



Universidad de Chile
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Escuela de Diseño
Carrera de Diseño Gráfico

Sistema de Didáctica Visual Inductor al aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos

Proyecto presentado para optar al Título de Diseñador, Mención Gráfico.

Profesor Guía: Héctor Ochoa

Carolina Acuña San Juan
Julio 2006

Gracias a mis padres por su inmenso amor, apoyo, fuerza
y confianza, esto es por y para ellos,

a mi hermano por su alegría, ánimo y por dejarse
plasmarse en este proyecto,

a mi novio, gracias por su amor incondicional, su apoyo
y tranquilidad,

Gracias también a mi Profesor Guía , por su paciencia,
confianza y grandes consejos,

Marcia, gracias por tu ayuda y amistad.

Agradezco también la ayuda y disposición de la Señora
Lucía Rojas , directora de la Escuela Jorge Otte, y a los
profesores Ignacia Sauvalle y Rodrigo Moya

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| PRESENTACIÓN DEL PROYECTO | 7 |
| 1. Definición del Problema | 8 |
| 2. Fundamentos del proyecto | 9 |
| 3. Objetivo General | 10 |
| 4. Objetivos Específicos | 10 |
| MARCO TEÓRICO | 11 |
| 1. Deficiencia auditiva | 12 |
| 1.1 Aspectos clínicos | 12 |
| 1.2 Aspectos psicológicos | 13 |
| 2. El niño sordo | 14 |
| 2.1 Segmentación demográfica | 14 |
| 2.2 Características, consecuencias y dificultades | 14 |
| 2.3 Limitaciones | 15 |
| 2.4 Contexto sociocultural | 15 |
| 2.5 Comunicación | 16 |
| 2.6 Percepción | 17 |
| 2.7 Desarrollo del lenguaje | 18 |
| 2.8 Lengua de Señas | 19 |
| 2.9 Alfabeto Dactilológico | 21 |
| 2.10 Adquisición de habilidades de lectura y escritura | 21 |
| 3. La educación de sordos | 23 |
| 3.1 Historia educación sordos en Chile | 23 |
| 3.2 Sistema educacional chileno | 23 |
| 3.3 Educación Bilingüe Bicultural | 24 |
| 3.4 Enseñanza y adquisición de la lectoescritura | 25 |
| 3.5 Contenidos, Planes y Programas MINEDUC. | 28 |
| 4. Medios Didácticos y Medios Educativos | 31 |
| 5. La importancia del juego | 32 |
| 6. Comunicación Visual y Educación | 33 |
| 6.1 Percepción y comunicación visual | 33 |
| 6.2 Anatomía del mensaje visual | 34 |
| 6.3 La imagen en la enseñanza | 35 |
| 7. Tipologías existentes | 37 |
| 7.1 Material didáctico de encaje y asociación de contenidos | 37 |
| 7.2 Material educativo para sordos | 38 |
| 7.3 Material utilizado en aulas chilenas | 40 |

Indice

| | |
|---------------------------------------|-----|
| PLANIFICACIÓN PROYECTUAL | 42 |
| 1. Concepto General de Comunicación | 43 |
| 2. Parámetros de Diseño | 44 |
| 3. Proceso de desarrollo del proyecto | 45 |
| 4. Presupuesto | 55 |
| PRESENTACIÓN PROYECTO FINAL | 57 |
| CONCLUSIONES | 107 |
| BIBLIOGRAFÍA | 108 |
| ANEXO | 112 |

Cuando se piensa en una discapacidad, se da por hecho que ésta provoca más de algún problema a quien la presenta. Pero la pregunta que habría que hacerse es ¿cuántas de esas dificultades se pueden atribuir a la propia limitación y cuántas responden a obstáculos puestos por nuestra sociedad?

La integración del individuo es un tema que nos afecta a todos como miembros de la sociedad, pero hasta el momento los que se hacen cargo de ello, son las instituciones especializadas en la problemática, las que reúnen a los discapacitados y, por supuesto, los establecimientos educacionales preparados, específicamente, para el tratamiento de algún tipo de discapacidad de los seres humanos.

En el caso de las personas con deficiencia auditiva, la integración va enfocada a la comunicación, es decir a derribar las barreras comunicativas que existen entre los oyentes y los sordos; para que ellos se puedan desenvolver “normalmente” en el medio oyente y puedan desarrollarse de manera íntegra.

Es así, que la educación cumple un rol fundamental, en especial en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de lectura y escritura, ya que no basta con “enseñarles a hablar” a los sordos sino, que es esencial proporcionarle las herramientas comunicativas que les permitan relacionarse con oyentes y salir del aislamiento al que, hasta hace poco, se encontraban destinados. Dichas habilidades no sólo les permiten a los discapacitados auditivos poder comunicarse con personas oyentes, sino también acceder a la información, ya que pueden manejar textos como:

diarios, revistas, señaléticas; además de desenvolverse en tecnologías como computadores, Internet, celulares, entre otros.

Considerando la relevancia de la comunicación y del desarrollo del lenguaje, este proyecto ahonda en la educación de los niños sordos, en especial en la adquisición de la lectoescritura, poniendo énfasis en el desarrollo de la lengua de señas como base de la educación y generación de nuevos conocimientos.

En este contexto, el desarrollo de un material que considere la lengua de señas como parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, apoyará y facilitará la tarea educativa, teniendo en cuenta que las instituciones educativas de sordos deben conformarse con instrumentos didácticos pensados para oyentes, teniendo siempre que adecuarlos a sus necesidades, sobre todo en los primeros años de la formación escolar.

Así, en el desarrollo del proyecto se verá la importancia de la lengua de señas, como primera lengua, en el proceso educativo, sobretodo en los primeros niveles de la educación, en los que se está formando el pensamiento y dónde es primordial utilizar las estructuras que da el desarrollo de una primera lengua. Además se definen elementos importantes a considerar de las características de los niños sordos y cómo todo esto es fundamental para el desarrollo de material adecuado para ellos y para su desarrollo integral.

Presentación del Proyecto

Definición del Problema

Dentro de las discapacidades físicas, la deficiencia menos visible es la auditiva, sin embargo, sus secuelas son las que más comprometen el desarrollo superior del individuo y su manifestación específica más distintiva, el lenguaje y, por lo tanto, la comunicación, en la relación con el entorno de las personas que tienen esta discapacidad.

Saber leer y escribir bien, posibilita a la persona sorda una comunicación fluida con las personas oyentes y le permite desarrollar su vida, con la menor cantidad de interferencias comunicativas.

Precisamente, uno de los temas que más preocupan a los establecimientos educacionales, son los bajos logros obtenidos por los alumnos sordos en el proceso de leer y escribir. No obstante los numerosos estudios y resultados obtenidos al respecto, no existe un acuerdo en los factores principales que influyen en esta situación aún cuando se pueden identificar tanto factores familiares como educacionales. En este sentido no hay un consenso en los enfoques educacionales con respecto a la enseñanza de los sordos, sin embargo, existen dos tendencias fundamentales como lo son: el enfoque oral, donde se enfatiza el desarrollo de la expresión oral; y el enfoque bilingüe, en el que es fundamental la utilización del lenguaje de señas en la educación y el desarrollo paralelo de la lengua, correspondiente a la cultura donde el individuo se inserta.

En esta última tendencia, es fundamental, en el proceso de enseñanza de la lengua escrita, utilizar metodologías que involucren la lengua propia de los alumnos (lengua de señas), como anclaje para los nuevos conocimientos; la escritura. Esto es apoyado con material didáctico modificado por los profesores, ya sea incorporando el código gestual (señas) o modificando material especializado para sordos que provienen de países extranjeros, como España o Estados Unidos.

En este escenario, el problema detectado es que, a pesar de que las metodologías implementadas en el aula se basan en el conocimiento de la discapacidad y en el desarrollo de habilidades cognitivas de los alumnos; *el material didáctico utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños hipoacúsicos no contiene procedimientos, ni variables visuales relacionadas que consideren la lengua de señas como base para inducir la enseñanza del lenguaje escrito (enfoque bilingüe bicultural). De esta forma las didácticas actuales y vigentes sólo adoptan una dinámica de formas y aplicación igual o semejante a las empleadas para niños oyentes.*

Fundamentos del Proyecto

El desarrollo de la lectoescritura le permite a la persona sorda relacionarse con el mundo oyente, acceder a la información de los medios y expresar ideas u opiniones frente a “audiencias” o grupos de oyentes, además de ayudar en la estructuración del pensamiento. Aún así, en Chile se ha expuesto que el nivel lector de las personas sordas es deficiente, e incluso los datos indican que un 25% de los sordos que salen del colegio son iletrados. No hay claridad en las razones de esto, pero sí se ha determinado la falta de consenso que existe tanto en la modalidad de comunicación utilizada en la enseñanza, ya sea oral o gestual, como en la metodología de enseñanza a utilizar frente a los alumnos sin audición. Un acuerdo entre ambas partes, proporcionaría mejores resultados en la educación del niño sordo.

En este sentido, diversos estudios al respecto, han demostrado que una educación que considere la lengua materna, lengua de señas como base para la generación y adquisición de nuevos conocimientos, resulta más efectivo en la educación y desarrollo cognitivo de las personas sordas. Ya que, al contar con un desarrollo del lenguaje a través de la lengua de señas, se asegura en la persona una concepción del mundo y la construcción de sus significados.

El quehacer pedagógico se ve siempre apoyado por distintos elementos, como el material didáctico, que sirve de apoyo al contenido de las unidades educativas, buscando generar en los alumnos un mayor interés, motivación y comprensión de los contenidos programados. Esto, no está lejano a la realidad educativa de los discapacitados auditivos, donde es necesario que el material respete y considere la lengua materna como parte de la identidad de la comunidad sorda, e involucre al alumno en la sistematización de su propio conocimiento y experiencia. Sin embargo, actualmente en nuestro país el material empleado con niños sordos está pensado para ser usado con niños que no lo son, es decir se utilizan estrate-

gias basadas en el sonido, por ejemplo la fonética, como indicación de la lectura y su utilización. Por lo tanto, es necesario que las educadoras siempre estén modificando y adecuando los materiales a las necesidades de sus alumnos y de sus estrategias educativas.

En consecuencia, frente a esta realidad que delimita la educación de los niños sordos, se hace muy necesaria la existencia de un material que considere la lengua de señas y relacione los contenidos y estructuras de pensamiento, dadas por el desarrollo de este lenguaje, con la lengua escrita y sus unidades elementales. Por lo tanto, la elaboración del material didáctico que se presenta se ha pensado en el desarrollo integral de los niños sordos, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y potenciar mejores resultados en procesos como la comprensión de lectura y la escritura espontánea, incorporándolos a ser partícipes de la sociedad a que pertenecen.

Objetivos del Proyecto

Objetivo General

Facilitar y optimizar una relación de aprendizaje eficiente y medible entre el sistema de códigos de la lengua natural de los niños con deficiencia auditiva, es decir el lenguaje de señas, y el código escrito; logrando un manejo del lenguaje según el enfoque bilingüe - bicultural.

Objetivos Específicos

- Analizar y evaluar la dinámica educativa de introducción al lenguaje escrito en niños del nivel NBI, educados bajo el enfoque Bilingüe-Bicultural
- Planificar una estrategia didáctica de desarrollo de las partes del sistema, en base a conocimientos previos y aprendizajes esperados en los alumnos del nivel NBI
- Definir temáticas de contenidos en base a los planes y programas del MINEDUC en el nivel NBI, coherentes con el enfoque Bilingüe-Bicultural
- Desarrollar un registro visual de señas, de contenidos temáticos contemplados en el sistema.

Marco Teórico

1. Deficiencia Auditiva

I.1 Aspectos Clínicos

I.1.1 Concepto de sordera

Se considera a una persona sorda cuando presenta una “pérdida de la audición de más de 70 ó 75 decibeles (dB)”¹, tomando en cuenta que la audición normal varía entre los 10 y 20 dB, lo que afecta las posibilidades de la persona de adquirir espontáneamente el lenguaje hablado.

Otro concepto utilizado para referirse a la sordera, es la Hipoacusia, que es cuando quedan restos auditivos en la persona, por lo tanto “se distinguen los siguientes niveles de pérdida auditiva:

Hipoacusia Leve: entre 20 a 40 dB;

Hipoacusia Moderada: entre 40 a 60 dB;

Hipoacusia Severa: entre 60 a 90 dB;

Hipoacusia Profunda: más de 90 dB.”²

I.1.2 Detección

El diagnóstico temprano de la deficiencia auditiva es fundamental para que la familia esté consciente de las necesidades del niño sordo, y acomode su ambiente para su óptimo desarrollo. Los exámenes que detectan las deficiencias auditivas, son llamados evaluaciones audiológicas, que se realizan para obtener información acerca de:

- si existe una pérdida de audición
- la gravedad de la pérdida auditiva
- el tipo de pérdida auditiva
- y también sobre las posibles soluciones que puedan existir para cada deficiencia.

Estas evaluaciones pueden realizarse en los recién nacidos, cuando hay sospechas en los padres debido a factores como:

- “Herencia: los dos o uno de los padres es sordo, o existen antecedentes de familiares cercanos.
- Embarazo: durante el embarazo pueden ocurrir situaciones que pueden afectar al bebé en relación a su desarrollo auditivo, como rubéola materna, incompatibilidad de grupos sanguíneos, etc.
- Parto: también puede suceder que existan complicaciones como parto lento, complicado, prematuridad, bajo peso al nacer, longitud anormal, o enfermedades que precisen incubadora o medicación especial.
- Posparto: anestésicos generales, mal formaciones del oído externo, nariz, paladar, enfermedades severas, etc. Pueden tener consecuencias en la audición.”³

I.1.3 Grados y posibles efectos de la pérdida de la Audición⁴

Mínima: 16-20 dB, dificultad para oír cuando se habla bajo o a distancia, en lugares ruidosos.

Leve: 20-40 dB, dificultad en oír fragmentos de palabras, en especial las que tienen “s” y “f”, se soluciona con amplificación.

Moderada: 40 - 60 dB, no se oye el 50 a 100% de los sonidos, puede afectar el desarrollo del habla.

Severa: 60 - 90 dB, no se entiende una conversación a no ser que la intensidad sea muy alta o cerca del oído.

1. Departamento de Salud de Virginia, Departamento de Virginia para Personas Sordas y con Disminución de la Audición. “Información para Padres de Niños con Pérdida de la Audición. Guía para Padres sobre los Recursos disponibles en Virginia”. 2003. Pág. 10

2. Lissi, M., Cabrera, I., Raglianti, M., Grau, V. Salinas, M. “Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. Revista Psykhe, 12 (2), Pág. 38.

3. Torres Montreal, Santiago. “Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos”; Málaga. Ediciones Aljibe, 2000. Pág. 24-25.

4. Departamento de Salud de Virginia, Departamento de Virginia para Personas Sordas y con Disminución de la Audición. “Información para Padres de Niños con...”. Op. Cit. Pág. 14.

Profunda: más de 90 dB, se perciben vibraciones, el lenguaje oral y el habla no se desarrollan espontáneamente, se confía más en la visión.

1.2 Aspectos Sicológicos

1.2.1 Tipos de sordera, desarrollo cognitivo y lingüístico

El desarrollo cognitivo y lingüístico, en el caso de la deficiencia auditiva profunda y prelocutiva⁵, se ve especialmente comprometida. En la medida que la deficiencia sea menos profunda, menos consecuencias se tendrá en el aspecto lingüístico y, por consiguiente, cognitivo.

El retraso cognitivo del niño sordo está ligado a la falta de un lenguaje temprano que no sólo le sirva para comunicarse sino, también, a la estructuración del pensamiento.

| Relación de la pérdida auditiva con el desarrollo lingüístico ⁶ | |
|--|---|
| Pérdida inferior a 30 dB | Suele pasar sin advertirse hasta los 5 ó 6 años, se manifiestan dislalias y digrafías al empezar el aprendizaje lectoescritor. No dificulta el desarrollo del habla, pero sí en la capacidad de atención. |
| Pérdida entre 30 - 45 dB | Dificultad de comunicación en ambientes con ruido, se comprende sólo una parte de lo que se oye; se presentan frecuentes dislalias y un retraso del lenguaje y del habla, además de bajo rendimiento académico. |
| Pérdida entre 45 - 60 dB | Requiere que se le hable fuerte, aparecen dificultades fonoarticulatorias, recurren a la lectura de labios. |
| Pérdida entre 60-80 dB | Discrimina sonidos del entorno a sonidos del habla, perciben mejor las vocales que las consonantes. |
| Pérdida superior a 80 dB | No hay adquisición espontánea del lenguaje. Se debe recurrir a la percepción vibrotáctil. |

1.2.2 Capacidad cognitiva, de aprendizaje y comprensión del entorno

La sordera tiene implicancias para la adquisición de los lenguajes hablados, debido a que la recepción de estos se produce principalmente por la vía auditiva, lo que hace que la persona sorda tenga dificultades en la comprensión del entorno, tanto en un nivel receptivo, como expresivo; además de traducirse en un retraso en el conocimiento de las palabras.

Esta dificultad que tienen las personas sordas para comunicarse con el mundo que lo rodea, ocurre cuando se encuentra en un ambiente oyente, en cambio cuando se trata de una situación en la que el medio está compuesto por personas sordas, el individuo sordo es “capaz de llegar a establecer niveles de comunicación eficaces y completos.”⁷

Es así, que “el individuo sordo no puede aprovechar la enorme cantidad de información del entorno oyente, por el hecho de que la mayor parte de ella se encuentra de manera auditivo-lingüística. En cambio, las personas oyentes aprenden sólo por estar inmersos en ese mundo de información, a lo que los individuos sordos están ajenos. Y por lo tanto su aprendizaje es mucho más costoso.”⁸

Las diferencias entre los sujetos sordos y los oyentes, relativas al input sensorial, a la diferente calidad experiencial, al desarrollo simbólico y a la calidad de la interacción temprana con los demás, determina las diferencias en el funcionamiento cognitivo de las personas sordas. Así los individuos con deficiencia auditiva aparecen inferiores a los oyentes en algunas áreas, pero pueden ser superiores en otras como la memoria espacial o la coordinación visomanual.

5. Este concepto se refiere a la sordera que se manifiesta antes del desarrollo del lenguaje.
 6. Torres Montreal, Santiago. "Deficiencia auditiva... Op Cit. Pág. 58-59.
 7. Ibid. Pág 65
 8. Ibid. Pág 79

2. El niño sordo

2.1 Segmentación demográfica

Según lo recogido en el último censo realizado el año 2002⁹, en Chile existen 66.524 personas que sufren de discapacidad auditiva, de las cuales 35.280 de ellas son varones y 31.244, mujeres. Las edades en las que se registra mayor cantidad de personas con esta discapacidad, son las que se encuentran entre los 70 a 79 años, con un 22,34%. Los niños entre 0 y 9 años son el 2% de la población sorda nacional, y los adolescentes entre 10-19 años, el 5,25% del total en el país.

2.2 Características, consecuencias y dificultades

Los niños entre los 6 y 7 años se caracterizan por “tener una gran energía física, agitación y cambios de actividad que se alternan con periodos de cansancio, fatiga y aburrimiento, producido por el cambio de intereses del niño que en esta etapa todavía son cambiantes y no definidos. Los nuevos intereses orientan al niño hacia el mundo exterior, se interesa ahora por el grupo de amigos, asistir a la escuela, aumenta su curiosidad.”¹⁰ Se observa una mayor flexibilidad para comprender, interpretar y solucionar situaciones sociales de la vida diaria, así como la de captar situaciones absurdas, si bien en el niño sordo esto se ve un tanto rezagado, si en su ambiente familiar se le estimula adecuadamente, su capacidad de comprensión de su entorno se facilitaría, ya que las ganas que tiene el niño y su curiosidad se encuentran más activas que cuando es más pequeño.

La discapacidad auditiva tiende a aislar al niño sordo de su ambiente, provocándole una serie de privaciones experienciales y de aprendizaje; se ve afectado en su desenvolvimiento general en el mundo, ya que no cuenta con información valiosa que no puede recibir con otro sentido, aunque desarrolle muy bien la visión. Esta forma especial de desarrollarse en su medio dependerá de dos factores: la edad en que se perdió la audición y el grado de pérdida que exista; ya que no es lo mismo una persona que nace sorda a una que a los diez años quedó sorda, la primera verá más dificultades como la adquisición del lenguaje.

Las consecuencias que pueden presentar las personas con pérdida auditiva, aunque no se puedan dar en todos los casos, son¹¹:

- incomunicación con el mundo exterior
- problemas de atención
- limitación de la experiencia
- concretismo, o dificultad de comprensión de lo abstracto
- acentuada afectividad
- dependencia
- sentimiento de inferioridad

Como rasgos característicos de la personalidad de los individuos con discapacidad auditiva, se encuentran¹²:

- Pobre dominio de la realidad.
- Necesitado de afecto. Dependiente
- Inmaduro
- Inestable
- Ansioso
- Agresivo

9. Fuente: INE

10. Vásquez A., Sonia. "Programa acupédico: apoyo gráfico". Tesis presentada para optar al título de Diseñador. (Inédita). Santiago (Chile). Pontificia Universidad Católica de Chile. 1984. Volumen 1, Pág. 58

11. Díaz, Andrés. "Campaña comunicacional para fomentar la temprana integración de niños/as con deficiencia auditiva a instituciones de la especialidad en la comuna de Maipú" Tesis presentada para optar al título de Diseñador, con mención en Diseño Gráfico (Inédita). Santiago (Chile). Universidad de Chile. 2003. Pág. 4-5.

12. Íbid. Pág. 21.

- Obsesivo
- Situación de vacío
- Silencio

Todas estas características se dan por el aislamiento en el que se encuentran, por falta de estimulación, la existencia de presión externa de enfrentarse al mundo, entre otras consecuencias que conlleva el no escuchar.

La persona sorda se ve enfrentado a numerosas dificultades que van desde su propia aceptación como sordo, la aceptación familiar y su integración a la sociedad. Estas dificultades pueden verse en tres ámbitos de la vida personal: la comunicación, la integración y la familia.

2.3 Limitaciones

En el individuo sordo se presentan limitaciones que afectan su desarrollo integral, como son la limitación biológica y psicofisiológica, verbal, intelectual, social y afectiva.

| Limitaciones del niño sordo ¹³ | |
|---|---|
| Limitación | Descripción |
| Biológica y psicofisiológica | Incapacidad de recibir avisos o señales acústicas que le permitan estar atentos y vigilantes a su entorno. Si la deficiencia tiene relación con el oído medio se puede tener problemas de equilibrio y orientación. |
| Verbal | La mudez es una consecuencia de la sordera. No se interiorizan aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos. Dificultad en la adquisición de significados abstractos. |
| Social y afectiva | Aislamiento, debido a no poder recibir mensajes sonoros y el desarrollo de una memoria deficiente, lo que no permite un proceso de sociabilización adecuado. Utilización de lenguaje de señas que les permite comunicarse sólo con sus iguales. Problemas en el desarrollo de la personalidad, privación de conocimiento de hechos externos que pueden ser parte de la formación de los sentimientos y actitudes. |
| Intelectual | La sordera dificulta adquisición de conocimientos, retraso en la realización de tareas intelectuales con grado de abstracción por la carencia de lenguaje oral. La capacidad de razonamiento está latente pero reducida por la falta de audición y carencia de lenguaje. |

2.4 Contexto sociocultural

El desarrollo integral del individuo sordo, trae consigo implícita la integración que tenga, tanto en su familia como en su entorno social y educativo, lo que dependerá en una medida de las limitaciones y características de las personas sordas como del mismo entorno en el que se encuentren.

2.4.1 Integración Familiar

En el desarrollo del niño/a, el contacto o interacción social que primero se da, es con la familia; la cual, al recibir un hijo con deficiencia auditiva debe adecuarse a sus necesidades, dificultades y barreras, como es la comunicación, sobretodo en familias con ambos padres oyentes.

La familia para los niños sordos es el único espacio donde puede afianzarse como persona, por lo que es necesario que sienta a sus padres cerca, comprometidos con él, además de sentirse aceptado con sus dificultades. Junto a esto es importante que todo el núcleo familiar, no sólo padre y madre, sino todo familiar que tenga relación con el niño, se comprometa en aprender lenguaje a señas, informándose y estimulando al niño en los distintos sentidos, además de otorgarle la oportunidad de comprender e interactuar con el mundo en el que se encuentra, a través del contacto con la naturaleza y otros niños sordos y oyentes.

2.4.2 Integración Social

Para que una persona se integre socialmente es necesario que alcance cierta madurez social, dependiente de aspectos como el poder valerse por sí mismo, la capacidad de elegir y hacerse responsable de las decisiones que tome, ya sea sobre cómo lo afectan a sí mismo y a los demás.

Las personas con deficiencias auditivas son inmaduras socialmente, debido a su grado de dependencia, falta de experiencia adecuada en su entorno familiar

13. Cuevas Oyanedel, Hernán Gabriel. "Aproximaciones al conocimiento del lenguaje de señas del discapacitado auditivo". Tesis presentada para optar al título de magíster en educación, con mención en tecnología auditiva. (Inédita). Valdivia (Chile): Universidad Austral de Chile. 1988. Pág. 5- 9

y escolar, además de la falta de conciencia social hacia la deficiencia auditiva.

Los agente sociabilizadores son los que marcan las pautas en el desarrollo social de las personas, ya que cuando se es niño se sociabiliza a través de lo que se observa, por lo que se adoptan modales, valores y creencias en base a modelos, aprendiendo en forma conciente o inconsciente. Es así, como los padres tienen un papel fundamental en la madurez social de sus hijos, y en el caso de los niños sordos con padres oyentes son más definitivos, ya que no pueden identificarse plenamente y menos comunicarse de manera adecuada con ellos, por lo que su relación social es más difícil.

Cuando se trata de la sociedad, nos encontramos con que existe poca conciencia social respecto a las deficiencias auditivas, y cómo enfrentar a las personas que se ven afectadas por ellas. Lo que se ve reflejado en la escasa preocupación por su educación, oportunidades educativas y el poco interés por abrir espacios de participación. Ante esta realidad, se deben considerar factores como:

- formación e integración laboral
- información y difusión en medios de comunicación
- educación
- conocimiento y aceptación de la discapacidad auditiva

2.4.3. Integración Escolar

Esta estrategia busca el desarrollo intelectual y académico de la persona con deficiencia auditiva, además de un desarrollo social y personal a través de la adquisición de habilidades comunicativas, lingüísticas y un mejor desenvolvimiento en el mundo oyente. Esto se lleva a cabo integrando a alumnos sordos en colegios de enseñanza regular, lo que no es efectivo para el desarrollo integral del sordo, ya que los establecimientos no cuentan con condiciones necesarias para que el alumno sordo comprenda a cabalidad las materias, a los profesores y a su entorno.

Por lo tanto para una eficaz integración escolar, los establecimientos educacionales deberían incluir mecanis-

mos de integración en las salas de clases que incluya a los alumnos sordos y tome en cuenta maneras de lectura de labios y de señas para la transmisión de los conocimientos. Siempre y cuando exista una tarea cumplida por parte de los mismos padres en la formación preliminar de los hijos sordos, que les permita ingresar al mundo oyente, ya sea a través de estimulación temprana de lenguaje de señas o de medios orales.

2.5 Comunicación

Frecuentemente se asume que lenguaje y comunicación son procesos que van juntos y pueden llegar a ser inseparables.

Las personas con discapacidad auditiva sufren de la interrupción de la comunicación, debido que hay elementos que se encuentran afectados o existen interferencias en el proceso comunicativo. En las familias, el problema comunicacional se limita a que no existe un código claro y eficiente entre los padres y el hijo sordo, lo que conlleva a problemas en la relación con los demás miembros de la familia, en la integración, en el desarrollo de la persona sorda y la relación con otras personas oyentes. Ocurre que los mensajes emitidos por los padres no son procesados por el hijo sordo y viceversa.

Aún así, es posible que la persona sorda acceda a distintas opciones para comunicarse con su entorno, ya sea optando por la oralización, por lo menos que le permita dar a conocer sus necesidades básicas; o que la familia opte por incentivarlo a desarrollar el lenguaje a señas, debiendo aprender todos los agentes familiares relacionados con el niño sordo, favoreciendo así el posterior desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan y ayuden a su desarrollo personal y social. También puede acceder a la lectura de labios y a otras estrategias que complementan tanto el lenguaje de señas con el oral y el desarrollo lectoescritural.

Para lograr una comunicación es necesario en el niño el desarrollo de un lenguaje, la construcción de un lenguaje surge a partir de la comprensión de intercambios comunicativos previos a ese lenguaje, y el adquirir el lenguaje supone comenzar a conocer un sistema reglado y formalizado, aunque en el caso de los niños con deficiencia audi-

tiva el lenguaje utilizado no necesita de reglas, letras o formalidades, sino que se da naturalmente en forma de gestos y la utilización de las manos para mostrar a lo que se refieren.

Cabe destacar que los sistemas de comunicación, que pueden adoptar los niños con deficiencia auditiva son, a saber:

-Lenguaje de Señas (Método manual o manualismo)

Este lenguaje lleva un mensaje por la vía visual que se receptiona de la misma forma, constituye la lengua natural y patrimonio cultural de las personas sordas, utiliza la dactilología, es decir el alfabeto manual, que consiste en deletrear las letras del alfabeto con las manos en el aire. Los parámetros básicos del lenguaje a señas con: la configuración de la mano, el punto de articulación, la orientación espacial y el movimiento de la mano.

-Método oral (auditivo - verbal)

Este método conduce a la adquisición del habla, en el cual se ejercitan aspectos como la movilidad de los órganos de la fonación, respiración, además de utilizar la amplificación sonora con audífonos; los niños aprenden a escucharse, a escuchar a los demás y los sonidos del entorno para poder comunicarse a través del lenguaje hablado.

-Método gestual

Esto es el desarrollo de toda la expresión facial, corporal, todos los movimientos que ejecuta el hombre, gestos y signos que se utilizan para expresar el pensamiento, independientemente del lenguaje hablado. Sin embargo, las ideas no pueden expresarse ni comprenderse con gestos.

-Comunicación total

Se trata de un método para comunicar, que implica todas las modalidades de comunicación disponibles para adquirir una competencia lingüística, por lo que incluye aspectos del lenguaje oral como entrenamiento

audioral, articulación y lectoescritura; y aspectos del lenguaje de signos, como los gestos naturales y dactilología.

2.6 Percepción

Percibir significa hacerse cargo de la información que del mundo exterior nos llega a través de los sentidos, es decir, a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. *“Las destrezas perceptivas tienen que ser desarrolladas y no sólo implican la habilidad para distinguir entre sonidos o estímulos visuales, sino también la capacidad para organizar todas las sensaciones en un todo significativo.”*¹⁴

Los niños con deficiencia auditiva son dependientes del sentido de la vista, el cual desarrollan para suplir la falta de audición, por lo que la correspondencia entre lo que ven y lo que eso significa, les sea menos obvia. Sin embargo, esto no los limita a desarrollarse cognitivamente, en base a sus propias capacidades, por lo que se puede afirmar que la gran limitante de los niños sordos es la imaginación, es decir están limitados en la comprensión semántica.

El hecho de no contar con la audición determina en la persona sorda el aprender la realidad, principalmente desde la visión y el tacto, perdiendo la dimensión sonora y con ella gran información y experiencia; además de alterar la organización de lo que el niño tiene a su alrededor; debido a que la audición estructura el tiempo, mientras que el espacio se estructura gracias a la visión. *“Los niños sordos, centran en las experiencias visuales la competencia semiótica de la que es capaz todo ser humano. El niño y el adulto sordo son observadores finos y eficaces, es a través de esta vía que va a construir su conocimiento del mundo”.*¹⁵

La vida cotidiana suministra innumerables ocasiones de reconocer, clasificar, comparar objetos cuyas características son accesibles por la vía visual: cuando hace

14. Vázquez A., Sonia. "Programa acupédico: apoyo gráfico... Op. Cit. Pág. 33

15. Organización de Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de los Estados Americanos (CIDI/OEA). "Apoyos pedagógicos para la Integración de Menores de 6 años con Discapacidad a la Escuela Regular". Material específico realizado por Argentina en el marco del proyecto "Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación Inicial y Preescolar", para cada tipo específico de discapacidad, en este caso la discapacidad auditiva. 2002. <http://www.mineduc.cl/educ_especial/doc_apoyo/auditiva_argentina.pdf>

compras con su madre, cuando se viste, cuando se prepara la comida, las cucharas grandes, pequeñas, los platos hondos, etc. *Sin embargo, si estas experiencias no están acompañadas por la posibilidad de nombrar a través de un sistema complejo, es decir, lingüístico, la capacidad de operar lógicamente con los conceptos quedará restringida a generalizaciones ligadas peligrosamente a los hechos materiales.*

La imagen entonces es muy importante para la persona sorda, ya que sirve de instrumento para recibir mensajes verbales, por medio de analogías visuales, y para llegar a dominar conceptos verbales desconocidos por el sólo hecho de no oír.

