estrategias, la expresión y la comprensión (Cenoz y Perales, 2000), por cuanto lo que se sabe de una lengua está directamente relacionado con el contexto en el que ésta se aprendió.

El enfoque comunicativo

Este enfoque asume que la lengua es comunicación y su finalidad es hacer que el alumno se comunique en la segunda lengua en cualquier situación. Para lograrlo, sugiere que se incentive al aprendiz a utilizarla desde el primer momento como instrumento de comunicación, por lo cual, su énfasis está puesto en la dimensión semántica y comunicativa. En las clases que siguen este enfoque, se proponen intercambios comunicativos de situaciones reales que deben ser practicados con diferentes hablantes, de la lengua objeto de estudio. También prevé los contenidos gramaticales aplicables y de uso común, así como los contenidos de información pragmática y sociolingüística. Al final del proceso, se aspira que el aprendiz demuestre variedad de usos lingüísticos, amplio vocabulario y un dominio tal de reglas gramaticales que le permitan tener éxito en la comunicación (Ortega, 2003 y Littlewood, 1998). Entonces, queda claro que el objetivo del enfoque comunicativo es, brindarle al aprendiz las herramientas para que logre la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio. Además considera importante la metodología que se emplee desarrollada

en contextos naturales (Cassany, 1999); los recursos elaborados por los aprendices (Richards y Rodgers, 1998), el perfil del profesor (Nunan y Lam, citados por Cenoz y Perales, 2000); la disposición del alumno (Oxford, citado por Martín, 1992) y el grado de motivación (Martín, 1992).

El enfoque intercultural

El concepto cultura es complejo porque su definición lleva implícita la ideología, la lengua, los valores y las costumbres, y de ello, dependen las decisiones que se toman, las acciones y el análisis que se hace de las situaciones, entre otros (Vallespir, 1999). El enfoque intercultural señala, que es necesario, durante el proceso, establecer la relación entre la cultura de la lengua del aprendiz y la de la lengua que se desea aprender, dándole el mismo valor a cada una. Cada lengua contiene un sistema léxico y sintáctico, además de un sistema pragmático que refleja la cultura, los valores y la concepción del mundo de las personas que la usan, y esto se expresa, a través de la manera de comunicarse, de allí, la importancia que estos aspectos sean abordados cuando se enseña una segunda lengua (Meece, 2000). En virtud de que los actos comunicativos no se producen en un vacío social, sino que se producen en un momento y espacio específico, con ciertas personas, son importante los ambientes naturales o la presencia de los hablantes nativos de la lengua durante el proceso (Dorziat, Gianini y Barbosa, 2001; Areizaga, 2003). En síntesis, este enfoque persigue como objetivos: respetar y tolerar las formas de asumir la vida y el mundo; valorar lo que identifica cada cultura; facilitar el conocimiento sobre los elementos que las integran e incorporarlos; facilitar la superación de prejuicios y potenciar el análisis y la reflexión para identificarse con la propia cultura (Areizaga, 2003).

Los planteamientos antes expuestos lleva a lo que Serrón (2002) denomina “cultura comunicativa”, con el argumento de que las realizaciones individuales se concretan en actos comunicativos sociales

..el individuo será miembro de un colectivo (sociedad, escuela) comunicativo, es decir, donde la comunicación como razón de ser fluya, sea dinámica y, sobre todo, natural. Por

lo tanto, más allá de la competencia comunicativa debe estar la cultura comunicativa en la que aquella se realice (p 100).

En este aspecto, es necesario señalar que se aspira a que el Laboratorio de LSV contribuya con un verdadero trabajo intercultural, no solo propiciando el intercambio entre miembros de ambas culturas (la de sordos y la de oyentes), sino estimulando el desarrollo de investigaciones y trabajos que propicien que los sordos tengan más conciencia de su propia cultura y de su sistema de valores, entre otros aspectos. El Programa de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas ha tenido y tiene en su matrícula alumnos regulares sordos que comparten clases con los oyentes pero la situación ya no es exclusiva de este programa, pues otros jóvenes sordos han ingresado en el Instituto Pedagógico de Caracas en diferentes departamentos. Esto va a requerir de un trabajo con toda la comunidad ipecista, para que sean valorados, considerados y respetados como miembros de una comunidad minoritaria, con formas de expresión de sentimientos, valores e ideas diferentes (Dorziat, Gianini y Barbosa, 2001).

Concepción de los laboratorios de enseñanza de segundas lenguas

En algunas instituciones los laboratorios son extensiones de la clase, donde los alumnos practican la expresión, en otros cumplen funciones de biblioteca y en raras ocasiones sirven a la combinación de estas. En todo caso, su efectividad va a depender del modo como se utilicen. Se necesita una serie de condiciones para garantizar el éxito de un laboratorio de idiomas, tales como la habilidad del profesor por darles el mejor uso a los equipos y materiales, prácticas suficientes en frecuencia y duración; materiales y estrategias que integren la clase con el laboratorio, controles de progreso de los alumnos y equipos de la mejor tecnología. También son importantes para plantear nuevos objetivos, planificar, graduar y verificar las programaciones con respecto al plan de estudios; asignar cargas, solicitar presupuesto y cuidar del mantenimiento, entre otros. A continuación se presenta la revisión de los planes de estudio de universidades donde se hace uso de laboratorios.

Con relación al Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), la especialidad de inglés se comienza a ofrecer en 1938, y tuvo ese nombre como departamento hasta 1959. En 1960 y hasta la actualidad cambia su denominación a Departamento de Idiomas Modernos, para adaptarse al cometido de enseñar otros idiomas según las demandas educativas. Atendiendo a tales demandas, en 1967 se inicia la especialidad de francés (IPC, 1972-1973, p151). Aunque en el Plan de Estudios de año 1966, no se menciona la existencia de laboratorios, sin embargo, al lado de cursos como Fonética y Composición, se señalan las horas de clase y entre paréntesis una o dos horas más, que se presumen eran de práctica. Entre los programas generales de los años 1970-1971 se presenta el curso de Laboratorio I, ubicado en el primer semestre con tres horas prácticas. En su introducción se especifica como conducta de entrada, el adiestramiento recibido en el laboratorio del semestre de base. Se plantean objetivos como: hacer que el alumno logre la entonación y ritmo de la lengua y la espontaneidad en la producción. El programa contempla también objetivos específicos en los que se espera que el alumno, después de recibir un estímulo oral, repita o produzca oralmente oraciones. También propone actividades de evaluación, desglosa el contenido y sugiere tres tipos de actividades: ejercicios de repetición, ejercicios de transformación de estructuras y producción de oraciones. Aunque no hace referencia a la teoría que lo sustenta, es evidente su orientación estructuralista.

En el Plan de Estudios de los años 1972-1973 se señala que “para lograr los objetivos del Departamento en las áreas que configuran su mención, la especialidad cuenta con las siguientes ayudas” (IPC, p151): tres modernos laboratorios donde se pueden atender en forma simultánea a cincuenta estudiantes y una biblioteca. A pesar de este señalamiento, ninguno de los objetivos de la especialidad hace referencia a los laboratorios. Sin embargo, desde el semestre preparatorio (no computable para la obtención de título) hasta el octavo semestre, se señalan horas de laboratorio y una breve descripción del contenido que se desarrollará en cada uno de ellos: comprensión y expresión oral, reconocimiento de sonidos consonantes, reconocimiento de vocales, construcción de patrones, acento y ritmo, vocabulario, automatización de contestaciones,

estructuras típicas del idioma, entre otras (siguen privando principios estructuralistas).

En el Plan de Estudios 1981-1982, se continúa señalando a los laboratorios como parte de los servicios especiales. El diseño curricular de 1987 no hace mención de los laboratorios; por lo tanto, no se sabe qué objetivos perseguían, qué tareas se realizaban, ni qué estrategias se desarrollaban. A pesar de que en este diseño se señala que "...se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo progresivo de destrezas receptivas y productivas...con el fin de desarrollar en el estudiante competencias comunicativas que le permitan interactuar como miembro de una comunidad lingüística distinta a la propia..." (IPC, p7), no se argumenta el cambio del enfoque estructuralista al comunicativo, que se supone debe haber tenido incidencia también en el trabajo que se desarrollaba en los laboratorios. En el rediseño de 1996, se aprecia claramente un sustento curricular tanto en el enfoque comunicativo como en el intercultural, pero como en el plan anterior, tampoco se hace mención a los programas que se desarrollan en los laboratorios, por lo que no se sabe cuál es su incidencia en la formación. A pesar de la cantidad de horas que se dedican al trabajo en ellos, los laboratorios no cuentan con programas claramente definidos. Tampoco se puede precisar si se realizan actividades de extensión o de investigación por parte de profesores y/o alumnos.

Con relación a los Diseños Curriculares de la Universidad Central de Venezuela (UCV), es necesario señalar que el Plan de Estudios de la Escuela de Idiomas Modernos comenzó a aplicarse en 1974. En más de tres décadas se han elaborado dos diseños curriculares, destinados a la enseñanza de inglés, francés, italiano, ruso y alemán. El primer Plan de Estudios contempló laboratorios de idiomas con la capacidad necesaria para impartir la enseñanza a los estudiantes. En el contenido programático del ciclo común, se señala que "la enseñanza se hará en forma global de acuerdo con las modernas técnicas audiovisuales y con la ayuda de prácticas de laboratorio..." (p 23).

El Plan de Estudios de 1994 fue elaborado para responder a concepciones modernas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras con modalidad presencial, tanto para la especialidad de interpretación como para la de traducción. En él se señala que el aprendiz necesita desarrollar la competencia comunicativa en el idioma, lo que hace "... imprescindible la ejercitación en laboratorios para lograr los objetivos de excelencia a los que aspira..." (p 5). A pesar de este señalamiento, no se contempla en los objetivos el trabajo en laboratorios y tampoco se cuenta con programas que señalen lo que se realiza en él, dispone solo de un laboratorio para las prácticas de los estudiantes de los cinco idiomas que se enseñan. En este Plan de Estudios, se expresa la decisión de realizar cambios en las bases teóricas, cuando se señala que "...el paso de los métodos de enseñanza de los idiomas del enfoque estructuro-global (1975-1981) a los del enfoque comunicativo (desde 1981), ha constituido un aporte significativo al momento de tomar la decisión de orientar los componentes de formación del nuevo plan" (UCV 1994, p5), en los que se señalan unidades de formación integradas en un tronco común de carácter teórico-práctico con el fin de desarrollar y reforzar las competencias: comunicativa, lingüística, sociolingüística, sociocultural, referencial y estratégica.

En nuestro país también existen instituciones privadas de prestigio y larga trayectoria que enseñan segundas lenguas, entre ellas se encuentran el Instituto Berlitz y el Centro Venezolano Americano (CVA).

En el caso de Berlitz, academia con más de cuarenta años en Venezuela, utiliza el denominado método directo empleado y desarrollado por su creador M. D. Berlitz. Este método parte de que la mejor manera de aprender otro idioma es como se adquirió la lengua materna. Sus principios fundamentales son la asociación directa entre: el pensamiento, la percepción con los sonidos, el habla de la lengua extranjera y el uso exclusivo y constante del idioma extranjero. En la enseñanza, la comunicación oral es lo primario; la lectura y la escritura son secundarias. La gramática debe ser aprendida como el resultado del intercambio conversacional; la traducción debe ser eliminada y el alumno debe

participar activamente en el proceso de aprendizaje (Rossi, 2003). Los laboratorios son computarizados, sin programas y están destinados a reforzar la lectura y la escritura. Las computadoras vienen programadas desde la casa matriz, con software para repasar el vocabulario y estructuras, incluye sistemas de evaluación para que el estudiante lleve y compare su propio récord. El uso del computador no necesita la asistencia del docente y solo se realizan las actividades programadas. No aparece registrada en ninguno de los documentos la sustentación teórica, o los cambios que ha sufrido su programación a lo largo de sus 125 años de existencia, aunque en la práctica su concepción está orientada hacia el enfoque comunicativo.

Con relación al CVA es necesario señalar que el laboratorio lingüístico fue creado en el año 1967 y aunque tiene tres sedes, solo una tiene laboratorio. En la revisión histórica del centro, se evidencian actividades culturales y educativas tales como: exposiciones, conciertos, talleres, cursos y conferencias en las que participan, artistas y personalidades de Estados Unidos como de Venezuela, lo que demuestra la estrecha vinculación que establecen entre la cultura y la lengua. Este centro también ofrece sistema de intercambio, programa de becas y apoyo a instituciones educativas como escuelas, liceos y universidades; desde 1995 ofrece un programa de actualización a docentes de inglés.

No se ha encontrado ni en la literatura ni en la práctica pedagógica de universidades o academias privadas, el uso de los laboratorios de idiomas con fines investigativos o para la extensión, con el fin de que otras comunidades se beneficien.

A pesar de que la bibliografía reporta la importancia de que los laboratorios sean cónsonos con los programas de los cursos que integran el Plan de Estudios, ni en los diseños del Instituto Pedagógico de Caracas ni en los de la Universidad Central de Venezuela, existen pruebas de esta relación, pues el trabajo que allí se realiza queda bajo la absoluta responsabilidad y decisión del profesor a cargo de la asignatura.

MÉTODO

Proyecto Factible (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2003; Hernández, 2000) sustentado en una investigación de campo (UPEL, ob cit). En la organización de este apartado, se acogieron algunas de las sugerencias hechas por Hernández (2000). Por tal motivo se desarrollan los siguientes aspectos: naturaleza de la investigación (población y muestra); técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información, validación de los instrumentos y fases de la investigación (diagnóstica, factibilidad de la propuesta y ejecución del proyecto).

Población y muestra

En esta investigación la población estuvo constituida por: (a) siete (7) investigadores de la Lengua de Señas Venezolana (entre los que se encuentra un docente que administra los cursos denominados con el mismo nombre) e investigadores de la comunidad sorda, (b) tres (3) estudiantes del postgrado de Lingüística interesados en realizar investigaciones en el área de la sordera, (c) treinta y seis (36) estudiantes de pregrado del Programa de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas, (d) dos (2) instituciones públicas que cuentan con Cámara de Gesell como el Hospital Militar y la UCV y (e) dos (2) instituciones públicas y privadas que tienen laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas como el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), la Universidad Central de Venezuela (UCV), el Instituto Berlitz y el Centro Venezolano Americano (CVA).

La muestra fue no probabilística intencional (Bautista, 2004) constituida por:

a- Siete (7) investigadores de la LSV y de la comunidad sorda, (3 del Instituto Pedagógico de Caracas, 1 del Instituto Pedagógico de Maracay y 3 de la Universidad de Los Andes). Esta escogencia se debió, a que para el momento estaban realizando trabajos de investigación en el área de la sordera; b- Treinta y seis (36) estudiantes de pregrado del Programa de

Deficiencias Auditivas del IPC, ubicados del cuarto al décimo semestre, que hubiesen aprobado al menos uno de los niveles de LSV. La muestra no fue mayor, por cuanto del cuarto al décimo semestre los grupos no suelen ser mayores de once participantes; c- Dos (2) instituciones públicas ubicadas en el área metropolitana con Cámara de Gesell en funcionamiento. El Departamento de Psiquiatría y Psicología Clínica del Hospital Militar y el Servicio de Psicología Clínica de la UCV y d- Dos (2) instituciones públicas: el IPC y la UCV y dos (2) instituciones privadas: la academia Berlitz y el Centro Venezolano Americano (CVA) ubicados en el área metropolitana, que cuentan con laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas. Se escogieron con el criterio de que enseñaran segundas lenguas.

Las técnicas utilizadas para recoger los datos fueron la entrevista estructurada (Hurtado, 2000), la observación directa (Flórez y Tobón, 2003) y la encuesta (Becerra, 2002). La entrevista estructurada, brindó la posibilidad de profundizar o aclarar aspectos relevantes con los responsables tanto de los laboratorios de enseñanza de segundas lenguas, como los de las Cámaras de Gesell. La observación directa sirvió, para apreciar distribución, equipamiento y uso de los ambientes. Y la encuesta, se utilizó con investigadores, estudiantes de postgrado y estudiantes de pregrado para recaudar información relevante para la indagación.

Los instrumentos aplicados fueron dos (2) guiones para entrevistas estructuradas con sus respectivos indicadores que se usaron para recoger información sobre los laboratorios de enseñanza de segundas lenguas y sobre la Cámara de Gesell y dos (2) encuestas, una se aplicó a los investigadores y a los estudiantes de postgrado de Lingüística, y la otra, a los estudiantes de pregrado. Para la observación directa no se elaboró instrumento, se recogieron los datos a través de un registro de observación.

Las interrogantes realizadas en las encuestas dirigidas a los investigadores y estudiantes del postgrado de lingüística del IPC, giraron en torno a: condiciones de los espacios y disponibilidad de equipos para recoger y procesar el material de las investigaciones sobre la LSV o la

comunidad sorda; si la creación de un Laboratorio de LSV con espacios disponibles para la investigación, la docencia y la extensión, que cuente con: dos salas de proyección (con televisor, VHS, DVD y una video cámara digital con trípode), una Cámara de Gesell (sala de observación con cuatro cámaras, un televisor, un divisor de pantalla y un VHS) y una sala de computación, podría satisfacer sus demandas; y si les gustaría formar parte del equipo de investigadores adscritos al Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana. Se solicitaron en su mayoría respuestas cerradas o de selección múltiple y solo la respuesta sobre los equipos requeridos fue abierta.

Las interrogantes realizadas en la encuesta, dirigida a los estudiantes de la Especialidad de Deficiencias Auditivas del IPC, se enfocaron en: cuál o cuáles niveles de LSV habían cursado, si las clases del curso se desarrollaban en espacios y condiciones apropiadas, qué condiciones debería tener el aula donde se imparten estos cursos, si estaría dispuesto (a) a usar los espacios para dedicarle más horas de práctica al aprendizaje de la lengua y si estarían dispuestos a desarrollar o participar en alguna investigación sobre la LSV.

En las entrevistas para recaudar información sobre los laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas, se solicitó información sobre: ubicación, institución, departamento y programa al que pertenece, creación, tipos de laboratorio que ofrece la institución (Multimedia, Audio, Audiovisual) equipos y servicios con los que cuenta, funcionamiento y personal a cargo, tipo de actividad que se realiza, total de horas semanales y duración de cada actividad, así como el número de participantes por sesión.

El guión de entrevista para recaudar información sobre la cámara de Gesell se enfocó en: ubicación de la institución que posee la cámara, nombre de la Institución, departamento o programa al que pertenece, creación, características generales (estructura, dimensiones sala de observación), dimensiones, equipos con los que cuenta, distribución de los equipos, mantenimiento que requiere, funcionamiento (tipo de actividad

que se realiza en la cámara), personal, limitaciones y requerimientos para optimizar su funcionamiento.

La validación de los Instrumentos se hizo a través de la llamada validez del contenido (Bautista, 2004). Por tal motivo se cumplieron los siguientes pasos: (a) revisión bibliográfica sobre la Cámara de Gesell, los laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas y las condiciones necesarias para aprender, enseñar e investigar una Lengua de Señas, (b) elaboración de los instrumentos con base a la información obtenida de la revisión bibliográfica, (c) consulta a cuatro expertos en el área de las Deficiencias Auditivas, se les hizo llegar en forma individual cada uno de los instrumentos, se les informó sobre los objetivos y se les solicitó que verificaran la medición de la mayor cantidad de información al respecto y (d) las observaciones recibidas fueron incorporadas a la versión final de cada uno de los instrumentos.

Fases de la Investigación

Fase Diagnóstica de la Investigación. La creación del Laboratorio de Lengua de Señas requirió del diagnóstico de diversas necesidades: las de los investigadores de la LSV y de la comunidad sorda, y las de los estudiantes de la especialidad de Deficiencias Auditivas. Además de la información necesaria para cumplir con los requerimientos para la construcción de una Cámara de Gesell y los requerimientos de un laboratorio para la enseñanza de segundas lenguas. A continuación se señala el procedimiento utilizado en la obtención de la información que permitió establecer el diagnóstico:

- Con relación a la aplicación de los instrumentos a los investigadores y a los estudiantes del postgrado de lingüística ubicados en el IPC, ULA y Pedagógico de Maracay, es necesario señalar que: a los del IPC se le suministraron directamente; a los ubicados en la ULA y Pedagógico de Maracay, le fueron entregados en el contexto de un evento y recogidos inmediatamente después de ser respondidos. A todos se les aplicó en forma individual.

- En el caso de los estudiantes de la Especialidad de Deficiencias Auditivas del IPC, los instrumentos fueron administrados en forma individual y recogidos inmediatamente después de ser respondidos.
- Las entrevistas se realizaron a los coordinadores o a los responsables de desarrollar las actividades docentes tanto en los laboratorios, como en las Cámaras de Gesell. Estas visitas también tuvieron como finalidad, observar y tomar nota de los espacios, mobiliario y equipos.

Fase de Factibilidad de la Propuesta. Las acciones emprendidas fueron:

- Registro ante la Coordinación General de Investigación (CGI) del Instituto Pedagógico de Caracas del proyecto “Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana” con el N° 01034, contó con la participación de los profesores Ana María Morales, Yolanda Pérez y Henry Rumbos como investigadores asociados. La autora del trabajo asumió la responsabilidad de coordinarlo y darle cumplimiento al objetivo general referido a su creación, así como a los dos primeros objetivos específicos dirigidos a la asignación de espacio físico y dotación de mobiliario y equipos, motivo de esta investigación.
- Gestionar la asignación de un espacio físico en el Edificio Histórico del IPC, para la creación del laboratorio de Lengua de Señas, para ello se realizaron entrevistas con la Jefe del Departamento de Educación Especial, con el Coordinador General de Investigación, con la Subdirectora de Investigación y Postgrado y con el Director Decano del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).
- Se sostuvieron entrevistas con la encargada de Servicios Educativos del British Council para recibir asesoría de investigadores británicos que trabajaran en el área de la sordera, específicamente en la enseñanza de lengua de señas. Para ello se envió el proyecto traducido al inglés a las universidades de: Canterbury Christ Church University Collage, Huddersfield Technical Collage y University of Bristol.
- Se realizó la solicitud de asignación presupuestaria al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Para ello, se consignó ante el Vicerrectorado el proyecto registrado.

