

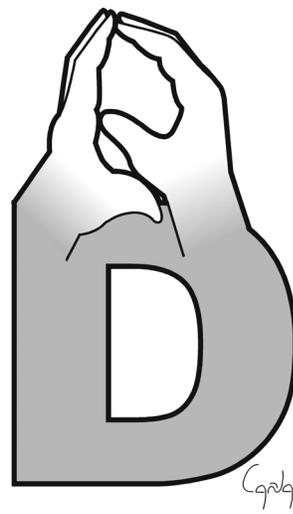
# PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA PARA SORDOS

VENEZUELAN SIGN LANGUAGE SYLLABUS FOR DEAF PEOPLE

**ANA MARÍA MORALES\***

anamamorales2003@yahoo.com  
Universidad Pedagógica  
Experimental Libertador.  
Instituto Pedagógico de Caracas.  
Caracas, Venezuela.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2007  
Fecha de aceptación: 9 de enero de 2008



## Resumen

Esta investigación aborda la necesidad de diseñar un currículo básico nacional-bilingüe-bicultural para guiar las acciones en la Escuela de Sordos en Venezuela, en el cual se asuma la lengua de señas como asignatura. El propósito fundamental de ese trabajo fue elaborar los programas de estudio de la Lengua de Señas Venezolana para alumnos sordos ubicados en la I Etapa de Educación Básica en los que se incorpore el juego como estrategia pedagógica. La metodología se basó en el desarrollo de un proyecto factible. Se diseñaron programas de LSV para 1º, 2º y 3º grado con juegos instruccionales que desarrollaban distintos propósitos comunicativos como la descripción, el diálogo, la narración, la exposición y la argumentación en dicha lengua.

**Palabras clave:** Lengua de Señas Venezolana, sordos, currículo bilingüe-bicultural, juegos instruccionales.

## Abstract

*This research tackles the need of designing a basic national-bilingual-bicultural curriculum to guide actions in the School for Deaf People of Venezuela, in which sign language is assumed as a subject. The fundamental aim of this paper was to elaborate syllabus of Venezuelan Sign Language for deaf students in the 1st Stage of Elementary Education in which games are incorporated as a pedagogical strategy. The methodology was based in developing a feasible project. Syllabus for Venezuelan Sign Language for 1st, 2nd, and 3rd grade students were designed including instructional games that developed different communicational purposes such as description, dialog, narrative, and exposure and argumentation in this language.*

**Key words:** Venezuelan Sign Language, deaf people, bilingual-bicultural curriculum, instructional games.



Las personas Sordas conforman una comunidad lingüística minoritaria (Skliar, Masone y Veinberg, 1995), situación dada por el uso de una lengua distinta a la oficial en su país de origen que determina costumbres, valores, creencias y una visión propia del mundo. En este artículo se emplea el término *Sordo*, en mayúsculas, para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas que se comunican y que existen como colectivo gracias al uso de la lengua de señas más que a una situación meramente audiológica. Esta diferencia es explicada con mayor detalle por Erting y Woodward (1979) y Padden (1980). Oviedo (2003) confirma esta postura cuando indica que la Sordera, escrita también con mayúsculas, se refiere a una concepción socio-antropológica y no a una condición o carencia del sentido del oído. Este hecho acarrea una serie de problemas o conflictos de orden lingüístico, educativo, social y cultural que demandan soluciones integrales y ajustadas a esa realidad particular de naturaleza bilingüe-bicultural.

La lengua que aglutina a los Sordos como grupo social diferente es la lengua de señas. Ella representa su primera lengua (L1) es decir, constituye el primer código lingüístico del que se apropia el niño Sordo en condiciones óptimas de desarrollo del lenguaje. Estas condiciones tienen que ver con una exposición temprana a dicha lengua, que no todos los Sordos alcanzan, ya que por lo general no gozan de un entorno lingüístico que les permita ese desarrollo lingüístico dentro de su familia.

Al respecto, Anzola (1996) explica que la capacidad del niño Sordo de adquirir su lengua se evidencia a través de su desempeño como hablante de la lengua de señas en el seno de la comunidad sorda. Sin embargo, dicha situación no es la generalidad ya que más de un 90% de niños sordos provienen de hogares oyentes en los que no representa una lengua materna para ellos, entendida como “el sistema

lingüístico que por contacto generalmente adquiere el niño entre los 12 meses y los 5 años” (Serrón, 1993, p. 31).

En este sentido, es necesario explicar que en la mayoría de los casos, los niños Sordos no tienen garantizada la lengua de señas como primera lengua por cuanto sólo los Sordos hijos de Sordos pueden acceder a ella como primera lengua y como lengua materna. La situación aludida subraya la relevancia que adquiere la escuela como el ámbito más significativo para su adquisición en los niños Sordos que provienen de hogares oyentes en los que no se ha empleado habitualmente este código lingüístico, especialmente el Nivel de Preescolar y los primeros años de Educación Básica.

De igual modo, se destaca el papel clave que juega la lengua de señas en el desarrollo cognoscitivo del niño Sordo particularmente en las etapas iniciales. De allí la necesidad de una escuela que aborde, de forma eficiente, la situación bilingüe a la que están expuestos estos alumnos. Por consiguiente, la escuela para Sordos constituye el espacio idóneo para el aprendizaje de la lengua de señas en contextos formales de uso, particularmente cuando son hijos de padres oyentes en los que no constituye su primera lengua.