Estudios sobre la percepción visual en niños oyentes, prueban que “hasta los seis años aproximadamente los niños perciben los colores mejor que las formas.”¹⁶ También indican que la percepción del niño es “global y dominada por el interés del momento. Para lectura se ha demostrado la frase concreta, que la idea completa son menos complejas que la letra. Así, pues un método que procediera por vía visual y que hiciera uso de la frase inteligible tendría la ventaja de estar en relación con la psicología del niño.”¹⁷

“Invitado a describir una ilustración el niño pasa por cuatro etapas principales: la de la enumeración elemental, la de la enumeración compleja, la de la descripción y la de la interpretación. Así se puede decir que los niños no tienen ningún interés en analizar cuando las partes del todo que observa le son desconocidas, o no suscitan su interés de una manera particular.”¹⁸ Por esto es importante utilizar elementos visuales que les sean familiares y pertenecientes a su cultura como sordos, como es el caso de las señas, lo que atraerá su atención e identifica como pertenecientes a una comunidad con identidad propia.

Un elemento importante del desarrollo cognitivo que se relaciona con la percepción, es la memoria, que es la “recuperación y conciencia de una imagen perceptual

después que ésta ha desaparecido, mas un estado de alerta adicional de que la imagen perceptual fue experimentada antes”¹⁹. La memoria visual y auditiva son las huellas de las percepciones que quedan en la conciencia y permiten al niño grabar contenidos que luego serán útiles para el aprendizaje sistemático. En cuanto a la percepción visual, se puede decir que es independiente de lo auditivo, mientras que los representado sea similar a la realidad; por lo tanto en este aspecto no hay diferencias entre niños sordos y oyentes.

En buena parte de las instituciones dedicadas a la educación del sordo, todavía continúa poniéndose mayor énfasis en el habla y los aspectos oyentes y, tal vez, poca atención sobre el papel sustancialmente importante que la visión puede desempeñar en el crecimiento y desarrollo a lo largo de la vida de las personas sordas.

2.7 Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es considerado como un medio de comunicación, una forma de desarrollar estructuras de pensamiento y la base de otros aprendizajes, como la lectoescritura. Es un componente básico en el aprendizaje, en las relaciones sociales y en la comunicación, en la relación con el entorno, por lo tanto influye en el desarrollo integral de la persona.

La deficiencia auditiva presenta problemas en la recepción de los lenguajes hablados, es decir presenta un problema en el acceso al input lingüístico. Esto se ve particularmente en los hogares oyentes que tienen un hijo sordo (casi el 90% de niños sordos en Chile son hijos de padres oyentes), en los cuales el lenguaje oral es la principal forma de comunicación, y en el que los padres deben adoptar algún sistema de señas básico para relacionarse con su hijo. Todo esto provoca en el niño sordo, dificultades de comprensión y utilización del lenguaje de su entorno, de manera receptiva y expresiva, que se traduce

16. Segers, J.E. “La percepción visual y la función de globalización en los niños”. Madrid, España. Editorial Espasa - Calpe, 1960. Pág. 29

17. Ibíd. Pág. 121

18. Op. Cit.

19. Vázquez A., Sonia. “Programa acupédico... Op. Cit. Pág. 34

en un posterior problema de comunicación, aprendizaje y en un retraso cognitivo verbal.

Se puede determinar que el desarrollo del un lenguaje temprano y el entorno comunicativo en el que el niño sordo crece, influyen en el desarrollo del lenguaje comunicativo que le permita desenvolverse en el mundo oyente, y en el posterior desarrollo lectoescritural. Es así como se presentan diferencias en el desarrollo del lenguaje en niños sordos que nacen en familias oyentes respecto de los que nacen en familias sordas. Es este último caso, los niños desarrollan y adquieren el lenguaje a señas de manera natural, se comunican mucho mejor con sus padres y son capaces de un desarrollo cognitivo no tan retrasado, y de un aprendizaje lectoescritor mas efectivo.

En el caso de los niños sordo con padres oyentes, la mayoría de las veces son obligados a la integración de la oralidad, lo que les resulta difícil y les dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje y su desarrollo cognitivo.

La mayoría de los autores que investigan el desarrollo lingüístico del niño sordo están de acuerdo al afirmar que el proceso de adquisición del lenguaje, en general, es mucho más lento que el del niño normo-oyente y el desarrollo expresivo, en concreto, es particularmente lento. Mientras que el período normal de adquisición del lenguaje puede establecerse entre el primer y quinto año de vida del niño, hay estudios que observan que el mayor progreso lingüístico en los niños sordos se produce entre los cuatro o cinco y ocho o nueve años de edad. Además encuentran que el 75% de los niños sordos preescolares de las investigaciones, tenían una edad lingüística de dos años, o incluso menor cuando su edad cronológica era de cuatro.”²⁰

Otro tema importante del desarrollo lingüístico del sordo, es el desarrollo gramatical de la lengua, es decir la manera de construir las frases y de expresar las ideas. Los diversos estudios indican que el desarrollo sintáctico del lenguaje en niños sordos es más lento que el desarrollado por los

niños oyente, “el niño sordo no domina formas lingüísticas estructuralmente complejas, pero las emplea, aunque con numerosos errores, para cubrir las necesidades o intereses que su desarrollo a nivel general, e incluso que su entorno social les plantea.”²¹ También se plantea que los niños sordos trabajan con formas sintácticas complejas, pero frecuentemente éstas no llegan a ser interiorizadas, con lo cual su lenguaje espontáneo se mantiene a niveles muy rudimentarios. En definitiva, “la estructura sintáctica del lenguaje del niño sordo aparece en ocasiones de forma incorrecta, pues aparecen omisiones e incluso alteraciones en el orden de los elementos que componen la oración.”²² Un ejemplo de esto son las siguientes oraciones: <Encima (de) la mesa>, <Después (lo) pinta (o) (de) azul>, <Está(n) sucio(s)>, <Mamá (los) lava>. Como puede verse, son omisiones de elementos lingüísticos que poseen menos carga de significado, como son los artículos, preposiciones, etc. Además, la pronunciación de los niños sordos son difíciles de entender, confusas, esto a causa de la falta de retroalimentación auditiva de sus propias emisiones, lo que produce numerosos errores que lo hacen ininteligible para su interlocutor.

2.8 Lengua de Señas

La lengua es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ellas se transmiten modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos. El proceso de adquisición de la lengua natural construye el desarrollo progresivo de un potencial de significados ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado.

Las personas sordas crearon desarrollaron y transmitieron de generación en generación la lengua de señas, cuya modalidad de recepción y producción es viso-gestual. Muchos suponen que esa creación lingüística deriva del hecho que la deficiencia auditiva impide a los sordos un acceso a la modalidad oral-auditiva.

20. Torres Montreal, Santiago. "Deficiencia auditiva... Op Cit. Pág. 198

21. Op. Cit Pág 201

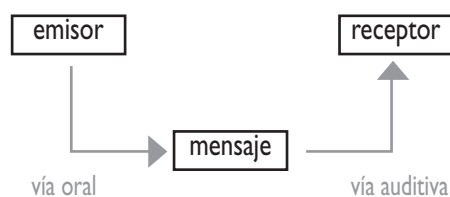
22. Ibíd. Pág. 203

La lengua de señas es de gran importancia, ya que es a través de ésta que el niño sordo pone en funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano, permitiéndole una justa oportunidad de obtener conocimientos y desarrollar el pensamiento, la imaginación y la creatividad.

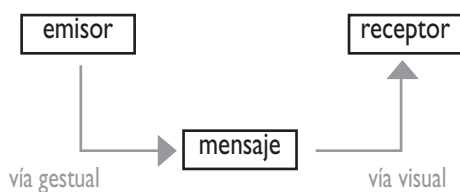
Este lenguaje es el valor más importante de la cultura de las personas sordas, lo que permite construir su identidad de persona y su pertenencia a la comunidad, desde esta perspectiva que, los niños deben desarrollar este sentido de identidad, orgullo de sí mismos y de su herencia cultural, a través del contacto con otros miembros de su grupo, a través del contacto otros miembros de su grupo etnolingüística y por lo tanto con su lengua materna. Esto les permite alcanzar mayores logros en el proceso educativo, mejores niveles académicos, y por supuesto, un desarrollo armónico, psicológico y social de acuerdo a las necesidades para desenvolverse en la sociedad.²³

Se han realizado estudios que comprueban que las lenguas orales y de señas se asemejan considerablemente en su organización como sistema lingüístico, y la diferencia está determinada por su modalidad gestual - visual para la lengua de señas y vocal - auditiva para la lengua oral.

Lengua Oral



Lengua de Señas



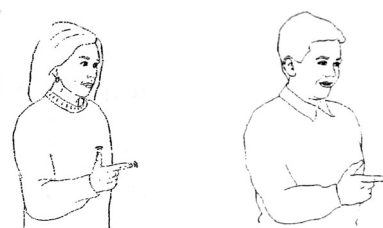
En consecuencia, la lengua de señas puede ser analizada en los siguientes niveles fonológico, morfológico, semántico y sintáctico.²⁴

Nivel fonológico: se refiere a las unidades sonoras de las lenguas orales y cómo se utilizan. En el caso de las señas, esto corresponde al análisis de la expresión física de la seña, manos que se mueven en el espacio, expresiones faciales y movimientos corporales. Ésta tiene un carácter tridimensional en la que se distinguen los siguientes parámetros, que ocurren simultáneamente en la realización de un signo:

- configuración de las manos: variadas formas que toman la mano o las manos al hacer una seña
- lugar de articulación: región o espacio en donde la seña es realizada
- movimiento: se refiere al desplazamiento de la o las manos en el espacio de señalización, es decir, implica una variedad de formas y direcciones
- orientación de las manos: se refiere hacia dónde apuntan las palmas de las manos, arriba, abajo, izquierda, derecha, hacia el cuerpo, hacia la frente, etc.

Estos parámetros cumplen la función de distinguir significados, puesto que si cambia uno de ellos cambia el significado que se desea expresar.

Ejemplo:



Lápiz

Lápiz

23. Lisset A Fuentes Badillo. "Experiencia pedagógica en el ámbito de la lectura y la escritura como segunda lengua en un enfoque bicultural / bilingüe para niños sordos". Tesis presentada para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos de Audición y Lenguaje. (Inédita). Santiago (Chile). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2002. Pág. 22

24. Ocaranza Olivares, Joyce. "Confección de fichas de ejercitación de la lengua de señas chilena". (Inédita). Santiago (Chile). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2003. Pág. 38

Nivel morfológico: es el estudio de las unidades significativas mínimas, que se denominan morfemas. En la lengua de señas, los morfemas son signos visuales, es decir, las palabras son señas. Estas señas pueden ser simples (casa, hola), es decir un solo signo visual. También pueden ser dos palabras (te doy) que es una seña solamente. Cuando se combinan los signos (correo = carta + guardar) se trata de una seña compuesta porque es una secuencia que indica un morfema.

Los procesos morfológicos de la lengua de señas, difieren del español, lo que demuestra que la lengua de señas no se basa en la lengua oral, sino que tiene una estructura interna y un sistema de relaciones que le es propio.

2.9 Alfabeto Dactilológico

El alfabeto dactilológico es la representación manual de cada una de las letras del alfabeto escrito. Este sistema es solamente utilizado por las Comunidades de Sordos en contextos muy restringidos, tal es el caso de los nombres propios que no son significativos entre sus usuarios/as o cuando aún no tiene un signo que represente un concepto.

El alfabeto manual consta de 27 configuraciones manuales distintas (más la “LL” y “RR”) para representar cada letra del alfabeto escrito.

"Combinando las letras en una sucesión continua, se puede expresar y recibir ideas. El deletreo manual se usa en frases de lenguaje de señas como suplemento para expresar ideas para las cuales no hay señas formales, tales como nombres propios y términos técnicos. El deletreo se suele hacer con las manos en una posición cómoda cerca de la zona del hombro y el mentón. Este lenguaje por signos es reconocido con facilidad por una persona sorda, en especial -como dijimos- cuando se acompaña de gestos que significan palabras o ideas específicas, lo que

le permite entablar una conversación con otras personas."²⁵

Las comunidades Sordas de casi todo el mundo el alfabeto manual con el que se escribe la lengua oficial del país. En el caso de los países de habla hispana, donde se usa el alfabeto latino, las comunidades Sordas usan un mismo alfabeto manual, común para todos los países (excepción hecha de la forma de algunas letras). En Inglaterra se usa un alfabeto manual distinto, bimanual. En los países que usan alfabetos distintos al latino (alfabetos hebreo, árabe, amhaárico, etc.) existen otras formas de representación entre las comunidades Sordas. Lo mismo se aplica a los países donde se usan sistemas de escritura no alfabéticos (como es el caso de Japón, China, etc.).

2.10 Adquisición de habilidades de lectura y escritura

El aprendizaje de la lectura y escritura es prioritario para los niños sordos ya que sirve como base para el resto de las enseñanzas, además de permitirles una participación activa y una comunicación fluida con las personas oyentes. Además los medios didácticos e informativos impresos se encuentran desarrollados en base al lenguaje escrito, por lo que la lectura les permite acceder a la información a través de diarios, revistas y programas subtítulos, además de tener la posibilidad de acceder a ámbitos artísticos y culturales a través de la literatura.

El retraso en la adquisición del lenguaje repercute en el desarrollo lectoescritor de los niños sordos, aún más que la misma deficiencia, por lo que es importante definir los conocimientos previos que posea el niño sordo, que están dados tanto por las formas de lenguaje escrito que forman parte de nuestro entorno, como por la relación del lenguaje natural (señas) y la escritura.

Así, el desarrollo del lenguaje natural dentro de la familia es esencial, ya que servirá de base para la

25. <http://www.oni.escuelas.edu.ar/2004/NEUQUEN/690/activ02.htm>

futura adquisición de la lectura y escritura, y del desarrollo integral del niño. Estudios internacionales realizados en alumnos sordos establecen que aquellos que “utilizan en lenguaje de señas, adquirido de forma temprana, tienen ventajas en el desarrollo de lenguaje oral, escritura, comprensión de textos y manejo de estructuras lingüísticas, que los alumnos sordos que no aprendieron tempranamente el lenguaje de señas”²⁶

Los niños sordos en relación a la lectura presentan las siguientes limitaciones ²⁷ :

- la amplitud de vocabulario
- formación de palabras
- el conocimiento de la estructura sintáctica
- la comprensión del lenguaje figurativo
- reconocimiento o identificación de la palabra escrita
- la comprensión de textos
- la identificación y asignación de significado de las palabras
- los conocimientos sintácticos y pragmáticos
- lo conocimientos del código fonológico

Ante estas dificultades se debe tener en cuenta el grado de pérdida auditiva y la edad de comienzo de la sordera, debido a que existe una relación significativa entre estos aspectos y el desarrollo y rendimiento lecto-escritor, por ejemplo niños que tienen mayores niveles de restos auditivos tienen niveles de lectura mayores comparados con niños con sordera profunda, así mismo los niños sordos post-locutivos presentan mejores resultados que los niños sordos pre-locutivos.

En los niños oyentes el aprendizaje de la lectoescritura es pasar hacia otra función de la lengua, otra manera de comunicar el idioma que conoce, en cambio para los niños sordos, la lectoescritura constituye el acceso al idioma de su entorno desde un canal de transmisión visual. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectoescritura constituye la enseñanza de una segunda lengua, siendo la primera el lenguaje de señas.

26. Lissi, M., Cabrera, I., Raglianti, M., Grau, V. Salinas, M. "Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. Revista Psykhe, 12 (2), Pág. 40.

27. Ídem.

3. Educación de sordos

3.1 Historia educación sordos en Chile ²⁸

La educación de niños sordos se inicia en 1842, cuando se promueve el acceso de personas sordas a la educación, así el 27 de octubre de 1852 se funda en Santiago la primera escuela de sordomudos de Sudamérica, cuya orientación pedagógica estaba influenciada por corrientes manualistas que promulgaban la enseñanza del lenguaje por signos y deletreo.

En el año 1930 se crea la escuela para niños sordos “La Purísima”, con clara orientación oralista pretendía aprovechar los restos auditivos del niño, para así “normalizarlo” de acuerdo al modelo oyente. En el año 1953 dos doctores del hospital Van Buren de Valparaíso fundan una escuela especial en la que los niños sordos eran atendidos por personal voluntario guiado por dichos doctores, la enseñanza se basaba en la lectura labial, adiestramiento auditivo y articulación. Esta misma situación se repite en Santiago en el año 1956, cuando un grupo de doctores funda el Instituto de la Sordera, el que en el año 1960 pasa a depender el Ministerio de Educación. Así comienzan a realizarse programas de perfeccionamiento, junto con la creación de la carrera de Educación Diferencial con mención en trastorno de Audición y Lenguaje.

A comienzos de los '80 se comienza a cuestionar la eficacia del método oral, tras fracasos y dificultades en las persona sordas, y luego de congresos internacionales, en el año 1984 se implementa en nuestro país la filosofía de la Comunicación Total, que propone

un enfoque educacional múltiple (lengua de señas, pantomima, lectura, escritura). En la actualidad existe un nuevo enfoque, llamado bilingüismo, el cual plantea que la Lengua de Señas sea considerada como la lengua plena que cumple con todas las funciones que aborda la lengua hablada en los oyentes, así se concluye que el alumno sordo debe adquirir primero su lengua materna (lenguaje de señas) y a partir de esta, desarrollar el lenguaje escrito. Una de las escuelas que se adscribe a este planteamiento es la Escuela para Sordos Dr. Jorge Otte Gabler, dependiente del Instituto de la Sordera.

3.2 Sistema educacional chileno

Actualmente existen distintas propuestas educativas, por lo que no hay una norma general que regule y uniforme la enseñanza diferencial impartida por la escasa cantidad de escuelas especializadas en deficiencias auditivas, por lo tanto no todos los sordos manejan los mismos códigos.

Aun así existen en Chile dos enfoques metodológicos opuestos: el oralismo y el bilingüismo.

- Oralismo o enfoque oral auditivo: enfatiza el desarrollo de la expresión oral, la amplificación del sonido y la lectura labiofacial, como la mejor manera de insertar al sordo socialmente.

-Enfoque bilingüe: plantea la importancia de la utilización del lenguaje de señas en la educación del niño sordo y el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente a la cul-

tura donde el individuo se encuentra, en este caso de la cultura chilena.

En Chile, la mayoría de las escuelas utilizan el enfoque oralista, siendo la enseñanza obligatoria hasta sexto básico. Sin embargo, se reconoce una falta de consenso respecto a la modalidad de educación más adecuada y a la metodología de enseñanza que den mejores resultados en la educación del niño sordo, en especial en lo que respecta a la lectoescritura.

Pero más allá de los métodos de aprendizaje, la preocupación está centrada en el reducido número de establecimientos relacionados a la audición, los que existen orientan su atención hacia los primeros años de vida y, además, están concentrados en la Región Metropolitana. Cuando los alumnos terminan esta etapa deben insertarse en establecimientos no especializados en donde la integración no es fácil. No sólo se ignoran las herramientas disponibles para favorecer sus potencialidades, sino también porque los niveles de lectura y escritura de los alumnos con discapacidad auditiva son particularmente deficientes, por el tipo de educación que han recibido hasta el momento.

Sin embargo, la educación diferencial tiene objetivos como son:

- lograr el desarrollo óptimo del individuo, que llegue a ser una mejor persona.
- que desarrolle al máximo su potencialidad como individuo y como miembro de la sociedad.

Estos objetivos se logran a lo largo del crecimiento del niño, a comienzo se le entregan las bases de un lenguaje que se adapte a sus condiciones y características, respetando su cultura como sordo, además de entregar las nociones básicas para un pensamiento adecuado y los contenidos curriculares que se deben manejar en determinados cursos. Todo esto junto a profesionales y espe-

cialistas que deben estar preparados para guiar al niño sordo, como a la familia y brindar apoyo y orientación cuando lo requieran.

3.3 Educación bilingüe bicultural ²⁹

Se habla de bilingüismo, cuando una persona tiene dos lenguas o puede manejar dos lenguas en forma separada una de la otra, pero que no se invalidan entre ellas. Desde el punto de vista pedagógico, bilingüismo es el derecho de los sujetos, que poseen una lengua minoritaria, a ser educados en su lengua, la que es diferente a la lengua mayoritaria.

La educación Bilingüe para la educación de las personas sordas plantea:

- el niños sordo ya posee una primera lengua para su socialización y esa lengua es válida para el conocimiento de los contenidos curriculares, para el acceso de una lengua escrita y para el aprendizaje de una segunda lengua.
- el niño sordo debe alcanzar los modos de procesamiento de su cultura para luego aproximarse a través de ella a la cultura de los oyentes.

En el caso de la biculturalidad, se habla de la capacidad de interactuar en dos culturas diferentes, y ser eficiente en ambas. Para los sordos, la biculturalidad estaría en poder interactuar tanto en la comunidad sorda como en la comunidad oyente.

Las personas sordas establecen comunidades, por lo tanto comparten su forma lingüística, y a través de ésta, se relacionan entre ellos, comparten ideas, intercambian sus valores y principios, y por supuesto, transmiten de generación en generación la cultura que les pertenece. De esta manera, constituyen un sentido de identidad que es la suma de elementos o factores biológicos, sociales, filosóficos y psicológicos, que dan singularidad a las personas, y les permiten identificarse con un grupo.

29. Ocaranza Olivares, Joyce. "Confeción de fichas de ejercitación... Op. Cit. Pág. 26

Las ideas centrales de esta concepción son las siguientes:

- La deficiencia auditiva no inhibe las competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los niños sordos
- La competencia lingüística y cognitiva es independiente del canal auditivo oral
- La lengua de señas es considerada la primera lengua del niño sordo y, por lo tanto, cumple un rol determinante en el desarrollo comunicativo y cognitivo de estos niños
- La lengua de señas es utilizada para la transmisión de los contenidos escolares
- Los sordos adultos cumplen un rol fundamental dentro del ambiente escolar, tanto en lo que se refiere al modelo lingüístico para la adquisición de la lengua de señas, como a un modelo afectivo social y cultural
- La lengua de señas no impide, sino, favorece el aprendizaje de una segunda lengua
- El niño sordo debería también conocer la segunda lengua para poder integrarse, entonces, en un mundo bilingüe y bicultural

En Chile, aún impera fuertemente el oralismo, por ello los criterios educativos han tendido a la homogenización, han desvalorizado desde siempre la diversidad cultural, quedando las personas sordas en desventaja en relación con las personas oyentes.

Una educación bicultural bilingüe es un enfoque educativo que asume el respeto y aceptación de los valores culturales propios de la comunidad de las personas sordas de nuestro país, además les permite desarrollarse como personas diferentes y no discapacitadas. Es un modelo educativo que respeta el derecho a la educación de los discapacitados auditivos, en el cual se considera la lengua de señas como su lengua materna y la participación activa de los miembros de la comunidad de sordos.

3.4 Enseñanza y adquisición de la lecto-escritura

Existen numerosos estudios tanto en el extranjero como en Chile que constatan las dificultades que enfrentan los niños sordos en el proceso de adquisición de la lectoescritura, basados en los bajos logros obtenidos por los niños y jóvenes sordos en esta área.

En el caso de Chile, “el nivel de desempeño en lectura que los niños presentan al terminar la enseñanza básica o media, generalmente no alcanza un nivel lector equivalente a cuarto año básico.”³⁰

Si bien, no existe un acuerdo respecto a los principales factores que contribuyen a esta situación, generalmente se nombran aspectos tales como las limitaciones de los niños sordos, como la carencia de un lenguaje bien desarrollado, escaso desarrollo de vocabulario; además de considerar la misma deficiencia, su origen y grado de pérdida, como también si los padres son sordos u oyentes. Por lo tanto, son necesarios modelos de enseñanza que incluyan tanto el desarrollo de habilidades cognitivas, como de habilidades sociales y afectivas y, que a su vez, consideren los diferentes aspectos contextuales relacionados con la familia y el ámbito educacional.

Introducción al mundo escrito en alumnos sordos

El proceso de introducción al lenguaje escrito en niños sordos se basa en la teoría de la segunda lengua, por lo que se debe tener como base los conocimientos de la primera lengua en la persona, en este caso las señas, para enseñar una segunda lengua; aprovechando las estructuras previas dadas por la primera lengua.

30. Cabrera, Irene; Lissi, María Rosa. "Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Escuela de Niños Sordos. Experiencias de Investigación - Acción". Proyecto de investigación Fondecyt N° 1010945 - Dipuc N° 2002/19CEII. (Inédita). Santiago (Chile): Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Diferencial; Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología. 2003. Pág. 13

En el caso de la mayoría de la población sorda, la primera lengua es la de señas, por lo que hay que partir de las señas conocidas por ellos para la transmisión de la lengua escrita e introducirlos al mundo letrado, además de la desventaja de no tener el input de información oral, hay que aprovechar el agudo desarrollo visual de los discapacitados auditivos.

Así se va enseñando a partir de las señas palabras, como el nombre, saludos, los meses del año, etc. Además desde el entorno se van identificando las palabras y letras, dándole un sentido a lo que las personas sordas ven constantemente, lo que pueden ser sólo formas y figuras, se les da un sentido a las letras, como signos que se repiten en el entorno, y que les permiten nombrar muchas cosas al igual que las señas.

El proceso en el nivel NBI en un curso de niños sordos es el siguiente:

- incremento y fortalecimiento de la lengua de señas
- presentación del mundo escrito
- significación del mundo escrito

A continuación se explican las dos últimas etapas, las que son más influyentes en la introducción del mundo escrito.

I. Presentación del mundo escrito

Esta etapa consiste en darles a conocer a las letras a los niños, como signos y formas con función y sentido, ya no sólo como formas con colores que ven en su entorno.

Se pretende que los niños reconozcan en su ambiente las letras y entiendan que éstas les ayudan a formas palabras para poder comunicarse con su entorno, además de permitirles expresar de otra forma lo que ellos dicen con señas.

Las letras se les van a presentar primero dentro de palabras y a partir de éstas (palabras familiares para ellos, en el sentido que son de señas que utilizan cotidianamente o que conocen de la etapa anterior) van a extrapolar las letras, esto comenzando con las vocales.

Los niños se verán expuestos a letras tanto en imprenta como cursiva, dándole más énfasis a la letra imprenta mayúscula, más fácil de reconocer y de copiar.

Luego de que reconozcan las letras en las palabras y en algunos contextos (como diarios, libros, revistas, etc.), relacionarán estas letras con la primera lengua, es decir con el correspondiente en seña de cada letra. Así se les indica a los niños que las letras que ya reconocen tienen una forma manual de representarlas, enseñándoseles el alfabeto dactilológico.

Como ejercicio para establecer la relación entre grafema y configuración manual, se les presentan a los niños palabras escritas tanto en alfabeto occidental como dactilológico, de manera simultánea, quedando la sala entera y todos los elementos que la componen, rotulada de estas dos formas. Así se apela a la memorización y estimulación constante, de manera de reemplazar la falta de ingreso de información oral en los niños; así se los estimula visualmente. En el resto de las actividades se le va dando más hincapié en el alfabeto dactilológico para ir aprendiendo el alfabeto escrito, todo esto por la memoria y el desarrollo significativo de la gestualidad en los niños.

Al final de esta etapa, los niños deben reconocer las letras en su entorno, conocer las letras del alfabeto en sus formas escrita y dactilológica (correspondencia grafema configuración manual), además de conocer de la forma escrita las mayúsculas y minúsculas, y la secuencia alfabética. También deben reconocer palabras a primera vista a partir de sus características gráficas, y comenzar a reproducir las letras mayúsculas y minúsculas en su forma imprenta y cursiva o ligada.

II. Significación del mundo escrito

Con un conocimiento de las letras y la relación con el alfabeto dactilológico, los niños en esta etapa se ven enfrentados a las palabras y su significado.

Esta etapa busca que los niños comprendan que las palabras expresan ideas, así como las señas que ellos utilizan cotidianamente. Para lograr esto es necesario ejercitar a los niños en relación a hacer evidente la correspondencia que existe entre las ideas y conceptos con la escritura y las señas.

Es así que al comienzo se busca establecer que las palabras son agrupaciones de letras, algo visto en la etapa anterior, entonces los niños deberán distinguir la

secuencia de letras, tanto escrita como dactilológica como la representación de una idea y de una seña; es decir deberán descubrir el significado de las palabras a partir de las señas. Luego se recurre a los referentes visuales, las imágenes; a partir de éstas y de las señas que las “nombran”, se presentan las palabras. Es así como también se amplía el vocabulario visual y gestual de los niños, ya sea a partir de palabras escritas e imagen, se conocen señas, y a partir de señas e imágenes, palabras escritas.

En esta etapa se utilizan textos escritos breves de los cuales el profesor extraerá según su criterio y las unidades temáticas correspondientes, palabras que manejará y ejercitará para ampliar el vocabulario de los niños. También se hace hincapié en la escritura de los niños, de la que se espera ejecuten correctamente, tanto la forma

de todas las letras del alfabeto, manteniendo el tamaño proporción dentro de una zona de escritura.

Al final de esta etapa, los niños deberán deletrear palabras (dactilológicamente) y comprender cuando son deletreadas por otro, reconocer palabras escritas a primera vista y comprender que tienen significado y su correspondiente seña. También deberán lograr escribir en forma espontánea palabras y frases cortas.

En un paso superior, y dependiendo del desarrollo de los alumnos frente a lo anterior, los niños deberán comprender y conocer la existencia de sustantivos, verbos y adjetivos.

| Presentación del mundo escrito | |
|---|---|
| Aprendizajes esperados | Contenidos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de la relación grafema-configuración manual - Reconocimiento de la forma de las letras | Correspondencia de cada letra del alfabeto escrito con el alfabeto dactilológico, para comprender función de la escritura y relación de las señas con ellas. Además de manejar el deletreo manual de palabras y reconocer cuando deletrean otros. |
| Significación del mundo escrito | |
| Aprendizajes esperados | Contenidos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las palabras como secuencias de letras - Dominio del alfabeto escrito y su secuencia | Deletreo manual de palabras tanto de manera escrita como dactilológica. Reconocer construcción de palabras en estudio y palabras familiares como nombres y de la sala letrada. Manejo de correspondencia entre grafema y configuración manual de todo el alfabeto Reconocer letras dentro de las palabras |
| <ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer vocabulario escrito - Comprender que las palabras tienen significado - Establecer relación entre escritura-seña-imagen (significado) | Conocer un mayor número de palabras Manejo de palabras como sus nombres, el de sus compañeros, los de su familia, instrucciones básicas como escribir, dibujar, mirar, además de elementos de su sala letrada. Significado de las palabras escritas en relación a la seña correspondiente, entender que la palabra expresa un significado así como lo hace la seña. Las palabras expresan de una forma (con letras) un concepto que ellos conocen como imagen o seña. |

3.5 Contenidos, Planes y Programas MINEDUC³¹

Este programa está desarrollado sobre la base del nuevo marco curricular decretado para el primer ciclo de la Educación Básica en el año 2002. En él, los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios se estructuran en torno a cuatro ejes:

- o Comunicación oral
- o Lectura
- o Escritura
- o Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma.

A continuación se describirán las principales características en el ámbito de la lectura y la escritura, en relación al tema de este proyecto.

Enseñanza y aprendizaje de la lectura

El conjunto de las actividades propuestas para el primer año está orientado a que los niños, al final del período, lean en forma independiente y comprensiva, textos breves y significativos, en los que aparezcan todas las letras del alfabeto y los diversos tipos de sílabas. Las estrategias más productivas para alcanzar esta meta integran los aportes del modelo holístico, que promueve la inmersión en un mundo letrado, con los aportes del modelo de destreza. La inmersión en el lenguaje escrito se facilita a través de prácticas tales como implementar una sala letrada, realizar caminatas de lectura, practicar la lectura silenciosa sostenida, interrogar variados textos auténticos pertenecientes al entorno del niño, tales como catálogos, afiches, propagandas comerciales, recetas, boletas, guías de TV, noticias y otros.

La atención a las destrezas implica principal-

mente la aplicación de estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica y el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos de las palabras y los patrones de letras (aprendizaje de los fónicos) en cuanto éstos apoyan a la mayoría de los niños a decodificar el sentido de los textos. Este enfoque equilibrado que integra los dos modelos se basa en las evidencias dadas por los resultados de investigaciones y prácticas pedagógicas que revelan que la aplicación de un solo tipo de modelo no favorece el aprendizaje y desarrollo de la lectura. En las últimas décadas del S. XX, algunos teóricos sostuvieron que niños y niñas aprenden a leer sólo a través de un contacto intensivo con textos auténticos, sin necesidad de estudiar el código; sin embargo, la investigación y la práctica han demostrado que para un número significativo de niños no basta tal inmersión, sino que necesitan una enseñanza directa para aprender cada una de las letras y sus sonidos y los diferentes tipos de sílabas. También ha demostrado que es necesario contar con textos significativos cuya extensión y complejidad sean progresivamente graduadas. Hay que tener en cuenta que el lenguaje escrito utiliza un código convencional, no natural, que debe ser descifrado por el estudiante. Esta decodificación o desciframiento del código se gradúa a partir del desarrollo de la conciencia fonológica y del aprendizaje de los fónicos, que permite relacionar los grafemas (letras) con los sonidos que fundan la significación (fonemas). Este desciframiento es importante en cuanto permite a niños y niñas adquirir las destrezas y estrategias necesarias para acceder al proceso lector en forma independiente.