Fase de Ejecución del Proyecto. Se hizo el seguimiento a la construcción de la mezzanina, división y acondicionamiento de los espacios e instalación de mobiliarios y equipos, de acuerdo con las actividades que se desarrollarían en cada uno de ellos (salas de proyección y filmación, sala de computación y Cámara de Gesell).

Se solicitó la asesoría de profesionales especialistas en recursos audiovisuales, para la selección de los equipos más idóneos y actualizados del mercado. También se solicitaron y se tramitaron ante el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado los presupuestos de los equipos. Se hizo el seguimiento en las instancias respectivas (administración y finanzas y compras). Previendo el funcionamiento que tendría el Laboratorio de Lengua de Señas, se elaboró un reglamento para normar su uso. Se consignó ante la Consultoría Jurídica del IPC y se discutió con los profesores de la especialidad de Deficiencias Auditivas.

RESULTADOS

Disponibilidad de espacios y equipos para realizar las investigaciones en la Lengua de Señas o comunidad Sorda

El 57,1% de los investigadores y el 66,6 % de los estudiantes de postgrado respondieron que no cuentan ni con el espacio idóneo ni con todos los equipos necesarios para el desarrollo de sus investigaciones. Situación que podría poner en riesgo la culminación de las investigaciones, porque la Lengua de Señas es ágrafa y porque la comunidad de Sordos se encuentra dispersa por toda la geografía nacional, lo que hace necesario el auxilio de la tecnología para recoger la información.

Condiciones y equipos necesarios para realizar las investigaciones

Dentro de las condiciones del espacio requerido por los investigadores y los estudiantes de postgrado, está la de disponer del equipo humano necesario para realizar las investigaciones (entre ellos personas sordas), además de bibliografía actualizada con relación a la Lengua de Señas.

Mayor espacio con mobiliario adecuado para la realización de actividades individuales y grupales. En cuanto a los equipos necesarios señalaron, los de computación conectados a internet, con tarjeta para escribir y grabar datos, cámara de video, TV, DVD, filmadora digital, impresora, scanner y software para procesar imágenes en forma digital.

Tema y línea en la que se investiga.

La información suministrada revela que los investigadores realizan actividades adscritas a líneas en las áreas de sociolingüística, lingüística aplicada, enseñanza del español, lexicalización, etnografía, gramática, adquisición, políticas educativas, formación docente e innovaciones pedagógicas. Indagan sobre temas vinculados a: la LSV, la comunidad sorda y el español como segunda lengua para el sordo (lectura y escritura). Mientras que los estudiantes del postgrado de Lingüística encuestados realizan actividades adscritas a las líneas de lengua de señas, lingüística de la lengua de señas, lingüística aplicada y enseñanza del español. También, indagan en diferentes aspectos relacionados con la LSV y con el español como segunda lengua para el sordo.

Investigadores y estudiantes del postgrado de lingüística. Datos académicos y laborales

Los datos revelan que un total de seis (6) profesionales que realizan estudios en el área de la sordera (entre investigadores y estudiantes de postgrado) pertenecen a la planta profesoral de la UPEL y de ellos cinco (5) trabajan en el IPC. Esto hace necesario disponer de un espacio acondicionado para tales investigaciones, además en esta institución se desarrolla uno de los postgrados en lingüística, motivador de los estudios en Lengua de Señas Venezolana.

Opinión sobre la creación de un laboratorio de Lengua de Señas y la satisfacción de requerimientos de los investigadores

El 85,7 % de los investigadores opinaron que es muy importante disponer de un espacio que pueda utilizarse para las actividades de docencia,

investigación y extensión vinculadas a la LSV, que cuente con dos salas de proyección y filmación; Cámara de Gesell con cuatro cámaras filmadoras, televisor, divisor de pantalla y una sala de computación. En cuanto a la posibilidad de que un espacio como este satisfaga sus requerimientos el 57,1% de los investigadores y el 100% de los estudiantes de postgrado respondió que lo hacía en su totalidad.

Cursos de Lengua de Señas Venezolana. Condiciones en que se administran

El 94,4 % de los alumnos expresó que los cursos de LSV no se desarrollan en los espacios y condiciones adecuados. Esto puede deberse a que la condición ágrafa de esta lengua requiere de un espacio acondicionado con equipos necesarios para un óptimo aprendizaje.

Condiciones que requiere el aula donde se impartan los cursos de LSV

El 83,3 % de los estudiantes opinó que el aula donde se impartan los cursos de Lengua de Señas Venezolana debería estar dotada con cámara filmadora, TV y DVD es decir con los equipos necesarios para registrar, observar y analizar la lengua. Por otra parte, el 61,1 % indicó que debería ser amplia y el 50 % opinó que debería tener espejos que permitan al aprendiz observarse mientras realiza los diferentes actos comunicativos.

Opinión de los estudiantes sobre la creación del Laboratorio de Lengua de Señas

El 100 % de los alumnos consideró como muy importante la creación del Laboratorio de Lengua de Señas y manifestó estar dispuesto a dedicarle horas extras de práctica a su aprendizaje como segunda lengua, también desean participar en las investigaciones.

Creación y funcionamiento de la Cámara de Gesell

La información suministrada evidenció que tanto la cámara de Gesell del Servicio de Psicología de la UCV, como la del Departamento de

Psiquiatría y Psicología Clínica del Hospital Militar fueron creadas hace más de 20 años, para la atención de pacientes con trastornos de conducta, el ejercicio de la docencia y la práctica de los estudiantes avanzados, orientada principalmente por especialistas como psicólogos, psiquiatras y terapeutas. La finalidad que se le dará a la Cámara de Gesell en el Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana (LLSV), será la observación y registro de conductas lingüísticas.

Características de las Cámaras de Gesell

Los datos arrojaron que ambas cámaras de Gesell (UCV y Hospital Militar), tienen las mismas dimensiones en la sala de observación y características como: pared divisoria con vidrio reflectivo, paredes sonoro-amortiguadas, aire acondicionado e intercomunicador, lo que hace pensar en ellas como las características esenciales. Deberá tomarse en cuenta la sugerencia de incorporarle cámaras de video para dejar registros filmados, además de TV y DVD. También deberá acatarse la sugerencia de un equipo de audio y un equipo de intercomunicadores auriculares.

Laboratorios de idiomas

La información obtenida revela que el laboratorio de idiomas más antiguo es el del Centro Venezolano Americano (CVA) con más de 40 años, le sigue el Instituto Berlitz, luego el del IPC, y por último el de la UCV, con diferencias de uno o dos años entre una creación y otra. Como puede observarse, su permanencia en el tiempo permite reconocer la vigencia de la necesidad de los laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas. Con respecto a las dos instituciones públicas se evidenció que: el IPC forma en dos lenguas (inglés y francés) y ofrece a los aprendices la mayor cantidad (8) y variedad de laboratorios (multimedia, audio y audiovisual). Mientras que la UCV que forma en cinco idiomas (inglés, francés, italiano, ruso y alemán) cuenta con la existencia de solo un laboratorio. Se constató que las instituciones privadas hacen uso de la menor cantidad de tipos de laboratorio, quizá esto pueda deberse a que no tienen la responsabilidad de formar especialistas en el área y el mayor compromiso sobre los

niveles de progreso recae en el participante. Se evidencia que todas las instituciones dedicadas a la enseñanza de una segunda lengua, cuentan con al menos, un laboratorio.

Equipos y servicios con los que cuentan los laboratorios para la enseñanza de segundas lenguas

Los laboratorios del IPC tienen la mayor variedad de equipos y sistemas de apoyo. Dos (2) de ellos están dotados con equipos de computación conectados a la red, con cornetas, micrófonos, multimedia y unidad de CD (con capacidad para 20 personas cada uno). Un laboratorio audiovisual con televisor y DVD, y cinco (5) laboratorios de audio que contienen un equipo de sonido, 25 cabinas con grabadoras, audífonos y un panel de control cada uno. Otra de las instituciones que tiene un laboratorio dotado con múltiples equipos es la UCV. En dicho laboratorio el aprendiz puede hacer uso de equipos de audio y sonido, TV, cámara de video y un panel de control que permite al docente escuchar y corregir las realizaciones en lengua oral de los aprendices.

Con respecto a las instituciones privadas, Berlitz tiene en cada centro, un laboratorio con seis (6) equipos de computación con programas multimedia y una sala con TV. El CVA aunque tiene tres sedes, sólo una está dotada de laboratorio con doce (12) equipos de computación con audio.

Fase de factibilidad del proyecto

Las acciones emprendidas para demostrar la factibilidad del proyecto dieron como resultado:

- El otorgamiento por parte del ciudadano Director Decano del IPC del ambiente N° 34 ubicado en el primer piso del Edificio Central del Instituto Pedagógico de Caracas, para la creación del Laboratorio de Lengua de Señas.
- Entrevistas con la encargada de Servicios Educativos del British Council, con la finalidad de recibir asesoría de investigadores

británicos que trabajaran en el área de la sordera, diversos investigadores se mostraron interesados en el proyecto. Sin embargo, los intercambios no pudieron concretarse porque requerían de trámites interinstitucionales. Con el laboratorio en funcionamiento, los contactos podrían restablecerse, lo que daría la oportunidad de realizar intercambios con investigadores extranjeros.

- Con respecto a la solicitud de la asignación presupuestaria al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) para la construcción de una mezzanina, acondicionamiento de los espacios, dotación de mobiliario y equipos necesarios, los resultados fueron positivos, lo solicitado fue aprobado.

Salas de Proyección y Filmación

El Laboratorio de LSV cuenta con dos salas de proyección con capacidad para quince (15) personas. Cada una de ellas está dotada de un (1) televisor de 29", una (1) base para televisor, un (1) DVD, un (1) pizarrón acrílico, tres (3) espejos, quince (15) pupitres, un (1) aire acondicionado y una (1) cámara con trípode (para ambas salas). Está previsto que en ellas se desarrollen los cursos de LSV (niveles I, II y III), los cursos para intérpretes y los de extensión. Estas salas también estarán a la disposición para las reuniones de los investigadores con la comunidad sorda y para que los aprendices puedan grabar, observar y practicar la lengua en grupo o en forma individual.

Cámara de Gesell

Arnold Lucius Gesell (1880–1961), fue un psicólogo estadounidense que en 1927 junto con sus colaboradores inició un estudio longitudinal sobre el desarrollo normal de la conducta en el niño (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1985). Para ello ideó un espacio, que luego fue denominado como Cámara de Gesell, que reúne las siguientes características: dos habitaciones contiguas con entradas independientes, separadas por un tabique, en el que se encuentra una amplia ventana

con vidrio reflectivo para permitir la observación de una habitación a la otra, sin ser detectado. El mobiliario de las habitaciones depende de las actividades que allí se realicen.

Los aspectos en los que se enfocará el trabajo en la Cámara de Gesell estarán referidos al lenguaje y al personal social. Con relación al lenguaje, se aspira registrar la comunicación, la expresión facial, el gesto, los movimientos posturales y el habla, además de la comprensión en la comunicación. Con relación a la conducta social, se aspira registrar las reacciones personales con respecto a la cultura social del hablante. Para ello la cámara dispone (atendiendo a los resultados de la fase diagnóstica) de: una sala con cuatro (4) cámaras domo a color con micrófono incorporado, un aire acondicionado y un mueble casillero. La sala de observación está acondicionada con un vidrio reflectivo, un mueble, un televisor y un divisor de pantalla.

Sala de Computación

Está dotada de muebles empotrados para un total de ocho (8) computadoras conectadas a la red de internet. También tiene ocho (8) transformadores y ocho sillas. Su objetivo principal es la observación, construcción, reconstrucción y búsqueda de información sobre la LSV u otras lenguas de seña. Se espera que el alumno aprenda a ser independiente en la búsqueda de información y en el contacto con otras personas interesadas en la lengua.

Alcances que se aspiran con la creación del LLSV

- Estimular en los estudiantes, mayor dedicación de tiempo a la práctica de la LSV, la profundización de sus conocimientos, así como la participación efectiva en las investigaciones que se estén realizando en el LLSV, Lo que crearía mayor conciencia de la importancia que tiene su competencia en LSV para su futuro ejercicio docente, en el que deberán abordar contenidos programáticos y dar explicaciones a los sordos, con relación a las lenguas en cuestión.

- Que el aula donde se impartan los cursos de Lengua de Señas Venezolana sea adecuada; con los equipos, mobiliario, materiales didácticos y bibliográficos necesarios, para registrar, observar y analizar la lengua. Estas condiciones podría facilitar: la creación de imágenes mentales, el análisis, el razonamiento y el desarrollo de las habilidades para comprender y expresar la lengua con las competencias requeridas.
- Vincular los campos de la docencia con los de la investigación y la extensión en un mismo espacio, lo que beneficiaría a la comunidad de investigadores, a la Especialidad de Deficiencias Auditivas y a la comunidad sorda, al nutrirse entre sí, de los productos
- Que los investigadores y los estudiantes de postgrado que indagan sobre temas vinculados a la lingüística de la Lengua de Señas Venezolana o hacen lingüística aplicada, dispongan de las condiciones y los recursos para culminar con éxito sus investigaciones.
- Que el laboratorio sea el lugar de encuentro de grupos de investigadores de las Lenguas de Señas y de las Comunidades de Sordos.

CONCLUSIONES

La creación del Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana se sustentó en los enfoques comunicativo, intercultural y sociocultural utilizados en la enseñanza de segundas lenguas. Debe sus características a los aportes de: los investigadores de la Lengua de Señas Venezolana y de la cultura sorda, a los estudiantes del postgrado de lingüística del IPC motivados por estos estudios y a los estudiantes de pregrado de la Especialidad de Deficiencias Auditivas, quienes con sus demandas de espacios que reunieran las condiciones para el aprendizaje de una lengua viso-espacial como la LSV, impulsaron esta creación.

Con relación al primer objetivo específico, en el que se perseguía diagnosticar la necesidad de creación del LLSV, para la Especialidad de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas, debe señalarse que:

- Esta necesidad se ratificó con las respuestas obtenidas sobre los requerimientos para realizar investigaciones y administrar los cursos de LSV, entre las que se destacan: disponer del equipo humano necesario para realizar las investigaciones, además de bibliografía actualizada con relación a la Lengua de Señas Venezolana. En cuanto a los equipos señalaron los de computación conectados a internet, con tarjeta para escribir y grabar datos, cámara de video, TV, DVD, filmadora digital, impresora, scanner y software para procesar imágenes analógicas en forma digital. Este hecho beneficiaría directamente a los investigadores, a la Especialidad de Deficiencias Auditivas y a la comunidad Sorda, por cuanto los estudios son recientes en nuestro país y se requiere de la profundización del conocimiento, así como de la actualización permanente en el área.
- La investigación arrojó que en todas las instituciones dedicadas a la enseñanza de una segunda lengua existe al menos un laboratorio, lo que justifica que la especialidad de Deficiencias Auditivas cuente con uno, pues en el perfil del egresado del Diseño Curricular (1996) se establece que el profesional egresará con competencia en la Lengua de Señas Venezolana como segunda lengua.

En relación al segundo objetivo específico en el que se pretendía determinar la factibilidad de creación del LLSV, en el IPC, los resultados arrojaron que era totalmente factible su creación, de hecho, fue destinado el espacio N° 34 en el Edificio Histórico del IPC y asignado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el presupuesto correspondiente para la construcción de la mezzanina, acondicionamiento de los espacios y compra e instalación de los equipos necesarios.

Con respecto al tercer objetivo específico en el que se pretendía diseñar tanto la distribución de los espacios, como los equipos con los que contaría el LLSV, el resultado fue un espacio con: una mezzanina con dos salas (aulas) de proyección y filmación, con pupitres, espejos, televisor y DVD y aires acondicionados. Y una planta baja con: una Cámara de Gesell con vidrio reflectivo, cuatro cámaras domo a color y aire acondicionado;

una sala de observación con mobiliario, televisor y divisor de pantalla y una sala de computación con mobiliario y ocho equipos de computación conectados a la red de internet.

El referido laboratorio también cuenta para su funcionamiento con una Propuesta de Reglamento, revisado y aprobado por los profesores de la Especialidad de Deficiencias Auditivas y por consultoría jurídica del IPC, aunque por razones de espacio no se presenta en este artículo, puede ser consultado en el trabajo original (Luque, 2004).

REFERENCIAS

- Areizaga, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 34, 27-43
- Bautista, M. (2004). *Manual de metodología de la investigación*. Talitip. Caracas. Venezuela
- Becerra, A. (2002). *Thesaurus de la investigación académica universitaria*. IPC. Caracas. Venezuela
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Papeles de pedagogía. España: Paidós
- Cenoz, J y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la Adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C (editora), *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula* (pp 109-125). España: Ariel lingüística
- Cruz-Aldrete, M. (2008). El estudio de las lenguas de señas. Los sordos ¿hijos de un Dios menor? *Signos Lingüísticos*. Vol. IV, N°8, 39-64
- Curiel, M. (2001). *La formación de instructores sordos en lengua de señas en el programa de Lengua de Señas Argentina*. Ponencia Presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1985). Diagonal / Santillana. España

- Dorziat, A; Gianini, E y Barbosa, S. (2001). A escola de surdos: em busca de sua Identidade. Ponencia Presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile
- Flórez, R y Tobón, A. (2003). Investigación educativa y psicología. Mc. Graw-Hill. Colombia
- Harding, E y Riley, P. (1998). La familia Bilingüe. (José María Perazo, Trad) España: Cambridge University Press
- Hernández, A. (2000). *El proyecto factible como modalidad en las investigaciones educativas*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asistente. UPEL-IPRGR. Rubio, Venezuela
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: SYPAL-IUTC
- Instituto Pedagógico de Caracas. (1984). *Diseño Curricular del Departamento de Idiomas modernos. Especialidad Inglés y francés*. Caracas Venezuela
- Instituto Pedagógico de Caracas. (1981-82). *Planes de estudio*. Caracas Venezuela
- Instituto Pedagógico de Caracas. (1972-73). *Planes de estudio*. Caracas Venezuela
- Instituto Pedagógico de Caracas. (1970-71). *Programas de estudio*. Caracas Venezuela
- Jaimes, C. (2008). Rasgos no manuales expresivos: una experiencia en la enseñanza de la LSV como segunda lengua. Ponencia presentada en el Encuentro de Lingüística de la Lengua de Señas. Bogotá. Colombia
- Lacerda, C; Lodi, A y Caporalli, S. (2001). *Problematizando o ensino de língua de sinais: Discutindo aspectos metodológicos*. Ponencia Presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile
- Littlewood, W. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo. Madrid, España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas
- Luque, B. (2008). enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. Letras. vol.50, N° 76. Caracas. Venezuela
- Luque, B. (2004). *Creación del laboratorio de Lengua de Señas Venezolana*.

*Trabajo de grado para la obtención del título de Magister en Lingüística.
UPEL-IPC*

- Martín, E. (1992). Nuevas facetas en la figura del profesor de español como lengua extranjera. Jornada Sobre Aspectos del Español como Lengua Extranjera. pp 227-131. España: Universidad de Granada
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Para educadores. México: Mc. Graw-Hill
- Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 34 pp 44-55. España: Editorial Graó
- Oviedo, A; Pérez, Y y Rumbos, H. (2004). Estudio sobre la Lengua de Señas Venezolana: En: F. Freites y F.J. Pérez (eds) Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Maracaibo. Universidad Católica Cecilio Acosta, pp 201-233
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali, Colombia: INSOR- Universidad del Valle
- Pedagógico de Caracas. (1966). *Plan de Estudios*. Caracas Venezuela
- Pérez, Y.(2009). Los Marcadores en Lengua de Señas Venezolana: un estudio sobre los estructuradores de la información. UPEL-IPC. Caracas. Venezuela
- Richards, J y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas
- Richards, J y Rodgers, T. (1998). Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas
- Rossi, F. (2003). *Instituto Berlitz*. Ponencia presentada al INCE. Caracas Venezuela
- Serrón, S. (2002). El enfoque comunicativo y sus implicaciones- una visión desde la Enseñanza de la lengua materna en un marco democrático. Letras, 63 (pp 225-260) Caracas, Venezuela: UPEL – CILLAB.
- Siguan, M. (2001). Bilingüismo y Lenguas en Contacto. Madrid: Alianza ensayo

- Svartholm, k. (2001). *La jefatura del "Sueco como segundo idioma para los sordos"*. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para sordos. (Sra Ruth Claros.Trad.) Santiago de Chile
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador.(1987). *Diseño Curricular*. Departamento de Idiomas modernos. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1996). *Rediseño Curricular*. Departamento de Idiomas modernos. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas, Venezuela: Autor
- Universidad Central de Venezuela. (1974). *Plan de estudio*. Escuela de Idiomas Modernos. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, Venezuela: Autor
- Universidad Central de Venezuela. (1994). *Plan de estudio*. Escuela de Idiomas Modernos. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, Venezuela: Autor
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36 pp 45-56. España.

Propuesta para la creación de un espacio de atención pedagógica infantil para la comunidad de influencia universitaria

Proposal for the creation of a child care teaching to influence community university

Paula Chacón

paulachs_@hotmail.com

Lidmi Fuguet

lidmifuguetipc@hotmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

Artículo recibido en marzo de 2013 y publicado en septiembre de 2014

RESUMEN

La escuela se ha caracterizado por mantener cierta rigidez en su funcionamiento, lo que origina una tendencia a oponerse a asumir riesgos que puedan generar la innovación. Investigación cualitativa, que se propone conceptualizar un espacio alternativo de aprendizaje, que tenga como fin el desarrollo de acciones que apoyen a la infancia, dirigidas a romper las barreras de lo tradicional, con materiales didácticos innovadores, horarios flexibles y con opción de asistir voluntariamente. Por ello se aplicó una entrevista a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas, con el fin de categorizar la información, contrastarla con los referentes teóricos y analizarla. Para obtener los siguientes resultados: se plantea un espacio pedagógico que brinde diferentes alternativas adaptadas a las necesidades de los infantes, sistematizar experiencias y que sean el sustento para realizar propuestas innovadoras para la escuela e intentar cambiar la forma de concebir al infante que desea otra opción para aprender.