Por ende, la escuela debe asumir la tarea de implementar estrategias pedagógicas destinadas a ese aprendizaje lingüístico por medio de programas de estudio en los cuales la lengua de señas sea entendida como una asignatura, al igual que lo es Lengua y Literatura para alumnos oyentes en el Currículo Básico Nacional (CBN, en adelante) vigente. Además de hacerlo de manera divertida, creativa y significativa como sería por medio del juego como herramienta didáctica innovadora.

Hasta ahora, los estudios sobre la Lengua de Señas Venezolana (en adelante LSV) han centrado su interés en aspectos de carácter lingüístico como lo demuestran las investigaciones realizadas por Jaimes (2006); Oviedo (1996, 1997, 2000, 2003.); Oviedo, Rumbos y Pérez (2004), Pérez (2006); Pietrosémoli (1991); Rumbos (2002) y otras de corte psicolingüístico como Anzola (1996); Anzola de Lujan (1989<sup>a</sup>, 1989<sup>b</sup>, 1989<sup>c</sup>, 1989<sup>d</sup>) entre los más destacados en nuestro país.

Sin embargo, no se han generado investigaciones dirigidas a aspectos pedagógicos que orienten el trabajo en el aula con la LSV como primera lengua. Un estudio como el propuesto generaría aportes significativos para el diseño de un currículo y una didáctica de la LSV a través de programas de estudio. Hecho por demás relevante ya que supone una importante contribución a la educación para Sordos en nuestro país, al facilitar la estructuración de un currículo específico ajustado a sus requerimientos bilingüe-biculturales y al brindar herramientas pedagógicas a los docentes.

El diseño de los programas de estudio de la LSV conlleva la propuesta de estrategias didácticas que favorezcan el conocimiento de los aspectos gramaticales básicos de esta lengua a través de actividades motivantes, creativas y de construcción colectiva. Una de las vías para alcanzar este objetivo es el empleo de juegos instruccionales como una efectiva herramienta didáctica en dicho aprendizaje. En otras palabras, la escuela para Sordos, como espacio educativo, debe contar con un Currículo Básico Bilingüe-bicultural para Sordos (CBBBS) estructurado a través de los programas de estudio correspondientes a los grados escolares en los que se impartan conocimientos en lengua de señas, pero además, asumirla como una asignatura que permita a los niños Sordos estudiarla.

Por consiguiente, la investigación descrita implica la elaboración de todos los programas de estudio para la enseñanza de la LSV como asignatura dentro de lo que hemos denominado CBBBS, esto es los programas de 1º a 9º grado, es decir, organizar y estructurar los conocimientos que debe adquirir un niño Sordo sobre su primera lengua (LSV). Sin embargo, la tarea propuesta deberá ser desarrollada en varias etapas de investigación ya que contempla un trabajo minucioso y extenso. De tal modo, que para cada una de estas etapas educativas se tiene previsto un estudio que conlleve la elaboración de los respectivos programas de los grados involucrados.

En este caso, el propósito fundamental de la investigación desarrollada fue el diseño de programas de estudio de LSV para I Etapa de Educación Básica para Sordos. Los objetivos específicos son:

1. Determinar la estructura organizativa de los programas de estudio de LSV para la I Etapa de Educación Básica para Sordos.
2. Indagar sobre los tipos de textos y órdenes del discurso vinculados a la lengua de señas dentro de los programas de estudio.
3. Diseñar estrategias pedagógicas sustentadas en juegos instruccionales para la enseñanza de la LSV tomando en cuenta los aspectos gramaticales y las características propias de dicha lengua.

## 1. Marco referencial

La presente sección tiene por objeto mostrar el sustento teórico que orientó el estudio, a saber: (a) La lengua de señas: concepto y características, (b) La Lengua de Señas Venezolana como primera lengua en el alumno Sordo (c) El juego como herramienta pedagógica.

### La lengua de señas: concepto y características

La lengua de señas se define como “un sistema arbitrario de señas por medio del cual las personas Sordas

realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura” (Pietrosémoli, 1989a, p. 5). Es decir, una manifestación del lenguaje humano que, debido a la imposibilidad de utilización de la vía oral-auditiva por parte de los hablantes, es transmitida a través de la vía viso-gestual. En este sentido se señala:

Es un código que cumple con todas las funciones que las lenguas orales cumplen en las comunidades de oyentes. Las lenguas de señas son las lenguas naturales de las personas Sordas. Estos sistemas se adquieren de manera natural, y además permiten a sus usuarios desarrollar el pensamiento de manera espontánea y cumplir con las funciones comunicativas propias de un conglomerado social. (Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004, p. 7).

En palabras de Barrera Linares y Fraca de Barrera (1999), “toda lengua constituye un complejo sistema codificado de relaciones igualmente accesible al ser humano” pero aclara que siempre y cuando esté mucho más cerca de los llamados “períodos críticos” es decir, aquellos momentos óptimos de maduración del cerebro en los que se obtiene un funcionamiento máximo del mismo para el aprendizaje incluso de segundas lenguas. Y acotan que “el hombre es el lenguaje y gracias a las lenguas naturales puede organizar y dar coherencia a la realidad” (1999: 50). Esa realidad se caracteriza, se moldea por medio de la lengua. Cabe expresar entonces que las lenguas de señas cumplen con todos los parámetros lingüísticos para ser consideradas lenguas.