En el segundo año, una vez dominado el código, el programa pone énfasis en el desarrollo de la lectura independiente a través de prácticas como lectura silenciosa autoseleccionada y la lectura en voz alta con propósitos claros y significativos, utilizando textos literarios y no literarios. Estas prácticas se complementan con la lectura guiada o apoyada de textos de mayor extensión y complejidad y con la enseñanza directa de habilidades o destrezas para desarrollar la comprensión lectora.

31. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Planes y programas, 1° año Básico. Lenguaje y Comunicación. <http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/1B02_Lenguaje.pdf>

Enseñanza y aprendizaje de la escritura

En este nivel se distinguen tres principales aspectos de la escritura:

- o Enseñanza explícita de la relación de las letras con sus sonidos, incluyendo la secuencia de las letras para formar palabras y otros aspectos relacionados con las convenciones del código escrito (mayúsculas, puntuación, etc.),
- o Producción de textos escritos,
- o Dominio de la escritura manuscrita ligada (caligrafía).

Con respecto a la enseñanza explícita de la relación fonema-grafema, esta se realiza de acuerdo a la progresión que establezca el docente; por ejemplo: vocales, consonantes de alta frecuencia como m, p, s, etc. En esta etapa inicial es válido aceptar que los niños experimenten con la escritura utilizando las letras de los textos que tienen a su alcance o que el docente modele. En cuanto a la producción de textos, uno de los modos de iniciarla es escribir o grabar los relatos de las experiencias personales de los niños, sus tradiciones orales o sus propias creaciones.

De esta manera, el docente se transforma en un “editor” del habla de los alumnos, con lo cual modela la producción de textos. Progresivamente, los niños y niñas van adquiriendo independencia y seguridad en su escritura en la medida que progresan en sus competencias lingüísticas y comunicativas. En la práctica, la producción de textos se traduce en que los alumnos, además de los productos espontáneos de su habla y escritura, deben generar textos como cuentos, anécdotas, otras narraciones, poemas, noticias, cartas, informes, etc. El concepto de texto manejado en el marco curricular y en el programa debe entenderse como una unidad comunicativa con sentido completo. La producción de textos implica escritura, revisión, reescritura y edición y adquiere sentido cuando el texto va a ser leído por otros, cumpliéndose así con la función comunicativa del lenguaje. La enseñanza de la caligrafía constituye un tercer aspecto de la escritura, cuya base se desarrolla durante la educación parvularia, en que los niños adquieren las destrezas grafomotrices necesarias para dominar; al final del primer año, la escritura manuscrita cursiva o ligada y otras modalidades de letras, acordes al propósito y destinatario de sus textos.

La enseñanza sistemática de la caligrafía se refiere al aprendizaje de las letras, una a una, y a la regularidad de la escritura en cuanto al tamaño y proporción de las letras, al espaciado entre letras y palabras, al ligado de las letras entre sí y a la alineación regular en relación a la línea de base. El aprendizaje caligráfico de la escritura se debe vincular al aprendizaje de la lectura e incluirse en contextos significativos para el niño.

Recursos de aprendizaje

Para el logro de los aprendizajes de los alumnos es importante contar con una serie de recursos entre los que se destacan los textos y los materiales didácticos.

- Textos

El concepto de texto, definido como una unidad comunicativa con sentido completo, es manejado con frecuencia dentro del marco curricular y el programa de Lenguaje y Comunicación. Los textos pueden estar formados por una sola palabra, como el disco Pare, o la palabra Silencio escrita en la pared de un hospital. En ambos casos, el lector puede entender perfectamente que se le está pidiendo algo: que se detenga o que guarde silencio. También puede haber textos formados por una oración (Ceda el paso o no fumar). Normalmente se presentan textos formados por varias oraciones, como por ejemplo, la letra de una canción. Y, por último, hay también textos muy complejos, que se utilizan en otros niveles escolares, como una novela o un tratado. Idealmente, los niños deben familiarizarse, con diferentes textos de su entorno y comprender su funcionalidad. Entre los textos auténticos o funcionales se incluyen:

- Afiches, avisos publicitarios, carteles, nombres de calles, señales del tránsito, nombres en productos comerciales, titulares de los diarios, documentos propios de la vida diaria. No todos los textos del entorno pueden ser objeto de lectura, sino solamente aquellos que resultan interesantes para los niños y son manejables por ellos;
- avisos relacionados con la vida escolar, recetas, noticias aparecidas en el diario mural, textos informativos de interés. En el aula es necesario contar con una variedad de textos breves, significativos y fáciles de leer. Se entiende como breve un texto de lectura de no más de seis oraciones para el primer año, y de no más doce oraciones para el segundo.

Los textos breves en escritura constan de una o dos oraciones en ambos años. Se entiende por textos significativos los que están vinculados a las preferencias, necesidades, intereses y problemas de los alumnos, permitiéndoles jugar, mejorar sus actitudes, conocimientos, desarrollo intelectual y vinculación con el entorno. Dado el nivel de desarrollo de niños y niñas, en los textos que se seleccionen debe darse gran importancia al juego y al pensamiento divergente, permitiendo así la creatividad y el humor. Se entiende por textos fáciles aquellos que:

- usan palabras conocidas o con un sentido que se puede deducir por el contexto;
- están formados mayoritariamente por oraciones simples y se atienen al orden más usual del español;
- versan sobre temas concretos, reales o imaginarios, de interés para los niños del nivel; en el caso de los poemas, tienen rimas y ritmo bien marcados.
- tienen una estructura predecible gracias a que reproducen la cultura oral de los alumnos (adivinanzas, trabalenguas, etc.); registran las narraciones de sus experiencias; poseen rima, patrones repetitivos o repetitivos acumulativos, como sucede, por ejemplo, en La gallinita y el grano de trigo.

Recursos didácticos

Los materiales didácticos que son necesarios para apoyar el desarrollo del aprendizaje de los cuatro ejes del programa en este nivel son los siguientes:

- Textos literarios para que los niños lean o jueguen a leer: una amplia variedad de rimas, canciones de cuna, canciones tradicionales, trabalenguas, juegos recitativos de patio, versos, rimas y otras formas literarias simples, narraciones sobre mundos de fantasía y de ambientes familiares con estructuras predecibles; versos y estrofas humorísticas, variedad de poemas.
- Textos literarios para que el docente lea al curso: una amplia variedad de cuentos, historias y relatos.
- Textos no literarios: rótulos, afiches, recetas, volantes y otros textos auténticos del entorno; instrucciones simples, variados textos informativos breves e interesantes para los niños, diccionarios infantiles.
- Textos para el estudiante, cuadernillos de escritura y fichas de lectura.

- Materiales didácticos: naipes o tarjetas fónicas, letras móviles, palabras clave, palabras generadoras, programas computacionales, casetes con contenidos variados, videos.

Objetivos Fundamentales Verticales NBI

Los alumnos y las alumnas serán capaces de:

Lectura

- Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.
- Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.

Escritura

- Desarrollar progresivamente una escritura manuscrita legible, para sí mismo y para los otros.
- Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos.
- Respetar los aspectos formales básicos de la escritura en su producción de textos, de modo que estos sean comprensibles.

Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma

- Utilizar y comprender un vocabulario cada vez más amplio.
- Conocer y distinguir nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión y la expresión oral y escrita.

4. Medios didácticos y educativos

Medios de enseñanza y medios didácticos no son lo mismo. La incorporación de cualquier medio de comunicación a la enseñanza debe producir, o ayudar a que se produzcan aprendizajes en los receptores, pero esta incorporación no le asigna al medio un carácter didáctico, a pesar que colaboren con la enseñanza.

“La Didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de la teoría pedagógica.”³² Por lo tanto, el medio didáctico debe cumplir con las funciones de “ilustrar, introducir el tema, individualizar la enseñanza, promover la discusión, transmitir un contenido, evaluar el aprendizaje y divertir.”³³

Este material enriquece el ambiente educativo, apoyando al educador en la creación de situaciones de aprendizaje entretenidas y significativas para los niños, favoreciendo la interacción entre pares y potenciando habilidades sociales. En efecto, a través de su uso, los niños recrean experiencias vividas, resuelven problemas, interrogantes e hipótesis, anticipan situaciones y efectúan nuevas exploraciones y abstracciones.

Es así, que los medios didácticos más utilizados en niños de entre 4 y 6 años son los libros, láminas, tableros didácticos, juguetes, materiales manipulables, la mayoría de ellos apuntando siempre al recurso del juego, donde se articula lo recreativo con la intencionalidad pedagógica.

Los materiales didácticos pueden ser clasificados en dos tipos, en función de su materialidad, ya sea en materiales fungibles o no fungibles.

- “Elementos fungibles: se refiere a los materiales cuya durabilidad se ha proyectado como plazo máximo un año. Son materiales manipulativos, que pueden ser fuente de inspiración para la creación y la originalidad, por parte de los niños. Se usan específicamente para que los niños confeccionen sus propios materiales de trabajo, ya sea letras, dibujos, maquetas, etc. Encontramos aquí una amplia variedad de materiales: la greda, brochas, lápices, plumones, papeles, goma Eva, pegamento, etc.

- Elementos no fungibles: se refiere a materiales que han sido elaborados con fines educativos. Buscando específicamente, que favorezcan aprendizajes de calidad en los núcleos de lenguaje, relaciones lógico matemáticas y de cuantificación y el conocimiento de las ciencias.”³⁴

Los medios y materiales didácticos no son herramientas mágicas, pero sí herramientas para mejorar la educación. Un aspecto fundamental para asegurar el mejor aprovechamiento de estos recursos, es el rol que cumple el educador, quien debe seleccionar los materiales y planificar su integración a las actividades realizadas en el aula, considerando las características, intereses y necesidades de los niños.

32. Wikipedia, la enciclopedia libre. Definición de Didáctica. <<http://es.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1ctica>>

33. Gutiérrez, Patricia. “Identidad cultural chilena: educación a través de cuentos ilustrados para lectores principiantes de 4 a 6 años de edad”. Tesis presentada para optar al título de Diseñador, con mención en Diseño Gráfico (Inédita). Santiago (Chile). Universidad de Chile. 2004. pág. 43

34. Op. Cit. Pág 45.

5. Importancia del juego

El juego es una posibilidad de hacer que, en forma espontánea, los niños sean inmensamente creadores a partir de sus sentimientos internos, podría decirse que es como un escenario que ellos mismo crean por medio de la imaginación para su propia auto expresión.

El juego comprende todas las manifestaciones de la vida del niño, es una actividad espontánea y natural sin un aprendizaje previo. Incita al niño a descubrir la inteligencia, la experiencia, el ambiente, su propio cuerpo y su personalidad. Se puede considerar que también desempeña una función social porque satisface la necesidad de la convivencia humana de relacionarse con otras personas, conociendo la sociedad en que se va a desarrollar, y los roles que se cumplen dentro de ella, por ejemplo cuando se juega a la “casita”, al “doctor”, y a la “mamá”, entre otros. Además, el juego es un formador, ya que concreta enseñanzas que el niño ha asimilado sin darse cuenta, desarrolla lo adquirido, aumenta sus conocimientos, y le permite un mayor despertar de su imaginación y desarrollo de creatividad.

En la actualidad, tanto educadores como psicólogos infantiles y pedagogos están de acuerdo en la importancia que la actividad de jugar tiene para el desarrollo del niño en todos sus ámbitos: afectivo, intelectual, creativo, social y físico. Jugar es una actividad voluntaria, placentera y recreativa presente en todas las culturas humanas como actividad natural de la infancia, pero además es un complemento indispensable en el aprendizaje y la formación del niño.

"Los juguetes en los que el niño monta y desmonta sus componentes ayudan a desarrollar la capacidad

de análisis y síntesis, y motivan al niño a pensar sobre los objetos que le rodean, con lo que da sus primeros pasos hacia el razonamiento. Además, cada vez que juegan con estos elementos los niños intentan mejorar y superarse, con lo que perfeccionan sus aptitudes intelectuales."³⁵

El juego es una parte importante en el desarrollo educativo del niño, en especial en el niño sordo. Es el caso del juego simbólico, es decir, aquel que “se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión, el palito en una jeringuilla que utiliza el médico. Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean: el maestro, el médico, el profesor, el tendero, el conductor y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.”³⁶ Este tipo de juego se desarrolla entre los 6 y los 7 años, edad en la que el niño comienza a adquirir la lectoescritura y a conocer palabras más complejas que lo relacionan con su entorno.

“El juego simbólico tiene una especial relevancia como conducta observable que desvela el nivel de simbolización del niño y que permite analizar con claridad las relaciones con otro tipo de expresión simbólica que es el lenguaje. Todo lo cual reviste una mayor importancia en el desarrollo de los niños sordos.”³⁷

35. Juguetes didácticos Educa Borrás <<http://www.educa.es/index.php?id=5>>

36. Barroso, Henar León. Juguetes y Deficiencias. <<http://www.libreriapedagogica.com/cursos/juguetes/juguetes%20y%20deficiencias.html>>

37. Ídem.

6. Comunicación Visual y Educación

6.1 Percepción y comunicación visual

El estudio de la percepción y la comunicación visual es necesario para entender la forma en que percibimos el mundo exterior y todos los mensajes que nos manda. De esta manera también ayuda a que se puedan estructurar mensajes sencillos y claros para que puedan ser decodificados de manera correcta y rápida por el receptor, en este caso los niños con discapacidad auditiva.

La percepción es en realidad una interpretación de los estímulos de un dato del cual sólo captamos fragmentos; es la forma en la que recolectamos información y muestras, que más adelante serán los cimientos de la formación de conceptos y la solución de problemas. Como se expuso anteriormente, la percepción visual es uno de los medios más importantes para los niños sordos de interpretar su entorno, comprender lo que le rodea, intentar darle sentido y relacionarlo entre sí para obtener un conocimiento. La importancia de la vista reside en que, aparte de que es inmediato y práctico, nos rememora imágenes y asociaciones emocionales, que a su vez se anclan con nuevas percepciones y de esta manera se formulan nuevos conceptos. Es decir, todo lo que llegamos a percibir de nuestro entorno se estructura y ordena de tal manera que está ligado a nuestros pensamientos, sentimientos de una manera íntima y es imposible separarlos.

“La comunicación visual se produce por medio de mensajes, que forman parte de todos los mensajes a los que estamos expuestos por medio de nuestros sentidos (sonoros, térmicos, dinámicos, entre otros)”³⁸. Un emisor emite mensajes de un receptor los recibe, pero

hay que tener en cuenta que el receptor se encuentra en un ambiente lleno de interferencias, que pueden alterar o incluso anular el mensaje.

Si por el contrario, el mensaje llega de manera correcta al receptor, éste se va a encontrar con otros obstáculos. “Cada receptor, y cada uno a su manera, tiene algo que podríamos llamar filtros, a través de los cuales he de pasar el mensaje para que sea recibido.”³⁹ Estos filtros son: Sensoriales, Operativo o dependiente de las características constitucionales del receptor, y el Cultural.

Así, la comunicación visual puede ser casual o intencional, la primera es aquella que se nos presenta de manera espontánea y no contiene ningún mensaje concreto dado por un emisor específico. En cambio, la comunicación intencional es cuando se persigue un fin específico, y se quiere dar un mensaje concreto, ejemplo de esto puede ser cuando se ve un cartel, un periódico, un semáforo, etc.

“La comunicación visual intencional puede, a su vez, ser examinada bajo dos aspectos: el de la información estética y el de la información práctica”⁴⁰. Una información práctica puede decirse que no toma en cuenta la estética sino la funcionalidad, como por ejemplo una señal de tránsito, un dibujo técnico. Entonces, por información estética se entiende un mensaje que está estructurado por líneas armónicas que nos dan una forma adecuada y hace que el mensaje funcional, sea también agradable a la vista. Se puede decir que un mensaje que busque comunicar, que sea funcional y estético al mismo tiempo, será mejor captado por el receptor.

38. Munari, Bruno. “Diseño y comunicación visual”. Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 1993. Pág. 82.

39. Op. Cit. Pág. 84

40. Op. Cit. Pág. 79

6.2 Anatomía del mensaje visual

Los mensajes visuales se pueden expresar y recibir en tres niveles: “representacionalmente - aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia -; abstractamente - cualidad de sinestesia de un hecho visual reducido a sus componentes visuales y elementales básicos, realizando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje -, simbólicamente - el vasto universo de sistemas de símbolos codificados que el hombre ha creado arbitrariamente y al que adscribe un significado”.⁴¹

6.2.1 Representación

La realidad es la experiencia visual básica y predominante. Puede identificarse todo lo que se observa mediante características lineales detalladas, por ejemplo “todos los pájaros comparten referencias visuales comunes dentro de esa amplia categoría. Pero en términos altamente representacionales, los pájaros se ajustan a una clasificación de individuos y el conocimiento de detalles más afinados como el color, la proporción, el tamaño, el movimiento y ciertas marcas, es necesario para distinguir entre una gaviota y una cigüeña, entre una paloma y un gallo.”⁴² Toda esta información visual es fácilmente obtenible mediante los diversos niveles de la experiencia directa del ver, todos podemos almacenar y recordar esta información y hacerlo con una elevada efectividad visual. Es así, que las diferencias entre una cámara, ya sea fotográfica o de video, y el cerebro se refiere a la fidelidad de la observación y a la capacidad para reproducir la información visual.

Lo que más se aproxima a la visión real de un objeto es una fotografía a todo color. La fotografía imita la actuación del ojo y el cerebro, reproduciendo al objeto en el entorno real. A esto se le llama efecto realista. Sin embargo, toda experiencia visual esta sometida

a la interpretación individual, ya sea un dibujo extremadamente realista, una maqueta o una fotografía de la realidad.

“En cierto modo, la fotografía es más similar todavía al modelo natural, pero algunos argumentan que el trabajo del artista es más limpio y más claro porque puede controlarlo y manipularlo. Este es el comienzo de un proceso de abstracción en el que se eliminan los detalles que no interesan y se carga el acento en los rasgos distintivos.”⁴³ La reducción de aquellos rasgos esenciales y más específicos de lo representado, dependiendo de la intención comunicacional que se siga, puede apuntar a dos caminos, “la abstracción hacia el simbolismo, a veces con un significado experimental y otras con un significado arbitrariamente atribuido, y la abstracción pura o reducción de la declaración visual de los elementos básicos que no guardan conexión alguna con cualquier información representacional extraída de la experiencia del entorno.”⁴⁴

6.2.2 Simbolismo

Esta forma de abstracción requiere simplicidad, la reducción del detalle visual al mínimo irreducible, para llegar así a la construcción de un símbolo. Éste, para ser efectivo, debe verse y reconocerse, además de recordarse y reproducirse. “Por definición, no puede suponer una gran cantidad de información detallada. Sin embargo, puede retener algunas cualidades reales”⁴⁵ del objeto. Como medio de comunicación visual debe ser sencillo y referirse a un grupo, una idea, un negocio, una institución, o hasta a un partido político; resulta más efectivo para la transmisión de información cuando es una figura totalmente abstracta.

6.2.3 Abstracción

“La abstracción no tiene por qué guardar relación alguna con la simbolización real cuando el significado de los símbolos se debe a una atribución arbitraria. La

41. Dondis, D. A., “Sintaxis de la imagen”. Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 1995, p. 83

42. *Ibíd.*, p.85

43. *Op. Cit.* Pág 87

44. *Ídem*

45. *Ibíd.* Pág. 88

reducción de todo lo que vemos a elementos visuales básicos constituye también un proceso de abstracción que, de hecho, tiene mucha más importancia para la comprensión y estructuración de los mensajes visuales. Cuanto más representacional sea la información visual, más específica es su referencia; cuanto más abstracta, más general y abarcadora.”⁴⁶ “Lo abstracto transmite el significado esencial, pasando desde el nivel consciente al inconsciente, desde la experiencia de la sustancia en el campo sensorial directamente al sistema nervioso, desde el hecho a la percepción.”⁴⁷

6.3 La imagen en la enseñanza

“La dialéctica entre lenguaje verbal y lenguaje icónico constituye el núcleo del acto sémico-didáctico (semántico y didáctico). Si bien existen amplias parcelas del saber que no necesitan otro apoyo para ser transferidas que el de los códigos verbales, si durante mucho tiempo no se ha utilizado otro medio para la comunicación en la enseñanza, hoy día sería imposible pensar en la transmisión de ciertos contenidos sin el auxilio de la imagen. Y parece necesario que los códigos icónicos tomen carta de naturaleza en la enseñanza en estrecha conexión con los verbales.”⁴⁸

“La imagen puede ser una fuente de verdadero enriquecimiento, una posibilidad suplementaria que bien utilizada puede ser un auxiliar indispensable. La imagen no es sin embargo, un remedio - milagro. Demasiados docentes han creído que era suficiente proyectar algunas diapositivas para cambiar la clase, demasiados padres que una biblioteca de obra lujosamente ilustrada iba a devolver el gusto por el estudio.

La imagen debe ser tomada en serio. Fija o móvil, sola o acompañada por un texto escrito u oral ella es un lenguaje que merece toda la atención, un lenguaje que permite expresarse como las palabras no lo permiten. La imagen se ha transformado, hoy, en un precioso auxiliar

del maestro, no sólo porque a modificado profundamente la difusión de la información sino que ha suministrado una nueva herramienta pedagógica: no sólo es vehículo de un conocimiento sino, instrumento de una formación.”⁴⁹

En este contexto, las imágenes tienen las siguientes funciones didácticas⁵⁰ :

- **Función motivadora:** un amplio número de ilustraciones de los libros de texto corresponden a esta función, donde la interacción texto-imagen es mínima, la información no refuerza el componente verbal en lo relativo a contenidos. Ejemplos de imágenes motivadoras son la representación de un pasaje concreto de una narración, que ya de por sí es autosuficiente; o la presentación de ilustraciones genéricas relacionadas con el título del tema.

- **Función vicarial:** esta función se refiere a la imposibilidad de verbalizar ciertos contenidos originalmente no verbales, de sustituir una realidad por su imagen. Por ejemplo, la historia del arte utiliza con frecuencia la presentación de imágenes por medio de imágenes, la dificultad de verbalizar la fachada de la Catedral de Notre Dame, impone la utilización de imágenes vicariales.

- **Canalización de experiencias:** esta es una de las funciones no directamente comunicativas atribuidas al lenguaje, la organización de lo real. Corresponde al mensaje icónico que presenta como característica central la búsqueda de una organización de la realidad que facilite la verbalización sobre un aspecto concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones en imágenes con una secuencia u ordenamiento propiciado por las mismas. Este tipo de imágenes pueden ser ilustraciones forzadas con tal de presentar elementos de difícil presentación conjunta o elementos que se encuentran lejanos en la realidad, con el fin de facilitar la expresión verbal. La utilización de la organización de datos como recurso comunicativo, cobra su máxima importancia en el contexto de la enseñanza.

- **Función informativa:** en este caso la imagen ocupa el

46. Op. Cit. Pág. 91

47. Ibíd. Pág. 97

48. Rodríguez, J.L. "Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 1977. pág. 34

49. Organización de Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de los Estados Americanos (CIDI/OEA). "Apoyos pedagógicos para la Integración de Menores de 6 años con Discapacidad a la Escuela Regular". Material específico realizado por Argentina en el marco del proyecto "Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación Inicial y Preescolar", para cada tipo específico de discapacidad, en este caso la discapacidad auditiva. 2002. <http://www.mineduc.cl/educ_especial/doc_apoyo/auditiva_argentina.pdf>

50. Rodríguez, J.L. "Las funciones de la imagen en la enseñanza...". Op. Cit. Pág 41 a 46.

primer plano en el discurso didáctico; así el texto, lo verbal, no es otra cosa que la transcodificación del mensaje icónico o, a lo sumo, una explicación. Un bosque o el desierto presentado a la consideración del estudiante con textos que refuercen el mensaje, son ejemplos de esta función.

Esta función se diferencia de la vicarial en que ésta sustituye a un objeto, mientras que la informativa engloba una categoría o una clase de ellos.

- Función explicativa: esta función se refiere a la manipulación de la información icónica, la cual permite la superposición frecuente de códigos. Por ejemplo, si a la utilización de imágenes reales o realistas se suman códigos direccionales, explicaciones incluidas en la ilustración se trata de imágenes explicativas.

- Función redundante: supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal, es decir expresar con imágenes toda la información escrita presentada.

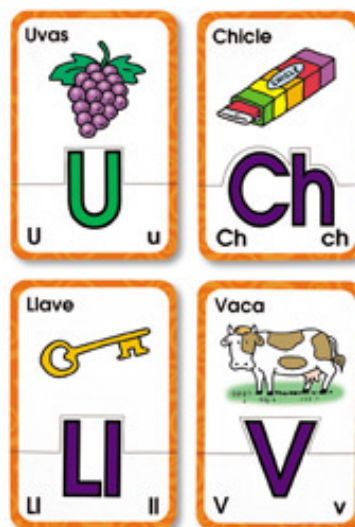
- Función estética: ésta se refiere a la necesidad de “alegrar” una página, de equilibrar la maqueta, de dar color a un espacio, etc.

7. Tipología Existentes

7.1 Material Didáctico de encaje y asociación de contenidos

En el mercado se encuentran distintos tipos de material de este tipo que buscan el aprendizaje de palabras simples, y familiares, al manejo de conceptos opuestos (grande-chico, afuera- adentro, etc.), días de la semana; etc. También hay material que ejercita el deletreo de las palabras y la asociación de conceptos con sus letras iniciales. (A -Auto)

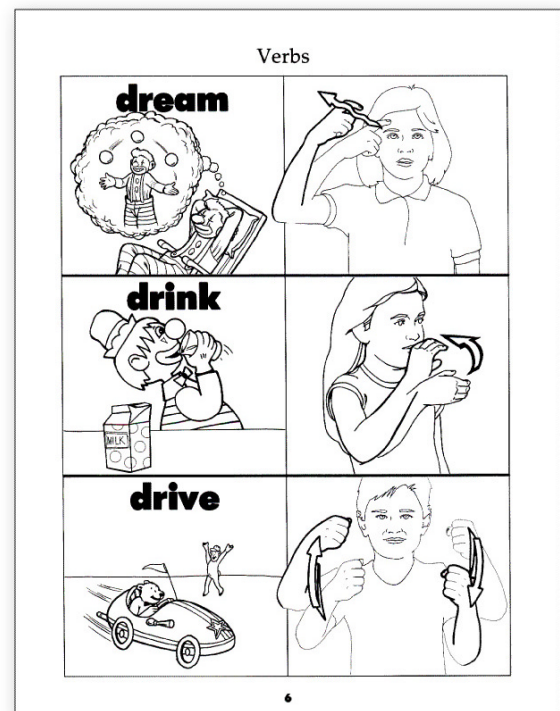
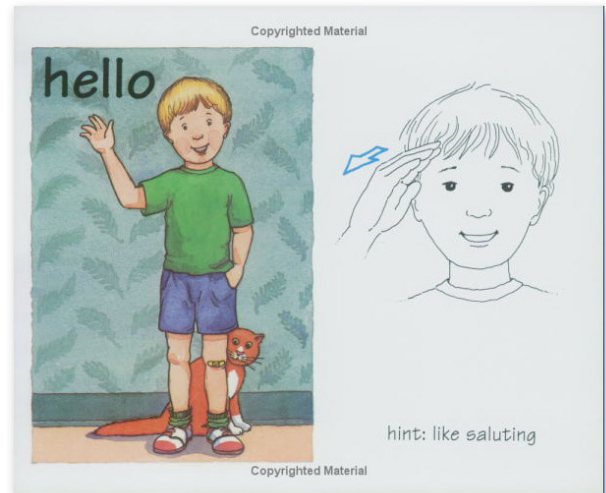
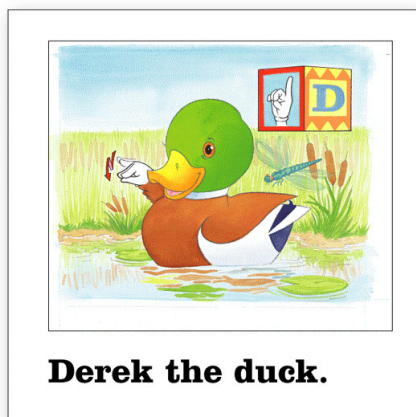
Los materiales utilizados son generalmente madera y fichas de cartulinas, con imágenes ilustradas, con colores brillantes y atractivos para los niños.



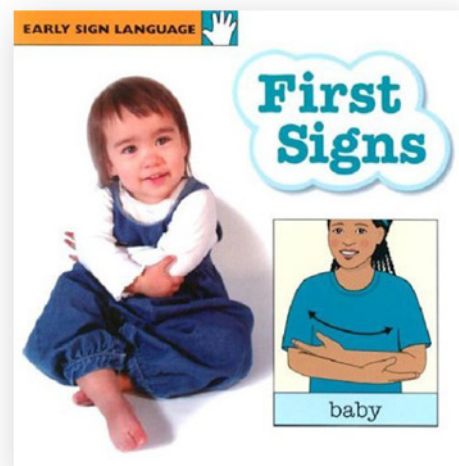
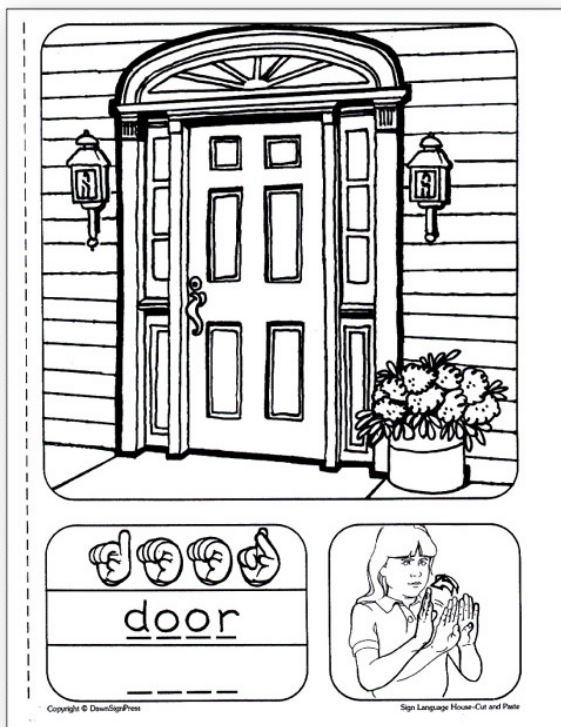
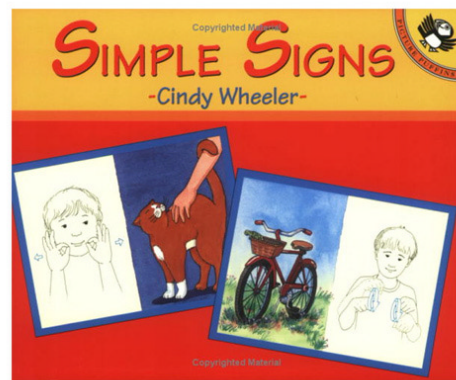
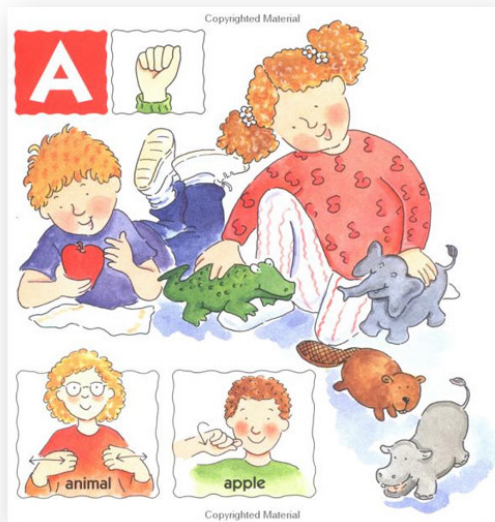
7.2 Material educativo para sordos

En el extranjero existe una gran variedad de textos en lengua de señas, la mayoría abocados a la ejercitación de la misma; la amplitud de vocabulario visual y el manejo del alfabeto dactilológico.

Este material puede ser modificado y adecuado a la realidad chilena, sólo con las señas que son similares a las utilizadas en nuestro país. Sin embargo, esto limita mucho la utilización del material.



Los libros utilizan tanto ilustraciones como fotografías para representar las señas, que siempre están asociadas a los conceptos que se presentan en cada material.