Palabras clave: *Espacios alternativos de aprendizaje; infancia*

ABSTRACT

The school is known for maintaining some rigidity in performance. What causes a tendency to oppose take risks that can generate innovation. This qualitative research, intends to conceptualize an alternative learning space, that its purpose is the developing actions to support children, aimed at breaking down barriers of traditional, with innovative didactic materials, and flexible scheduling option of attending voluntarily. Therefore applies an interview to the community of the Pedagogical Institute of Caracas, to categorize information, contrasted with the theoretical and analyze. For the following outcomes: a pedagogical space raises that will provide alternatives suited to the needs of infants, systematize experiences and are the sustenance for innovating proposals for school and try to change the way of conceiving, an infant who want another choice for learning.

Key words: *Learning alternative spaces; childhood*

INTRODUCCIÓN

La escuela tradicionalmente se ha caracterizado por mantener cierta rigidez en su funcionamiento y esto siempre ha sido percibido por todos sus actores. Por lo que ese afán de homogeneizar y de estandarizar a todos sus participantes, le ha impedido mirar con detenimiento las limitaciones que esta inflexibilidad puede llegar a causar en el aprendizaje infantil.

Ante esto, Fuguet (2010) afirma que históricamente, la institución educativa ha sido concebida como el espacio para la formación del hombre del mañana, un hombre que posee, desde de las representaciones sobre la utopía de cada sociedad, unas características particulares que responden a las creencias y cultura de cada contexto, las cuales constituyen el estado perfecto del ciudadano. Esto permite afirmar que ese escenario educativo es quien puede producir el “hombre ideal”. Esto implica, que al ver con mirada crítica al dispositivo escolar, en su afán de completar al individuo a toda costa, tiende a homogeneizar su atención y a enfocarse en las debilidades que el niño presenta para poder ubicarlo en una parcela distinta a la regular. Lo que trae como consecuencia una clasificación

constante y un nacimiento de etiquetas que designan al alumno que no se ajusta a la norma.

En el mismo orden de ideas, según Salmain (s/f) existe una homogeneización de la actividad escolar que se ve mayormente reflejada en elementos como los contenidos de aprendizaje, el currículum unificado y el libro de texto único, por ejemplo, esto le ha dado la rigidez de su funcionamiento. Igualmente se cumple el principio de gradualidad, donde los contenidos deben estar secuenciados con un orden de transmisión de saberes, lo que implica la agrupación de alumnos según los conocimientos alcanzados. Así mismo, Skliar (2007), afirma que esta categorización y tendencia a igualar, es una “necesidad nuestra desde tiempos inmemoriales, por definir, medir, detallar, etiquetar, clasificar, evaluar y corregir la incompletud de los demás” (p.73). Con esto se intenta explicar que esta tarea clasificatoria es algo natural y normal, la cual conlleva a todos los individuos a replicarla de generación en generación convirtiéndose en una desventaja que no beneficia a los que tienen más limitaciones.

Generalmente estas limitaciones que puedan manifestar los sujetos durante su accionar a la sociedad, tienen su origen en representaciones sociales, que son el conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades; puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común, según Moscovici, 1981(citado en Soto y Vasco, 2008) y se encuentran instauradas tradicionalmente por lo que pretender cambiarlas es bastante difícil.

Teniendo como punto de partida estas representaciones, las cuales no hacen más que seguir segregando de acuerdo a lo que la sociedad cree, llama la atención que las mismas se ven bien delimitadas por una deficiencia. Sin embargo, el gran problema surge cuando no se puede etiquetar al individuo porque no son evidentes sus supuestas limitaciones para determinados contextos, como por ejemplo el escolar. La etiqueta

que refleja esto con mayor claridad, es la de Dificultades de Aprendizaje, cuyo campo ha sido ampliamente controvertido, justamente porque se ha utilizado como una caja donde se puede colocar todo aquello que es excluido por el resto de las etiquetas en el campo de la discapacidad.

En consecuencia, a esta rigidez escolar y categorización del alumnado, es necesario revisar la práctica tradicional de la Educación Especial en particular, que se ha encargado de atender a esa población que sale de la norma y que debe ser atendido paralelamente. Esta modalidad del sistema educativo, que cuenta con diferentes servicios, brinda una atención educativa integral para lograr la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad, bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1997), en la Conceptualización del área de Dificultades de Aprendizaje y se encuentran organizados de la siguiente manera: Aulas Integradas, Unidades Psicoeducativas y Centro de Atención de Dificultades de Aprendizaje.

Cada uno de estos servicios tiende a separar al alumno de su ambiente de aprendizaje regular, para que sean atendidas sus supuestas dificultades particulares, unos estando en los muros de la escuela generando exclusión, y otros que los separan aún más de su realidad. Con características diferentes pero buscan que esa población se nivele con respecto a su grado y lo que necesita para avanzar. Además, por su propio funcionamiento, se realizan las actividades dentro de un ambiente similar al de la escuela, con algunas variantes didácticas.

Por todo lo antes expuesto, para esta investigación específicamente, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), dentro de su misión y visión, tiene como uno de sus roles principales la formación intelectual y la producción de conocimientos, como medios que facilitan y guían la búsqueda de soluciones a los problemas sociales para mejorar la calidad del funcionamiento de la institución universitaria y del bienestar de las personas que integran su comunidad y de esta manera generar propuestas que trasciendan sus muros para innovar en espacios pedagógicos formales.

Ante esto, se justifica la necesidad de crear un espacio de aprendizaje dentro de la universidad, que plantee las posibilidades de romper con la rigidez de las aulas de clase tradicionales, con propuestas innovadoras que faciliten que la población infantil pueda asistir por igual. Es por ello, que surgen las siguientes interrogantes, ¿Cuáles son las acciones que se pueden llevar a cabo para determinar la necesidad de la comunidad de influencia universitaria de contar con la creación de un espacio de atención pedagógica infantil?, ¿Cuáles son los aspectos más importantes que debería tener este espacio de atención pedagógica infantil dirigido a la comunidad de influencia universitaria?, ¿Será factible la implementación de un espacio de aprendizaje que aborde pedagógicamente a la población infantil de la comunidad de influencia universitaria?.

Para poder dar respuesta a estas interrogantes se propone el siguiente objetivo general: *Diseñar una propuesta para la creación de un espacio alternativo de atención pedagógica infantil dirigido a la comunidad de influencia universitaria*. Y como objetivos específicos: detectar las necesidades presentes en la comunidad de influencia universitaria de contar con un espacio de atención pedagógica infantil; proponer la estructura, funcionamiento y características del espacio alternativo de atención pedagógica infantil dirigida a la comunidad de influencia universitaria y determinar la factibilidad de crear un espacio alternativo de atención pedagógica infantil dirigido a la comunidad de influencia universitaria.

En este sentido, esta investigación posee un valor teórico importante porque brinda posibles hallazgos a investigar con la población que se atenderá en este espacio, aparte de generar propuestas innovadoras que trasciendan los muros de la universidad para innovar en espacios pedagógicos más formales. Además de poseer un valor práctico porque va a permitir que los estudiantes puedan participar y contribuir con su formación profesional. Por todo ello, este reporte se propone reflexionar a continuación los referentes teóricos que puedan sustentar esta investigación.

Escenarios de aprendizaje

Reflexionando sobre estos escenarios, que originan dispositivos de disciplina, que según Pineau (2001), la invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos. Lo cual va produciendo en el alumnado una presión tanto interna como externa que le va creando limitaciones a nivel de participación. Lo mismo sucede con la ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, entre otros; indicadores que demuestran que la educación se ha mantenido con su misma estructura siempre.

De igual forma, incide la constante evaluación que según el mismo autor “todo saber que circula en la escuela debe ser sometido a exámenes, evaluaciones y puede ser calificado” (p.38), esto le confiere una etiqueta de supervisión constante que permite que el estudiante se sienta presionado y observado, porque precisamente en este escenario escolar se constituyen sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones consideradas positivas o negativas. Esta inflexibilidad también es observada en los recursos didácticos empleados en el entorno escolar, como lo es el uso de textos con usos específicos escolares, cuyos autores son en su mayoría docentes y su circulación se restringió al ámbito educativo.

Es necesario reflexionar sobre esta escuela que el autor denomina “la escuela de los laboratorios” resulta la única capaz de entrenar la inteligencia y la creatividad de aprender a pensar y a inventar, descuidando de esta manera las diferentes formas que pueden crearse para realizar propuestas innovadoras que rompan con ese modelo tradicional (Frabboni, 2005).

Hasta este punto es necesario aclarar que la idea de esta propuesta no es crear una nueva escuela, lo importante hasta ahora es al generar investigaciones como éstas, se pueda llegar a reflexionar sobre cómo se ha venido dando su funcionamiento y cómo se pueden transformar sus espacios de aprendizaje.

Sobre esta concepción existen diversos criterios tal como lo asume Sánchez (2005) quien afirma que un ambiente de aprendizaje es un “espacio físico o digital en el que se interrelacionan aspectos pedagógicos, comunicacionales sociales y afectivos, que integrados adecuadamente ayudan al estudiante a aprender mejor y de una manera diversificada, incorporando elementos del contexto social, laboral y personal” (p.39).

Por otro lado, un ambiente virtual de aprendizaje (Moreno, 2011), son originalmente diseñados para el desarrollo de cursos a distancia o también son utilizados como complementos para cursos presenciales. Estos sistemas funcionan generalmente en el servidor, para facilitar el acceso de los estudiantes a través de Internet.

En este apartado, es necesario revisar la concepción que tienen los autores sobre las aulas especializadas. Según Frabboni (2005) “son espacios didácticos fijos y permanentes, predeterminados, la geometría interna es inamovible, precocinados en cuanto a los equipos y llave en mano en cuanto a la modalidad interactiva entre los alumnos y la instrumentación didáctica” (p.171). Lo cual implica reflexionar sobre la poca flexibilidad que se da en estos espacios y que parten de un cuidado especial para cada uno de esos equipos, cosa que es válida, aunque se pudieran establecer algunas normas generales sin llegar a limitar tanto su uso, de esta manera el estudiante puede utilizarlos para buscar algún tema de interés.

Otro escenario de aprendizaje que tiene una estructura diferente, es el mayormente utilizado en la educación inicial en donde se encuentran los espacios organizados para fines específicos. Estos espacios son llamados rincones, según Del Carmen y Viera (2000) “son una forma de organización donde cada niño y cada niña pueden actuar autonomía y elegir la actividad en función de sus necesidades” (p.70). Sin embargo, poseen ciertas limitaciones debido a que el tiempo de duración en cada rincón suele ser corto, pero se va retomando día a día a los largo del curso y los contenidos que se trabajan tienen una secuenciación a lo largo de tiempo.

Lo que llama la atención en este punto, es que esta estructura pudiera ser el punto de partida para plantear nuevos espacios, con diferentes actividades en los rincones adaptadas a las edades de la población infantil y con el uso del juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Según Chacón (2008) la diversión en las clases debería ser un objetivo docente, la actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar, además de combinarlo con diferentes experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario resaltar, la existencia de un espacio considerado por todos como de esparcimiento y recreación pero que lleva inmersa la adquisición de contenidos del programa como lo es el museo. El cual es un “centro educativo-recreativo que brinda alternativas de apoyo al aprendizaje, pues complementa y refuerza los conocimientos adquiridos en el aula a la vez que fomenta la creatividad en un ambiente divertido” (Museo de los niños, 1982). Este espacio no posee limitaciones en la edad de accesibilidad, porque es un espacio disponible para que todos puedan recrearse. En este escenario se complementan los conocimientos adquiridos en el aula con temas relacionados con los programas de educación básica.

Entonces, es necesario hacer un paréntesis en la exposición de algunos de los diversos escenarios para aprender que existen, unos demuestran mayor rigidez, otros mayor movilidad y otros en los que la interacción y participación activa es la esencial. Muchos son los intentos en querer hacer propuestas para la apertura de espacios que propicien el aprendizaje de una manera diferente a la tradicional, sin embargo siempre se tiende a organizar de la misma manera en la que debe estar presente el docente como director del proceso, la presencia del pizarrón y los pupitres alineados, con estrategias rutinarias y comunes.

Espacios alternativos de aprendizaje

Partiendo de estas premisas mencionadas y de los principios encontrados en el diagnóstico que tratan sobre el desarrollo de acciones

que apoyen a la infancia, se debe tener en cuenta la innovación como proceso (Herrera, 2006). La innovación en el proceso educativo comprende varios aspectos entre otros, el diseño didáctico, cambios en la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad.

En este afán por crear nuevos espacios, se hizo la revisión del término alternativo. Debido a que se propone un espacio que rompa con las barreras de lo comúnmente establecido y que pueda ser realmente una nueva posibilidad de abordar a la población infantil sin clasificación alguna. Entonces, lo alternativo plantea una posibilidad que se opone a lo ya establecido o lo tradicional, cosa que ha sido el eje central de este trabajo hasta el momento el cual es la búsqueda de otras alternativas pedagógicas innovadoras para la población infantil.

Es por esto que se propone la creación de un espacio pedagógico alternativo que brinde diferentes vías de aprendizaje para todos, en entornos adaptados a las necesidades e intereses de cada uno de sus miembros, que tenga como fin el desarrollo de una serie de acciones que apoyen a la infancia con o sin discapacidad, en el que se puedan involucrar los padres y representantes, con materiales didácticos diferentes en horarios flexibles y con la opción de “asistir voluntariamente a aprender”.

MÉTODO

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cualitativo, la cual es definida por Sandín (2003) como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos...”(p.123). Por lo cual, este estudio se inserta dentro de esta modalidad puesto que la información se recolectará en el ambiente donde ocurren los hechos, en la comunidad de influencia universitaria del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), donde el investigador se encuentra inmerso.

Proyecto factible, en el cual se requiere de un diagnóstico que oriente el diseño posterior del producto a presentar, según Hernández (2000) son "...programas, métodos de enseñanza, sistema de organización escolar,... representan un conjunto coherente de operaciones y acciones que permiten investigar y modificar una situación educativa en un contexto determinado, para mejorar sus condiciones y la de la población donde interviene..." (p.6).

Procedimiento

Diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, para este momento se realizó la recolección de la información dirigida a determinar las necesidades, puntos de vista, aportes e intereses de la comunidad de influencia universitaria relacionada con la creación de un espacio de aprendizaje en dicha universidad, en el que se realizó el diagnóstico de necesidades en dos partes: a) Estudio exploratorio dirigido a los especialistas del Departamento de Educación Especial y a un grupo de algunos miembros de la comunidad universitaria, y b) Estudio de necesidades en el que se aplicó la entrevista a sus miembros.

El procedimiento, actividades y recursos para su ejecución requirieron del diseño de elementos, estrategias y componentes necesarios para la construcción de la propuesta, tomando como base los resultados del diagnóstico y el sustento teórico.

Para el análisis y conclusiones sobre la viabilidad del proyecto se realizó una evaluación de la propuesta por medio del estudio de factibilidad a la luz de los sustentos legales, internacionales, nacionales e institucionales que hacen posible la puesta en práctica de esta investigación.

Escenario de estudio

El escenario fue escogido de acuerdo al criterio de accesibilidad, denominado por Valles (2003) como esa posibilidad para el investigador de ingresar a los espacios donde interesa recolectar la información. Este

contexto de estudio, lo constituye la comunidad de influencia universitaria, denominada de esta manera debido a que en una universidad no sólo transitan sus miembros naturales como sus trabajadores y estudiantes, sino también personas que asisten por diferentes actividades.

Compuesta por una parte, por el personal docente, administrativo, obrero y población estudiantil del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Por otra parte, por los integrantes de la comunidad de influencia, que viven en las zonas adyacentes a la universidad o trabajan en escuelas públicas o privadas que son comúnmente utilizadas como centros de práctica por la universidad, padres y representantes de esas escuelas, docentes de educación integral y docentes especialistas egresados y no egresados de la universidad y personal directivo, los cuales tienen relación constante con la universidad porque utilizan algunos de sus servicios y también los hijos y familiares de esos miembros de la comunidad que se encuentran en edad escolar que la visitan constantemente. Es necesario resaltar, que este proyecto en su intento de establecerse, ha sido implementado de manera informal debido a la necesidad de algunos miembros de la comunidad de influencia universitaria, de buscar atención pedagógica y asesoría.

En lo concerniente a la muestra, se utilizó el tipo intencional, planteada por Martínez (2004), en la que consideraren una serie de criterios:

- Comunidad universitaria del IPC: (a) miembros del personal docente, obrero, administrativo y población estudiantil que tengan hijos o familiares en edad escolar, y (b) integrantes que hayan formado parte de la implementación del espacio, miembros del personal docente, obrero, administrativo y población estudiantil con hijos y familiares en edad escolar.
- Comunidad de influencia al IPC: (a) que formen parte de escuelas públicas utilizadas como Centros de Práctica Profesional, personal directivo, docentes de educación integral, inicial y especial y tengan la necesidad de que los alumnos sean atendidos pedagógicamente, (b) que formen parte de escuelas privadas utilizadas como Centros

de Práctica Profesional, personal directivo, docentes de educación integral, inicial y que no cuenten con el servicio de educación especial dentro de la escuela, y (c) algunos docentes egresados de las especialidades mencionadas.

Cuadro 1. Escenario de estudio

Escenario	Lugar	Sujetos	Código	Nro
Comunidad universitaria del IPC	Instituto Pedagógico de Caracas	Obreros	OI1, OI2	2
		Administrativos	AI1, AI2	2
		Estudiantes	EI1, EI2	2
		Docentes	DI1, DI2	2
	Centro de Práctica público	Director	DPU	1
		Docente de aula regular	DAPU	1
Comunidad de influencia al IPC	Centro de Práctica público	Docente especialista	DEPU	1
		Representantes	RPU1, RPU2	2
		Director	DPR	1
	Centro de Práctica privado	Docente de aula regular	DAPR	1
		Representante	RPR	1
			TOTAL	16

Nota: cuadro elaborado por las investigadoras

Recolección de los datos

En aras de delimitar y centrar las ideas fundamentales para llevar a cabo la investigación, se realizó un primer intento de recolección de los datos, en donde se ejecutó un estudio exploratorio que consistió en un sondeo con unas premisas preliminares, a través del medio ofrecido en internet de google docs que compartían los profesionales del Programa de Dificultades de Aprendizaje del Departamento de Educación Especial del IPC, cuyas preguntas estaban enfocadas en la apertura de este espacio, centradas en la atención para niños con debilidades en el rendimiento académico aunque sin mencionar etiquetas.

Por lo que se decidió a partir de este primer sondeo, la posibilidad de realizar un estudio exploratorio, a la comunidad de influencia universitaria

con un cuestionario de preguntas abiertas validado por tres expertos en el área y uno en el área metodológica, que giraban en torno a la necesidad de conceptualizar este espacio, sin embargo los resultados se inclinaron hacia respuestas muy actitudinales que permitieron decidir elaborar un instrumento mucho más puntual con aspectos específicos de los tópicos a abordar. Es entonces cuando se considera pertinente utilizar la entrevista semiestructurada, la cual Hernández, Fernández y Baptista (2003), “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p.455). El mismo fue validado por dos expertos en el área de dificultades y uno en el área metodológica. Los datos recolectados sirvieron de sustento para el desarrollo de la propuesta surgidos de las propias necesidades de los entrevistados.

Análisis e interpretación de los datos

La técnica de análisis seleccionada fué la categorización, para entender mejor su naturaleza, Martínez (1998), expresa que: “categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 74). Por otra parte, se considera pertinente la selección de la técnica de triangulación, porque según Hernández, Fernández y Baptista (2003) es “complementaria, en el sentido que traslapa enfoques y en una misma investigación mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio...” (p.14), con el uso de la misma se contrastaron los datos recogidos y se triangularon los referentes teóricos revisados, con los hechos reportados por los informantes clave.

RESULTADOS

Con respecto al primer sondeo de recolección de datos, realizado a los miembros del Programa de Dificultades de Aprendizaje, sirvieron como principios para guiar la investigación y orientar el proceso: (a) la propuesta de este espacio no debería radicar en la declaración de

las áreas a atender o no, sino que bajo las condiciones actuales de la escuela venezolana, es necesario el desarrollo de acciones que apoyen a la infancia con o sin discapacidad, para que logre mantener niveles de rendimiento que le permita obtener el éxito escolar; (b) evitar el uso de las etiquetas de los niños que asistan al servicio, de esta manera se distanciaría la propuesta de la categoría de servicios especializados del área de educación especial de corte segregador y creador de entornos escolarizados paralelos al aula formal; (c) la idea debería girar en torno a la visión de este espacio como un espacio de aprendizaje colectivo, que sirva para ampliar las oportunidades de formación del educando, evitando que se vea como un servicio al que vayan los especiales, lo que permitirá la apertura a diversas especialidades relacionadas con la infancia. Estos tres fundamentos, permitieron cambiar la visión centrada en la atención para niños “con dificultades de aprendizaje”, en las áreas elementales y en la concepción de la población infantil como un todo sin clasificación alguna.

Con respecto a los resultados obtenidos del estudio exploratorio realizado a la comunidad de influencia universitaria, se inclinaron hacia respuestas muy actitudinales que permitieron inferir: es necesario un espacio de atención pedagógica infantil en la universidad; los informantes desean que se realicen diversas actividades pedagógicas en él; la accesibilidad al espacio dentro de la universidad es muy factible; los informantes se trabajan diversas áreas y se atiende a todos por igual. Este proceso evidenció, la necesidad de conceptualizar un espacio pedagógico, por lo que se decidió realizar un instrumento más estructurado con preguntas más conceptuales y procedimentales, con el fin de definir más la propuesta.