En este orden de ideas, las lenguas de señas pertenecen al mismo conjunto de las denominadas lenguas naturales en el entendido de que son sistemas lingüísticos creados por el hombre y usados por éste en su vida diaria dentro de un grupo específico. Del carácter natural de las lenguas, cabe destacar que se halla en relación con su uso para desarrollar culturalmente a distintos grupos humanos además de su capacidad creativa infinita y de la arbitrariedad del signo lingüístico ya propuesto por Saussure (1960) y no con el modo o canal de transmisión empleado. Al respecto, Barrera Linares y Fraca de Barrera (op. cit.) explican que “los Sordos por razones de privación escogen un sistema lingüístico diferente, no oral, pero tampoco estructuralmente distinto de las lenguas orales puesto que se basa en sus mismos principios” (1999: 50).

En consecuencia, los citados requisitos de arbitrariedad, creatividad, productividad y cotidianidad están presentes en las lenguas de señas además del carácter de la doble articulación. En cuanto al primero, es decir la arbitrariedad se define “cuando no existe una relación directa entre significado y significante” (Rumbos, 2002, p. 7). La productividad radica “en los recursos morfológicos que poseen las lenguas de señas y que facilitan la introducción



de nuevas palabras para codificar la información recién introducida al intercambio cultural” (Oviedo, 2003, p. 13). La creatividad se entiende como “el repertorio finito de elementos para la elaboración infinita de mensaje” (Rumbos, 2002, p. 9).

Por último, en cuanto a la doble articulación definida como una de las características esenciales de los sistemas lingüísticos, establece que las lenguas están compuestas por un eficiente sistema de unidades organizadas en niveles complejos y sucesivos de organización, que permiten, a partir de combinaciones regulares, crear un número potencialmente infinito de significados a partir de un número reducido de unidades de sonido y sentido. En suma, las lenguas de señas son lenguas como cualquier otra y, por tanto, pueden ser definidas al igual que las lenguas orales, en su carácter de lenguas naturales.

### La Lengua de Señas Venezolana como primera lengua en el alumno sordo

El aprendizaje de la LSV como primera lengua sólo es posible por dos vías. Una, que el niño Sordo nazca en el seno de una familia Sorda y por consiguiente, se garantice su desarrollo en condiciones óptimas como aprendería cualquier niño oyente su primera lengua o lengua materna en el seno de una familia que use la lengua oral. Hecho que nos ubica en un entorno lingüístico de señas que permita al niño sordo adquirir su lengua de forma natural (Anzola, 1996). En este orden ideas, se han desarrollado importantes trabajos sobre la adquisición de las lenguas de señas que confirman lo expresado supra. (Erting y Volterra, 1990; Oviedo, 1995; Pietrosémoli, 1989b).

La otra vía es a través de la escuela, cuando el niño Sordo nace en una familia oyente que no puede proporcionarle el ambiente adecuado para el aprendizaje de la única lengua que puede aprender a través del canal viso-gestual como lo es la lengua de señas. En este caso estaríamos hablando de “una intervención temprana” (Anzola, 1989a) la cual provee las condiciones necesarias para el desarrollo normal del lenguaje, es decir, una intervención temprana de carácter lingüístico gestual. En este sentido se subraya, la experiencia venezolana de *las guarderías para bebés sordos* llevada a cabo en Mérida con la participación de la Lic. Myriam Anzola, en las que se desarrolló un completo programa de estimulación temprana de la LSV con la presencia de adultos Sordos como modelos lingüísticos además de la formación de los padres como facilitadores en dicha adquisición.

Esta experiencia pionera en nuestro país y América Latina representa uno de los antecedentes más importantes para la implementación de programas educativos para las etapas Iniciales en la educación de los niños Sordos. Asimismo queremos enfatizar que dicho aprendizaje debe ser asumido como derecho humano inalienable de una

minoría lingüística. Al respecto, Zachariev (1996, p. 22) sostiene:

La preocupación por la democratización exige una nueva actitud ante la lengua materna y su rol prioritario en las actividades educativas. Toda reforma de la educación, especialmente en los países en desarrollo, debería en principio tomar en consideración las lenguas maternas y el papel insustituible que ellas desempeñan como fuente, soporte y vehículo de la autenticidad cultural y de una cultura propia, siendo la lengua considerada como factor de identificación étnica o de un grupo particular.

Este vocero de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) enfatiza la importancia de garantizar el uso de la lengua materna para grupos minoritarios especialmente en la educación inicial. En este último caso, la escuela de Sordos debe buscar los mecanismos pedagógicos y lingüísticos para dicho aprendizaje.

De los argumentos precedentes emerge la urgente necesidad de plantear un modelo educativo bilingüe para Sordos en nuestro país. Fernández Viader, (1995) apunta que tal propuesta puede ser válida no sólo para favorecer la construcción del conocimiento en los niños Sordos sino su integración futura en las sociedades en las que están predestinados a participar como miembros activos de pleno derecho, es decir, la comunidad Sorda y la comunidad oyente. Además añade que una opción bilingüe como la que se propone “está en la línea de respetar la diversidad y de avanzar desde una perspectiva intercultural, hacia la consideración de las personas Sordas como un grupo cultural, con una lengua, una historia y una cultura que les son propias” (p. 65).

Por otro lado, Peluso, (1999) explica que por educación bilingüe se puede entender un tipo de programa educativo en el que se usan dos lenguas para su instrucción. Ambas lenguas se emplean en contextos diferenciados para que el alumno logre manejarlos en forma separada. Significa entonces una enseñanza enmarcada en dos ámbitos culturales diferentes, por lo que la educación bilingüe es siempre y necesariamente una educación bicultural. Un ejemplo cercano de educación bilingüe-bicultural lo tenemos en Colombia por medio del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), como ente asesor de políticas vinculadas a la Sordera que puede ser un norte a la hora de concebir nuestra educación para Sordos. En este sentido, tenemos el siguiente comentario:

La educación bilingüe-bicultural para Sordos posibilita el cumplimiento de este derecho al ser una propuesta educativa que responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y escolares de la comunidad sorda

del país. Para ello propicia transformaciones profundas en los procesos ideológicos, políticos, educativos y comunitarios, sobre las personas Sordas y la Sordera (INSOR, 2006, p. 11).