7.3 Material utilizado en aulas chilenas

El material, elaborado por los docentes, varía entre guías de ejercicios y material ambiental para el aula. generalmente utilizan fotografías de los mismo alumnos haciendo distintas señas, involucrándolos activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por el hecho de ser elaborados por los mismos profesores, los materiales utilizados en su confección son de poca resistencia al uso, generalmente fotocopiados, en soportes de baja calidad, todo esto debido a la inexperiencia y desconocimiento de los docentes con respecto a tecnologías existentes, además de las limitaciones económicas de los mismos establecimientos educacionales.



fichas alfabéticas individuales



presentación de los alumnos nombres y apodos



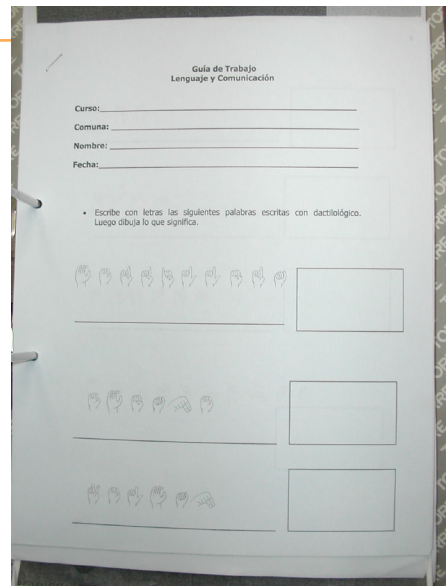
textos ambientales



fichas alfabéticas ambientales



guías de ejercicio



Planificación Proyectual

1. Concepto General de Comunicación

Fragmentación de significante integrador de significados

Para la enseñanza de la lengua escrita la solución deberá basarse en la división del código escrito en su unidad elemental, las letras, para el establecimiento de las relaciones correspondientes entre ellas y el código gestual (dactilológico), teniendo siempre en consideración la significación del concepto, dado por la imagen y la seña del mismo.

- Establecer relación entre significados (imagen - seña) con significantes (escritura - dactilológico)
- Comprensión de que la seña de un concepto tiene una expresión escrita

2. Parámetros de diseño

Plano Semántico

- Considerar los conocimientos y las estructuras de pensamiento dadas por la primera lengua (señas)
- Considerar el proceso de enseñanza aprendizaje de los discapacitados auditivos, en relación a la introducción del mundo escrito.
- Tratar conceptos de las temáticas: casa, animales, colegio y alimentos.
- Agrupar conceptos en 3 grupos según la cantidad de letras que los compongan.
- Considerar letra tipo imprenta mayúscula, minúscula, y cursiva minúscula.
- Utilizar siempre la imagen y seña del concepto como un todo, relacionándolo y correspondiéndolo con la escritura y el referente dactilológico.
- Desarrollar lógicas progresivas de armado, en relación las complejidades de las palabras.
- Determinar un codificador orientador de armado, que sea el que guíe y determine las asociaciones entre los distintos elementos (significados y significantes) y en los distintos grados de complejidad.

Plano Sintáctico

- Desarrollar un sistema de piezas de encajes.
- Considerar ensambles de formas rectas y simples, que incentive relaciones de contenido y no de forma.
- Utilizar fotografías a color en representación de conceptos, señas y del alfabeto dactilológico
- Utilizar encuadres que permitan se vea el concepto entero y con parte de su contexto
- Utilizar primer plano en las fotografías del alfabeto dactilológico.
- Utilizar colores primarios y secundarios, brillantes y con una saturación o intensidad alta y una armonía de color (análoga o de contraste).
- Utilizar variables visuales como indicios el armado del material.

Plano Pragmático

- Durabilidad de material ante uso frecuente de usuarios: roce y manipulación diaria de manos, resistencia a golpes, e inocuo al usuario
- Manipulación métricamente proporcionada de piezas según standarización a las manos del usuario, permitiendo un fácil armado y manipulación del material
- Adaptabilidad a diversas manipulaciones de operación didáctica instruidas por el guía.
- Utilización individual del material, sin perjuicio de aplicación a trabajar en grupo,
- Visibilidad de las imágenes a un mínimo de 30 cm. de distancia.
- Manipulable por una persona para inducir desarrollar eficazmente las actividades propuestas.

3. Proceso de desarrollo del proyecto

Para el logro de las asociaciones entre los distintos códigos lingüísticos, la solución se basará en una lógica de fragmentación y encajes; se propone que las relaciones se lleven a cabo cognitivamente y se vean apoyadas en las asociaciones de ensamble.

Las temáticas que abordará el material, se basan en la programación del Mineduc al nivel NBI y están relacionadas con el entorno, con situaciones familiares y palabras muy utilizadas. En este sentido, se determinaron 4 categorías temáticas: animales, alimentos, colegio y hogar. De estas categorías se eligen 6 palabras de cada una, completando un número de 24 palabras de estudio. Dentro de esta selección, las palabras son reagrupadas en 3 categorías, siguiendo un criterio de extensión de cada palabra, considerando las distintas complejidades que presentan las palabras con menos letras comparadas con las de mayor cantidad, en el plano de la comprensión de los conceptos de las cuatro categorías temáticas:

- Grupo 1: palabras de 4 letras (menor extensión)
- Grupo 2: palabras de 5 y 6 letras (extensión media)
- Grupo 3: palabras de 7 o más letras (mayor extensión)

Esta nueva clasificación y agrupación determina las partes componentes del sistema didáctico, así estas 3 categorías generan las primeras 3 etapas del sistema, según la dificultad de las palabras; añadiéndose una 4ª etapa con la totalidad de las palabras en estudio (24), pero integrando un elemento nuevo en las asociaciones, los distintos tipos y familias de letras.

Las 4 etapas son evolutivas y en asociación progresiva tanto en su armado como en los conocimientos que se busca inducir, considerando los grupos en que se reunieron las palabras, y también en los conocimientos que el alumno maneja al momento de interactuar con el material. Es decir, cada etapa contempla un tratamiento distinto de las asociaciones, buscando lograr asociaciones de determinados códigos y, por consiguiente, a través de

distintas lógicas de armado, en cada caso. Por lo tanto, las etapas son evolutivas y consecutivas, ya que se debe trabajar el material siguiendo el orden que entregan las etapas, por ende los conocimientos adquiridos y ejercitados en una, sirven para la que prosigue.

Las distintas lógicas de armados y encajes, obedecen a los grados de complejidad que presentan los conceptos y códigos a relacionar en cada etapa. Para esto se definen distintos codificadores en cada etapa, que serán los ejes del armado de cada material, siendo éste siempre de asociación semántica horizontal.

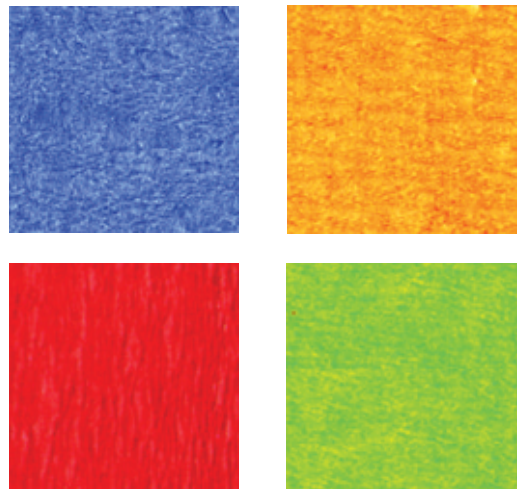
Las etapas quedan definidas de la siguiente forma:

- 1º: Anclaje sintáctico vertical y descendente: dice relación con las palabras de menor extensión y con asociación de la imagen del concepto con la seña correspondiente, al código dactilológico y escrito.
- 2º: Anclaje sintáctico vertical y descendente: palabras de una extensión media, asociación del código dactilológico de la palabra completa con el código escrito correspondiente a cada letra, anclada a la imagen representacional del concepto y la seña correspondiente.
- 3º: Anclaje sintáctico vertical y descendente condicionado: se trabajan las palabras más largas, asociando el código escrito con el correspondiente código dactilológico de cada letra. En este caso se trabaja más el deletreo, ya que el codificador escrito está anclado al código dactilológico y no se maneja la palabra entera como modelo, se descubre la extensión a partir de la representación del concepto y la seña.
- 4º: Anclaje sintáctico vertical discriminado y ascendente: en esta etapa se trabaja con todas las letras ya estudiadas y ejercitadas, se busca asociar el código dactilológico a tres tipos de letras: imprenta mayúscula, imprenta minúscula y cursiva minúscula. En este caso, la ficha es una plantilla en la que se insertan las piezas de las letras.

Las imágenes que se utilizan en el sistema son fotográficas y, en el caso de las señas y las fotos de los conceptos, se plantea generar una composición, vinculando visualmente ambas representaciones y connotando que son dos maneras de representar un mismo concepto, muchas veces con características similares en su configuración (señas que son más representativas de alguna característica del concepto). Por lo tanto, ambas expresiones forman una escena dentro del contexto de cada concepto. La seña debe siempre aparecer entera, para no dificultar las asociaciones que debe efectuar el usuario.



Los conceptos serán agrupados cromáticamente bajo las temáticas a las que pertenecen. En efecto, a la temática de los animales se les asignó el tono verde; a los alimentos, un tono anaranjado; a la familia, un tono rojo y al colegio, un tono azul. Por lo tanto, cada etapa tendrá piezas de distintos colores, según la agrupación por cantidad de letras. La asignación de los colores se basa en que cada uno tiene connotaciones que se relacionan a las temáticas de estudio.

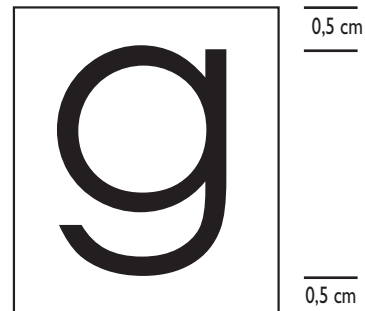


La tipografía utilizada en este sistema es Century Gothic, en su forma minúscula, ya que reúne características formales más reconocibles en su registro modular, prueba de su funcionalidad es su uso cotidiano, sobre todo en los impresos infantiles. En la última etapa se incluye la mayúscula de esta tipografía y la fuente "Gino School Script", letra cursiva minúscula.

Cada parte del sistema debe ser concebido para ser utilizado de manera individual por el usuario, sobre su pupitre, permitiendo, sin embargo, su utilización y funcionamiento en actividades de grupo. Es por esto que cada ficha del sistema debe tener un tamaño total, determinado por el tamaño de las letras, lo cual se realizó a partir de cajas tipográficas.

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk
 Ll Mm Nn Ññ Oo Pp Qq Rr Ss Tt
 Uu Vv Ww Xx Yy Zz
 Century Gothic

a b c d e f g h i j k
 l m n o p q r s t u v
 w x y z
 Gino School Script



El desarrollo de las etapas de este sistema didáctico es el siguiente:

**ETAPA I:
CONCEPTO SEMANTICO ASOCIADO DESDE LA
SEÑA A SIGNO TIPOGRAFICO-DACTILOLOGICO ***

Esta etapa inicial se vale de los conocimientos previos de los alumnos, presentándoles señas y conceptos familiares y cotidianos, manejados y utilizados regularmente por ellos.

El material utiliza la imagen fotográfica del concepto y la seña (como parte de la misma escena) dividida en 4 partes anclando cada una de las ellas con una letra en versión escrita y dactilológica. En este caso, las piezas no tienen encajes sino que son rectángulos, que tienen una parte de la imagen seccionada, además de una letra y una configuración manual correspondiente. Las piezas se juntan para armar la imagen seccionada, apareciendo la palabra escrita del concepto, por consiguiente la lógica de asociación semántica es horizontal.

No se utilizan encajes, ya que se trata de que los niños relacionen las imágenes y colores que tienen las piezas para armarla, y que no se guíen por una forma específica, ni compleja. Esto permite también que se puedan equivocar y rectificar, analizando profundamente las variables visuales de cada pieza.

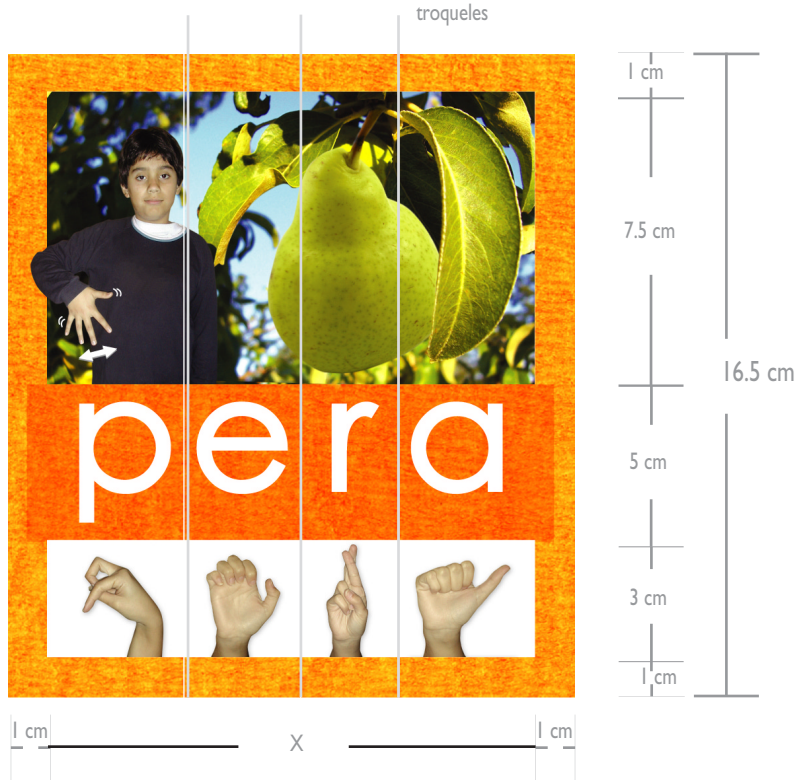
Las fichas de esta etapa se trabajan de manera individual y casi sin la intervención del docente. Éste sólo actúa, entregándoles las piezas a los niños y decidiendo, en algunas ocasiones, qué concepto trabajará cada uno.

Tabla de Planificación

| Aprendizajes esperados | Contenidos | Palabras | Dinámica de la Actividad |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de la relación grafema-configuración manual - Reconocimiento de las formas de las letras - Enriquecer vocabulario visual (seña-imagen) y relacionarlo a la expresión escrita | <p>Correspondencia de cada letra del alfabeto escrito con el alfabeto dactilológico, para comprender función de la escritura y relación de las señas con ellas. Además de manejar el deletreo manual de las palabras y reconocer cuando deletrean otros. Reconocer letras dentro de las palabras Conocer un mayor número de señas y palabras</p> | <p>Animales: vaca, gato Hogar: mamá, papá Colegio: tiza, goma Alimentos: pera, uvas</p> | <p>Los alumnos se encuentran sentados en sus puestos. El docente les entrega las piezas desarmadas de un concepto por alumno y éste va armando y encajando las piezas, buscando armar la imagen del concepto y la seña correspondiente. Al terminar descubren las palabras que aparecen al armar la imagen</p> |

* Recordar tipos de anclajes Pág 44

Especificaciones



El tamaño "x" se define por el tamaño de cada letra, por lo tanto es variable en cada ficha

Ancho de letras

| | |
|-----------|---------|
| A= 3 cm | M= 4 cm |
| B= 3 cm | N= 3 cm |
| C= 3,5 cm | O= 3 cm |
| D= 3 cm | P= 3 cm |
| E= 3 cm | R= 2,5 |
| F= 2,5 cm | S= 2,5 |
| G= 3 cm | T= 2,5 |
| H= 3 cm | U= 3 cm |
| I= 2 cm | V= 3 cm |
| J= 2,5 cm | Z= 3 cm |
| L= 2 cm | |

ETAPA 2:

CONCEPTO SEMÁNTICO ASOCIADO DESDE SIGNO DACTILOLÓGICO A SIGNO TIPOGRÁFICO-ESCENA

A partir de la escritura dactilológica del concepto, los alumnos deberán buscar la pieza que contenga la letra correspondiente a cada configuración manual. El codificador, en este caso, es una forma regular insertable -desde la imagen dactilológica del concepto-, por lo tanto esta forma determina el armado de la ficha, ya que en las piezas de complemento se encuentran las letras escritas (separadas), y deben encajarse con las anteriores. Las piezas que contienen las letras escritas llevan anclada parte de una escena, en la que aparece la imagen-concepto y su seña correspondiente, lo que facilita el armado y sirve para verificar si se está haciendo lo correcto.

En este caso, la lógica de armado es descendente, desde el codificador que son los encajes en la zona inferior de su pieza, por lo que la asociación se hace desde arriba hacia abajo, sin embargo, la asociación semántica es horizontal, por parte de la imagen que se arma, y por el armado de la palabra, como unidad.

Los colores, en esta etapa, se utilizan para facilitar las asociaciones de contenido, por lo que las letras escritas deberán tener un tono diferente entre ellas, lo que se debe ver también en la pieza codificadora, para se complete el color correspondiente a cada letra (pista de armado)

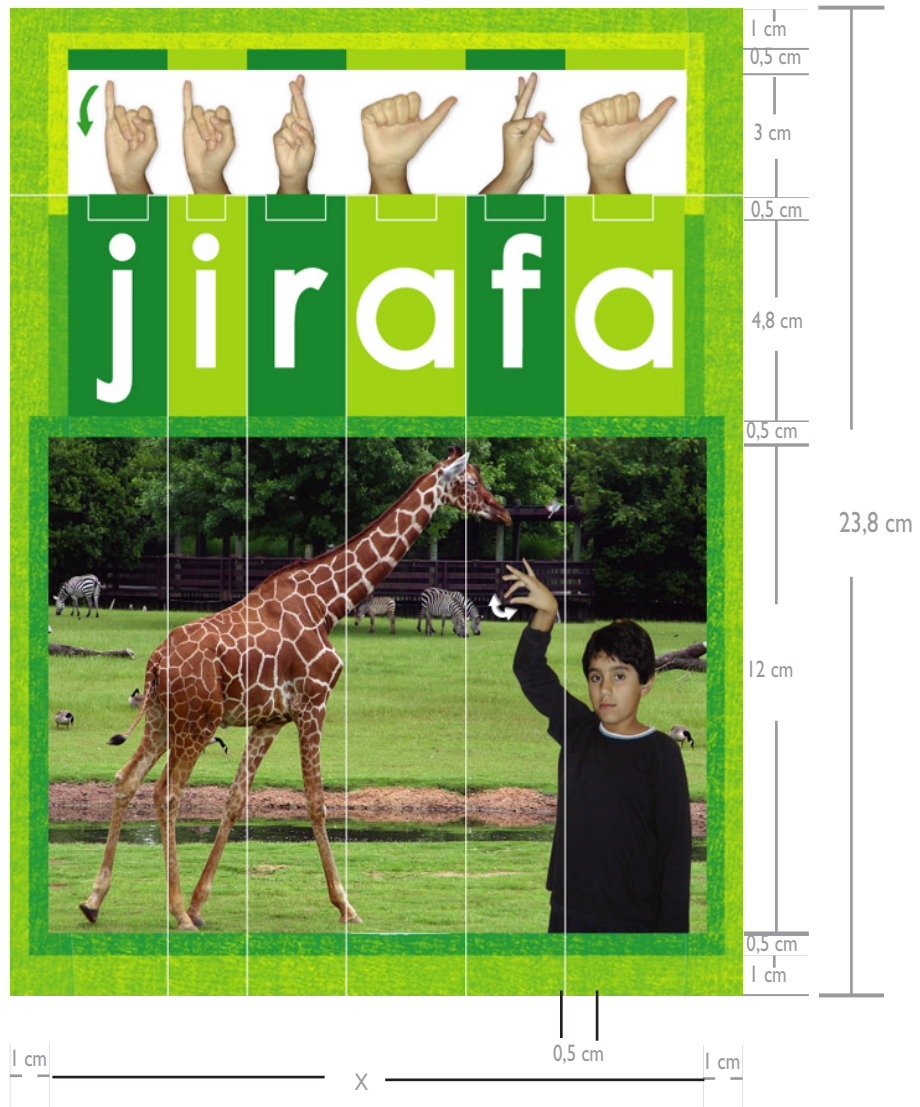
La forma de los encajes es simple y con rectas, ya que no se requieren formas complejas que distraigan al usuario en las asociaciones de contenidos que debe realizar; sólo es necesario que haya encajes en la pieza codificadora y en la parte superior de las otras piezas, para reafirmar que lo que se debe relacionar principalmente son los códigos dactilológico y escrito. La imagen actúa como un indicador más sutil del armado, previniendo equivocaciones.

El color es utilizado, ligeramente, para diferenciar cada código y forma de expresión del concepto, ya que no debe llamar la atención por sobre el objetivo del material.

Tabla de Planificación

| Aprendizajes esperados | Contenidos | Palabras | Dinámica de la Actividad |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dominio y establecimiento de la relación grafema-configuración manual - Reconocimiento de las palabras como secuencia de letras - Reconoce que las palabras tienen significado | Deletreo manual de palabras de manera escrita y dactilológica. Manejo de correspondencia entre grafema y configuración manual de alfabeto. Reconocer letras dentro de las palabras. | Animales: jirafa, perro Hogar: living, cocina Colegio: regla, lápiz Alimentos: choclo, tomate | Los niños sentados en sus puestos, la profesora les entrega una pieza codificadora (palabra en código dactilológico) y les pone el resto de las piezas en su mesa. Los alumnos a partir de la ficha guía deberán encontrar la letra correspondiente a cada configuración manual expuesta. |

Especificaciones



Al igual que la etapa anterior, el tamaño "x" se define por el tamaño de cada letra, por lo tanto es variable en cada ficha.

ETAPA 3:
CONCEPTO SEMÁNTICO POR ENLACE CONDICIONADO SUCESIVO:
SIGNO TIPOGRÁFICO-DACTILOLÓGICO-TIPOGRÁFICO

Al ejercitar esta etapa, los alumnos ya familiarizados a la correspondencia entre el alfabeto manual y el escrito, ejercitan, deduciendo la asociación según el cambio del eje guía y aumentando la complejidad del ejercicio cognitivo, para así reafirmar el manejo seguro de estas correspondencias e introducir nuevas letras a su bagaje.

Por consiguiente, el codificador ahora es la secuencia en zigzag, arriba-abajo, desde el signo dactilológico hacia el signo tipográfico -código escrito-, en esta fragmentación del concepto a determinar, se expresa una relación condicionante vertical descendente diagonal, desde el signo dactilológico hacia el signo tipográfico, y así sucesivamente, hasta que se cierra la secuencia que describe la palabra escrita en tipografía y la palabra descrita en signos dactilológicos, rematada por la imagen o escena representativa del concepto. Las asociaciones pueden verse más complejas, ya que cada ficha de encaje tiene siempre dos códigos, pero no en una relación de correspondencia directa, sino asociación sucesiva con la lógica desde arriba-abajo-diagonal. (pero es presentado al usuario de

manera fragmentada, es decir que se presenta la palabra escrita del concepto “desarmada”, con las letras en fichas separadas, pero ancladas al código dactilológico de la letra que sigue a continuación en la “construcción” de la palabra.

Como se explicó, cada pieza de ensamble tienen siempre dos códigos, partiendo, (según la lógica de escritura) con la letra escrita inicial anclada con la seña del concepto y terminando con la última letra en dactilológico, anclada a la fotografía del concepto y, a continuación, las fichas de las letras “intermedias” presentan código escrito y el dactilológico de la letra que continúa al lado. La imagen y la seña en esta etapa ya no son parte de una escena, además a estas alturas del material, el niño ya maneja perfectamente la relación casi “equivalente” de esas dos formas de expresión de un concepto. Así, se utilizan para indicar dónde comienza y termina de escribirse la palabra.

Como en la etapa anterior, las formas de los encajes son rectas y simples, debido a que no deben llamar la atención ni tampoco confundir al usuario. Los colores para el armado están jerarquizados en planos distintivos de color, que facilitarían los encajes y asociación, por lo que cada letra escrita deberá tener un tono diferente con respecto al resto. Entonces, las fichas intermedias tendrán la presencia de dos colores (uno por cada letra).

Tabla de Planificación

| Aprendizajes esperados | Contenidos | Palabras | Dinámica de la Actividad |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las palabras como secuencia de letras - Dominio alfabeto escrito y reconocimiento de la correspondencia en alfabeto dactilológico - Comprender que las palabras tienen significado | <ul style="list-style-type: none"> Discriminación de formas y colores Manejo de correspondencia entre grafema y configuración manual Construcción de palabras Conocer palabras con mayor número de letras Entender que las palabras que las palabras expresan un concepto como la imagen - seña. | <ul style="list-style-type: none"> Animales: caballo, elefante Hogar: comedor, dormitorio Colegio: mochila, tijeras Alimentos: frutilla, manzana | <p>Los alumnos se sientan en dos grupos, el docente les entrega las piezas correspondientes a las palabras, según el número de alumnos por grupos.</p> <p>Cada alumno deberá armar una palabra e ir buscando entre todas las piezas, las correspondientes a su concepto (elegida a partir de la pieza que contenga la seña o la imagen). El alumno deberá encontrar la letra dactilológica que corresponde a la letra escrita que tenga cada ficha y así se irá armando la palabra correspondiente.</p> |

Especificaciones



En esta etapa también se define el tamaño de la pieza a partir del ancho estimado de las letras, sumándole 0,5 cm para el corte de troquel que da la forma de la pieza.

ETAPA 4:
CONCEPTO SEMÁNTICO ASOCIADO, DESDE SIGNO DACTILOLÓGICO A CLASES DE SIGNOS TIPOGRÁFICOS

En esta etapa se presentan todas las palabras antes estudiadas, para que los niños identifiquen los otros tipos de letras que deben conocer en este nivel, a partir del signo tipográfico o letra de la familia “Century”, que ya manejan y han ejercitado en las etapas anteriores, llamada de “imprensa” minúscula.

Esta ficha es una plantilla, que presenta la palabra del concepto en dactilológico, además de la imagen y la seña, separadas y sin contexto, debido a que los niños ya manejan esto y lo han ejercitado en las etapas previas.

La plantilla en su parte centro superior tiene el codificador, la expresión dactilológica, y a cada lado presenta la seña (a la izquierda) y la imagen (a la derecha) y, por ende, al centro de la plantilla se deja un calado en el que se formará la palabra con las fichas de las letras que corresponden.

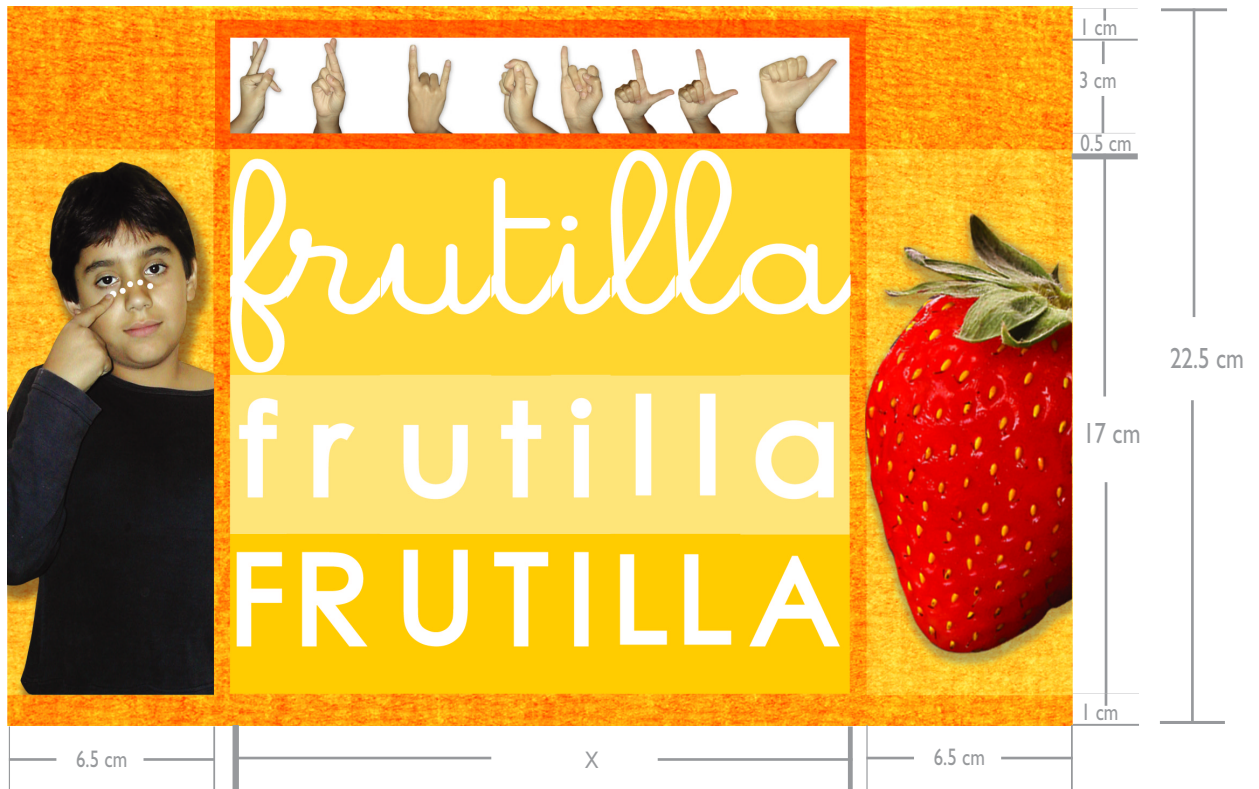
Estas fichas tendrán las letras en 3 tipologías, ubicándose la letra imprenta minúscula en el centro, la cursiva y la mayúscula en la parte superior e inferior, respectivamente. Esta ubicación va a estar dada por lo que es conocido por el usuario, la letra conocida se ubica al centro para anclar las otras dos, y la más difícil de reconocer, a pesar de ser la que es enseñada como caligrafía, se ubica en la parte superior, para que al completar el armado, quede inmediatamente bajo la construcción dactilológica, estableciendo una relación directa entre estos dos representaciones de una letra.

Los colores se utilizan como en las etapas anteriores, pero en esta ficha se utiliza también para diferenciar los 3 tipos de letras en estudio, y sugerir similitudes y relaciones entre ellas, para una posterior reproducción por parte del usuario.

Tabla de Planificación

| Aprendizajes esperados | Contenidos | Palabras | Dinámica de la Actividad |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que las palabras tienen significado - Establecer relación entre escritura-seña-imagen (significado) - Enriquecer vocabulario escrito - Reconocimiento de las palabras como secuencias de letras - Reconocimiento de los distintos tipos de letras - Reconocer construcción de palabras en estudio | <ul style="list-style-type: none"> Mayor número de palabras Conocer y discriminar distintos tipo de letras Manejo de correspondencias semánticas entre imagen-seña-escritura | <ul style="list-style-type: none"> Animales: vaca, gato, jirafa, perro, caballo y elefante Hogar: mamá, papá, cocina, living, comedor y dormitorio Colegio: tiza, goma, regla, lápiz, mochila y tijeras Alimentos: uvas, pera, choclo, tomate, frutilla y manzana Alfabeto completo, salvo letras: X, Y, W, Q. | <p>Cada alumno tiene una plantilla que les presenta un concepto representado de manera dactilológica, junto con la seña y la imagen. Los alumnos deben completar la escritura de la palabra buscando las agrupaciones de letras correspondientes al referente dactilológico.</p> |

Especificaciones



En esta etapa, el ancho de las letras cambia ya que se ajusta a las letras cursivas, para lograr que todas las letras queden "unidas", no importando las palabras que se armen.

A continuación se detallan los anchos correspondientes:

- | | |
|-----------|------------|
| A= 3,4 cm | M= 5 cm |
| B= 2,5 cm | N= 3,6 cm |
| C =3,5 cm | O= 3 cm |
| D= 3 cm | P= 3 cm |
| E= 2,6 cm | R= 3 cm |
| F= 2,5 cm | S= 2,8 cm |
| G= 3,5cm | T = 2,5 cm |
| H= 3 cm | U= 3,5 cm |
| I= 2 cm | V= 3 cm |
| J= 2,2 cm | Z=2,8 cm |
| K= 2 cm | |

4. Presupuesto

A continuación se detalla el presupuesto estimado, requerido para la realización del proyecto.

| Descripción del material | Etapas | Cantidad de fichas | Medidas Promedio (cm) |
|--------------------------|--------|--------------------|-----------------------|
| | 1 | 8 | 33,6 x 22,6 |
| | 2 | 8 | 14,5 x 16,5 |
| | 3 | 8 | 32,5 x 10,3 |
| | 4 | 24 | 18,5 x 23,8 |

Cotización 1 juego del sistema

| Cantidad | Descripción | Valor Total |
|----------|--|-------------|
| 48 | Piezas rompecabezas en 3mm de espesor, cortadas en sistema Laser, Impresión autoadhesivo blanco brillante a 1440 dpi | \$ 237.600 |
| | Neto | \$ 237.600 |
| | IVA | \$ 45.144 |
| | Valor Final | \$ 282.744 |

Cotización 1 juego del sistema con costos de diseño

| Cantidad | Descripción | Valor Total |
|----------|--|-------------|
| 1 | Sistema de encajes de 48 piezas, con 4 formas de armado distintas, impresos en cuatricromía en material resistente | \$ 237.600 |
| 1 | Diseño del sistema 20% | \$ 47.520 |
| | Neto | \$ 285.120 |
| | IVA | \$ 54.173 |
| | Valor Final | \$ 339.293 |

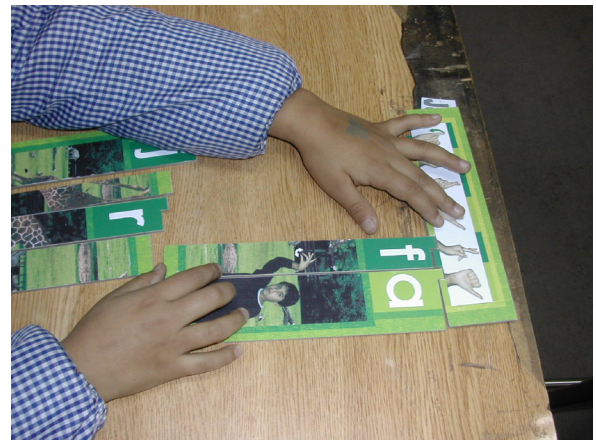
Cotización 100 ejemplares con costos de diseño

| Cantidad | Descripción | Valor unitario | Valor total |
|----------|--|----------------|---------------|
| 100 | Sistema de encajes de 48 piezas, con 4 formas de armado distintas, impresos en cuatricromía en material resistente | \$ 237.600 | \$ 23.760.000 |
| | Diseño del sistema 20% | | \$ 4.752.000 |
| | Neto | | \$ 285.12000 |
| | IVA | | \$ 5.417.280 |
| | Valor Final | | \$ 33.929.280 |

5. Prueba de Material

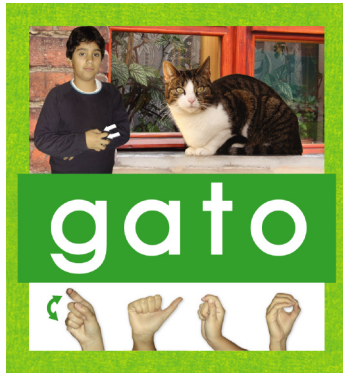
El sistema fue probado y expuesto en la Escuela para sordos Dr. Jorge Otte, ubicada en San Ignacio 1468, con la autorización de su Directora, Señora Lucía Rojas, y supervisado por la Profesora Ignacia Sauvalle, profesora jefe del primero básico.

A continuación se presentan algunas imágenes rescatadas de las experiencias, pero el grueso de la actividad fue registrado en video, del cual se incluye un extracto en el CD de presentación de este proyecto.



Presentación Proyecto final

Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



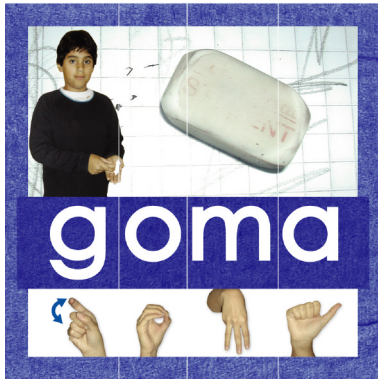
Tamaño original: 15 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



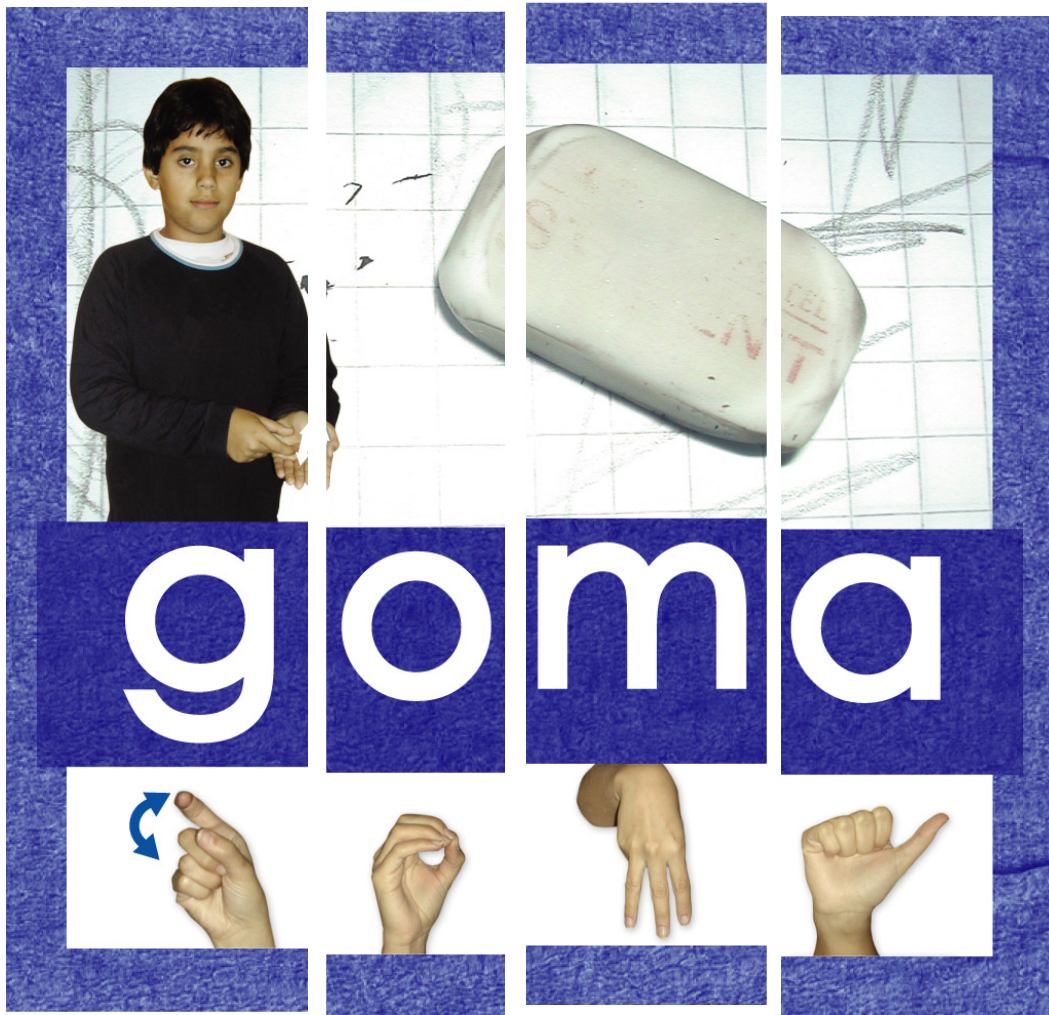
Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



Tamaño original: 16,5 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



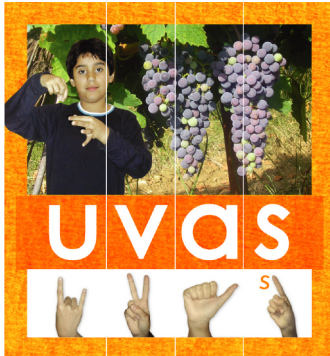
Tamaño original: 17x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



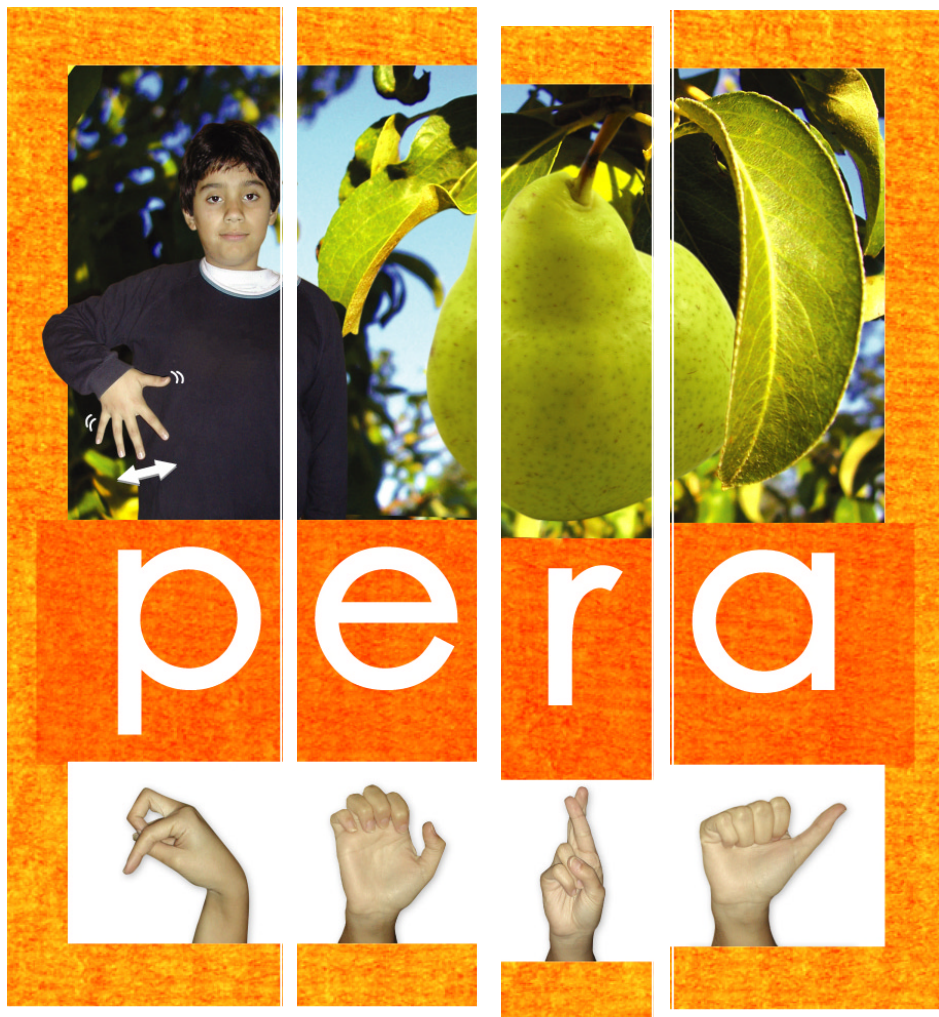
Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



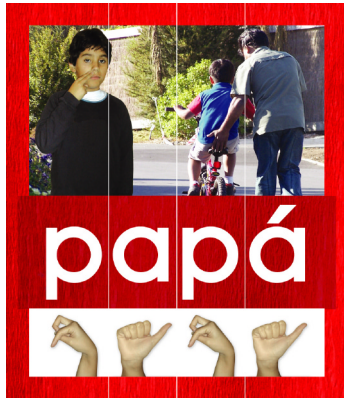
Tamaño original: 14,5 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



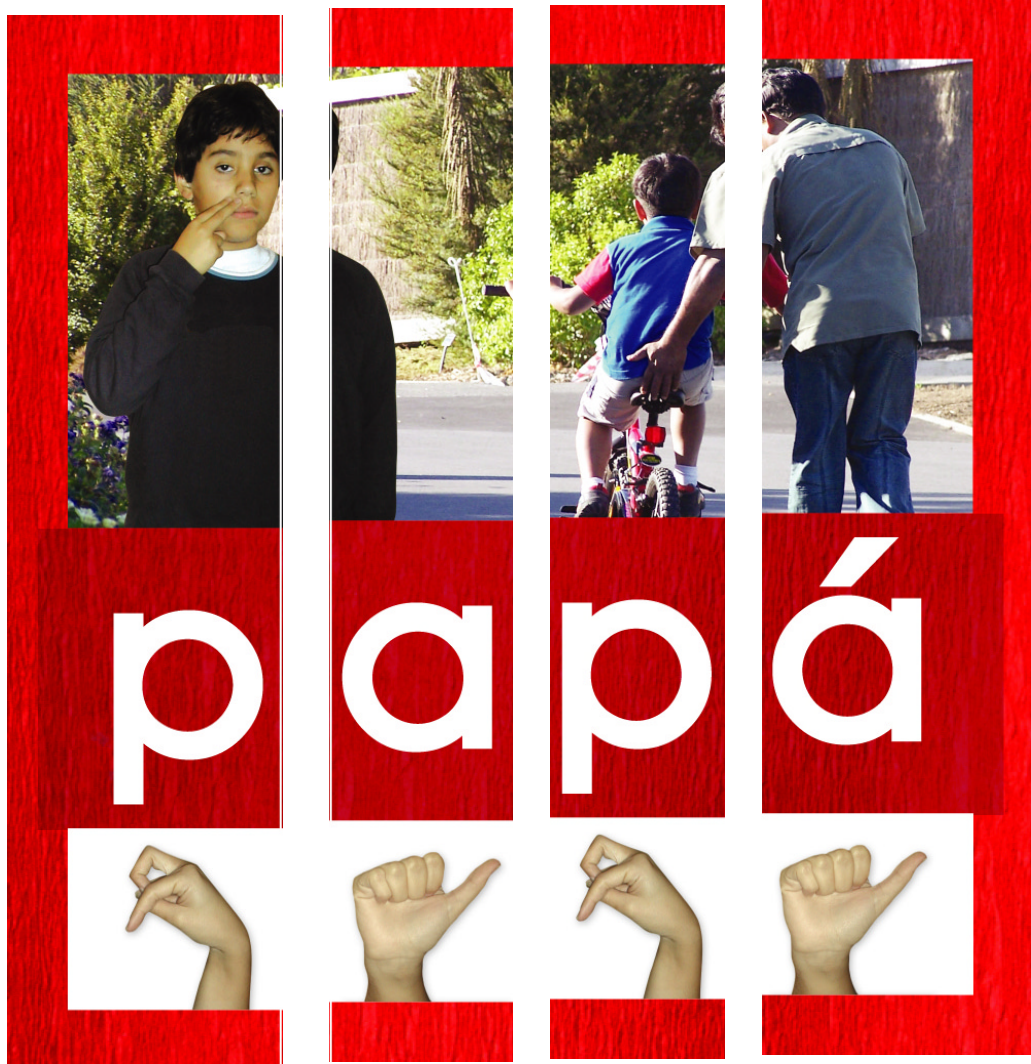
Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



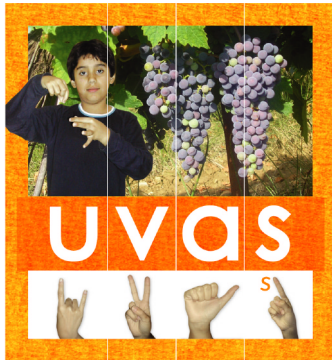
Tamaño original: 15 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



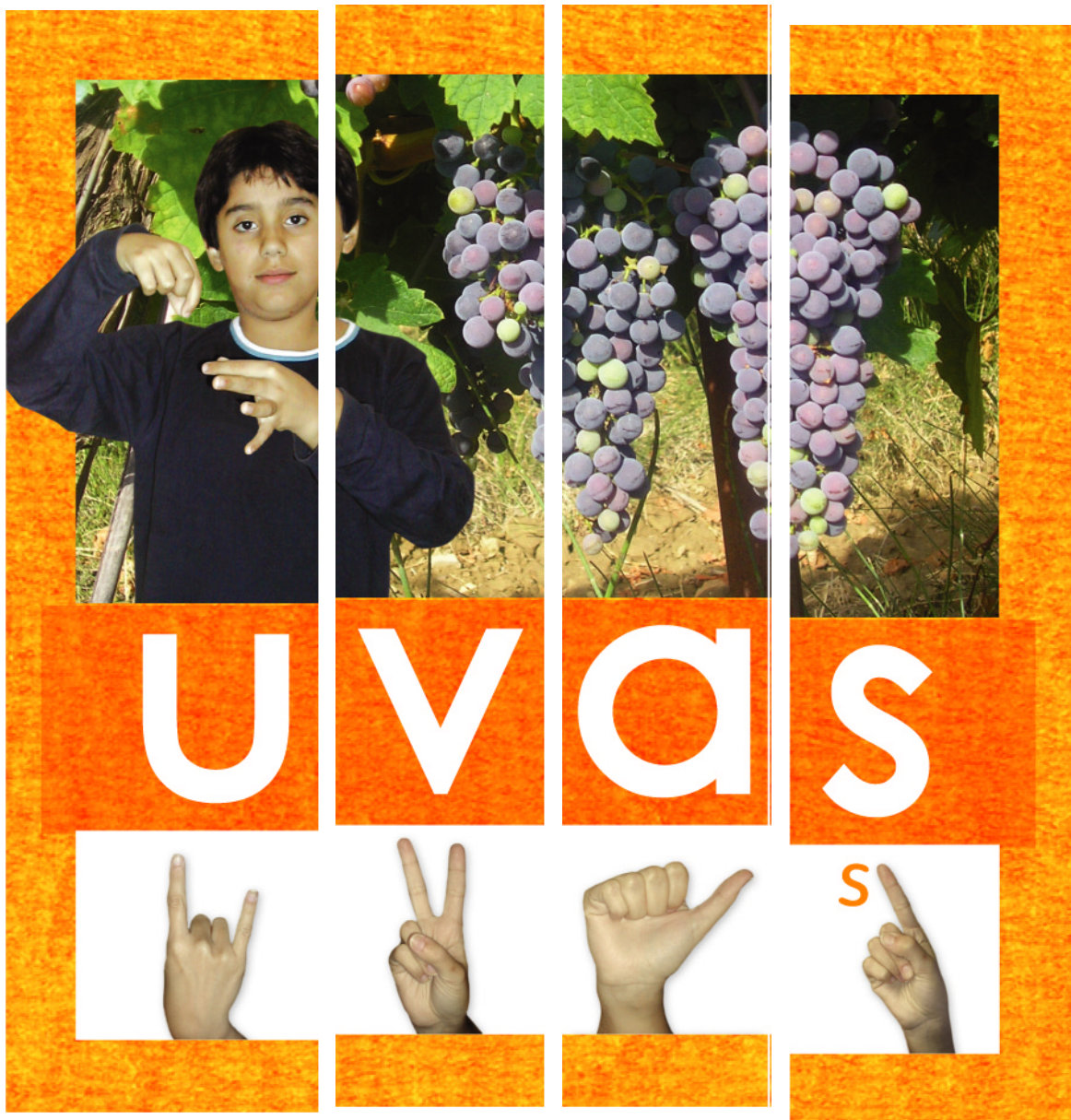
Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



Tamaño original: 14,5 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 100%



Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



Tamaño original: 13,5 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



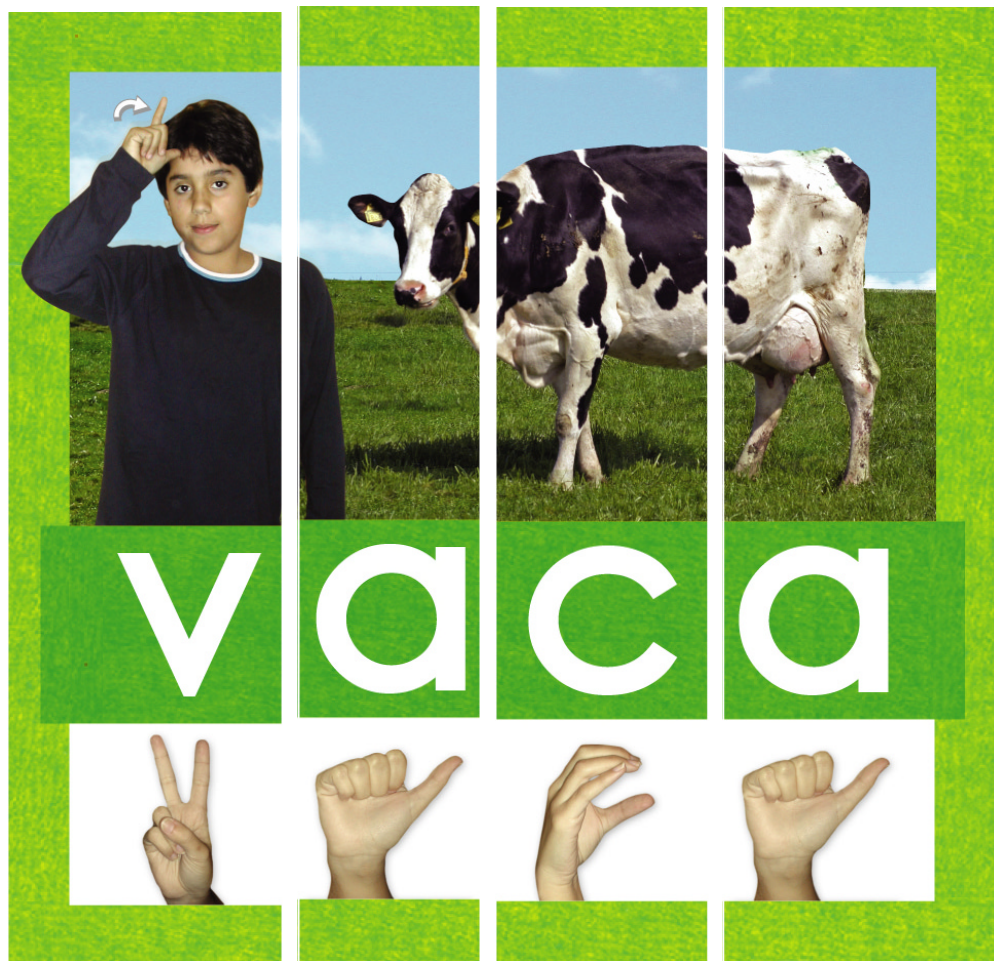
Etapa 1
Concepto Semántico Asociado desde la seña a signo
tipográfico-dactilológico



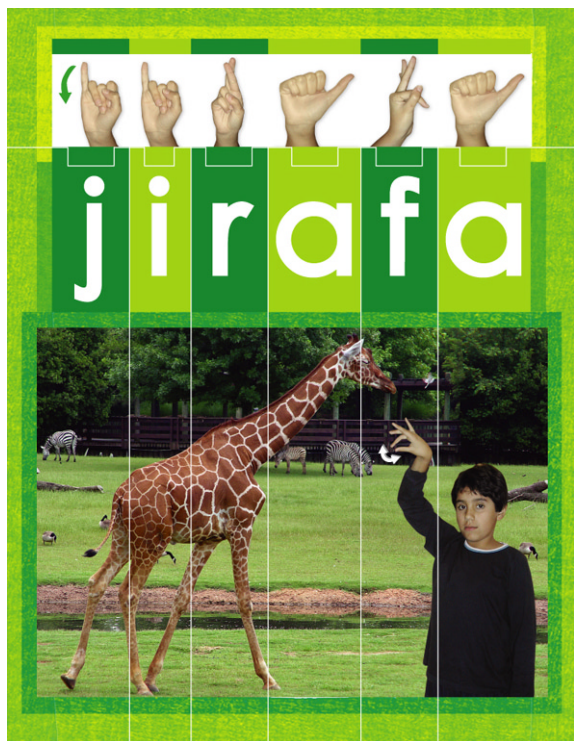
Tamaño original: 15,5 x 16,5

Escala: 30%

Desarmado escala: 80%



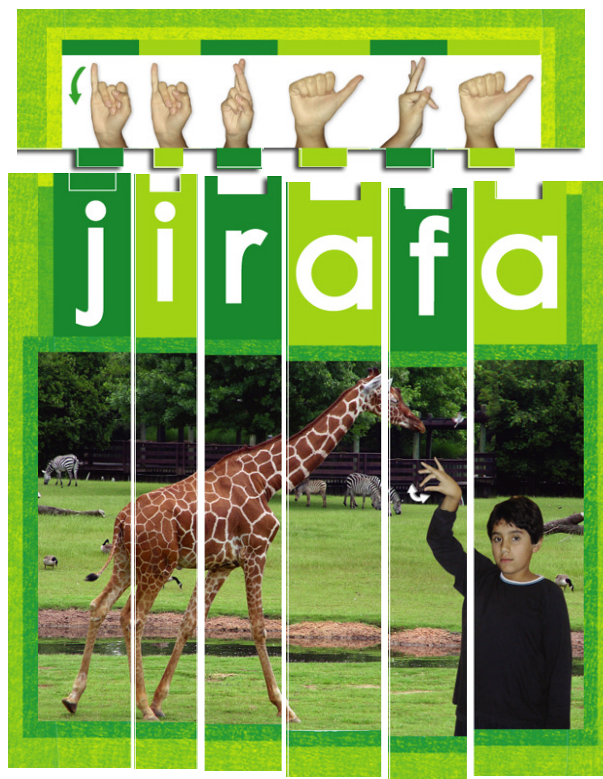
Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena



Tamaño original: 18,5 x 23,8

Escala:50%

Desarmado escala: 50%



Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 21 x 23,8
Escala: 60%



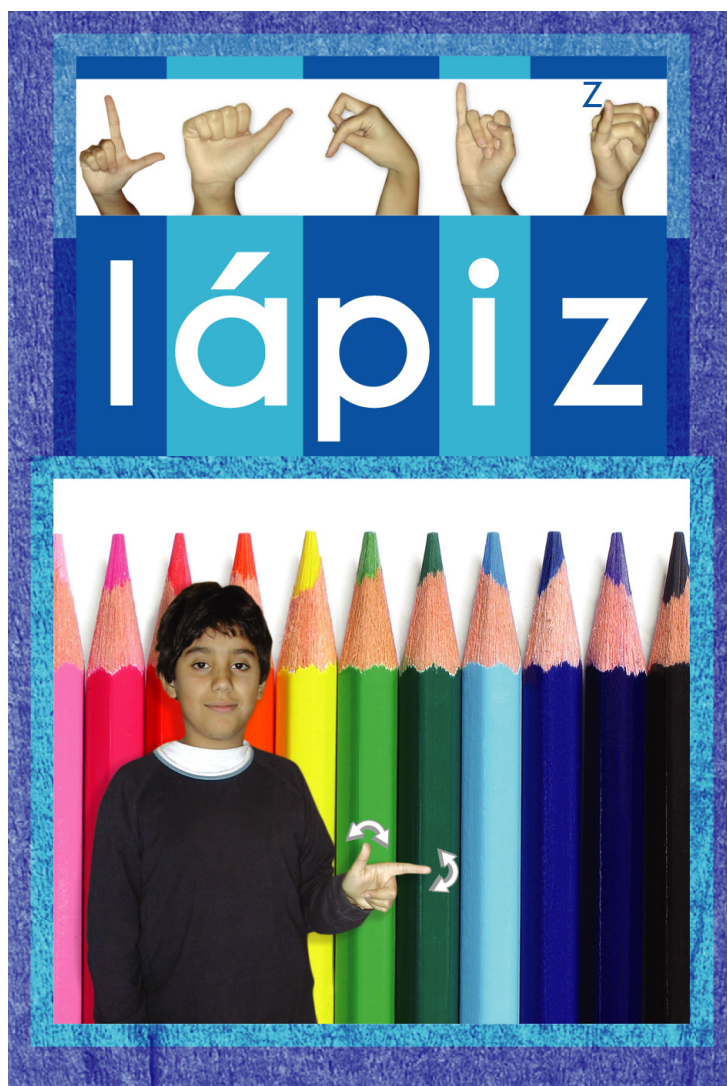
Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 21 x 23,8
Escala: 60%



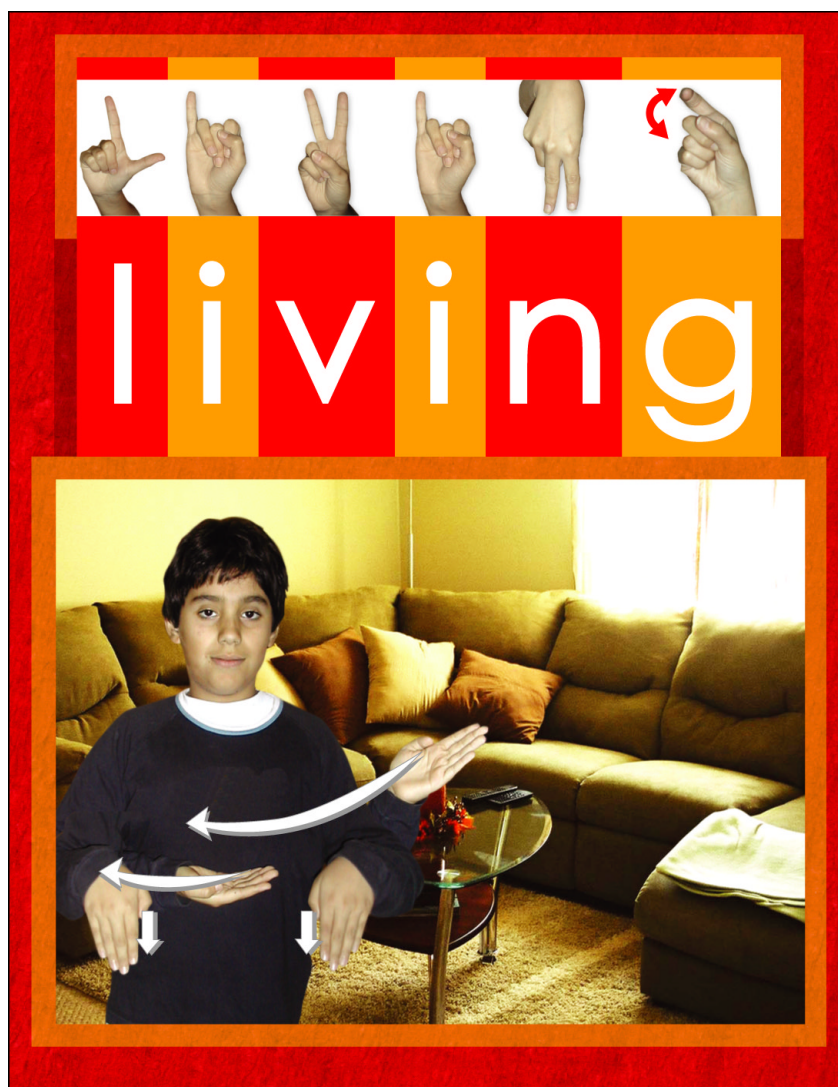
Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 16 x 23,8
Escala: 60%



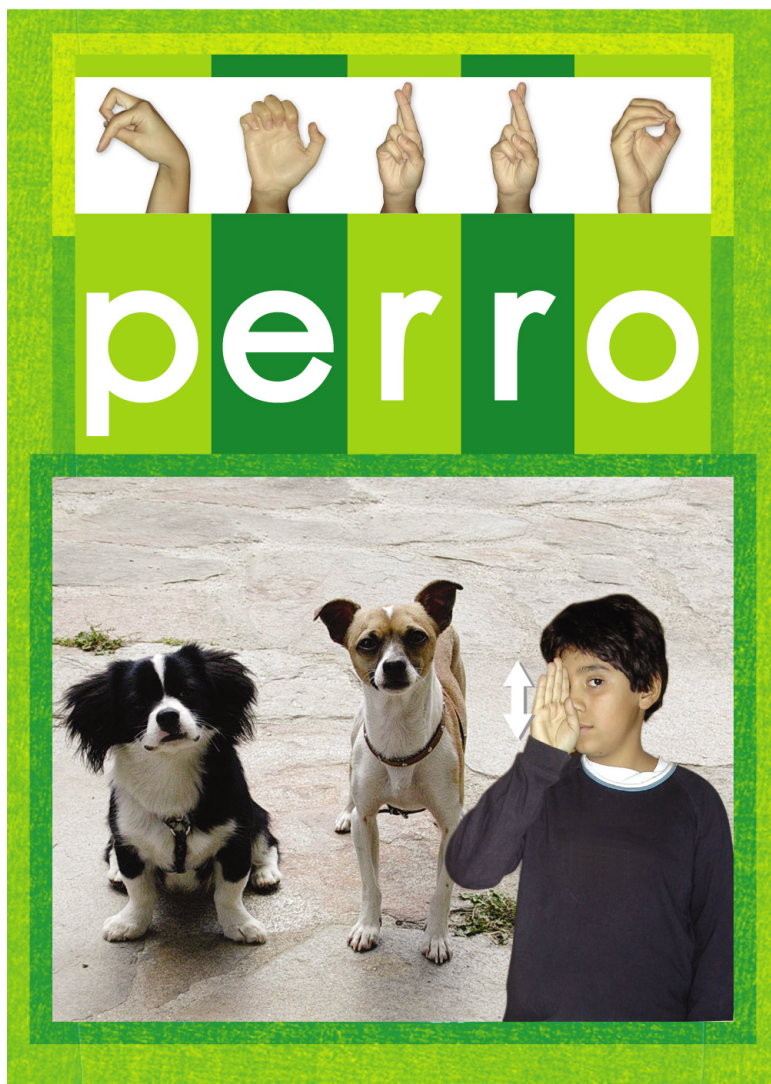
Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 18,5 x 23,8
Escala: 60%



Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 17 x 23,8
Escala: 60%



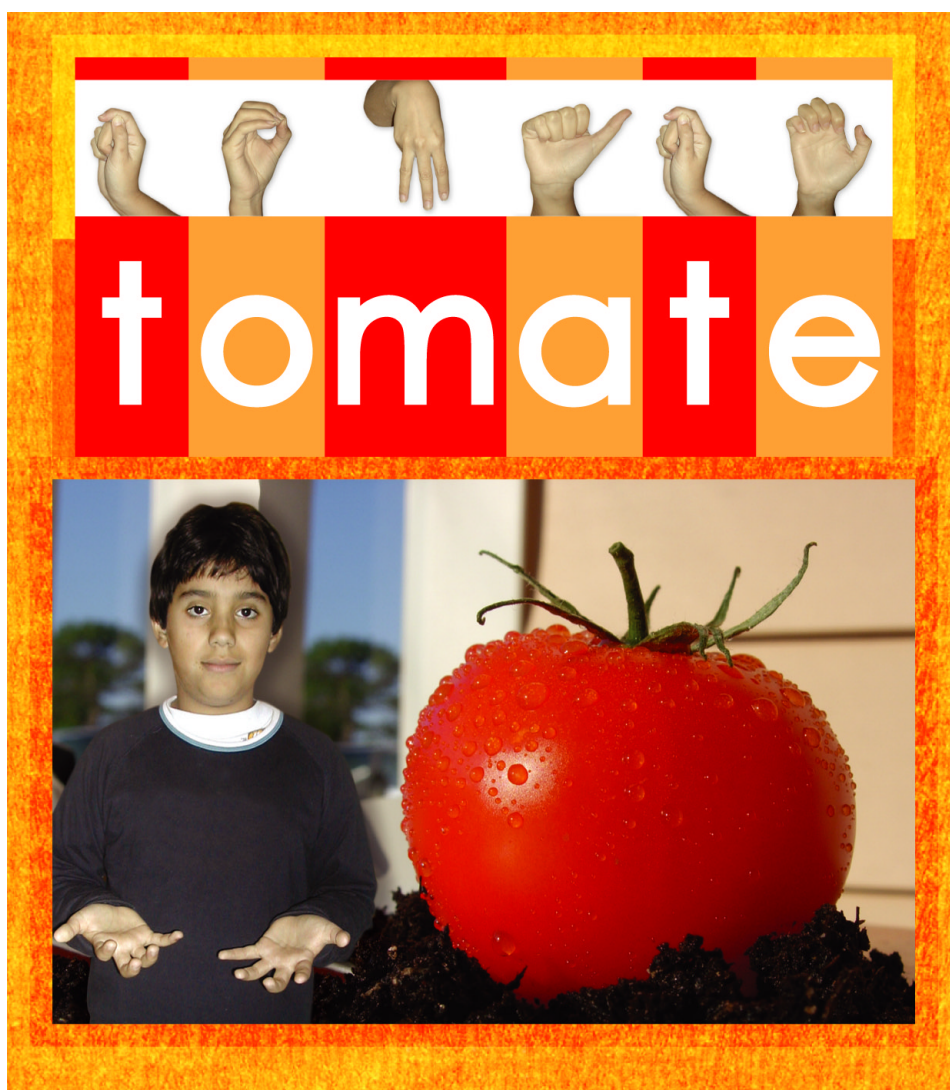
Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 17,5 x 23,8
Escala: 60%



Etapa 2
Concepto Semántico asociado desde Signo
Dactilológico a Signo Tipográfico-Escena

Tamaño original: 21 x 23,8
Escala: 60%

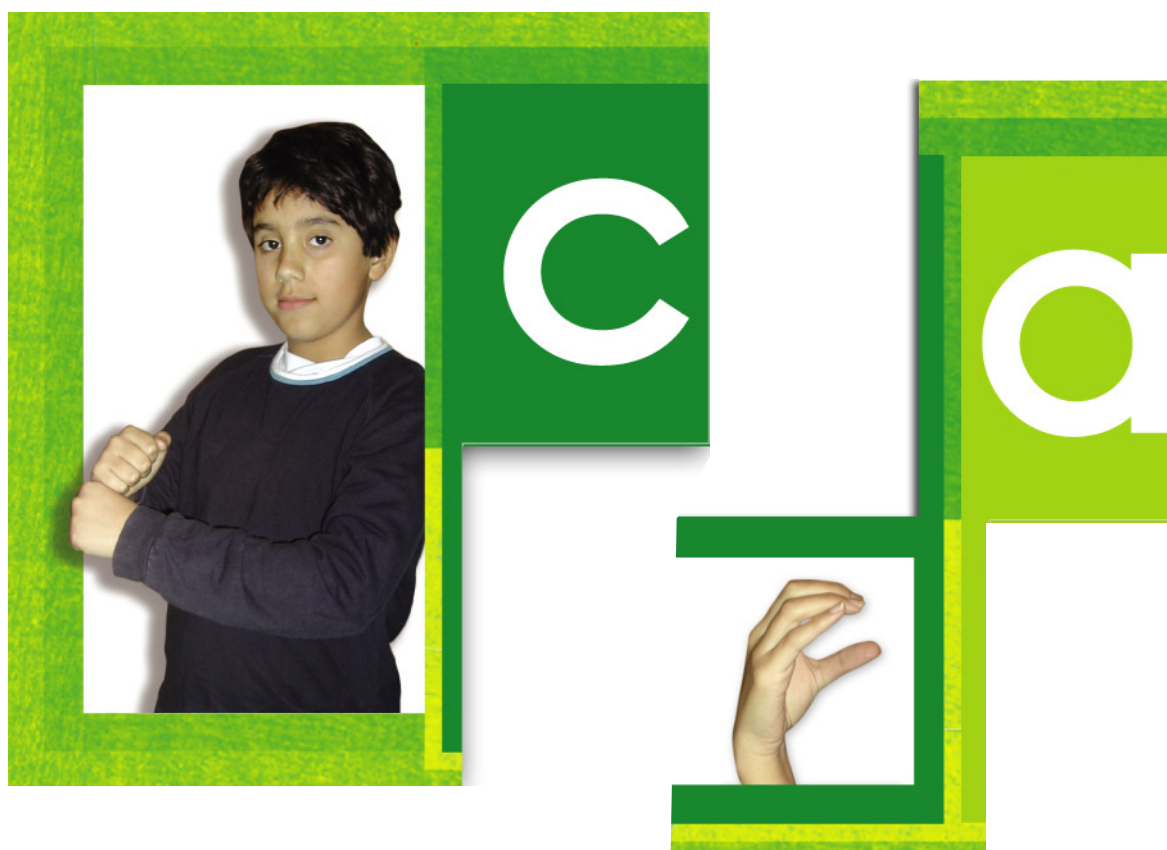


Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 34,5 x 10,3

Escala: 50%

pieza desarmetamaño 100%

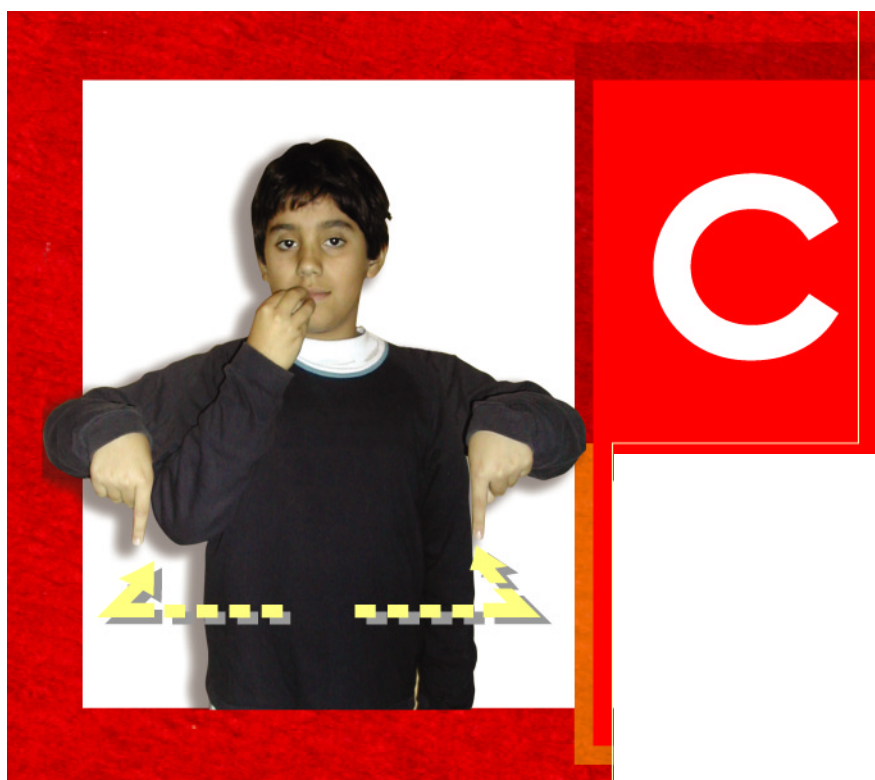
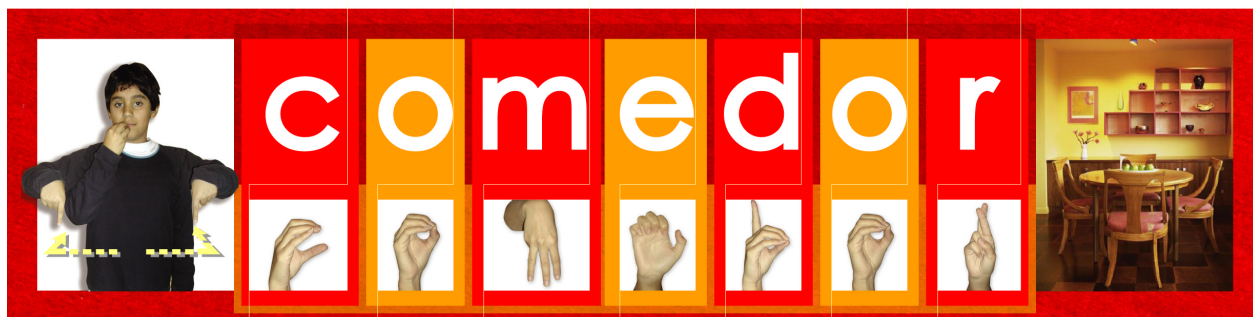


Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 41,4 x 10,3

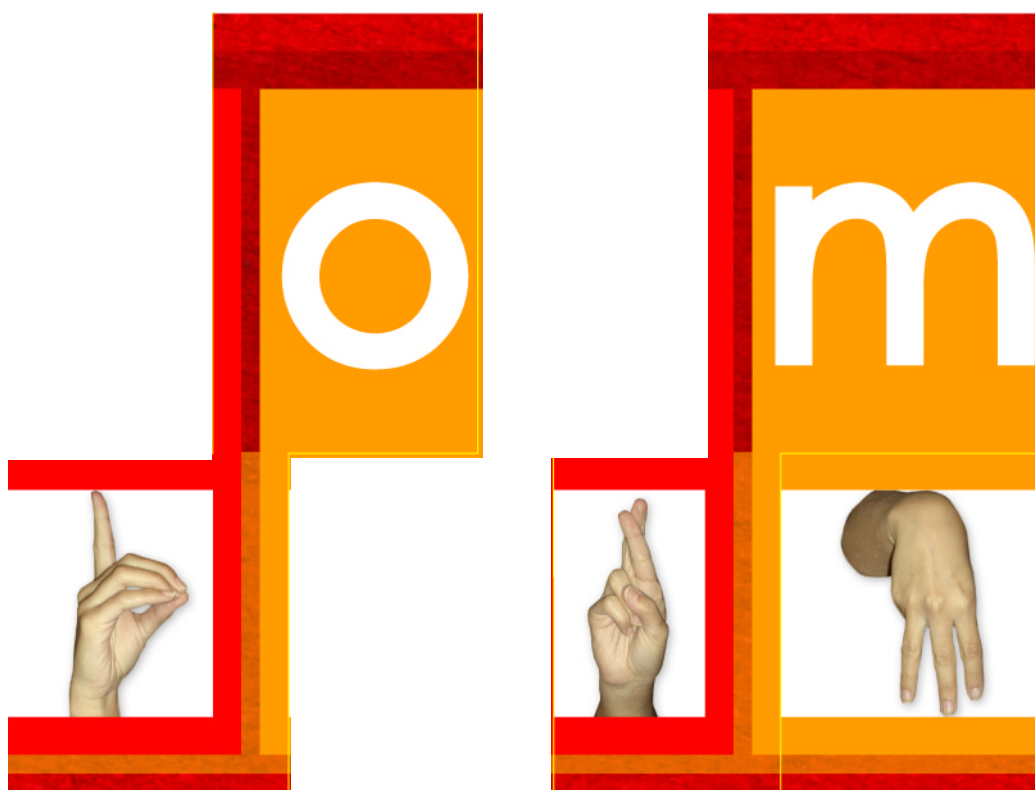
Escala: 40%

pieza desarme tamaño 100%



Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo: Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 48 x 10,3
Escala: 35%
piezas desarme tamaño 100%



Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 37,5 x 10,3
Escala: 40 %
piezas desarme tamaño 100%

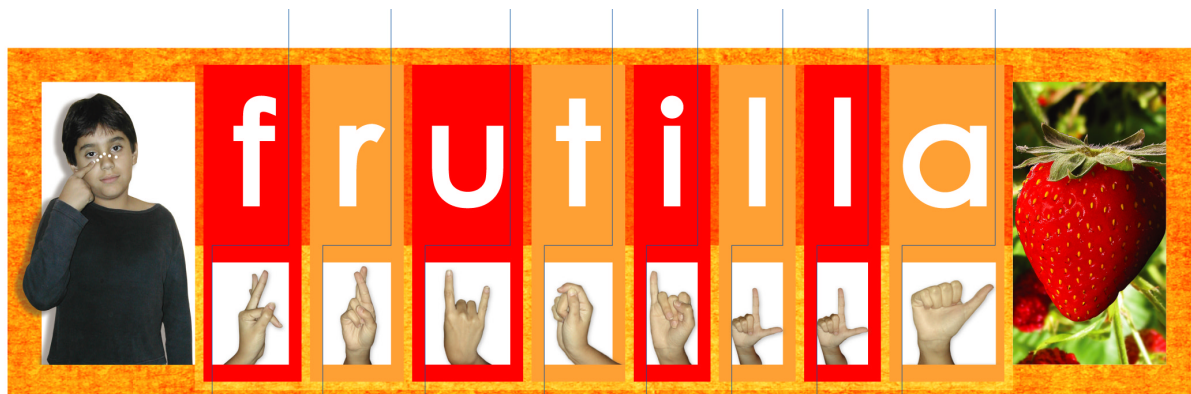


Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 35 x 10,3

Escala: 45%

piezas desarme tamaño 100%



Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 37 x 10,3

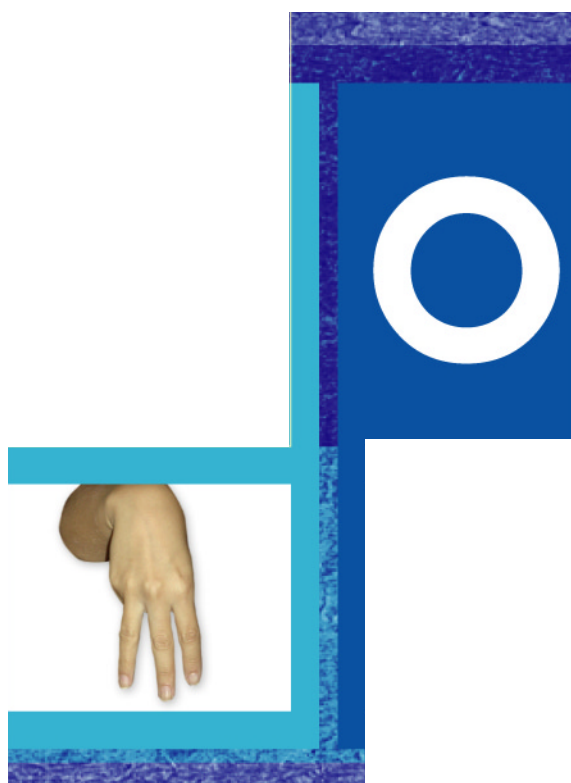
Escala: 40 %

piezas desarme tamaño 100%



Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 35,7 x 10,3
Escala: 45 %
piezas desarme tamaño 100%



Concepto semántico por enlace condicionado sucesivo:
Signo tipográfico-dactilológico- tipográfico

Tamaño original: 32,5 x 10,3
Escala: 45 %
piezas desarme tamaño 100%

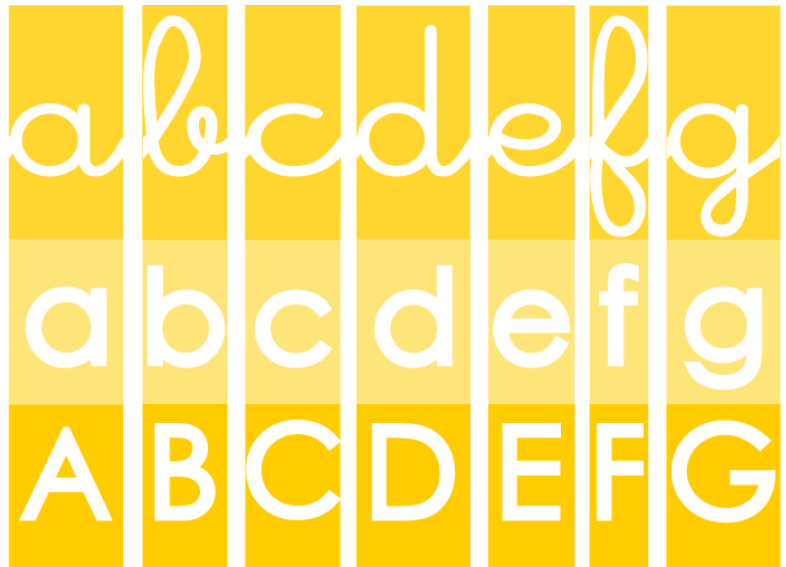


Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Fichas alfabéticas:

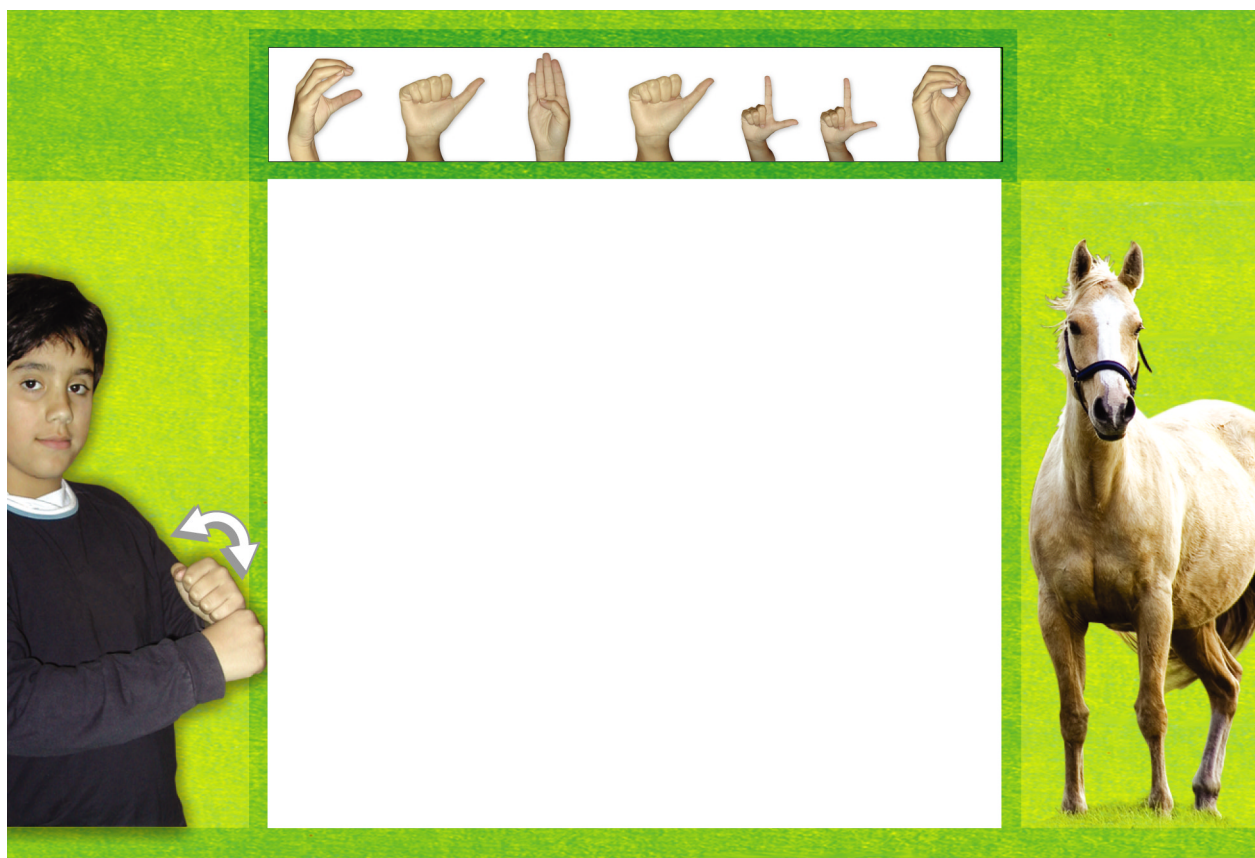
Estas fichas permitirán la construcción de toda las palabras del sistema por lo que la cantidad depende de las veces que se repiten en ellas.

| | |
|-------|-------|
| A= 26 | M= 10 |
| B= 5 | N= 5 |
| C =8 | O= 15 |
| D=5 | P= 5 |
| E= 10 | R= 10 |
| F= 5 | S= 5 |
| G= 5 | T= 10 |
| H= 5 | U= 10 |
| I= 11 | V= 5 |
| J= 5 | Z=5 |



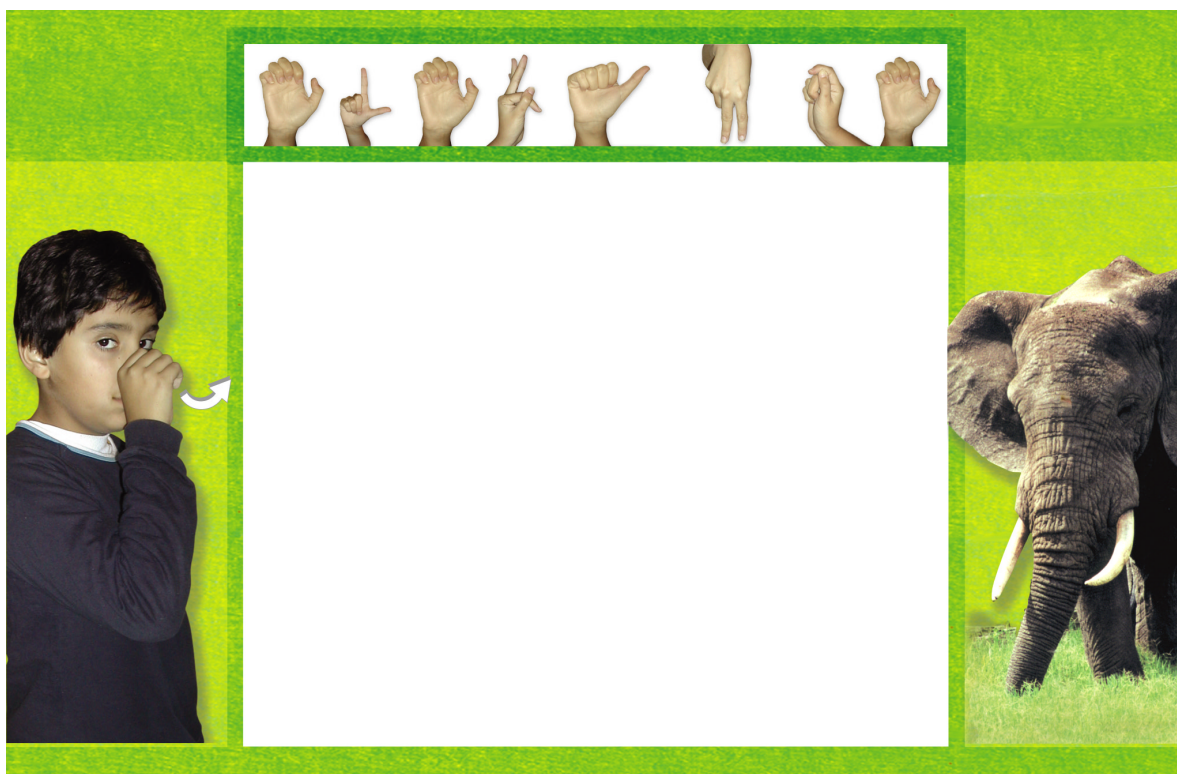
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Caballo:
Tamaño original 33 x 22,5 cm
Escala 50%



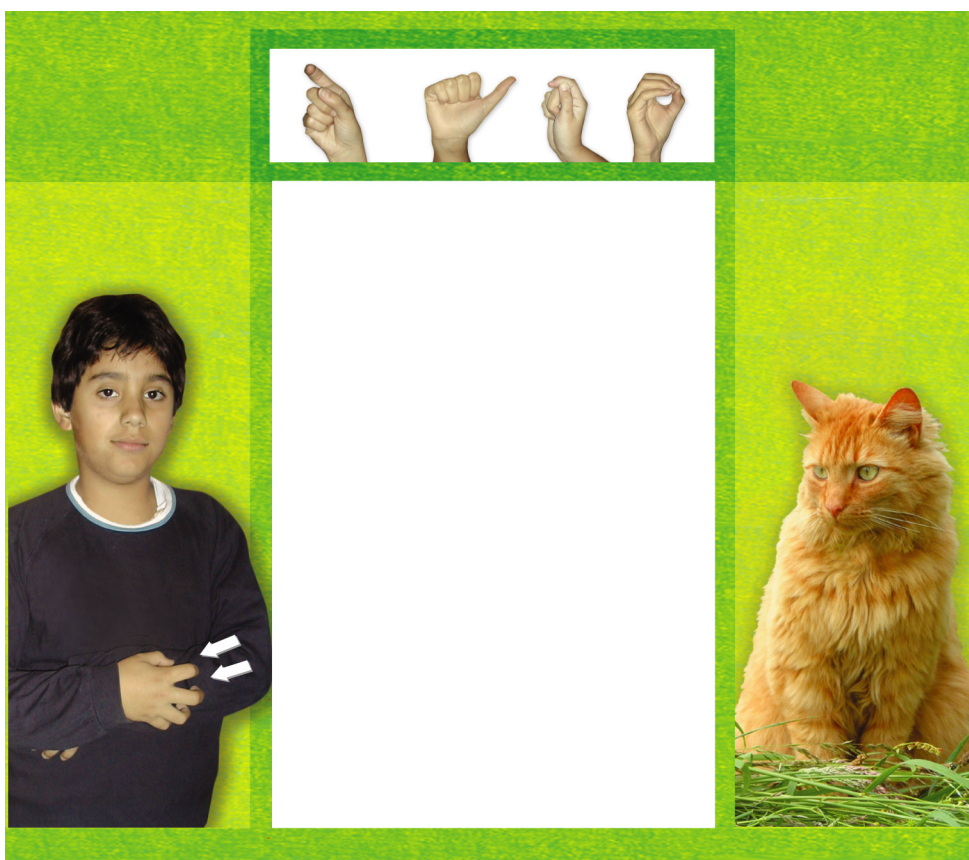
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Elefante:
Tamaño original 34,6 x 22,5 cm
Escala 50%



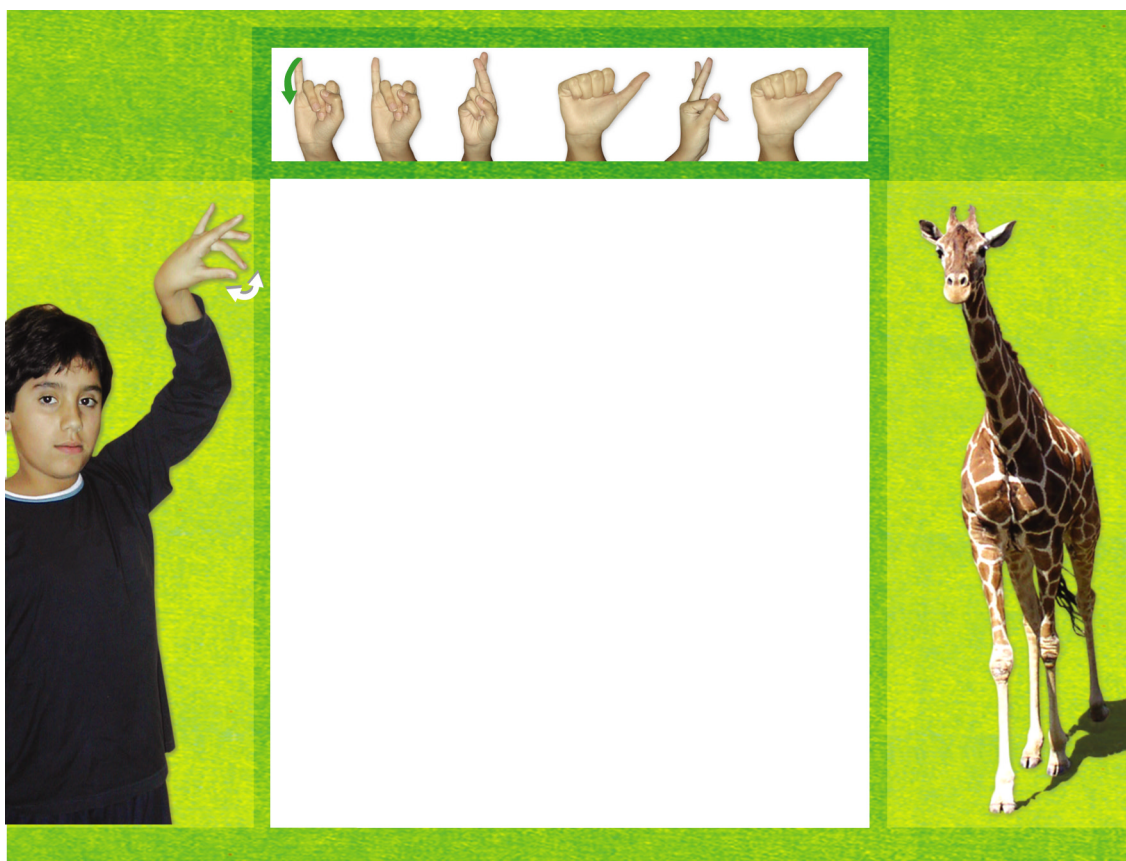
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Gato
Tamaño original 25,8 x 22,5 cm
Escala 50%



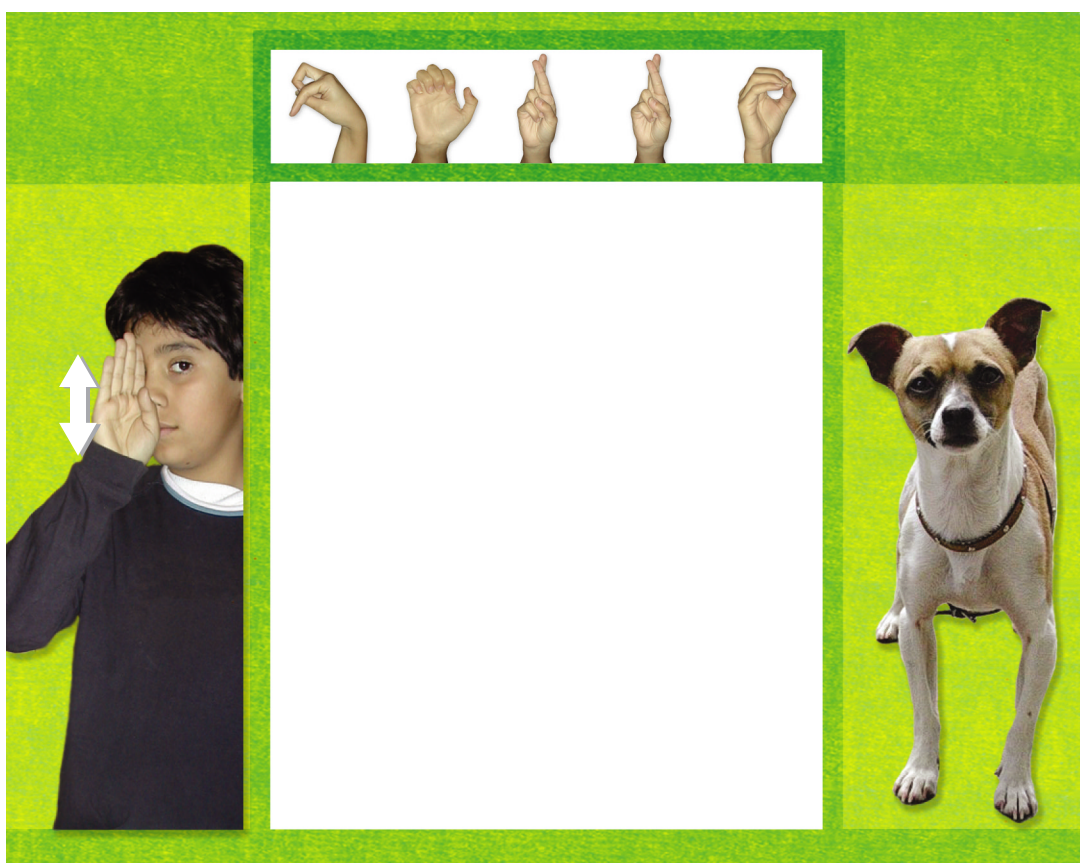
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Jirafa
Tamaño original 30 x 22,5 cm
Escala 50%