Descripción de la situación

Las áreas temáticas que tuvo la entrevista semiestructurada construida por dimensiones: I. Definición del espacio, II. Fundamentación, III. Objetivos, IV Actividades, V. Estructura física y materiales, VI. Personal y funciones y VII. Abordaje Pedagógico; son las dimensiones de análisis

de las que se generaron categorías y subcategorías. Posteriormente, esta información fue triangulada y contrastada con los datos aportados por los informantes claves entrevistados y por los referentes teóricos revisados. Por lo que se llegó a los siguientes resultados generales:

- Al analizar y contrastar la información recogida con la teoría, sobre el papel de ente formador que tiene la escuela a quien se le adjudica la gran responsabilidad de completar al hombre, se tienden a generar críticas en torno a ella de parte de sus propios participantes. Se le exige muchísimo y las críticas están destinadas en su mayoría a castigarla en lugar de realizar construcciones colectivas que puedan dar lugar a la reflexión y a la puesta en práctica de mejoras para su funcionamiento. Por lo que esta propuesta, se centra en la ejecución de esas reflexiones sobre su papel formador y su rigidez, para generar ofertas innovadoras cuyo propósito sea mejorar de manera más tangible el entorno escolar.
- Los aspectos analizados en este capítulo permitieron dar forma a cada una de las dimensiones de la propuesta relacionadas con la definición, los elementos, características y funcionamiento de este espacio alternativo de aprendizaje que pretende crear una nueva estructura más flexible partiendo del interés de sus participantes.
- Establecer la factibilidad de implementar este espacio de manera formal en la universidad y todas sus posibilidades a nivel institucional. Además de que al ponerse en práctica se pueda extender esta valiosa experiencia a las escuelas y a diferentes entornos escolares con prácticas tradicionales.

Propuesta

Se expone lo planteado en los objetivos de esta investigación, como lo son la estructuración de la propuesta denominada, Espacio de Atención Pedagógica Infantil, producto del diagnóstico, el análisis de la situación y su contrastación con el recorrido teórico realizado que ayudó a darle el sustento a la propuesta.

Fundamentación

Es un espacio pedagógico que brindará diferentes alternativas para toda la población infantil, el cual tiene como fin el desarrollo de acciones que apoyen a la infancia con o sin dificultades, para mantener niveles de rendimiento que le permitan obtener el éxito escolar, al alcance de toda la comunidad universitaria. Por supuesto partiendo de una concepción de la educación infantil como la “serie de acciones sociales continuas, no segmentadas que atiende las necesidades y potencialidades de niños y niñas como sujetos constructores de la sociedad, cuyas voces deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para generar nuevas propuestas” (Núcleo de Investigación de Infancia y Educación, 2010).

Lo fundamental es generar espacios innovadores para el aprendizaje de conocimientos significativos que ofrezcan herramientas para el desenvolvimiento social del individuo y el desarrollo óptimo del infante en atención a sus intereses y potencialidades. Es por esto que según el análisis de los datos recogidos y a partir los objetivos, se determinó que este espacio debiera partir de los siguientes principios: (a) ofrecer oportunidades de asesoría tanto para la familia de la población infantil como para los estudiantes de la universidad de diversas especialidades, (b) propiciar el uso de diferentes recursos adaptados para todos con énfasis en el carácter lúdico, (c) brindar apoyo de especialistas para la población que necesite abordaje integral, (d) atender a todos por igual sin ningún tipo de clasificación.

Por ello se plantean unas líneas de acción generales: (a) atención comunitaria, calidad educativa para sectores populares con apoyo pedagógico a los niños y niñas de las comunidades adyacentes al IPC, (b) investigación, ser un espacio de aplicación de proyectos innovadores en la línea de atender poblaciones por igual en los que puede insertarse el estudiante universitario y generando un cúmulo de experiencias e información valiosa digna de ser estudiada a profundidad y proponer mejoras que contribuyan a la calidad educativa, (c) asesoría a padres y representantes vinculados a la detección de necesidades y abordaje en el hogar.

Objetivos

- Proporcionar atención pedagógica y oportunidades necesarias para el desarrollo de acciones dirigidas al apoyo de la infancia para el fortalecimiento de sus potencialidades académicas.
- Brindar formación y acompañamiento pedagógico a todos los participantes del hecho educativo en el ámbito académico y generar una práctica de innovación pedagógica a partir de la de la creación de proyectos educativos.

Participantes

En el escenario en el que se realizó el diagnóstico, los informantes manifestaron que pudiera atenderse a todos los niños de la comunidad, se tiene que los participantes son: hijos y familiares en edad escolar del personal docente, obrero, administrativo y estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Alumnos, hijos y familiares en edad escolar de las diferentes escuelas y de las zonas aledañas al IPC.

Además de un personal conformado por docentes de educación integral, inicial y especial. Se menciona la presencia de un coordinador encargado de organizar y tomar decisiones para mejorar las actividades del espacio, con las siguientes funciones: a) organizar las actividades, b) seleccionar materiales con la ayuda de los niños, c) buscar el trabajo con la comunidad, d) supervisar el proceso de aprendizaje, e) incluir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y f) trabajar en equipo. Aparte de la participación de los estudiantes de diferentes especialidades, pero específicamente los relacionados con la atención de la infancia.

Actividades Generales

Las actividades en este caso están dirigidas a las formas de agrupación de los infantes en la que según los informantes pudieran ser preferiblemente en forma grupal, esto con el fin de que se produzcan aprendizajes favorables para todos y pueda darse el aprendizaje entre pares. De igual manera, en el diagnóstico, se hace un gran énfasis en que

las actividades tengan características lúdicas, enfocadas en los juegos didácticos para el abordaje de diversos contenidos.

Con respecto al horario decidido por la comunidad entrevistada, radica en su flexibilización en cuanto a días de la semana y sobre la voluntad de asistir libremente. Esto permitirá una asistencia de forma regular ya que partirá de la voluntad de cada niño a asistir porque tendrá garantizada la motivación y serán tomados en cuenta sus intereses, habilidades y destrezas para diversas áreas actividades como: tardes de pintura, manualidades, talleres literarios, paseos, foros y películas.

Organización del espacio, ambiente y materiales didácticos

En este renglón se encuentra como debería estar organizada la estructura física y el ambiente, en el que los informantes expresaron que debiera estar conformado por diferentes espacios para: (a) lectura, (b) actividades manuales y artísticas, (c) presencia de especialistas y por supuesto la adaptación de los mismos para las diferentes actividades para la participación de alumnos con discapacidad motora.

Rincones para la lectura: en los que puedan leer diversidad de textos y puedan ver la lectura como una forma de recrearse y formar su pensamiento crítico. Rincón para la ciencia: en este espacio pudieran darse actividades como experimentos, el cuidado del ambiente y la naturaleza ejecutado en los espacios abiertos del Núcleo de Investigación de Infancia y Educación, ubicado en el Centro de Educación Inicial, "Ramón Escobar Lara". Rincón para actividades manuales: en el que puedan realizar actividades de pintura sobre madera, cerámica, artes plásticas, origami, trabajo con material de reciclaje, creación de títeres. Rincón para el desarrollo del pensamiento lógico: en el que se puedan realizar actividades destinadas a la resolución de problemas de la vida diaria, en el que puedan resolver algoritmos, rompecabezas, jugar ajedrez. Rincón audiovisual y tecnológico: en él podrán utilizar las computadoras, la internet, el televisor y diferentes equipos para la proyección de videos, películas, software educativos, entre otros.

Recursos

Se mencionan los siguientes recursos necesarios: a) humanos: participantes del espacio como población infantil, padres o representantes, diversos profesionales, b) espacio: espacio físico de la universidad, c) materiales: equipos, textos, juegos, materiales escolares, mobiliario, espacios al aire libre.

Organización del tiempo

En este aspecto, los informantes hicieron énfasis en que este espacio tuviera un horario flexible de todos los días de la semana. El tiempo también va a depender de los intereses y necesidades de la población infantil y de la planificación de las distintas actividades.

Divulgación

Estaría relacionado con toda la parte de publicidad y divulgación del servicio para las comunidades, conformada con la impresión de pendones, afiches, volantes para cada una de las dependencias del Instituto Pedagógico de Caracas, para las zonas adyacentes a la universidad y principalmente a las escuelas.

Articulación con el Centro de Educación Inicial del IPC

Aprovechando el hecho de que el espacio se encuentre al lado del Centro de Educación Inicial "Ramón Escobar Lara", articular el espacio de atención pedagógica infantil para la población que es atendida en dicho centro y que puedan asesorarse a padres, representantes y docentes, otros especialistas en áreas innovadoras para el aprendizaje, así como realizar acciones preventivas y oportunas en estos primeros años de vida escolar.

Evaluación

La observación participativa, técnica que según Martínez (2009) sirve para evaluar diferentes posibilidades los tópicos a observar como: a)

el ambiente físico b) el ambiente humano y social c) las actividades e interacciones estructuradas, entre otros aspectos. Con toda la descripción de la propuesta se pretenden generar espacios de reflexión en los diferentes escenarios educativos, con el fin de poder crear un ambiente de aprendizaje que le proporcione al alumno mayores herramientas.

Factibilidad de la propuesta

Factibilidad técnica, es posible desarrollar esta propuesta en un espacio de la universidad que cuente con los equipos necesarios y mobiliario para su ejecución. Para este aspecto es necesario acotar que se cuenta con un espacio del Núcleo de Investigación de Infancia y Educación. Se necesitará de recursos tecnológicos y de un personal disponible. Es necesario resaltar en este aspecto que se pueden realizar diferentes gestiones con entidades que otorguen financiamiento de los recursos. Para ello, la universidad cuenta con diversos profesionales de la docencia que pudieran laborar en este espacio como lo son: docentes de educación integral, inicial, especial, artes plásticas, becas trabajo, preparadores académicos y por supuesto los estudiantes de especialidades relacionadas con la fundamentación de este espacio. La factibilidad económica: se refiere a los beneficios que traerá la realización del proyecto. En este aspecto es necesario resaltar que este es un proyecto que se encuentra inscrito en la Coordinación General de Investigación y Postgrado, cuyo financiamiento fue aprobado, lo cual permitirá contribuir con los materiales y recursos para su implementación.

Con respecto a la Factibilidad Legal, para darle mayor sustento a esta propuesta, es preciso revisar las bases legales que pueden apoyarla, por un lado encontraremos el informe de la *Asamblea y el Congreso Mundial de OMEP (2010)* de índole internacional y por el otro las que pueden avalarla a nivel nacional, para dar paso a las políticas a nivel institucional que tienen que ver directamente con la universidad y su posibilidad de implementar el espacio. A nivel nacional, se encuentran la Ley Orgánica de Educación (2009), y la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante Universitario (2005). A nivel institucional, se relacionan con los lineamientos que debe

seguir la universidad en cuanto a sus funciones de extensión, docencia e investigación (2000) y que se encuentran vinculadas a la factibilidad de esta propuesta. Otro sustento importante de índole institucional es el Plan de Desarrollo Institucional (2007-2011), por otro lado se encuentra el Documento Base del Currículo UPEL (2011) el cual logra su concreción en escenarios de aprendizaje, y va en consonancia con la propuesta de espacios de aprendizaje diferentes.

CONCLUSIONES

Todo este cúmulo de experiencias y reflexiones apuntan hacia el recorrido de un camino que implica asumir riesgos que pueden generar cambios positivos en el aprendizaje infantil. Esto es posible, con el nacimiento de nuevos espacios que puedan involucrar a todos los actores respetando sus diferencias, dándoles mayor consistencia teórica para su implementación en la escuela tradicional.

Es por ello que en aras de reflexionar sobre el alcance de los objetivos de esta investigación, se puede afirmar que en primer lugar se logró detectar las necesidades reales presentes en la comunidad de influencia universitaria al expresar que si requieren de este espacio de atención. En segundo lugar, se logró proponer una estructura, funcionamiento y caracterización de dicho espacio con el fin de romper con lo común, ajustado a sus realidades y a sus necesidades, para hacer de este espacio un lugar ideal para aprender. Con respecto al tercer objetivo planteado, se logró determinar la factibilidad real que posibilitara la creación de este espacio dentro de la universidad, contando con sus aspectos técnicos, económicos, operacionales y legales que permitieron hacer tangible la propuesta.

Las reflexiones deben apuntar hacia la visión de una escuela que debe ir cambiando e irse adaptando a las características actuales de sus participantes e ir tratando de quitarle tanto compromiso y responsabilidad a este entorno escolar como entidad para crear al hombre del mañana,

porque con su rigidez y su afán de conseguirlo, está dejando a un lado factores importantes que pudieran contribuir al desarrollo de infantes.

El objetivo principal de este espacio debiera ser, ofrecer oportunidades diferentes de aprendizaje y es por tanto, una invitación a interactuar con la realidad y generar una actitud abierta a los cambios a la escuela para la mejora de su praxis y que sobre todo, se le dé un especial protagonismo a los niños que desean ser escuchados.

REFERENCIAS

- Chacón, P. (2008) *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Nueva Aula Abierta, N° 17-18. Año 5
- Del Carmen, M. y Viera, A. (2000) *Atención a la diversidad en Educación Infantil: Los rincones*. España: GRAÓ
- Frabboni, F. (2005) *La escuela del Laboratorio. Más allá del proyecto y el currículo*. España: Editorial Popular
- Fuguet, L. (2010) *Construcción de un cuerpo teórico sobre la evaluación de las dificultades de aprendizaje desde la interpretación de las representaciones de los profesionales del área*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental libertador. Instituto Pedagógico de Caracas
- Hernández, A. (2000) *El proyecto factible como modalidad en la investigación Educativa* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.tupalanca.com/boletines/prueba.pdf> [Consulta: 2011, febrero 10]
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed) Chile: McHraw Hill
- Herrera, A. (2006) *Los ambientes innovadores de aprendizaje y la formación docente en el IPN*. [Documento en línea]. Disponible: www.somece.org.mx/simposio06/.../2_HerreraLagunaArcelia.pdf [Consulta: 2011, agosto 20]
- Ley Orgánica de Educación* (2009) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009

- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario* (2005) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 38.272 (Extraordinario), Septiembre 14, 2005
- Martínez, M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico* (2ªed) México: Trillas
- Martínez, M. (2004) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas*
- Martínez, M. (2009) *Evaluación cualitativa de programas. México: Trillas*
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1997). *Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje. Caracas: Autor*
- Moreno, A. (2011) *Ambientes virtuales de aprendizaje* [Documento en línea] Disponible: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/software/software-educativo/1007-monografico-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-mediante-el-uso-de-plataformas-virtuales-en-distintas-etapas-educativas?start=3> [Consulta: 2011, agosto 28]
- Museo de los niños* (1982) [Página web en línea]. Disponible: <http://www.maravillosarealidad.com/museo/index.php> [Consulta: 2011, junio 20]
- Núcleo de Investigación de Infancia y Educación (2010, junio) *Conceptualización de la Infancia Venezolana y su Educación* [Diapositivas de la Conferencia ofrecida en el I Seminario en Educación Infantil “Debates actuales y Temas emergentes”, Caracas]
- Organización Mundial de la Educación Preescolar (2010) *Declaración Mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. 2010* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>
- Pineau, P. (2001) *La escuela como máquina de educar. Argentina: Paidós*
- Skljar, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. México: Noveduc*
- Salmaín, V. (s/f) *Desde la gran utopía pedagógica de la Modernidad hacia una época de incertezas totalizantes. [Documento en línea]* Disponible: http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pedagogiainet/160939997.aportes_18_salmain.pdf [Consulta, 2010, marzo 4]
- Sánchez, L. (2005) *Ambientes de aprendizaje en educación. http://moodle.uacj.mx/moodledata152/38/moddata/assignment/70/202/trabajodiana.doc*

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Soto, N. y Vasco, C. (2008) *Representaciones sociales y Discapacidad*. Hologramática [Revista en línea], 8. Disponible: www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000) *Políticas de Docencia, Extensión e Investigación*. Vicerrectorado de Docencia [Folleto]. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2007) *Plan de desarrollo 2007-2011*. Dirección General de Planificación y Desarrollo. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) *Documento Base del Currículo*. [Documento no publicado]. Caracas: Autor
- Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora

Attitude of the teacher of Initial and Primary Education before the school incorporation of people with motor disabilities

Alicia Acosta

aaap58@hotmail.com

Thaiz Arráez

thaizarraez@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

Artículo recibido en marzo de 2013 y publicado en septiembre 2014

RESUMEN

El propósito fue determinar cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso, eficacia y eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora. Se enmarcó en el paradigma cualitativo bajo la modalidad de campo y método etnográfico. Las técnicas e instrumentos fueron: la observación participante, la entrevista, el cuestionario, guión de preguntas. El análisis de los resultados se realizó mediante la técnica de triangulación. Los resultados muestran una formación del docente descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas así como carentes de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo así como en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica. Se recomienda mejorar las prácticas educativas a través del desarrollo profesional y formación continua del docente.

Palabras clave: *Inclusión escolar; diversidad; discapacidad motora; actitud; perfil del docente*

ABSTRACT

The purpose was to determine how attitudes of teachers and primary education favor or limit the progress, effectiveness and efficiency of educational inclusion of people with motor disabilities. It was framed in the qualitative paradigm in the form of field and ethnographic method. The techniques and instruments were: participant observation, interview, questionnaire, script of questions. The analysis of the results was performed using the triangulation technique. The results show a decontextualized teacher training on cultural diversity, social and human as well as schools lacking tools to successfully address the needs and characteristics of each student with motor disability status, which affects the inclusive process and in the change of attitude of teachers to such educational work. It is recommended to improve educational practices through the professional development and teacher training.

Key words: *School incorporation; diversity; disability motor; attitude; profile of the teacher*

INTRODUCCIÓN

La concepción educativa planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) basada en una enseñanza de calidad para todos a lo largo de la vida y sustentado en el mérito y la equidad es la vía que hace posible la aceptación e inclusión escolar de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad. Estos principios han sido establecidos como derechos humanos para erradicar la discriminación y se encuentran establecidos en los acuerdos internacionales tales como: Educación para Todos en las Américas (2000), Declaración de Salamanca (1994), y nacionales como en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y en la Ley para las Personas con Discapacidad (2007).

El Estado venezolano, debe garantizar a toda persona natural o jurídica, sin discriminación alguna, el respeto, el goce y el ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los mismos. Bajo este precepto, se reconoce a la persona con discapacidad, como personas

con derechos con la oportunidad de participar en la creación de una sociedad de iguales de acuerdo a sus potencialidades. Este marco legal al cual se ha hecho referencia para justificar y constatar el derecho a la inclusión de las personas con discapacidad es sólo parte de este proceso de cambio social reclamado y exigido a nivel universal y nacional como derecho humano pero que, al contrastarlo con la realidad se aprecia como la inclusión se suscita atropelladamente y poco satisfactoria en algunos contextos latinoamericanos, trayendo como consecuencia la exclusión a una verdadera educación para todos.

Por lo tanto, es importante señalar que para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una inclusión y educación de calidad, se debe realizar la constante revisión y reflexión entre las leyes y la práctica a nivel de todos los órganos del Estado y de los programas de atención hasta ahora ofrecidos, para así comenzar a saldar la deuda social que durante tanto tiempo se ha mantenido con dicha población.

Por inclusión se entiende el modo de dar respuestas a la diversidad de educandos dentro de un mismo espacio escolar y currículum común, donde la estrategia a emplear es hacer que los estudiantes aprendan las asignaturas de diversas maneras. Asimismo, la Unesco (2005) plantea que la inclusión es un proceso que responde positivamente a la diversidad de la persona y a las diferencias individuales, aceptándola como una oportunidad para enriquecer la sociedad. Al respecto Bentein, Pérez, Blanco y Dunk (2003) expresan que una educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad (incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad), aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Por consiguiente, es imprescindible educar a la sociedad en general partiendo desde la escuela común y sus actores sobre el significado de la diversidad como característica del ser humano, ya que es un concepto que acoge a todas las personas, las acepta sin discriminación alguna y les permite participar activamente en todos los espacios de la vida común; tal como lo señala Aramayo (2010), “cada persona es única y diferente a los demás” (p.2). Es por ello, que la humanidad, es la más veraz expresión de

heterogeneidad y variedad, espectro del cual forma parte la población con la condición de discapacidad motora como muestra de esa amplia gama de diversidad.

Como parte de este cambio social se encuentra inmerso el docente como mediador de métodos y herramientas, que permite a los estudiantes enfrentarse a los problemas, pero sobre todo, como agente de cambio, rol que dependiendo de la actitud profesional y humana garantizará el desarrollo integral a todos sus educandos así como fomentar la equidad social entre los mismos.

El principio de diversidad genera preocupación en los docentes por no saber como responder, y ha sido reconocido por teorías psicológicas como una estrategia efectiva para aprender y enseñar, tal es el caso de las múltiples inteligencias, estilos de aprendizaje, entre otros, lo que exige al docente ser flexible, creativo y un experto estratega en el proceso de enseñanza. Por ello, es preocupante observar como a pesar de los avances en las políticas educativas del país para responder a los convenios internacionales sobre este tópico, todavía a nivel nacional, regional, la realidad es otra; pues la experiencia institucional en la línea de inclusión escolar del Centro de Parálisis Cerebral Aragua, institución de Educación Especial, se aprecia como la actitud desfavorable y las representaciones sociales del docente de Educación Inicial y Primaria representa la primera barrera que obstaculiza el desarrollo eficaz de la inclusión escolar del niño con discapacidad motora (DM).

Por lo antes planteado es que surge la necesidad de indagar sobre la actitud del docente de Educación Inicial y Básica que favorecen o limitan la inclusión de la persona con DM en el aula regular, a fin de generar soluciones reales que respondan satisfactoriamente a las necesidades de estos docentes, con el objetivo de disminuir las barreras psicológicas "actitudinales" del mismo y propiciar el cambio de paradigma de una educación exclusivista a una educación para todos, donde sus miedos y ansiedades sean cubiertas y contextualizadas por parte de los entes responsables, como estrategia que garantice el éxito de la inclusión educativa del educando con DM.

De allí se planteen las siguientes interrogantes: ¿Será que analizando las actitudes favorables o limitantes del docente regular ante la inclusión de la persona con DM, se determinará las acciones más idóneas a la efectividad de este proceso?, ¿Será que la relación entre las competencias del docente de escuela regular con los principios de la escuela inclusiva, constituye la vía para establecer un modelo de perfil profesional que respondan a la educación para todos?, ¿Es posible que mediante el desarrollo de estrategias, técnicas de apoyo al docente regular, se fomentará cambios en la actitud y de representaciones sociales hacia el proceso de inclusión escolar?

Objetivo General

Determinar las actitudes del docente de educación inicial y primaria que favorecen o limitan la inclusión escolar de la persona con DM.

Objetivos Específicos

- Analizar las actitudes del docente de educación inicial y primaria que favorecen o limitan la inclusión de la persona con DM en el aula regular.
- Establecer la relación entre las actitudes que derivan en competencias profesionales del docente con los principios de la escuela inclusiva para la atención a la diversidad.
- Generar lineamientos técnicos que favorezcan el cambio de actitud en el docente de escuela regular ante la inclusión de la persona con DM.

MÉTODO

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, de tipo etnográfica, modalidad de campo. Los sujetos informantes fueron de carácter intencional con los siguientes criterios: ser docentes con más de 2 años de graduadas, en ejercicio por más de 3 años, pertenecientes a educación inicial y primaria, experiencia con personas que presentan DM y estén incluidos en la escuela, quedando los informantes constituidos por 10 docentes: 4 del nivel de educación Inicial y 6 de educación primaria.

Las técnicas que se utilizaron fueron la observación participante de tipo artificial, la encuesta y la entrevista y los instrumentos el cuestionario con preguntas abiertas y guión de preguntas. Ruiz (2012) plantea que la organización e interpretación de la información se realizó a través de la categorización y para la confrontación y la verificación de las interpretaciones se utiliza la triangulación.

RESULTADOS

Para interpretar los resultados obtenidos se procedió a la aplicación de la triangulación teórica. La finalidad de los resultados es comprobar o desaprobar como la actitud del docente de educación inicial y primaria posee gran relevancia en el éxito y desarrollo de cualquier programa educativo, pero sobre todo, del éxito o fracaso de cualquier educando, tenga o no una DM. La razón de ello, es comprender por que se generan actitudes favorables o no a cualquier evento social y conseguir las vías más idóneas que propicie cambios intrínsecos en el ser humano.

El cuadro 1 presenta los resultados obtenidos sobre las actitudes que favorecen o limitan al proceso de inclusión escolar del educando con DM. En la dimensión *“Conocimientos sobre discapacidad motora”* se conoció a través del indicador *“Estrategias de enseñanza”*, que la mayor preocupación del docente regular de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar del educando con DM, es el desconocimiento sobre cómo atender en la práctica educativa a estos educandos, es decir, cómo desarrollar estrategias de enseñanza que garanticen la adquisición de los aprendizajes, esto se refleja en las posturas expuestas por las docentes con respecto al indicador *“Estrategias”* ya que la han concebido como un acto de solidaridad a la condición del educando, de seguir las sugerencias de los especialistas o el de presentar estrategias únicas de enseñanza para todos los educandos; de ello se infiere que el docente carece de información que le permita crear y tener disposición para presentar estrategias de enseñanza innovadoras, didácticas, motivadoras, atractivas y adaptadas a las características de todos los educandos muy específicamente de los que presentan DM.

Cuadro 1. Actitud del docente para la atención pedagógica del estudiante con discapacidad motora

Categorías	Sub categorías
Conocimiento sobre discapacidad motora.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias sugeridas al educando con DM.
Estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • El docente desconoce estrategias de enseñanza a educandos con DM. • Fallas en la formación profesional del docente regular de inicial y primaria. • Temor y falta de disposición en el docente de escuela regular. • Desinformación en los padres, representantes, compañeros
Actuación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación previa de los docentes para el desarrollo de la inclusión escolar. • Promover la aceptación hacia la discapacidad. • Accesibilidad. • Incluir a la persona con DM con los niños de la escuela. • Rescatar los valores humanos. • La organización del aula debe corresponder a las características de las personas. • Promover la participación activa de la persona con DM en las actividades del aula. y de la comunidad
Valoración de la Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento sobre la DM. • Se comprende como afección, discapacidad o problema motor. • Trato igual que al resto de los educandos, con respeto, cariño y aceptación. • Búsqueda de apoyo con especialistas. • Propiciar el desarrollo de las potencialidades en la persona. • Mejorar la información, los recursos y las estrategias.
Proceso que vive el docente de escuela regular ante la persona con DM	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la educación para con el educando con DM como derecho. • El docente requiere formarse e informarse sobre inclusión escolar.

Categorías	Sub categorías
Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> • El docente acepta participar en el proceso inclusivo con conocimientos y herramientas previas para ello. • Considera estratégico educar juntos al educando con DM y el regular. • El docente debe cubrir las expectativas de los educandos.
Apoyo Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • El docente considera importante el trabajo en equipo con los especialistas y alcanzar habilidades.

El indicador “*Actuación Pedagógica*”, forma parte del resultado de las competencias actitudinales y conceptuales que maneja el docente regular, la información recabada evidencia una posición de solidaridad del docente regular para con el educando con DM, como la vía para explicar lo que él entiende debe ser sus funciones en el desarrollo del proceso inclusivo, actuación que vuelve a develar el desconocimiento sobre el tema tratado, pero sobre todo de cómo responden asertivamente y resolver oportunamente las situaciones que se puedan presentar en el aula ante la presencia del educando con DM. El punto central, reside en que la docente toma al señalado proceso como respuesta social desde el campo educativo por ser uno de los derechos humanos y como tal, también corresponden al educando con DM, sin embargo, la postura en la práctica pedagógica no pasa de la simple aceptación, protección, el uso de estrategias sugeridas por los especialistas y promoción de la interacción de ambos educandos, el regular y el que presenta la DM desde el plano de los valores humanos y sociales.

El indicador “*Valoración de la discapacidad*” se encuentran relacionados a la actitud porque agregan a la misma juicios producto de la herencia cultural, el cual se expresa en códigos morales y éticos, e impulsan al docente a establecer una postura determinante ante los sucesos sociales que se le presenta, siguiendo sus principios y lo que él considera que es “el deber ser”, según la mayoría. Al respecto los resultados de la información reflejan los juicios creados en los docentes a partir de lo que saben empíricamente sobre educandos con una condición especial y desconocen

que implica la condición en el ámbito social, humano y educativo en quien la presenta, o cuando consideran que las ganancias del educando incluido residen en su capacidad de integrarse, adaptarse y responder a lo que demanda el contexto escolar, sin considerar lo que el contexto debe hacer para adaptarse a las características de todos por igual; esto refleja como las expectativas y el valor humano por su funcionalidad como sujeto social para con los educando con DM está limitada a la condición física que presenta, es decir, no se visualiza prospectivamente como ente activo y productivo, subestimando las potencialidades de los referidos educandos en las escuelas.

La dimensión “*Procesos que vive el docente regular ante el educando con DM*”, se midió a través del indicador “*Aceptación*”, permitió inferir que el valor y juicio que el docente regular de ambos niveles adopta, ante tal hecho educativo parte de lo que sabe no solo en conocimientos académicos sino cultural, siendo esto último lo que le predispone ante eventos sociales nuevos, situación que se observa cuando los docentes responden con evasivas, carecen de profundidad o congruencia, lo que corrobora el desfase entre la formación, profesional del docente, el cuerpo normativo social-educativo y la realidad de las escuelas.

La inclusión desde la óptica del docente regular es una oportunidad educativa para el educando con DM, ya que le permite ser el motor para promover los valores humanos entre los educandos en el aula, la vía que exige al docente ampliar sus saberes, para así involucrarse asertivamente al proceso de inclusión y por ser un escenario diferente a los centros especiales, el educando con la condición podrá compartir e involucrarse con sus coetáneos; la contraposición a tal postura reside nuevamente que su éxito depende de cuanto sabe el docente regular sobre este proceso, que el ser visto como programa del sistema educativo y que por ser un derecho sólo posee carácter legal y curricular sin incidencias trascendentales en el quehacer pedagógico y lo que es más preocupante, que las acciones demandadas por los docentes es en función a la condición del educando, recordando que él es el diferente, es decir, no se ha comprendido que la heterogeneidad o diversidad es una cualidad propia de los seres vivos

y como tal es el contexto el responsable de abrir las oportunidades de acción para todos sus semejantes.

El indicador “*Apoyo Profesional*” arrojó que el trabajo en equipo es la clave para garantizar la atención educativa integral de calidad al referido educando, ya que las acciones compartidas permite vigilar, evaluar, realizar el seguimiento y la intervención oportuna de aquellos procesos que puedan afectar a favor o en contra del desarrollo educativo y social del educando con DM dentro del aula.

En síntesis, se considera que la información mide, lo que la teoría refiere sobre la actitud como agente coordinador de las acciones humanas para proteger y preservar el desarrollo humano en igualdad de condición entre los pares. Lo que quiere decir, que es la actitud del docente el termómetro que medirá la calidad de la inclusión escolar-social, como estrategia funcional al bienestar individual y colectivo.

El cuadro 2 sintetiza las actitudes favorables y limitantes del docente con respecto a la inclusión, a partir de las fortalezas representadas por las actitudes favorables para minimizar, compensar o eliminar los obstáculos que se derivan de las barreras psicológicas en el docente y que se extiende en sus sucesores como lo son los educandos, impidiendo así la efectividad del proceso educativo en cuanto a la inclusión de educandos con DM al aula regular y limitando el desarrollo eficaz de dichos educandos junto a sus coetáneos dentro de un mismo ambiente fortalecedor y normalizador.

Cuadro 2. Actitudes del docente de educación Inicial y primaria

Actitudes favorables	Actitudes desfavorables
<ul style="list-style-type: none">• Muestra interés por participar en las acciones para la inclusión escolar de las personas con DM.• Manifiesta una actitud positiva al reconocer la necesidad de formarse pedagógicamente sobre el tema de inclusión escolar y las DM u otros presentes en los educandos.• Muestra una actitud de respeto a la educación como derecho de todas personas en igualdad de condición y sin distingo alguno.• Muestra una actitud de aceptación hacia la persona con DM en el aula.• Muestra una actitud favorable al reconocer las potencialidades en las personas con DM. .	<ul style="list-style-type: none">• Muestra una actitud de desconocimiento y falta de información sobre inclusión escolar de la persona con discapacidad.• Muestra una actitud de conformación con los conocimientos que posee,• Manifiestan necesidad de formación para aplicar estrategias educativas diferentes• Manifiesta un comportamiento de temor y falta de apoyo para la inclusión de las personas con DM.• Necesidad de valorar la promoción y rescate de los valores humanos y sociales

El cuadro 3, refleja los resultados obtenidos en cuanto a la relación entre las actitudes que derivan en competencias profesionales del docente con los principios de la escuela inclusiva para la atención a la diversidad, donde se determinó que el perfil profesional del docente requiere una redimensión ya que como agente social de cambio necesita integrarse a su realidad social a través de la interacción directa con los contextos y se mantienen en las aulas como aún ocurre, teniendo espacio y tiempo para desarrollarse como docente investigador según expresa Aramayo (2010), este es un factor determinante para desarrollar programas y servicios para la personas con discapacidad.

Cuadro 3. Dimensiones e indicadores sobre las competencias profesionales y la escuela Inclusiva

Dimensiones	Indicadores	Competencias Profesionales	Principios de la escuela inclusiva
D E S E M P E Ñ O	ACTITUD	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza preconcebidas. • Actividades se presenta de una sola forma a las personas con DM. • Temor o rechazo ante la persona con DM • Poca información sobre diversidad, inclusión escolar. • Comportamiento que oscila entre la sobreprotección y la indiferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe ser flexible, ampliar su campo de conocimiento y abierto a los cambios. • Adopción del principio de participación y no a la discriminación. • Asegurar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.
	PERFIL DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento sobre como atender educativamente al educando con DM. • Formación académica no corresponde con la atención del niño con discapacidad. • Enseñanza basada en la homogeneidad y normalidad. • Centra la atención educativa en la condición. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe ser innovador, polivalente, investigador y reflexivo (Resolución No 1, 1996). • Las acciones pedagógicas deben estar centradas en el interés superior de la persona. • Adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de las personas

Cuadro 3. (Cont...)

Dimensiones	Indicadores	Competencias Profesionales	Principios de la escuela inclusiva
DESEMPEÑO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Los saberes profesionales del docente corresponden sólo a su área de trabajo. • Respuestas de enseñanzas rígidas. • Desconocimientos sobre educar en la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones que permitan el acceso, la participación y logros de todos los educandos. • Proporcionar una educación pertinente.
DIFERENCIAS INDIVIDUALES	DESARROLLO INTEGRAL DE TODOS LAS PERSONAS	<ul style="list-style-type: none"> • Las acciones pedagógicas responden a la demanda del currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar un ambiente educativo accesible a las características del educando con DM. • Lograr el desarrollo máximo de los talentos y capacidades de todas las personas.

Esta situación, corrobora la interrogante basada sobre la relación entre las competencias profesionales y los principios de la escuela inclusiva como vía para establecer un modelo de perfil profesional del docente que responda a la educación para todos, ya que, la información recabada en la entrevista revela la disonancia entre las bases de la formación inicial del docente en las Universidades para con lo que se requiere en las aulas actualmente. Se hace necesario perfeccionar las estrategias de enseñanza, de entender la incongruencia entre la teoría con la realidad

educativa y la falta de formación permanente sobre temas relacionados con la inclusión escolar-social de las personas con DM o cualquier otra situación. Aramayo plantea de manera positiva que la formación profesional mejora las prácticas educativas y sociales en beneficio de las personas con discapacidad.

Espacios sociales como las escuelas -a nivel de planificación de los aprendizajes y de infraestructura- siguen siendo concebidos basados en el criterio de homogeneidad y no de diversidad, donde los docentes no poseen herramientas de trabajo que marquen hitos en sus discípulos (estudiantes en general), considerándose así que la educación no dará por cumplida su labor de formar hombres y mujeres de éxito si continua parcelada en espacio de acción, de conocimientos y manteniendo una visión homogénea de la persona.

En el cuadro 4 se muestra los lineamientos a considerar para el logro exitoso de la inclusión educativa para las personas con DM representada en competencias genéricas y específicas.

Cuadro 4. Lineamientos técnicos para modificar las actitudes del docente

Categorías	Subcategoría	lineamientos	Comp. Genéricas	Comp. Específicas
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Organización de los espacios escolares	<ul style="list-style-type: none"> Realizar las modificaciones correspondientes a la infraestructura física que permita el acceso libre, autónomo y de confianza de las personas con DM en el plantel. Considerar los recursos tecnológicos y materiales necesarios que faciliten el desenvolvimiento académico de las personas con DM. 	La formación docente dirigida a desarrollar habilidades y destrezas para la aplicación de las TIC en el ámbito Educativo.	Conocer las TIC para generar estrategias innovadoras de inclusión en el aula para las personas con discapacidad.

Cuadro 4 (Continuación)

I N C L U S I Ó N E S C O L A R	Estrategias educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Accesar el currículo a partir de las sugerencias suministrado por los especialistas. • Informar y formar a los docentes sobre la mediación de los aprendizajes para la inclusión. • Garantizar la formación continua del docente sobre tópicos basados en su práctica educativa y realidad social. 	Posee una actitud de búsqueda permanente para investigar la realidad socioeducativa de manera interdisciplinaria haciendo uso de los proyectos educativos integrales comunitarios y de aprendizaje.	Integrar a la planificación del aula e institucional las sugerencias relacionadas con las recomendaciones dada por el equipo de especialistas es decir, lo relacionado a las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo.
	Derecho a un espacio social	<ul style="list-style-type: none"> • Las leyes educativas establecidas sobre inclusión garantizan una educación de igualdad para todos. 	Construye conocimientos pedagógicos mediante la integración de la teoría, la práctica y aspecto legales	Valora el pensamiento crítico y reflexivo en el quehacer docente atendiendo a la norma.
	I N C L U S I Ó N E S C O L A R	Adaptación de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la inclusión en un entorno educativo • Fortalecer el sistema de apoyo • Promover las adaptaciones curriculares • Considerar las adaptaciones de acceso al espacio físico, mobiliario y recursos escolares. • Emplear sistemas de apoyo • Fomentar trabajo cooperativo. 	Expresa conocimiento y valoración positiva hacia la diversidad, capacidades diferenciales para la promoción de la inclusión social a través de la acción pedagógica.
E S C O L A R	Integración	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar en el proceso inclusivo personal administrativo, docentes, padres • Promover el cambio de corrección con respecto a la condición como limitación. 	Genera ambientes de aprendizaje armónicos, abiertos y de confianza	Crea ambientes de experiencias de aprendizaje para las aceptaciones entre los alumnos de las diferencias individuales.

A través de la indagación efectuada en la acción del docente, se conocieron fallas y debilidades significativas en el proceso hasta ahora conocido como integración y que afectan aún más a la concepción real y efectiva de la inclusión como política educativa; estudiado a través de las dimensiones: (a) contexto educativo con los indicadores; organización de los espacios, estrategias educativas; (b) igualdad de oportunidades por medio de los indicadores, respeto a las individualidades y derecho a un espacio en la sociedad y (c) atención a la diversidad a través de los indicadores adaptación de estrategias e integración.

Los resultados indicaron que el docente de educación inicial y primaria en su práctica pedagógica, carecen de recursos físicos, materiales y técnicos que permitan el desenvolvimiento autónomo del educando con DM en el aula, así como la accesibilidad y dominio de los contenidos del currículo común, las estrategias educativas son preconcebidas y únicas para todos los educandos. A pesar de que los docentes son conscientes de que los educandos con DM gozan de los mismos derechos sociales y principios humanos que el resto de los educandos, las oportunidades de participación a las actividades en el aula están limitadas a su simple presencia y al cumplimiento de las tareas, de igual forma se aprecia la falta de preparación de los docentes para dar respuestas asertivas a la diversidad de los educandos. Ante las debilidades planteadas, es preocupante pensar como esperar y lograr el cambio de actitud en los docentes regulares de educación inicial y primaria ante la inclusión, si actúan desarticuladamente. Por ello, se considera importante promover la reflexión, evaluación, análisis y seguimiento del sistema educativo.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo 1 dirigido a analizar las actitudes del docente de educación inicial y primaria que favorecen o limitan la inclusión de la persona con DM en el aula regular, es posible concluir que:

- En la práctica educativa se aprecia estrategias metodológicas rígidas, preconcebidas y únicas para todos los educandos, donde

el objetivo es cubrir el currículum y no las necesidades reales de todos los educandos, manteniendo así al educando con DM al margen del dominio de los contenidos curriculares.

- La actitud desfavorable de los docentes en estudio ante la inclusión escolar, es producto de una formación académica basada en metodologías y estrategias que responden a los criterios estandarizados, es decir, no se les forma sobre los efectos del contexto, la cultura y lo biológico, que pueden predisponer el desarrollo normal del educando y que de la capacidad de respuestas asertivas del docente depende la evolución de todo educando.
- El ordenamiento de programas, proyectos o políticas educativas sin la formación previa del docente, les genera molestia, rechazo e indiferencia que los conlleva a actuar en contra del desarrollo de cualquier evento educativo, como por ejemplo, la inclusión escolar de educandos con DM, el cual trastorna la costumbre de enseñanza a la que están condicionados por pasar a un proceso que demanda mayor creatividad, dinamismo y diversidad en las acciones y estrategias.
- La desinformación del docente sobre el efecto y consecuencia de la DM en el desarrollo de las potencialidades cognitivas del educando que la padece, genera en él valores basados en la lástima o indiferencia ya que se centran en la condición, repercutiendo en la reducción de oportunidades educativas que potencialicen al educando con DM.
- La inclusión escolar del educando con DM ha sido hoy en día aceptada por los docentes regulares de inicial y primaria, pero es una aceptación basada más en la estadía de la persona en el aula que en su participación activa y total dentro de la misma.

En relación con el objetivo 2 referido a establecer la relación entre las actitudes que derivan en competencias profesionales del docente con los principios de la escuela inclusiva para la atención a la diversidad, se determinó que:

- La actitud del docente oscila entre el rechazo y la indiferencia a la sobreprotección o lástima, lo que repercute en el aprendizaje regular del educando con DM, hecho que no coincide con el tipo de docente que requiere el proceso inclusivo que es reflexivo, flexible, contextualizado y creativo sobre su acción pedagógica.
- El docente regular actualmente se mantiene al margen de los cambios educativos, actuando mecánicamente y no por convicción, posición disonante al perfil del docente polivalente, pluricultural y cónsono con la realidad, así como el carácter de ser investigador, creativo y adaptable a los cambios descritos por Aramayo (2013) en cuanto a como la formación profesional mejora las practicas educativas para beneficio de la personas con discapacidad.
- Tanto la formación académica del docente de escuela regular como la formación permanente no les proporcionan los conocimientos y herramientas acorde a la realidad social y educativo presente en las aulas, lo que repercute en la inseguridad e inestabilidad emocional y profesional del mismo para afrontar hechos educativos como la inclusión.
- La acepción de la diferencia y la diversidad que el docente de primaria e inicial manejan y aplican en el aula influye en sus competencias procedimentales las cuales no corresponden con los principios de la escuela inclusiva por estar enmarcadas en criterios rígidos y convencionales.

Finalmente en el objetivo 3 dirigido a generar lineamientos técnicos que favorezcan el cambio de actitud en el docente regular para la inclusión de la persona con discapacidad motora, se pudo concluir que:

- Los docentes de educación inicial y primaria, son conscientes de que la organización del aula debe responder a las características de las personas, pero la realidad en cuanto a infraestructura y recursos económicos interfieren en la concreción del aspecto mencionado. Se insta a elaborar proyectos educativos comunitarios que acerque a los colectivos comunitarios y colaboren con la solución de este problema.