Sumado a los anteriores razonamientos vale mencionar la Concepción Socio-antropológica de la Sordera (Skliar, Massone y Veinberg, 1995) la cual asume al Sordo como miembro de una comunidad que se aglutina en torno a una lengua distinta a las lenguas orales y que trae consigo una cultura y una forma propia de entender el mundo. Por consiguiente, es un individuo que aprenderá a través de mecanismos cognoscitivos y lingüísticos también diferentes a los empleados por las personas oyentes que conlleva una fuerte base visual. En consecuencia, su educación debe estar ajustada a esas particularidades a través del diseño de estrategias pedagógicas que contemplen actividades en su primera lengua apoyadas en el componente viso-espacial que la caracteriza.

En Venezuela son varias las razones por las cuales se puede afirmar que la puesta en marcha de una educación bilingüe-bicultural para Sordos no se ha concretado de forma exitosa. La exposición de tales motivos superaría el alcance del presente trabajo. Sin embargo, puede indicarse que esta educación sigue fuertemente atada a los principios rectores de la Educación Especial los cuales impiden ver su naturaleza bilingüe-bicultural y, por tanto, diseñar una política educativa que apunte a ese propósito. Tal obstáculo, crea un vacío en cuanto a la ausencia de un Currículo Básico Bilingüe-Bicultural en el que se sustente dicha educación (Morales, 2000, 2006).

Hasta ahora las acciones se han orientado hacia el reconocimiento, en nuestra Carta Magna (1999), del derecho de las personas sordas a comunicarse en lengua de señas así como el respeto a su dignidad y a la equiparación de oportunidades. Hecho que no posee la misma connotación que el otorgado a las comunidades indígenas a través del reconocimiento de sus lenguas como oficiales. Serrón (2004) agrega al respecto que “la hispanización del deficiente auditivo y la enseñanza de su lengua de señas (no escrituralizada) constituyen todavía una asignatura pendiente de la sociedad venezolana, pese a los esfuerzos que se han venido realizando para superar esta situación” (p. 80). Podemos añadir que la situación en la que se encuentra la comunidad Sorda venezolana es de indefinición ante la ley, pues por un lado se les reconoce el derecho constitucional a comunicarse en lengua de señas pero por otro no es considerada lengua oficial con el rango que tienen otras lenguas pertenecientes a comunidades también en situación bilingüe, como son las indígenas.

No obstante, se ha desarrollado una política educativa orientada hacia la creación de condiciones que garanticen una educación para todos y con igualdad de oportu-

nidades. Esto es una enseñanza guiada por los mismos programas de Educación Inicial y Básica, haciendo algunas adaptaciones curriculares así como al uso de la LSV para impartir conocimientos e información. Sin embargo, los referidos avances no parecen suficientes para abordar de forma pedagógica y lingüística la situación bilingüe-bicultural en la que están inmersos los Sordos como minoría lingüística.

Las transformaciones que se necesitan implican no un cambio superficial en la didáctica o en el uso de una lengua por otra, o en adaptaciones simples del currículo sino en un legítimo proceso de cambio ideológico frente a *la diferencia* que supone la Sordera. En sintonía con este argumento referido a una genuina educación intercultural (en este caso para Sordos) Amorós y Pérez (2000) expresan que “educar para el pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, que hable otra lengua o posea otra religión” (p. 12). Puede afirmarse entonces que parte de esa educación de naturaleza bilingüe-bicultural, se concreta en buscar el espacio educativo y curricular que le corresponde a la lengua de señas como primera lengua en la persona Sorda y en el derecho que le asiste a ser bilingüe, además del respeto y promoción de su cultura. Así la lengua de señas debe ser concebida no sólo a través de entornos lingüísticos que garanticen las condiciones para el desarrollo óptimo del lenguaje, cuando los niños Sordos provienen de hogares oyentes, sino que debe ir más allá. Debe ser entendida como una asignatura dentro de un currículo escolar que le permita al alumno Sordo desarrollar competencias comunicativas en su primera lengua como lo haría un escolar oyente en lengua materna. El espacio al que se hace referencia sólo es posible dentro de un currículo bilingüe-bicultural para Sordos.

Cuando hablamos de currículo nos referimos al conjunto de objetivos o logros que debe alcanzar un alumno en un tiempo y grado determinados. En este orden ideas, tenemos también que currículo puede ser entendido como “el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinada a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2003).

Un currículo como el descrito crea las bases para que la LSV sea estudiada por los alumnos Sordos en la escuela y a través de ella acceder a los conocimientos académicos que necesita en su formación integral. De esta forma, potenciar las condiciones para que el Sordo se convierta en un usuario eficiente en su primera lengua. Esto se traduce en competencias comunicativas que le permitan narrar, describir, exponer, dialogar y argumentar en su lengua, además de adquirir conocimientos gramaticales básicos en LSV. Situación que dista mucho de lo hallado en las escuelas para Sordos en nuestro país.