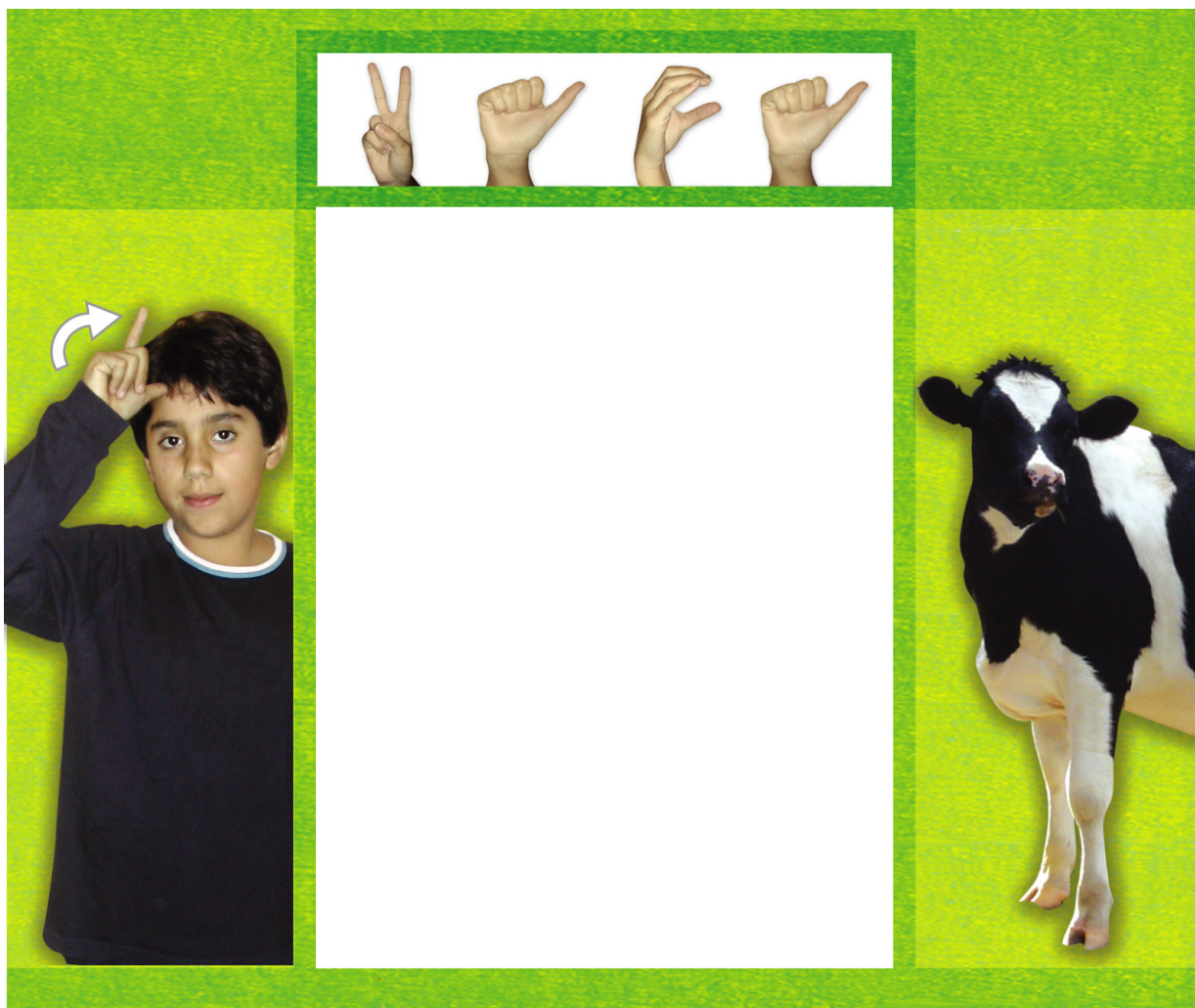
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Perro
Tamaño original 28,6 x 22,5 cm
Escala 50%



Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Vaca
Tamaño original 27 x 22,5 cm
Escala 60%



Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Choclo
Tamaño original 30,6 x 22,5 cm
Escala 50%



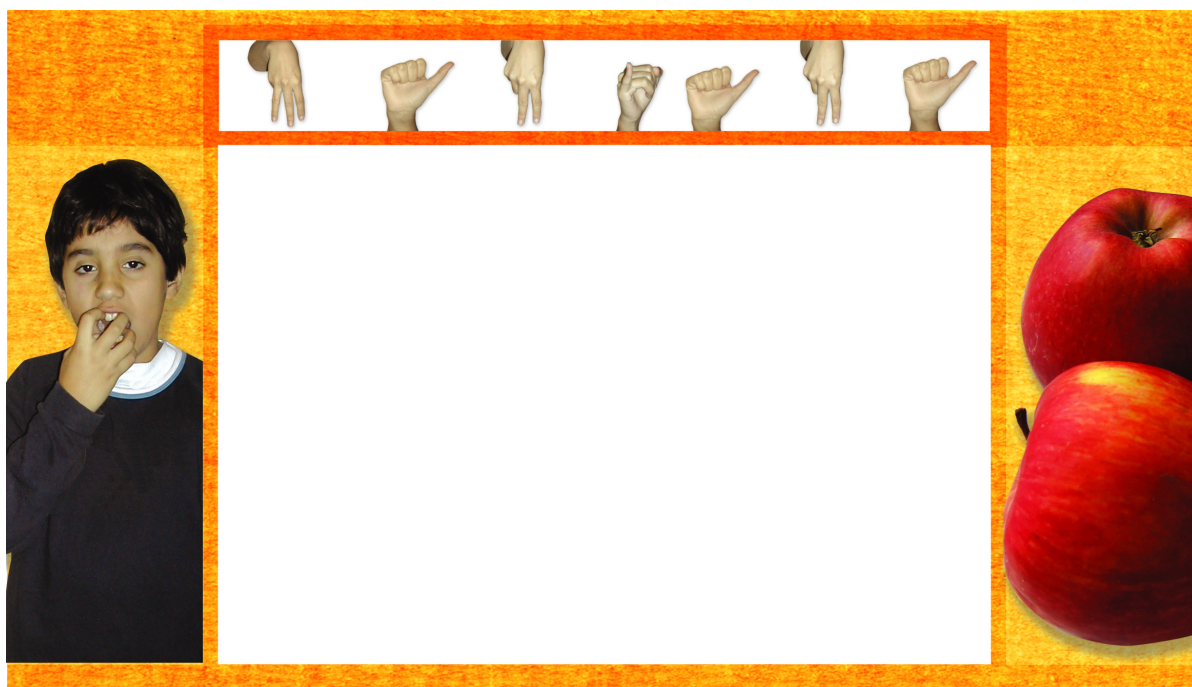
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Frutilla
Tamaño original 33,5 x 22,5 cm
Escala 50%



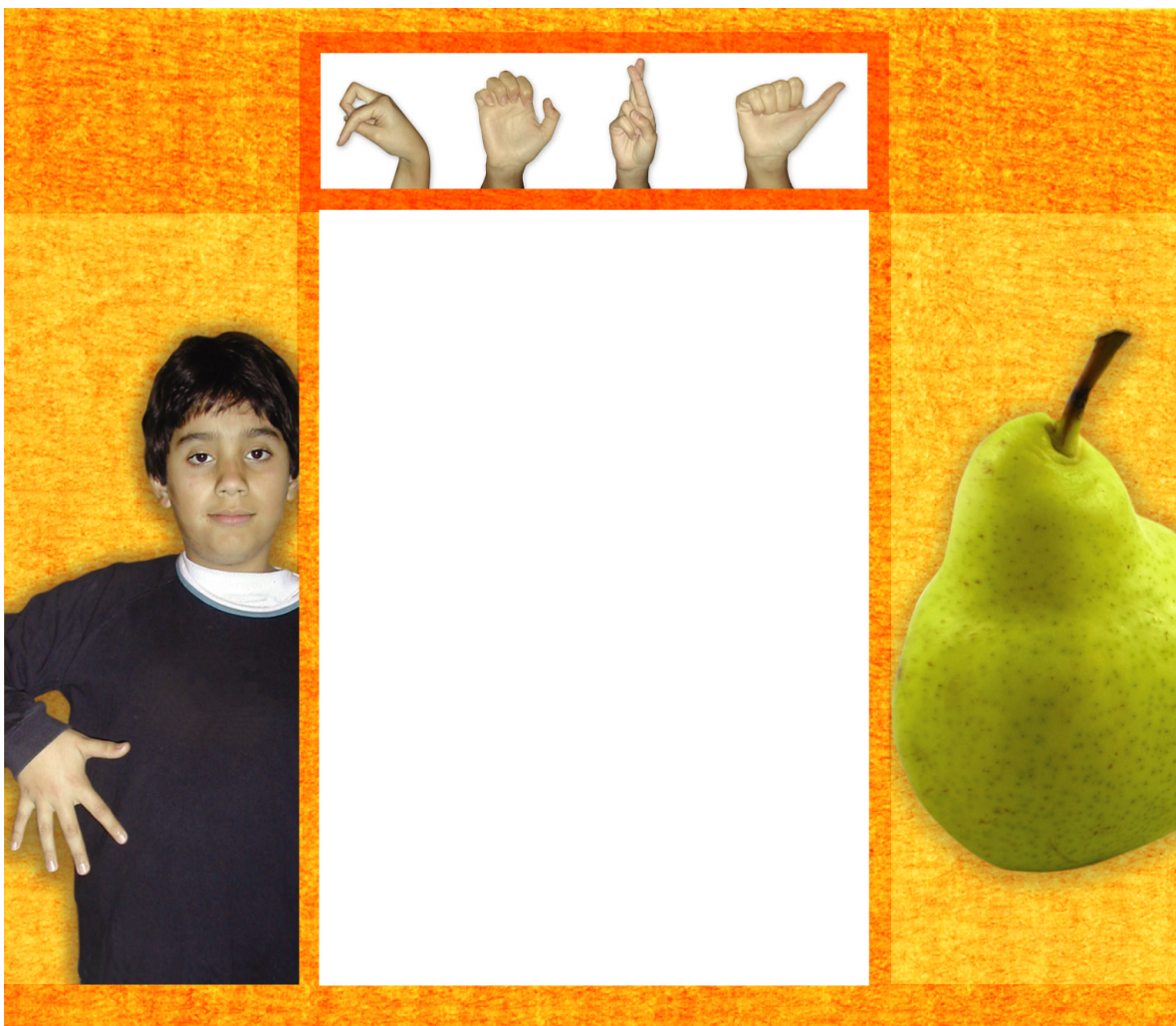
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Manzana
Tamaño original 39,5 x 22,5 cm
Escala 40%



Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Pera
Tamaño original 26 x 22,5 cm
Escala 60%



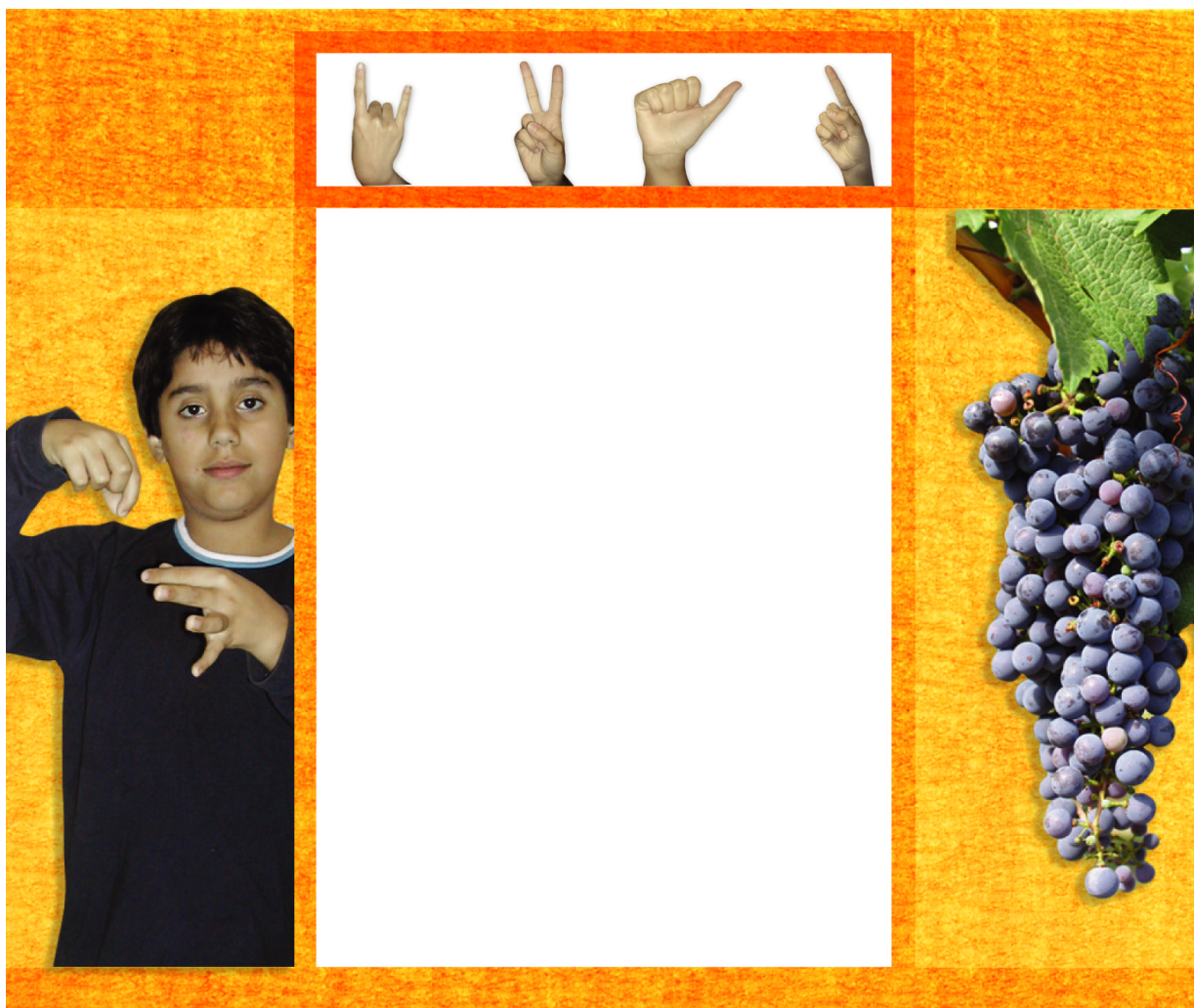
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Tomate
Tamaño original 31,8 x 22,5 cm
Escala 50%



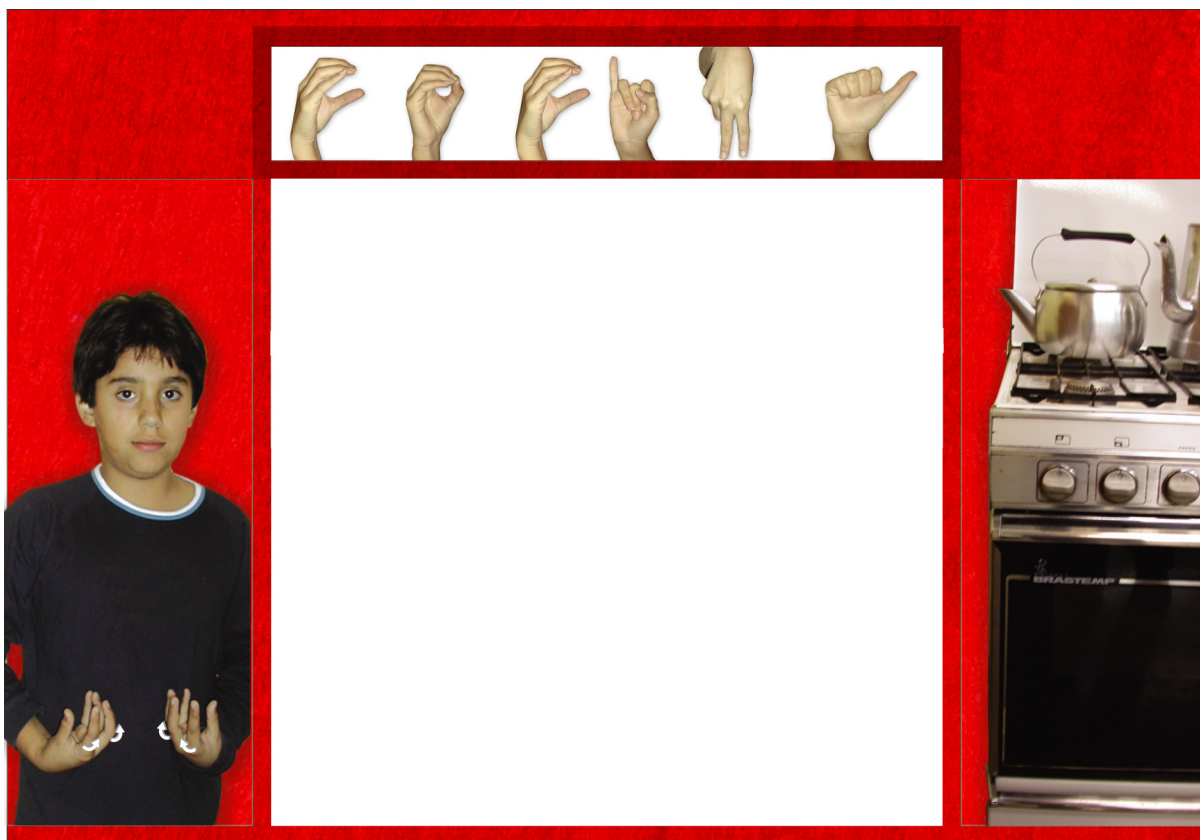
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Uvas
Tamaño original 27 x 22,5 cm
Escala 60%



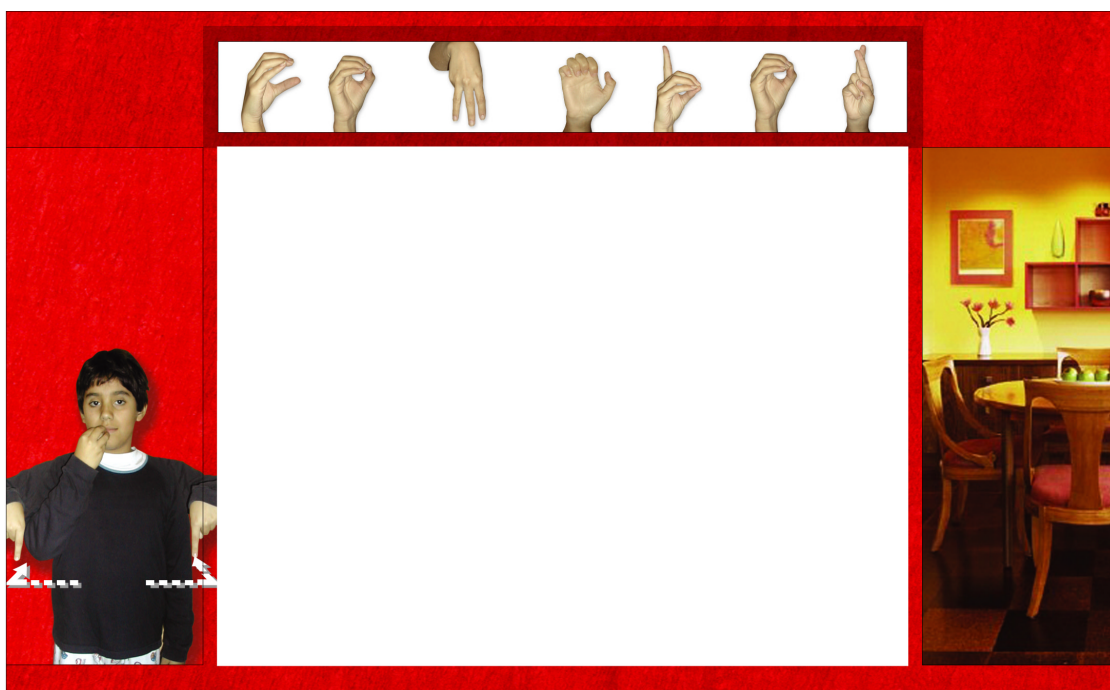
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Cocina
Tamaño original 31,8 x 22,5 cm
Escala 50%



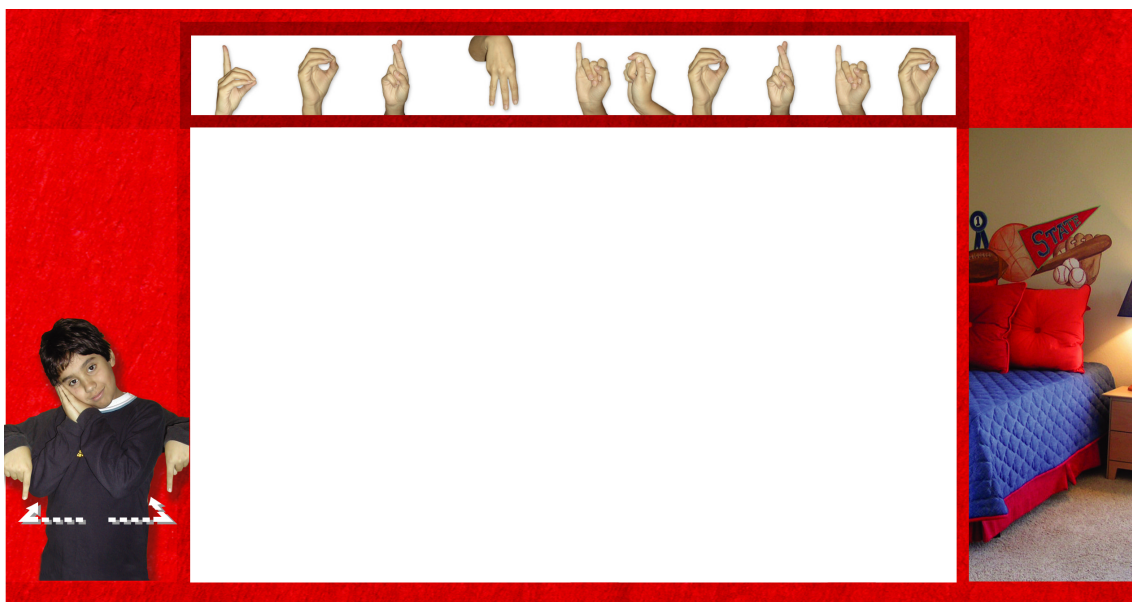
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Comedor
Tamaño original 36,8 x 22,5 cm
Escala 40%



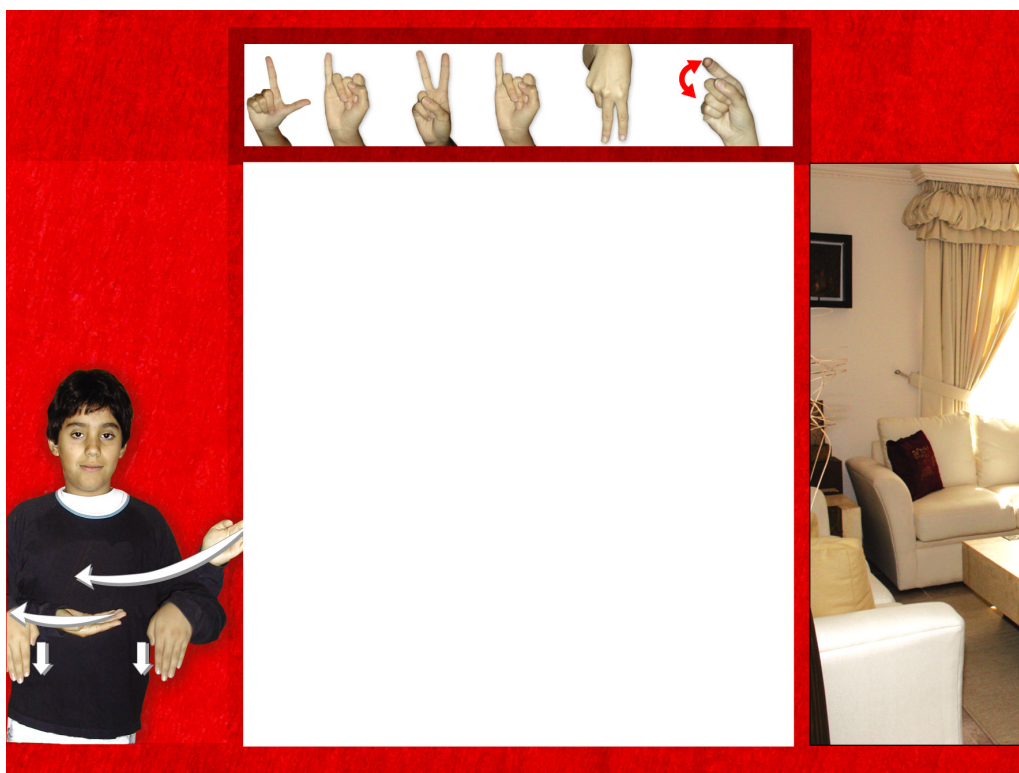
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Dormitorio
Tamaño original 43 x 22,5 cm
Escala 35%



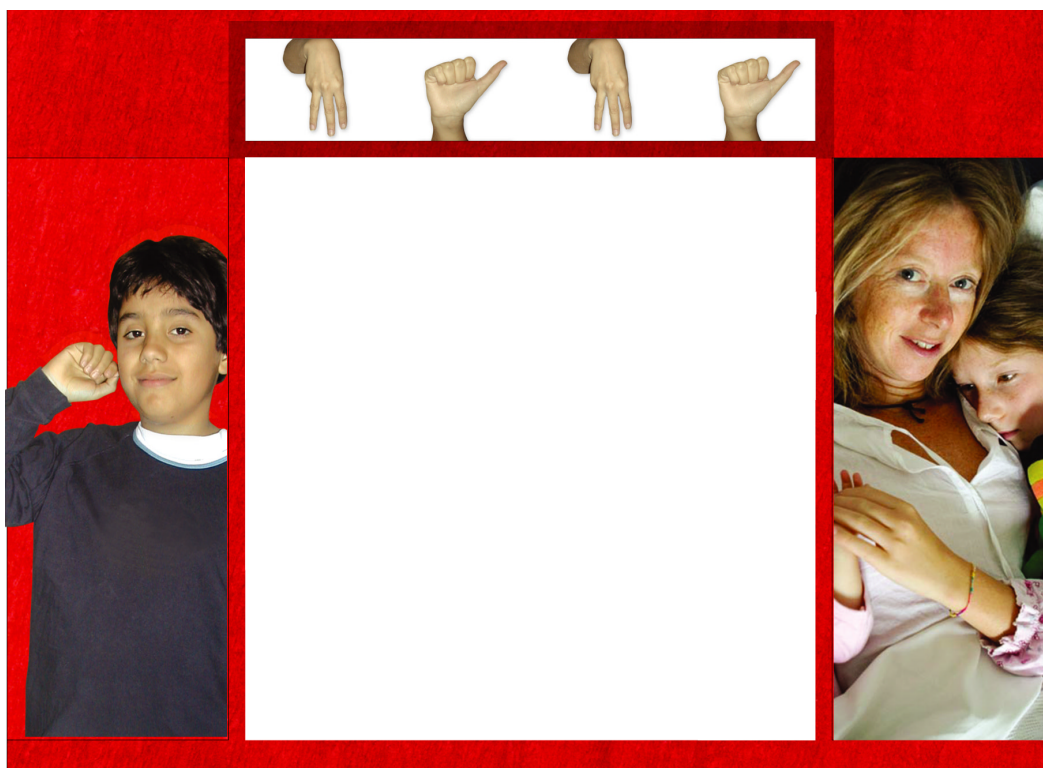
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Living
Tamaño original 30 x 22,5 cm
Escala 45%



Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Mamá
Tamaño original 31 x 22,5 cm
Escala 45%



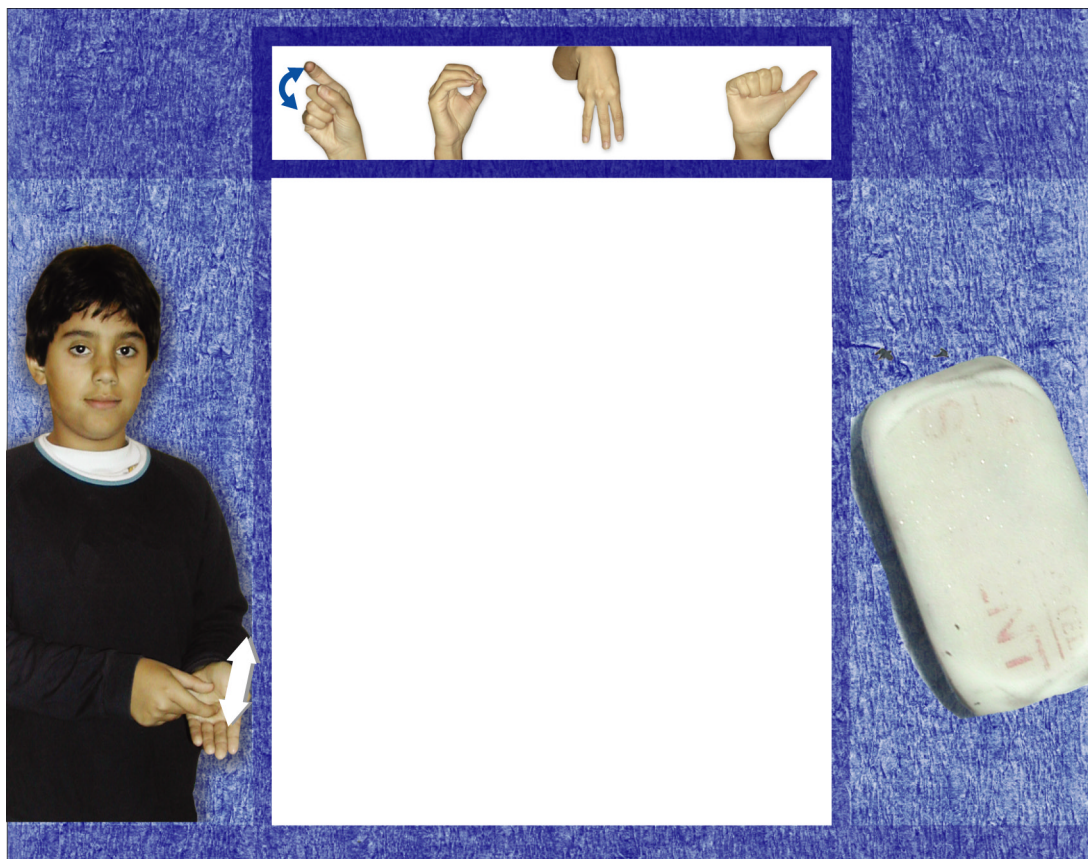
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Papá
Tamaño original 27 x 22,5 cm
Escala 50%



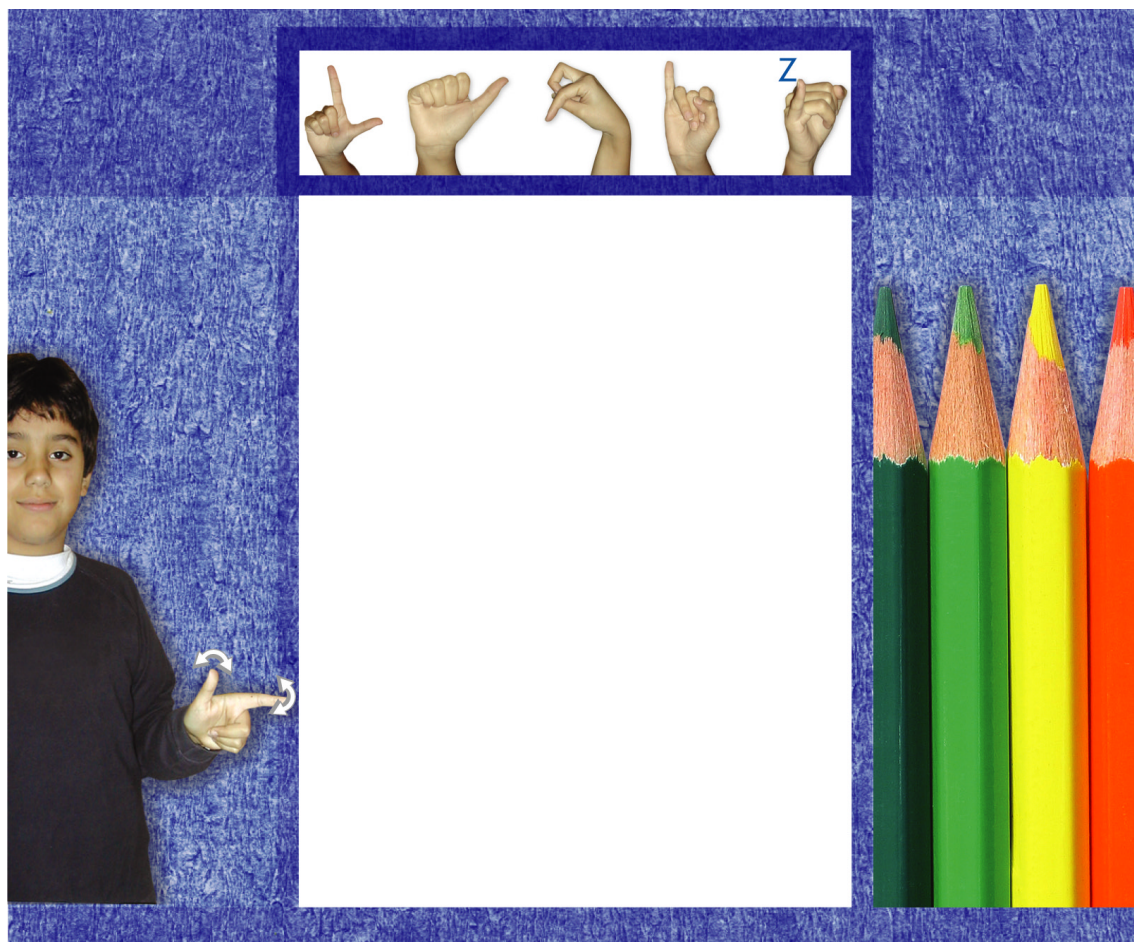
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Goma
Tamaño original 28,8 x 22,5 cm
Escala 50%



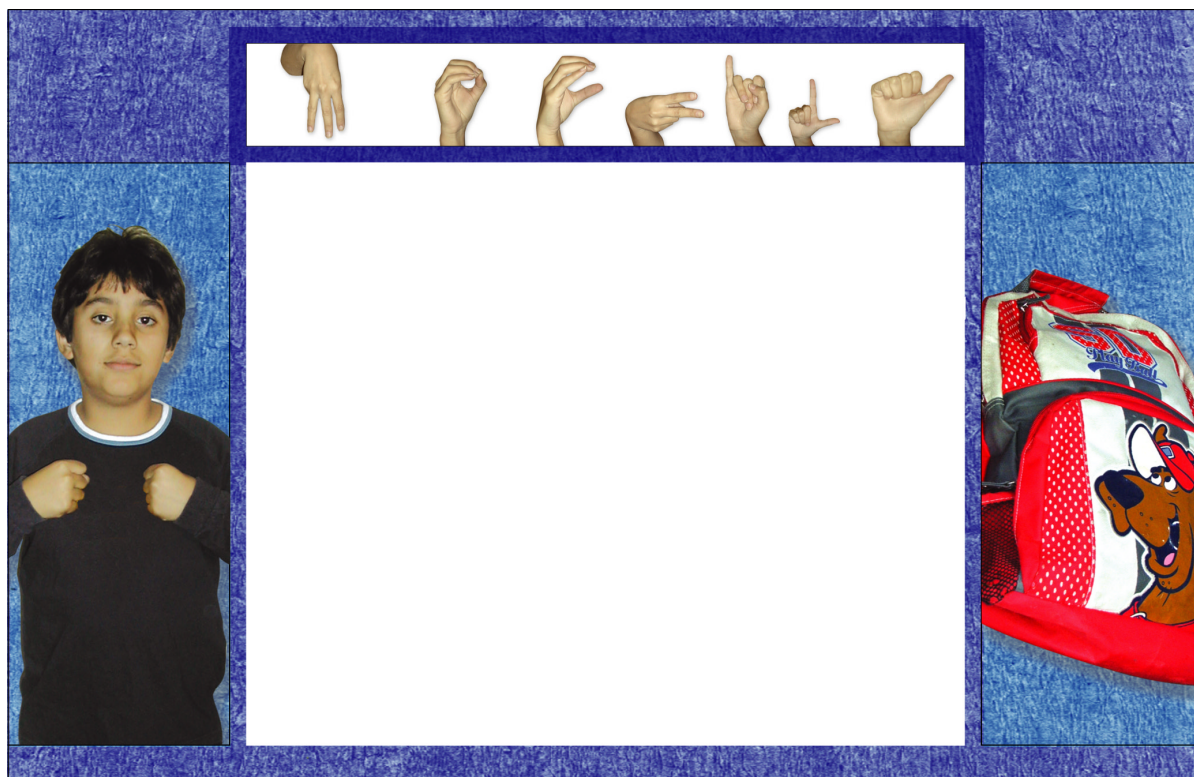
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Lápiz
Tamaño original 27,3 x 22,5 cm
Escala 55%



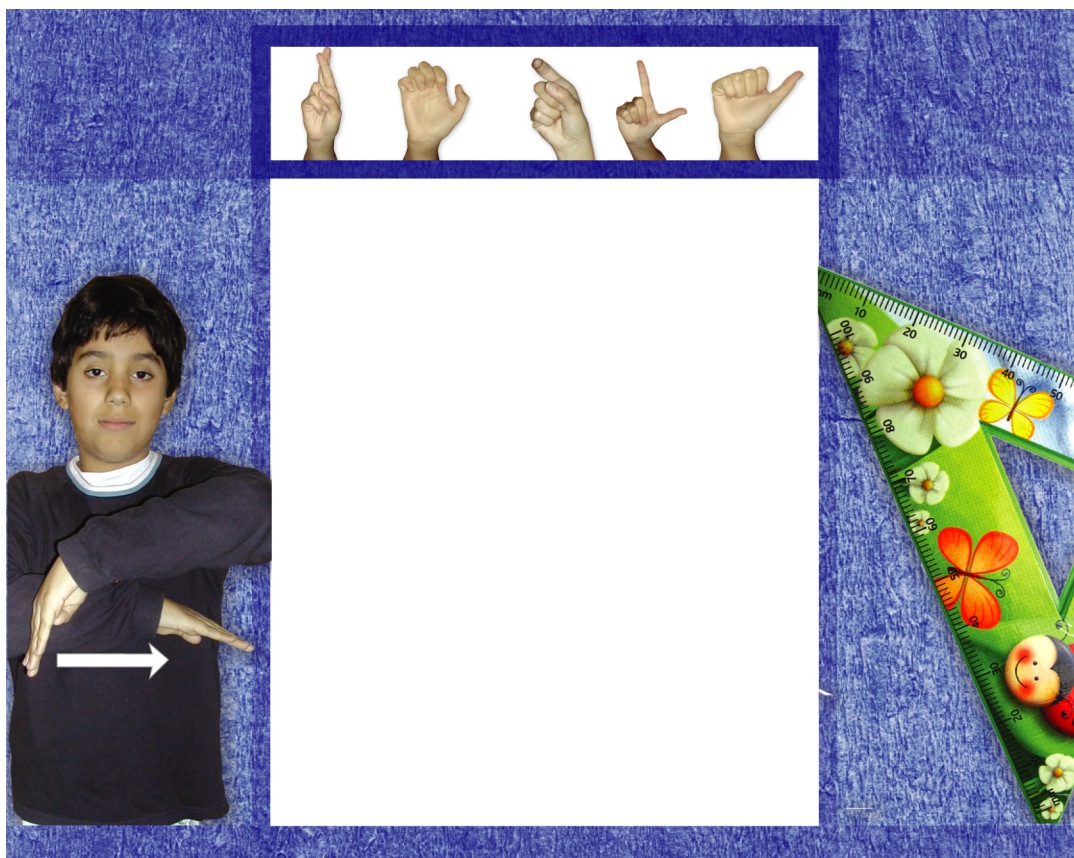
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Mochila
Tamaño original 35 x 22,5 cm
Escala 45%



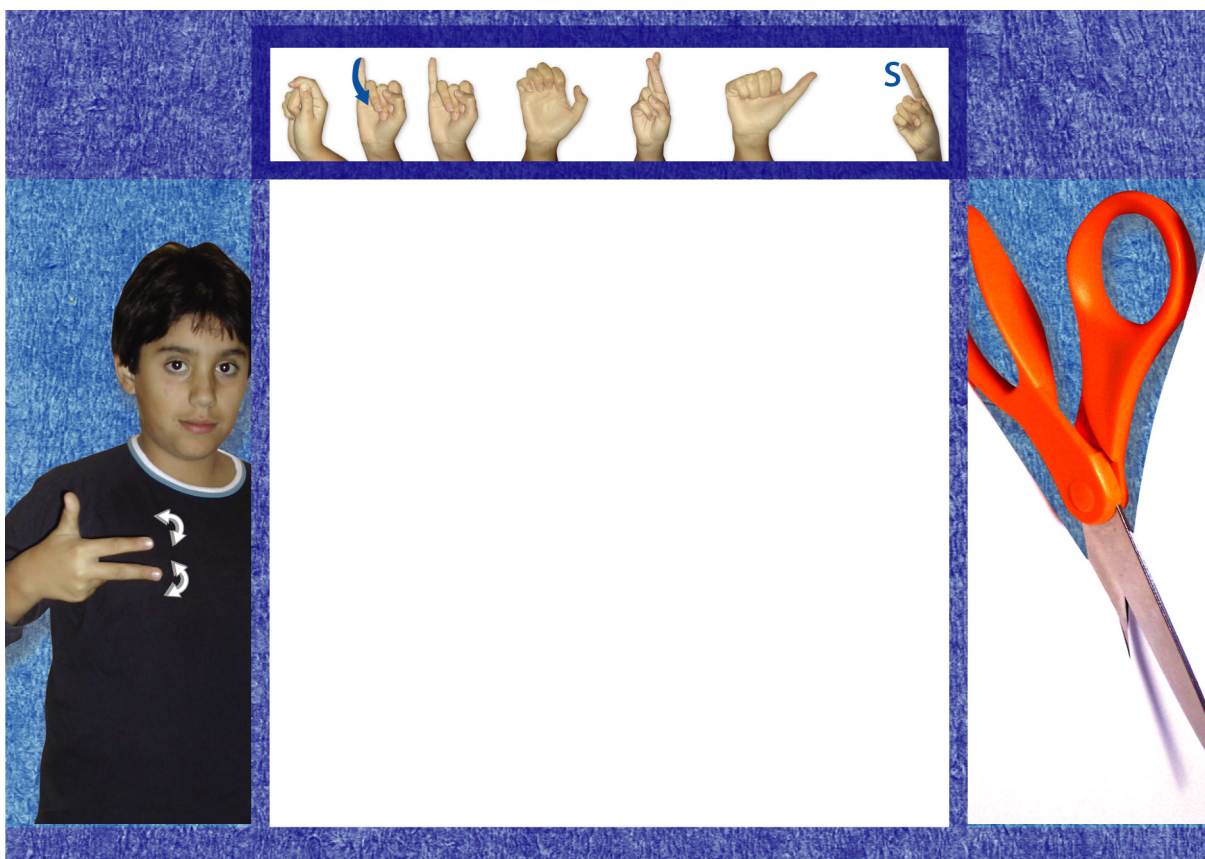
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Regla
Tamaño original 28,5 x 22,5 cm
Escala 50%



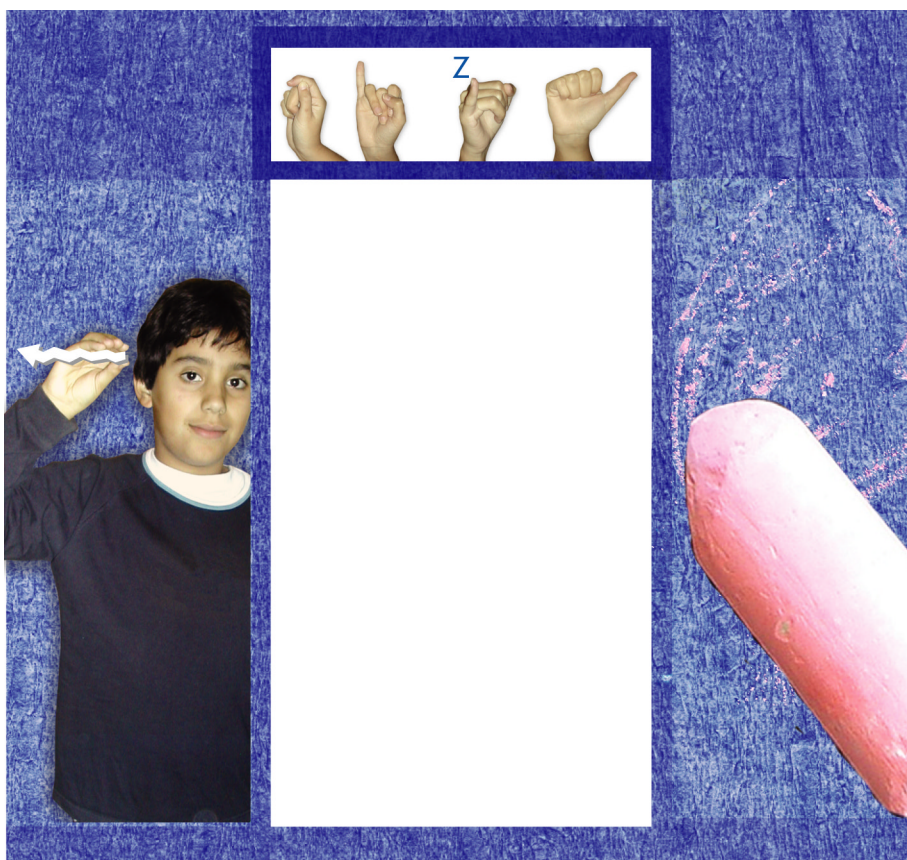
Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Tijeras
Tamaño original 40 x 22,5 cm
Escala 50%



Etapa 4:
Concepto semántico asociado, desde signo
dactilológico a clases de signos tipográficos

Plantilla Tiza
Tamaño original 24 x 22,5 cm
Escala 50%



Conclusiones

Como se ha expuesto en el desarrollo del proyecto, es fundamental la existencia de un material didáctico especialmente pensado y elaborado para los niños con deficiencia auditiva; que rescate tanto sus características perceptivas y cognitivas, como su lengua propia, que los hace pertenecientes y partícipes de una comunidad. Esto, no sólo en el caso de la adquisición del código escrito, sino también es aplicable a todos los conocimientos y materias que deben manejar las personas para su desarrollo integral.

La realidad chilena, en cuanto a los recursos didácticos para los niños deficientes auditivos, es precaria, debido a que no hay un desarrollo profesional ni “masivo” para ello. Es un proceso “interno” ya que las instituciones se preocupan sólo de crear materiales para cubrir sus propias necesidades, y hasta el momento, salvo proyectos de los mismos educadores, no existe una preocupación considerable para la elaboración de recursos especializados para ellos. Esto parece menos importante en el caso de los discapacitados auditivos comparado con lo que ocurre con los discapacitados visuales, ya que hay una preocupación mayor para el desarrollo de material especializado para estos últimos en todos los ámbitos, necesario por su deficiencia más evidente; lo que no ocurre con la comunidad sorda, ya que se asume que el hecho de que tengan la posibilidad de ver significa que pueden leer y la existencia de la lengua de señas como sistema de comunicación, les basta para enseñar y aprender, sin pensar en cómo ocurre este proceso.

El proyecto propuesto puede ampliar su área de desarrollo, pudiendo sumarle nuevas categorías y palabras, incluso verbos y adjetivos, permitiendo abarcar nuevos conocimientos y ampliar el uso del material, combinando sus partes y generando, por ejemplo oraciones; estimular la comprensión de frases y textos más elaborados.

Este proyecto es sólo una pequeña parte de un proceso de enseñanza global que busca un manejo significativo de la lengua escrita y desarrollo cognitivo íntegro de la persona con discapacidad auditiva. Por consiguiente, de pie para la preparación de nuevos proyectos, que consideren el desarrollo cognitivo de las personas sordas, no sólo en la amplitud y ejercitación de vocabulario, sino también, en etapas más avanzadas como la estimulación y ayuda en la comprensión de distintos textos, o incluso en la transmisión de otros conocimientos como matemáticas, comprensión del medio, etc.

Bibliografía

Libros

Báez L., Silvana. "Comuniquémonos I: texto de lectoescritura para niños sordos". Chile: Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS, 2003. 395 páginas.

Baines, Phil. "Tipografía: función, forma y diseño". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 2002, 191 páginas.

Claros Saavedra, Ruth Elizabeth. "La desmitificación de la educación de sordos: hacia una pedagogía de éxito"; La Serena, Chile. Mística Publicidad, 2004. 190 páginas.

Dondis, D.A., "Sintaxis de la imagen". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili, 1995. 212 páginas.

Editorial Santillana. "Castellano Hoy 8". Santiago, Chile. Editorial Santillana. 1994. 200 páginas.

Kohnstamm, Rita. "Psicología práctica del niño". Barcelona, España. Editorial Hender. 1991. 330 páginas.

Munari, Bruno. "Diseño y comunicación visual". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 1993. 368 páginas.

Padden, Carol. "Niños Sordos y Alfabetización". Centre UNESCO de Catalunya. OIE; Barcelona, 1990. 16 páginas.

Rodríguez, J.L. "Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili. 1977. 196 páginas.

Segers, J.E. "La percepción visual y la función de globalización en los niños". Madrid, España. Editorial Espasa - Calpe, 1960. 137 páginas.

Torres Montreal, Santiago. "Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos"; Málaga. Ediciones Aljibe, 2000. 340 páginas.

Wong, Wucius. "Fundamentos del Diseño". Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili, 1995. 348 páginas.

Revistas

Lissi, M., Cabrera, I., Raglianti, M., Grau, V. Salinas, M. "Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. Revista Psykhe, 12 (2), 37-50.

Fuentes inéditas

Cabrera, Irene; Lissi, María Rosa. "Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Escuela de Niños Sordos. Experiencias de Investigación - Acción". Proyecto de investigación Fondecyt N° 1010945 - Dipuc N° 2002/19CEII. (Inédita). Santiago (Chile): Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Diferencial; Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología. 2003. 58 páginas.

Castro C., Pablo, "Aprendizaje Del Lenguaje En Niños Sordos: Fundamentos Para La Adquisición Temprana De Lenguaje De Señas I". Artículo. Programa de Doctorado en Psicología. (Inédita). Santiago (Chile), Pontificia Universidad Católica de Chile. 2003. 5 páginas.

Cuevas Oyanedel, Hernán Gabriel. "Aproximaciones al conocimiento del lenguaje de señas del discapacitado auditivo". Tesis presentada para optar al título de magíster en educación, con mención en tecnología auditiva. (Inédita). Valdivia (Chile): Universidad Austral de Chile. 1988. 144 páginas.

Departamento de Salud de Virginia, Departamento de Virginia para Personas Sordas y con Disminución de la Audición. "Información para Padres de Niños con Pérdida de la Audición. Guía para Padres sobre los Recursos disponibles en Virginia". 2003. 26 páginas.

Díaz, Andrés. "Campaña comunicacional para fomentar la temprana integración de niños/as con deficiencia auditiva a instituciones de la especialidad en la comuna de Maipú" Tesis presentada para optar al título de Diseñador, con mención en Diseño Gráfico (Inédita). Santiago (Chile). Universidad de Chile. 2003. 85 páginas.

Fuentes Badillo, Lisset A. "Experiencia pedagógica en el ámbito de la lectura y la escritura como segunda lengua en un enfoque bicultural / bilingüe para niños sordos". Tesis presentada para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Educación Diferencial con Mención en Transtornos de Audición y Lenguaje. (Inédita). Santiago (Chile). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2002. 190 páginas

Gutiérrez, Patricia. "Identidad cultural chilena: educación a través de cuentos ilustrados para lectores principiantes de 4 a 6 años de edad". Tesis presentada para optar al título de Diseñador, con mención en Diseño Gráfico (Inédita). Santiago (Chile). Universidad de Chile. 2004. 154 páginas.

Macchi, Marisa. "Sordera y alfabetización. Cuando la enseñanza de lectoescritura implica la enseñanza de una lengua segunda". (Inédita). Buenos Aires (Argentina). 2004. 2 páginas.

Ocaranza Olivares, Joyce. "Confeción de fichas de ejercitación de la lengua de señas chilena". (Inédita). Santiago (Chile). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2003. 140 páginas

Ugarte, Mónica. "La audición: manual de apoyo para padres de discapacitados auditivos". Tesis presentada para optar al título de Diseñador. (Inédita). Santiago (Chile). Pontificia Universidad Católica de Chile. 1999. 97 páginas.

Vásquez A., Sonia. "Programa acupédico: apoyo gráfico". Tesis presentada para optar al título de Diseñador. (Inédita). Santiago (Chile). Pontificia Universidad Católica de Chile. 1984. Volumen 1, 90 páginas.

Fuentes electrónicas

Barroso, Henar León. Juguetes y Deficiencias.
<<http://www.libreriapedagogica.com/cursos/juguetes/juguetes%20y%20deficiencias.html>>

EENET Newsletter: Issue 4 [en línea] ¿Educación para todos los niños sordos para el 2015? <http://www.eenet.org.uk/newsletters/news4_sp/p12b.shtml>

Fondo Nacional de la Discapacidad. FONADIS. Revista Atrévete, Número 54. [En línea]. Sordos en Chile: El país debe aprender a escuchar.

<<http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=15&articulo=%20414#centro>>

Fondo Nacional de la Discapacidad. FONADIS. Revista Atrévete, Número 57. [En línea]. Estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en el trabajo con niños sordos.<<http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=15&articulo=811&PHPSESSID=bbc596c7120827793cc9be2b9a53d3fd#centro>>

Guía infantil.com. Revista para padres, madres, embarazadas, bebés y niños.
<<http://www.guiainfantil.com/libros/lectura/sordos.htm>>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Planes y programas, 1º año Básico. Lenguaje y Comunicación. <http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/1B02_Lenguaje.pdf>

INE. Resultados estadísticos del Censo 2002. Población con discapacidades, por sexo y tipo de discapacidad, según región y grupos de edad.
<http://www.ine.cl/cd2002/cuadros/7/C7A_00000.pdf>

Montoya, Víctor. “Las ilustraciones en la literatura infantil”.
<<http://www.leemeuncuento.com.ar/ilustraciones.html>>

Organización de Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de los Estados Americanos (CIDI/OEA). “Apoyos pedagógicos para la Integración de Menores de 6 años con Discapacidad a la Escuela Regular”. Material específico realizado por Argentina en el marco del proyecto “Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación Inicial y Preescolar”, para cada tipo específico de discapacidad, en este caso la discapacidad auditiva. 2002. <http://www.mineduc.cl/educ_especial/doc_apoyo/auditiva_argentina.pdf>

Red estudiantil. Artículos ¿Leer cuentos en voz alta a niños Sordos? ¡IMPOSIBLE!
<http://www.redestudiantilpr.net/articulos/n_sordos.htm >

Rodríguez, Dolores. “Análisis del tratamiento del cuento clásico infantil”. <<http://cvc.cervantes.es/actcult/ilustracion/cuento.htm>>

Universidad de Ciencias de la Educación, Revista Intramuros Número 11. “Educación de niños sordos. Del silencio a la integración” [en línea]
<http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n11_a04.html>

Wikipedia, la enciclopedia libre. Definición de Didáctica.
<<http://es.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1ctica> >

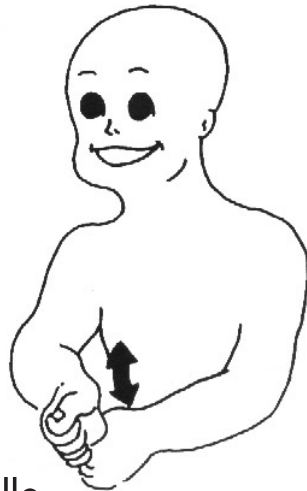
Anexo

Referentes de Señas

Las señas que sirvieron de modelo para la elaboración del material fueron extraídas del libro "Manual de lengua de Señas", de la Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación.

A continuación se presentan algunas de las ilustraciones utilizadas como guía en las distintas categorías.

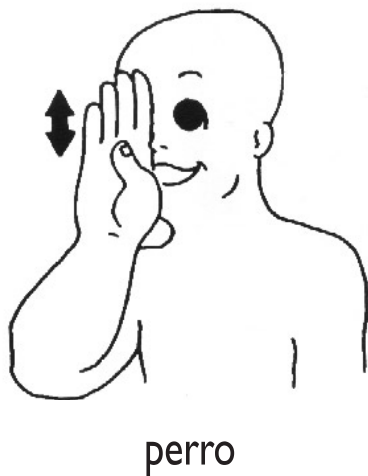
Animales



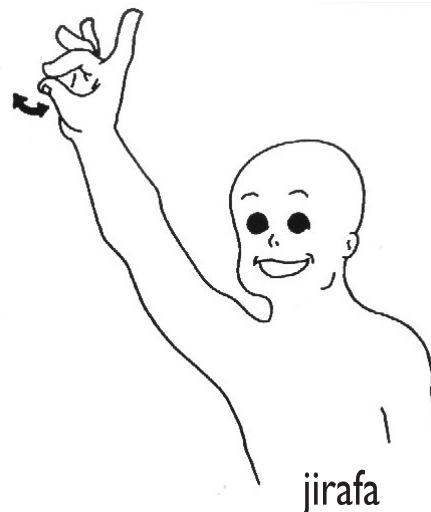
caballo



gato

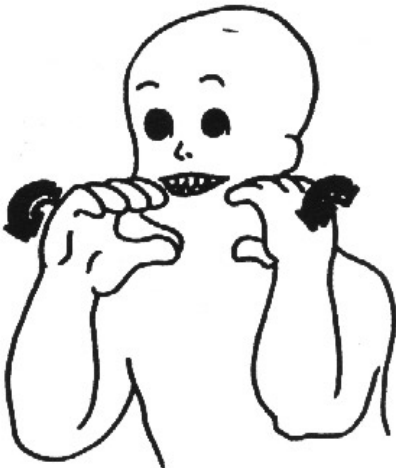


perro

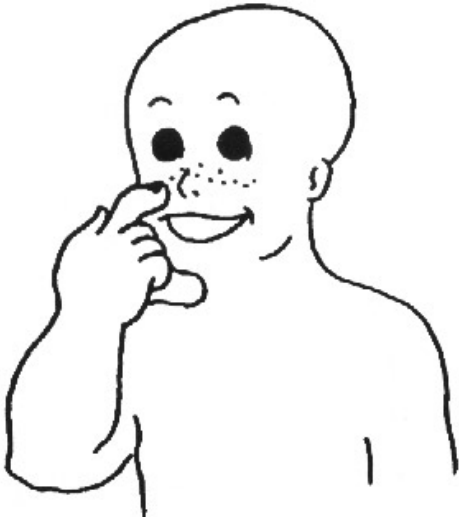


jirafa

Alimentos



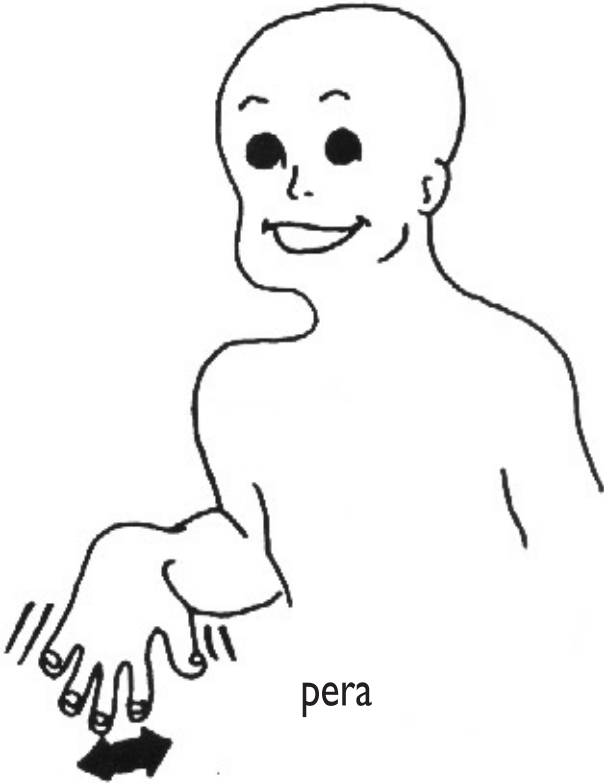
choclo



frutilla



manzana



pera

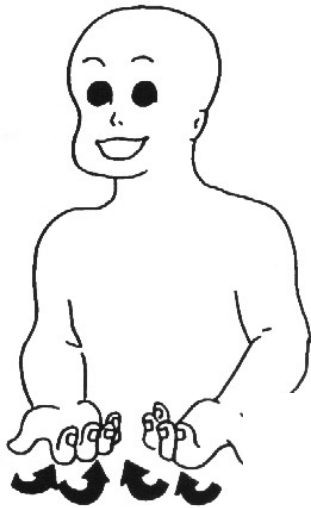


tomate

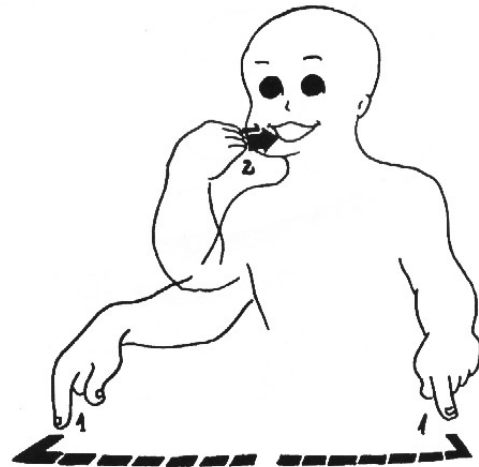


uvas

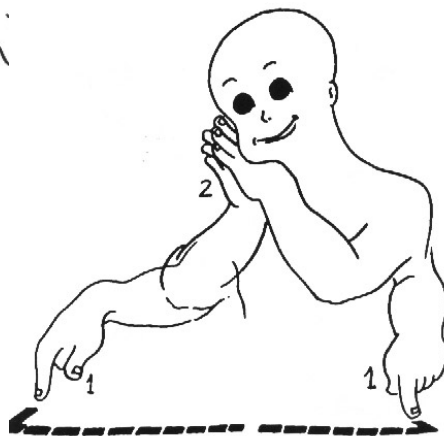
Hogar



cocina



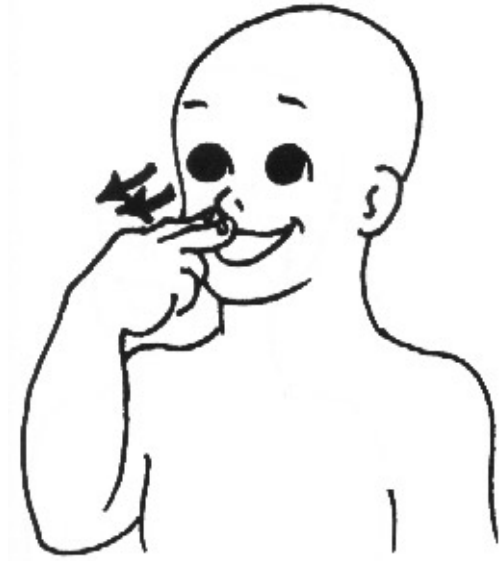
comedor



dormitorio

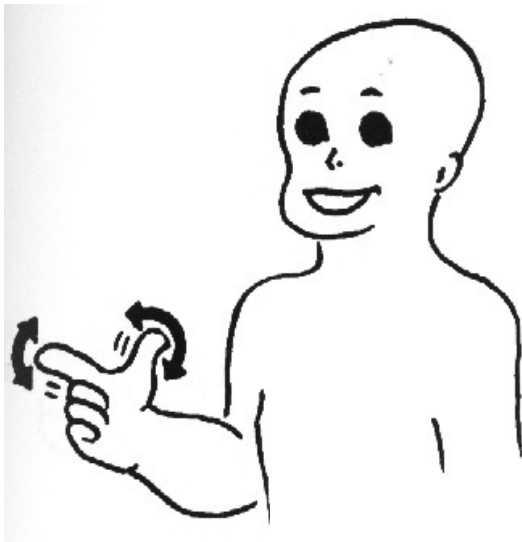


mamá

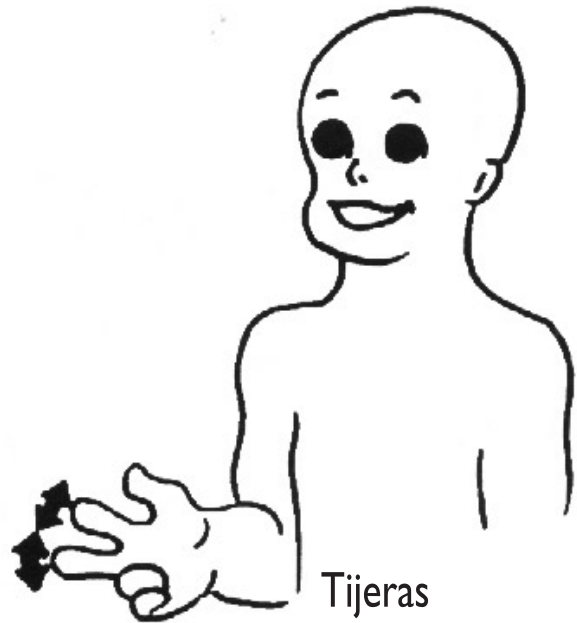


papá

Colegio



Lápiz



Tijeras