- La necesidad de crear programas de formación para los docentes educación inicial y primaria activos, basado en teorías que les permitan generar estrategias para atender a la diversidad de estudiantes respetando su estilo y ritmo de aprendizaje e impactando en sus representaciones sociales, sensibilizando a la comisión de formación permanente de la escuela para que gire su planificación hacia esta situación.
- La formación del docente educación inicial y primaria requiere de educar en la pluriculturalidad, a fin de que construya herramientas pedagógicas centradas en la persona con discapacidad de forma integral y en toda su diversidad, que le permita potenciar y explorar sus capacidades individuales en espacios y condiciones iguales que sus coetáneos.
- El miedo del docente educación inicial y primaria ante el trabajo educativo del educando con DM, limita la oportunidad del mismo para desempeñar tareas, actividades o responsabilidades especiales en el aula, que le facilite la socialización con sus compañeros y entorno educativo; lo que ratifica un trabajo pedagógico para atender a la diversidad. Acompañamiento pedagógico del docente en educación especial para cambiar esta actitud.
- Se crearon a nivel tecnológico, redes sociales como blog, facebook y las universidades nacionales para facilitar los conocimientos interactivos sobre este tema.

REFERENCIAS

- Aramayo Z., M. (Comp.). (2010) Hablemos de la diversidad en la discapacidad. Investigaciones venezolanas sobre las personas con discapacidad. I jornadas de investigación en Discapacidad UMA 2010. Caracas: Universidad Monte Ávila. Centro de estudios para la discapacidad
- Aramayo, Z, M. (2013). *La investigación en Discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*. Centro de Estudios para la Discapacidad. Universidad Monteávila

- Bentein, B. y Pérez, L. M. (UNICEF). Blanco, R: (UNESCO). y Dunk, C. (Fundación HINENI). (Coords.). (2003). *[Proyecto de integración e inclusión de niño con discapacidad en la Escuela Regular]*. (1a. ed.). Santiago de Chile: Autor
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, Marzo 3, 2000
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Especiales (1994, Junio 7-10). Salamanca, España
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial* N° 5929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009
- Ley para las Personas con Discapacidad. Asamblea Nacional de República Bolivariana. (2007, Enero 5). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, No 38. 598, Noviembre 15, 2006
- Martínez, M. (2004). *Ciencias y artes en la metodología cualitativa*. (1a. Ed.). México: Trillas
- Resolución No. 1, República de Venezuela, Ministerio de Educación (Políticas del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia). (1996, Enero 15). Año 185° y 186°
- Ruiz O., J. I. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. [Libro en línea] Serie Ciencias Sociales. Universidad de Deusto, Bilbao. Disponible: http://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=fiabilidad+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=sEs17Gz7NP&sig=0IO4NYRQ2Y5P121wkVr2f_AJvJY#v=onepage&q=fiabilidad%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=true [Consulta: 2012, Junio, 15]
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*: Autor UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos, 2006. La alfabetización, un factor vital. París: UNESCO

El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

The teacher in the classroom and the use of mediation in the processes of teaching and learning

Keila N. Parra F.

keilaparra@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas**

Artículo recibido en marzo 2013 y publicado en septiembre 2014

RESUMEN

Presenta una visión sobre el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes del nivel de educación primaria. La investigación se ubicó en el contexto de la psicología educativa y en la perspectiva paradigmática de los enfoques: constructivismo, sociocultural y cognitivo. Investigación de tipo exploratorio, con diseño de campo. A la muestra de diez docentes de dos instituciones públicas, se le aplicó un cuestionario. Los datos se analizaron con el método de Kuder-Richardson y los resultados indicaron, que los docentes identificaron quince usos pedagógicos de la mediación. Recomendaciones a los docentes: (a) incorporar los tipos de conocimientos cuando desarrolla su clase, (b) definir de manera explícita en sus planificaciones el uso de estrategias de aprendizaje, (c) participar de manera involucrada en experiencias formativas, y (d) hacer uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, actualizándolos a través de cursos y talleres.

Palabras clave: *Enseñanza; aprendizaje; docente; mediación*

ABSTRACT

Presents an overview on the use of mediation in the teaching and learning processes at the level of elementary school. The research was placed in the context of educational psychology and the paradigmatic perspective such as constructivism, socio-cultural and cognitive development. Research exploratory at field design. The quantitative study was conducted administering a teacher questionnaire to ten teachers from two public schools. The data from this instrument were analyzed using the method of Kuder-Richardson. The results indicated that teachers even though they identified fifteen educational uses of mediation; they do not apply the right psychology educational and educational paradigmatic perspective. Recommendations for teachers: a) incorporate the types of knowledge when developing their classes (b) explicitly define in their planning the use of learning strategies, (c) participate in training experiences, and (d) make use of mediation in the teaching and learning processes. It would be feasible to upgrade through courses and workshops yearly.

Key words: *Teaching; learning; teacher; mediation*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad se apoya en la escuela como institución formal que hace posible el proceso educativo. La escuela es un medio educativo puesto por y en la sociedad a disposición del niño, de la familia y de la sociedad. El maestro efectúa su mediación pedagógica en una ósmosis de vida y de trabajo con alumnos, familias y miembros de la comunidad (García, 2001).

En este sentido, Suárez (2005) expresa que el docente se convierte en:

Fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (p.65).

De aquí la relevancia del papel que debe cumplir el docente, el cual requiere de capacitación, actualización permanente, un dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para guiar de manera efectiva, promover la reflexión y mejorar la práctica educativa en cualquier entorno que se le presente, sea en aula regular, aula especial o escenarios no convencionales.

Díaz y Hernández (1999) sostienen que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. Lo antes mencionado demuestra, la necesidad de asumir la mediación entendida como lo expresa Ríos (2006):

Experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten (ob. cit p.406).

Feuerstein (1990) sostiene que el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador y hace posible un aprendizaje intencional y significativo. Así mismo el autor considera, la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con las personas en el hogar o con los educandos en la escuela. Por su parte, Ferreiro (2006) señala que el docente favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes; es decir, mueve al sujeto aprender en su zona potencial. También son mediadores los padres, amigos y maestros.

Feuerstein (citado por Ferreiro 2006) puntualiza que el docente debe cumplir requisitos al mediar entre el alumno y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son: (a) la reciprocidad; (b) la intencionalidad; (c) el significado; y (d) el sentimiento de capacidad o autoestima.

Igualmente, considera que la mediación pedagógica “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar su entorno (p.69). “La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (ídem). En este sentido, se resalta la importancia del docente como mediador, debido a que es él quien orienta al estudiante en la conformación del andamiaje, definido por Bruner (1981) como el puente que se establece entre el estudiante y él; es decir, el docente deberá ser facilitador- mediador y el alumno constructo de su aprendizaje, producto de las interacciones entre el aula y los ambientes extraescolares.

De lo anterior se resalta, que los aprendizajes son el resultado de las diversas interacciones de los individuos con su entorno. Son todas estas experiencias las que se transforman en conocimiento y que Piaget (1981) lo explica a partir de dos procesos fundamentales: (a) una asimilación que alude a la incorporación de los elementos del ambiente, es decir, es la actuación sobre éste con el fin de construir un modelo del mismo y; (b) acomodación que consiste en modificar las estructuras mentales para aceptar e incorporar la nueva experiencia que se transforman en un cambio permanentemente de conducta o del potencial de la persona como resultado de las mismas.

Se puede inferir entonces, que es por vía de la metacognición, que el estudiante interactúa con su ambiente y construye sus conocimientos. Es un ente activo que ensambla, extiende, restaura e interpreta, para apropiarse del conocimiento desde los recursos de su experiencia y la información que recibe. Así mismo es por vía de la enseñanza; con el acompañamiento del docente, que aprende a organizar la información y desarrollar estructuras cognitivas adecuadas.

Piaget (ob.cit.); Castillo (1984); Coll (1989); Klinger y Vadillo (2001) expresan que varios factores anteceden y explican acerca de la construcción del proceso de adquisición del aprendizaje y que este ocurre cuando la experiencia provoca un cambio en el conocimiento o en el comportamiento del ser humano.

En este mismo orden de ideas, Vygotsky (1979) es considerado el precursor del constructivismo social, con énfasis histórico – social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Lo fundamental de esta teoría, se centra en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Además, puntualiza que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

Ríos (1997); Carretero (1998); Díaz y Hernández (1999); Coll (2000); Ontoria, Gómez y Molina (2000) y Monereo (2001) coinciden en afirmar en sus investigaciones que la Zona de Desarrollo Próximo representa la posibilidad que tiene el individuo de aprender en el ambiente social en la interacción con los demás. El conocimiento previo y la experiencia de los demás pares es lo que posibilita el aprendizaje; por consiguiente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, el conocimiento será más rico y amplio.

La Zona de Desarrollo Próximo Distal, según Ríos (1997); Carretero (1998) y Coll (2000) se logrará gracias a la mediación, entendiéndose por ésta el proceso en el cual participan un mediador (el docente) quién conduce los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la vez establece una relación de ayuda con el aprendiz (estudiante), para apoyarlo a organizar, desarrollar los procesos de pensamiento y facilitar su aplicación de estructuras superiores; es decir, el recorrido que se determina desde lo próximo a lo distal, es el recorrido del aprendizaje. El desarrollo distal es una meta a alcanzar.

La definición de la Zona de Desarrollo está representada por dos dimensiones: rol del docente como mediador y el aprendiz activo. Vygotsky (1979) reconoce que el niño piensa para recordar y el adolescente recuerda para pensar; por tanto pensar y recordar son procesos del pensamiento involucrados en el aprendizaje.

Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son

responsables de que la persona aprenda. En esta etapa, se dice que el ser humano está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

Vygotsky (1981) define la zona de desarrollo próximo, como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Para Monereo (2001) el docente debe centrar su enseñanza en procedimientos de aprendizaje idóneos; además, de desarrollar formas de razonamiento y pensamiento vinculados a la propia epistemología de la materia, es decir, los medios a partir de los cuales se crean nuevos conocimientos en ese campo del saber.

Lo anterior demuestra, que enriquecer el proceso educativo, exige una actitud positiva de parte de todos los entes involucrados en el hecho educativo, entre los cuales se encuentran: la escuela, la familia y la comunidad. Además el protagonista es el educando, si bien el aprender es responsabilidad de él, la promoción del aprendizaje corresponde en gran medida al docente de aula. El alumno aprende en la medida que el docente promueva el aprendizaje significativo a partir de espacios de reflexión y el uso de estrategias que permitan la construcción del conocimiento.

Ferreiro y Calderón (2005) puntualizan que el proceso de mediación se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso intencionado y de reciprocidad entre los miembros de un grupo. Así mismo, que el docente es un mediador por excelencia y debe estar atento: (a) explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo; (b) indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno; (c) negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse; (d) ofrecer ayuda a partir de dificultades manifiestas; (e) dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear; (f) enseñar a procesar la información; (g) permitir el error y la autorregulación y (h) respetar estilos y ritmos de aprendizaje.

Se plantea el interés del tema, a partir de observaciones realizadas por la investigadora en su rol de asesor en las prácticas profesionales adscritas al Departamento de Educación Especial, específicamente al Programa Dificultades de Aprendizaje, lo que ha permitido evidenciar que los docentes de aula no siempre manejan un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los aportes socioculturales implícitos en la teoría Vygotskiana. En este sentido, la importancia de la investigación se expresó en la búsqueda de información del hecho relativo al uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza el docente de aula, conocer cuales elementos del currículum caracterizan dichos procesos y así poder generar un cuerpo de orientaciones pedagógicas que contribuyan en fortalecer al docente como mediador de estos procesos de una manera más efectiva.

MÉTODO

Trabajo de tipo exploratorio que permitió examinar un tópico que se expresa en los componentes mediación-enseñanza-aprendizaje, en la modalidad de trabajo de campo, entendida como el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito de interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, entendido como lo señala el Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (2005). Para su desarrollo se estructuró en:

- Revisión de la literatura y arqueo de la información,
- Diseño y validación mediante juicio de expertos de un instrumento tipo cuestionario organizado en 4 partes. La primera recoge 5 ítems que conforman los datos de identificación de los sujetos encuestados, conformado por (10) docentes de aula regular, pertenecientes a dos (2) instituciones escolares con unidades operativas del área dificultades del aprendizaje, adscritos al Distrito escolar N. 3 del área metropolitana. La segunda parte representa la variable mediación representada en 7 ítems tipo ensayo. La tercera parte estuvo referida a la variable enseñanza

con 9 ítems, empleando la técnica de respuestas con alternativas y la cuarta parte representa la variable aprendizaje con 5 ítems, en una escala tipo Likert.

Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el método Kuder-Richardson en una prueba piloto que arrojó un promedio alto medio, utilizando el siguiente procedimiento: a) se aplicó la prueba piloto a 10 sujetos que reúnen las mismas características de la muestra intencional, las cuales son: docentes de aula, graduados, experiencia como docentes de aula y que se relacionaran con frecuencia con las maestras especialistas del plantel respectivo; (b) se recogieron las observaciones o recomendaciones obtenidas durante la aplicación de la prueba piloto para la redacción final del cuestionario y; (c) se utilizó una escala gradual para determinar la valoración de los grados de dificultad de los ítems, en dos momentos: previo a su aplicación, la codificación de dificultad lo determinó la investigadora y posterior a la aplicación del cuestionario, se empleó la siguiente escala.

5	Alto
4	Alto Medio
3	Medio
2	Medio Bajo
1	Bajo

La muestra intencional se conformó por diez (10) docentes del nivel de educación primaria, con las siguientes características: (a) docentes de aula, (b) graduados, (c) tienen experiencia como docentes en el aula y (d) se relacionan frecuentemente con las maestras especialistas.

El Análisis e interpretación de los resultados, se llevó a cabo utilizando el modelo Krippendorff (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003) como el análisis de contenido que se efectúa por medio de la codificación y que permite extraer las características más relevantes para ser transformadas a unidades que generen su descripción y estudio preciso. Se trataron las respuestas: (a) abiertas, referidas a contenidos diversos enmarcada por la variable mediación, (b) semi-abiertas con una

o varias alternativas para responder a la variable enseñanza, ambas respuestas se codificaron y se agruparon por ítems y; (c) cerradas referidas a la variable aprendizaje se codificaron empleando una escala de Likert organizada en función de (5) ítems.

RESULTADOS

Para el análisis y discusión de los datos obtenidos, se estructuró en 24 cuadros de contenido con las respectivas frecuencias y porcentajes y se utilizó el modelo de Krippendorff. A continuación se presentan los cuadros referentes al uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 1. Resultados sobre el uso de ejemplos aplicados por el docente de aula para desarrollar los contenidos. n= 10

Respuestas	Sujetos	%
Durante el desarrollo de las actividades de clase el docente de aula aplica el ejemplo cuando:		
a. A través de: láminas, las vivencias, fotos, historias, acontecimientos ocurridos dentro de la comunidad, en el país y a nivel mundial.	3	30%
b. Papel de la cotidianidad.	2	20%
c. Al iniciar una clase. Ejemplo: un mapa mental, para llegar a la idea mostramos un dibujo, para imaginarse la clase de hoy, se ilustra varios tipos de paisaje y se estaría hablando de ambiente y surge una lluvia de ideas.	1	10%
d. Uso del conocimiento previo del alumno muchas veces enriquece el proceso de interrelación con el alumno y también con los contenidos programáticos.	1	10%
e. Ilustración de contenido, en gran parte se pone de manifiesto la creatividad del niño.	1	10%
f. En ocasiones (ya que no se tienen recursos aquí en la escuela).	1	10%

Los docentes encuestados respondieron que aplican diversos tipos de ejemplos que le permiten desarrollar los contenidos, en el siguiente orden: el 30% hace uso de ejemplos simples para ilustrar los contenidos y en la misma proporción usan materiales didácticos; respuestas obtenidas con igual valor (10%) se enmarcaron en la utilización de contenidos para propiciar la creatividad, hechos para ser comentados en clase, conocimientos previos y los mapas mentales como estrategias.

Como puede observarse una alta proporción de los docentes (50%) utiliza ejemplos y materiales didácticos como procedimientos de uso generalizados en el aula.

El resto de las respuestas presentan una variación de alternativas que están vinculadas con una visión actualizada del currículo circunscrito por las recomendaciones del constructivismo. Starico, (1999) afirma que no hay aprendizaje significativo sin contenidos y los contenidos son herramientas para la comprensión del mundo que se organizan en conceptos, procedimientos, normas, valores y actitudes.

Igualmente, se puede observar que los docentes de aula evidencian preferencia por el uso de ejemplos simples como recurso de mediación y materiales didácticos, que permiten aplicar el ejemplo como estrategia de enseñanza para facilitar el proceso de ayuda académica.

El ejemplo puede ser de tipo formativo e ilustrativo, en las respuestas de los docentes se puede resaltar, que éste último es empleado generalmente para facilitar una explicación, desarrollar habilidades de parafraseo y compartir información.

Sin embargo, los docentes cuando responden la pregunta abierta sobre el uso de ejemplos del docente para desarrollar los contenidos del programa, sólo el 50% (5) sujetos encuestados responden de manera pertinente, y sostenidas por breves explicaciones que denotan conocimiento declarativo- conceptual. El resto de los sujetos encuestados (30%), es decir, (3) responden de manera afirmativa y no registran ninguna explicación o soporte de su afirmación.

Se reconoce como primera categoría el uso de ejemplos asociado a los materiales didácticos, utilizados por el docente de aula para desarrollar los contenidos.

Cuadro 2. Resultados sobre el uso de la comunicación del docente de aula a través del lenguaje oral. n= 10

Respuestas	Sujetos	%
El docente en el aula se comunica a través del lenguaje oral, con las siguientes alternativas:		
a. Cuando explica una actividad debe cuidar que se conozca el nivel de vocabulario a manera de ejemplos: .-Conversar, explicar, técnica de la pregunta, discusiones socializadas. .-Todos los días de forma adecuada, durante la clase. .-Cuando se conversa algunas situaciones o experiencias que han tenido los estudiantes .-Generalmente en cualquier área, la manera de iniciar una comunicación oral, es adecuado en el tono de voz, propiciando preguntas atractivas que cautiven a los niños, respetando los turnos de conversación para que el hilo de la comunicación logre fluir.	4	40%
b. Usando el tono de voz adecuado, trato de ser tratable, cariñosa y tolerante.	3	30%
c. Primero: se utiliza en el momento de inicio de clase, con lluvias de ideas, donde los alumnos hablan y entran en discusiones sobre el tema, en forma colectiva.	1	10%
d. Me gusta hablarle en forma directa y concreta, por ejemplo cuando surge un conflicto conversamos aparte.	1	10%
e. A través de un dibujo o una palabra clave para obtener la información que posee el estudiante y hacer las correcciones necesarias para obtener un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, también por las intervenciones que hace el docente al suceder algo en el aula.	1	10%

Los docentes respondieron que utilizan el lenguaje oral en el siguiente orden: conversaciones (40%), explicaciones (30%), discusiones socializadas (20%), técnica de la preguntas, (10%) y dibujos (10%).

Las respuestas dadas por los docentes de aula evidencian que utiliza el lenguaje oral como herramienta para construir conocimiento, debido a que utilizan varias alternativas: al inicio de clase la técnica lluvia de ideas, aprovechan las experiencias previas y aplican ejemplos con dibujos de palabras y obtienen información del estudiante durante las conversaciones.

En este orden de ideas, Vygotsky (1979) afirma que el lenguaje es una herramienta que posibilita la toma de conciencia de sí mismo y el ejercitar el control voluntario de las acciones. Es importante señalar, que el diálogo debe propiciarse a partir de los intereses de los niños. Igualmente juega un papel prioritario en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se reconoce como segunda categoría que representa el uso pedagógico de la mediación: la aplicación de estrategias de enseñanza que se caracterizan por el diálogo, el intercambio de ideas y la promoción de respuestas en grupo. Se estima probable que las estrategias de enseñanza promovidas por el docente, con propósito grupal, expresión de ideas y opiniones ayuda al estudiante a desenvolverse en el grupo y favorecer el diálogo.

Cuadro 3. Resultados sobre los elementos – claves utilizados por el docente de aula para facilitar la libertad y la expresión de opiniones. n=10

Respuestas	Sujetos	%
El respeto es considerado un elemento que contribuye con la expresión de libertad y opiniones, se manifiesta en las siguientes formas:		
a. A través de la opiniones de los alumnos, lluvia de ideas, respetando la opinión de los demás, a pesar de las diferencias.	3	30%
b. Confianza, libertad por la opinión de los demás.	2	20%
c. Aplicando estrategias de aprendizaje: por medio del juego, cantos, producción escrita, producción plástica, opiniones, participación en todo lo concerniente al aula y al aprendizaje.	2	20%
d. La participación en clase, expresión libre al realizar las tareas, y el compartir en grupos.	1	10%
e. A través de normas y derecho a la palabra.	1	10%

Los docentes respondieron que emplean elementos claves para facilitar la libertad y la expresión de opiniones en el siguiente orden: establece las normas del buen hablante y el buen oyente (70%), promueve un clima de respeto (20%) y promueve un clima de confianza en un (10%).

Como puede observarse los docentes de aula, para la expresión de libertad y opiniones usan un conjunto de aprendizajes de tipo actitudinal, normas y valores asociados a las actividades académicas, tales como: juegos, cuentos, compartir en grupo y producción escrita y plástica, para facilitar la libertad y la expresión de ideas.

La capacidad del profesor para crear situaciones de intercambio cooperativo es fundamental, porque le permite al estudiante potenciar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todos los usos dados por los docentes de aula para ayudar a los estudiantes a expresarse con libertad y emitir opiniones, los favorece y evidencian una gama de contenidos procedimentales orientados a la prosecución de una meta. Puede observarse que se integran dos tipos de contenidos: el procedimental ya señalado anteriormente y el actitudinal, normas y valores prescrito en el Currículo Básico Nacional (1998), los primeros están ordenados en acciones u operaciones a ejecutar para conseguir un fin y los segundos dirigidos al equilibrio personal y a la convivencia social.

La comunicación entre maestro y alumno es dinámica y única; nunca un momento de clase es igual a otro, debido a que el alumno cambia sus experiencias y va enriqueciendo su conocimiento. Por tanto la comunicación debe abarcar la transferencia y comprensión de significados.

Se reconoce como tercera categoría que representa el uso pedagógico de la mediación: se puede aplicar el contenido procedimental y actitudinal, normas y valores en la integración de variadas formas de actividades académicas y pedagógicas. Monereo (2001) se refiere a los organizadores principales como formas vertebradoras, como ejes centrales que permiten

concretar el currículum o como lo prescribe el CBN (1998) los contenidos son bloques de contenido para trabajar el docente de aula.

Cuadro 4. Resultados sobre las alternativas para la solución de los problemas utilizados por el docente de aula en clase. n=10

Respuestas	Sujetos	%
El docente de aula realiza la solución de problemas cuando:		
a. Conversando con los estudiantes, utilizando diversas alternativas: ofrece disculpas, evita agresiones, negocia, hace acuerdos, dramatiza soluciones y realiza actividades recreativas.	3	30%
b. Por medio del dialogo, escuchándoles, emitiendo sus opiniones, haciéndole los respectivos correctivos.	1	10%
c. A través de la participación del maestro especialista y /o representante.	1	10%
d. Conversando con los alumnos, para que aprendan a pedir disculpas, a oír, a evitar la agresión verbal y física a través de normas y actividades recreativas.	1	10%
e. Hablando con las partes involucradas, buscando soluciones que beneficien a ambos.	1	10%
f. Entrevista individual con el alumno, si el problema se generaliza converso con todo el grupo para que surja soluciones de ellos mismos y así llegar a un consenso.	1	10%
g. Dándole ejemplos de las consecuencias que encontramos de acuerdo al tipo de problemas y pequeñas dramatizaciones donde entre todos en el salón le encontramos solución.	1	10%
h. Respuesta en blanco.	1	10%

Los docentes respondieron que solucionan los problemas en el aula en el siguiente orden: conversando con los alumnos en un (70%), buscando acuerdos (20%) y llamando al representante y directivos en un (10%).

Como puede observarse los docentes de aula utilizan variadas estrategias conversacionales con los alumnos: ofrece disculpas, evita agresiones, negocian, llega a acuerdo, realiza dramatización de soluciones y realiza actividades recreativas. Igualmente, utilizan el diálogo

y la participación del docente especialista o representante del estudiante, así requerido. Lo cual resulta favorable para hacer posible la mediación. Sumado a la búsqueda de acuerdos entre ellos, para buscar soluciones en el contexto del ambiente del aula.

Para lungman (1998) el docente como mediador debería contribuir a desarrollar las habilidades para la resolución de problemas en el aula. La comunicación en el aula le brinda la oportunidad al estudiante y docente de aula de intercambiar y expresar opiniones, experiencias, pensamientos, emociones, vivencias, entre todos los actores involucrados en el hecho educativo.

Igualmente, el aula es un espacio de aprendizaje para estimular en los estudiantes su actitud crítica ante las diferentes situaciones que se le presenten, es por ello, la relevancia del docente es ejercer la comunicación como una nueva forma de acción común que hace referencia a una recomposición de las relaciones sociales, apelando a las nociones de contrato, negociación y confianza.

Lo antes señalado, sería correcto si se tratase de problemas de comportamiento o infracción de normas. Por el contrario, los docentes no decodificaron el sentido mediador de la solución de problemas en la perspectiva de utilizar estrategias de participación de pares o de cooperación entre varios miembros del grupo.

Se reconoce como cuarta categoría que representa el uso pedagógico de la mediación: aplicar diversas modalidades para la solución de problemas en el aula en el ámbito social conocido por los miembros del grupo, es decir, la clase considerado por Coll (2000) al aula como el ambiente natural en el cual se desenvuelven los niños y los docentes.

Sin embargo, las respuestas obtenidas evidencian un buen acercamiento a la literatura existente en el área para resolver problemas promoviendo los componentes: cognitivo, valorativo y de acción propios del aprendizaje de tipo actitudinal, normas y valores; así tratados por los investigadores Coll (2000) y Monereo (2001).

Cuadro 5. Resultados sobre el uso del diálogo que fomenta el docente de aula en clase. n=10

Respuestas	Sujetos	%
El docente de aula utiliza el diálogo en clase, a través de:		
a. Discuten un tema leído en grupo, comparten vivencias, experiencias, parafraseo, cuentos, leyendas, fábulas y juegos.	3	30%
b. Realizan trabajos en equipo con carácter de rotación de integrantes y dinámicas.	2	20%
c. Utilizando la lluvia de ideas.	1	10%
d. Partir de un tema.	1	10%
e. Favorecer la confianza y evitar conductas inadecuadas	1	10%
f. Expresando opiniones.	1	10%
g. Aplicando las normas del buen hablante y el buen oyente.	1	10%
i. Respuestas en blanco.	1	10%

Los docentes respondieron que fomentan el diálogo en clase en el siguiente orden: utilizan dinámicas de grupo (60%), a partir de discusiones sobre un tema leído (20%), y generando lluvia de ideas y creando un clima de confianza (10%).

Los docentes de aula encuestados revelan que usan variadas alternativas pertinentes para fomentar el diálogo en clase. Estas respuestas aunque con ponderaciones diversas, todas conducen a reconocer que los docentes se inscriben en una perspectiva actualizada del currículum.

Los docentes debe desarrollar en los grupos de aprendizajes la negociación por medio del diálogo y la comunicación, herramientas básicas de la negociación. En este sentido, Burguet (1999) define la negociación como "las partes directamente se interrelacionan para llegar a un acuerdo" (p.208).

Las negociaciones permiten filtrar las relaciones de prácticamente todos los miembros de un grupo. De aquí la importancia del maestro como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sea un puente entre los alumnos o grupo para poder facilitar una solución negociada mediante razonamiento, persuasión y sugerencias de alternativas en

pro de resultados favorables que satisfagan a todas las partes y forjen relaciones positivas dentro del grupo.

El diálogo representa una de las vías para la participación escolar, que resulta imprescindible cuando se busca un aprendizaje significativo. Además permite el desarrollo del pensamiento y de múltiples habilidades para el razonamiento; cuando éste es producto de una interacción armoniosa, basado en el respeto contribuye al crecimiento de la autoestima de los alumnos generando en éste mayor seguridad y control de su aprendizaje.

Se reconoce como quinta categoría que representa el uso del diálogo a nivel de procesos de comunicación que se expresan en diversas situaciones que ocurren en el aula, pero que no comporta procesos de transformación social o cultural.

Cuadro 6. Resultados sobre el fomento de las relaciones interpersonales aplicadas por el docente de aula en clase. n=10

Respuestas	Sujetos	%
El docente de aula fomenta las relaciones interpersonales utilizando alternativas tales como:		
a. Colaboran con materiales, participan en juegos, cambian de equipos para realizar trabajos en función de un tema.	3	30%
b. Dándole buen trato, resaltando sus virtudes a cada momento, diciéndoles que los niños son muy inteligentes y capaces de hacer lo que se propongan.	2	20%
c. Mensualmente realizamos “nuestro compartir”, celebrando los cumpleaños del mes. Tenemos un sitio donde se colocan los nombres de los cumpleaños.	1	10%
d. Primero que aprendan a conocerse y aprobar sus diferencias y a darse cuenta que no todos somos iguales para encontrar un buen ambiente para relacionarse.	1	10%
e. Respeto, responsabilidad, integración como grupo a pesar de sus diferencias al emitir sus opiniones.	2	20%
f. Respuestas en blanco.	2	20%

Los docentes respondieron que fomentan las relaciones interpersonales en el aula en el siguiente orden: realizando actividades grupales (90%) y promoviendo actividades para que se conozcan en un (10%).

Los docentes de aula usan diferentes actividades grupales para fomentar las relaciones interpersonales. Es decir, el grupo es el centro principal y organizador de las actividades, lo cual se inscribe en la perspectiva actual y social en las recomendaciones del CBN (1998).

El uso de técnicas para trabajar el grupo como actividad es válida en el contexto escolar, más no representa la posibilidad de un ámbito de interacción que desarrolle la zona de desarrollo.

Napier y Gershenfeld (1998) expresan que el “el grupo real es donde los individuos pueden interactuar, probar ideas, oír las respuestas de otros, obtener retroalimentación sobre su propia conducta y aprender” (p.75).

El trabajo en grupo, permite confrontar el punto de vista de cada miembro del grupo, debatir sobre los temas expuestos, debatir en torno a soluciones propuestas al problema planteado, fomenta la responsabilidad y creatividad de cada miembro del grupo; lo que implica para el docente generar condiciones favorables fundada en procesos grupales y de participación para el desarrollo y resolución de la situación planteada.

El trabajo grupal es una estrategia que promueve cambios en la forma de enseñar y también en la forma de aprender; involucra una tarea organizada y en conjunto tanto para el docente como para el estudiante. Igualmente le permite al estudiante desarrollar interés por la investigación, fortalecer la actitud crítica y capacidad para emitir como aceptar opiniones.

Es importante destacar, que sólo un (10%) reconoce como necesario la promoción de actividades para que los estudiantes se conozcan entre ellos. Lo que representa para Vygotsky (1979) el papel de los pares, es decir, la ayuda mutua.

Se reconoce como sexta categoría el fomento de las relaciones interpersonales en el desarrollo de las actividades en el aula, más no trasciende a niveles de mayor compromiso socio-cultural.

Cuadro 7. Resultados sobre cómo fomenta el docente de aula la cooperación de los estudiantes en clase. n=10

Respuestas	Sujetos	%
El docente de aula usa la cooperación entre los estudiantes, a través de:		
a. Aplican actividades de grupo en donde tengan que compartir para llegar a un mismo fin, terminar la actividad satisfactoriamente, juegos en grupos.	4	40%
b. Se organizan a la hora de desayunar y almorzar cada día, se sirven, recogen las bandejas, limpian las mesas, barren, ordenan a diario el aula, colaboran con los demás docentes cuando se les necesita.	3	30%
c. Al compartir, ayudando en las dificultades e intercambio de ideas.	2	20%
d. Respuestas en blanco	1	10%
Totales	10	

Los docentes respondieron que realizan la cooperación entre los estudiantes en el siguiente orden: realizando actividades grupales (90%) y asignándole responsabilidades a cada estudiante dentro del aula en un (10%).

Las cifras indican, como los sujetos encuestados planifican el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de un aprendizaje cooperativo (90%) enmarcado en establecimientos de normas y un clima de respeto.

El docente según el CBN (1998) debe facilitar procesos de cooperación en atención a los ejes: valores y pensamiento crítico.

El docente como mediador, según señala Díaz y Hernández (1999), deben realizar actividades en el aula que ayuden al estudiante en sus procesos de auto-estructuración; y la cooperación, apoyo en compañía del mediador.

El trabajo cooperativo tiene efectos en el rendimiento académico de los alumnos, así como en las relaciones socio-afectivas.

Romo (1997) argumenta que el profesor en su discurso pedagógico ejerce una función de mediación que lo coloca entre el conocimiento científico, los métodos de enseñanza y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno; además de ser un socializador en el establecimiento de las relaciones de persona y de grupo.

Los docentes de aula encuestados revelan que necesitan procesos formativos que les permita aplicar de manera pertinente la cooperación. En este sentido, lungman (1998) señala, que la cooperación permite a los docentes en el aula contribuir con el trabajo en grupo y en equipo para aprovechar los talentos y virtudes de los estudiantes.

Se reconoce como séptima categoría a la cooperación que se manifiesta en las actividades de grupo y juegos con el propósito de compartir sólo en la merienda, más no se evidenció el uso de la cooperación con propósito cooperativo que incluyera los componentes cognitivos, sociales y culturales para favorecer la mediación en la enseñanza.

A continuación se presentan las categorías que surgieron de las respuestas facilitadas por los docentes de aula encuestados con respecto al uso de la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- El ejemplo asociado a los materiales didácticos y acontecimientos ocurridos en la comunidad.
- La aplicación de estrategias de enseñanza que se caracterizan por el diálogo, el intercambio de ideas y la promoción de respuestas en grupo.
- La aplicación del contenido procedimental y actitudinal, normas y valores en la interrelación de variadas formas de actividades académicas y pedagógicas.
- Se aplican diversas modalidades para la solución de problemas en el aula en el ámbito social conocidos por los miembros del grupo, es decir la clase.

- El uso del diálogo a nivel de procesos de comunicación que se expresan en diversas situaciones que ocurren en el aula, (más no comporta procesos de transformación social o cultural).
- El fomento de las relaciones interpersonales en el desarrollo de las actividades en el aula.
- La cooperación que se manifiesta en las actividades de grupo y juegos con el propósito de compartir, (más no se evidenció, el uso de la cooperación con el propósito cooperativo que incluyera los componentes cognitivos, sociales y culturales para favorecer la mediación en la enseñanza).
- Uso variado de alternativas pedagógicas puntualizadas a materiales didácticos que provienen del diseño e impresión de materiales; de actividades pedagógicas asociadas a los materiales didácticos y audiovisuales.
- El uso de elementos claves para organizar las actividades de clase; se enfatizan el aprendizaje cooperativo y el espacio organizado, clima de respeto y normas acordadas por los miembros del grupo.
- La variedad de criterios preferidos por el docente de aula para organizar los contenidos del aprendizaje, son: la integración de los bloques de contenido y selección de indicadores para cada área.
- El uso de las estrategias aplicadas por los docentes de aula para el desarrollo de las actividades académicas: predomina la aplicación de la lluvia de ideas.
- La selección de materiales didácticos utilizados en clase por el docente de aula, se encuentran: promover los enlaces entre los conocimientos previos y la nueva información.
- Selección de las estrategias que permite aplicar los ejemplos didácticos, los docentes prefieren la formulación de preguntas claves.
- Los criterios de evaluación aplicados por el docente de aula, evidencia predominio de la evaluación continua.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación del docente de aula de mayor preferencia, son: la observación, el registro diario y lista de cotejo.

De lo anterior, se evidencia que los 15 usos pedagógicos de la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje arrojados por los docentes de aula encuestados, se relacionan y vinculan entre sí con la ejecución de la clase, el aún vigente Currículo Básico Nacional (1998) y el aprovechamiento por parte de los docentes de las diversas situaciones y experiencias académicas. Estos componentes se ejecutan en un ambiente tradicional o convencional que no comporta procesos de transformación socio-cultural ni cooperación cognitivo, social y cultural.

CONCLUSIONES

En atención al uso de los elementos que caracterizan a la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es posible señalar que:

Enriquecer el proceso educativo, exige una actitud positiva de parte de todos los entes involucrados en el hecho educativo, entre los cuales se encuentran: la escuela, la familia y la comunidad. Además el protagonista es el educando, si bien el aprender es responsabilidad de él, la promoción del aprendizaje corresponde en gran medida al docente de aula y al docente en educación especial, por ser éstos promotores de aprendizajes significativos, a partir de espacios de reflexión y el uso de estrategias que le permiten al educando la construcción de conocimiento.

Considerando los resultados pareciera que el docente de aula aplica diversas formas de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje pero de manera empírica, más que fundamentado en el dominio del conocimiento conceptual declarativo que debe poseer todo profesional de la docencia.

Los resultados sobre el uso pedagógico de la mediación del docente de aula revela una expresión de variados usos que fluctúan desde el enfoque del currículo tradicional representado en el uso de ejemplos didácticos, materiales, solución de problemas, fomento de las relaciones interpersonales a una perspectiva más renovada que rige las estrategias

del aprendizaje, la evaluación continua, uso de técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa, así manifestado en la mayoría de sus respuestas.

Los docentes transitan el recorrido formativo signo de toda reforma educativa, de lo cual pudiera inferirse que están motivados, más no demostraron en las preguntas abiertas y el cruce de información efectuado en el análisis e interpretación de los resultados que usan mediación del aprendizaje en la perspectiva vigostkyana, habida cuenta que el lenguaje como agente socio-cultural se reveló más bien inclinado a un uso didáctico que favorece la comunicación y el desarrollo de las actividades pedagógicas del aula.

Sin embargo, debe reconocerse el caudal creador en las respuestas dadas por los docentes de aula, quienes revelaron quince (15) usos pedagógicos diferentes de mediación en una perspectiva marcadamente constructivista que toma en cuenta las prescripciones teóricas (también variadas) sobre la construcción del conocimiento y el aprovechamiento de la experiencia favorecida como se ha dicho, por el fomento de la comunicación en el aula.

La comunicación en el aula le brinda la oportunidad al estudiante y docente de aula de intercambiar y expresar opiniones, experiencias, pensamientos, emociones, vivencias, entre todos los actores involucrados en el hecho educativo.

El maestro debe desarrollar en los grupos de aprendizajes la negociación por medio del diálogo y la comunicación, herramientas básicas de la negociación. En este sentido, Burguet (1999) define la negociación como “las partes directamente se interrelacionan para llegar a un acuerdo” (p.208).

La negociación escolar, se basa en buscar el consenso, la colaboración y desarrollar actitud crítica entre los estudiantes. Además, permite desarrollar una comunicación de doble vía para llegar a acuerdos entre las partes. De aquí la importancia del maestro como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sea un puente entre los alumnos o grupo

para poder facilitar una solución negociada mediante razonamiento, persuasión y sugerencias de alternativas en pro de resultados favorables que satisfagan a todas las partes y forjen relaciones positivas dentro del grupo.

El diálogo como estrategia didáctica tiende a potenciar en el estudiante el desarrollo de actitudes de respeto, colaboración y además permite la interacción y confrontación de puntos de vistas que facilitarán el proceso de construcción del conocimiento.

Al respecto, Díaz y Hernández (1999) la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes y son ellos quienes deben recibir la ayuda pedagógica que le sea requerida.

Lo anterior pone de manifiesto, que el aula es el espacio de aprendizaje que le brinda la oportunidad a cada estudiante de incorporar nuevos conocimientos y experiencias. Además, es un escenario de interacción para la función socializadora. El alumno aprende en la medida que el docente de aula, en su rol de mediador, promueve el aprendizaje significativo, a partir de experiencias de reflexión y aplicación de estrategias que le permitan la construcción del aprendizaje.

Como punto final, el fortalecer el desempeño profesional del docente de aula en su rol de mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje es de gran importancia porque le permite facilitar y promover el potencial del estudiante, el cual debe ser estimulado para lograr un desarrollo exitoso en dichos procesos.

A continuación se ofrecen las siguientes recomendaciones, dirigida a los docentes:

- Analizar e incorporar los tipos de conocimientos, así como una perspectiva cognitiva y procesual para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando desarrolla su clase.

- Definir de manera explícita en sus planificaciones el uso de estrategias de aprendizaje que promuevan el uso del lenguaje como recurso que facilite los procesos de mediación social y cultural.
- Hacer uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello sería factible la actualización a través de cursos y talleres.

REFERENCIAS

- Burguet, M. (1999). *El Educador Como Gestor de Conflictos*. Madrid: Desclée de Bouwer
- Bruner, J. (1981). *Vygotsky, Una Perspectiva Histórica y Conceptual. Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Pablo del Río
- Carretero, M. (1998). *Constructivismo y educación*. México: Progreso
- Castillo, C. (1984). *Piaget y Bruner: Aportaciones a la Práctica Educativa*. 2 (1). Resumen. Universidad Pedagógica Nacional
- Coll, C. (1989). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós
- Coll, C. (2000). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Madrid: Paidós
- Colis (2000). *Programa Básico de Intervención. Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales*. Madrid: Comunidad de Madrid
- Currículo Básico Nacional (1998). República de Venezuela. Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Educación Básica. Caracas: autor
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Ferreiro, R. y Calderón, E. (2005). *ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*. México: Trillas
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas
- Feuerstein, R. (1990). *The Theory of structural cognitive modificatibility*. http://www.educadormarista.com/desconitivo/los_paradigmas_vigotskianos.htm

- García, A. (2001). *Teorías e Instituciones de la Educación. Una aproximación Sociológica*. Madrid: Padilla Libros Editores
- Lungman, S. (1998). *La Mediación Escolar*. Buenos Aires: Lugar
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2001). *Psicología Cognitiva. Estrategias de Prácticas Docentes*. México: Mc Graw Hill
- Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral (2005). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: FEDUPEL
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Editorial Grao
- Napier, R. y Gershenfeld, M (1998). *Grupos: Teoría y Experiencia*. México: Trillas
- Ontoria, A, Gómez, J y Molina, A (2000). *Potenciar la Capacidad de Aprender y Pensar*. Madrid: Narcea
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata
- Romo, R. (1997). *Interacción y Estructura en el salón de clases, negociación Y estrategias*. México: Universidad de Guadalajara
- Ríos, P. (1997). *La Mediación del Aprendizaje*. Cuadernos Educación UCAB, 1, 34- 37.
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Caracas: Textos
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Caracas: Textos.
- Starico, M. (1999). *Los Proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela par la diversidad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Suárez, R. (2005). *La Educación. Teorías Educativas. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. Madrid: Trillas
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Critica / Grijalbo
- Vygostsky, L.S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade

RESEÑA DE LIBRO

La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI. Autor. Manuel Aramayo Zamora (2013). Universidad Monteávila.

Belén Osorio.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

beleme@gmail.com

La última publicación del Dr. Manuel Aramayo titulada *La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*; ha sido elaborada con la revisión actualizada de diversas iniciativas e investigaciones centradas en la realidad venezolana y abarcando diferentes discapacidades, con el fin de que las personas con discapacidades puedan ser incluidas en todos los espacios sociales.

El Dr. Aramayo, ha sido uno de los pioneros de la investigación en el área de discapacidad en Venezuela y esta nueva publicación, es de gran valor para informar, documentar y formar a profesionales y estudiantes de diferentes ámbitos en materia de discapacidad.

Este nuevo texto, doscientas setenta (270) páginas se estructura en 3 grandes capítulos.

El primer capítulo, alusivo a ***Una visión general de la investigación*** en donde recoge a través de la realización de un ensayo documental, una gran variedad de trabajos de investigación realizados a nivel de pregrado y postgrado de diferentes universidades del país, así como, trabajos de ascenso de profesores universitarios, sobre temas referidos con la discapacidad intelectual, síndrome de Down, autismo, síndrome de asperger, discapacidad visual, discapacidad auditiva, sordoceguera, discapacidad motora, integración, inclusión, inclusión sociolaboral, educación superior, la familia, recreación, deporte, música, arte y sexualidad. Trabajos realizados en los primeros 12 años de este nuevo siglo, con la finalidad de dar a conocer una primera aproximación de las diferentes investigaciones que se realizan en el país, en el área de discapacidad.

Al final de este ensayo, se pueden visualizar diferentes títulos de investigaciones y publicaciones realizadas por los profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Educación Especial, pionera en la formación de los profesionales que laboran en el ámbito de la Educación Especial en el país, lo cual evidencia el alto nivel investigativo de esta casa de estudio en materia de discapacidad.

En el segundo capítulo, presenta la Propuesta de la **Transformación de la Educación Especial en Venezuela**, emanada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

La misma, está acompañada de algunas posturas críticas asumidas por diversos colectivos organizados a nivel nacional, tales como el Centro de Desarrollo Infantil N°7 y Trabajadores de la Educación Especial del Estado Miranda, Pronunciamiento del Distrito Capital, Observatorio Venezolano de la Discapacidad, Centro de Atención Integral “Hellen Keller”; Madres, padres, profesionales activos y jubilados de la modalidad de Educación Especial; Equipo de Integración “Miguel José Sanz” y Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas. Finalizando este apartado con reflexiones y observaciones personales a esta Propuesta.

Y un el tercer capítulo, alusivo a **Libros venezolanos sobre discapacidad**, donde realiza reseñas de diversos textos venezolanos publicados y próximos a publicar, elaborados por él mismo, así como por diferentes organizaciones e investigadores de discapacidad en Venezuela, tales como Ana María Morales, Belén Pérez de Arado; Pedro Rodríguez, Lucia Pestana, Moraima Núñez, Asociación Civil sin Barreras, Eloy Albornoz, Moraima Torres, Yolanda Pérez, María Luz de Troconis, María de Morales, Beatriz Huncal, María Teresa García, Marlene Fermín, Mira de Hernández, Morayma González, Myriam Anzola, Fundadown, Tania Navas, entre otros.

Esta nueva publicación del Dr. Aramayo, es de gran apoyo para todas las instituciones universitarias tanto públicas como privadas formadores de futuros profesionales que laborarán en el ámbito de la discapacidad en Venezuela.

EVENTO

**Celebración del día internacional de las personas con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas.
3 de diciembre de 2013**

Henry José Rumbos Ruiz

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

El día 3 de diciembre de 2013 en el marco de la celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, decretado por las Naciones Unidas en el año 1992 al finalizar el “Decenio para los Impedidos”, se realizaron en el Instituto Pedagógico de Caracas una serie de actividades donde participaron unidades operativas que atienden a esta población, estudiantes con y sin discapacidad, administrativos, obreros y docentes de esta casa de estudio.

Teniendo en cuenta el tema central del 2013 “Romper las barreras, abrir las puertas: por una sociedad inclusiva”, los profesores pertenecientes al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, organizaron doce (12) espacios de encuentro entre las personas con discapacidad y la comunidad ipecista. A saber: Entrega de material alusivo a la inclusión de las personas con discapacidad, colocación de lazos de color azul, Yincana “Ponte en mi lugar”, cine foro con la película Brecha en el Silencio”, muestra fotográfica sobre las personas sordas, visita a los estudiantes nuevo ingreso que están realizando el Curso de Iniciación Universitaria (CIU), Visita al preescolar del Instituto Pedagógico de Caracas, cuenta cuentos, globomagia, juegos para sordos, propaganda, coral manos blancas de, ensamble de percusión y ensamble de campanas del Sistema de Orquestas Sinfónicas del estado Vargas, actuación del parrandón navideño de Radio Upel y presentación del taller de títeres del IPC.

Previo a este día tan especial los organizadores planificaron junto a los estudiantes de los tres programas del Departamento de Educación Especial actividades mencionadas y se solicitaron los permisos necesarios para la realización del evento. Además, se pidió colaboración a las autoridades del IPC y a entes gubernamentales.

Durante la mañana del 3 de diciembre cerca de 150 niños y jóvenes asistentes y los miembros del IPC pudieron compartir desde las 6:45 am. Momentos verdaderamente inclusivos. Se inició con la colocación de los lazos en las entradas del Instituto, una experiencia inédita (hasta donde se tiene conocimiento) en nuestra Universidad donde estudiantes con y sin discapacidad junto a un grupo de profesores eran los encargados de realizar la actividad y además aprovechaban la oportunidad para anunciar lo que se realizaría durante la mañana y lo más importante informar sobre el porqué de este evento, fue así como desde muy temprano se comenzó a concientizar a la comunidad ipecista de la necesidad de equiparar las oportunidades a todos aquellos que tienen “capacidades diferentes”.

A las 8.30 am, se inició formalmente el evento con palabras de los organizadores donde se destacó, luego de dar la bienvenida a las escuelas y talleres visitantes, la necesidad de ser una comunidad verdaderamente inclusiva, donde la clave para lograrlo debe ser el respeto y el reconocimiento del otro por lo que es y no por lo que uno y la sociedad quieren que sean. Luego de estas breves palabras se empezaron a dar las actividades de manera simultánea.

El espacio de cuenta cuentos coordinado por la profesora Nailleth López contó con una nutrida población de niños y jóvenes con discapacidad y ella junto a estudiantes y profesores del “Departamento de Especial” lograron deleitar a niños y adultos con las historias narradas y en ocasiones dramatizadas.

En el mismo lugar y en los momentos de descanso de los “cuentacuentos”, surgía la multicolor y alegre actividad de globomagia, en esta oportunidad liderizada por la profesora Jenica Lizardo quien junto a

alumnos y profesores crearon múltiples animales y objetos que arrancaron sonrisas a los presentes.

Paralelo a lo anterior la profesora Diana Nivia y algunos alumnos “tomaron” la Plaza del Rectorado con la Yincana “Ponte en mi lugar” donde los participantes experimentaban en cada una de las estaciones las dificultades que pueden pasar las personas con discapacidad en una ciudad y en nuestro instituto debido a las barreras aptitudinales y arquitectónicas. En ese mismo espacio largas colas de personas se hacían frente a unas pequeñas mesas dispuestas por un grupo de estudiantes, todos los que esperaban lo hacían con deseos de ser “marcados” por las diestras manos de las “payasitas pintacaritas” con logos internacionales alusivos al día que celebraban y a una que otra fantasía producto de la alegría del momento.

A las 10:00 am. se dio inicio al Cine Foro “Brechas en el Silencio” que contó con la presencia de los protagonistas de esta película. El promotor fue el profesor Dimas Yépez junto con las profesoras Anayancy Rodríguez y Thaiz Arráez coordinaron la proyección y posterior plática con los miembros de la Villa del Cine que gentilmente aceptaron la invitación de compartir los pormenores de la película y su mensaje.

Los asistentes al evento del “Día Internacional de las Personas con Discapacidad” en el Instituto Pedagógico de Caracas, se sorprendieron cuando la Parranda Navideña de la Radio Upel irrumpió a la Plaza del Rectorado. Los sonidos decembrinos hicieron bailar a los presentes y fueron los teloneros perfectos para la presentación del Ensamble de Percusión y del Ensamble de Campanas del Sistema de Orquestas del estado Vargas. Hay que hacer notar, que los integrantes de éstos son jóvenes con discapacidad intelectual y motora que junto a sus profesores y directores demostraron que si es posible una inclusión en todos los ámbitos de la sociedad.

El cierre de la actividad lo realizó la Coral Manos Blancas de ese mismo Sistema de Orquestas, quienes entre aplausos y (con los brazos

hacia arriba y las manos abiertas y moviéndolas de lado a lado) vítores del público asistente señalaron (cantaron) lo más granado y característico del folclor navideño nacional. No faltó el ya acostumbrado grito de “otra, otra, otra” como muestra del deseo de los presentes de seguir disfrutando del talento de los niños y jóvenes sordos pertenecientes a esa agrupación. Al finalizar las profesoras Alena García y Kysbel Tovar responsables del espacio musical dirigieron a los niños hasta el área de refrigerio, deliciosos manjares preparados con esmero pero por sobre todo con cariño y entrega por los estudiantes del Departamento de Educación Especial quienes fueron coordinados por las profesoras Claudia Jaimes, Arlis Vidal y Moraima Torres.

Mientras los presentes bailaban, coreaban y señalaban en la Plaza del Rectorado en el estacionamiento central del IPC era desplegada por estudiantes (ya no se dirá más con y sin discapacidad puesto que todos son estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas), padres de estudiantes y profesores una gigantografía contentiva del logo internacional de espacio disponible para personas con discapacidad, esfuerzo cristalizado gracias a las diligencias del “Departamento de Especial” y el aporte económico de la Subdirección de Extensión como signo visible de que en nuestro Instituto se continúa rompiendo las barreras aptitudinales y arquitectónicas, abriendo las puertas para juntos lograr una sociedad inclusiva, como lo reza el tema central de la celebración de este año del Día Internacional de las Personas con Discapacidad.

De este día de celebración, de concientización, de “toma” se debe hacer notar la valiosa colaboración de un nutrido grupo de estudiantes que incentivados por sus profesores atendieron a los visitantes y a la comunidad ipecista, de la señora Nairobi Bolívar (secretaria del Departamento de Educación Especial) por la ayuda en la elaboración de los lazos y de la mayoría de los profesores de este Departamento antes, durante y después del evento quienes cumplieron a cabalidad sus responsabilidades.

Como reflexión final, se hace un exhorto a los profesores que cumplen funciones de dirección, jefaturas de departamento, de unidades y de

dependencias así como a los docentes en general, a los administrativos y obreros del Instituto que se sumen a este tipo de actividades que fomentan los principios de solidaridad, de pertenecía tan vinculados a la noble tarea que se realiza en la “Universidad de los Maestros”.

Se espera (de realizarse nuevamente) tomar en cuenta las observaciones que realizaron los profesores y estudiantes para actividades como estas y así poder construir en el Instituto Pedagógico de Caracas una comunidad que ayuda a “Romper las barreras, abrir las puertas: por una sociedad inclusiva”.

EVENTO

Jornada de fase de ejecución de proyecto educativo 2012-I. Realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas el 12 de julio de 2012

El Centro de Investigación de Educación Especial organizó, conjuntamente con los coordinadores de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo del departamento de Educación Especial, la **Jornada de la fase de ejecución de proyecto educativo 2012-I**. Este evento se celebró el jueves, 12 de julio de año 2012 en los pasillos del departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas.

El objetivo fue propiciar un espacio para la divulgación de las investigaciones que los estudiantes, de la referida fase de práctica profesional, desarrollaron con la orientación de sus respectivos profesores asesores, adscritos a los programas de Retardo Mental, Deficiencias Auditivas y Dificultades de Aprendizaje. Es importante destacar que este objetivo no solamente se logró en esta jornada, sino que también se ha alcanzado en todas las que se han celebrado al final de cada período académico.

En esta oportunidad, se presentaron veinte y cuatro carteles que trataron diferentes temáticas entre las cuales destacaron las referidas a las estrategias didácticas para el abordaje de la lectura y escritura, la enseñanza de la matemática, la creación de recursos instruccionales electrónicos y programas dirigidos a los padres. Asimismo, se presentaron temas novedosos como la canoterapia, una propuesta para superar barreras arquitectónicas en espacios recreativos, el trabajo sociocultural con hijos oyentes de padres sordos y estudios sobre representaciones sociales. En el evento se contó con la participación de los profesores del departamento Educación Especial y de otros departamentos, de estudiantes en general y familiares de los ponentes.

Una vez más esta jornada puso en evidencia la productividad del departamento en esta fase de práctica profesional que hace énfasis en la investigación.

EVENTO

Jornada de Reflexión sobre la Educación del Sordo del Instituto Pedagógico de Caracas, mayo de 2012

El Centro de Investigación de Educación Especial (CIDEE), interesado en participar constructivamente en la transformación de la modalidad de Educación Especial que adelanta el Ministerio del Poder Popular para la Educación, realizó el foro Educación Especial Hoy: Retos desde una Mirada Colectiva, en el mes de mayo de 2012.

La discusión generada en el referido evento permitió ratificar la necesidad de seguir propiciando espacios de construcción colectiva de la transformación de la modalidad. En tal sentido, el Programa de Deficiencias Auditivas, en virtud de la complejidad que reviste la situación sociolingüística de los sordos y de las implicaciones que tiene en su educación, se propuso, de la mano del CIDEE, realizar una Jornada de Reflexión sobre la Educación del Sordo. Este evento se celebró el 30 de noviembre y el 1° de diciembre de 2012 en el Instituto Pedagógico de Caracas.

El objetivo fue propiciar, a través de intercambios con los actores involucrados, un espacio para la reflexión crítica que permitiera establecer lineamientos dirigidos a asegurarle a los sordos una educación verdaderamente bilingüe bicultural con la plena garantía de los derechos consagrados en la plataforma legal venezolana.

En esta jornada participaron ciento nueve (109) personas (inscritas), entre las cuales se encontraban docentes sordos y oyentes, otros profesionales que laboran en las unidades operativas de sordos, auxiliares sordos y oyentes, intérpretes de LSV, estudiantes y profesores de la especialidad de Educación Especial en Deficiencias Auditivas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

El evento estuvo estructurado en conferencias ofrecidas por invitados especiales, ponencias y mesas de trabajo. Los conferencistas invitados fueron:

Licenciada Lucía Pestana quien presentó, en nombre del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria una ponencia intitulada: Las políticas sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación universitaria.

Licenciada Yuliana Carreño quien intervino en representación de la Federación Venezolana de Sordos (FEVENSOR) con la ponencia: Reflexiones sobre la educación del sordo.

Cabe destacar que, también como invitada especial y conferencista inicial, se cursó invitación a la licenciada Yelitza Jhon, Directora de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación, invitación que declinó.

La postura del Programa de Deficiencias Auditivas del Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, se recogió en la conferencia La escuela de sordos: apuntes para una propuesta bilingüe bicultural que fue presentada por el profesor Dimas Yépez, actual coordinador del mencionado Programa.

El espacio para las ponencias, fundamentalmente, se concibió con el objeto de ofrecer la oportunidad de socializar experiencias pedagógicas en diferentes contextos educativos. Así se contó con la presentación de los siguientes trabajos:

- Profesora Betzabeth Cárdenas: El diseño de un programa de orientación sobre el uso de los implantes cocleares dirigido a padres, representantes y docentes de niños con deficiencias auditivas. Unidad Educativa Especial Bolivariana Simón Bolívar. Estado Vargas.
- Profesora Ana Victoria Ledezma: Experiencia en la atención de sordos en el Centro de Desarrollo Infantil Juan Landaeta. Estado Miranda.
- Profesora Mariela Colmenares: Organización y funcionamiento de la Unidad Educativa Especial Bolivariana Los Teques. Estado Miranda.
- Profesora Gilma Ortiz: Socialización Pedagógica: la exposición como herramienta para el desarrollo del pensamiento lógico del

escolar sordo. Unidad Educativa Especial Bolivariana Cumaná. Estado Sucre.

- Profesora María Antonieta Fabra: Importancia del entorno lingüístico en la escuela de sordos. Instituto Pedagógico Rafael Escobar Lara. Estado Aragua.
- Bachiller Rafael Farías: El uso de la LSV con estudiantes sordos de la Universidad del Zulia. Estado Zulia.

Tanto las conferencias como las ponencias se destacaron por presentar aportes de gran valor para la educación de los sordos en el país, en tanto se caracterizaron por ser planteamientos pertinentes, concretos y significativos.

Las mesas de trabajo que se realizaron fueron las siguientes mesas: (a) espacios para garantizar la adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en el ámbito escolar; (b) docentes oyentes y sordos: su formación y actualización, (c) aprendizaje del español como segunda lengua en el sordo y (d) desarrollo organizacional en las escuelas de sordos.

El evento alcanzó el objetivo propuesto en tanto permitió la reflexión crítica sobre una educación verdaderamente bilingüe bicultural para sordos. En sesión plenaria, los asistentes recomendaron elevar el informe de la jornada a diferentes entes gubernamentales involucrados en la educación del sordo del país. Esta recomendación fue atendida por los organizadores.

Currículo de autores

Alicia Acosta. Profesora en Educación Especial en Retardo Mental, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara. Obtuvo el título de Magister en Educación Infantil (UPEL-IPRAEL). Ha sido ponente en eventos en nacionales vinculados con Educación Especial, Formación Docente y la atención de personas con parálisis cerebral. Amplia experiencia en la atención educativa de niños con discapacidad motora en la Escuela Bolivariana para la diversidad funcional motora Aragua.

Ana María Morales García. Profesora asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas en el Programa de Deficiencias Auditivas. Doctora en Educación (UPEL, 2009), Magister en Lingüística (UPEL, 2001). Investigadora del Centro de Investigaciones del Departamento de Educación Especial (CIDEE) y Coordinadora de la Línea de Investigación "Políticas para la atención de personas con necesidades especiales". Autora de varios artículos de investigación y ponente en eventos nacionales e internacionales. Adscrita al Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) en la Categoría B.

Beatriz Luque. Profesora en Deficiencia Auditivas, Magister en Lingüística. Experiencia: Ex jefe del Departamento de Educación Especial 2004-2008. Profesora de Estrategias Didácticas I y II. Fases de Prácticas Docentes. Investigación: Fundadora del Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad del IPC. Fundadora y Ex Coordinadora del Laboratorio de Lengua de Señas Venezolana. Fundadora y Ex Coordinadora del Núcleo de Investigación de Educación Especial (actual Centro). Participación en las Líneas: Formación de recursos humanos y Tendencias actuales en la atención de las personas con necesidades educativas especiales. Miembro activo del Centro de Investigación. Publicaciones en revistas arbitradas e indexadas.

Beatriz Valles González. Profesora de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Terapeuta del Lenguaje. Especialista en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones (UCAB). Magister en Lingüística y Doctora en Educación (UPEL-IPC). Postdoctorado en Bioética Clínica por la Universidad de Chicago. Investigadora asociada al Centro de Investigación de Educación Especial (CIDEE), al Laboratorio de Neurociencias de La Universidad del Zulia, a la Unitat d'Innovació

Educativa y al Grupo de Investigación de Bioética de la Universidad de Valencia, España. Es autora de varios libros y de numerosos artículos en publicaciones especializadas nacionales e internacionales.

Betzabeth Cárdenas. Profesora egresada en la Especialidad de Educación Especial en Deficiencias Auditivas. Especialista en Educación Especial para la Integración de las Personas con Discapacidad. Docente en la Unidad Educativa Especial Bolivariana Simón Bolívar con experiencia en funciones de coordinación. Ponente en eventos nacionales.

Keila Parra. Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades del Aprendizaje. Maestra Especialista en Dificultades de Aprendizaje. (UPEL-IPC). Profesora Especialista en Dificultades de Aprendizaje (UPEL-IPC). Magister en Educación. Mención Orientación (UPEL-IPC). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Educación (UPEL-IPC) y adscrita al departamento de Educación Especial en la Cátedra de problemática de la Atención de las Dificultades de Aprendizaje. Cargos desempeñados Coordinadora del Programa Dificultades de Aprendizaje, Jefe de Cátedra Problemática de la Atención de las Dificultades de Aprendizaje y coordinadora de la Práctica Profesional Fase de Observación

Lidmi Fuguet. Profesora en Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje, mención honorífica SUMA CUM LAUDE. Magíster en lectura y Escritura. Doctora en Ciencias de la Educación (UPEL-IPC). Actualmente profesora adscrita al Departamento de Educación Especial, del IPC, ha dictado los cursos: Naturaleza y Necesidades del Educando con Dificultades de Aprendizaje, Evaluación del Educando con Dificultades de Aprendizaje, Estrategias Didácticas para el Educando con Dificultades de Aprendizaje I y II, las Prácticas Profesionales: Fase de Observación, Fase de Ensayo Didáctico y Fase de Integración Docencia-Administración. Facilitadora y ponente en eventos nacionales e internacionales en temáticas vinculadas con la educación especial, evaluación, didáctica, lengua escrita y formación del docente.

Miroslava Cruz Aldrete. Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización (1993) y Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Ha impartido cursos sobre Lingüística y adquisición del lenguaje en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Desde 2010 es profesor-investigador de tiempo completo en Universidad

Autónoma del Estado de Morelos, adscrita a la Facultad de Humanidades. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

Paula Chacón. Profesora de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje, egresada, mención Cum Laude, del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 2006. Estudiante de la Maestría en Educación, mención Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello. Trabajó en el Departamento de Educación Especial del IPC dictando los cursos: Naturaleza y Necesidades del Educando con Dificultades de Aprendizaje, Evaluación del Educando con Dificultades de Aprendizaje, Estrategias Didácticas para el Educando con Dificultades de Aprendizaje I y II, las Prácticas Profesionales: Fase de Observación, Fase de Ensayo Didáctico y Fase de Integración Docencia-Administración. Facilitadora de talleres, charlas y ponencias relacionadas con el área de Dificultades de Aprendizaje, Juegos Didácticos, Grupos Virtuales, Desarrollo de la Noción de Número y Construcción de Recursos Didácticos en eventos nacionales e internacionales.

Thaiz Arráez. Profesora en Educación Especial en Retardo Mental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fue Coordinadora del Posgrado Integración para la integración de personas con discapacidad (UPEL-IPC). Magister en Educación en Procesos de Aprendizaje de la UCAB. Candidata al doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de León –España. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de Doctorado en Psicología y Ciencia de la Educación en la Universidad de León, España. Perteneciente al Programa de Promoción al Investigador nivel B. Investigadora del Centro de Investigaciones del Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas (CIDEE) y del Núcleo de Investigación en Infancia y Educación (NIIE). Autora de varios artículos de investigación y ponente en eventos en nacionales e internacionales.

*ARTÍCULOS RECIBIDOS EN MARZO DE 2013 Y
PUBLICADOS EN SEPTIEMBRE DE 2014*

Fecha de impresión Septiembre 2014