Los argumentos precedentes ponen de manifiesto la urgencia de crear una didáctica para la enseñanza de la LSV que abarque toda la Educación Básica. Un estudio que aporte los elementos constitutivos de lo que deberían contener los programas de estudio *de* lengua de señas y *no* en lengua de señas. En otras palabras, proponer un currículo fundado en un modelo comunicativo y en el juego como didáctica que guíe a los maestros en sus estrategias, recursos y actividades para la enseñanza de la LSV como variedad culta en los alumnos Sordos, o sea, entender la LSV como una asignatura dentro de lo que debe ser un Currículo Básico Bilingüe-bicultural.

## El juego como herramienta pedagógica

Existe un reconocimiento generalizado por docentes y psicólogos en aceptar que el juego es un ejercicio o actividad natural de la infancia, en especial en los primeros años de vida. Así, se tienen los juegos simbólicos, es decir, aquellos en los que interviene el pensamiento y permiten la construcción de conceptos. Piaget (1975) explica que se realiza una asimilación de lo real por medio de la ficción simbólica gracias a los juegos. Cualquiera que fuese su origen y la causa que los expliquen, en lo que están de acuerdo todos los pedagogos es en reconocer que tienen un gran valor formativo. Requieren de la colaboración de todas las capacidades a la vez, pues en su desarrollo intervienen la atención, la imaginación, las actividades creadoras y de organización, etc.

El juego nace espontáneamente como parte natural de la evolución cognitiva del individuo, proporciona un enorme placer al niño y permite ampliar el conocimiento que tiene del mundo social. Es a partir de los 4 años cuando aparece el “simbolismo colectivo” (Piaget, ob. cit.) propiamente dicho, es decir, una actividad lúdica compartida entre varios en la que se hace uso de roles que representan la realidad o la imitan. Este progreso en la socialización se enriquece entre los 11 y 12 años que se caracteriza por “la disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado” (pág. 191). El juego de reglas es el tipo de juego que subsiste en la persona a lo largo de su vida (el ajedrez, los deportes, las cartas, etc.). La razón de ello, de la doble articulación entre una aparición tardía (11 años) y la supervivencia más allá de la infancia es explicada por Piaget como de carácter simple. Esto es porque el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado.

El juego de reglas es lo que llamamos en este trabajo juegos instruccionales o juegos con una estructura previamente determinada, con objetivos determinados, número de jugadores y normas a seguir. Es decir, el juego en el que hay ganadores y perdedores, desarrollándose una competencia entretenida y divertida. Su naturaleza instruccional

permite al docente que el alumno alcance determinados objetivos, en el caso descrito, lingüísticos.

Es relevante mencionar en este apartado que a través del juego, como una herramienta pedagógica insustituible, el aprendizaje lingüístico se da de una manera divertida, entretenida y significativa por cuanto el alumno Sordo (en especial, en edades tempranas) se apropia de los conocimientos que otorgan una singularidad a la LSV como lengua natural y que van a permitir acceder a aspectos formales de su configuración como sistema viso-gestual.

## 2. Metodología

Este apartado recoge los siguientes aspectos: (a) Diseño de la investigación, (b) grupo de participantes y, (c) procedimiento para la ejecución de la investigación.

### Diseño de la investigación

El estudio, que se inscribe bajo la modalidad de proyecto factible en los que se busca solución a problemas puntuales en el área disciplinar, tuvo como base una investigación documental. Se subraya el comentario hecho en párrafos precedentes, en cuanto a que la presente investigación se encuentra en pleno desarrollo pues pretende avanzar, en sucesivas etapas, hacia el diseño de los programas de estudio de LSV correspondientes a la II Etapa (4°, 5°, 6°) y a la III Etapa de Educación Básica (7°, 8°, 9°). Esta etapa investigativa se llevó a cabo entre septiembre de 2005 y enero de 2007 y sólo contempló el diseño de los programas de estudio de la I Etapa de educación Básica (1°, 2°, 3°).

### Grupo de participantes

El estudio contó con el concurso de 25 estudiantes del 7mo. semestre de la Especialidad de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en la asignatura “Abordaje Pedagógico del Lenguaje en el niño Sordo”, lo cual supone un trabajo sucesivo con cada una de las cohortes que cursan esta materia desde el año 2005, siendo el producto final de dicha asignatura la presentación de los Programas de LSV (en este caso los de la I Etapa de Educación Básica) de forma experimental, ya que no se desarrollaron en su totalidad los contenidos que debe contemplar cada programa de estudio por razones de tiempo en el semestre cursado.

### Procedimiento para la ejecución de la investigación

La investigación se desarrolló en tres fases. A saber: (1) Detección de necesidades, (2) Diseño de los juegos y (3) Diseño de los programas de estudio. De seguido, se describen cada una de ellas:

*I Fase: Detección de necesidades.* En esta fase se efectuó una revisión y análisis de la estructura general que posee el CBN (para oyentes) específicamente en el área de Lengua y Literatura, de acuerdo al grado escogido por los estudiantes, con el fin de hacer las comparaciones y transferencias necesarias para determinar cuáles contenidos, recursos y evaluación se toman en cuenta en cada uno de ellos. La selección del área de Lengua y Literatura obedeció a que esta es la única referencia de aprendizaje lingüístico previsto en el currículo actual para alumnos oyentes.

Posteriormente, se realizó un arqueo bibliográfico vinculado a la lingüística textual en cuanto a: tipos de texto, órdenes del discurso y competencia comunicativa que les permitiera a los estudiantes la comprensión del fenómeno investigado, es decir, la enseñanza de la LSV como L1 en el Sordo. De igual manera, se analizó cuáles tipos de texto y órdenes discursivos aparecían en los programas de estudio del CBN de 1° a 3° respectivamente con el propósito de ir estableciendo las transferencias para el posterior diseño de los programas de LSV y lo que debía considerarse para su aprendizaje en esta etapa educativa.

Además se hicieron lecturas especializadas en el tema de juegos instruccionales en cuanto a sus características y componentes. Los estudiantes analizaron la factibilidad de hacer las transferencias necesarias para adaptar la estructura de los juegos a la posibilidad de hacerlos en otra lengua con características espaciales y visuales diferentes.

*II Fase: Diseño de los juegos instruccionales.* Los juegos se elaboraron obedeciendo a los criterios de edad y nivel de pensamiento acordes con los grados trabajados y con las características de la LSV que se deseaban contemplar en el juego. En esta fase se les propuso a los estudiantes diseñar (por parejas) un juego instruccional de acuerdo a bloques de contenidos, a saber: el mundo de la imaginación, aspectos gramaticales y enriquecimiento de vocabulario o léxico. Estos elementos se hallan presentes en la estructura del CBN. Es decir, que cada pareja realizaría tres juegos instruccionales siguiendo los bloques sugeridos.

Cabe resaltar la valiosa participación y asesoría de profesores de la Especialidad de Tecnología Educativa quienes aportaron materiales bibliográficos y ofrecieron charlas informativas sobre las características de los juegos instruccionales. Además de esta valiosa participación, se contó con la presencia del Lic. Eugenio Ravelo, líder Sordo y egresado de la Universidad de Los Andes quien de igual modo asistió durante las últimas cuatro semanas del semestre a las clases referidas, ofreciendo sus orientaciones en el campo de la lingüística de la LSV a los estudiantes. Esto produjo una evaluación y validación de los juegos diseñados tanto por expertos oyentes como por expertos Sordos. Sin embargo, se enfatiza que esta fase de la

investigación aún está sin culminar, es decir, el proceso de validación de los juegos y de los programas de estudio.

Dicha actividad representa un interesante ejemplo de interdisciplinariedad que favoreció notablemente la construcción creativa y eficiente de los juegos para el aprendizaje de la LSV. Estos tuvieron distintos propósitos comunicativos en LSV, tales como:

- a. Narrar cuentos
- b. Describir personas, objetos y lugares
- c. Argumentar frente a situaciones diversas
- d. Exponer contenidos informativos
- e. Mantener diálogos
- f. Aumentar el vocabulario de distintos campos semánticos

De igual forma, los juegos diseñados para la enseñanza de la LSV tomaron en cuenta las características propias de las lenguas de señas como son las configuraciones manuales, la velocidad y otros aspectos propios de su naturaleza viso-espacial

*III Fase: Diseño de los programas.* Para el diseño de los programas de estudio de LSV se tomaron en cuenta las edades y niveles de pensamiento de los alumnos Sordos en correspondencia con el grado escolar que seleccionó cada estudiante de la especialidad. Los juegos instruccionales aparecen en los programas diseñados como actividades complementarias sugeridas a los maestros con la posibilidad de ser enriquecidos y validados por ellos. Es decir, los juegos no se concibieron como estrategias aisladas sino dentro de los programas de estudio.

Los programas de estudio de LSV partieron de la estructura organizativa que tienen los que aparecen en el CBN (para oyentes) como ya mencionamos supra. Es decir, contienen una fundamentación alusiva a la importancia y necesidad de un currículo básico bilingüe-bicultural para Sordos y el papel clave de la lengua de señas en su educación; los objetivos del área (LSV); los bloques de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales); los recursos y la evaluación. Los juegos aparecen mencionados en los contenidos procedimentales como estrategias complementarias para los maestros.

Asimismo, se destaca la vinculación establecida con las asignaturas de Lengua de Señas I, II y III previstas en el Diseño Curricular de la Especialidad de Deficiencias Auditivas, ya cursadas por los estudiantes al momento de realizar el diseño de los referidos programas. Esta tarea fue posible con el concurso de los profesores responsables de las citadas asignaturas, quienes ofrecieron valiosas orientaciones para una mejor implementación de los juegos instruccionales de LSV y asumieron el rol de juicio de expertos para establecer una primera validación de los juegos.



### 3. Resultados

Al culminar el estudio se arribó a un conjunto de hallazgos que se presentan de seguido:

- La revisión de los programas de cada uno de los grados de la I Etapa de Educación Básica, como punto de referencia para el diseño de los respectivos programas de LSV, constituyó una tarea fundamental para los estudiantes por cuanto sirvió para generar la estructura organizativa de los programas de estudio.
- Los estudiantes de manera individual, pero con la asesoría de la profesora del curso e investigadora de este trabajo, elaboraron un programa de estudio de acuerdo a sus propios intereses pero dentro de la I Etapa de Educación Básica. De tal manera que, en total se diseñaron 25 programas de estudio de acuerdo a las preferencias que manifestaron los estudiantes para su elaboración. Así, se diseñaron: 10 programas para 1er. grado, 10 programas para 2do. grado y 5 programas para 3er. grado.
- Los programas siguieron la organización prevista en el CBN pero con las particularidades previstas para la enseñanza de la LSV en contextos escolares. Asimismo, cada uno contempló por lo menos tres contenidos conceptuales con sus correspondientes contenidos procedimentales y actitudinales. Los juegos se incluyeron como parte de los contenidos procedimentales.
- Se destaca que los juegos incluyeron niveles de complejidad además de los elementos característicos de todo juego como son: normas, número de participantes, objetivos, inventario de las piezas que lo forman, edades recomendadas, tiempo aproximado de juego, entre otros.
- Se diseñaron 22 juegos instruccionales agrupados en las citadas categorías.
- Los juegos que presentaron mayor dificultad en su elaboración fueron los referidos a aspectos gramaticales de la LSV por ser el aspecto que tiene menos desarrollo investigativo.
- Los juegos que menor dificultad ofrecieron a los estudiantes tienen que ver con el enriquecimiento del vocabulario en LSV.

Entre algunos de los títulos pueden citarse los siguientes:

*Para el enriquecimiento de vocabulario*

- “Séñame” (3º grado)
- “El mundo marino” (1º grado)
- “La ruta del saber” (3ª grado)
- “Conociendo Venezuela” (3º grado)
- “Adivinando los lugares de Venezuela” (3º grado)
- “Profesiones y oficios” (2º grado)
- “¿Qué ves?” (3º grado)
- “Jugando aprendo sobre los alimentos” (2º grado)

“Conociendo los alimentos” (para toda la I Etapa de Educación Básica)

“Tránsito loco” (3º grado)

“Los planetas” (3º grado)

*Para el conocimiento de aspectos gramaticales (pueden ser usados en toda la I Etapa de educación Básica)*

“Un minuto para los adjetivos”

“Bingo: señas y antónimos”

“Busca la pareja”

“Gírame”

“Clasifica las señas”

“Velocidad señando”

*Para el desarrollo de la imaginación*

“Cartas locas” (2º y 3º grado)

“Crea y adivina” (3º grado)

“Las telas mágicas” (2º y 3º grado)

“Inventa la historia” (3º grado)

“Tu imaginación” (2º y 3º grado)

“Crea tu cuento” (para toda la I Etapa de educación Básica)

Ilustración N° 1: Juegos para el enriquecimiento del vocabulario o léxico.



Ilustración N° 1 continuación.



Ilustración N° 2: Juegos para el conocimiento gramatical de la LSV.

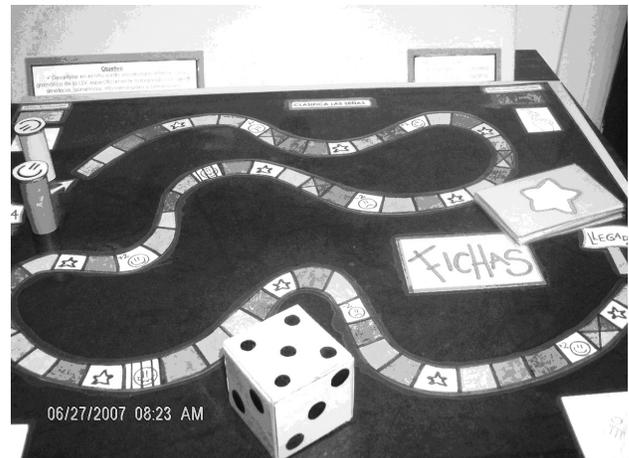
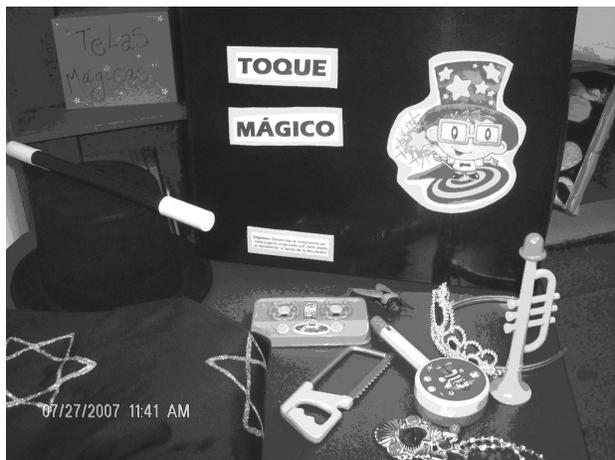




Ilustración N° 3: Juegos para el desarrollo de la imaginación.



#### 4. Conclusiones

La investigación realizada pone de relieve las siguientes conclusiones:

1. El diseño de un Currículo Básico Bilingüe-Bicultural para Sordos (CBBBS) en Venezuela es un requerimiento urgente y necesario ya que la educación de Sordos adolece de lineamientos pedagógicos y lingüísticos que orienten la acción educativa para el aprendizaje de las lenguas involucradas en este contexto bilingüe, como son la LSV y el español escrito.
2. Esta propuesta didáctica y curricular debe ajustarse a las necesidades particulares de los alumnos Sordos en cada etapa de aprendizaje y respetando sus niveles de pensamiento. En otras palabras, un currículo bilingüe acorde con las etapas que conforman el ciclo escolar pero en el que la LSV constituye el elemento aglutinante de todo el proceso educativo.
3. La lengua de señas debe ser asumida como una asignatura al igual que lo son matemática, historia, geografía, ciencias de la naturaleza, geografía, o educación para la salud. Con la particularidad de que, se está frente a un currículo sustentado en el aprendizaje de dos lenguas. De tal modo que la asignatura de Lengua y Literatura se convierta en el aprendizaje de la lengua escrita o del español como segunda lengua para los alumnos Sordos y la LSV en el aprendizaje de la lengua materna o L1.
4. Asimismo, se destaca la importancia de los juegos como aspecto lúdico en el aprendizaje de las lenguas involucradas en este currículo. A través de su implementación se facilita la adquisición de competencias comunicativas relacionadas con los diversos órdenes discursivos que están presentes en LSV de acuerdo a cada grado escolar, donde además se logre la integración de contenidos escolares y el proceso de socialización del alumno Sordo.
5. La investigación efectuada puso de manifiesto la necesidad de una sólida formación lingüística de los maes-

tros para Sordos lo cual se traduce en el dominio de la LSV así como en el manejo de una didáctica que permita el diseño de estrategias pedagógicas acordes con una educación bilingüe-bicultural.

6. El trabajo realizado cumplió con una primera etapa de ejecución, en el sentido de haber diseñado los programas de estudio correspondientes a los grados contemplados en la I Etapa de Educación Básica. Además es imprescindible culminar con la validación de dichos programas a través de la implementación experimental en alguna de las escuelas para Sordos que sirven de

centros de práctica docente a la Especialidad de Deficiencias Auditivas. Por otra parte, la investigación propuesta debe avanzar hacia el diseño de los programas de estudio relativos a la II y III Etapa de Educación Básica. ©

\* Licenciada en Educación, mención Deficiencias auditivas y problemas del lenguaje. Magíster en Lingüística. Profesor agregado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

## Bibliografía

- Amorós, A. y Pérez, P. (2000). *Por una educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Anzola, M. (1996). *Gigantes del alma*. Mérida: ULA.
- Anzola de Luján, M. (1989a). *Intervención temprana en niños sordos*. Barquisimeto: Cuadernos de la Sordera.
- Anzola de Luján, M. (1989b). *Intervención temprana en niños con pérdida auditiva*. Ponencia presentada en Jornadas de Retardo Mental, Maracaibo.
- Anzola de Luján, M. (1989c). *Intervención temprana. Una experiencia en bilingüismo*. Ponencia presentada en Deaf Way, Washington, D.C.
- Anzola de Luján, M. (1989d). *Valor intrínseco y origen de los nombres en LSV*. Ponencia presentada en el Primer Seminario de Lingüística de la LSV, ULA-Mérida.
- Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística del Español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Erting, C. y Volterra, V. (1990). *Del gesto al lenguaje en niños sordos y oyentes*. Ámsterdam: Ámsterdam Publication of the Institute, 50 (28-40).
- Erting, C. y Woodward, J. (1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fernández Viader, M. P. y Pertusa, E. (1995). *La escritura en los adolescentes sordos*. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional sobre adquisición de las lenguas del Estado, Barcelona-España.
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR) (2006). *Educación Bilingüe para Sordos-Etapa Escolar*. Documento 1. Colombia: Autor.
- Jaimes, C. (2006). *Descripción de los rasgos no manuales expresivos en la interrogativa de la Lengua de Señas Venezolana*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Morales, A. M. (2000). *Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Morales, A. M. (2006). Algunas consideraciones para la implementación de políticas educativas para personas sordas en Venezuela. *Laurus*, 13, 25-38.
- Oviedo, A. (1995). *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Mérida: ULA.
- Oviedo, A. (1996). *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Mérida, Venezuela: Posgrado de Lingüística, Universidad de Los Andes.
- Oviedo, A. (1997). Sobre la descripción de la postura de los dedos en las configuraciones manuales de la lengua de señas venezolana. *Lengua y Habla* 2, 78-87.
- Oviedo, A. (2000). *Una propuesta para tipologizar las señas de la LSV*. Ponencia presentada en la II Jornada de Educación Bilingüe Bicultural para Sordos. UPEL-IPC. Caracas.
- Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. En *Cuadernos Edumedia* 3, 12-20.



- Oviedo, A., Rumbos, H. y Pérez, Y. (2004). El estudio de la lengua de señas venezolana. En Freites Barros y Pérez. (Comp.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas*. (pp. 202-225).
- Padden, C. (1980). The Deaf Community and the culture of deaf people. En *Sign Language and the Deaf Communities*, ed. Charlotte Baker and Robbin Battison. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Peluso, L. (1999): Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: El caso Montevideo. En Skliar, C. (Comp.), *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*. Vol. 2, (pp. 87-102).
- Pérez, Y. (2006). Marcadores manuales en el discurso narrativo en lengua de señas venezolana. *Letras* (72) 157-208.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pietrosémoli, L. (1989a). *La lengua de señas venezolana*. Ponencia presentada en el I Seminario de lengua de señas venezolana, Mérida, Venezuela.
- Pietrosémoli, L. (1989b). *El aula del sordo*. Mérida: ULA.
- Pietrosémoli, L. (1991). *La lengua de señas venezolana: Análisis lingüístico*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela.
- Rumbos, H. (2002). *Adquisición de las señas con configuración manual clasificadora en la lengua de señas venezolana*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Saussure, F. (1960). *Curso de Lingüística General*. México: Paidós.
- Serrón, S. (2004). *Relevamiento de la enseñanza de lenguas romances en Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela*. Uruguay: Unión Latina.
- Serrón, S. (1993). *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. UPEL-IPEMAR.
- Skliar, C., Massone, M.I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 86-100.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2003). *Notas acerca de la noción de currículo*. (Material mimeografiado). México: Autor.
- Zachariev, Z. (1996). *Planificación lingüística en la escuela en países multilingües*. Ponencia presentada en el I Encuentro Regional de padres de niños y jóvenes sordos. Mérida-Venezuela.

# educere

## es acreditación académica

Publicación académica arbitrada de aparición trimestral está certificada en su calidad, circulación y visibilidad nacional e internacional por:

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT.
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA. Mérida, Venezuela.
- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT.
- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. UNAM, México.
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals, DOAJ). Universidad de Lund, Suecia.
- Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC, UAEM. México.
- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú.
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET. Febrero.
- Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela.
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Índice de revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2006.
- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. [www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca](http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca).
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social, Caracas. [www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve)