



**UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**SUSTRATO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
EN SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES DESDE UNA
PERSPECTIVA CREATIVA**

**AUTOR: WILLIAMS CARO
TUTOR: DR. CARLOS R. AGÜERO ROSSI**

CABUDARE, MAYO 2.013



**UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**SUSTRATO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
EN SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES DESDE UNA
PERSPECTIVA CREATIVA**

**Tesis Doctoral para Optar al Título de Doctor en Ciencias de la
Educación**

**AUTOR: WILLIAMS CARO
TUTOR: DR. CARLOS R. AGÜERO ROSSI**

CABUDARE, MAYO 2.013



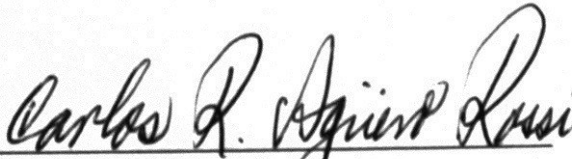
**UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTORIZACIÓN

Yo, **Carlos R. Agüero Rossi, C.I. 5.363.751**, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada: **Sustrato Teórico-Práctico Sobre la Enseñanza del Inglés en Sordos e Hipoacúsicos Bilaterales desde una Perspectiva Creativa**, presentada por el ciudadano: **Williams Caro, C.I. 8.515.728**, para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Cabudare a los quince días del mes de Enero de 2013.


Dr. Carlos R. Agüero R.
C.I.: 5.363.751

ÍNDICE GENERAL

	Pp.
LISTA DE CUADROS.....	viii
LISTA DE GRAFICOS.....	ix
LISTA DE MATRICES.....	x
DEDICATORIA.....	xi
AGRADECIMIENTOS.....	xii
RESUMEN.....	xiii
INTRODUCCION.....	1
MOMENTO	
I CONTEXTO EMPIRICO.....	4
Aproximación al Fenómeno a Conocer.....	4
Propósitos.....	9
Justificación.....	9
Alcances de la investigación.....	12
Limitaciones de la investigación.....	13
II MARCO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO REFERENCIAL.....	14
Antecedentes de la investigación.....	14
Referentes Teóricos del Objeto de Estudio.....	18
La Creatividad.....	19
Teorías sobre Creatividad.....	25
Teoría Psicoanalítica.....	26
Teoría Perceptual.....	27
Teoría Humanista.....	28
Teoría Factorial.....	29
Teoría Neuropsicofisiológica.....	31
Técnicas de Enseñanza Creativa.....	33

	Pp.
Clasificación de las Técnicas Creativas.....	35
Técnicas del Método Analógico.....	36
Técnicas del Método Antitético.....	38
Técnicas del Método Aleatorio.....	40
Técnicas Creativas y Operaciones Mentales.....	44
Enfoques en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.....	51
Enfoque Oral o la Enseñanza Situacional de la Lengua.....	51
El Método Audiolingual.....	52
Teoría Cognoscitiva.....	52
El Código Cognitivo.....	52
Enfoque Comunicativo.....	53
Teoría Constructivista.....	53
El Enfoque Natural.....	54
El Enfoque Integral.....	55
Caracterización Socio-Psicopedagógicas en la Educación de las Personas Sordas.....	56
La comunicación total.....	59
Deficiencias Auditivas y su enfoque médico.....	60
Causas de los Trastornos de la Audición.....	63
Cambios conceptuales de la Sordera.....	65
Perspectiva Socio-Cultural.....	67
Clasificación del Deficiente Auditivo.....	68
Hipoacúsicos Bilaterales.....	71
Clasificación de las hipoacusias.....	73
Según localización.....	73
Según el Grado de Pérdida Auditiva.....	73
Según el momento de Aparición.....	74

	Pp.
Perspectiva Socio Antropológica de la Sordera.....	75
El Niño sordo y la lengua.....	76
El Desarrollo Lingüístico de los niños hipoacúsicos.....	78
La Lengua de señas venezolanas – LSV.....	79
Destreza lectora en Lengua de Señas Venezolanas.....	79
Abordaje de la escritura en el sordo.....	84
Características de la comunidad sorda.....	85
El Bilingüismo y su modelo en la comunidad sorda.....	86
El Sordo Bilingüe.....	88
Creatividad y Aprendizaje en estudiantes sordos e Hipoacúsicos bilaterales.....	94
Bases Legales.....	98
Sistema de Unidades de Análisis.....	102
III ABORDAJE ONTOEPISTEMOLOGICO Y METODOLÓGICO DEL PROCESO COGNOSCENTE.....	104
Ubicando el Estudio en el Contexto de la Investigación Cualitativa.....	104
Conociendo la Ontología del Fenómeno a Conocer.....	108
Posición Epistemológica del Investigador.....	110
Técnicas e Instrumentos para abordar la realidad Fenoménica.....	116
Diseño de Investigación.....	118
IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	126
Hallazgos y Reflexiones.....	146
V SUSTRATO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES DESDE UNA PERSPECTIVA CREATIVA.....	151
Justificación de la Aproximación Teórica.....	153
Fundamentos del Sustrato Teórico-Práctico.....	154
Estructuración Holográfica del Sustrato Teórico-Práctico.....	162

	Pp.
Ejes Ordenadores para el Proceso de Cambio.....	166
Eje Accionario I: Gestión para el Cambio.....	168
Resistencia al Cambio del Docente.....	169
Motivación del Docente.....	170
Manejo de la motivación positiva del Docente Mediador.....	173
Manejo de la motivación del Docente durante el proceso de Aprendizaje.....	174
Manejo de la motivación en el proceso de Evaluación.....	175
Dinámicas Comprensivas.....	176
Eje Accionario II: Praxis Comunicacional del docente de Inglés.....	187
Eje Accionario III: Fortalecimiento de Cognitivas Psicolingüística.....	204
Eje Accionario IV: Integración de Pedagogía Didáctica.....	210
La Planificación Docente desde una perspectiva Creativa.....	210
Estrategias Creativas para la Enseñanza del Inglés.....	219
Pensamiento Visual.....	220
Técnica Solución Creativa de Problemas.....	220
Validación del Sustrato Teórico-Práctico.....	225
Proceso para la Validación de la Teoría.....	226
REFERENCIAS.....	228
ANEXOS.....	244
A. Guía de Entrevista Dirigida al Personal Docente (Especialista: Ingles, Intérprete, Educación Especial).....	245
B. Guía de entrevista dirigida a estudiantes (Sordos e Hipoacúsicos Bilaterales).....	248

C. Formato para Validar el Criterio de Consistencia Interna.....	251
D. Formato para Validar el Criterio de Consistencia Externa.....	254
E. Formato para Validar la Originalidad de la Aproximación Teórica.....	257

LISTA DE CUADROS

CUADRO	Pp.
1 Características de la sordera según el grado de pérdida Auditiva.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	Pp.
1. Técnicas Creativas y Operaciones Mentales	46
2. Campo de Aplicación de las Técnicas Creativas	50
3. Hemisferios Cerebrales	97
4. Representación Holográfica de las Categorías Emergentes	141
5. Estructuración del Sustrato Teórico-Práctico	165
6. Acciones Operativas del Sustrato Teórico-Práctico	167
7. Gestión para el Cambio Protagonico del Docente	186
8. Praxis Comunicacional Inmersa en la Enseñanza del Inglés a Estudiantes Sordos e Hipoacúsicos Bilaterales	200
9. Praxis Comunicacional del Docente para activar el Protagonismo del Estudiante Sordo en la Enseñanza del Inglés	201
10. Acciones Básicas para el fortalecimiento de Competencias Cognitivas Psicolingüísticas en la práctica Docente	209
11. Proceso de Planificación Docente Creativa	213
12. Acciones para la Integración Pedagógica Didáctica	224

LISTA DE MATRICES

	Pp.
MATRIZ	
1 Unidad de Análisis.....	103
2 Informantes claves del estudio.....	121
3 Diseño de la Investigación.....	124
4 Interpretación de las Construcciones y Categorías Emergentes de los Conocimientos de los Docentes.....	128
5 Interpretación de las Construcciones y Categorías Emergentes en Relación a los Dominios Cognoscitivos de los Actores.....	138
6 Análisis de Categorías Teóricas.....	142

DEDICATORIA

A mi madre Trina.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, valores, silencio y motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi padre Pascual.

Por los ejemplos de perseverancia y constancia que me infundiste siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor y abnegación mientras estuviste a mi lado físicamente. Aunque ausentes estés... ¡Gracias!

A mis familiares.

A mis hermanos y hermana por estar siempre presentes, acompañándome para realizarme. Con especial sentimiento a mi sobrino Eliezer Jesús, que sirva de ejemplo a seguir en la constante búsqueda del conocimiento. A mi hijo donde quiera que estés... Gracias por su apoyo y confianza.

A mis colegas,

Quienes ejercen con amor y dedicación la labor más noble y difícil de la sociedad: Educar.

A la Comunidad Sorda,

Son ustedes el corazón de esta tesis doctoral.

“Una persona sorda puede hacer cualquier cosa igual que un oyente excepto oír”. I. King Jordan

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la maternal Virgen María por estar siempre a mi lado, guiándome, animándome, sosteniéndome a lo largo de mi vida. ¡Gloria y alabanzas a tí Señor!

A mi tutor, amigo y mentor Dr. Carlos Agüero Rossi, por sus frases motivadoras ¡Felicitaciones!... ¡Adelante!... ¡Éxitos!... aunado a sus aportes significativos en la conducción de la investigación.

A mis compañeros doctorantes quienes me acompañaron en esta trayectoria de aprendizajes y conocimientos.

A mis amigos con quienes he crecido y quienes son baluartes en mi formación como ser humano cuyo espíritu de servicio y calidad humana es la distinción en la excelencia: Dra. Elvi de Morr, Mariela Escorcha, Belkys Puertas, Jesús y Marcelo Garranchán.

A personal docente, y comunidad sorda de la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández” de San Felipe, Estado Yaracuy por su apoyo incondicional. Dios les pague...

A la Legión de María organización católica mundial por sus principios y valores, cuyo principal misión es ver en cada persona el verdadero rostro de Jesucristo, sobre todo en aquellos los más débiles, y apartados por la sociedad. Gracias por la disciplina férrea como norma de vida.

“Qué importa la sordera del oído cuando la mente oye,
la verdadera sordera, la incurable sordera
es la de la mente” Víctor Hugo



**UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**SUSTRATO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
EN SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES DESDE UNA
PERSPECTIVA CREATIVA**

Autor: Williams Caro

Tutor: Dr. Carlos R. Agüero Rossi

Año: 2013.

RESUMEN

El Sistema Educativo Venezolano, en su política de mejorar la calidad de la educación aplica proyectos con la finalidad de generar prácticas educativas donde el estudiante en forma específica aquel que presenta una condición de vida con características especiales o diferentes exprese su potencial creativo. En atención a lo señalado, el propósito de la presente investigación es generar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández" de San Felipe, Estado Yaracuy. La investigación estuvo enmarcada en el paradigma cualitativo postpositivista, sustentada en el método fenomenológico hermenéutico. La información fue recolectada a través de la revisión documental, la entrevista en profundidad a informantes claves (docentes-intérprete-estudiantes) y el grupo de discusión. Los hallazgos se procesaron utilizando en forma de conceptos y proporciones codificados a través de la técnica de la triangulación de fuentes, donde se evidenció de vital importancia, la formación del docente para que genere prácticas educativas donde el estudiante sordo pueda desarrollar su creatividad y tenga la oportunidad de dar significados a elementos visuales para analizar la información, resolver problemas e involucrarse en su tarea de aprender. Se evidenció que los alumnos sordos requieren de que el profesor de la asignatura inglés utilice estrategias que le permitan el dominio de destrezas para desarrollar competencias lingüísticas y cognoscitivas del idioma además de ello genere una atmósfera didáctica para leer, observar y pensar de manera reflexiva donde el alumno resuelva problemas a través de figuras alusivas al tema.

Descriptores: Creatividad, Enseñanza del Inglés, Estudiantes con Discapacidades Auditivas.



**UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRACTICAL-THEORETICAL SUBSTRATE ON THE TEACHING OF
ENGLISH IN DEAF AND BILATERAL LACK OF HEARING FROM A
CREATIVE PERSPECTIVE**

Autor: Williams Caro

Tutor: Dr. Carlos R. Agüero Rossi

Año: 2013.

ABSTRACT

On Venezuelan education system in its policy to improve the quality of education projects implemented in order to generate educational practices where specifically the student who has a condition of life with special characteristics or different to express their creative potential. In response to the above the purpose of this research is to generate a Practical-theoretical substrate on the teaching English in deaf and bilateral lack of hearing from a creative perspective in the School of Visual Arts "Carmelo Fernandez" San Felipe, state Yaracuy. The research was framed within the qualitative paradigm, post positivist, based on the method and the phenomenological hermeneutical. The information was collected through document review, in-depth interviews with key informants (teacher-student interpreter) and the discussion group. The findings were processed using in the form of coded concepts and proportions through the technique of triangulation of sources, which evidenced the vital importance of teacher training to generate educational practices where deaf students can develop their creativity and have the opportunity to give meaning to visual elements, to analyze information, solve problems and engage in their task of learning. It showed that deaf students require the English subject teacher uses strategies that allow for mastery of skills and cognitive development of language skills of language in addition, creates an atmosphere for teaching reading, watching and reflective thinking where the student solves problems through figures referring to the topic.

Descriptors: Creativity, Teaching English, Students with hearing needs.

INTRODUCCIÓN

Toda sociedad que tiene como objetivo alcanzar su progreso y crecimiento, requiere de hombres cada vez más imaginativos y creativos capaces de enfrentar con ideas innovadoras, alejadas del pensar esquemático y rutinario, los retos que se plantean con la finalidad de llevar adelante las transformaciones que hagan realidad la aspiración de lograr un mundo mejor.

En este sentido, la educación juega un papel primordial, correspondiendo al docente asumir con responsabilidad nuevos estilos de enseñanza donde se deje de lado modelos estereotipados y desconectados de la realidad social del estudiante para orientarlo bajo esquemas innovadores, ajustados a sus capacidades, habilidades, necesidades e intereses para el logro de los objetivos propuestos.

Al planteamiento anterior, es necesario agregarle que el profesor debe desarrollar las actividades en el aula a través de diversos métodos y estrategias, de manera tal, que la práctica pedagógica se convierta en un proceso dinámico y activo donde el estudiante tenga la oportunidad de expresar su creatividad.

De allí que, educar para la creatividad es instalarse en el ámbito de lo posible, de otros horizontes que superen lo actual, que rompan los límites estrictos de la materia, del tiempo y espacio, en definitiva de las conquistas pretéritas. Por ello, el creador ha de estar siempre abierto a un futuro autoexigente, perfectivo, guiado según Orellana (2009), por el principio de que “todo puede hacerse mejor, si el futuro lo demanda” (p. 16).

A tal efecto, conceptualizar la función del docente del nivel de educación media, diversificada y profesional basada en la inducción de la

capacidad creativa, es un desafío imperativo cultural de primer orden, en la creatividad que a diario enfrentan las instituciones educativas sobre todo aquellas que atienden estudiantes con necesidades especiales, quienes no pueden ser abordados con estrategias mecánicas, rutinarias y conformistas, que limiten su potencial creativo, sino que por el contrario se desarrolle en los mismos un variado repertorio de pensamiento que les permita privilegiar el uso de la imaginación, fantasía, inventiva, reflexión y el incremento de las capacidades visuo espaciales del cerebro.

En este sentido, Peña (2009), señala cuando se integra un estudiante con necesidades especiales al aula regular, hay que brindarle la oportunidad de aprender, comprender sus facultades intelectuales y su equilibrio psicoafectivo, es decir, permitir la compensación de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia, tales como aquellos que presentan deficiencia auditiva (sordos e hipoacúsicos), quienes tienen mayor dificultad, dado que cuando son integrados a las instituciones regulares y en éstas no existen docentes con habilidades y conocimientos para crear, desarrollar y formular estrategias, y adaptaciones curriculares que puedan satisfacer sus necesidades sobre todo en la enseñanza del inglés para lo cual amerita de poner en práctica cuatro destrezas básicas del lenguaje (oír, hablar, leer y escribir) las cuales son de gran importancia para que el alumno(a) pueda poseer y obtener un dominio más completo de este idioma extranjero.

Desde esta perspectiva, la investigación tuvo como propósito generar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa, en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy. De acuerdo a lo expuesto, el investigador estableció una relación intersubjetiva y dialógica con los informantes claves, para aprehender sus testimonios contruidos por ellos, con la finalidad de llegar a conocer, comprender e

interpretar lo que ellos piensan en relación a la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Para ello, fue necesario revisar aspectos teóricos, los cuales constan de dos partes: los antecedentes relacionados con la investigación y las teorías con de elementos referenciales vinculados con las dimensiones de este estudio, en tanto el soporte epistemológico se inscribe dentro de los postulados del construccionismo social.

En lo que respecta al abordaje metodológico, se trata de una investigación Cualitativa, de campo, tipo descriptivo; el método para abordar la realidad, fue el fenomenológico hermenéutico, los informantes claves pertenecen el contexto socio-cultural de la institución educativa objeto de estudio.

La investigación está organizada en cinco (5) momentos: Momento I, contentivo de la contextualización del objeto de estudio; interrogantes de la investigación, propósitos que orientan el estudio, la justificación, alcances y limitaciones. El Momento II, presenta el marco epistemológico y teórico referencial, conformado por los antecedentes relacionados con la investigación y los referentes teóricos del objeto de estudio. El Momento III, referido al abordaje metodológico, en el cual se expone la fundamentación ontoepistemológica, tipo de investigación, diseño de la investigación, técnicas de recolección de información y técnica de análisis de la información. El Momento IV, contiene la presentación, análisis de los resultados y las reflexiones finales producto del tratamiento realizado en la investigación. El Momento V, está conformado por el sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa. Por último, se presentan las referencias bibliográficas que sirven de apoyo a esta investigación y los anexos.

MOMENTO I

CONTEXTO EMPÍRICO

Aproximación al Fenómeno a Conocer

El hombre es un ser social que se nutre de la experiencia que le proporciona la interacción con sus semejantes y el ambiente que lo rodea; se puede decir que existe una innegable dependencia entre los seres humanos que los obliga a ayudarse, apoyarse, compartir, e intercambiar información en función de sus necesidades, condición que los lleva a desenvolverse en espacios comunes que influyen en su crecimiento y formación personal, los cuales atendiendo al sentido complejo de la sociedad, deberán adoptar orientaciones y métodos que los lleven al desarrollo de procesos óptimos, capaces de generar los aportes que se espera conduzcan al individuo hacia un completo y sano desarrollo.

En este sentido, la educación como proceso que abarca al ser humano en todas sus dimensiones, posibilidades y capacidades, es un encuentro entre personas que lleva a una comprensión completa de sí mismo y de la sociedad, procurando el desarrollo de actitudes críticas y creativas, que permitan una interacción efectiva entre los miembros de una comunidad. A tal efecto, Coll (2001), acota que la educación designa un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros; afirma que a diferencia de otros actores sociales el motivo principal de un educador es el ejercicio de la influencia educativa sobre sus estudiantes.

De allí que, la tarea del docente sea la de asumir el reto de contribuir para el proceso de enseñanza, se inserte dentro de nuevos

paradigmas, donde los protagonistas sean los estudiantes, de tal forma que éstos tengan capacidad para desarrollar su pensamiento lógico, la convivencia social y así estén más preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad que presenta cambios constantes y exige de ellos tomas de decisiones fundamentales.

Para lograr tal propósito, se considera de vital importancia la presencia de un profesor competente, creativo, capaz de proporcionar un clima y ambiente apropiado, que brinde al estudiante la posibilidad de expresar pensamientos poco comunes de manera espontánea sin ser reprimido, capacitado para enfrentar los retos que se le plantean con estrategias que le permitan desarrollar sentimientos de empatía, faciliten tomar decisiones en función de sus intereses, habilidades, necesidades propias y de los demás.

Desde esta perspectiva, González (2007), sostiene que es necesario generar prácticas educativas donde al estudiante se le facilite oportunidades en las cuales pueda descubrir, explorar, disfrutar, curiosar, tenga sentido estético, exprese su imaginación e inventiva, transforme y combine diversos materiales que lo ayuden a desarrollar su potencial creativo en función de su formación integral.

En atención a lo expuesto, se deduce que el proceso de mediación del aprendizaje se convertirá en un verdadero intercambio entre alumno(a), profesor(a), donde este último utilice la creatividad como metodología de enseñanza para propiciar situaciones de aprendizaje, en la cual el estudiante de significado a la información, la analice, sintetice, planifique acciones, resuelva problemas, cree nuevos materiales o ideas, es decir, se involucre en su tarea de aprender.

En este orden de ideas, Chadwick (2008), indica que la expresión creativa no está determinada exclusivamente por el componente cognoscitivo-intelectual, tiene que ver también con elementos afectivos y emocionales que se desarrollan a través de las experiencias personales,

creencias, valores, actitudes y expectativas del entorno, por lo que, la manifestación de la creatividad se logra tanto con la maduración de las capacidades intelectuales, como por medio de acciones estratégicas utilizadas para el redescubrimiento del potencial creativo que posee cada ser y que se encuentra almacenado en el cerebro.

De acuerdo con lo indicado, el docente sobre todo aquel que trabaja con estudiantes que presentan necesidades especiales, debe llevar a cabo el proceso de enseñanza en forma tal que, partiendo de lo que el alumno(a) sabe, de lo que es capaz de operacionalizar se le desarrolle sus potencialidades creativas a partir de sus propias competencias intelectuales y adquieran conductas operantes que lo conlleven a descubrir por sí mismos nuevas situaciones, ideas y experiencias.

Por tanto es válido acotar, que el Estado Venezolano ha orientado la educación a estimular el proceso formativo conforme a las necesidades e intereses de los estudiantes con características educativas especiales, tal como lo expresa la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 81, el cual establece que toda persona con necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades, integración y equiparación de oportunidades.

Esta premisa constitucional tiene correspondencia con algunos postulados expresados por Lanz (2006), en los aspectos propósitos del Proyecto Educativo Nacional, donde expresan que la orientación de atención integral en la educación especial, se enmarca en la perspectiva holística, humanística e interdisciplinaria, con profundo sentido de integración a fin de lograr un óptimo desarrollo de estudiantes con características especiales y en particular aquellas con deficiencias auditivas (sordas o hipoacúsicos bilaterales) donde centra su interés el presente estudio.

Al respecto, Romero (2009), define sordos “como la pérdida profunda de la audición de ambos oídos” (p. 18). Por ello, los estudiantes que

presentan necesidades auditivas requieren especial atención por parte del docente quien debe desarrollar procesos interactivos iguales a la interacción natural para mejorar su lenguaje, el procesamiento de la información y el aprendizaje.

Cabe destacar lo señalado por Peña (2009), quien expresa que cuando se integra a un estudiante especial al aula regular se le debe brindar la oportunidad de aprender, comprender sus facultades intelectuales su equilibrio psico-afectivo, es decir, permitir la comprensión de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia.

De allí que, los docentes con estudiantes que presentan deficiencias auditivas (sordos e hipoacúsicos bilaterales) deben de adaptar las estrategias de enseñanza a fin de favorecer en los mismos seguridad y confianza en las actividades que realiza en el aula, sobre todo de aquellas asignaturas como el inglés la cual se caracteriza por el desarrollo de destrezas tales como oír, hablar, leer y escribir, para lo cual se tiene como base primero el método y luego el texto empleado.

Partiendo de lo expuesto, se considera pertinente acotar que la enseñanza de la asignatura inglés en el nivel medio, diversificado y profesional, es obligatoria, dado que la misma tiene como finalidad de preparar al estudiante para sus futuras carreras de estudio; leer textos de estudio en este idioma y tener acceso a diferentes fuentes de información, como los obtenidos a través de la internet, tales como revistas, libros, folletos, entre otros. Sin embargo, Romero (ob. cit.), refiere que cuando el estudiante presenta deficiencia auditiva requiere que el profesor en la enseñanza del inglés le brinde estrategias que le permita el dominio de destrezas para ayudarlo al desarrollo de competencias lingüísticas y cognoscitivas del idioma.

Por ello, ha constituido una preocupación aquellos estudiantes con

deficiencias auditivas que asisten a la Escuela de Artes Plásticas ubicada en el Municipio San Felipe, Estado Yaracuy, debido a que los docentes, en forma específica los que trabajan con la asignatura inglés a nivel de educación Media, Diversificada y Profesional, carecen de líneas de acción para favorecer el mejoramiento de los procesos educativos, dado que los mismos en entrevistas informales con el investigador, refieren tener necesidades académicas teórico-prácticas para enseñar este idioma a esta población estudiantil, además de ello desconocen cómo utilizar el lenguaje de señas y carecen de suficientes interpretes de lengua de señas venezolanas que contribuyan en el proceso de comunicación en el acto educativo.

Por otro lado, se observa que la participación de la familia de estos estudiantes (sordos e hipoacúsicos bilaterales) en los procesos de enseñanza y aprendizaje es casi nula, tampoco existe vinculación de la escuela con organizaciones para conformar mesas de trabajo que ayuden a los alumnos(as) con deficiencias auditivas a la enseñanza del inglés.

Por lo antes planteado, el propósito de este estudio es dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la praxis pedagógica en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy?

¿Cuáles son los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio?

¿Cuáles son los aportes teóricos acerca del eje temático relacionado con la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales?

¿Se podrá generar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa?

Propósitos

1. Describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy.
2. Interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio.
3. Analizar los aportes teóricos acerca del eje temático relacionado con la creatividad en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.
4. Generar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa.

Justificación

Desde el comienzo de la humanidad, el hombre vive del intercambio lingüístico con los demás, usando los diferentes lenguajes (oral, escrito, por señas), que lo determinan y especifican, permitiéndole la interacción comunicativa. En este punto, los deficientes auditivos tienen mayor dificultad, cuando son integrados a instituciones educativas regulares, por cuanto en éstas los docentes según Añez (2009), presentan limitaciones para crear, desarrollar y formular estrategias que puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, razón por la cual se considera relevante esta investigación.

En este sentido, el sistema educativo venezolano está experimentando

una importante transformación en aspectos relativos a la integración escolar y educación especial. De allí que, la investigación se justifica desde el punto de vista práctico pedagógico, por cuanto ofrece alternativas a los docentes para la utilización de una gama de estrategias fundamentadas en el enfoque creativo para llevar a cabo la enseñanza del inglés al nivel de educación media y profesional.

Asimismo, la investigación desde el punto de vista teórico ofrece conocimiento a los docentes sobre aspectos relativos a la forma de abordar creativamente a los estudiantes sordos, a fin de que los mismos desarrollen todo su potencial sin hacer concesiones con respecto a la asignatura inglés.

Por otro lado, se justifica desde la perspectiva social por cuanto se afianza en la esencia misma del hombre, pues se trata de indagar sobre el conocimiento que se construye en el ámbito académico como expresión antropológica holística, en cuya formación evidentemente heurística y creativa, constituye la condición necesaria para proseguir el tránsito hermoso del conocimiento que está por venir y en esta búsqueda se delinea el docente necesario de este siglo; un educador integral, mediador, investigador, orientador y promotor social; en suma humanista, que busque perfeccionar sus relaciones con el entorno, en constante diálogo con sus congéneres, colegas y comunidad en general. Capaz de aceptar y de formar a sus estudiantes en un mundo de incertidumbres reconociendo que el conocimiento no se eterniza y que si lo hace se yergue como dogma corriendo el riesgo de ser arrojado por los acontecimientos epistémicos capaces de poner en tela de juicio cualquier precepto, cualquier concepto, estructura o poder que no se ha visto desde la perspectiva del devenir de la dinámica multidimensional e incluso trascendental del mismo.

En este sentido, se inserta el presente estudio al propugnar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa como un

espacio de construcción del conocimiento reticular, fuente de educación a la que se llega por senderos del respeto humano, de la comprensión, de la libertad genuina, tolerancia, fraternidad, exigencia personal y profesional en torno a los valores más intrínsecos de la condición humana.

En concordancia a esto, se considera importante acotar que por su esencia, este estudio se inserta en lo más profundo de las ciencias humanas y sociales, espacio donde tiene cabida la educación, la pedagogía, la comprensión de fenómenos, la reflexión y la acción como elementos indispensables en los procesos de formación del ser humano. En este orden de ideas, la comprensión y explicación de la realidad donde actúa el docente conduce a un permanente análisis e interpretación para generar nuevas experiencias, aprendizajes, teorías y visiones sobre el conocimiento.

Esta dirección axiológica y praxiológica educativa se complementa con la experiencia manifiesta por Artola y Hueso (2006), donde señalan, que gran parte de la conducta creativa es aprendida y desarrollada a través de la educación. Por ello, los educadores deben prestar especial atención a todo aquello que pueda favorecer el desarrollo de la creatividad del educando.

Asimismo, el presente estudio se imbrica en la línea de investigación “Educación para la Participación y el Protagonismo Social” de la Universidad Fermín Toro, cuyo propósito es analizar crítica, creativa e interrelacionadamente el sistema educativo nacional y su problemática en sus dimensiones filosóficas, epistemológicas, teóricas, prácticas y axiológicas, para investigar e interdisciplinariamente, prospectivamente y generar conceptos, teorías, sistemas, modelos y propósitos cuya aplicación logre cambios y transformaciones en la educación nacional, eleve la calidad educacional venezolana y forme ciudadanos aptos para vivir y construir una sociedad democrática y participativa; en este sentido, se considera relevante ya que se dilucidó la realidad educativa sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales en el contexto de la educación media y

diversificada y profesional venezolana.

Finalmente, la investigación tiene justificación institucional, dado que se orienta a generar un sustrato teórico-práctico dirigido a profesores que laboran en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, donde la investigación representa un aporte para optimizar la enseñanza de la asignatura inglés en estudiantes con discapacidad auditiva.

Alcances de la Investigación

En relación a los alcances del estudio, no sólo sirve de orientación para los docentes que trabajan con la asignatura inglés en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", sino para otras instituciones que presenten las mismas características de ésta, es decir, que atiendan estudiantes con condiciones especiales, en este caso sordos e hipoacúsicos bilaterales.

La realización de la investigación tiene gran proyección, en el sentido que proporciona a los docentes entrevistados la oportunidad de reflexionar acerca de los conocimientos teóricos-prácticos sobre creatividad para desarrollar ambientes de aprendizaje donde el estudiante sordo, a partir de sus propias competencias intelectuales, adquieran conductas operantes que los conlleven a expresar su imaginación e inventiva.

Limitaciones de la Investigación

Una de las limitaciones presentadas en el desarrollo de la investigación, fue en la recolección de la información, dado que se programaron las entrevistas con los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, sin embargo, en muchas oportunidades no se presentó el intérprete, por tanto, fue necesario llevar a cabo nuevas planificaciones lo cual ocasionó pérdida de tiempo y gastos económicos. No obstante, el investigador hizo todo lo

posible para lograr los objetivos propuestos.

MOMENTO II

MARCO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Debido a los cambios que ha venido sufriendo la sociedad venezolana en el aspecto social, económico, político y cultural, la educación particularmente la especial, ha sentido la necesidad de proponer acciones en función de adaptarse y asumir los retos a los que le ha tocado enfrentarse como parte de las transformaciones. Asumiéndolo desde esta perspectiva es factible ofrecer alternativas que puedan de alguna manera brindar a la población con deficiencias auditivas la posibilidad de potenciar su creatividad para que desarrolle procesos cognoscitivos y de procesamientos de información con respecto a la asignatura inglés. En virtud de esto, se hace una revisión de trabajos de investigación, con el fin de plantearlos como una referencia, a la vez sirve de apoyo y orientación a este proceso investigativo.

A nivel internacional, Arismendi (2009), en su investigación analizó la participación del docente en el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Medellín, Colombia. La muestra la conformaron cien (100) docentes a quienes les aplicó un cuestionario conformado por cuarenta y cinco (45) ítems y llegó a la conclusión de que la mayoría de los educadores no han puesto en práctica la utilización de estrategias, dinámicas grupales, técnicas y métodos que estimulen la creatividad.

Asimismo, encontró que los docentes le dan poca importancia a todas aquellas actividades orientadas a lograr la participación, originalidad,

iniciativa personal para la búsqueda de soluciones que conduzcan a los alumnos(as) al desarrollo de sus potencialidades creativas que faciliten alcanzar un aprendizaje efectivo. Desde esta perspectiva, este estudio tiene relación con la investigación propuesta por cuanto en la misma se le han dado a los educadores estrategias para que lleven a cabo la práctica pedagógica ajustada a las capacidades, habilidades, necesidades e intereses de los estudiantes.

Otro estudio, fue el de Mendoza (2009), quien llevó a cabo una investigación sobre la práctica escolar del maestro creativo en las instituciones educativas de educación secundaria en la ciudad de Guadalajara, México, a tal efecto persiguió los siguientes objetivos: (a) analizar la relación entre los rasgos que definen al maestro como un individuo creativo y los elementos personales y profesionales de su práctica que permiten configurar la categoría “profesor creativo”; (b) elaborar un cuerpo de lineamientos generales para la capacitación docente.

El autor, utilizando la metodología cualitativa enmarcada en el método fenomenológico caracteriza al docente de educación secundaria de la siguiente manera: habilidad para comunicarse claramente, estimulación a los estudiantes a aprender, interés en la enseñanza de su materia, presentación del material de manera interesante, demostración de habilidades para enseñar y organizar la materia y posesión de flexibilidad para solucionar los problemas que se le presentan en clases y fuera de estas.

Este mismo autor señala que el profesor generador de aprendizajes, es aquel que promueve un ambiente de clase donde predomina la autonomía, fomentando en los estudiantes sentimientos de libertad, seguridad, confianza, responsabilidad por el aprendizaje, aceptación y comprensión del educador. Este estudio aporta información valiosa para que el profesor creativo busque en la enseñanza promover un ambiente donde estén

presentes los rasgos anteriormente referidos.

Esta investigación se relaciona con el estudio propuesto por cuanto en la misma se recomienda mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje mediante la creatividad modificando en los docentes su forma de trabajar, crear en el aula un ambiente motivador y que sea percibido por los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

A nivel nacional, Aramayo (2010), en la I Jornada de investigación acerca de la Discapacidad realizada en la Universidad Monte Ávila de Caracas, reafirma lo planteado en su modelo teórico sobre la discapacidad en el contexto venezolano y concluye que el docente de aula no ha sido formado para abordar la realidad socio-educativa en la cual se desempeña, ni cuenta con las condiciones que pudieran fomentar en él la profundización en algunos de los problemas más allá de la rutina diaria de su acción docente.

En atención al planteamiento anterior, Orellana (2010), realizó su tesis doctoral cuyo propósito fue el de presentar un modelo pedagógico para fomentar la creatividad en el proceso enseñanza y aprendizaje en los profesores que laboran en educación superior. El estudio fue de carácter cualitativo basado en el método investigación-acción. El sustrato teórico asumido estuvo constituido por una visión general de los diferentes enfoques que abordan la creatividad y las diversas teorías que especifican las características del docente.

La muestra la conformaron seis (6) profesores del área de Ingeniería Civil de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado. Este estudio aporta ideas válidas a la investigación propuesta las cuales permiten fundamentar estrategias creativas dirigidas al docente para desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la investigación, tiene relación con el estudio

propuesto, por cuanto fomentar la creatividad en los estudiantes constituye un reto para que los mismos desarrollen el aprender haciendo, de tal manera que las percepciones se conjuguen con el pensamiento creativo.

Otro estudio relacionado con la investigación propuesta, es el de Romero (2009)), cuyo propósito esencial es el diseño de un proyecto para la formación de estudiantes con deficiencias auditivas mediante el establecimiento de alianzas estratégicas, el cual fue desarrollado en la Escuela de Artes Bolivia Tovar, de Barquisimeto, Estado Lara. El mismo se enmarcó en la modalidad de investigación proyectiva, sustentada en un estudio de campo tipo descriptivo. El desarrollo metodológico comprendió la ejecución de tres (3) fases: diagnóstico, factibilidad y diseño. Para recopilar la información se utilizó un cuestionario estructurado en escala dicotómica, validándolo a través del criterio de experto y la confiabilidad se estableció mediante el coeficiente Kuder-Richardson cuyo valor obtenido fue de 0,90 valor indicativo que los ítems poseen alta consistencia interna.

Los datos se analizaron mediante frecuencias absolutas y porcentuales, ilustrando los resultados en gráficos, los mismos demostraron que los sujetos en estudio están dispuestos a participar en el programa de formación para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para incorporarse al campo laboral. Se toma en consideración este estudio, por cuanto en el mismo, se evidencia la necesidad de orientar de una manera integral a los estudiantes con características especiales y en particular aquellos con deficiencias auditivas donde centra particular interés esta investigación.

Asimismo, Amaro (2010), presentó un trabajo cuyo propósito fue presentar un programa instruccional de inglés para el desarrollo de destrezas auditivas en estudiantes del X semestre de educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto, Estado Lara. El mismo se ubicó metodológicamente en la modalidad de proyecto especial y se

apoya en un estudio de campo, la investigación contiene dos (2) fases a saber: dos (2) cuestionarios, uno dirigido a los docentes quienes enseñan el inglés en el semestre mencionado y otro a los estudiantes cursantes de éste, con la finalidad de conocer sus opiniones acerca de la necesidad de practicar y desarrollar las destrezas auditivas.

Los resultados fueron propicios debido a la forma de respuestas manifestadas por los sujetos en estudio quienes mostraron gran interés por el programa, dado que los estudiantes presentan problemas en cuanto a la comprensión de textos orales en inglés. En la segunda fase se elaboró la propuesta, el cual contiene ocho (8) partes; una de ellas tiene que ver con la preparación de veintiocho (28) actividades orales diferentes que ayudarán en el desarrollo de la destreza auditiva, estos ejercicios en su mayoría contienen tópicos y temas actualizados que pueden llamar la atención del alumno(a).

Se relaciona con el estudio propuesto por cuanto el autor sugiere que los profesores de la asignatura inglés utilicen la creatividad para desarrollar en el aula técnicas que le permitan al estudiante visualizar esquemas que le ayuden a adquirir habilidades y destrezas para dominar este idioma. Además de ello, pongan en práctica actividades para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y destrezas de una manera significativa.

Referentes Teóricos del Objeto de Estudio

Los fundamentos teóricos de la investigación constituyen un conjunto de teorías adscritas al estudio, las cuales tienen coherencia, pertinencia y apoyo sólido con los postulados a desarrollar. Asimismo, estas teorías se vinculan con la realidad objeto de estudio, proporcionándole al investigador una guía para orientar e interpretar significativamente la relación con las categorías a estudiar.

La Creatividad

El tema de la creatividad, actualmente se ha convertido en uno de los más comentados y estudiados dentro de los límites de la teoría, sobre todo en los países de América Latina, como Venezuela, donde existe un consenso casi generalizado acerca de la necesidad de formar hombres nuevos con espíritu crítico, creadores y hacedores de innovaciones útiles para el progreso, desarrollo económico, social y democrático de la nación.

No obstante, numerosos investigadores, entre los que se menciona a Rodríguez (2007), asevera que los docentes venezolanos poseen un gran vacío pedagógico sobre el desarrollo de la creatividad, lo cual se refleja al observar que en las instituciones educativas siguen en el mismo lugar la rutina y repetición, cambian los programas, se disminuyen, se amplían, se invierten los contenidos, se trabaja conforme a unos objetivos, se evalúa acorde con una cantidad de razones esperadas, se adoptan nuevos métodos, pero lo sustancial no ha cambiado.

En este sentido, Laredo (2007), plantea que en ninguno de los niveles, salvo honrosas excepciones en la educación media, diversificada y profesional los programas han encontrado los medios para sacudirse de la anti escuela llamada así a pesar de todas las pretensiones como: planteamiento de objetivos, organización de contenidos, determinación de actividades y controles evaluativos pertinentes, agregando que:

Las instituciones educativas con sus cuatro muros, sus filas de pupitres y el pizarrón de frente, cierra todas las posibilidades de contacto con la realidad, a los estudiantes que se sientan a oír, a mirar o a pensar abstractamente sobre los elementos que están en el exterior del encierro (p.82).

Visto de esta manera, los planteles escolares alienan a los estudiantes

desde que éste se somete a su disciplina, su facultad natural de observar, preguntar, curiosar, explorar, es ahogada al obligarlo a sentarse por horas y condenarlo a escuchar o a mirar cosas o elementos que están fuera de su realidad, del mundo que dejó fuera del aula, se les obliga a callar y se les enseña a hablar solamente cuando el educador solicita su palabra, esta forma de ser y de actuar ha sido heredada desde cientos de años, lamentablemente, aún con los enfoques modernos de la educación, es muy poco lo que se ha hecho al respecto.

Por lo tanto, una educación que no ayuda a sus individuos a desarrollar su poder de crear y recrear su propio medio cultural, que no es capaz de formar hombres aptos para pensar situaciones nuevas, para adaptarse a los cambios por su propia decisión como resultado de su reflexión, no puede considerarse educación propiamente dicha pues como lo señala, Fustier (1999), estará preparándose sin duda para la cosificación y la alienación, agregando que la educación debe:

Permitir al hombre establecer una permanente relación con la realidad, con su mundo debido a que es a partir de allí que éste lo va dinamizando, creando, recreando con algo que le es propio, hace cultura y sienta las bases de su devenir histórico (p. 17).

Por consiguiente, la creatividad y una permanente actitud crítica son las únicas vías del individuo para ser una persona integrada a su medio, debido a que en virtud de su capacidad de reflexión, de decisión, crea, recrea y transforma el contexto donde se desenvuelve de acuerdo con sus valores mediante la captación de sus tareas como integrante del grupo social.

Estos planteamientos ,conducen a definir la creatividad, las cuales son tan variadas como autores que se han dedicado a escribir sobre el tema, asociándolas indistintamente con la inteligencia, originalidad, genialidad, imaginación, pensamiento divergente, novedad, entre otros aspectos,

algunos de ellos son los siguientes.

Vernon, (1999) considera que la creatividad es una habilidad y una forma de actividad cognoscitiva que guarda relación con ciertas características de personalidad y dirección emocional del individuo. Para, Vervalin (1999), es un proceso de presentar problemas y afirma que más que acción-reflexión y estudio es “el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el que lo crea” (p. 19).

Por su parte, Rogers (1989), señala que la creatividad es un proceso de autorrealización que caracteriza a una persona sensible y bien equilibrada, es inherente a todo ser humano que en su proceso de desarrollo y madurez, tiende a expresarse y activar las capacidades de su organismo hasta el grado en el cual logra su propia realización.

De dicho señalamiento se infiere que, ser creativo significa ser, porque la persona que es auténtica, que es ella misma, lo es a través de un proceso creativo, para él vivir es un arte y ser es vivir plenamente. Por lo tanto, la misma es la expresión de un proceso de desarrollo impulsado por lo que este autor llama tendencia actualizante que es el sistema motor de su teoría de la personalidad.

Desde este punto de vista , Logan y Logan (2006), incluyen al concepto de creatividad el elemento de originalidad, no como novedad de un producto, sino como una solución que implica cierta originalidad para la persona, siendo aceptado por ésta como satisfactoria y útil, independientemente del juicio de los demás.

Tal y como se percibe la creatividad, es opuesta a la conformidad, a los estereotipos, a la pasividad y no está restringida a un contenido en particular, sino que se puede evidenciar tanto en una obra pictórica o musical, como en una teoría científica con el descubrimiento de nuevas formas de interacción social. Así, abarca ideas originales, puntos de vista diferentes, respuestas

imaginativas y nuevas formas de enfocar y solucionar problemas. Toda persona creativa usa su imaginación consciente y deliberadamente para tratar de ser flexible, abierta de pensamiento y muestra interés en nuevas ideas, estando conscientes según Davis (1999), de las barreras con las cuales se enfrentará cuando utiliza un enfoque innovativo en la solución de un problema.

Como complemento, se puede destacar de acuerdo a las definiciones señaladas, que la creatividad es concebida como un proceso complejo donde interactúan aspectos sociales, afectivos, cognoscitivos y características de la personalidad para producir respuestas a soluciones ante un problema o tarea, en el cual se resalta la imaginación, novedad, la inventiva, lo inusual y que puede darse a través de la expresión oral y escrita, plástica o corporal acorde con el nivel de desarrollo del estudiante.

Sobre este particular, Brunner (1987), considera que en el periodo escolar “la capacidad creadora se hace cada vez más intensa y el ambiente de aprendizaje debe ser tan agradable que le brinde al estudiante el deseo de crear y reorganizar los elementos de un todo en forma diferente” (p. 22).

Por consiguiente, los(as) alumnos(as) desarrollan su potencial creativo de diversas maneras cuando los materiales didácticos son presentados tanto visual como verbalmente estableciendo sus propias conexiones entre lo que observan y lo que ellos ya conocen, o cuando los sentidos están entrelazados en el proceso, lo que significa que la creatividad no sólo se desarrolla a través de lo que se enseña, sino que es producto de un variado repertorio de estrategias de pensamiento.

Al respecto, Rojas (2008), señala que la creatividad puede expresarse de muchas maneras, por lo que se puede hablar de creatividad lúdica, evidenciada en los juegos; la verbal, manifestada en el lenguaje oral que el estudiante utiliza en sus interacciones; la artística, expresada en los dibujos,

trabajos con arcilla, plastilina, collages y otras actividades realizadas por éste; la motora o corporal, manifestada en el lenguaje gestual y en los movimientos corporales que ejecuta el(la) alumno(a) y la social, evidenciada en las competencias sociales demostradas en sus relaciones con sus compañeros y adultos.

En atención a lo expuesto, el docente del nivel de educación media, diversificada y profesional tiene la responsabilidad de cultivar y desarrollar la creatividad en el estudiante a través de técnicas y estrategias que le brinden al mismo la oportunidad de expresar su creatividad artística, social, lúdica, corporal y verbal, teniendo siempre presente que estas conductas sólo podrán manifestarse si se considera además de la personalidad del estudiante el contexto, las necesidades académicas de éstos y las características de la actividad o tarea, por lo tanto, la conducta creativa adquiere significado si se considera a la luz de todos los factores que la determinan.

Sobre este aspecto, Guilford (1989), indica los siguientes factores de la creatividad:

- *La Fluidez*: Capacidad o habilidad para producir un gran número de ideas respecto a un tema determinado.

- *La Flexibilidad*: Es la variedad y heterogeneidad de las ideas producidas, nace de la capacidad de ideas que una persona puede producir respecto a un tema determinado y de pasar fácilmente de una categoría a otra, de abordar problemas desde diferentes ángulos.

- *La Originalidad*: Es la rareza relativa, de las ideas producidas de la población de cien personas sólo a dos o tres se les ocurre tal idea, allí el pensamiento es original. Recordar que la creatividad a menudo hay que buscarla no en el qué si no en él como.

- *La Viabilidad*: Capacidad de producir ideas y soluciones realizables en

la práctica.

Tomando en cuenta estos factores, el docente del nivel de educación media, diversificada y profesional puede orientarse hacia la búsqueda de estrategias que le ayuden a desarrollar en el estudiante sobre todo aquellos que presentan dificultades auditivas, fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad en función de su proceso evolutivo, características, necesidades e intereses propios de la edad, contexto social y familiar en que se desenvuelve.

Los factores antes señalados conducen a establecer los niveles de creatividad los cuales de acuerdo a Taylor (1999), son los siguientes: expresivo, productivo, inventivo, innovador y emergente. Para efectos de este estudio se enfocan los tres primeros que son donde se mueven los estudiantes con dificultades auditivas muy especialmente en el expresivo, explicados de la siguiente manera:

- *Nivel Expresivo*: Es la forma más fundamental de la creatividad, aquí cuentan la originalidad, por ejemplo, los dibujos. Las características principales de este nivel son la espontaneidad y libertad. Este plano es el más importante, pues sin estas experiencias no es posible el desarrollo creativo.

Cómo se puede observar, este plano corresponde a un primer nivel, en el que se encuentra presente la espontaneidad, características del estudiante con deficiencias auditivas y la libertad, requisito indispensable para el desarrollo de la creatividad. Si al mismo, se le impide expresarse libremente, jamás será capaz de desarrollar sus habilidades creativas y, por lo tanto, difícilmente pasará a los siguientes niveles.

- *Nivel Productivo*: Es aquel en el que, como consecuencia de la satisfacción obtenida en el plano expresivo, se incorporan ciertas prácticas (información, técnicas, entre otros) para así poder expresarse y lograr una

mejor comunicación. Es el plano técnico, el cual dentro de la educación formal e informal se espera que el estudiante con deficiencias auditivas sea productivo y expresivo, para ello, se le proporciona información y técnicas las cuales muy poco le sirven si éste no tiene conocimiento de sus habilidades personales.

- *Nivel Inventivo*: Está caracterizado por un despliegue de ingenio que implica la combinación de relaciones inusuales entre elementos que anteriormente se encontraban separados. No consiste en la producción de nuevas ideas, sino en nuevas formas de ver las cosas.

En base a estos niveles, el profesor de inglés del nivel de educación media, diversificada y profesional que atiende estudiantes con deficiencias auditivas estructura sus estrategias a fin de permitirle al mismo desarrollar su creatividad, al tomar como fundamento la libertad y espontaneidad y no atarlo a esquemas y hábitos estereotipados. Es de hacer notar, que el (la) alumno(a) cuando tiene que enfrentarse a las exigencias nuevas de cada etapa, suele abandonar su creatividad, razón por la cual el docente está llamado a reavivar éstos periodos a fin de mantener en acción su capacidad creativa.

Teorías Sobre Creatividad

La creatividad es multifactorial y multidimensional, y ese es el sentido que en la última década le han dado los teóricos. Así, se tiene que Amabile (2001), asume la creatividad como un proceso en el cual tanto la motivación como el ambiente tienen papel determinante, y en el que se conjugan las destrezas o habilidades personales tanto para realizar una tarea en particular como para crear, así como la forma en que el individuo se implique o comprometa con la tarea. De allí que el autor refiere las siguientes teorías

sobre la creatividad a saber:

Teoría Psicoanalítica (S. Freud, E. Kris, L. Kubie)

Los seguidores de la teoría psicoanalítica tales como Freud, Kris, y Kubie relacionan la creatividad con la distribución de la energía (necesidades, pulsiones, instintos del ego) y la consideran como su factor dinámico. La creatividad está ligada al control y la canalización consciente de los procesos primarios. La sublimación como la regresión están condicionadas por las fuentes arquetípicas: en cada cual existe una parte impersonal del inconsciente que viene dada por las generaciones precedentes. Varios autores han retocado la teoría freudiana complementando su información en la que Freud afirma que el proceso creativo se desarrolla en el inconsciente; ahí subyacen las soluciones creativas, por ejemplo Kubie (1999), prefiere colocar en el preconscious la fuente y origen del acto creador y vincula el proceso creador a la libre asociación y a la maduración de los procesos de simbolización.

Flach (1999), da un paso más cuando afirma “aunque estoy de acuerdo con Kubie al considerar el preconscious como el principal mecanismo en el proceso creador, estoy convencido que es la parte colectiva del inconsciente que da validez y credibilidad a las nuevas ideas que emergen” (p. 60). Todas estas afirmaciones presentan la relación entre creatividad, mecanismos de defensa, inconsciente y preconscious, lo cual hace creer que la teoría psicoanalítica es reductiva, ya que concibe la creatividad como regresión.

El intento de análisis psicoanalítico de la creatividad presenta limitaciones y ha motivado el rechazo a considerar la creatividad como equivalente o producto de la neurosis. Hay que acudir a soluciones más

abiertas y eclécticas, admitiendo que: “la creatividad es un proceso de encuentro interior (regresión del ego a niveles preconscientes) y de encuentro exterior con los estímulos del medio (por medio de la percepción allocéntrica) fenómenos que hemos de afirmar ocurren simultáneamente” (Dayton, 1999).

Teoría Perceptual (Wertheimer, Köhler, Mednick, Koestler)

Los Clásicos de la Gestalt entre ellos Wertheimer, Kohler, Mednick, Koestler no usan el término de creatividad, sino el de pensamiento productivo y el de solución de problemas, ambos sometidos a las leyes de la percepción. El proceso de producción del pensamiento se explica por la necesidad de satisfacer la conciencia de inestabilidad o insatisfacción, y una vez cubierta esa necesidad, llegar a construir una estructura mejor. Werthimer (1965), señala que hay en un individuo una “actitud, una voluntad de enfrentarse directamente con los problemas, una resolución de profundizarlos con intrepidez y sinceridad” (p. 33). Por tanto la percepción es algo dinámico.

Ello significa, que si la percepción de sí mismo es positiva, la persona tiende hacia nuevas experiencias, pero si la percepción es negativa prefiere las estructuras cerradas y segurizantes. Maslow (1979), llama ajustada a la persona de percepción positiva, libre y abierta a la experiencia, capaz de aceptarse y de aceptar a los otros y capaz de fuerte identificación con sus semejantes. La originalidad de las personas ajustadas, es consecuencia de la riqueza de su campo perceptual, que les permite generar relaciones no establecidas por los demás.

Como teoría complementaria de la perceptual, la doctrina asociacionista, establece que la creatividad resulta de la aparición de

asociaciones, consideradas tanto en su número como en la no frecuencia de la mismas (novedad). Para Mednick (1980), la asociación puede ser de elementos cercanos y muy relacionados con el objetivo, o bien, elementos distantes. Una palabra u objeto estímulo, provoca asociaciones, pero serán cercanas en sujetos no creativos por tender éstos a la fijación en unidades ideativas, o más bien serán "procesadas en abanico" y con respuestas de relación más imprevistas.

En lo que a primera vista ofrecen el asociacionismo y los perceptualistas se podría encontrar una teoría estática de la creatividad. Sin embargo, hay un elemento dinámico: la asociación que es el medio capaz de producir relaciones imprevistas por medio de entrenamiento o asociativo. La creatividad se puede ejercitar a partir del entrenamiento de la percepción y asociación, así como de la jerarquización de asociaciones en los individuos.

Teoría Humanista (Maslow, Rogers)

Los autores de la corriente humanista: Maslow and Rogers; se sitúan en el contexto de la personalidad y la dotan de dinamismos positivos; de formas, por la que entra en relación, recibe y organiza los datos de su experiencia. Los factores sociales e interpersonales cobran especial relieve tanto en el desarrollo como en el posible bloqueo de la creatividad. La creatividad se manifiesta en la realización de lo nuevo y lo satisfactorio para sí mismo. La conciencia humanística es el resultado de la orientación productiva, hecha realidad de modo estimulante y gratificante. La inmersión de la persona en la realidad se logra por la felicidad experimentada en la creación, lejos del mundo verbalista de conceptos, abstracciones y estereotipos. El término preferido por Maslow (1979) es el de auto-actualización o tendencia a llegar a ser todo lo que se es capaz de ser. Personalidad creativa es sinónimo de

personalidad integrada.

Al respecto se puede acotar que la concepción Rogeriana de creatividad además de considerar rasgos como apertura a la experiencia, capacidad de autoevaluación y regularización interna, capacidad de jugar con elementos y conceptos, exige también que la personalidad creativa genere productos observables y simbolizaciones en forma de realizaciones verbales, artísticas o sociales.

Desde la óptica de la teoría humanista, la creatividad tiene una base común: la capacidad de actualización de la persona y de sus potencialidades creadoras puestas de manifiesto a través de módulos y de conducta únicos y originales: la imagen positiva de sí mismo que mueve hacia objetivos autónomos y a realizaciones liberadas de los juicios y opciones de los demás.

El encuentro con la realidad marca el punto de origen de la creatividad, y de él nace la implicación y el compromiso, la aplicación intensa al problema, la asimilación consciente y el esfuerzo por conseguirlo, además de la llegada de la experiencia al inconsciente lo que provoca el desertar de la lucha interior al encontrarse realizado el "insight" o intuición: algo nuevo lucha por surgir. Esta creatividad es la pasión del ser humano adulto que, al encontrarse con el mundo de un modo intenso, trata de intensificarlo todavía más y no halla otro camino que el de la creación.

Teoría Factorial (Guilford, Barron, Getzel-Jackson, Fieldman)

El enfoque factorial lo han desarrollado autores como Guilford, Barron, Getzel-Jackson y Fieldman. Estos han estudiado el comportamiento creador por métodos experimentales y teóricos. Su máximo representante, Guilford (1989), propuso un modo morfológico de la inteligencia. Dentro de su

esquema estructural del intelecto, la creatividad consiste en cierto número de factores intelectuales estrechamente relacionados, encuadrados en el llamado pensamiento divergente, operaciones relacionadas a la fluidez de ideas, de asociación, de expresión, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración semántica.

Fieldman sostiene que la creatividad es un caso especial de progreso intelectual general (Factor G) que depende de las ayudas que la persona reciba para las organizaciones llamativas del pensamiento y la creatividad y que dan origen al pensamiento y la realización creadora. Además del factor general (G) se estudian factores relacionados con rasgos de personalidad, intereses, imaginación y capacidades diferenciales. Investigaciones llevadas a cabo por Rimm, en Winsconsin, a partir de los cuestionarios GIFCT (Group Inventory for Finding Creative Talent) han permitido analizar factores como: imaginación, independencia e intereses varios para el GIFCT.

La investigación realizada por Martínez (1976), le permitió encontrar cinco rasgos diferenciales: factor lúdico-instrumental. Junto a otros factores, son ya clásicos los criterios-factor señalados por Torrance: fluencia o cantidad de producción ante estímulos, flexibilidad o variedad de respuestas, originalidad o respuestas de poca frecuencia y elaboración o detalle y acabado de las realizaciones.

Actualmente la investigación sin dejar de ser factorial, se centra en estudios sobre las motivaciones cognitivas de la creatividad (Berlyne, Harlow, Piaget); los aspectos creadores del pensamiento (Guilford, Getzel, Jackson); la relación de la creatividad con la personalidad (Cattell) y los estudios cognitivos (Witkin). Se intenta pasar del estudio factorial al enfoque de la psicología experimental que conduce más a conclusiones sobre el entrenamiento para el desarrollo de la capacidad creadora que al estudio de la creatividad en sí misma.

Teoría Neuropsicofisiológica (Sperry, Trimarchi, Rodríguez, Lavados)

La Neuropsicofisiológica se basa en la investigación sobre la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales, que al revelar que los hemisferios funcionan de manera diferente, ha ampliado el concepto de los procesos intelectuales. Desde principios de la década del 60, R. Sperry realizó en el Instituto de Tecnología de California una serie de operaciones que le permitieron estudiar aisladamente los dos hemisferios, trabajo por el que obtuvo el Premio Nobel en 1981.

En Roma, el Centro de Estudios para la Evolución Humana -II CEU- dirigido por Trimarchi (1989) ha planteando que la globalidad de las funciones del cerebro humano es activada por las aferencias sensoriales, que concretan en el individuo la inteligencia y la creatividad y de su estimulación adecuada depende el desarrollo pleno de esa maravillosa obra de la naturaleza. En potencia el hombre posee dentro de su cerebro el conocimiento del universo y el ciclo biológico le permite tomar conciencia de ello.

En la actualidad con nuevos estudios en el campo neuropsicológico se puede seguir un input sensorial para comprender cuales son las áreas relacionadas con éste. Señales acústicas, visuales, olfativas, del gusto o del tacto, son capaces de activar toda la corteza cerebral por medio de los procesos asociativos, integrativos, mnemónicos. Los órganos de los sentidos son para Trimarchi (1989) las puertas a través de las cuales las personas transfieren el mundo físico exterior al mundo físico interior. La actividad depende sobre todo de las experiencias y de los enlaces sinápticos que estas experiencias hayan logrado crear entre las variadas estructuras neurológicas.

Desde ese punto de vista, Maturana (1984), destaca que en las interacciones, la estructura del medio sólo gatilla los cambios de las unidades autopoéticas (no los determina, ni instruye) y viceversa para el medio. El resultado será una historia de mutuos cambios estructurales concordantes mientras no se desintegren habrá acoplamiento.

Es importante considerar en este señalamiento, que las memorizaciones adquieren un poder sobre nosotros mismos, hasta que aprendamos a utilizar las informaciones para una finalidad que sea verdaderamente nuestra y no en antítesis con las de los demás, lo que significa desarrollar la capacidad (voluntad) de integrar todas las informaciones puesto que cada una de ellas hallaría su colocación en nuestras estructuras cerebrales. Este proceso debe ser comprendido profundamente por la educación, para realizar una información abierta, disponible a lo nuevo, que no esclavice al individuo desde el nacimiento.

Por otra parte, hay que considerar el estímulo ambiental en el desarrollo del lenguaje, Lavados (1990), afirma que, el cerebro humano puede organizarse funcionalmente de manera adecuada sólo si se acopla a su medio con la oportunidad, calidad y duración convenientes, como para expresar el máximo de su potencialidad lingüística y cognitiva. Aun cuando existe una capacidad limitada de procesamiento de información lingüística del cerebro, hay evidencias que esta capacidad limitada (retención de no más de siete dígitos o palabras en la memoria inmediata del adulto normal), puede ser optimizada mediante el aprendizaje y desarrollo de estrategias que son conjuntos de instrucciones flexibles y abiertas (algoritmos).

Para el docente, que labora con estudiantes que presentan una discapacidad el conocer cómo funciona el cerebro ayudará a entender los procesos mentales y a orientar la enseñanza en la búsqueda de un equilibrio cognitivo- emocional de los educandos, y en una síntesis integrativa

interhemisférica.

El Yo consciente psicológico se concreta preferentemente en el hemisferio izquierdo, en cambio en el hemisferio derecho se realiza un tipo de proceso de elaboración de la información que no siempre se logra concretar en conciencia psicológica, y destaca lo que comúnmente se denomina sensibilidad superior. Por lo tanto se debe permitir una integración objetiva entre elaboración sensitiva del hemisferio derecho y consiguiente realización lógica del hemisferio izquierdo (Solar, 1998). El equilibrio cognitivo-emocional, debe ser buscado en las diversas estrategias educacionales para desarrollar creatividad. Lavados (ob. cit.), reafirma que las pautas de comportamientos (algoritmos) deben permanecer "abiertas" a diferentes tipos de información.

Esta información puede provenir de estímulos afectivo-emocionales, cognitivos, satisfacciones estéticas o científicas entre otros , que estimulan a formar nuevas relaciones y solucionar problemas que pueden estar más próximos o más lejanos. Vista de esta forma, la creatividad resultaría de adecuados procesos cognitivos que prometen satisfacción motivacional, por trabajar con problemas que pueden ser potencialmente logrados a largo plazo.

Técnicas de Enseñanza Creativa

Las técnicas son estrategias concretas o modos de proceder valiéndose de pasos o fases debidamente organizadas y sistematizadas para alcanzar determinados objetivos. Suelen formar parte de métodos más generales, pudiendo a su vez contar con variantes. En el modelo creativo diseñado por De la Torre (1993), se señalan las técnicas creativas como el medio sistematizado de organizar y desarrollar las actividades para estimular el

pensamiento creativo, incluye procedimientos de relajación, relax imaginativo, sugestopedia. Por otra parte, su validez viene dada por el criterio de eficacia, al igual que el método, por cuanto el verdadero núcleo de éstas ha de buscarse en los mecanismos de su desarrollo y aplicación.

Según Marín (1991), las técnicas son estrategias concretas o modos de proceder, valiéndose de pasos o fases debidamente organizadas y sistematizadas para alcanzar determinados objetivos.

Benedito (1999), las define como el medio sistematizado de organizar y desarrollar las actividades para estimular pensamiento creativo.

Es por ello que, a continuación se presentan una gran lista de técnicas para ser utilizadas por el docente durante sus clases. La aplicación de éstas resultan el eje fundamental del modelo creativo, ello comporta aproximación entre una situación real y una deseada. Toda aplicación tiene algo de análisis de elementos, interpretación y traslación a situaciones semejantes.

En este sentido, las dimensiones o componentes que analiza De la Torre (ob. cit.), al aplicar una técnica creativa son las siguientes: (a) sus fundamentos teóricos, que la legitiman; (b) sus objetivos específicos, que la orientan; (c) su aplicación que la conforma. En la fundamentación teórica de una técnica se evidencia la concepción práctica de una teoría, concepción o modelo de la creatividad. El conocimiento de su procedencia facilitará su adecuada interpretación. La creatividad como proceso de pensamiento y vida, como capacidad mental y solución de problemas, como producto e ideación, como interacción con el medio, como actitud personal, dará pie a técnicas diferentes.

Los propósitos específicos son las metas concretas que en las técnicas creativas se persiguen. El valor de las mismas viene dado por su eficacia en la consecución de los objetivos, por cuanto exigen competencia procesal. Su implicación comporta conocer previamente la secuencia de sus pasos,

acompañada de un modo de pensar y sentir creativo, es decir, una actitud implicatoria, que genere hábitos para crear un estilo de enseñar y actuar. Ello implica cierta reiteración en su aplicación.

Atendiendo a las operaciones mentales divergentes de Guilford (1989), se torna como el propósito o finalidad para el desarrollo de la inventiva, el análisis, la estructuración, la asociación, la transformación, la inferencia. Si se tomara en cuenta los niveles creativos, las técnicas irán dirigidas a la sensibilización, sensopercepción o comunicación con el medio, a fomentar la expresividad espontánea, a potenciar la ideación y la solución de problemas, a la innovación y a fomentar actitudes creativas. Su aplicación debe ser descrita como la secuencia de acciones o pasos convenientemente organizados. Su concreción no es obstáculo para que pueda aplicarse a cualquier tipo de problemas o situaciones con iguales resultados.

Toda técnica creativa puede ser descrita como un proceso o secuencia de pasos a seguir, de reglas a aplicar. Suelen iniciarse con la clarificación de la meta o problema, posteriormente entran los mecanismos o pasos particulares de cada técnica. En una fase final se llega a la síntesis, la clarificación, la sistematización o la elaboración buscada.

Clasificación de las Técnicas Creativas

La agrupación y la clasificación de las técnicas creativas resultan tan diversificadas como los criterios adoptados para tal fin por De la Torre (ob. cit.), quien refiere que esta clasificación se podría resumir a dos tipos fundamentales, las agrupaciones que utilizan un criterio extrínseco, como la edad de los sujetos, su agrupamiento, ámbito profesional al que se aplican, entre otros y las clasificaciones que recurren a criterios intrínsecos, destacándose algunas características de su naturaleza, ya sea su finalidad,

la función cognitiva prevalente, el modelo teórico en el que se inspiran, el procedimiento metodológico que las guía. Los criterios de carácter intrínseco de mayor consistencia teórica los clasifican de acuerdo al proceso metodológico diversificándose en técnicas: analógicas, antitéticas y aleatorias.

Técnicas del Método Analógico

Las técnicas que siguen un método analógico buscan la semejanza entre la situación que nos plantea y otras conocidas o aplicadas con anterioridad. Siguen una metodología de la semejanza aparente o figurada, la vecindad, la modelización, ocurren a la aproximación en elementos, estructuras, funciones entre otros.

- *Biónica*. Se trata de una técnica de construcción de sistemas basada en el estudio de la estructura, funciones y mecanismos de seres vivos. Los pasos seguidos en su aplicación son: el estudio de los seres vivos; traslación a modelo lógicos, o matemáticos; desarrollo de los modelos propuestos. De aquí se desprende que es algo más que una simple técnica creativa. Es un sistemático, estructurado, de alto alcance, de los mecanismos organizados para trasladarlos a la ciencia y tecnología.

- *Circept*. Denominación formada por Circulaire Concept, la cual consiste en desarrollar constelaciones conceptuales en torno a los términos. El concepto circular apunta a una percepción global. Los pasos a seguir en su aplicación son: propuesta de término inicial, búsqueda de analogías, elección y clasificación de las mismas, representación gráfica. La búsqueda de analogías se podría lograr a través de paralelismos en las funciones, la estructura, las formas, circunstancias que lo rodean, componentes, entre otros. Se seleccionan las analogías más ricas, es decir, con mayores

elementos parangonables.

Luego se agrupan las analogías por categorías construyendo ejes para extraer los conceptos fundamentales y a representarlos en forma circular donde se pondrá en juego el principio de la oposición conceptual; determinados los conceptos fundamentales o ejes se van situando diariamente los conceptos opuestos, comprobando que los radios próximos presentan también una analogía más cercana, convirtiéndose en una ficha circular.

- *Heuridrama*. Técnica encaminada a la solución creativa de problemas. En ella se busca el descubrimiento a través de la acción creativa de problemas. En ella se busca el descubrimiento a través de la acción dramática. Los sujetos juegan un papel, se identifican con un personaje. El resto del grupo observa, acabada la presentación se analizan las situaciones surgidas. Entre algunas de las estrategias sugeridas por De la Torre (1993), se encuentran: “representación directa del problema, monólogo, doble-simple, Espejo, cambios de papeles, proyecciones futuras” (p. 16).

Los tipos de analogías o identificaciones pueden ser muy variados, como por ejemplo: personajes pasados, presentes o futuros, reales o ficticios, animales de todo tipo, objetos físicos o mecánicos, problemas planteados con cualquier tipo de datos, entidades, escenas, situaciones, palabras o expresiones gramaticales; a tal efecto, entre los criterios que han de guiar esta identificación se puede señalar: un ambiente positivo de participación. Buena capacidad de expresión y ciertos dotes dramáticos, un mínimo de reflexión ante el hecho a representar.

- *Soñar Despierto Dirigido (RED)*. Técnica de origen terapéutico, fundamentada en el modelo psicoanalítico. Pretende sacar partido del estado alterado de conciencia o semisueño para potenciar la inventiva penetrando en el subconsciente. El grupo se acomoda confortablemente hasta alcanzar

una situación de entresueño. El animador, que dirige la sesión, sugiere ideas y conduce al grupo al objetivo planteado inicialmente. La duración de la sección puede ser de treinta minutos a dos horas. El animador no duerme ya que irá proponiendo las ideas a los demás, una vez alcanzado un nivel de entresueño o relax aceptable.

Las primeras imágenes propuestas serán diferentes, encaminadas únicamente a proporcionar un ámbito imaginario común al grupo. Posteriormente irá introduciendo elementos del problema para que cada cual lo integre en sus sueños. Las respuestas que anotaran o grabarán de acuerdo a la precisión que quiera. Al final se retorna progresivamente el grupo a la realidad, evitando el despertar brusco.

Técnicas del Método Antitético

Las técnicas que siguen un método antitético tratan de descomponer según De la Torre (1993), el problema en partes, se tritura hasta hacerlo irreconocible. Aquí el problema se disfraza en su contenido, utiliza las antítesis, diferencia, oposición, negación, deformación, superación y utopía.

- *Lista de Atributos*. Consiste en trasladar los atributos de un objeto o situación a otra. La lista de atributos sensibiliza para tratar la riqueza significativa de los objetos forma, color, tamaño, posición, utilización y funciones son algunas de las fuentes de atribución de los objetos o situaciones. A través de esta técnica, su autor Crawford (1982), quiso mostrar que la creatividad se puede aprender. Un modo para aplicarla es la siguiente: señalar un objeto o el tema de un posible trabajo; exponer diversos atributos; elegir aquellos que mejor lo describan. Según De la Torre (1993), "... sensibilizar respecto a las distintas propiedades de los objetos, al tiempo que les proporciona un instrumento de innovación simple, pero productivo"

(p. 33).

- *Brainstorming (Torbellino de Ideas)*. Es, sin lugar a dudas la técnica creativa que más difusión ha alcanzado, tanto en el ámbito empresarial como en el educativo. Sus múltiples modalidades y variantes la han convertido en metodología de la creación, siguiendo un proceso peculiar de ideación. El primer presupuesto teórico del Brainstorming es admitir una imaginación controlada en su triple vertiente y múltiples funciones: (a) imaginación aplicada: que se utilizaría en la solución de problemas prácticos de acción o mejora concreta de un objetivo o idea. Es conceptual; (b) imaginación constructiva: orientada hacia realizaciones concretas; (c) imaginación creativa: orientada a la ideación de cosas nuevas, es la búsqueda de lo nuevo, transformación y combinación de lo conocido.

- *Check-list o Quebrantamiento*. Técnica asociada al torbellino de ideas, que tiene su origen en las preguntas múltiples. Polya en la Universidad de Stanford, citado por De la Torre (ob. cit.), “su base creativa hay que buscarla en la pluralidad de preguntas que, dirigidas desde todos los ángulos esenciales y circunstanciales, lleguen a esclarecer el objeto o problema” (p. 20).

Se hacen todas las preguntas que sean necesarias o imaginables con el fin de reconocer el máximo de información sobre el objeto o problema planteado. De esta manera se llega a quebrantar su propia naturaleza, combinándolo de todas la formas posibles, aumentándolo, disminuyéndolo, transformándolo, adaptándolo entre otros. Con el fin de quebrantar el objeto en todas sus dimensiones y provocar el máximo de ideas sobre el mismo, se recurre a preguntas como: ¿Qué...?, ¿Cómo...?, ¿Cuándo...?, ¿Dónde...?, ¿Por qué...?, ¿Para qué...? , ¿Con qué...?

De la Torre (ob. cit.), sistematiza esta técnica como analítica al buscar el quebrantamiento del objeto planteado en su combinación, reorganización,

empleos diferentes, disminución, adaptación y negación.

Técnicas del Método Aleatorio

Las técnicas del método aleatorio buscan relaciones artificiales, forzadas al azar, entre lo conocido y lo desconocido, entre las cuales se encuentran, según De la Torre (1993.):

1. *Ideogramación*. Técnica analítico sistémico, estructurante y transformadora de los códigos verbales a ideográficos. Consiste en representar gráficamente para dar una visión intuitiva, completa y orgánica de las ideas de un amplio contexto; desde un tema o capítulo, una concepción, teoría, la obra, entre otros. Es una técnica estimuladora de la creatividad a la vez que es método de estudio y aprendizaje, puede utilizarse individual o en grupo.

Entre los pasos para su aplicación se encuentran:

- Recoger Ideas. El ideograma no es una técnica para resolver problemas si no que es transformativa, por eso no se plantean interrogantes ni contexto problemático, sino que es informativa, ya sea de una guía, libro, lección o explicaciones, se pretende captar ideas de la lectura.

- Condensar Ideas en Palabras Evocadoras. Una segunda lectura más detallada y detenida permitirá descubrir y analizar ideas discriminando entre las repetitivas o básicas y las expectativas. Reconocida las ideas importantes de la lectura, las etiqueta con palabras que evoquen dichas ideas.

- Estructurar Ideas. El ideograma buscar estructuras gráficas que evoquen fácilmente el encadenamiento de las ideas. Se tiene en cuenta la posición de unas con respecto a otras. No hay reglas lógicas para la representación, sino que se puede presentar en formas distintas. Puede servir de soporte las figuras geométricas, objetos diversos, seres vivos entre

otros. Las interrelaciones que se establecen entre las ideas en el lenguaje semántico, se transforman en el ideograma, en elementos lineales y posicionales. El sentido de amplitud, implicaciones, dependencias, dirección, completación, semejanza u oposición, pueden traducirse de múltiples maneras según el poder e imaginativo de cada persona.

2. *Asociaciones Forzadas*. La técnica de las asociaciones forzadas consiste en el fomento e incluso forzamiento de asociaciones de ideas o conceptos. Las constelaciones asociativas harán de puente inconsciente entre el problema planteado y la solución emergida, dichas asociaciones se realizan a nivel preconscious, pero son las que determinan también el grado de creatividad. Su secreto radica en el proceso de libre asociación. El papel de los procesos preconscious en la creatividad, dependen de la libertad de asociar, de agrupar, de comparar y sintetizar las nuevas ideas. Es combinar lo conocido con lo desconocido para llegar a resultados más sorprendentes.

Esta técnica parte de una base de simple asociación, por proximidad o semejanza de conceptos, pudiendo utilizarse a todos los niveles de escolaridad, tanto individual como en grupo. Primero se establece el tema, y se buscan ideas relacionadas con el tema. Segundo, se toma cualquier palabra al azar y se buscan del mismo modo nuevas asociaciones. Tercero, con las dos listas de palabras se construye un cuadro para entrecruzar ambas listas. La combinación de estos conceptos proporcionará ideas sobre el perfeccionamiento, mejora, novedad sobre el tema o problema planteado. De este modo se irá recogiendo todas las posibles combinaciones llegando a múltiples sugerencias que luego se seleccionarían para ponerlas en práctica.

3. *Análisis Morfológico*. La morfología trata de descomponer un objeto o problema en sus elementos propios o atributivos; el análisis morfológico busca romper con lo rutinario presentando una gama indefinida de soluciones, unas ya aceptadas, otras inadmisibles y otras realizables. Su

objeto es poner en contacto lo conocido con lo desconocido. La técnica morfológica es, sobre todo, un instrumento de descubrimiento que permite establecer un sistema de relación para pasar de lo conocido a lo desconocido. Los pasos en su aplicación, sea individual o grupal pueden ser: definición del problema, no se trata de conceptos abstractos, sino describir elementos componentes del objeto del problema o de la hipótesis, y determinar su campo de aplicación y generalización.

Esta fase reviste gran importancia por cuanto orienta la metodología a seguir. El conjunto inicial o vital sería aquella descripción operativa y precisa evitando confusiones y generalidades. Análisis del problema o definición de los elementos que se quiere estudiar. A éstos se les llama subconjuntos formadores. Deben recoger las características esenciales constitutivas, de tal manera que su carencia implicaría la inexistencia del objeto. Cada subconjunto formador o elemento constituyente tiene a su vez una serie de respuestas o soluciones reales. Son los hallazgos que enriquecen el cuadro de posibilidades y que se denominan variantes, evitando el proponer demasiadas ideas e ir recogiendo las más lógicas.

Construcción de la matriz, determinado el número de reuniones o resultantes de la combinación de los conjuntos de iniciales, de las variantes de cada uno. De esta forma las posibilidades de soluciones son muchas, ya que al determinar la solución más aconsejable en cuanto a posibilidades de realización, se establece un modelo de solución ideal que reúna el máximo de condiciones.

4. Superposiciones. Consiste en esencia en conexionar en nuestro espíritu imaginación, objetos, formas o conceptos que a primera vista nada tienen que ver, pero cuyos atributos pueden extenderse de unos a otros. Las superposiciones darán lugar a tres matices o modelos de pensamiento según choquen (humor), se fusionen (arte) o se confronten (ciencia). Esta técnica

está especialmente indicada cuando se trata de perfeccionar un objeto determinado, comercializado, prototipo real o ficticio, establecido para un nuevo objeto; pero también se da valor a esta técnica en su aplicación a todo tipo de contenidos.

Se dan formas inductoras en el ámbito figurativo, simbólico, semántico y comportamental. Los pasos a seguir en esta técnica son los siguientes: determinar el problema u objeto sobre el que se va a trabajar; buscar objetos que puedan tener alguna relación, aunque sea a lejana con el objeto estudiado; confrontar los principios encontrados en los objetos escogidos con el objeto estudiado; elegir las soluciones más adecuadas y discutir las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Aunque existan técnicas que participan de más de un enfoque, siempre prevalece una de las tres vías. Por otra parte, dan origen a los estilos metódicos de la creatividad, esto es, modos prevalentes que tienen las personas de afrontar un proceso, ya sea de percibir, procesar información, aprender, enseñar, pensar o actuar.

Las clasificaciones que parten de las finalidades establecen un ingrediente de metas creativas, desde la sensopercepción y la expresividad espontánea, a la innovación valiosa y la actitud creativa. Otras toman como punto de partida las funciones cognitivas o sus manifestaciones. Esta clasificación tiene su justificación en el modelo de la estructura del intelecto de Guilford (ob. cit.), ya que los productos son el resultado de aplicar una operación mental (cognición, memoria, pensamiento convergente y divergente, evaluación) a un campo o contenido (figurativo, simbólico, semántico, comportamental y mixto) se clasifican en técnicas intuitivas o inventivas, analíticas, asociativas, metamórficas, inferentes.

Técnicas Creativas y Operaciones Mentales

- *La Inventiva*. Forma de proceder de nuestra mente más intuitiva, espontánea e imprevista. Las técnicas inventivas pretenden producir, aportar o sugerir múltiples ideas. Su principio básico es la supresión de todo tipo de frenos mentales y ambientales, las ideas brotan del subconsciente o preconsciente si ser racionalizadas, entre ellas tenemos: heuridrama, brainstorming, ideograma, red, preguntas entre otras.

- *Analíticas*. Son técnicas que suponen un análisis de elementos con el fin de diferenciarlos en una primera fase, y suponerlos e integrarlos en fases posteriores. El análisis es una función intelectual que, junto con la síntesis, capitalizan gran parte de nuestras operaciones mentales, con las técnicas analíticas se diferencian, agrupan y clasifican las ideas, implican cierto nivel de abstracción, por cuanto se ha de “categorizar” o buscar categorías que comprendan atributos, clases o tipos con rasgos comunes. Entre ellas tenemos: circept, check-list, ideograma, matrices de moles, y todas las morfológicas pasan por una fase analítica.

- *Estructurantes*. Hacen referencia a la “operación”, sistema de modelo de Guilford. Implica una labor de organización de ideas interrelacionadas o que se influyen mutuamente, en entidades más complejas. Sugerida una serie de ideas (inventiva), se clasifican (analítica) y se integran en un sistema. La operación de estructuras comparte una visión amplia y sintética del problema. En parte se podría considerar las técnicas estructurantes como sintéticas.

- *Asociativas*. Un tipo de técnicas que se valen de operaciones como relacionar o establecer lazos entre ideas, ya sea por vía antitética o analógica. El asociacionismo afirma que tanto los conocimientos lógicos como ideas creativas no vienen mediante asociaciones o cadenas. La aptitud

de relacionar ha sido resaltada en el terreno de la creatividad, tanto por las teorías psicoanalíticas, cuyas asociaciones se darían a nivel del subconsciente, conexionistas e incluso factorialistas. De la Torre (1993), da como ejemplo de estas técnicas las siguientes: asociaciones forzadas, morfologizador, lista de atributos, circunrelación entre otros.

- *Metamórficas*. Son operaciones transformativas. La diferencia entre la producción de unidades y la transformación estriba, según Guilford (1989), en que “antes del cambio un elemento tiene un papel en algún otro compuesto” (p. 16). Las técnicas metamórficas ejercitan actitudes de redefinición y conversión. El ideograma pone en juego el poder de transformación de un lenguaje semántico a uno figurativo; el heuridrama lo hace con contenidos comportamentales; el red transforma estímulos en ideas arquetípicas u oníricas, y éstas en soluciones, valiéndose en ocasiones de la analogía personal.

- *Inferentes*. Por cuanto permiten generalizaciones o descubren implicaciones en figuras, ideas, símbolos o conducta. El Check-list, lista de atributos, superposiciones, entre otras, según técnicas inferentes.

- *Complejas o Mixtas*. Son aquellas que recogen técnicas que ponen en juego tres o más operaciones, no es una operación concreta sino que ejercitan varias formas simultáneas o sucesivas. Cuantas más operaciones intervengan en una técnica, mayor es la aptitud divergente desarrollada, a la vez que predisponen a la creatividad. Entre ellas están: la sintética de brainstorming, check-list, lista de atributos, ideogramas entre otros.

El gráfico 1, presenta de manera esquematizada cómo se desarrollan las técnicas creativas para lograr en el estudiante operaciones mentales de una manera significativa.

Técnicas Creativas
y Operaciones Mentales

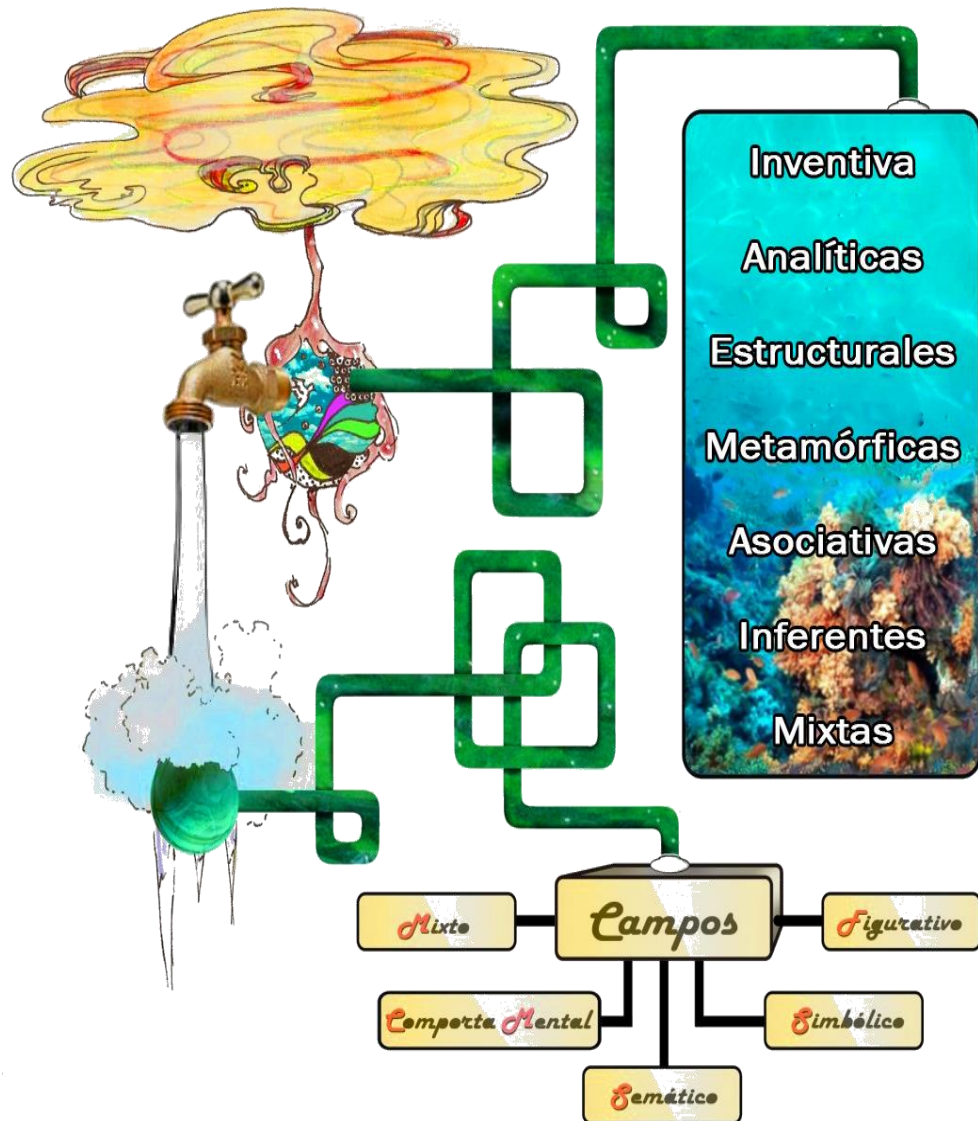


Gráfico 1. Técnicas creativas y operaciones mentales.
Fuente: Caro (2011)

En cuanto a los campos donde pueden aplicarse las técnicas creativas son: figurativo, simbólico, semántico y mixto.

Campo Figurativo. Los ejercicios figurativos son preponderantemente individuales, por cuanto su representación completa o su evocación en forma de imagen que facilita la intervención del grupo. Puede estar presente en la concepción de la figura. El ideograma clasifica los rasgos y un conjunto de figuras, dibujar objetos con una cualidad determinada, rotular diferentes tipos de letras, buscar parecidos de objetos a una estructura simple, convertir en objeto una figura geométrica, entre otros, son técnicas figurativas.

Campo Simbólico. Transmiten información a través de signos indicadores, careciendo de significación en sí por ellos mismos. A alto nivel, recoge las ciencias exactas como matemática, física,... Las técnicas que pueden desarrollarse en este campo, en general responden a un nivel elevado, como: técnica Delphi, Matrices de Moles, Conjunto de Números, Códigos o Vocablos, inventar códigos de números o letras...

Campo Semántico. La dimensión conductual tal vez sea la menos estudiada como vía de expresión creativa. Recoge entre otras las manifestaciones dramáticas y dinámicas.

Campo Mixto. Eso aquellas técnicas cuya naturaleza permite desarrollarse en tres o más campos. Check-list, lista de atributos o superposición, se pueden poner en práctica con información figurativa, simbólica o semántica. El gráfico 1, presenta el campo de aplicación de las técnicas creativas.

A tal efecto, Verlee (1986), señala que existen otras técnicas creativas de enseñanza para el hemisferio derecho, entre ellas están:

- Pensamiento Visual. Muchas ideas se expresan y se comprenden a través de grabados, mapas, diagramas y mapas mentales. Estas estrategias visuales, facilitan imágenes que reúnen e integran información de tal modo

que algunos alumnos juzgan mucho más fácil comprender que recordar.

Para algunas tareas, las visualizaciones son las estrategias más efectivas para resolver un problema, los alumnos que tienen dificultades en este campo, se encuentran en clara desventaja en tales situaciones. Para los alumnos que tienden a ser más bien verbales, el estímulo del pensamiento visual en el aula, es esencial en el desarrollo de esa capacidad.

- Fantasía. Es otra forma de pensamiento visual, como técnica de enseñanza puede ser utilizada para traducir en imágenes un material presentado verbalmente, haciendo más accesible y comprensible esta información para los alumnos. La fantasía es una puerta a nuestro mundo interior, es el reino mágico donde la imaginación crea sus propias realidades sin que la obstaculicen las limitaciones con las cosas que se topan en el mundo exterior. El poder de la fantasía consiste en ofrecer los frutos del pensamiento del hemisferio derecho, y con ello, facilitar los recursos de ambos cerebros. Ella puede ser: fantasía del observador, fantasía de identificación, una es espectador del hecho, lugar, acción y la otra es protagonista.

- Lenguaje Evocador. Es rico en asociaciones, muy sensorial y mucho menos preciso, emplea palabras para invocar una imagen y una serie de asociaciones que serán ligeramente distintas para cada oyente. Este lenguaje cultiva a menudo la ambigüedad, sugiriendo más que afirmando y actuando sobre la experiencia subjetiva del oyente.

- Metáfora. El pensamiento metafórico o analógico es el proceso de reconocimiento de una conexión entre dos cosas aparentes no relacionadas entre sí. No procede linealmente, sino que salta a través de categorías y clasificaciones para descubrir nuevas relaciones. Parece probable que estas conexiones sean establecidas por el silencioso hemisferio derecho y transmitido de una cierta forma imaginaria.

- Experiencia Directa. Facilita al alumno aproximarse más holísticamente al tema. Puede afrontar con todos sus sentidos obteniendo un tacto del todo antes de tratar de dominar fragmentos específicos de información. Pueden ser: experimentos en laboratorios, visitas in situ, manipulación de materiales, fuentes primarias y objetos reales, simulación, representación de papeles entre otros. Estas cosas reales permiten un tipo de aprendizaje que suple y complementa los enfoques verbales.

- Aprendizaje Multisensorial. El sistema sensorial no sólo incluye los sentidos de la vista, oído, tacto, olfato y gusto, a través de los cuales absorbemos información acerca del mundo exterior al nuestro, sino también los sentidos propios receptores, es decir, los sistemas cinestésicos, vestibular y visceral, que controlan las sensaciones internas.

- Música. En este método, la música es uno de los instrumentos principales destinados a producir un estado mental en el que las materias son absorbidas y retenidas con mayor facilidad. Se interpreta la música mientras los alumnos se relajan y escuchan a su profesor en una lección. Los alumnos no se concentran sólo en las palabras o frases, sino que entran en un estado receptivo, donde hay imágenes y el diálogo es absorbido sin ningún esfuerzo consciente.

Cabe destacar que todas estas técnicas creativas presentadas servirán de base para que el docente que desarrolla la asignatura inglés a nivel de educación media, pueda generar de una manera didáctica la enseñanza a estudiantes que presentan deficiencias auditivas. Tal como se evidencia en el gráfico 2.

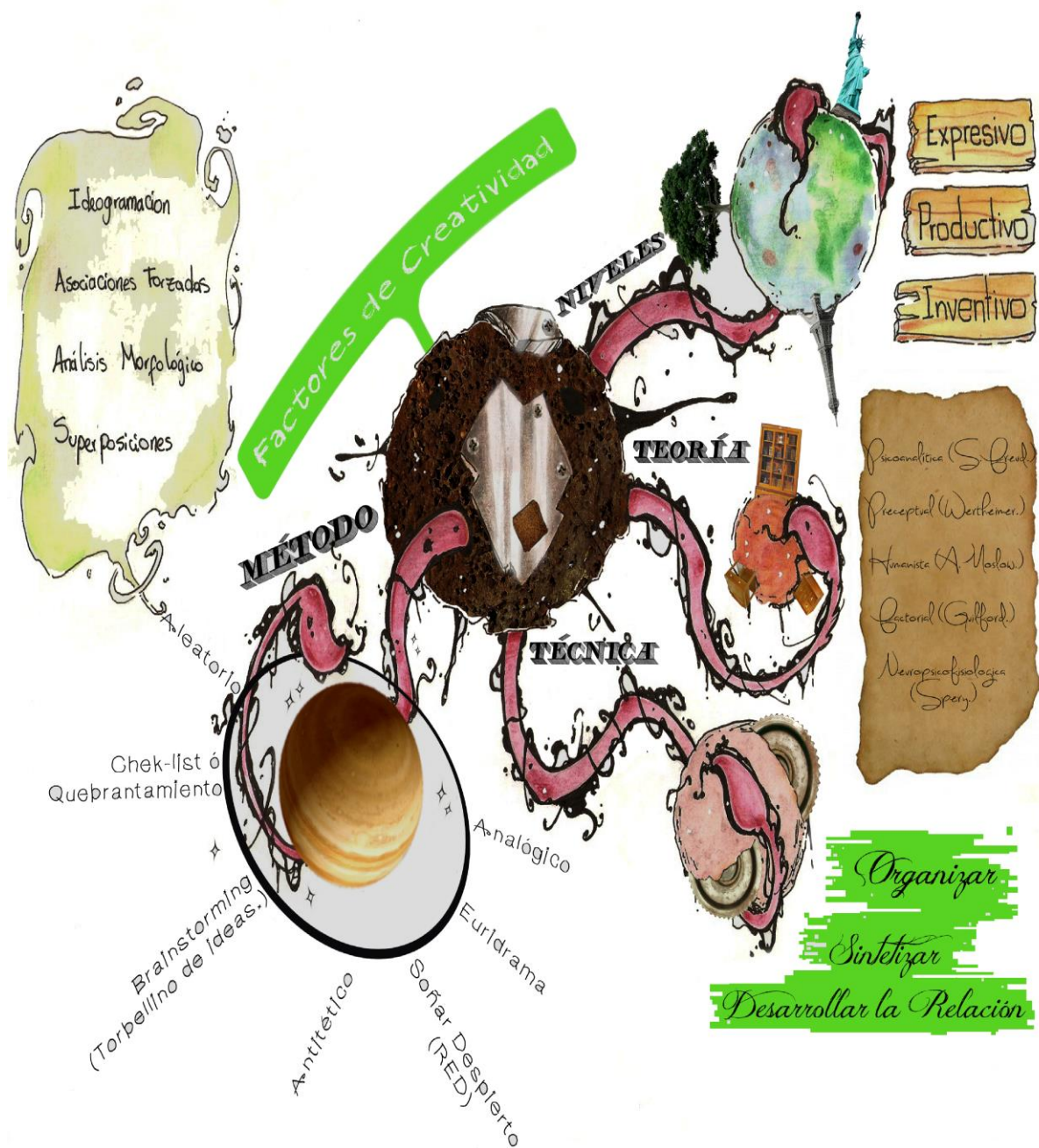


Gráfico 2. Campo de aplicación de las técnicas creativas.
Fuente: Caro (2011)

Enfoques en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Al hacer referencia a los enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es preciso señalar que el paradigma central del conductismo es, el asociacionismo E-R. Este asociacionismo basado en las conductas constituye, en términos de Lakatos, el núcleo central del programa de investigación conductista. Igualmente, forma parte de este núcleo el principio de correspondencia entre el aprendizaje y la realidad externa y el principio de la equipotencialidad. Este último sostiene que todo aprendizaje se lleva a cabo de la misma manera, en todos los contextos y para todos los sujetos mediante procesos de asociación.

Al respecto Richards y Rodgers (1986), señalan algunos de los enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras más prominentes, en el marco de la teoría conductista:

Enfoque oral o la Enseñanza Situacional de la Lengua

El Enfoque Oral o la enseñanza situacional de la lengua a decir de Richards y Rodgers (ob.cit) se ubica en la década de los años veinte y su vigencia se prolonga hasta los años sesenta. Se enfatiza el aspecto oral de la lengua el cual se desarrolla a través de la práctica situacional. El proceso de lectura y escritura se consideran aspectos secundarios y sólo se abordan una vez que el alumno ha adquirido la competencia lexical y gramatical en el medio oral. Se caracteriza por principios sistemáticos de selección de vocabulario y presentación gradual y progresiva de estructuras gramaticales. Debido a que se centra en las situaciones particulares en las cuales se adquiere la lengua, se conoce también como Enseñanza Situacional de la Lengua. Es el docente el encargado de modelar la ejercitación, controlando

la presentación del contenido gradualmente. El alumno es imitador de los estímulos orales recibidos. Su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa.

El Método Audiolingual

El Método Audiolingual está fundamentado en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Al respecto, Richards y Rodgers (ob.cit), señalan que la lengua es, en esencia, comportamiento verbal. Persigue la comprensión y producción automática de la lengua. Promueve el entrenamiento audio-oral, es decir, precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación.

El entrenamiento, a cargo del profesor, ocurre secuencialmente e incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. El alumno, por su parte sigue rigurosamente estas etapas.

- Teoría cognoscitiva

El núcleo central de esta teoría lo conformarían las representaciones mentales y la descomposición recursiva de los procesos mentales en elementos significativos.

Entre los métodos y enfoques más prominentes derivados de la teoría cognoscitiva se encuentran:

- El Código cognitivo

El Código Cognitivo se desarrolla a partir del supuesto central que el aprendiz es un procesador activo de información (Hutchinson y Waters,

1987). El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes. Aprender una regla y luego aplicarla a nuevas situaciones implica una serie de operaciones mentales. En otras palabras, se aprende cuando se trata de darle sentido a lo que se ve, lo que se siente y lo que se escucha. La principal técnica de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas.

El Enfoque Comunicativo

La premisa central de este enfoque es que el lenguaje es comunicación, por lo tanto, aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. El objeto de enseñar una segunda lengua es desarrollar equilibradamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación. Por esta razón se promueve el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua haciendo énfasis en el carácter funcional más que en aspectos gramaticales y situacionales. El estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje en el sentido que las necesidades de los estudiantes determinan la organización y diseño de los cursos.

- La Teoría Constructivista

La teoría constructivista según Piaget (1981) considera que el aprendizaje es siempre una construcción interior que depende de las experiencias previas del sujeto, organizado en esquemas cognitivos. Estos últimos son susceptibles de reorganizarse, adaptarse o de afianzarse a partir de la nueva información procesada. Si se cumplen estas premisas, puede

hablarse de la noción de aprendizaje significativo promovida por Ausubel (1983).

Bajo la teoría constructivista se pueden ubicar el Enfoque Natural y el Enfoque Integral de Lenguaje para la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal como lo plantea el constructivismo, ambos enfoques sugieren partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr que el lenguaje aprendido tenga un carácter significativo.

El Enfoque Natural

El Enfoque Natural se fundamenta en la Teoría de adquisición/aprendizaje de la lengua propuesta por Krashen (1987) la cual establece una serie de hipótesis que sustentan la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognitivas que posee el aprendiz en su lengua. De las hipótesis propuestas por el autor, conviene destacar, aquella referida a la calidad del *input* lingüístico (Hipótesis del $i + 1$) por guardar correspondencia con el concepto vigotskyano de Zona de Desarrollo Próximo, entendido éste como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible.

En términos sencillos, la hipótesis del $i + 1$ de Krashen (1987) consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por i , y vinculado a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para preparar el material instruccional cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior ($+1$, equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible) al nivel de competencia del aprendiz.

Enfoque Integral

El Enfoque Integral desarrollado por Goodman (1989) establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él, con ayuda de contextos auténticos. Propone el uso funcional del lenguaje guiado por propósitos personales del aprendiz para satisfacer sus propias necesidades.

En estos enfoques el docente se visualiza como un monitor de la construcción del conocimiento partiendo de los esquemas mentales de cada uno de sus estudiantes. Dispone directa o indirectamente la puesta en juego de la información necesaria en el proceso constructivo y funge como mediador del proceso. El alumno, como eje central del proceso participa activamente compartiendo sus experiencias con el mediador y con sus compañeros. La construcción es vista entonces como un proceso dinámico que se inicia con la interacción del sujeto con el medio y con sus semejantes.

El logro de aprendizajes significativos estaría sujeto, entonces, a la habilidad del aprendiz para vincular sus esquemas mentales previos referidos a la competencia lingüística en el idioma meta, así como a sus conocimientos generales acerca de los tópicos y temas tratados con el input que recibe.

Sobre la base del análisis de los rasgos más relevantes de las teorías conductista, cognoscitiva y constructivista es posible concluir de manera general, que algunos aspectos de las tres teorías se ponen de manifiesto en los procesos empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. De tal forma, puede afirmarse que aspectos centrales de las tres teorías coexisten en distintas proporciones y se fusionan en procesos dinámicos y coherentes para la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras.

Caracterización Socio-Psicopedagógica en la Educación de las Personas Sordas

En la educación de las personas sordas se distinguen varias tendencias pedagógicas reveladas en los diferentes métodos de comunicación. La tendencia oralista se asocia en sus inicios al médico y maestro Johann Conrad Amman (1669-1724), quien desarrolló su actividad pedagógica en Holanda, cuyas ideas sobre la educación de los niños sordos fueron formuladas en 1692, en su obra “El sordomudo parlante o el método a través del cual el sordo de nacimiento puede aprender a hablar”. El oralismo centra la atención en las ventajas de la palabra oral y de la lectura labial en la persona sorda. Con la exclusión de los gestos en la enseñanza se distingue en la literatura especializada como “método oral puro”, considerado como vía idónea para la socialización de las personas sordas. Otros seguidores introdujeron variantes al método como Alexander Graham Bell, William Tomtin (Estados Unidos); F. Rau, S. Zikov, E. Kuzmichova (Rusia); A. Blancnchet y J. Valad-Gobel (Francia); F. Guil y K. Mahsk (Alemania). En Cuba se destacó como partidaria de la aplicación de este método la doctora Ileana Del Valle. En la tendencia oralista se distinguen variantes de métodos comunicativos para la enseñanza de los niños sordos, entre las más significativas están las siguientes:

El método analítico-sintético: Es la variante óptima del método oral de Rau, señalado por Castellanos y Fleitas (2003), su aplicación en la enseñanza del lenguaje parte de la palabra y su significado, y después se continúa el trabajo con un sonido determinado en todas sus combinaciones, se ejercita en sílabas directas, inversas y mixtas; en palabras; en órdenes; en oraciones. Se basa en el principio fonético, siendo limitado el volumen del vocabulario y las posibilidades de expresión en una situación comunicativa

determinada. La lectura labio-facial constituye un procedimiento fundamental para la comprensión y ejercitación de forma escrita.

El método global: Su principal exponente fue A. Colen, (citado por Castellanos y Fleitas, ob cit) El punto de partida es el trabajo sobre la pronunciación del mismo material verbal trabajado en las clases, independiente de las dificultades prácticas de las palabras. Su aplicación se produce en cuatro etapas: identificación, lectura ideo-visual, lectura labio-facial y pronunciación.

El método escrito: El creador del sistema de la enseñanza inicial método de imágenes gráficas, fue Rudolf Lindner, consultado por Castellanos y Fleitas (ob cit) planteó la enseñanza del lenguaje sobre la base de la escritura. O sea desde las primeras clases se ejercita la escritura del material verbal por imitación y se separa del trabajo relacionado con el desarrollo del lenguaje y de pronunciación. Según este método, el contenido del material verbal debe ser significado para la persona sorda. Primero se produce la percepción visual de palabras, frases y oraciones (lectura global), de conjunto con las ilustraciones presentadas por el maestro, quien escribe posteriormente en la pizarra. La pronunciación y la lectura labio-facial no se tiene en cuenta; sobre la base de la lectura global la persona aprende a escribir y luego de manera paulatina a expresarse de modo oral.

El Método comunicativo: propuesto por el ruso Zikov (1981) posee principios básicos para la enseñanza del lenguaje oral. El principio rector de la comunicación, o sea, aprender el lenguaje, en diferentes situaciones comunicativas, donde se revelen la relación con el pensamiento y transferir ese aprendizaje en la interacción con los demás. Cuando la persona sorda aprende a expresar sus ideas, se interesa por las manifestaciones de las ideas y los pensamientos ajenos.

De igual manera, el principio del control y la utilización de la necesidad

como condición indispensable para la enseñanza, parte de considerar al problema, el cual no radica en la ausencia de la necesidad de la comunicación, sino en la dificultad para satisfacerla mediante el lenguaje oral. Se recomienda crear en los sordos e hipoacúsicos bilaterales la necesidad de emplear esta comunicación, por su posible significación para la continuidad de estudios en la adultez.

El principio del vínculo de la enseñanza del lenguaje con la actividad organizada de los sordos escolares fundamenta la importancia del trabajo colectivo a través de las actividades prácticas con objetos, siendo favorecido el desarrollo verbal y general de los alumnos sordos, contribuye a la formación de conceptos de la vida cotidiana y a la solución de tareas educativas. Este trabajo colectivo debe ser organizado a partir de diferentes procedimientos como: el trabajo en dúo, tríos, equipos y otras formas.

El principio de la organización del ambiente verbal para la enseñanza del lenguaje a los sordos e hipoacúsicos señala dos elementos esenciales para su empleo, la exigencia verbal, y las condiciones para su realización, muy unidas con el aprendizaje de una lengua, adquirida en un entorno lingüístico bajo la influencia del medio social.

El método verbo-tonal: Se basa en el aprovechamiento al máximo de la audición residual a través del entrenamiento auditivo, con el uso de sofisticados equipos de amplificación sonora, como el "SUVAG" (Sistema Universal de Audición de Guberin). Su creador fue Peter Guberin, como lo señala Zikov (1981) con el "SUVAG" en el cual destaca la importancia de diferentes parámetros del habla, entonación, velocidad, pausa, ritmo y producción. Este método promueve la activación y utilización de la audición residual para el desarrollo del habla y consiste en el aprovechamiento óptimo de las frecuencias graves (por debajo de 500 Hz). Se usan como apoyo los movimientos corporales y el entrenamiento de la memoria auditiva. Como

complemento, se utiliza la lectura labio-facial.

La Comunicación Total

La comunicación total cuyo principal representante fue Schindler, citado por Castellanos y Fleitas (2003), la define como "...una filosofía que incorpora las formas de comunicación auditivas, manuales y orales apropiadas para asegurar la comunicación con las personas sordas...". Esta novedad comunicativa surge como resultado de nuevas búsquedas, debido al efecto provocado por el oralismo al no resolver los problemas de la comunicación y del aprendizaje de los sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Con esta tendencia de la comunicación, se produce una apertura para aprovechar todos los medios facilitadores del proceso comunicativo. Se crea una posición intermedia, la seña es utilizada como instrumento de comunicación y no como lengua, es decir, como complemento en los inicios de su aplicación. Luego se abandona el objetivo principal de la comunicación total, al enfatizarse en la práctica educativa el aspecto oral en la enseñanza.

La tendencia bi-modal o comunicación simultánea se reconoce con el término "bi-modalismo" Meadow, lo consideró el más adecuado para una mayor comprensión de la práctica educativa con sordos y se refirió a la utilización del lenguaje oral y de señas. A su vez, Sánchez (citado por Zikov 1981), realizó una adaptación del castellano, al incorporar gestos naturales empleados por las personas sordas y artificiales elaboradas por las personas oyentes, para aquellos significados imposibilitados de ser expresados con el léxico gestual. Esta adaptación tiene gestos capaces de conservar la estructura sintáctica de la lengua oral. El empleo simultáneo de dos códigos de comunicación: el oral hablado (oído o leído en los labios) y el gestual. Estos están presentes en muchas escuelas en el mundo, conformando una

práctica pedagógica asumida por muchos profesionales, partidarios del empleo de las señas, de forma diferente a como fue concebida en sus comienzos por la comunicación total.

La tendencia gestual (lengua de señas) surge en Francia y se le conoce como el método mímico”. Su figura más relevante fue el abate Charles Michel de L’Epée en 1760. Otros representantes fueron T. Hopkins Gallaudet, W. Store, Johnson (Estados Unidos), R. A. Sícard y Diderot (Francia) y M. I. Massone (Argentina).

A diferencia del lenguaje oral (la palabra) en el gestual su unidad básica es la seña, estando constituida por signos, definidos por parámetros llamados queiremas, como se puede apreciar a continuación:

- La configuración del movimiento de la mano mientras se ejecuta el signo.
- La orientación de la palma de la mano.
- El lugar donde se realiza la configuración del signo, por ejemplo, la barbilla, la frente y otros.
- Los componentes no manuales (la expresión facial, el movimiento de los labios, la cabeza, el tronco), que se realizan simultáneamente con el signo.

Deficiencias Auditivas y su Enfoque Médico

La audición es vital para todos los aspectos de nuestra existencia diaria. En el mejor de los casos, a las personas que padecen sordera o hipoacusia bilateral les resulta difícil participar plenamente en las actividades educativas, laborales y de la comunidad e incluso en las de su propia familia, a menos que reciban un entrenamiento especial. Es por ello, que las personas con déficit auditivo, desde su primera infancia se les enseña a comunicarse con sus familiares y amigos por medio del habla, la lectura de los labios, el lenguaje de los signos y otras técnicas.

De allí que, la persona con déficit auditivo se caracteriza por poseer la disminución o pérdida en la capacidad de oír que impide la adquisición del habla, por lo tanto se dificulta la separación de sonidos, captar palabras, entre otros, por cuanto, el percibir sonidos es esencial para el desarrollo general de toda persona, así como para su aprendizaje, relación social y comunicación.

Según Cuberos (2008), en Venezuela para 1936, comienza a dársele atención al deficiente auditivo o persona sorda creando la Fundación Amigos de los Ciegos y Sordos Mudo, institución privada que recibió el apoyo del Ministerio de Educación en cuanto al pago del personal docente que labora en la misma. Esto originó la creación de la primera escuela para sordos en el país, la misma estaba ubicada en Caracas. En el año de 1945, pasó a ser administrada por el Consejo Venezolano del Niño y actualmente es conocida como Instituto de Fonoaudiología Juan Pablo Bonet. Al pasar los años, se fueron fundando otras instituciones como: Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (IVAL) en 1956; Escuela Oral del Centro de Fonoaudiología dependiente del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales, en 1959.

En 1967, el Ministerio de Educación crea el servicio de educación especial, con el objeto de atender a niños excepcionales en su aspecto físico, mental y social. El objetivo de la educación en el deficiente auditivo era la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral con el fin de integrarlo a una escuela regular y que siguiera su proceso educativo en los diferentes niveles del sistema educativo.

Álvarez (2006), refiere que el lenguaje oral tiene como objetivo enseñar al sordo e hipoacúsico bilateral a hablar, entender el habla de los demás y poder hablar inteligiblemente, así aprende a conocer sonidos y reproducirlos. Asimismo, refiere el autor que el análisis precedente en relación a los progresos, limitaciones y perspectiva de la educación del deficiente auditivo

en vinculación con los postulados de la Constitución Bolivariana de Venezuela, las leyes y principios de democratización y modernización que norman la modalidad de la educación especial, permitieron establecer un conjunto de líneas de acción estratégicas para mejorar la calidad del proceso educativo y así satisfacer las necesidades individuales y sociales de los estudiantes sordos.

Lo anterior significa que los programas de los diferentes niveles del sector educativo deben adecuarse para llevar a cabo el proceso de enseñanza de los estudiantes sordos, de tal forma que puedan adquirir actitudes lingüísticas y se desarrollen de una manera eficaz en las actividades previstas en la asignatura inglés.

A tal efecto, se han creado numerosas técnicas y materiales para ayudar a estudiantes con déficit auditivo a adquirir y emplear el lenguaje escrito. Evidentemente, hay una estrecha relación entre la expresión escrita y la oral, pero no existe una correspondencia exacta entre el método de comunicación que emplea un alumno (sólo oral o comunicación global) y el método de entrenamiento lingüístico de un profesor.

En este sentido, los programas de instrucción lingüística para estudiantes con trastornos de audición se clasifican en métodos estructurados y naturales. En el método estructurado, los alumnos no adquieren la lengua inglesa, sino que deben aprenderla analizando y categorizando sus reglas gramaticales.

Para Heward (2007), los docentes que se inclinan por el método natural, refieren que si los alumnos se hallan expuestos a un entorno lingüístico rico descubrirán, las reglas y los principios del inglés de manera natural y que, por ejemplo, no será necesario enseñarles directamente gramática ni sintaxis.

Causas de los Trastornos de la Audición

Los dos tipos principales de trastornos de la audición son los consultivos y los sensorineurales. Las pérdidas auditivas conductivas, se originan en anormalidades o complicaciones del oído externo o del medio. En este sentido, la acumulación de cera en el canal auditivo, puede ocasionar una pérdida conductiva de la audición, lo mismo que las enfermedades que dejan fluidos o residuos. Como su nombre lo indica, los trastornos conductivos se relacionan con problemas de la conducción y transmisión de las vibraciones sonoras al oído interno, pero como al resto del sistema auditivo suele estar intacto, se pueden corregir por medio de tratamientos médicos o quirúrgicos y las personas que lo sufren pueden beneficiarse utilizando aparatos auditivos.

- Las Pérdidas Auditivas Sensorineurales. Son los daños de las fibras nerviosas y demás mecanismos del oído interno. La cóclea convierte las características físicas del sonido en información nerviosa que el cerebro puede procesar e interpretar., al respecto, Keller (citado por Heward, 2007), refiere que sus trastornos pueden hacer que el sonido llegue al cerebro de manera distorsionada o no. Por ello, la amplificación o elevación de la fuente del sonido puede ayudar o no a las personas con trastornos sensorineurales de la audición. La combinación de trastornos conductivos y sensorineurales se denomina pérdida auditiva mixta.

Los trastornos de la audición también se clasifican en unilaterales (los que se presentan en un solo oído) y bilaterales como los objeto de estudio (los afectan a ambos). La mayoría de alumnos tratados por estas discapacidades padecen trastornos bilaterales, aunque la pérdida auditiva puede no ser la misma en ambos oídos. Aquellos con sordera unilateral, aprenden el habla y el lenguaje sin grandes dificultades, aunque suelen tener

problemas para localizar los sonidos y para escuchar en entornos ruidosos o que les provoquen distracción, pero hay pruebas de que tienen inconvenientes según Keller (citado por Heward, 2007), a adquirir ciertas habilidades académicas.

De allí que, las causas de los trastornos de la audición se suelen clasificar en exógenas y endógenas. Las primeras derivan de factores exteriores al organismo (como enfermedades, intoxicaciones o lesiones) y reducen la capacidad del sistema auditivo para recibir y transmitir los sonidos; en cuanto a las segundas, se transmiten por medio de los genes de los padres. A tal efecto, según Brown (1986), hay cuatro causas principales de sordera y de pérdida grave de la audición que exigen especial atención:

- *La Rubéola Materna*: También llamada sarampión alemán, no es una enfermedad grave, provoca sordera, trastornos visuales, cardíacos y una amplia variedad de anomalías del feto cuando afecta a las embarazadas y especialmente durante el primer trimestre de la gestación.
- *La Herencia*: Con excepción de las epidemias de rubeola, la principal causa de la sordera según Vernon (1987), son los factores genéticos, además de ello, opina que existen pruebas concluyentes de que hay familias que sufren trastornos hereditarios de la audición y también puede darse una tendencia a padecer ciertos tipos de pérdida auditiva adquirida. Aunque, el 90% de los niños(as) que nacen con sordera son hijos(as) de padres oyentes, alrededor del 30% de la población de niños en edad escolar que padecen de sordera, nacen de padres con trastornos auditivos.
- *Prematuridad y Complicaciones del Embarazo*: Estos factores parecen incrementar el riesgo de sordera y de otras discapacidades. Es difícil evaluar con exactitud los efectos de la prematuridad en los trastornos

de la audición, pero se ha establecido que el parto prematuro y el bajo peso al nacer son más comunes entre niños sordos que en la población general.

- *La Meningitis:* La principal causa de trastornos adquiridos de la audición, es la meningitis, una infección bacterial o vírica que, entre otras cosas, puede destruir el aparato acústico del oído interno y también provocar problemas del equilibrio, que según Brown (1986), informa que los niños(as) cuya sordera se origina en la enfermedad antes mencionada, padecen pérdidas auditivas profundas, pero que no suelen tener otras discapacidades.

Cambios Conceptuales de la Sordera

El estudio de la sordera está ligado a disciplinas como la medicina, la física acústica, la psicología, la sociología, lingüística y la pedagogía. Todas estas aportan modelos de interpretación que tienen enormes repercusiones en cuanto al tipo de respuesta educativa. Así, ante la pregunta ¿qué significa ser sordo? Nos encontraremos con diversas respuestas, dependiendo del marco de partida. Según, Valmaseda (2005), tradicionalmente han sido los modelos de medicina y física acústica, los que han predominado en la educación de las personas sordas, los mismos han puesto el énfasis en el déficit auditivo que al traducirse en modelos educativos, han propuesto la rehabilitación como objetivo fundamental.

En los últimos años, la psicología, lingüística y sociología han aportado nuevos modelos interpretativos que ayudan a completar una visión cada vez más globalizada del desarrollo y de la educación de estos sujetos. De ahí que, según el autor antes mencionado, se plantean, dos concepciones sobre la sordera:

- *Desde una Perspectiva Clínica-Terapéutica:* Se ha impuesto una visión estrictamente ligada a la patología, el déficit biológico y sus estrategias educativas son eminentemente rehabilitadoras. Se ha insistido que la sordera (como déficit biológico) afecta de un modo directo la competencia lingüística de los individuos sordos, estableciendo un criterio de continuidad entre lenguaje y habla. En este sentido, se deriva que el desarrollo cognitivo estaría condicionado por el mayor o menor conocimiento de la lengua hablada que tuvieran los sujetos sordos.

Minguet (2000), refiere que las ideas principales de este modelo, están en relación con la sordera, las cuales son las siguientes:

1. La modalidad auditivo-vocal cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico.

2. La lengua de signos no constituye un sistema lingüístico completo y por lo tanto, su uso determina una limitación en los procesos de abstracción, generalización, y es así excluida del ámbito escolar.

3. La lengua de signos, impide el aprendizaje de la lengua hablada.

4. El conocimiento de la lengua hablada, es requisito indispensable para el aprendizaje de los contenidos curriculares, sobre todo la asignatura inglés y constituye la vía de acceso e integración de los estudiantes sordos al mundo de los oyentes.

5. La metodología gestual, sólo sería útil en aquellos alumnos que no se pueden oralizar y en el caso de los sordos, con *componentes sobre agregados*.

Perspectiva Socio-Cultural

Galcerán (2007), señala algunos factores de cambio para entender una nueva concepción de la sordera. Éstos son:

1. *Las comunidades de sordos (Sociología)*: Conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de signos, a pesar de la prohibición ejercida por la sociedad y la escuela.
2. *Estudios sobre la lengua de signos (Lingüística)*: Avalan la lengua de signos como una lengua, estructura y gramática propia, diferente de las lenguas orales.

Las orientaciones educativas, deben hacer énfasis en la planificación de actividades cognitivas dentro del aula, ofreciendo así al estudiante sordo, mayores experiencias cognitivas y convirtiendo el salón de clase en un laboratorio para pensar.

Partiendo de lo señalado, la educación especial reclama mayor igualdad entre todos los ciudadanos y la superación de cualquier tipo de discriminación. Desde esa óptica, se ha ido poco a poco incorporando dentro del sistema educativo y buscado fórmulas que facilitan la integración de los alumnos con alguna discapacidad; según Marchesi (2000), paso a un enfoque más global y profundo que se resume en la conceptualización de las escuelas inclusivas.

Estos nuevos planteamientos, conducen a una perspectiva socio-cultural de la sordera. Para Galcerán (ob. cit.), sería sordo: "... aquel, que a veces con relativa independencia de su pérdida auditiva, se siente parte de la comunidad sorda, conoce su lengua y comparte sus peculiaridades culturales, que están relacionadas con el papel predominante de la experiencia visual" (p. 10). Así, se considera a las personas sordas, como un grupo social minoritario con una lengua, una historia y una cultura propia, de

esta manera, nace una concepción de la sordera que parte de las capacidades, no del déficit.

Por ello, si se considera a la persona sorda como una persona diferente, que tiene una lengua propia, su educación estaría basada en la misma, la que le permite acceder a significados, conceptos o información, realizar aprendizajes significativos y no memorísticos, ser protagonistas de su educación, ser alumnos y no pacientes.

Clasificación del Deficiente Auditivo

Los niveles de los trastornos de la audición, se clasifican en ligeros, moderados, severos y profundos. Al respecto Heward (2007), refiere que según la pérdida de decibelios en las frecuencias más importantes para la comprensión del lenguaje, se debe hacer énfasis para desarrollar programas educativos, dado que no hay niños(as) con patrones auditivos exactamente iguales, aunque sus respuestas ante las pruebas de audición sean semejantes.

De allí que, el nivel necesario de pérdida auditiva para considerar sordo a un(a) niño(a) a los propósitos de su integración escolar ha experimentado muchos cambios, durante los últimos tiempos. A tal efecto Connor (1986), señala que en la década de 1960, muchos infantes con pérdidas auditivas medias de 50, 60 o 70 dB eran integrados en cursos especiales o para sordos, pero actualmente se considera que estos niños tienen un déficit auditivo de tipo medio y son educados como oyentes gracias a los adelantos de los métodos de evaluación, de amplificación y de intervención educativa.

En este orden de ideas, Sosa (2006), refiere que la enseñanza del inglés en estudiantes sordos, se puede explicar a través de la siguiente clasificación:

- *Deficiencia Auditiva Ligera*: pérdida de la audición entre 40 y 50 decibeles. Acá el estudiante comprende y expresa el lenguaje hablado con ligeras dificultades, requiere auxiliares auditivos e intervención educativa especializada para mejorar su uso, forma y contenido de su lenguaje oral. Requiere de apoyo especializado.
- *Deficiencia Auditiva Moderada*: pérdida de la audición entre 56 y 65 decibeles. Requieren usar auxiliar auditivo permanente para mejorar el desarrollo del lenguaje. Reciben educación en instituciones educativas regulares, con seguimiento y apoyo especializado.
- *Deficiencia Auditiva Severa*: pérdida de la audición entre 66 y 86 decibeles. No perciben la palabra. Requieren la atención e inmunidades educativas especializadas para la estructuración del lenguaje y la expresión oral; también de la visión como canal de comunicación.
- *Deficiencia Auditiva Profunda*: pérdida de la audición que supera los 90 decibeles e interfiere significativamente en el desarrollo del lenguaje oral. Su educación debe realizarse en unidades educativas especializadas para el desarrollo de la comunicación y del lenguaje para así poder adquirir el conocimiento que favorezca un intercambio e interacción que conlleve a estimular su potencialidad. Requieren de la visión como canal de comunicación.

Desde esta perspectiva, Sosa (2006) presenta en el cuadro 1, las características de la sordera según el grado de pérdida auditiva. (Ver cuadro N° 01).

Cuadro 1
Características de la Sordera Según el Grado de Pérdida Auditiva

Deficiencia Auditiva Ligera	Deficiencia Auditiva Moderada	Deficiencia Auditiva Severa	Deficiencia Auditiva Profunda
<ul style="list-style-type: none"> - Perciben el habla expresada con voz normal, pero pueden tener dificultades en el habla con voz baja o lejana. - Detectan e identifican los ruidos familiares cercanos. - En mensajes hablados, pueden no llegar a una perfecta percepción de la información. - A veces pueden aparecer problemas al articular algún sonido concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> - No oyen bien la conversación normal. - Perciben el habla si se eleva un poco la voz. - Entienden mejor si ven la cara del interlocutor cuando se les habla. Se benefician de la lectura labial. - En conversaciones habladas rápidas, no llegan a recibir la totalidad de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo perciben la conversación si se les habla con voz fuerte cerca del oído. - Perciben los sonidos fuertes pero no los sonidos medios o lejanos. - El proceso de adquisición del lenguaje oral no se realiza de manera espontánea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo perciben sonidos intensos y algunos sólo vibraciones. - No pueden percibir el habla a través de la audición. - La lengua de signos se convierte en un elemento lingüístico y cultural muy importante, garantiza los intercambios de información, la interacción social y afectiva. - Los(as) niños(as) necesitan aprender la lengua oral con la ayuda de especialistas.

Fuente: Tomado de Sosa (2006).

De acuerdo a lo expuesto en el cuadro anterior, es necesario plantearse un proceso de enseñanza apoyado en el bilingüismo, que satisfaga las necesidades del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, a fin de que pueda adquirir habilidades y destrezas en la asignatura inglés.

Así, para que exista una igualdad educativa, de oportunidades entre personas sordas y oyentes, es necesario articular una enseñanza que tome en cuenta el lenguaje de signos, por ende, la institución escolar debe ofrecer oportunidades y competencias que permitan crecer a los sujetos, seguros, capaces de relacionarse y de actuar de una manera autónoma y satisfactoria posible en la sociedad. Por ello, según Aranda (2003), resulta imprescindible que los profesionales de la educación no sólo conozcan los distintos enfoques educativos existentes, sino que reflexionen acerca de los modelos de personas sordas que subyacen en cada uno de éstos.

Hipoacúsicos Bilaterales

Para la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) (2003), el sujeto hipoacúsico es aquel cuya agudeza auditiva es insuficiente para permitirle aprender su propia lengua, participar en las actividades normales de su edad y seguir con aprovechamiento la enseñanza escolar general.

El término hipoacúsico, hace referencia a la persona cuya audición resulta deficiente, pero que es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque con algunas deficiencias. Por sordos profundos se entienden aquellos sujetos cuya audición no es funcional para la vida ordinaria e impide la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí puede hacerlo por vía visual.

A través de los tiempos el término “sordo” ha sido usado para describir a aquellas personas que presentan una pérdida auditiva.

Hoy Simser(1993), expresa gracias a los avances tecnológicos es posible determinar el grado de pérdida auditiva a través de múltiples exámenes audiológicos, y comprobar que la población mundial sorda o cofótica, es decir, con ausencia total de audición, es prácticamente nula, por lo que se ha desestimado el uso del término sordera en pro del término “hipoacusia”, que significa baja audición y no ausencia de audición, de este modo se deja atrás la inexistencia de un oír y se abre la mirada a un espacio sonoro y auditivo por reducido que éste sea.

Por otra parte, la mayoría de las personas con hipoacusias sensorio neurales, aun cuando sean profundas poseen audición residual aprovechable y maximizables a través del uso precoz de audífonos, y se ha demostrado que cuando los restos auditivos son maximizados a temprana edad, los pequeños con hipoacusia sensorio neural profunda llegan a utilizar la audición como principal vía de recepción del mensaje oral.

Sin embargo, nada de esto sería posible sin un equipo humano serio y responsable profesionalmente que aporten y colaboren mutuamente en una red sistémica terapéutica en favor del niño y su familia.

En la educación de la persona con déficit auditivo, se promueve la comunicación oral partiendo del lenguaje de señas, otros usan claves visuales junto a los movimientos articulatorios como medio para decodificar los movimientos de los labios y así obtener información sobre el mensaje hablado, otros sistemas no usan apoyo manual, sino que confían plenamente en el respaldo escrito de la palabra hablada y por último hay quienes postulan la Comunicación Total que utiliza y legitima todos los canales y formas de expresión.

Siguiendo la línea de pensamiento de Simser (1993), podemos observar que la mayoría de estos sistemas ponen el énfasis en el canal visual (los ojos) para lograr la oralización de los niños con déficit auditivo. Sin

embargo, el canal visual no permite visualizar todos los fonemas consonánticos del habla, lo que contribuye a que la lectura labial no sea 100% efectiva.(a través de la lectura labiofacial sólo se logra captar el 30 a 35% del mensaje oral del interlocutor). Existen estudios que demuestran que los niños oyentes pequeños tienen dificultades para imitar los movimientos articulatorios cuando se les da sólo claves visuales o kinestésicas y logran hacerlo mejor cuando se desarrolla un mecanismo de retroalimentación auditiva.

Clasificación de las hipoacusias

Según, Perelló (1992), los criterios para clasificación de las hipoacusias son múltiples, pero se pueden agrupar en:

1.- Según la localización:

- a) *Hipoacusia de conducción o de transmisión.*- La lesión se localiza en el oído externo o medio.
- b) *Hipoacusia de percepción o neurosensorial.*- La lesión se localiza en el oído interno, el nervio auditivo o bien en la corteza cerebral.
- c) *Hipoacusia mixtas.*- La lesión se localiza tanto en los órganos de transmisión como en los de percepción.

2.- Según el grado de pérdida auditiva:

- a) Hipoacusia leve (entre 20 – 40 dB).- El lenguaje del sujeto es correcto y solo aparecen simples alteraciones fonéticas.
- b) Hipoacusia moderada (entre 40 – 70 dB).- Se pueden presentar en el

sujeto alteraciones fonéticas y prosódicas de mayor importancia, su vocabulario será pobre y tendrá alteraciones estructurales en la sintaxis.

c) Hipoacusia severa (entre 70 – 90 dB).- El sujeto no tiene la capacidad necesaria para oír adecuadamente el lenguaje y por ello su nivel de lenguaje será muy pobre o carecerá de él.

d) Hipoacusia profunda (más de 90 dB).- Imposibilidad de adquirir el lenguaje a ningún nivel de manera espontánea.

3.- Según el momento de aparición:

a) *Hipoacusia prelocutiva*.- La pérdida auditiva está presente al nacer el niño o aparece con anterioridad a la adquisición del lenguaje y por tanto el niño es incapaz de aprender a hablar.

b) *Hipoacusia postlocutiva*.- La pérdida auditiva aparece con posterioridad a la adquisición del lenguaje, produciéndose de manera progresiva alteraciones fonéticas y prosódicas así como alteraciones de la voz.

En síntesis, la audición es la vía habitual para adquirir el lenguaje, uno de los más importantes atributos humanos. El lenguaje permite a los seres humanos la comunicación a distancia y a través del tiempo, y ha tenido una participación decisiva en el desarrollo de la sociedad y sus numerosas culturas. El lenguaje es la principal vía por la que los niños aprenden lo que no es inmediatamente evidente, y desempeña un papel central en el pensamiento y el conocimiento. Como el habla es el medio de comunicación fundamental en todas las familias -excepto aquellas en que los padres son sordos-, la sordera es un impedimento severo cuyos efectos trascienden ampliamente la imposibilidad de hablar. El diagnóstico precoz y la

rehabilitación adecuada previenen la consecuencia más importante de la hipoacusia infantil: crecer sin un lenguaje.

Perspectiva Socio Antropológica de la Sordera

La educación del sordo puede ser considerada desde dos puntos de vista. Tradicionalmente, los sordos han sido catalogados desde el punto de vista médico como niños discapacitados, cuya incapacidad para oír impone severas limitaciones en su capacidad para aprender. No puede negarse que los sordos en comparación con los oyentes son en cierta forma discapacitados: carecen de la capacidad para oír la lengua hablada. Sin embargo, existe otra forma de ver a estas personas: como una minoría lingüística comparable a otros hablantes no nativos del español, con la diferencia que la modalidad de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de auditivo oral.

Veinberg (2002), explica esta perspectiva socio-antropológica de la sordera como resultado de las observaciones que a partir de la década del 60 llevaron a especialistas tales como antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a interesarse por el sordo. Por un lado, el hecho de que los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela. Por otro lado, la corroboración de que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente, una identidad construida y equilibrada, y no presentan los problemas socio-afectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes.

A partir de estas dos observaciones y debido al aporte de las disciplinas científicas mencionadas y sus más recientes desarrollos

(recordemos que en dicha década se presentan evidencias lingüísticas y psicolingüísticas en contra del modelo conductista) comienza a perfilarse una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas. Nace así una representación social del sordo opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba la sociedad oyente como un todo, es decir, una concepción que parte de las capacidades. El acento está puesto en considerar las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal del sordo, puesto que es su lengua natural.

El Niño Sordo y la Lengua

La educación y el desarrollo del lenguaje de los sordos e hipoacúsicos bilaterales están influenciados por el hecho de que la mayoría de ellos no aprenden el español de una forma natural, de su capacidad de adquirir la lengua de señas venezolana (LSV) naturalmente y la existencia de una comunidad sorda a la cual la mayor parte de los sordos prelingüales pertenecen. La LSV es la lengua primaria y natural de los niños sordos venezolanos. Los sordos hijos de padres sordos (alrededor del 5% de los casos) adquieren la misma mediante procesos naturales de adquisición del lenguaje que comienzan en la infancia temprana. Los sordos de padres oyentes (el 95%) adquieren la LSV en la escuela a través de sus compañeros.

En este contexto escolar los sordos con padres sordos se convierten en los principales elementos de socialización para la generalidad de los sordos de padres oyentes. Los sordos de padres oyentes al no tener acceso a su lengua natural se encuentran en gran desventaja en sus posibilidades de desarrollarse lingüística y cognitivamente con respecto a sus pares

oyentes, hipoacúsicos y niños sordos de padres sordos. Una persona sorda que crece en un ambiente de comunicación lingüísticamente inaccesible para él estará expuesta al riesgo de ser retrasado y restringido en su desarrollo social e intelectual.

Las investigaciones de Veinberg (2002) acerca del desarrollo de la lengua hablada por los sordos demuestran que ésta es llevada a cabo con una gran dificultad y generalmente los resultados difieren de lo observado en sujetos oyentes. Aun con instrucción, la adquisición del habla es retrasada en comparación con la adquisición de la lengua de señas o de la lengua hablada por los sujetos anteriormente descritos. Las personas sordas nacidos de familias de sordos están expuestos desde el nacimiento a una lengua de señas convencional. La adquisición de la lengua de señas en estos progresa de forma similar a la lengua hablada en oyentes hijos de padres oyentes.

Es decir, que en ambientes lingüísticos apropiados (un ambiente "señante") los sordos no son discapacitados con respecto a la adquisición de esa lengua. Este construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa una lengua de señas. La interacción social y lingüística de los padres sordos con sus hijos sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo o adulto socializador-sordo contribuye a que el no sólo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüísticas comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada y que acceda al conocimiento de su comunidad sorda y a la sociedad oyente en la que está inmerso.

El Desarrollo Lingüístico de los Niños Hipoacúsicos

El desarrollo del lenguaje en el sordo e hipoacúsico concuerda, en rasgos generales, con el desarrollo del lenguaje en niños oyentes. Si la persona es equipada y estimulada tempranamente, podrá hacer uso de las diversas estrategias mediante las cuales producirá las primeras palabras. Si la hipoacusia no es detectada precozmente o si no se realiza una intervención temprana adecuada, el desarrollo del lenguaje se verá retrasado con respecto a sus pares oyentes. De todas formas, la adquisición de su lengua natural se hará espontáneamente una vez que él, equipado, pueda responder a los estímulos auditivos relevantes para la comunicación. Para asegurar un desarrollo del lenguaje óptimo se deberá tener en cuenta cuál es la lengua natural del estudiante.

A partir de la adquisición de una primera lengua se podrá pensar en un desarrollo natural del lenguaje. El abordaje educativo de los sordos e hipoacúsicos presenta cierta complejidad: por un lado, como generalmente todos los estudiantes con discapacidad auditiva presentan algún resto auditivo, si el diagnóstico se realiza exclusivamente desde el punto de vista médico, se corre el riesgo de interpretar que automáticamente ese resto servirá a efectos del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, esto ocurre solo con una parte de la población. Por otro lado, existen aquellos que tienen una pérdida auditiva que les permite con amplificación utilizarlo con fines lingüísticos, requieren de un compromiso (económico y responsable) de sus familias que en ocasiones se torna dificultoso por ejemplo, en zonas rurales.

La lengua de señas venezolana – LSV.

Las lenguas de señas son lenguas visuales y por consiguiente son las que utilizan y adquieren naturalmente los niños sordos. Es esta lengua la que les permite comunicarse libremente entre ellos, sin las barreras con las que se encuentran al tener que utilizar una lengua sonora. Estas lenguas se caracterizan por utilizar el espacio, el tiempo y el movimiento como estrategias lingüísticas, debido a que el canal por el que se perciben es el canal visual.

En la década del sesenta se han comenzado a estudiar sistemáticamente las gramáticas de las diferentes lenguas de señas del mundo. Las características lingüísticas de las lenguas de señas han confirmado que estas poseen una complejidad comparable a cualquier otra lengua.

La lengua de señas venezolana (LSV) es una lengua independiente del español, no solo en la conformación de sus “señas/palabras” sino en su estructura gramatical. Se hace necesario remarcar estas diferencias ya que si se equipara un idioma a un código se pierde la posibilidad de elaborar herramientas educativas que sean accesibles para estos niños.

La lengua de señas venezolana (LSV) es el idioma viso-gestual de la comunidad sorda venezolana. Encarna, como todo idioma, una construcción particular del mundo, una configuración única de categorías y conceptos, además de representar las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Destreza lectora en Lengua de Señas Venezolana

Leer en Lengua de Señas Venezolanas (LSV), supone poner en funcionamiento los mismos procesos involucrados en la lectura en cualquier

idioma: durante la lectura el lector obtiene información del texto a través de mecanismos de anticipación y decodificación y la relaciona con sus esquemas previos, lo que sabe y conoce del texto y de la vida. A partir de esa interacción, realiza inferencias, anticipa, busca sentidos, comprende metáforas, expande la información y comprende lo que lee.

Dado que leer requiere decodificar como una parte del proceso lector, para reconocer las palabras del texto “re significamos” el concepto de decodificar cuando nos referimos a las personas sordas. Esto es así porque los lectores sordos no podrán identificar los aspectos sonoros del habla y relacionarlos con las letras que representan esos sonidos para el reconocimiento de palabras.

La decodificación, como es entendida habitualmente, consiste en poner en juego la capacidad de reconocer las letras aisladamente, relacionarlas con los fonemas, agruparlas y reconocer esos grupos como palabras. Una vez reconocidas las palabras se podrá comprender sus significados. El lector decodifica los sonidos (fonemas), los distintos sonidos forman palabras, las palabras oraciones y las oraciones párrafos, a partir de éstos se llega al significado. Los niños oyentes, en algún momento de su proceso alfabetizador, aprenden a relacionar las grafías de la escritura con los fonemas (elementos sonoros del habla).

Este procedimiento les resulta eficaz y tiene sentido para ellos porque la lengua escrita española es alfabética. El principio alfabético no es significativo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños sordos. Los niños sordos, carecen de esquemas sonoros que se actualicen al leer en español y representen las palabras de esta lengua. La decodificación en su acepción clásica remite al sonido, con mayor exactitud a su huella mnémica (representada en la mente) resulta irrelevante centrarse en el proceso decodificador relacionado al sonido con los niños sordos.

El deletreo dactilológico puede utilizarse para recuperar palabras conocidas (aprendidas en español) pero no soluciona el problema de comprensión lectora: por un lado, esa sucesión de letras señadas no se corresponde con la lengua de señas venezolana y por otro, representa palabras de una lengua cuyos significados el lector sordo no puede recuperar si no conoce la lengua. El español es una lengua que los niños deben aprender como segunda lengua.

Al respecto Mayor (2000) expresa que en la lectura de lengua de señas, se entiende la decodificación como la capacidad de reconocer palabras e identificarlas con la lengua de señas mediante un mecanismo de traducción. De esta forma, la decodificación remite a lo visual y no a lo sonoro como ocurre en la decodificación oral; la actualización de fonemas y sílabas resulta innecesaria. Por lo tanto, para los lectores sordos decodificar implicará hallar las estrategias para el reconocimiento rápido de palabras en el texto, estrategias que dependerán del nivel de conocimiento lingüístico del español y del conocimiento gramatical de la lengua en que está escrito el texto (morfología y sintaxis): no pueden ser recuperadas palabras que no han sido almacenadas o fueron almacenadas con pocas conexiones; no pueden actualizarse las estructuras de la lengua que no han sido enseñadas.

Las personas sordas señantes, en cambio, leen en L2 (en español) y traducen a su L1, a la lengua de señas. En ambos casos están involucrados procesos de interpretación y traducción; la comprensión lectora incluye mecanismos de decodificación y procesos constructivos e interpretativos. Una persona oyente que lee en español establece relaciones entre el texto escrito en español y sus conocimientos previos para comprender lo leído. Si los destinatarios de su lectura son personas sordas, decodifica lo escrito, lo vincula con lo que ya sabe, *traduce* lo que lee y comprende y *lo expresa en lengua de señas*. Para una persona oyente leer en lengua de señas, es leer

en español y expresarlo en LSV mediante un proceso de traducción.

Una persona sorda cuya primera lengua es la LSV, que lee un texto escrito en español, establece igualmente relaciones entre sus conocimientos previos y la información que extrae del texto, escrito en una segunda lengua. La mayoría de las investigaciones que refieren a los procesos involucrados en la lectura en una segunda lengua postulan que la misma adopta un patrón inverso al utilizado para leer en una primera lengua. Las mismas asignan relevancia a los procesos de decodificación en L2 y su traducción a la L1: leer un texto en una segunda lengua (L2) sugiere traducirlo a la lengua materna (L1) que se convierte en el instrumento a través del cual se accede a la L2.

Si el lector es sordo, entonces, tendrá que conocer y reconocer el input escrito en español, leer en español, hacer la correspondencia con la LSV y traducirlo mentalmente de modo que se represente lo leído en su L1. Si la lectura está dirigida a destinatarios sordos, como sucede en un taller de lectura o en una situación escolar con niños/as sordos/as, la misma estará expresada en LSV.

Mayor (2000) refiere, para una persona sorda, leer en lengua de señas es leer en español, traducir y expresar lo que lee en LSV. Otros modelos explicativos de la comprensión de la lectura en una segunda lengua recomiendan prescindir del proceso de traducción para poder leer y pensar en la segunda lengua; tratan a ambas como dos sistemas separados. Sostienen que las habilidades para la lectura en L2 siguen los mismos patrones de desarrollo que las de la L1 y por lo tanto es posible leer y pensar directamente en la L2.

Los procesos de la lectura en LSV son los mismos descriptos para leer cualquier lengua que suponen la integración de sistemas lingüísticos en interacción (interacciones recíprocas entre la LSV y el español escrito) con

sistemas cognitivos y comunicativos y de conocimiento social. Nuestro desafío reside en llegar a la comprensión lectora por procedimientos que nos acerquen a sus significados pero sin abordarla como sistema alfabético sonoro ya que esto remite a la audición.

Una situación especial presenta la lectura en LSV “en voz alta”, una de las actividades habituales que realiza el docente señante y que sienta las bases del deseo de aprender a leer. Leer textos en voz alta en LSV implica la ardua tarea de traducir el texto escrito en español para expresarlo en LSV; dicho de otra forma, cambiar el mensaje de una lengua a otra con una producción equivalente en ambas lenguas. La interpretación es un proceso lingüístico; no se trata de pasar palabras mecánicamente de una lengua a otra sino de comprender la información y ser capaz de organizarla en estructuras lingüísticas aceptables en otra lengua.

La lectura puede adquirir características diferentes según consideremos que estamos en una situación de traducción simultánea o consecutiva. La lectura simultánea (quizás se asemeje a la lectura a primera vista) demanda mayor entrenamiento de ambas lenguas; la lectura consecutiva permite preparar mejor la producción pero el desfase temporal ocasiona la pérdida del ritmo de lectura con una caída fuerte en la atención y motivación del destinatario.

En todos los casos, la lectura en lengua de señas requiere el conocimiento y dominio profundo de las dos lenguas y culturas involucradas ya que no se trata de una traducción literal sino de una traducción que respeta las estructuras y usos socioculturales propios de cada lengua.

Estos conocimientos que parecen tan obvios, son los que sin embargo provocan tanta dificultad en los lectores sordos por su frecuente desconocimiento del español, y en los lectores oyentes por su frecuente desconocimiento de la LSV.

Abordaje de la Escritura en el Sordo

El abordaje de la escritura en la educación del sordo en Venezuela, ha estado orientado básicamente bajo la tendencia oralista, asumiendo que para aprender a escribir, el sordo requiere la mediación del código oral para acceder al código escrito, enmarcado en el modelo dependiente planteado por Scinto. La práctica educativa bajo la tendencia oralista ha abordado de forma muy lineal el proceso de la escritura en los sordos. Su planteamiento, no exento de razón por otra parte, descansaba en la hipótesis implícita de que el aprendizaje de la escritura se basaba necesariamente en la adquisición y el dominio de la lengua oral.

Una vez que el niño sordo progresaba en este último, era posible plantearse métodos de enseñanza que favorecieran el aprendizaje y la comprensión del texto escrito. Metodología semejante a la que se utilizaba con los oyentes en los primeros años de escolaridad, insistiéndose en el apoyo del dibujo, en la adquisición del vocabulario, en la lectura de palabras en voz alta para corregir la pronunciación y en la adecuación del ritmo de enseñanza a las posibilidades de aprendizaje del educando sordo. Sin embargo, los resultados obtenidos con los alumnos sordos son muy limitados de acuerdo con los datos hallados en diferentes estudios.

En este sentido, Cassany, (1989) afirma que la tendencia bilingüe-bicultural en la atención del educando sordo, admite el modelo equipotente (Scinto), que postula que el código escrito y el código oral poseen características estructurales comunes, aún cuando tengan aspectos diferentes y complementarios vinculados a sus funciones. La lengua natural del sordo es la lengua de señas que no tiene como referente al código oral. Por tal razón, el aprendizaje del código escrito no requiere como mediador a la lengua oral. El éxito en el aprendizaje del código escrito por parte de los

educandos sordos depende en gran medida de la didáctica que se emplee.

Características de la Comunidad Sorda

El movimiento asociativo de los sordos es mundial. Los sordos conforman comunidades lingüísticas ligadas no solo por una lengua común sino por intereses, pautas de conducta, de convivencia, de interacción con el otro, temas de conversación, vínculos personales e identificaciones que derivan de experiencias compartidas y que resultan en características en su comportamiento definidas principalmente por el uso lingüístico y cultural de la visión. Para diseñar programas educativos para los jóvenes sordos es imprescindible tener en cuenta que la gran mayoría de ellos forman parte en su adolescencia, juventud o adultez de grupos y asociaciones conformadas por sordos.

Estas comunidades lingüísticas les otorgan un espacio de identidad grupal, desarrollo, reconocimiento y la posibilidad de compartir experiencias con otros. Es necesario entonces, que tanto los adolescentes sordos como sus familias y los docentes tengan contacto con personas de la comunidad sorda en forma temprana. Diseñar un programa educativo para jóvenes sordos requiere de un conocimiento no solo sobre esta población sino sobre su proyección en el futuro.

Al respecto Mayor (2000) expresa que el reconocimiento de la cultura visual de los sordos y de la lengua de señas como lengua natural se confirma al observar cómo adquieren la lengua de señas los niños sordos hijos de padres sordos en ambientes donde la lengua se usa y se comparte naturalmente. Padres e hijos sordos son usuarios de una lengua que les permite comunicarse, compartir ideas y emociones y construir una imagen sobre ellos mismos y los otros. Los padres sordos señantes de los niños

sordos les transmiten de modo espontáneo sus valores culturales y sus experiencias: establecen con ellos un contacto franco.

El Bilingüismo y su Modelo en la Comunidad Sorda

Actualmente, el modelo educativo que se defiende desde diferentes ámbitos de la comunidad sorda, psicólogos y otros profesionales, es el modelo bilingüe, el cual utiliza el lenguaje de los signos como primera lengua y el lenguaje de la lengua oral como segunda. La experiencia bilingüe comienza a gestarse, según Valmaseda (2006), es en los años 70 en los que, a escala internacional, se produce una fuerte crisis en relación con la educación de los estudiantes sordos.

Para, Valmaseda (ob. cit.), esta crisis surge a raíz de una constatación muy preocupante, dado que a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, del intenso trabajo de docentes y otros profesionales, y los rendimientos escolares que los sordos alcanzaban al finalizar su período de escolarización obligatoria eran muy limitados. Así, en la primera mitad de los años 80, dos escuelas nórdicas inician experiencias bilingües a demanda de unos padres que desean que sus hijos sean educados a través de la lengua de signos. Estas experiencias, según el autor, surgen pues, a partir de un conjunto de variables tales como:

- Los desalentadores resultados académicos alcanzados por la mayoría de estudiantes sordos con graves pérdidas auditivas.

- La evidencia de que los hijos sordos de padres sordos adquirirían de manera natural una lengua que les permitía representar la realidad de forma lingüísticamente compleja, comunicarse con los otros, pensar y aprender.

- La demanda de un grupo de padres y el convencimiento de un pequeño grupo de profesores sordos y oyentes de que los alumnos sordos

aprenden si se les da acceso para que lo hagan y que eso pasa, necesariamente, por el empleo del lenguaje de signos.

De allí que, para Valmaseda (ob. cit) este enfoque bilingüe puede tener dos alternativas:

- El bilingüismo sucesivo, en el que primero se utiliza la lengua de signos y después a los 6-7 años, la lengua oral;
- Y el bilingüismo simultáneo, en el que ambas lenguas se emplean desde el comienzo en la comunicación del niño sordo.

Es así, como la comprensión sociocultural de la sordera favorece un enfoque educativo bilingüe, donde el punto de partida va a ser siempre el lenguaje de signos, considerado como lengua natural de las personas sordas y por tanto, en situaciones de enseñanza-aprendizaje facilita a los alumnos sordos el acceso al currículo y a otras lenguas orales en su forma escrita y hablada.

Desde esta perspectiva, una educación bilingüe (lengua de signos y oral-escrita y hablada) es una propuesta de interés a considerar en la intervención educativa. Esta propuesta puede ser válida no sólo para favorecer la construcción del conocimiento en los estudiantes sordos, sino para su integración futura en la sociedad en la que participan.

Por ello, es necesaria una planificación conjunta entre los especialistas, traductores y estudiantes sordos así como reconocer la necesidad de utilizar el lenguaje de signos. Estas ideas están expuestas por Bellés (2005), quien señala que el: "bilingüismo no es en absoluto ser tolerante a aceptar que los sordos hablen en signos. Esto es necesario pero no suficiente. El bilingüismo implica una nueva concepción de la sordera y el reconocimiento de la comunidad sorda como tal" (p. 15).

A tal efecto, la utilización del lenguaje de signos en el aula constituye actualmente la condición necesaria para una educación bilingüe-bicultural,

dado a que cada vez más jóvenes con trastornos de la audición se educan en instituciones educativas públicas, ello implica que los métodos orales de educación seguirán teniendo una gran importancia. Actualmente existen organizaciones escolares que le dan importancia al lenguaje de los signos, lo cual incluye a los intérpretes, estos juegan un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, por cuanto colaboran con los demás especialistas de cada una de las asignaturas que conforman el currículo educativo, para generar ambientes donde el estudiante sordo aprenda de manera significativa.

De allí que, el papel del especialista y el interprete de señas en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos, amerita crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo de conductas creativas, por tanto, debe modificar procedimientos didácticos tradicionales y tender hacia la promoción de un clima adecuado para despertar el interés de los estudiantes.

El Sordo Bilingüe

Del cambio de la mirada de lo médico hacia lo social antropológico surge el concepto de bilingüismo, el sordo como sujeto bilingüe. Esta nueva concepción obliga a formularse nuevos objetivos en cada una de las áreas relacionadas con la sordera, Veinberg (2002), afirma que el campo de la medicina, el cambio y la concientización de los médicos pediatras que entran en contacto temprano con el niño sordo y su familia es conflictivo ya que los profesionales de la salud han sido entrenados para curar, para subsanar la falta, para reparar la pérdida. Si al niño lo que le falta es la capacidad de oír, la responsabilidad del médico es la de aproximarle a lo "oyente".

Si no habla, recomendará ejercicios de rehabilitación que puedan

reparar esta discapacidad. El médico es el que asesora a los padres, es el que intenta calmar su angustia, es el que decide cuál es el camino que los padres deberán recorrer para asemejar a su hijo(a) aquellos que oyen y hablan. Por medio del uso de audífonos, de la estimulación auditiva, de la rehabilitación oral y más recientemente de los implantes cocleares el pediatra o el otorrino infantil tratan de cumplir con su obligación, con la tarea para la cual fueron entrenados: curar.

El cambio de miradas nos muestra un sujeto bilingüe. Es un sordo o hipoacúsico bilateral que tal vez pueda hacer uso en alguna medida de su audífono, que tal vez aprenda a hablar por medio de la estimulación auditiva y oral. Pero por sobre todas las cosas, este seguramente desarrollará y usará la lengua de señas para comunicarse con sus pares y formará parte de una comunidad.

Es indispensable que los médicos dejen de mirar sólo al sordo que no oye y puedan ver en qué se convertirá para ser capaces de indicar el mejor camino. El médico que ve al sordo como un sujeto potencialmente bilingüe no necesita dirigir toda su atención a la falta; por el contrario, trata de acercar a los padres a un mundo desconocido para ellos y para él mismo.

La perspectiva médica de la sordera se hace también presente en la educación. Las escuelas son clínicas de rehabilitación donde el objetivo principal es que la persona hable y no que adquiera conocimiento. Las clases están dirigidas principalmente a la enseñanza de vocabulario y la lectura a clases de pronunciación. Hasta que él no pronuncia correctamente una frase no se le permite pasar a la actividad siguiente. Los estudiantes de profesorado para la enseñanza de sordos cursan materias relacionadas con la fonoaudiología más que con la docencia. Es allí donde estas dos profesiones siguen confundándose y no se sabe a quién le corresponde cada una de las tareas.

Pero en este momento estamos frente a un estudiante bilingüe curioso por conocer el mundo que lo rodea, deseoso de comunicarse con sus maestros y de compartir con ellos sus experiencias. Es a este al que está mirando el maestro, a uno que pertenece a una comunidad lingüística minoritaria y que sus necesidades están relacionadas con esta condición.

El niño sordo bilingüe puede ser comparado con otros pertenecientes a minorías bilingües que utilizan y desarrollan dos lenguas, y a la vez se diferencia de estas por su condición específica, ya que los bilingües no son la suma de dos monolingües sino que presentan una configuración lingüística única y específica. De la misma manera, una persona bicultural no es la suma de dos monoculturas, sino que es la combinación de los aspectos de ambas culturas que producen una única configuración cultural.

La perspectiva monolingüe del bilingüismo refiere Veinberg (2002), es la que ha predominado dentro de las áreas de educación y en la investigación en general y por la que se ha llegado a conclusiones no del todo verdaderas acerca de las personas bilingües. La política educativa monolingüe que utiliza exclusivamente el español como medio de transmisión de educación, no concuerda con la realidad de la mayoría de los sordos cuyos padres son oyentes y no usan la lengua natural de sus hijos. Se considera que un bilingüe tiene (o debería tener) dos competencias lingüísticas diferentes y separadas. Es como si fueran dos monolingües en una sola persona. Una de las razones por las cuales esta teoría ha prevalecido entre los investigadores es que las ciencias del lenguaje se han desarrollado primariamente mediante el estudio de monolingües que han servido como modelos del hablante oyente normal.

Los bilingües no son dos monolingües en una sola persona sino hablantes-oyentes diferentes, perfectamente competentes con sus propios derechos. La coexistencia y la constante interacción entre sus dos lenguas

resultan en un sistema lingüístico diferente pero completo.

Debido a que las necesidades y usos de las dos lenguas son generalmente diferentes, el bilingüe es raramente igual de fluido y competente en ambas. Los niveles de competencia en una lengua dependerán de la necesidad que la persona tenga de utilizarla. La competencia lingüística desarrollada por el bilingüe hará uso de una lengua, la otra o una mezcla de ambas, dependiendo de la situación, del tema, del interlocutor, entre otras. Existen variaciones en el uso de las dos lenguas por el mismo hablante en diferentes situaciones, en diferentes etapas de su vida.

Los individuos bilingües son capaces de cambiar, en diferentes situaciones, de una lengua a otra; una persona puede hablar una lengua en su casa, cambiar a una segunda lengua en la escuela o en el trabajo, cambiar nuevamente a la primera durante el almuerzo, y así sucesivamente. Las razones para cambiar están relacionadas con las características del interlocutor, del mensaje que se desea transmitir y del ámbito en el que se va a utilizar cada lengua.

Una lengua permite a los hablantes relacionarse con su medio ambiente, describir e identificar objetos naturales y culturales, y organizar y coordinar sus actividades. Sin embargo, ninguna lengua es, en esencia, una copia exacta y perfecta del mundo real. Esto sucede porque el rango de estímulos y de experiencias sensoriales con las que se puede encontrar un individuo es extenso y único.

El sordo bilingüe, entonces, presenta una configuración lingüística que resulta de la conjugación de una lengua que pertenece a la sociedad mayoritaria que se transmite en una modalidad oral y auditiva y otra lengua que se transmite en una modalidad visual y gestual. Además de la cohesión de las dos modalidades, el hecho de que estas lenguas no posean el mismo status social agrega rasgos que caracterizan a este sujeto bilingüe.

La condición bilingüe del sordo está sostenida también por otras características que le son propias, características que no solo se derivan de la conjunción de las propiedades de ambas lenguas y ambas culturas como se ha mencionado anteriormente, sino también del hecho de que estos niños, a diferencia de la mayoría de los niños bilingües, nacen de familias con las que no comparten una de sus lenguas, que es la lengua más accesible para ellos. Los padres - en su mayoría oyentes - son, en general, padres que no han tenido contacto previo con otros sordos y que en ocasiones ni siquiera conocen la existencia de la lengua de señas. Su hijo usará una lengua que ellos no usan y que la mayoría desconoce. La imposibilidad de compartir la lengua con sus padres es otro factor que define a este sujeto bilingüe.

Esta circunstancia trae aparejado, por otra parte, que estos estén expuestos primero a la lengua de sus padres que les resultará dificultosa y hasta a veces imposible de comprender y de producir y más tarde a la lengua que adquieren en inevitable y necesariamente en contacto con sus padres. Si definimos a la lengua en términos de su accesibilidad podemos decir que el niño sordo adquiere primero su segunda lengua y luego su lengua natural.

Pero la adquisición de la segunda lengua en su modalidad no es sencilla para un sordo. La lengua oral se ha desarrollado en base a un sistema auditivo y oral para la cual el sordo está incapacitado y aprender esta lengua será un trabajo tedioso que muchas veces no brindará los resultados esperados. En este caso el aprendizaje de la segunda lengua oral no depende sólo de la necesidad y de la motivación del estudiante como sucede con otros bilingües, uno de su destreza articulatoria y de su capacidad para decodificar los movimientos de los labios en mensajes significativos.

Sin embargo, y aunque la segunda lengua sea más difícil de aprender para un sordo comparado con un oyente que aprende una segunda lengua oral, la segunda lengua es necesaria para el sordo. Es necesaria porque la

lengua de señas no posee un sistema de escritura y para desenvolverse adecuadamente en la sociedad el sordo está obligado a usar lengua escrita y porque será el único medio de acceso a la información y al intercambio con los oyentes de la sociedad en la que vive. No todos los sordos usan las dos lenguas y las razones para que esto suceda varían de una persona a otra y están relacionadas con la educación que recibieron, con situaciones familiares y con la facilidad con la que puedan desenvolverse solo con la lengua de la mayoría. No obstante, todos los sordos necesitan ambas lenguas cuando llega el momento de comprender la totalidad de un mensaje.

A pesar de ello, las políticas lingüísticas en la mayor parte de los países latinoamericanos continúan influyendo en las decisiones de los individuos en el momento de elegir la lengua que van a utilizar y condicionan la calidad de vida de las personas bilingües. En los países en que las minorías son respetadas, sus miembros serán bilingües de una manera menos traumática que aquellos que han sido privados de su derecho a lengua.

Una de las formas más efectivas de disuadir a los miembros de una minoría lingüística de usar su lengua, una política de asimilación forzosa, es prohibirla dentro de las escuelas. Esto es lo que sucede mediante la implementación de la educación oralista para los sordos, que excluye el uso de la lengua de señas y obliga a los niños a asimilarse a la lengua superior, más prestigiosa. Otra manera de aniquilar una lengua es mediante su dialectización, es decir, transformarla de manera que con el tiempo pase a ser considerada una variante de la lengua dominante.

La lengua señada como medio de transmisión de contenidos en las escuelas que decidieron incluir la utilización de señas en el ámbito escolar, es una forma de dialectización, ya que al usar las señas sin respetar su gramática, se la transforma en una variante de la lengua dominante. Estas dos variedades de la misma conducta revelan actitudes negativas por parte

de los profesionales hacia la lengua natural de los sordos y este desprestigio es en ocasiones transmitido y asimilado por la misma comunidad sorda. Es así como muchos sordos influenciados por esta postura cambian su lengua para asemejarla a la lengua prestigiosa. La asimilación no es solo lingüística, sino que se extiende a la cultura, reflejándose, por ejemplo, en la conformación de coros de sordos en lengua de señas, que no hacen más que reproducir conceptos o metáforas que surgen de representaciones auditivas y que no tienen un valor en sí mismos al transformarlos en una lengua visual.

El uso de la lengua de señas en la escuela o el coro de sordos pueden interpretarse también, como un acercamiento al reconocimiento de la existencia de una comunidad y una lengua diferentes, a un intento por aceptar un cambio de actitud frente a esta nueva perspectiva. Es un período de transición que requiere de una adaptación de cada una de las comunidades relacionadas con el área de la sordera: la comunidad de padres, la de profesionales, la de sordos y la comunidad educativa, cada una de ellas respondiendo a esta necesidad.

Creatividad y Aprendizaje en Estudiantes Sordos e Hipoacúsicos Bilaterales

La creatividad ha sido enfocada desde diferentes puntos de vista, no obstante, se coincide en que la misma es una capacidad innata en el individuo, la cual va a depender de factores que deben ser debidamente explotados para que los sujetos puedan exhibirla en diferentes actividades.

En este sentido, el sector educativo reclama docentes que asuman con responsabilidad un nuevo estilo de enseñanza, que dejen a un lado los programas estereotipados y desconectados del contexto social del estudiante, en otras palabras, que orienten el proceso educativo bajo

esquemas innovadores, ajustados a las capacidades, habilidades y necesidades del alumno(a), sobre todo aquellos que presentan deficiencias auditivas, la cual según More (2004), “no impone limitaciones en la capacidad cognoscitiva de los individuos” (p. 116). Por tanto, éstos pasan por las mismas etapas de aquel que oye con la limitante de un mayor retraso en la adquisición de algunas nociones, ya que posee un déficit lingüístico, social y experimental.

De allí que, el docente en el salón de clase, para atender a éstos estudiantes debe ensayar la realización de las actividades de enseñanza sobre todo en la asignatura inglés por diversos métodos y estrategias, de manera que la práctica pedagógica cumpla su verdadera esencia, convirtiéndose así en un proceso dinámico y activo, donde la espontaneidad se manifiesta dando salida a las expresiones de creatividad que tiene cada uno de los alumnos(as).

En este orden de ideas, Jaramillo (2005), plantea que el trabajo realizado por los docentes innovadores lleva a los estudiantes sordos a situaciones donde se le permita jugar con sus experiencias vividas dentro de su contexto cotidiano, de manera que las percepciones se conjuguen con el pensamiento creativo, dando así libertad de acción de manera que los hemisferios cerebrales actúen en forma simultánea, provocando así un aprendizaje significativo.

De igual manera, Castellanos (2008), señala que en los estudiantes sordos e hipoacusicos el aprendizaje por observación los conduce a la obtención de informaciones visuales que son copiadas y luego manifestadas en conductas, de ahí que, las apreciaciones que realicen en su entorno se convierten en estímulos para desarrollar la creatividad y para estimular manifestaciones sucesivas caracterizadas por la espontaneidad y la libertad, haciendo que el aprendizaje se reafirme y permanezca en el tiempo.

A tal efecto, con la finalidad de comprender en una forma amplia los diversos planteamientos referidos a aprendizaje, se hace necesario plantear algunos tópicos que expresen la interrelación entre cerebro, aprendizaje y creatividad como vitales para el desarrollo de estrategias las cuales los docentes del nivel de educación media general deben usar para estimular los hemisferios cerebrales en forma conjunta.

Por ello, para comprender el funcionamiento de los hemisferios cerebrales en el proceso de aprendizaje del sordo, se tiene que partir de las diferentes formas de aprender que existen en el cerebro, de acuerdo Guilfort (1989), estas son: visuales y kinestésicas; lo cual implica que se requiere del conocimiento de los factores que corresponden a estos diferentes estilos para evitar imponer uno sobre el otro, procurando antes un balance de los estímulos en cada jornada de trabajo escolar. Tal como se evidencia en el gráfico 3.

Hemisferios Centrales



Gráfico 3. Hemisferios Cerebrales.
Fuente: Caro (2011)

Según el gráfico anterior, los estilos de aprendizaje caracterizan a las personas en su forma de percibir de manera distinta los estímulos. Por ello, para los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales la visualización se constituye en un factor esencial en el proceso, asimismo, lo kinestésico, por tanto, para llevar a cabo la enseñanza del inglés, los docentes deben organizar los episodios didácticos de manera que aprecie las actitudes que expresan estos alumnos(as), para recibir en una forma adecuada las diversas informaciones que se necesitan dentro del hecho pedagógico.

A tal efecto, es importante brindarle a los docentes y en forma específica a aquellos que enseñan la asignatura inglés a estudiantes con discapacidad auditiva, conocimientos, habilidades y destrezas para que adecúen las estrategias a procesos creativos donde éstos puedan adquirir comportamientos operativos en el aula tales como: describir, analizar, observar, componer, entre otros.

Bases Legales

La investigación está fundamentada legalmente en los diferentes documentos que en el ámbito internacional y nacional, amparan a las personas discapacitadas. Entre las que se menciona la Declaración de Jomtien (2011), en la Décima reunión del Grupo de Alto nivel sobre Educación para Todos (EPT) Jomtien (Tailandia), documento que ratifica la necesidad de... “lograr la equidad en la educación. Las desigualdades resultantes de distintos tipos de desventajas y discriminaciones ligadas al sexo, el nivel de ingresos, la situación geográfica, la nacionalidad, las discapacidades, la lengua, la raza o el origen étnico complican el camino hacia la realización de la Educación para Todos.” Posteriormente señala en el párrafo número 4: “...Es preciso garantizar... que los educandos

aprendan realmente en todos los contextos pedagógicos, ya sean formales o no formales. Los planes de estudios deben corresponder a las necesidades de los alumnos y a su diversidad, y hay que instaurar sistemas de supervisión y cuantificación de los resultados del aprendizaje”.

En la Declaración de Salamanca de 1994 referida a las necesidades educativas especiales...los delegados de la conferencia mundial reafirmaron su compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad dentro del sistema común de educación.

Asimismo, la Carta Magna de la Nación (1999) (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela), la cual en el artículo 102, reza:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita,..., un servicio público fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano... y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social...

En tal sentido, es deber del estado hacerse responsable de impulsar el proceso educativo en todos los individuos y en los diferentes ámbitos sociales, de manera tal que se alcancen con eficacia y se desarrollen en forma positiva cada uno de los niveles del Sistema Educativo Venezolano.

Asimismo, la constitución en el artículo 103, establece que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones... la ley garantizará igual atención con necesidades especiales o con discapacidad, también aquellos que se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

También, la Carta Magna expresa en el artículo 104:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta constitución y a la ley, en su régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión.

Es evidente, que los señalamientos anteriores confirman la necesidad inmediata de preparar al docente a través de la generación de investigaciones que como ésta, le conduzcan al conocimiento total de sus estudiantes, con el fin de garantizarles una enseñanza de calidad para el logro y desarrollo armónico e integral de los alumnos, sobre todo aquellos que presentan deficiencias auditivas los cuales requieren de un abordaje pedagógico especial.

Otro artículo que apoya la investigación es el 81, de la Constitución el cual refiere que toda persona con necesidades especiales tiene todos los derechos y garantías consagradas y reconocidos en la ley, además de los inherentes a su condición específica. En este sentido, es de vital importancia brindar al docente, en este caso el de inglés, conocimientos para que enseñe esta asignatura desde una perspectiva creativa.

La Ley Orgánica de Educación (2009), en el artículo 4, señala:

Educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones, valores culturales, expresiones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

Esta premisa contemplada en esta ley, hace énfasis en que el proceso de mediación del aprendizaje debe convertirse en un verdadero intercambio entre docentes y estudiantes, donde el primero utilice la creatividad como metodología de enseñanza para propiciar situaciones de aprendizaje, en donde el alumno tenga la oportunidad de dar significado a la información obtenida y se involucre en su tarea de aprender.

El artículo 6, literal C, de la Ley Orgánica de Educación (2009), establece el acceso al sistema educativo de las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades. De lo expuesto en este artículo, se evidencia que los estudiantes que presentan déficit auditivo requieren especial atención por parte del docente quien debe desarrollar procesos interactivos para mejorar su lenguaje, el proceso de la información y el aprendizaje.

También se fundamenta, en la Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente (2010), el cual señala en el artículo 29, que todo niño, niña y/o adolescentes con necesidades especiales, tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. Asimismo, el artículo 53, garantiza al niño, niña y adolescente educación gratuita y obligatoria, garantizándoles las oportunidades y las condiciones para que tal derecho se cumpla. El artículo 61, refiere que el estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específica para niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales.

Los artículos precitados le dan soporte legal a la investigación, por cuanto la atención integral en la educación especial, debe enmarcarse en la perspectiva holística, humanística e interdisciplinaria, con profundo sentido de integración a fin de lograr un óptimo desarrollo de adolescentes con necesidades especiales y en particular aquéllas con deficiencias auditivas,

donde centra su interés este estudio.

La Ley para las Personas Discapacitadas (2006), señala en el artículo 6:

Se define a las personas con discapacidad, aquellas que por causas congénitas o adquiridas presenten alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinación de ellas; de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar, y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás.

Otro artículo es el 16, el cual reza: Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación.... Lo expresado en este artículo demuestra que el estado garantiza a los estudiantes en situación especial, como los sordos e hipoacúsicos bilaterales una educación de calidad, adecuada a sus aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal con el fin de que alcancen un aprendizaje significativo.

Sistema de Unidades de Análisis

El sistema de unidades de análisis, consiste en clasificar, conceptuar o codificar mediante un término o expresión claro e inequívoco el contenido y/o idea central, lo cual según Martínez (2000), son la "abstracción de una o más características comunes de un grupo de objetos (en este caso contenido) que permite clasificarlo dentro de un mismo conjunto" (p. 75).

En este sentido, las unidades de análisis del estudio emergen y surgen directamente de los propósitos, los cuales se operacionalizan en categorías, tal como se observa a continuación en la matriz 1.

Matriz 1
Unidad de Análisis

Propósitos	Unidades de Análisis	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> - Describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés, en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en La Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy. 	<ul style="list-style-type: none"> - Praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos, desde una perspectiva creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente - Creatividad como proceso mental - Ambiente de aprendizaje creativo - Aprender haciendo - Estrategias para el aprovechamiento del potencial creativo - Elementos visuales - Las imágenes como estrategia de enseñanza - Figuras alusivas al tema
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominios cognoscitivos que poseen los informantes clave acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación docente - Actitud reflexiva y creativa - Docentes creativos para diseñar estrategias visuales - Cultura de los sordos - Espacios dinámicos y motivantes - Rol del intérprete - Ayuda familiar

Fuente: Caro (2011)

MOMENTO III

ABORDAJE ONTOEPISTEMOLOGICO Y METODOLÓGICO DEL PROCESO COGNOSCENTE

Ubicando el Estudio en el Contexto de la Investigación Cualitativa

Los fundamentos epistemológicos que sustentan una opción investigativa son necesarios en la generación del conocimiento, ellos soportan paradigmas de investigación científica que responden a la rigurosidad sistemática y autocrítica del proceso indagatorio caracterizándola en función de su postura ontológica. En correspondencia con lo expuesto, este estudio está enmarcado dentro del paradigma cualitativo, es decir, el modo de pensar la realidad y en el transcurso del mismo fue el enfoque que utilizado por el investigador en relación a cómo vio la realidad y se abordó el conocimiento. Este paradigma se determina de acuerdo a Paz (2003), por su atención al contexto, la experiencia humana se perfila y tiene lugar en escenarios particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos. Por ello, los contextos de investigación son naturales y no son contruidos ni modificados. Busca respuesta a los cuestionamientos en el mundo real.

Para conocer esta realidad y en atención a la ontología del fenómeno, compuesto por sistemas heterogéneos como lo son los seres humanos, se necesitó aplicar diferentes conceptualizaciones, técnicas e instrumentos adecuados a su propia naturaleza, fundamentar la razón por la cual se precisan, como lo afirma Martínez (2006), de métodos más integrales sistémicos y estructurales, es decir cualitativos. Esta postura constituyó el camino e instrumental más válido para la aprehensión de la realidad

educativa en lo referente a la enseñanza del inglés a estudiantes sordos hipoacúsicos bilaterales de la escuela de Artes Plásticas a indagar y posibilita el potencial creativo del investigador en la realización del análisis pertinente.

Al referirse al paradigma cualitativo Martínez (ob,cit), presenta que el término cualidad viene del latín *qualitas*, y ésta deriva de *qualis* (cuál, qué). De modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser. ¿Qué es?, ¿Cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad del mismo. En sentido propio, filosófico, según Aristóteles, las acepciones de la cualidad pueden reducir a dos, de las cuales una se aplica con mayor propiedad y rigor. En efecto, cualidad es la diferencia o característica que distingue una sustancia de las otras. Y en la lógica hace ver que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que éste sea tal o cual.

De igual manera, el Diccionario de la Real Academia, (citado por Martínez, 2006), define la cualidad como “la manera de ser de una persona o cosa”, y el diccionario que acompaña a la Enciclopedia Británica, dice que la cualidad “es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es” (p.66).

La concepción del enfoque cualitativo, en sentido propio, filosófico refiere del tratamiento especial partiendo de que algo sea lo que es: una entidad étnica, social empresarial, un producto determinado. Asimismo, intenta identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo, todo integral, no se opone a lo cuantitativo, que es solo un aspecto, sino que implica e integra, especialmente donde sea importante.

Así pues, la investigación cualitativa es, por lo tanto, y por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico. Estos dos presupuestos epistemológicos y

ontológicos, son esencialmente importantes. Es dialéctico, porque permite la comprensión de las partes desde el punto de vista del todo y viceversa, es una lógica de la transformación e interdependencia, sensible a la complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra realidad y es sistémico, precisamente por las reedificaciones que caracterizan el fenómeno.

Este proceso, describe Martínez (ob.cit.) es interpretativo, Dilthey lo llama círculo hermenéutico, ya que va del todo a las partes y de éstas al todo tratando de buscarles sentido. El significado de las partes o componentes, sea estudiante, docente, cultura sorda, espacio académico, está determinado por el conocimiento previo del todo, relaciones entre los sujetos y entre éstos el entorno; mientras que el conocimiento de ésta globalidad es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento del conocimiento de los componentes.

En esta investigación cualitativa se trata del estudio que forma o constituye primordialmente las unidades de análisis, en este caso (profesor, intérprete, estudiantes, cultura sorda). Esto evidencia la íntima conexión entre el todo y las partes y la imposibilidad de reducir los fenómenos sociales al análisis separado de sus unidades.

A través del paradigma asumido para el desarrollo del presente estudio como investigador y sujeto cognoscente el conocimiento del fenómeno estuvo centrado en el descubrimiento, interpretación y explicación de un objeto, entendido ahora como otro sujeto participante: el educador y sus relaciones con los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales durante el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, sobre la cual no puedo, dada mi condición humana, sustraer lo que siento, interpreto y percibo de esa realidad; es decir, mis capacidades cognoscentes racionales, psicológicas y sociales se implican en el proceso investigativo. Al respecto, Carr y Kemmis (1990) expresan:

El hecho de que no solo los objetos de conocimiento sean históricos, sino también el hombre mismo lo sea, nos impide valorar “neutralmente” la realidad. No existe un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos. Antes bien, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. (p.72)

Por ello, el mundo y lo que en él acontece, incluido el hombre, no puede ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos. A todo esto, el contacto con los docentes, la descripción e interpretación sensible y lo más exactamente posible del significado que los educadores le asignan a la praxis docente, facilitan y develan el conocimiento sobre la enseñanza del inglés en los estudiantes con discapacidad auditiva.

De ahí que, Weber (1998) refiere que la comprensión de los motivos y creencias están detrás de las acciones de la gente. Esta búsqueda en ocasiones, se traduce en desarrollo de teorías, propósito de esta investigación, que lleva a comprender las realidades múltiples de los fundamentos epistemológicos y metodológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales de la escuela de Artes Plásticas ubicada en San Felipe, estado Yaracuy.

Considerando los razonamientos anteriores del paradigma cualitativo, el presente estudio hace énfasis en el significado, la interpretación que hace el investigador de la realidad; el contexto, aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física del actor; la perspectiva holística, concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo; qué hace, sabe y utiliza ese actor durante la praxis educativa.

Además, la realidad social de los estudios cualitativos es única y dependiente del contexto, por lo tanto irreplicable; de allí que toda información

recolectada se interpretó en el marco contextual de la situación social estudiada. La investigación, por tanto se basa en la contextualización. Significa entonces, que el contexto es para esta investigación la comunidad o sistema de personas, docentes, interpretes, estudiantes sordos y normo-oyentes, su historia, su lenguaje y habla; es decir sus pluricaraterísticas percibidos como mencioné antes, a través del entorno educativo de la escuela de Artes Plásticas; en consecuencia, según Guba (2004), la credibilidad de los hallazgos es vista a través de la transferibilidad, no generalizables pero si descriptivos o interpretativo de un contexto dado y la confirmabilidad viene dada por la certificación de la existencia de datos para cada interpretación.

Por consiguiente, este enfoque permitió a partir de procesos interactivos y de interdependencia conocer los significados atribuidos por los informantes claves acerca de la praxis pedagógica de la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, a fin de comprender e interpretar desde sus múltiples perspectivas los elementos que subyacen en el hecho educativo. Cabe destacar que el abordaje metodológico está ajustado al objeto de estudio de la investigación, los momentos, actividades, así como las tareas requeridas para llevarlo a cabo, a fin de conducir a conocimientos aproximados, perfectibles para configurar puntos de partida hacia otras reflexiones científicas.

Conociendo la Ontología del Fenómeno a Conocer

Esencialmente el estudio conllevó a la cimentación de un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa, para la cual se indagó en las reticulaciones significativas que los docentes le asignan a la praxis

pedagógica en la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad auditiva en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy, considerando este fenómeno desde una concepción holística y socializadora de las actividades escolares, relación que articula, y sirve de eje central, a los procesos de construcción del conocimiento.

En efecto, el docente en su rol de facilitador promueve y apoya el aprendizaje de los estudiantes, quienes a partir de sus conocimientos y representaciones elaboran nuevos conocimientos que sirven de base para el saber general. Sin embargo, el docente está limitado en cuanto a que no posee las estrategias metodológicas, ni la didáctica para abordar la población estudiantil con discapacidad auditiva, posee formación académica elemental en lo que respecta al trato con los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales y desconocimiento de la cultura sorda, aspectos fundamentales para cumplir con su rol de facilitador exitosamente.

De igual forma, la ausencia de los padres y representantes en el entorno educativo de sus representados, escaso número de profesores-interpretes de la lengua de señas venezolanas, unido a esto el diseño curricular del plan de estudios de la escuela secundaria no está adaptado a los cambios que de manera vertiginosa van sucediéndose de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad auditiva: no existe apoyo institucional de los diferentes entes que hacen vida en la región donde está ubicada la institución objeto de estudio.

En consecuencia, se tejen diversos aspectos y conexiones que definen su contexto en relación a las múltiples perspectivas que intervienen en ella y a modo, de revisión para efecto de estudio, se presentan como elementos relevantes los actores: docentes, intérpretes, estudiantes con discapacidad auditiva, normo-oyentes y conocimiento, escenarios académicos, la sociedad global, cultura sorda. No obstante, lo primordial de

esta investigación se centró precisamente, en la indagación de la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, el proceso enseñanza-aprendizaje, además de el desarrollo del potencial creativo producto de esa formación.

Ahora bien, esta sustantividad constituye un conjunto de elementos entrelazados, de allí que su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que lo define y caracteriza, en este sentido, cada uno de los elementos incluyentes en la interacción de docentes y estudiantes en el proceso formativo imprimen a todo características emergentes particulares totalmente distintas a las que determina a cada uno de ellos.

Este estudio exigió un enfoque holístico e interdisciplinario de la realidad, cuyo objetivo es expresar con un sustrato teórico-práctico la forma y orden, es decir, el patrón o configuración de éste fenómeno complejo sobre la praxis docente en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa.

Posición Epistemológica del Investigador

Partiendo del término epísteme, usado por Aristóteles (citado en Martínez, 2006) para señalar el conocimiento científico, significa precisamente sobreseguro, sobre algo firme, estable: epi, prefijo griego, significa sobre; ítem es una raíz del viejo sánscrito - madre de muchas lenguas europeas-, que significaba roca, piedra, como todavía lo es en inglés stone, en alemán stein y en sueco sten; centenares de palabras nuestras latinas vienen de la misma raíz, como estabilidad, estar, estatua, estilo, originariamente, columna de piedra. De modo que epistemología es el estudio de un saber firme, sólido, seguro, confiable: sobre roca,

La riqueza del pensamiento filosófico relacionado con nuestros procesos del conocer es sumamente amplia, y en consonancia con los razonamientos que se han venido planteando, el criterio relevante epistemológico en la construcción de un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa, centra el pensamiento alrededor de las formas dialécticas o interaccionistas entre mi persona como sujeto investigador y el objeto de estudio; teoría sostenida según Martínez (ob.cit.), por muchos autores modernos, como Handson, Polanyi, Feyerabend, Lakatos, Morin.

Desde la perspectiva más general, se niega la pasividad del sujeto conocedor. Partiendo de esta concepción, Kant – según el mismo escribe en el Prefacio a la segunda edición de su obra máxima *Crítica de la razón pura* (1787) – trata de hacer una revolución copernicana en todo el proceso cognitivo. Para Kant, la mente humana es un participante activo y formativo de lo que ella conoce; la mente “construye su objeto” informando la materia amorfa por medio de formas subjetivas o categorías y como si le inyectara sus propias leyes.

Este enfoque dialéctico, entre el sujeto conocedor y el objeto conocido avalado hoy día de una manera contundente por los estudios de la neurociencia, que proporciona respuestas a las siguientes interrogantes, ¿Por qué, entonces – y ésta es la gran pregunta-, tenemos la impresión de captar las cosas y la realidad en general como están ahí afuera y no interpretadas por nosotros con base en nuestra experiencia, valores, intereses, actitudes, y creencias? ¿Por qué tendemos a caer y a aferrarnos a lo que Bertrand Russell llama el realismo ingenuo?

La respuesta que da la neurociencia, expone Priban (2005), a esta pregunta es que la velocidad de la interpretación es tan elevadamente alta, de uno a diez millones de bits por segundo en el cerebro completo, lo que

equivale a más de 300 páginas de un libro normal que no podemos tener la más mínima conciencia o ser conscientes de la mayoría de los procesos y mecanismos involucrados en el acto perceptivo o cognitivo. De esta manera, es fácil comprender la afirmación de Handson (citado en Martínez 2006) “no hay hechos, sino interpretaciones” (p. 75.). El mismo Einstein aseguraba que toda observación es relativa al punto de vista del observador; es decir, afirmaba Heisenberg (citado en Morin, 2003), toda observación afecta el fenómeno observado.

Conviene hacer énfasis en que la aceptación del modelo dialéctico implica un cambio radical en el enfoque metodológico, especialmente si se trata como es este caso, del estudio fenomenológico de las ciencias humanas, en donde se estima en palabras de Husserl (1998) “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”. (p.59).

En este sentido, es inaceptable desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida, desde la consideración de esa realidad y desde mi perspectiva y posibilidad para conocerla, el objeto de estudio en sentido proposicional, de la investigación cualitativa es entonces en palabras de Bourdieu (2004) un “objeto que habla” (p.45). En consecuencia, el hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento lo realizo a través de lo que pienso como sujeto investigador, estableciendo con el docente dialogante una relación de interdependencia e interacción.

De ahí que, la comprensión es un modo fundamental de conocimiento antropológico que inteligibiliza la relación entre los humanos. Con todo ello, la comprensión comporta límites y riesgos de error, a los que Morín llama el riesgo de la incomprensión; ya que sólo se comprende lo que está a nuestro alcance interpretativo.

Asimismo, se concibe la comprensión como el conocimiento que

aprehende todo aquello de lo que podemos hacernos una representación. Se mueve en las esferas de lo concreto, lo analógico, la intuición global, lo subjetivo. En todo caso, la comprensión lleva finalmente a la interpretación del fenómeno. Éste por su parte se construye mediante un tejido de relaciones constituidas aquí por las dimensiones volitivas, biopsicosocial, intelectual y cognoscitiva y espiritual del ser humano, los estados del sujeto cognoscente, como seres en relación, en comunicación, en situación, en devenir, trascendentes, culturales y sexuados; interconexiones que fundamentan la epistemología del estudio.

En este orden de ideas, la orientación epistemológica asumida es dialógica fundamentada, epistemológicamente hablando, en la comprensión fenomenológica con el propósito de interpretar no solo lo expresado, sino también la conducta que devela los rasgos de intención y finalidad humana.

En este sentido, es preciso resaltar aquí que en la relación dialógica docente-investigador no hay comprensión sin explicación y este mutualismo constituye el núcleo constructivo del conocimiento (ontología) que se aborda desde la fenomenología. Estos elementos del conocimiento implica el tratamiento binario de las informaciones en todos los niveles para construir un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela de Artes Plásticas desde la perspectiva creativa combinando los procesos analógicos-lógicos propios del pensamiento humano.

Es menester acotar que la analogía podrá, como expresa Morín (2003), viajar sin trabas ni fronteras, espacio o tiempo dando paso a la invención y la poesía. Sin embargo desde el momento que se aplica a la práctica necesita ser comprobada, verificada, reflexionada, y debe entrar en dialógica con los procedimientos analíticos, lógicos empíricos del pensamiento racional que no reprime a la analogía, todo lo contrario se

alimenta de ella.

En este estudio, entonces la comprensión, conocimiento que aprehende todo aquello de lo que podemos hacernos una representación concreta, o lo que podemos captar de manera inmediata por analogía, está suscrita por la fenomenología, definida por Husserl (1996) como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma.

El epísteme asumido, es pues, la fenomenología, que en términos de Husserl (ob.cit.), puede comprenderse como un método y un modo de ver, para lo cual se adopta un método fenomenológico que supone la suspensión del mundo natural. De esta manera, podría decirse que la creencia en la realidad así como las proposiciones que dan lugar a esas creencias, son colocadas entre paréntesis. No se trata con ello de negar la realidad natural, sino examinar en lo posible, todos los contenidos de la conciencia, determinar si tales contenidos son reales, ideales o imaginarios y suspender la conciencia fenomenológica, de manera tal que resulta posible atenerse a lo presente en cuanto a tal y describirlo en su pureza.

Al respecto, Taylor y Bodgan (2004) precisan que "... el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, la búsqueda principal es del significado, de comprensión de la realidad" (9.110).

De ahí la importancia de señalar, que la fenomenología, no presupone nada ni el sentido común, ni el mundo natural, ni las proposiciones científicas, ni las experiencias psicológicas. Se coloca antes de cualquier creencia y de todo juicio para explorar simplemente lo dado de un fenómeno. Asimismo, como toda ciencia debe ser necesariamente interpretada, al respecto Gadamer (1999) expresa "... toda ciencia tiene componente hermenéutico, mal hermeneuta el que crea o deba quedarse con la última

palabra... (p.20), se persigue así interpretar el fenómeno descrito en su estructura, vale decir interpretar el conocimiento que se genera en el entorno educativo de la Escuela de Artes Plásticas (escuela de formación secundaria) con los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales integrados a las instituciones educativas del sistema regular, desde adentro y todo lo que circunda a esa realidad.

Desde este contexto, en este sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad auditiva adopto al giro hermenéutico de la fenomenología de Husserl, ciencia postulada por su discípulo Heidegger, quien concibe la fenomenología hermenéutica basada en la comprensión, como modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad.

Esta comprensión es conocimiento empático y simpático del lenguaje, denominado por *Einfühlung*, como morada del ser, de las actitudes, de los sentimientos, intenciones y finalidades de los demás citado por Soto (1999), lo cual es posible gracias a lo que Morín (1999) llama "... una mimesis psicológica que permite sentir incluso en uno mismo lo que siente alguien diferente a uno mismo". (p.86).

Se plantea entonces, que la hermenéutica es la ciencia de la interpretación. Etimológicamente la palabra deriva del griego "hermenéuein" que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto. Este significado se remonta y entronca con la simbología que rodea a la figura del Dios griego Hermes, el hijo de Zeus y Maya, Dios de la elocuencia que se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran tanto comprendidos, como convenientemente acatadas. El hermeneuta es, por lo tanto, aquel que se dedica a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes.

En fin, la hermenéutica tiene como propósito básico proveer los medios para alcanzar la interpretación del objeto, en este caso la interacción docente de inglés-estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, sorteando los obstáculos que surgen de la complejidad del lenguaje o de la distancia que me separa de este objeto investigado.

Ahora bien, esta concepción del conocimiento de la realidad, objeto de estudio, conduce a la concepción del método como una estrategia y no como un programa de causalidad conclusiva; por esta razón el conocimiento será producto de un ir y venir, en donde la acción surgirá en la medida de que se investiga y donde el viaje que se inicia para aproximarme a la realidad está marcado por la búsqueda, la abstracción, la innovación y la evolución; es en síntesis, una estrategia hermenéutica.

Técnicas e Instrumentos para Abordar la Realidad Fenoménica

Las realidades humanas, se manifiestan de muchas maneras; a través del comportamiento del intercambio con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, como el estilo y de muchas otras formas. Esto necesita una esmerada atención a los finos detalles del lenguaje y gestos para llegar a una adecuada interpretación. Para ello, hay que colocarlos y verlos todo en sus contextos específicos, de lugar, presencia o no de otras personas, intereses, creencias, valores, actitudes y cultura de la persona-actor, que son los que le dan un significado. No basta aplicar sistemas de normas por reglas preestablecidas, como lo son muchas tomadas de marcos teóricos: lo que es válido para un grupo puede, quizá, no serlo para otro.

De acuerdo con la mayor o menor influencia de estos factores, una determinada conducta puede revelar vivencias, sentimientos o actitudes muy

diferentes de ¿cuál de ellas, o que interpretación, será la más adecuada y acertada? Para lograrlo, no es suficiente preguntarle a la persona, por ejemplo, sólo por medio de una entrevista, aunque ésta sea en profundidad, ya que el lenguaje sirve tanto para comunicar lo que pensamos como también para ocultarlo. Por todo ello, se utilizó la observación, según el caso, con la grabación de Audio y de video para poder analizar las escenas repetidas veces y, quizá, para corroborar su interpretación con una triangulación de estrategias y técnicas, como se hizo en esta indagación.

Atendiendo a estas consideraciones, para abordar la realidad se utilizó como técnica metodológica fundamental la entrevista en profundidad y los instrumentos se centraron fundamentalmente en describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa y en interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio. Esta técnica se complementó con la observación, recogiendo en notas de campo lo que para el investigador le era útil con la intención de develar los significados que le asignan a la praxis docente en la enseñanza del inglés en la Escuela de Artes Plásticas de San Felipe, Yaracuy.

Siguiendo con la orientación metodológica del estudio, no se pretendió abordar las realidades humanas o sociales desde cero, sino que se usó, con prudencia, los recursos que la sociedad en cuestión le ofrece. Así, el trabajo de interpretación estará influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, matrices, tareas organizativas, constructos teóricos iniciales o marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración.

Diseño de la Investigación

En líneas generales, el diseño puede definirse como el conjunto de decisiones, pasos, esquemas y actividades a realizar en el curso de una investigación. Esta más asociado a las estrategias específicas que como sujetos cognoscentes efectuamos para aprender una realidad fenoménica, de modo que a través de un procedimiento, tardamos alcanzar el objetivo de una investigación.

En las investigaciones cualitativas el diseño tiene un carácter sistémico que enlaza todo el proceso. Asimismo, si con la neurociencia actual, en el abordaje de las realidades poliédricas humanas, nuestro sistema cognitivo y afectivo actúan conjuntamente, forman un solo sistema, por ello es muy comprensible que ocurran lo lógico y lo estético en nuestro intento de captar la vivencia total de la realidad experimentada. Esto naturalmente no desmiente que en unas oportunidades predomine uno de los dos sistemas, como constatamos en la vida y en el comportamiento cotidiano.

El diseño de esta investigación tiene cuatro dimensiones:

Dimensión aprehensiva inicial: constituida por las fases preliminares de la investigación y en estricta correspondencia con los enunciados investigativos, el constructo teórico inicial y el abordaje ontoepistemológico y metodológico del proceso cognoscente.

Dimensión estratégica: para desarrollar esta etapa, formulada en el capítulo cuatro, estratégicamente se siguió el siguiente recorrido:

Aprehensión contextual del fenómeno estudiado: detección de la esencia fenoménica. Esta se inicia con la interacción y reflexión con otras personas. A través de consultas y asesorías a expertos, acompañado de la revisión y análisis de la literatura relacionada con la inquietud investigativa. Todo el proceso estuvo combinado con la experiencia personal y profesional del

investigador. Los niveles de información vivencio-experiencial y teórico-documental se utilizaron a lo largo de los demás momentos que conformaron el diseño de la investigación.

Díaz (2006), expresa que “al término de este momento del proceso indagatorio queda elucidado el problema y se precisa su problematización” (p. 17). Para ello se utilizó como técnica la entrevista en profundidad y grupos de discusión, comenzando, como se menciona antes, por dos preguntas generadoras relacionadas con el significado que los educadores le asignan a la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa y en interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela de Artes Plásticas de San Felipe, estado Yaracuy.

En atención a la intuición del investigador en presencia de los informantes claves se relaboraron las entrevistas a fin de propiciar mayor proximidad dialógica. De las respuestas de los informantes surgieron las demás interrogantes edificándose un diálogo profundo que en virtud de su riqueza hizo posible la aprehensión intensa del fenómeno.

Con respecto a la entrevista en profundidad y los grupos de discusión se establecieron los criterios para seleccionar los informantes claves, docentes y estudiantes pertenecientes al nivel de Educación Media en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”. Esta selección estuvo sujeta a la importancia teórica que las unidades de información tienen para ir generando el sustrato teórico-práctico en la medida que se interpreta la información hasta llegar a la mayor concentración teórica de las unidades de análisis y categorías que vayan surgiendo.

Ya acordados los criterios de selección, se procedió a hacer el debido

contacto con éstos, a fin de informarles acerca del título y propósito de la investigación, se les mostró las condiciones y dinámica de la entrevista en profundidad y de los grupos de discusión, para luego establecer fecha, lugar y hora de los encuentros.

Con relación a la selección de los informantes claves, esta se realizó de manera deliberada, intencional, considerada por Martínez (1999), como la que se elige por una serie de criterios que son necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persigue la investigación, pero siempre procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales. En este caso, para la selección de los informantes claves se atendió a los criterios siguientes: (a) identificación de cada uno de ellos con las actividades propuestas por la escuela; (b) los docentes laboran con la asignatura inglés; (c) permanencia en el plantel por más de diez años; (d) disposición a ser entrevistados continuamente y permitir una constante interacción entre el investigador y los actores responsables de la enseñanza.

Atendiendo a ésta posición metodológica la información se obtuvo de la población objeto de estudio constituida por (03) docentes (especialista de inglés, interprete y Licenciado en educación especial), y dos (02) estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales (ver matriz 2), informantes claves de distinta formación académica con la intención de tener un mayor espectro o micro visiones sobre la praxis educativa en la enseñanza del inglés y también fue interés del investigador conocer la experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva en relación a la asignatura inglés. La razón de esta selección en palabras de Martínez (2008) es que las realidades son poliédricas y cinco informantes claves diferentes ven aspectos más variados que si fuese una sola perspectiva, unido a la experiencia de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, por ello es

una fuente de información más rica. Además ese es un criterio general y básico de toda muestra y es exigida porque se pide que sea lo más representativa posible en cuanto a género, edad, cultura, profesiones, entre otras, de los informantes y con más razón todavía cuando son pocas las personas entrevistadas en razón de la profundidad ideográfica de las investigaciones cualitativas. A continuación la caracterización de los informantes claves.

Matriz 2. Informantes claves del estudio

Muestra cualitativa	Perfil de los Informantes Claves	Código
Informante clave 1	Profesor en Lengua extranjera mención: Inglés	XXXX
Informante clave 2	Profesor-Interprete	XXXX
Informante clave 3	Profesor en Educación Especial	XXXX
Informante clave 4	Estudiante Sordo	XXXX
Informante clave 5	Estudiante Sordo	XXXX

Una vez realizadas las entrevistas, con información protocolar se le asignaron códigos iniciales que representados en estructuras que denomine construcción y categorías emergentes, permitió la interpretación también primaria de la data, conservándose en esta primera interpretación el lenguaje propio del sujeto.

Posteriormente, gracias a nuevas y profundas inmersiones en el material protocolar surgieron las categorías y dimensiones que se contextualizaron recursivamente con el material protocolar, presentándose matrices, cuya visualización develó la información de cada informante. Es éste un proceso dialéctico y estructurante; es una actividad eminentemente

creadora, de alternancia entre lo que los sujetos dijeron con lo que significa llevando al investigador fuera de los protocolos, a contextos y espacios comprensivos que sólo tenían una conexión parcial con ellos; al respecto Martínez (2006) dice que los significados del contexto y del horizonte son dados con el protocolo pero no se hallan en él. Por esta razón el investigador, fue más allá de los datos, pero al mismo tiempo estuvo en ellos.

Luego, se interpretaron las categorías y dimensiones mediante redes sistemáticas; procedimiento que intentó distinguir entre lo que parecía y lo que puedo observar, discrepando, en lo posible, entre comportamiento individual e interpersonal. Así, por ejemplo, se buscó visualizar el comportamiento del Profesor en clase o fuera de ella, su actitud frente a la incertidumbre del conocimiento y sus aptitudes y comportamientos en el hacer formativo, lo que llevó implícito la internalización, consciente e inconsciente del pensamiento.

Esta profunda interpretación hermenéutica se realizó a la luz del material protocolar primario, las observaciones del investigador asentadas en memos, las grabaciones, los hallazgos emergentes, los fundamentos teóricos iniciales del fenómeno y los que emergieron de su aprehensión. En este punto es bueno destacar que la categorización, el análisis y la interpretación no son actividades separadas, refiere Martínez (2006) que el proceso del pensamiento salta de uno a otro tratando de hallarle sentido a las cosas que examina, se adelanta y vuelve a través con gran agilidad para ubicar cada elemento en un contexto y modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos.

A través de la revisión documental, la entrevista en profundidad a informantes claves (docentes-intérprete-estudiantes). Los hallazgos se procesaron utilizando en forma de conceptos y proporciones codificados a través de la técnica de la triangulación de fuentes que, según Leal (2005) es

aquella que compara una variedad de datos provenientes de distintas fuentes de información, generalmente llamados informantes claves. Supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos para compararlas y verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo, de esta manera se evitan dificultades como el sesgo de las unidades de análisis; donde se evidenció la importancia, de la formación del docente para que genere prácticas educativas donde el estudiante sordo pueda desarrollar su creatividad y tenga la oportunidad de dar significados a elementos visuales, para analizar la información, resolver problemas e involucrarse en su tarea de aprender (ver matriz 4).

Dimensión trascendente del fenómeno: Inmersa en el capítulo cuatro, reducción trascendental del fenómeno. El investigador plasma de sus consideraciones y reflexiones en relación al fenómeno estudiado y legitima el aporte del sustrato teórico-práctico.

Dimensión teórica-práctica: En esta etapa se construyó la teoría. Es un proceso integral para determinar una estructura con propiedades y atributos únicos que me permitió concentrarse en las características esenciales del fenómeno. No obstante, esta estructura la convalide relacionándola como el protocolo inicial, imprimiéndole así realidad y validez existencial al constructo. El proceso intelectual del diseño de la investigación se representa en la matriz 3 expuesta en la página siguiente.

Matriz 3.
Diseño de la Investigación

Dimensión	Momentos	Estado del Arte
Aprehensiva Inicial	I	Aproximación al fenómeno a conocer
	II	Primer encuentro del sujeto cognoscente con los fundamentos del fenómeno
	III	Abordaje ontoepistemológico y metodológico del proceso cognoscente
Estratégica	IV	Aprehensión contextual del fenómeno: En busca de los significados a través de las técnicas entrevista, grupos de discusión y observación aplicadas a tres profesores y dos estudiantes sordos, (informantes claves). Como instrumento se partió de dos preguntas generadoras relacionadas con el significado que los educadores le asignan a la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa y en interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes claves, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela de Artes Plásticas de San Felipe, Estado Yaracuy. Luego se organizó el material protocolar primario..- Interarticulación del material protocolar con las categorías y dimensiones.
Dimensión trascendente del fenómeno	IV	Consideraciones y Reflexiones Conclusivas en relación al fenómeno estudiado y legitima el aporte del sustrato teórico-práctico
Teórica-Práctica	V	Noesis Fenoménica Sustrato Teórico-Práctico y validación del constructo

Es importante destacar que en la orientación fenomenológica, explica Martínez (ob.cit), se llega a lo universal no mediante el análisis de elementos aislados de muchos casos particulares, si no por medio del estudio a fondo de algunos casos claves para descubrir y comprender su naturaleza, la cual encierra lo universal que, en último análisis, es signo de lo necesario. Así por ejemplo, los aportes de Piaget a la psicología se lograron básicamente siguiendo esta línea de pensamiento y acción.

En este sentido, es válido decir que esta construcción es una actividad compleja que implica hacer inducción, deducciones y relaciones profundas; para Husserl (1998) pasar de las cosas singulares al ser universal, a la esencia mediante la intuición eidética; es decir la visión intelectual del éidos o esencia, lo cual en palabras de Martínez (obcit) hace que un fenómeno o realidad sea lo que es y no otra cosa. Para Strauss y Corbin es interrelacionar de manera sistemática un conjunto de categorías bien construidas por medio de oraciones relacionadas para formar un marco teórico que explicaba un fenómeno social, siempre incompleto; puesto que la descripción fenomenológica completa de la vivencia experiencial es imposible, incluso el lenguaje despectivo será siempre perfectible en atención a la contextualidad interpretativa del fenómeno; con todo, la riqueza de los resultados se agrupa en una estructura esencial original y única denominada: Sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa.

MOMENTO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este momento, se presenta el proceso de análisis y categorización de la realidad presentada a través de una matriz de información, donde se describen los hallazgos encontrados en el contexto del estudio, cuyos insumos visualizan la sustantividad revelada por los informantes claves y los cuales representan el principal soporte para generar un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa.

De este modo, en un primer momento se describen los resultados obtenidos en la entrevista en profundidad y los grupos de discusión de los informantes claves (profesores-estudiantes sordos), con el propósito de conocer desde su propia visión el conocimiento que poseen los docentes en la praxis pedagógica de la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy y, los dominios teóricos que poseen acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés.

En un segundo momento, se abordó lo correspondiente al análisis de los aportes teóricos de la creatividad a la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales. En este proceso, fue necesario utilizar la técnica de análisis de contenido, la cual consiste según Pérez (2005), en un "procedimiento para la categorización de los datos con fines de la clasificación y resumen" (p. 134); es decir, una representación de

relaciones existentes entre diferentes tipos de factores en términos cualitativos.

En este orden de ideas, Hurtado (2009), define la técnica de análisis de contenido como "el método que permite realizar una descripción objetiva y sistemática... del contenido de los cuales se pretende obtener una interpretación" (p. 486). De allí que, la objetividad consiste en la selección de la categoría que el investigador desea indagar; y la sistematización depende de la forma cómo el contenido es ordenado de acuerdo al propósito del estudio y los elementos asignados a cada categoría como parte complementaria del análisis cualitativo realizado.

Todo lo antes expuesto, se expresa en una tabla matriz de análisis que según Pérez (2005), permite "extraer información de una situación real y reagruparla de acuerdo a las categorías preliminares de análisis estudiadas" (p. 143). La misma, es contentiva de cuatro (4) columnas para identificar y priorizar los elementos relacionados como insumo y soporte sólido para el sustrato teórico-práctico a generar, tal y como se visualiza en las matrices 4 y 5. Asimismo, en el gráfico 4, se representa en forma holográfica las categorías emergentes de la realidad encontrada y en la matriz 6 se refleja el análisis de los aportes teóricos acerca del eje temático relacionado con la creatividad en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Matriz 4

Interpretación de las Construcciones y Categorías Emergentes de los Conocimientos de los Docentes

A continuación se presentan las respuestas aportadas por los informantes claves, lo cual permitió dar cumplimiento al propósito N° 1, que se propuso describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy.

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
¿Cuál es su opinión acerca de la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje de los sordos e hipoacúsicos bilaterales?	<p><i>Informante 1 (Profesor de Inglés):</i> Bueno, te diré que no tengo mucha información en ese aspecto, me gustaría profundizar un poco más sobre esta temática. Aunque considero que es una manera de ver la vida y de abordar las diferentes situaciones inteligentemente.</p> <p><i>Informante 2 (Profesor Intérprete):</i> Es necesaria la creatividad para ayudar al conocimiento de los sordos. Hay que ser muy práctico, no todo puede ser teórico, porque hay muchas imágenes que dicen más que mil palabras, entonces, eso es lo que hay que aplicar para que ellos puedan entender.</p>	<p>-Formación docente</p> <p>-Creatividad como proceso mental</p> <p>-Elementos visuales</p>	<p>La tarea del docente es la de asumir el reto de contribuir para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se inserte dentro de nuevos paradigmas donde los protagonistas sean los estudiantes, de tal forma que éstos tengan capacidad para desarrollar su pensamiento lógico, la convivencia social y estén preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad que presenta cambios constantes. Para lograr tal propósito, se considera de vital importancia que al educador se le de formación permanente, a fin de que genere prácticas educativas para propiciar situaciones de aprendizaje, en donde el alumno sordo e hipoacúsico pueda desarrollar su creatividad y tenga la oportunidad de dar significado a elementos visuales, para analizar la información, resolver problemas e involucrarse en su tarea de aprender.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p><i>Informante 3 (Profesor en Educación Especial):</i> La creatividad es una herramienta dentro del aula para ayudar al estudiante en su desarrollo educativo, así el docente no sea suficientemente creativo debe generar un ambiente de aprendizaje donde el alumno ponga en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el proceso de enseñanza.</p> <p><i>Informante 4 (Estudiante):</i> Yo trato siempre de ser creativa en lo que hago, me gusta estar aquí, me gusta aprender, las imágenes me llaman la atención y hacer construcciones en el aula.</p> <p><i>Informante 5 (Estudiantes):</i> El inglés me gusta mucho, trato de no salir mal en los exámenes, pero me gustaría que el profesor utilizara imágenes para que a través de la vista pueda lograr aprender algunas palabras que no entiendo. Asimismo, me gustaría aprender haciendo construcciones de figuras, para mí eso es creatividad.</p>	<p>-Ambiente de aprendizaje creativo</p> <p>-Creatividad a través de construcciones en el aula</p> <p>-Aprender haciendo</p>	<p>Los informantes consideran que los profesores deben crear ambientes de aprendizaje donde el estudiante sordo desarrolle su potencial creativo a partir de sus propias competencias intelectuales y adquieran conductas operantes que lo conlleven a descubrir por sí mismos nuevas situaciones, ideas y experiencias, además de ello, sean capaces de expresar su imaginación e inventiva.</p> <p>Se hace evidente que los estudiantes que presentan necesidades especiales y en forma particular aquellos con deficiencias auditivas (sordos e hipoacúsicos bilaterales), requieren que el profesor en la enseñanza de la asignatura inglés, utilice estrategias que le permitan el dominio de destrezas para desarrollar competencias lingüísticas y cognoscitivas del idioma. De allí, que los alumnos consideran necesaria la puesta en práctica de estrategias que los conlleve al aprender haciendo, de tal manera, que las percepciones se conjuguen con el pensamiento creativo, dando así libertad de acción, donde los hemisferios cerebrales actúen en forma simultánea y se provoque un aprendizaje significativo.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
<p>¿Cómo cree usted, que la creatividad podría contribuir con la enseñanza en este proceso de aprendizaje del inglés en los sordos e hipoacúsicos bilaterales?</p>	<p><i>Informante 1 (Profesor de Inglés):</i> Bueno, yo creo que a través del uso de estrategias para aprovechar el potencial que tienen los estudiantes, ellos poseen muchas destrezas y cualidades que hay que saber canalizarlas para el buen aprovechamiento de su formación integral, dado que en sí tienen cualidades innatas y ellos desarrollan más el hemisferio derecho.</p> <p><i>Informante 2 (Profesor-Intérprete):</i> Cuando se enseña el inglés a esta población estudiantil, es necesario incluir imágenes dentro de las estrategias de enseñanza para ayudar a estimular de manera creativa la atención y concentración del estudiante.</p>	<p>-Estrategias para el aprovechamiento del potencial creativo</p> <p>-Las imágenes como estrategia de enseñanza</p>	<p>En la información suministrada por los profesores, se observa la necesidad de utilizar estrategias para estimular el potencial creativo de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, por tanto, refieren que las imágenes pueden ayudar a este alumno con condiciones especiales, puesto que facilita los recursos de ambos hemisferios del cerebro, lo cual hace más accesible y comprensible el análisis de la información, así mismo, permite el desarrollo de la imaginación haciendo de esta manera que el aprendizaje se reafirme y permanezca en el tiempo.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p><i>Informante 3 (Profesor de Educación Especial):</i> La creatividad es de mucha ayuda, dado que le permite a los estudiantes desarrollar habilidades para mejorar el área de lenguaje, de igual forma, ayuda a los alumnos que ingresan con potencial académico para estudiar en el sistema regular para que adquiera habilidades y destrezas en el proceso lingüístico.</p> <p><i>Informante 4 (Estudiante):</i> El inglés se me hace difícil, el profesor no me enseña con figuras, no entiendo nada, quiero aprender, ya que el profesor habla y habla, y como soy sorda no entiendo, quiero ver figuras y al lado las palabras para entender.</p> <p><i>Informante 5 (Estudiante):</i> Me gustaría dibujar y pintar figuras para aprender el inglés, pero al profesor no le gusta hacerlo, sino solamente escribe en la pizarra.</p>	<p>-Desarrollo de habilidades lingüísticas</p> <p>-Figuras alusivas al tema</p> <p>-Dibujar y pintar figuras para aprender el inglés</p>	<p>La creatividad es de mucha ayuda en el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje del estudiante sordo, puesto que le permite la adquisición de habilidades y destrezas en el proceso lingüístico. Por tanto, los profesores deben generar una atmósfera didáctica para que éstos aprendan a leer, observar y pensar de manera reflexiva, desaprender, formarse criterios, resolver problemas a través de figuras alusivas al tema, dado que son de gran ayuda para identificar la semántica de las palabras, así como para estimular de manera creativa la atención y concentración del alumno.</p> <p>Los estudiantes consideran que dibujar y pintar figuras les permitiría aprender el inglés, dado que las imágenes no sólo les facilitarían identificar un significado aislado, sino que también sirven para contextualizar la práctica de una estructura gramatical bajo esquemas innovadores, ajustados a sus capacidades, habilidades, necesidades e intereses para el logro de los objetivos propuestos.</p> <p>Los profesores consideran que deben estar capacitados para atender a estudiantes sordos, dado que esto les permitiría organizar episodios didácticos de manera tal, que se aprecien la actitudes que expresan estos alumnos para recibir en forma adecuada las diversas informaciones que se necesitan dentro del hecho pedagógico.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
<p>¿Cómo aprovecha usted, el potencial que tienen los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales?</p>	<p><i>Informante 1 (Profesor de Inglés):</i> Los docentes, quienes laboramos en la Escuela de Artes, en sí no estamos capacitados para recibir este tipo de alumnos, por ello, hemos tenido muchas dificultades para aprovechar el potencial creativo de los mismos, por otro lado, no dominamos el lenguaje de señas que es el medio de comunicación expedito de estos estudiantes.</p> <p><i>Informante 2 (Profesor-Intérprete):</i> Es necesario incentivar la creatividad en el sordo para que ellos logren comprender el inglés, por cuanto éste tiene menos palabras que el castellano, además, tiene un estilo y patrón de oración preguntas-respuestas estructurado, pero en el deletreo, es a, donde viene la confusión, por ello, con dibujos se pueden grabar palabras por palabras para que entiendan el significado.</p>	<p>-Capacitación docente para atender estudiantes sordos</p> <p>-Dibujos para comprender los significados en el inglés</p>	<p>Es importante brindarle a los docentes que enseñan al estudiante sordo, conocimientos, habilidades y destrezas para que adecúen las estrategias a procesos creativos donde éstos puedan adquirir comportamientos operativos en el aula, tales como: describir, analizar, observar, componer, entre otros. Esto conlleva, a desarrollar actividades en el aula a través de estrategias visuales para que estos alumnos con necesidades especiales adquieran habilidades lingüísticas en la asignatura inglés.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p><i>Informante 3 (Profesor en Educación Especial):</i> El profesor debe ser creativo porque el alumno sordo, aunque tenga la discapacidad auditiva, en su mayoría no tiene compromisos cognitivos y supongo que el docente tiene que hacer uso de herramientas sobre todo visuales y diseñar sus propias estrategias, por cuanto al estudiante sordo no sólo puede comunicarse con señas sino que algunos pueden articular palabras si se le dan las herramientas como tal.</p> <p><i>Informante 4 (Estudiante):</i> Quiero decir que los profesores no siempre se preocupan por nosotros los sordos, eso nos pone nerviosos a todos que nos quede el inglés, por ello, trato de asistir a clase y copiar todo lo que está en la pizarra.</p> <p><i>Informante 5 (Estudiante):</i> El profesor no se preocupa por nosotros, dado que no saben comunicarse a través de señas, por ello se me hace difícil aprender el inglés, quiero estudiarlo a través de figuras.</p>	<p>-Docentes creativos para diseñar estrategias visuales</p> <p>-Indiferencia del docente</p> <p>-Comunicación a través de señas</p>	<p>Tomando en consideración la información dada por los estudiantes se evidencia, que los profesores son indiferentes hacia la población sorda e hipoacúsica bilateral, es decir no reflejan sensibilidad, amor, afectividad, lo cual es una desventaja para que esta población estudiantil adquiera capacidades lingüísticas, por cuanto deben hacer esfuerzos suplementarios para leer y escribir correctamente, por ende, los problemas educativos y de integración escolar de estos alumnos especiales deben atribuirse en gran medida a la contradicción entre sus capacidades perspectivas y las exigencias del inglés hablado y escrito.</p> <p>Los informantes consideran que los profesores deben conocer la comunicación a través de señas, la cual se trata de un lenguaje visual-espacial, que facilita el desarrollo de la lectura, escritura y otras capacidades lingüísticas en alumnos con trastornos auditivos.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
<p>¿Cómo hace usted, para atender la población de estudiantes con discapacidad auditiva en la enseñanza del inglés?</p>	<p><i>Informante 1</i> (Profesor de Inglés): Particularmente me las ingenio, el recurso que utilizo es la traducción, porque con ello investigan, leen, consultan diccionarios o Internet y se compenentran con lo que están haciendo. Para mí, es más fácil asignarle un texto de inglés para que los estudiantes lo lleven al español o viceversa.</p> <p><i>-Informante 2</i> (Profesor-Intérprete): El inglés no lo manejo a la perfección, pero si trato de transmitirles mis conocimientos de una forma más clara y más sencilla. El profesor de inglés explica la clase y luego copia en la pizarra y es ahí donde viene mi trabajo, tengo que interpretar todo lo que él ha dicho, para que los estudiantes sordos puedan captar toda esa información.</p> <p><i>-Informante 3</i> (Profesor en Educación Especial): El profesor de inglés tiene que investigar primero todo lo referente a la cultura de los sordos, de la manera que ellos aprenden en esa medida puede lograr motivarlos para que aprendan la asignatura de una manera creativa.</p>	<p>-Traducción de la asignatura inglés</p> <p>-Transmisión de conocimientos a los estudiantes sordos</p> <p>-Cultura de los sordos</p>	<p>La interpretación del lenguaje de signos es un trabajo físico muy exigente. De allí que, el papel del intérprete educativo ha permitido a los estudiantes con trastornos de audición cumplir con los objetivos en los diseños curriculares, su trabajo radica en desempeñar tareas como la tutorización, la colaboración con los profesores de educación especial y los de las diferentes asignaturas.</p> <p>Los informantes consideran que los educadores deben conocer todo lo referente a la cultura de los sordos, dado que esto le permitiría tener conocimiento de cómo motivarlos para que aprendan la asignatura inglés de una manera creativa.</p> <p>Este aspecto que emerge de la entrevista a los profesores sobre la cultura de los sordos, debe ser considerado en el proceso de enseñanza del inglés, puesto que los estudiantes que presentan esta discapacidad tienen determinadas características que le son comunes, comparten una serie de costumbres, prácticas, reacciones y valores, que las diferencian de otros colectivos, también los une el sentimiento producido por sus experiencias de exclusión, pero sobre todas las cosas se reconocen en el uso de una lengua que les es propia y natural, el de las señas que presenta problemas para los oyentes, que en general no entienden el significado de su uso.</p>

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p>-Informante 4 (Estudiante): Al profesor debe conocer cómo nosotros los sordos podemos aprender el inglés, porque él lo hace muy difícil, sólo habla y habla pero no entendemos nada, debe investigar cómo tratarnos, cómo darnos las clases.</p> <p>-Informante 5 (Estudiante): A veces me siento impotente, me preocupa salir mal en el inglés, por eso me esfuerzo por aprenderlo, pero el profesor sólo le dedica tiempo a los compañeros que no son sordos, a nosotros no nos toma en cuenta.</p>	<p>- Conocimiento sobre el estudiante sordo</p> <p>-Esfuerzo por aprender el inglés</p>	<p>Esta situación descrita anteriormente, representa una limitante en la enseñanza del inglés como segundo idioma, debido a que los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales están inmersos en un mundo que utiliza y maneja otra lengua, un mundo lingüísticamente incompatible con el que es imposible generar una comunicación, pero con el que deben necesariamente interactuar, por eso los sordos son personas biculturales.</p>
<p>¿Qué utilidad le atribuye a la enseñanza de la asignatura inglés en los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales?</p>	<p>-Informante 1 (Profesor de Inglés): Al inglés, muchas veces no se le da la importancia que tiene, se ve solamente como una materia para salir del paso y avanzar, sin embargo, no hacemos énfasis en que es una lengua de uso universal para todas las naciones y es izada en la mayoría de todos los escenarios de la vida.</p>	<p>-El inglés como segundo idioma</p>	

Matriz 4 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p><i>-Informante 4 (Estudiante):</i> Los profesores le dan importancia al inglés; yo para aprender las palabras me siento como el traductor para que me explique cómo hacerlo y me ayude a entender los significados de las mismas.</p> <p><i>-Informante 5 (Estudiantes):</i> El inglés me gusta mucho, para mí es importante, por ello, el profesor de la asignatura y el intérprete nos animan a aprender las palabras, sólo que debemos copiar todo del pizarrón y hacer trabajos en la casa que no entendemos, aun cuando en casa mi mamá me explica siempre tengo problemas en los exámenes con los significados.</p>	<p>-Comprensión de significados</p> <p>-Comprensión del inglés</p> <p>-Ayuda familiar</p>	<p>Los docentes en el proceso de enseñanza del inglés, deben proporcionar sistemas visuales de comunicación para que el aprendizaje de los estudiantes sordos se lleve a cabo a través de estrategias que impliquen el desarrollo de un pensamiento creativo. Asimismo, es necesario que modifique los procedimientos didácticos tradicionales y logre una promoción de un clima adecuado para una mejor comprensión del idioma inglés.</p> <p>Uno de los elementos esenciales que deben tomar en consideración los profesores, es el apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de los sordos, dado que esto los estimula al desarrollo del pensamiento creativo y les ayuda a la transmisión de valores, costumbres y creencias por medio de la vivencia diaria.</p>

Matriz 5

Interpretación de las Construcciones y Categorías Emergentes en Relación a los Dominios Cognoscitivos de los Actores

A continuación se presentan las respuestas aportadas por los informantes clave, lo cual permitió dar cumplimiento al propósito N° 2, el cual se propuso interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes clave, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio.

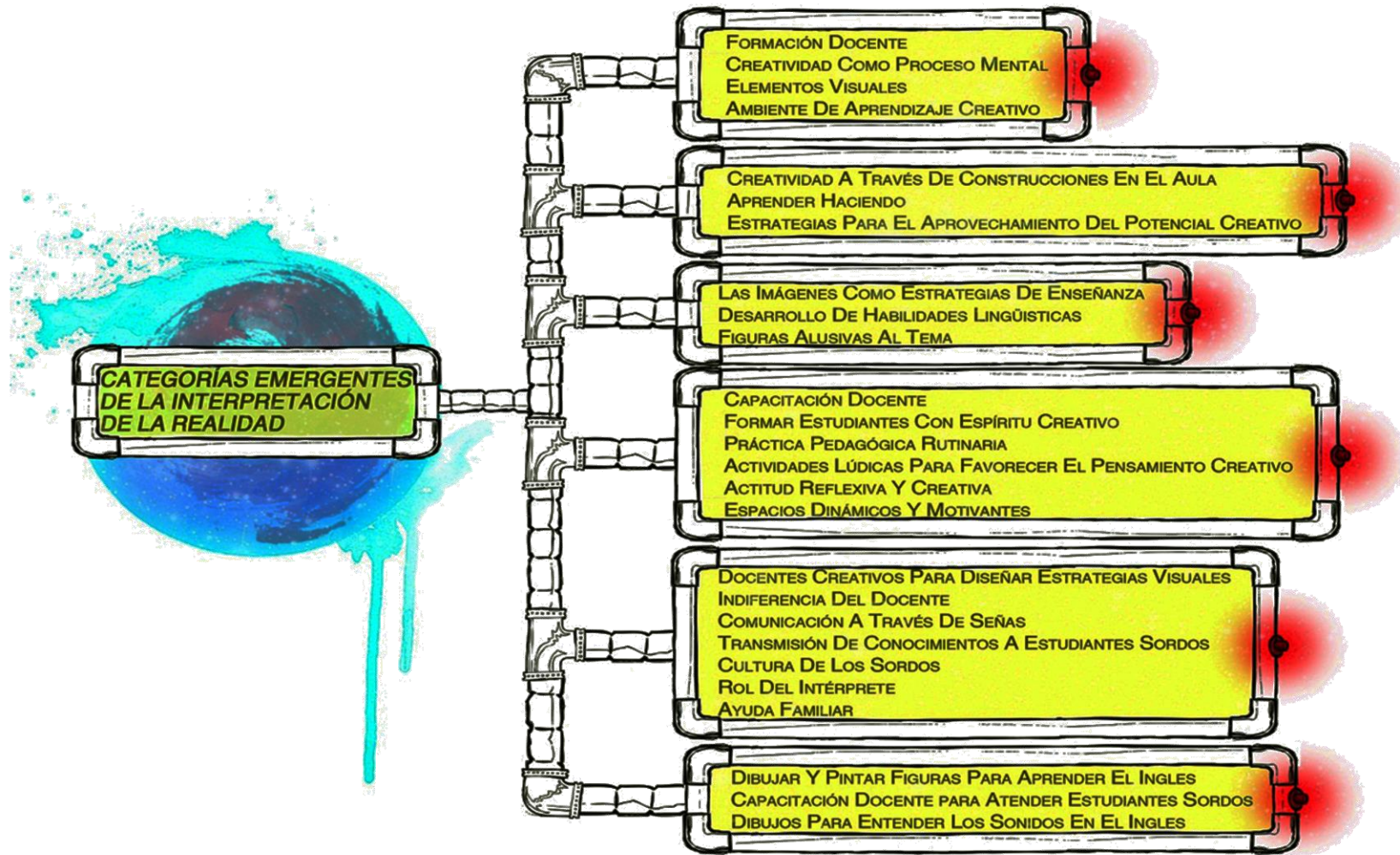
Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
¿Qué conocimiento posee sobre la creatividad como estrategia para la enseñanza del inglés en estudiantes sordos?	<p><i>-Informante 1 (Profesor de Inglés):</i> Es muy poco el conocimiento que tengo sobre cómo abordar la creatividad para desarrollar habilidades y destrezas en estudiantes sordos, nosotros los que trabajamos con esta población, ameritamos que se nos de capacitación para generar prácticas educativas donde se les facilite explorar, descubrir y combinar la imaginación e inventiva.</p> <p><i>-Informante 2 (Profesor-Intérprete):</i> Considero que la educación debe desarrollarse en forma individual y ciudadana para dar respuestas deliberantes participativas para que el estudiante sordo e hipoacúsicos bilateral, comprenda y opere el entorno de vida, que de relevancia al conocimiento en la creatividad, inquietud por el cambio y la solución de problemas.</p>	<p>-Capacitación docente</p> <p>-Formar conciencia ciudadana y participativa</p>	<p>La creatividad es un proceso complejo, donde interactúan aspectos sociales, afectivos, cognitivos y características de la personalidad para producir respuestas a soluciones ante un problema o tarea en el cual se resalta la imaginación, inventiva, lo inusual, dado que pueden darse a través de la expresión escrita, plástica o corporal acorde con el nivel de desarrollo del estudiante. De allí que, el docente debe estar capacitado para emprender acciones dirigidas a liberar el potencial creativo del estudiante. A tal efecto, requiere poseer conocimientos teóricos-prácticos sobre el proceso creador, conocer, seleccionar actividades, estrategias apropiadas para que el (la) alumno(a) sordo(a) desarrolle en forma individual y ciudadana una conciencia participativa, que lo conlleve hacia el pensamiento divergente.</p>

Matriz 5 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
	<p><i>-Informante 3 (Profesor en Educación Especial):</i> Considero que la creatividad es una estrategia que permite a los docentes formar un estudiante con espíritu creativo, donde sus talentos y capacidades innovadoras generan comportamientos y adaptación al medio donde se desenvuelve.</p> <p><i>-Informante 4 (Estudiante):</i> Observo que los profesores utilizan estrategias tradicionales (pizarrón) y explica los ejercicios que debemos hacer, por tanto, no entiendo nada, sólo copio lo que dice en la pizarra, además de ello, no hay un ambiente que propicie la creatividad, creo que no sabe lo que esto significa.</p> <p><i>-Informante 5 (Estudiante):</i> El docente no utiliza estrategias creativas para enseñarnos el inglés, tampoco nos explica qué debemos hacer, todo lo que aprendemos es a través del intérprete, no nos estimula a interactuar con los otros compañeros, las clases de inglés son fastidiosa, por cuanto las estrategias para enseñarlo es la pizarra y voz, sólo copiamos y nada más.</p>	<p>-Formar estudiantes con espíritu creativo</p> <p>-Práctica pedagógica rutinaria</p> <p>-Estrategias tradicionales</p>	<p>En el ámbito educativo, los educadores son elementos fundamentales para orientar el aprendizaje del estudiante, haciendo que éstos aprendan a concentrar su esfuerzo e interés en el pensamiento e imaginación para así obtener conocimientos sobre las cosas, el entorno, dominio en otras lenguas que los capacitará para el trabajo y su posterior utilidad en la vida.</p> <p>La práctica pedagógica debe exigir de los docentes un comportamiento creativo, que le permita convertirse en modelo para los alumnos, constituyendo el marco ideal para el logro de la formación y desarrollo del pensamiento creativo.</p> <p>La labor fundamental de un educador y en forma específica aquellos que trabajan con estudiantes con condiciones especiales, en este caso sordos, es ayudarlo al desarrollo de su potencial creativo, por consiguiente, debe estar actualizado en aspectos relacionados con una pedagogía activa, donde el alumno aprenda de sus propias experiencias y construya los conocimientos dentro de un ambiente de participación y sana libertad. De allí, la necesidad de poner en práctica una enseñanza creativa para que el profesional de la docencia actúe como mediador, donde se involucren todas las acciones cerebrales, sistemas de representación internos, a fin de dotar al estudiante sordo de herramientas de pensamiento que le permitan solucionar problemas de la asignatura inglés, así como su desarrollo integral.</p>

Matriz 5 (cont.)

Interrogante	Información de los Actores	Categorías Emergentes	Síntesis Interpretativa del Investigador
<p>¿Considera que desarrollar una atmósfera creativa en el aula favorece al estudiante sordo aprender de una manera significativa la asignatura inglés?</p>	<p>-Informante 1 (Profesor de Inglés): Considero que los docentes en el aula debemos partir de una serie de recursos durante el proceso de la enseñanza del inglés, entre los que se destacan las actividades lúdicas para que los estudiantes, de acuerdo a sus potencialidades reales y esperadas, favorezcan la autodisciplina y la responsabilidad.</p> <p>-Informante 2 (Profesor-Intérprete): Creo que sí, se debe desarrollar una atmósfera creativa en el aula para la enseñanza del inglés, dado que para favorecer una actitud reflexiva y creativa en el estudiante sordo, se le debe brindar la oportunidad de aprender, comprender sus facultades intelectuales, su equilibrio psico-afectivo, es decir, permitir la comprensión de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia.</p>	<p>-Actividades lúdicas para favorecer el pensamiento creativo</p> <p>-Actitud reflexiva y creativa</p>	<p>El profesor en el proceso de enseñanza del inglés debe realizar actividades lúdicas que le permitan al alumno sordo aprender a captar ideas y a relacionarse con sus compañeros. Asimismo, le ayuda a desarrollar sus capacidades y potenciales creativas, sociales, afectivas y manuales, adquiriendo poco a poco, experiencias y las y comportamientos operativos, es decir, que piense, sienta y actúe creativamente en un ambiente estimulador, relajante, respetuoso, que le permita expresarse en libertad y logre así aprendizajes significativos.</p>



4. Representación Holográfica de las Categorías Emergentes

Fuente: Caro (2011)

Matriz 6

Análisis de Categorías Teóricas

A continuación se da cumplimiento al propósito N° 3, el cual plantea analizar los aportes teóricos acerca del eje temático relacionado con la creatividad en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Categoría Teórica de Análisis	Análisis Teórico	Análisis del Investigador
Creatividad	<p>La creatividad, es un proceso complejo donde interactúan aspectos sociales, afectivos, cognoscitivos y características de la personalidad, para producir respuestas a soluciones ante un problema o tarea, en el cual se resalta la imaginación, novedad, inventiva, lo inusual y que puede darse a través de la expresión oral, escrita, plástica o corporal acorde con el nivel de desarrollo del estudiante.</p> <p>Este planteamiento, conduce a definir la creatividad, según la opinión de diversos autores quienes se han dedicado a escribir sobre el tema, asociándola indistintamente con la inteligencia, originalidad, genialidad, imaginación, pensamiento divergente, novedad, entre otros aspectos, algunos de ellos son los siguientes: Vernon (1999), la considera como una habilidad y una forma de actividad cognoscitiva que guarda relación con ciertas características de personalidad y dirección emocional del individuo. Para Vervalin (1999), es un proceso de presentar problemas y afirma que más que acción-reflexión y estudio, es el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el que lo crea.</p>	<p>Al educar para la creatividad, es instalarse en el ámbito de lo posible, de otros horizontes que superen lo actual, que rompan los límites estrictos de la materia, del tiempo y espacio, en definitiva, de las conquistas pretéritas, por ello, el creador ha de estar siempre abierto a un futuro autoexigente, perfectivo, guiado por el principio de que todo puede hacerse mejor, si el futuro lo demanda.</p> <p>Conceptualizar la función del docente basada en la inducción de la capacidad creativa, es un desafío e imperativo cultural de primer orden, en la creatividad, dado que la complejidad a la que se enfrenta el educador a diario amerita de no ser abordadas con estrategias mecánicas, rutinarias y conformistas, porque educar es preparar para el mañana y es por definición, una tarea prospectiva y futurizante.</p> <p>La creatividad sea percibida como una forma de ver la vida y de abordar las diferentes situaciones inteligentemente, para entender la realidad en la diversidad y en la dualidad de los múltiples factores complejos que conlleva todo pensamiento profundo.</p>

Matriz 6 (cont.)

Categoría Teórica de Análisis	Análisis Teórico	Análisis del Investigador
	<p>Desde este punto de vista y de acuerdo con lo establecido por Logan y Logan (2006), el concepto de creatividad incluye, así mismo, el elemento de originalidad, no como una novedad de un producto, sino como una solución que implica para la persona ser aceptada por los demás.</p> <p>A tal efecto, la creatividad es opuesta a la conformidad, a los estereotipos, la pasividad y no está restringida a un contenido en particular, sino que se puede evidenciar tanto en una obra pictórica o musical, como en una teoría científica con el descubrimiento de nuevas formas de interacción social. Así, abarca ideas originales, puntos de vista diferentes, respuestas imaginativas y nuevas formas de enfocar y solucionar problemas.</p> <p>De allí que, toda persona creativa use su imaginación consciente y deliberadamente para tratar de ser flexible, abierta de pensamiento y muestra interés en nuevas ideas, estando consciente de las barreras con las cuales se enfrentará cuando utiliza un enfoque innovativo en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Sobre este particular, Brunner (1987), considera que en el periodo escolar la capacidad creadora se hace cada vez más intensa y el ambiente de aprendizaje debe ser tan agradable que le brinde al estudiante el deseo de crear y organizar los elementos de un todo en forma diferente.</p>	<p>Tal situación ubica al individuo ante la necesidad de afrontar aproximaciones a la realidad para articular certidumbre e incertidumbre, localidad, totalidad, parcialidad, sincronía y anacrónia, en el análisis e interpretación de su actividad cognoscente.</p> <p>La fortaleza del conocimiento derivado de una perspectiva creativa, permite orientar los sistemas de acciones para dar cuenta a realidades complejas, esto significa, que para adaptarse al mundo actual, el sujeto debe partir de la plena identificación de la plurivalente complejidad que lo caracteriza, así como considerar la interconexión entre los distintos modos de vida, de conocer y actuar, ese dimensionan en el tejido de la realidad social.</p> <p>El hombre a lo largo de su existencia social ha construido explicaciones del mundo de la vida, puesto que es capaz de ordenar el pensamiento de diferentes formas para crear visiones del cosmos, compartirlas, enriquecerlas como producto de la invención y de la activación de su imaginación creadora.</p> <p>Se considera de vital importancia la presencia de un docente competente, creativo, capaz de proporcionar un clima y ambiente apropiado, que le brinde al estudiante la posibilidad de expresar pensamientos poco comunes de una manera espontánea sin ser reprimido, capacitado para enfrentar los retos que se le plantean con estrategias que le permitan desarrollar sentimientos de empatía, a la vez le faciliten tomar decisiones en función de sus intereses, habilidades, necesidades propias y de los demás.</p>

Matriz 6 (cont.)

Categoría Teórica de Análisis	Análisis Teórico	Análisis del Investigador
	<p>Por consiguiente, los alumnos desarrollan su potencial creativo de diversas maneras cuando los materiales didácticos son presentados tanto visual como verbalmente, estableciendo sus propias conexiones entre lo que observan y lo que ellos ya conocen o cuando los sentidos están entrelazados en el proceso, lo que significa que la creatividad no sólo se enseña, sino que es producto de un variado repertorio de estrategias de pensamiento.</p> <p>Al respecto, Rojas (2008), refiere que la creatividad puede expresarse de muy diversas maneras, por lo que se puede hablar de la lúdica, evidenciada en los juegos; la artística, expresaba en los dibujos, trabajos con arcilla, plastilina, collages y otras actividades realizadas por el estudiante; la motora o corporal, manifestada en el lenguaje gestual y en los movimientos corporales que ejecuta el(la) alumno(a) y la social, evidenciada en las competencias sociales demostradas en sus relaciones con sus compañeros y adultos.</p>	<p>Es necesario generar prácticas pedagógicas donde al estudiante se le faciliten oportunidades en las cuales pueda descubrir, explorar, disfrutar, curiosear, exprese su imaginación e inventiva y tengan oportunidad de involucrarse en su calidad de aprender.</p> <p>El docente, sobre todo aquel que trabaja con estudiantes que presentan necesidades especiales, debe llevar a cabo el proceso de enseñanza en forma tal que, partiendo de lo que ya sabe, de lo que es capaz de operacionalizar se le desarrollen sus potencialidades creativas a partir de sus propias competencias intelectuales y adquieran conductas operantes que los conlleven a descubrir nuevas situaciones, ideas y experiencias.</p>
<p>La creatividad en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales</p>	<p>En atención a lo expuesto, el docente que enseñan la asignatura inglés en el nivel de educación media, diversificada y profesional, tiene la responsabilidad de cultivar y desarrollar la creatividad en el estudiante y en forma específica aquel que presenta condiciones especiales como el sordo e hipoacúsico bilateral, a través de estrategias que le brinden al mismo la oportunidad de expresar su potencial creativo, teniendo siempre presente que este comportamiento sólo podrá manifestarse si se considera además de su personalidad, el contexto, las necesidades académicas y las características de la actividad o tarea a realizar.</p>	<p>Los docentes con estudiantes que presentan deficiencias auditivas (sordos e hipoacúsicos bilaterales), deben de adaptar las estrategias de enseñanza a fin de favorecer en los mismos seguridad y confianza en las actividades que realizan en el aula, sobre todo de aquellas asignaturas como el inglés la cual se caracteriza por el desarrollo de destrezas tales como oír, hablar, leer y escribir, para lo cual se tiene como base el método y luego el texto empleado. De allí que, el profesor debe generar experiencias de aprendizaje para despertar en estos alumnos la motivación necesaria para que surja la imaginación e inventiva para que sea más creativo el hecho de aprender-aprender.</p>

Matriz 6 (cont.)

Categoría Teórica de Análisis	Análisis Teórico	Análisis del Investigador
	<p>En base a lo señalado, el profesor de inglés que atiende estudiantes con deficiencias auditivas debe estructurar sus estrategias a fin de permitirle al mismo desarrollar su creatividad tomando como fundamento la libertad y espontaneidad y no atarlo a esquemas y hábitos estereotipados.</p> <p>A tal efecto, el educador en el salón de clase, para atender a estos estudiantes debe ensayar la realización de actividades de enseñanza en la asignatura inglés, a través de diversas estrategias, de manera que la práctica pedagógica cumpla su verdadera esencia, convirtiéndola así en un proceso dinámico y activo, donde la espontaneidad se manifiesta dando salida a las expresiones de creatividad que tiene cada alumno.</p> <p>En este orden de ideas, Jaramillo (2005), plantea que el trabajo realizado por los docentes innovadores lleva a los estudiantes sordos a situaciones donde se les permita jugar con sus experiencias vividas dentro de un contexto cotidiano, de manera que las percepciones se conjuguen con el pensamiento creativo, dando así libertad de acción de manera que los hemisferios cerebrales actúen en forma simultánea, provocando así un aprendizaje significativo.</p> <p>De allí que, el papel del docente en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos, amerita de crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo de conductas creativas en éstos, por tanto, debe modificar procedimientos didácticos tradicionales y tender hacia la promoción de un clima adecuado para despertar el interés de los mismos por este idioma.</p>	<p>En el proceso de enseñanza de personas discapacitadas como es el caso de los estudiantes sordos, el profesor debe ser creativo y hacer uso de herramientas sobre todo visuales para que aprendan vocabulario, gramática, orden alfabético, expresiones idiomáticas, además de ello, puedan dedicarse a la búsqueda del conocimiento y la internalización del mismo.</p> <p>Hoy en día el campo de la lingüística y el de la psicología exigen al docente, diseñar un proceso pedagógico didáctico dentro del cual el alumno y en forma específica el sordo e hipoacúsicos bilateral solución de problemas que contribuyan a su crecimiento social y mental. Es por eso, que dentro de la clase de inglés la idea central es ponerlo en contacto con estrategias creativas que permitan incrementar las capacidades videoespaciales del cerebro.</p> <p>Cuando se integra un estudiante con necesidades especiales al aula regular, se le debe brindar la oportunidad de aprender a comprender sus facultades intelectuales y su equilibrio psicoafectivo, es decir, permitir la compensación de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia, por tanto, los docentes deben crear y desarrollar estrategias que satisfagan sus necesidades sobre todo en la enseñanza del inglés para la cual amerita poner en práctica la lectura y escritura, para que el alumno sordo pueda tener dominio de este idioma.</p>

Hallazgos y Reflexiones

La entrevista realizada a los informantes claves que participaron en la investigación, develó el conocimiento que poseen los docentes en la praxis pedagógica de la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa, en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy. Además de ello, permitió que se interpretaran los dominios cognoscitivos que tienen acerca de la creatividad como estrategia para enseñar esta asignatura, esto dio origen a las categorías emergentes, las cuales demuestran criterios, aspiraciones, críticas, ideas de los actores responsables del hecho educativo del cual se espera que genere respuestas a las necesidades de transformación del país.

En este sentido, el docente que enseña la asignatura inglés a estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales debe ser creativo, requiere de formación permanente, para propiciar situaciones de aprendizaje donde el estudiante con esta discapacidad pueda desarrollar sus habilidades y destrezas y tenga la oportunidad de dar significados visuales al analizar información e involucrarse en su tarea de aprender.

Asimismo, se pudo conocer que los profesores deben crear ambientes de aprendizaje donde los estudiante sordos e hipoacúsicos desarrollen su potencial creativo, a partir de sus propias competencias intelectuales y adquieran conductas operantes, tal como lo refiere González (2007), quien sostiene que es necesario "generar prácticas educativas donde al alumno se le faciliten oportunidades en las cuales pueda descubrir, explorar, disfrutar, curiosear, tenga sentido estético, exprese su imaginación e inventiva, transforme y combine diversos materiales que lo ayuden a desarrollar su potencial creativo" (p. 69).

En atención a lo expuesto, se deduce que el proceso de mediación del aprendizaje se convierte en un verdadero intercambio entre profesores y alumnos, cuando el primero utiliza la creatividad como metodología de enseñanza, para permitir la comprensión de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia de los estudiantes (sordos e hipoacúsicos bilaterales).

De allí, se hace evidente que los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales requieren que los profesores en la enseñanza del inglés utilicen estrategias que los conlleven a la adquisición de destrezas para desarrollar competencias lingüísticas y cognoscitivas del idioma. A tal efecto, Romero (2009), señala cuando el (la) alumno(a) presenta "deficiencia auditiva, los docentes deben ser cuidadosos en la selección de estrategias, dado que éstas le van a permitir despertar la motivación necesaria para que surja la imaginación e inventiva y contribuya de esta manera a que el aprendizaje sea significativo" (p. 85).

En función de apreciación, los educadores que enseñan el inglés a estudiantes sordos consideran que se debe generar una atmósfera didáctica para que éstos aprendan a leer, observar y pensar de manera reflexiva, desaprender, formarse criterios, resolver problemas, por ello, es necesario la estimulación creativa a través de imágenes visuales, dado que esto les facilitaría contextualizar la práctica de una estructura gramatical bajo esquemas innovadores, tal como lo indica Verlee (1986), la visualizaciones son las estrategias más efectivas para resolver problemas en alumnos que presentan dificultades de aprendizaje auditivo, dado que las ideas expresadas a través de mapas mentales, diagramas, dibujos, integran información que es más fácil recordar y comprender.

En esta línea de trabajo, también se encuentra la necesidad de promover programas de capacitación para los docentes que laboran con estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, dado que esto les facilitaría

organizar episodios didácticos, a través de estrategias donde estos alumnos adquieran habilidades lingüísticas en la asignatura inglés. Tal como lo refiere Oliver (2006), "los educadores que enseñan a alumnos con deficiencias auditivas deben crear situaciones de aprendizaje para despertar en los mismos la creatividad y el interés por las asignaturas a cursar" (p. 44).

No obstante, la realidad evidenciada en la escuela estudiada difiere de lo expuesto, pues los alumnos manifestaron que los profesores son indiferentes hacia la población sorda e hipoacusica bilateral, lo cual es una desventaja para que éstos adquieran capacidades lingüísticas en la asignatura inglés, por cuanto deben hacer esfuerzos suplementarios para leerlo y escribirlo correctamente. A tal efecto, refieren que los educadores desconocen la lengua de señas venezolana, la cual se trata de un lenguaje visual-espacial que facilita el desarrollo de la lectura y escritura.

En este sentido, la interpretación del lenguaje de signos es un trabajo físico muy exigente. Por tanto, el papel del intérprete educativo ha permitido a los estudiantes con trastornos de audición, cumplir con los objetivos del diseño curricular, su desempeño académico radica en realizar tareas de tutorías y colaboración con los profesores de las diferentes asignaturas, donde estos últimos deben conocer la cultura de los sordos e hipoacúsicos bilaterales, sus costumbres, necesidades, para trabajar de manera articulada con la finalidad de poner en marcha mecanismos de cooperación y lograr un clima adecuado para una mejor comprensión del idioma inglés.

Por consiguiente, la praxis pedagógica es rutinaria y trivial que no incentiva a los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales a profundizar en los contenidos programáticos de la asignatura inglés, sin considerar las individualidades, la cultura de la comunidad sorda y aspectos lingüísticos que les caracteriza; dejando entre ver el desconocimiento de la caracterización socio-psicopedagógica en la educación para la comunidad estudiantil con discapacidad auditiva.

En este contexto, la creatividad es un proceso complejo donde interactúan aspectos sociales, afectivos, cognitivos y características de la personalidad para producir respuestas a soluciones ante un problema o tarea en el cual se resalta la imaginación, inventiva, lo inusual, dado que puede darse a través de la expresión escrita, plástica o corporal acorde con el nivel de desarrollo del estudiante. De allí que, sea pertinente tomar en consideración lo expuesto por Vernon (1999), quien refiere que "la creatividad es una habilidad y una forma de actividad cognoscitiva que guarda relación con ciertas características de personalidad y dirección emocional del individuo" (p. 19).

Cabe resaltar, que en el proceso de enseñanza del inglés a estudiantes sordos, es imperativo se orienten esfuerzos e interés en el desarrollo del pensamiento divergente e imaginación para que éstos obtengan conocimientos sobre las cosas, el entorno, dominio en otras lenguas que los prepare para el logro y formación de sus habilidades y destrezas creativas. Este planteamiento está en consonancia con lo expuesto por Brunner (1987), quien considera que en el periodo escolar "la capacidad creadora se hace más intensa, por tanto, el ambiente de aprendizaje debe ser tan agradable que le brinde el estudiante el deseo de crear y reorganizar los elementos de un todo en forma diferente" (p. 22).

Por consiguiente, se apreció en la opinión de los informantes, la necesidad de actualización docente para ayudar al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, a aprender de sus propias experiencias y construir los conocimientos dentro de un ambiente de participación, libertad, creatividad, donde adquiera comportamientos operativos en la asignatura inglés y transferirlos a la vida cotidiana.

En líneas generales, los hallazgos evidenciaron la importancia de la direccionalidad docente en la orientación del proceso de enseñanza de la asignatura inglés, a través de estrategias que permitan al estudiante sordo e

hipoacúsico bilateral aprender a leer, escribir, observar y pensar de manera reflexiva, además de ello, se den espacios dinámicos y motivantes para lograr aprendizajes significativos.

MOMENTO V

Noesis fenoménica

SUSTRATO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES DESDE UNA PERSPECTIVA CREATIVA

La dinámica de la educación de hoy induce a confrontar procesos de cambios que transforman la realidad de los acontecimientos pedagógicos suscitados en la formación integral del individuo requerido, lo cual plantea la búsqueda de alternativas amplias e innovadoras que profundicen en la dinámica del hecho educativo para descubrir y explicar en forma sistemática los acontecimientos interaccionistas e implícitos en la enseñanza como didáctica potenciadora del aprendizaje humano.

De allí que, la tarea del docente es asumir el reto de contribuir para que el proceso de enseñanza se inserte dentro de nuevos paradigmas donde los protagonistas serán los estudiantes, a quienes a partir de lo que saben, y son capaces de operacionalizar se le desarrollen sus potencialidades creativas a partir de sus propias competencias intelectuales y adquieran conductas operantes que lo conlleven a descubrir por sí mismos nuevas situaciones, ideas y experiencias.

En este sentido, el educador que trabaja con estudiantes que presentan deficiencias auditivas (sordos e hipoacúsicos bilaterales) deben adaptar la teoría y práctica pedagógica a fin de favorecer en los mismos seguridad y confianza en las actividades que realiza en el aula, sobre todo en aquellas asignaturas como el inglés, la cual se caracteriza por el desarrollo de destrezas tales como leer y escribir.

Desde esta visión explicativa de los hechos derivados de las acciones educativas, se intentó explorar la realidad vivenciada por los docentes con estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales como protagonistas del hecho pedagógico dentro de la enseñanza de la asignatura de inglés, situación ésta que refleja la aplicación de prácticas tradicionalistas, cuyo proceso es confrontado en forma participativa en concordancia con el paradigma emergente cualitativo, el cual derivó plantear estilos innovadores para la renovación de la didáctica creativa de los profesores.

En atención a estos requerimientos, se generó un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa. Para ello, el docente como corresponsable de este proceso, debe planificarlo en función de aprovechar las situaciones de la vida cotidiana de sus estudiantes quienes hacen vida académica en la escuela de Artes Plásticas por cuanto son personas que requieren la atención de un docente con una visión humanista cónsona con las necesidades de esta población estudiantil con características específicas, haciendo uso de estrategias que favorezcan al mismo (estrategias visuales y gestuales).

Para la generación de este sustrato teórico-práctico, se consideró la episteme contenida en los postulados teóricos y en los enfoques de la creatividad, la humanista, constructivista y psicolingüística entre otras, cuyos derivados explicativos promueven una pedagogía de cambio en la didáctica a fin de potenciar aprendizajes creativos, lo cual concuerda con las pretensiones de la teorización generada ante la ineludible responsabilidad de emprender innovaciones que posibiliten iniciativas pertinentes a la integración teórica y práctica. De esta manera, se organizan las ideas con explicación de cada elemento que lo conforman a fin de ofrecer en forma global la configuración de estilos cónsonos con los nuevos paradigmas educativos.

Justificación del Sustrato Teórico Práctico

El sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés, se justifica por cuanto su propósito fundamental es exhortar a los docentes que enseñan esta asignatura en estudiantes con deficiencias auditivas al estudio e interpretación acerca de la realidad desde la diversidad de dichos jóvenes y la forma como se les esta orientando en su proceso, de formación , en función de sus características, proceso evolutivo, necesidades e intereses propios de la edad, partiendo del principio psicológico que establece que los mismos adquieren y desarrollan con mayor facilidad las capacidades creativas a partir de su interacción con objetos y personas que conforman su entorno.

Asimismo, el sustrato teórico-práctico le permitiría a los profesores con estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, adquirir los conocimientos necesarios para organizar y estructurar un ambiente agradable, cálido, libre, dotado de una variedad de materiales y/o objetos que propicien en el alumno la búsqueda, exploración, curiosidad, expresión de ideas poco comunes, descubrimiento de soluciones a los problemas, con la finalidad de formar un individuo creativo, imaginativo, productor de alternativas y capacitado para participar en forma creativa en su proceso de aprendizaje.

De igual manera, se considera relevante en virtud de que fue enfocada con una visión holística del ser humano al que hay que tomar en cuenta en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, en el cual se redimensiona el concepto de la educación centrada en el alumno, donde su función está dirigida a facilitar el proceso de aprender a aprender, enseñar a pensar y a desarrollar en forma armónica las distintas asignaturas que transforman el currículo, en forma específica el inglés.

También, es importante destacar que el sustrato teórico-práctico, aporta postulados transformadores que conllevan a cambios en el rol de la

función educadora de los docentes que laboran en la escuela de Artes Plásticas, a fin de lograr una verdadera construcción de los aprendizajes mediados en estudiantes sordos. Esto implica, considerar la condición humana del docente como sujeto cognoscente, que permitiría abrir una postura cambiante de su dinámica y a relacionar el conocimiento con los objetivos curriculares y situarlos a los propósitos y fines de la educación.

Fundamentos del Sustrato Teórico-Práctico

El sustrato teórico-práctico, está fundamentado en postulados paradigmáticos que sustentan las acciones del hecho pedagógico confrontado con los actores, cuya concepción asume los supuestos explícitos de los enfoques de creatividad, humanistas, constructivista, psicolingüística. Estos postulados plantean el rol mediador del docente a través de su enseñanza didáctica.

Desde la perspectiva interpretativa de las construcciones generadas, se describen seguidamente los postulados comprensivos del sustrato. El docente, juega un rol protagónico en el desarrollo de prácticas educativas que centran la enseñanza con estilos renovados para la mediación de procesos cónsonos con la asignatura de inglés, lo que permite sustentar su accionar con la construcción del saber psicolingüístico con procedimientos que disponen un cambio en la didáctica globalizadora. Desde esa óptica, confrontado los postulados paradigmáticos de los enfoques de la creatividad que proponen De Bono (1999), González y Mitjans (2003), y De la Torre (2003), es un postulado cuyo abordaje vincula aspectos cognitivos y afectivos del individuo, de una esfera concreta de la actividad de éste, además, optimiza sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales que lo llevan a operacionalizar diferentes factores o capacidades básicas que le permiten manifestar su conducta creativa.

Estos autores, explican que la creatividad le permite al docente generar situaciones positivas para el desarrollo de la conducta creativa, es decir, podría fundamentarse sólidamente si se aceptan como válidos entre otros, los siguientes aspectos: (a) el educador debe aprender medios para desarrollar comportamientos creativos en el aula, lo cual supone modificar los procedimientos didácticos tradicionales y tender hacia la promoción de un clima adecuado para que el alumno persevere en la búsqueda de soluciones creativas, (b) reconocer que las características de una persona creativa son: la independencia, autonomía, asertividad, auto aceptación y c) considerar el desarrollo socio-afectivo del adolescente sordo e hipoacúsico bilateral debido a que ellos pueden experimentar una dependencia de los adultos, (tal como lo manifestaron los sujetos objeto de estudio es este caso con el interprete), la cual genera una actitud de inseguridad, egocentrismo, impulsividad, auto concepto negativo, déficit lingüístico y falta de identidad personal, aspectos estos no favorables en el acto educativo.

En ese sentido, es importante que el docente comprenda que durante el proceso de formación de los sordos e hipoacúsicos bilaterales es significativo estimar algunas características que están vinculadas de una forma más directa a los procesos comunicativos que se producen con el entorno, entre ellas se encuentran la dependencia e independencia que pudiesen afectar la autonomía personal por actitudes sobre-protectoras por parte de las personas adultas de su entorno tanto en el medio familiar como en el centro escolar.

Durante el proceso de educación de los estudiantes con deficiencias auditivas la actitud de los adultos es significativa para facilitar la comprensión de los sentimientos de egocentrismo y cooperación con la intención de dar explicaciones sobre los propios estados emocionales, expectativas ente otras., y tiene especial relevancia la socialización con los pares de edad.

Esta socialización tiene funciones algo diversas tratándose de estudiantes con sordera aprenden a comprender su perspectiva y a realizar adaptaciones comunicativas. La relación entre sordos (en el caso de utilizar lengua de signos) es más fluida desde el punto de vista comunicativo y permite compartir los mismos problemas y encontrar conjuntamente soluciones a los mismos.

Una característica importante de la personalidad de los sujetos en estudio es el auto concepto; es decir, la percepción que la persona tiene de sí misma tanto a nivel personal, social como académico. Durante el proceso de construcción del concepto de uno mismo, las experiencias y las relaciones con el medio, así como la interacción con las personas próximas juegan un papel destacado, es decir los profesores de las diferentes asignaturas del currículo, sus compañeros normo-oyentes y el personal administrativo y obrero que laboran en la institución, unido a su entorno familiar y social. Todo adolescente necesita encontrarse con iguales, generando nuevos procesos de identificación basados en las identificaciones sociales que van sustituyendo las identificaciones parentales. El joven busca iguales, ya sea para pasar lo más desapercibido posible o bien para sobresalir por ciertas actitudes o condiciones frente al grupo.

Por otro lado, en este momento de la vida, todo aquello que es vivido como falta “se sobredimensiona” y en la adolescencia es justamente la palabra y la escucha una de las armas más importantes de los jóvenes (se comunican por teléfono todo lo que pueden, se entusiasman con las letras de las canciones, hablan una jerga que hasta los adultos pocas veces lo entienden,...). Todos estos pequeños y grandes detalles cobran un valor incalculable en el sentir del adolescente sordo.

Ellos reconocen que no tienen ni pueden hacer uso en forma espontánea de algo tan fundamental como es el simple arte de escuchar, siendo esto algo más apreciado que el hablar.

El adolescente sordo es primero adolescente y después sordo, por lo tanto está inmerso en un medio cultural y social que lo rodea y desea como cualquier otro identificarse con lo que le parece valorado o lo que está de moda, pudiendo dar lugar a situaciones en las que evite todo lo que signifique ser diferente (uso de audífonos), o bien haga uso de cosas de las que en principio no obtiene beneficio (por ejemplo: walkman).

A nivel académico, los altos niveles de exigencia al que generalmente están sometidos los alumnos sordos e hipoacúsicos bilaterales, pueden provocar que se centren excesivamente en las tareas académicas y una reducción de las actividades sociales, sin olvidar que esto puede provocar en ellos un sentimiento "estresante" debido a las dificultades en alcanzar un nivel adecuado, atendiendo que el currículo de la escuela de artes plásticas no se corresponde con el principio de la diversidad contemplado en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. No teniendo presente que estos estudiantes cursantes del cuarto año de bachillerato cuyas edades oscilan entre 17 y 20 años de edad tienen sus intereses y necesidades propias de la edad y la discapacidad que poseen.

La mejor estrategia para conseguir un autoconcepto positivo es adoptar una identidad dual que permita a la persona sorda desarrollar sus potencialidades tanto en la comunidad sorda como oyente.

De allí que, el trabajo del profesor que enseña inglés a sordos e hipoacúsicos bilaterales, no se debe limitar sólo a despertar el interés por sus clases, pues la cantidad de lo que aprenden sus estudiantes depende en gran parte de cuanto enseña él, de cómo utiliza la creatividad para fomentar situaciones y estrategias donde el alumno tenga la oportunidad de dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas e involucrarse en su tarea de aprender, sin descuidar sus características individuales.

Otro postulado paradigmático, que sustenta el sustrato teórico-práctico

es el constructivismo, el cual según Vygotsky (1986), Kearsley (1998) y Glasesfed (1998), centran la didáctica en el estudiante como sujeto capaz de construir su propio conocimiento a través de su interacción con el ambiente en oportunidades de aprendizaje que son promovidas por el docente al mediar la enseñanza, lo cual favorece el saber en escenarios acordes para garantizar múltiples manifestaciones cognoscentes en el aprendiz.

Al respecto, Hernández y Rojas (2003), refieren que el enfoque constructivista plasmado en las ideas de Vygotsky son aportes interesantes en el campo pedagógico donde está inmerso el educador que enseña y el estudiante que construye su aprendizaje, en virtud de plasmar principios psicológicos en el campo de la pedagogía que permitieran generar compromisos y convicciones activas en la construcción de una nueva sociedad, al confrontar procesos de comprensión,

De la consideración planteada, el enfoque constructivista juega un papel trascendental al destacar especial atención a los métodos activos de interacción que sistematizan experiencias constructivas de aprendizaje, cuyos postulados coinciden con la intencionalidad del sustrato teórico-práctico.

Asimismo, el sustrato teórico-práctico que se presenta se apoya en los principios de la teoría humanista donde se concibe al individuo como ser consciente de su propio aprendizaje a través de la acción pedagógica con experiencias que promuevan la valoración de su condición humana capaz de crear su autorrealización personal en armonía e interacción participativa.

A partir de los planteamientos anteriores, se afirma que el enfoque humanista es fuente de inspiración para la sustentación teórico-práctica derivada, por cuanto comparte principios teóricos adoptando la valoración de los sujetos inmersos en el proceso como individuos que manifiestan inquietudes internas en busca de la renovación en el desempeño profesional,

pues a criterio de Guzmán y Hernández (2003), es primordial crear un clima de confianza, aceptación, reflexión, confrontación y valoración en el trabajo con los estudiantes a fin de promover estilos dinamizados del aprendizaje.

Este planteamiento es cónsono con los procesos teorizados en la práctica pedagógica, pues se afronta el protagonismo de los alumnos para la transformación de su propia realidad al fomentar cambios que parten de acciones concretas coordinadas sistemáticamente en busca de integrar el plano cognitivo con la perspectiva humanística del docente en constante formación, para potenciar sus cualidades, a fin de aprovechar la creación de situaciones didácticas acordes a su condición personal dentro de un clima de comprensión vivencia iniciativas renovadoras para la enseñanza del idioma inglés.

Dentro de los acontecimientos pedagógicos que se desarrollan en el sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés, está la psicolingüística como teoría clave que explica la concepción de este idioma en la formación de los estudiantes sordos cuya construcción establece normas que trascienden a la imitación de modelos, donde el profesor es actor a modelar en sus estilos lingüísticos.

Al respecto, la Dirección de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), explica que la psicolingüística intenta descubrir cómo comprendemos y producimos el lenguaje en los procesos implícitos en la construcción de mensajes comunicacionales. De allí que, el docente como responsable del hecho pedagógico debe garantizar el desarrollo de procesos didácticos en la enseñanza del inglés.

Avanzando en la reflexión, para Denis (Girad citado por Bengoa 2008), el término proceso didáctico caracteriza la concepción científica de la enseñanza de lenguas que permite dar a ésta el estatuto que merece diferenciándola de una simple rama de la lingüística y confiriéndole el derecho a existir independientemente como arte y como ciencia, que no duda

en solicitar a otras ciencias humanas lo que cada una puede aportarle. Está claro que en idiomas, el objetivo concreto de hablar/entender, es fundamental el tiempo de que se dispone y el número de alumnos. Es también incuestionable que la clase variará si los alumnos son adultos, con poca plasticidad fisiológica o niños que tomarán y repetirán el idioma no nativo como si lo fuera. En estas cuestiones es donde se nota o por lo que se caracteriza este proceso didáctico cuando se enseña inglés en un aula donde están integrados los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales y los normo-oyentes, con respecto a otras materias del currículo escolar. Y por lo que se deberían tomar medidas para que la clase fuese realmente diferente, dada su especificidad.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, su trabajo consistirá en identificar las necesidades y deseos de los alumnos con la estrategia pedagógica concreta a seguir. Analizar los objetivos de los alumnos, su formación anterior, su edad, su ritmo para el estudio, su personalidad; cuantos más datos tenga, mejor será el análisis y el acierto, más seguro.

Tal como se ha visto, el conocimiento de las distintas estrategias pedagógicas, los métodos, su aplicación, ayudará a relacionar la situación actual de los estudiantes objeto de estudio, la necesidad con la meta y objetivo. La mayoría de las veces no se puede aplicar una estrategia pedagógica pura; el profesor debe operar desde una base ecléctica, tomando aspectos de diferentes métodos que sean más apropiados a las necesidades de ellos, más bien que aplicar rígidamente un método.

Significa entonces que el profesor de inglés de la escuela de Artes Plásticas, necesita suficiente dominio de la didáctica de los idiomas en la que evalúe su aceptabilidad por parte del alumno, por cuanto se apreció en las entrevistas aplicadas inconformidad en el uso de las estrategias de enseñanza.

Así como en su manera de actuar, e interacción entre el profesor, el alumno y el programa de actividades. Cómo perciben tanto el profesor como los alumnos las experiencias que van recibiendo en clase, la consecución de los objetivos. Y el hecho de seleccionar uno de ellos, o parte de alguno de ellos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un juicio y una decisión del profesional que conoce las necesidades del alumno y que conoce también el campo profesional en idiomas.

Ante los hechos referidos, la psicolingüística proporciona un postulado teórico que explica los acontecimientos relevantes que promueven la construcción del idioma inglés basados en la actuación del docente como mediador de experiencias lingüísticas y el estudiante con discapacidad auditiva como constructor de su lenguaje expresivo con interacciones que ponen en contexto una visión renovadora de esta asignatura.

Ser mediador significa acompañar a los alumnos sordos e hipoacúsicos bilaterales en el descubrimiento y el desafío de leer por sí mismo; contribuir a que adquieran confianza en los sentidos que van construyendo sin que la impaciencia lleve al adulto a clausurarlos con su propia interpretación.

El trabajo del mediador consiste, por lo dicho, en una adecuación para que el otro viva la experiencia; no se trata de "darle el sentido" sino de ayudarlo y guiarlo para que ensaye, pruebe y desande los recorridos tantas veces como sea necesario, es decir, permitirle y estimularlo a que lea. El docente necesita formarse como mediador de la lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Promover acciones, intercambiar propuestas y recorrer aportes de la investigación para la promoción de la lectura en el idioma inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales es una tarea que implica, necesariamente, el conocimiento y reconocimiento de la multiplicidad de escenarios, la diversidad lingüística y cultural presente en los distintos grupos

en todo el país, sus modos de leer, y sus particulares acercamientos a los libros y adaptaciones curriculares de acuerdo a exigencias, necesidades del participante como apoyo al programa preestablecido y apropiaciones de sentidos en diversas prácticas lectoras. Se trata de construir un mapa que dé cuenta de las acciones de promoción de la lectura en el idioma inglés en contextos de interculturalidad en las otras experiencias culturales.

Estructuración Holográfica del Sustrato Teórico-Práctico

En el sustrato teórico-práctico, es concebido desde una perspectiva globalizadora que enfoca innovaciones pedagógicas, integrada en el intento de romper los tradicionales estilos de enseñanza del inglés, con acciones cuyas implicaciones didácticas incentivan una epistemología que promueve la redimensión de las competencias del docente, como mediador protagonista de experiencias integracionistas que activen la construcción del saber lingüístico de este idioma.

De allí que, esta teorización integra los procesos prácticos implícitos en la enseñanza del inglés desde el enfoque creativo, lo que deriva una estructura integradora concebida por ejes accionarios que relacionan los procesos dinamizadores de los cambios confrontados con los protagonistas de la mediación pedagógica. En tal sentido, se postula la coordinación sistemática de eventos que se conforman en ejes accionarios cuya construcción jerarquiza la complejidad de los implícitos dirigidos a innovar con cambios oportunos el hecho educativo para favorecer aprendizajes significativos.

En consecuencia, se estructura una visión holográfica del sustrato teórico-práctico, donde se integran los procesos claves promovidos por ejes accionarios que surgieron a partir de la categorización obtenida de la información emitida por los informantes claves para el cambio, de la cual la

intencionalidad epistemológica es la siguiente:

- *Eje Accionario I: Gestión para el Cambio.* Es un proceso que revaloriza la condición humana del docente como gestor de la enseñanza, a través de acciones que fomentan la apertura a nuevos paradigmas con dinámicas comprensivas, que emerjan una toma de conciencia en la forma de actuar en las prácticas pedagógicas de la asignatura inglés. Para tales propósitos axiológicos internos, se promueven transformaciones por medio de procesos claves como son: resistencia al cambio, motivación, dinámicas comprensivas, cuyo accionar apunta a la reflexión sobre la actuación, a fin de ganar su crecimiento personal con posturas sensibilizadoras que permitan asumir el cambio protagónico ajustados a las nuevas corrientes paradigmáticas.

- *Eje Accionario II: Praxis Comunicacional del docente de inglés.* Este es un proceso clave para el intercambio oportuno en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje de inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, destacando un proceso de comunicación inmerso en un ciclo expresivo del pensamiento y sentimiento de las actividades emprendidas, donde prevalece la dialogicidad armónica como resultado de las interacciones afectivas derivadas de una motivación con apertura al aprendizaje enmarcado dentro de un clima de respeto y cordialidad.

- *Eje Accionario III: Fortalecimiento de las Competencias Cognoscitivas Psicolingüísticas.* El accionar de este proceso, implica fortalecer las habilidades y destrezas cognitivas del docente en la psicolingüística, al promover procedimientos que emerjan el equilibrio protagónico, al plantear procesos formativos que potencien estilos renovados en la mediación de la asignatura inglés.

Para favorecer las competencias cognitivas y trabajar la psicolingüística, se postula la conformación de círculos de lectores como espacios constructivos del saber cuya gnoseología concibe niveles con los procesos correspondientes a confrontación inicial, fortalecer habilidades y

destrezas, componentes de las competencias cognitivas y dinámicas colectivas.

- *Eje Accionario IV: Integración de Pedagogía Didáctica.* Promueve la integración de la lectura y escritura del inglés con procesos reorganizadores de los aspectos que conforman la didáctica inmersa en la psicolingüística y las características de la comunidad sorda e hipoacúsica y su cultura; tales como son la planificación docente con adaptaciones curriculares desde una perspectiva creativa, creación de escenarios creativos, estrategias creativas. A continuación se presenta la representación holográfica constituida del sustrato teórico-práctico, desde una perspectiva global del proceso.

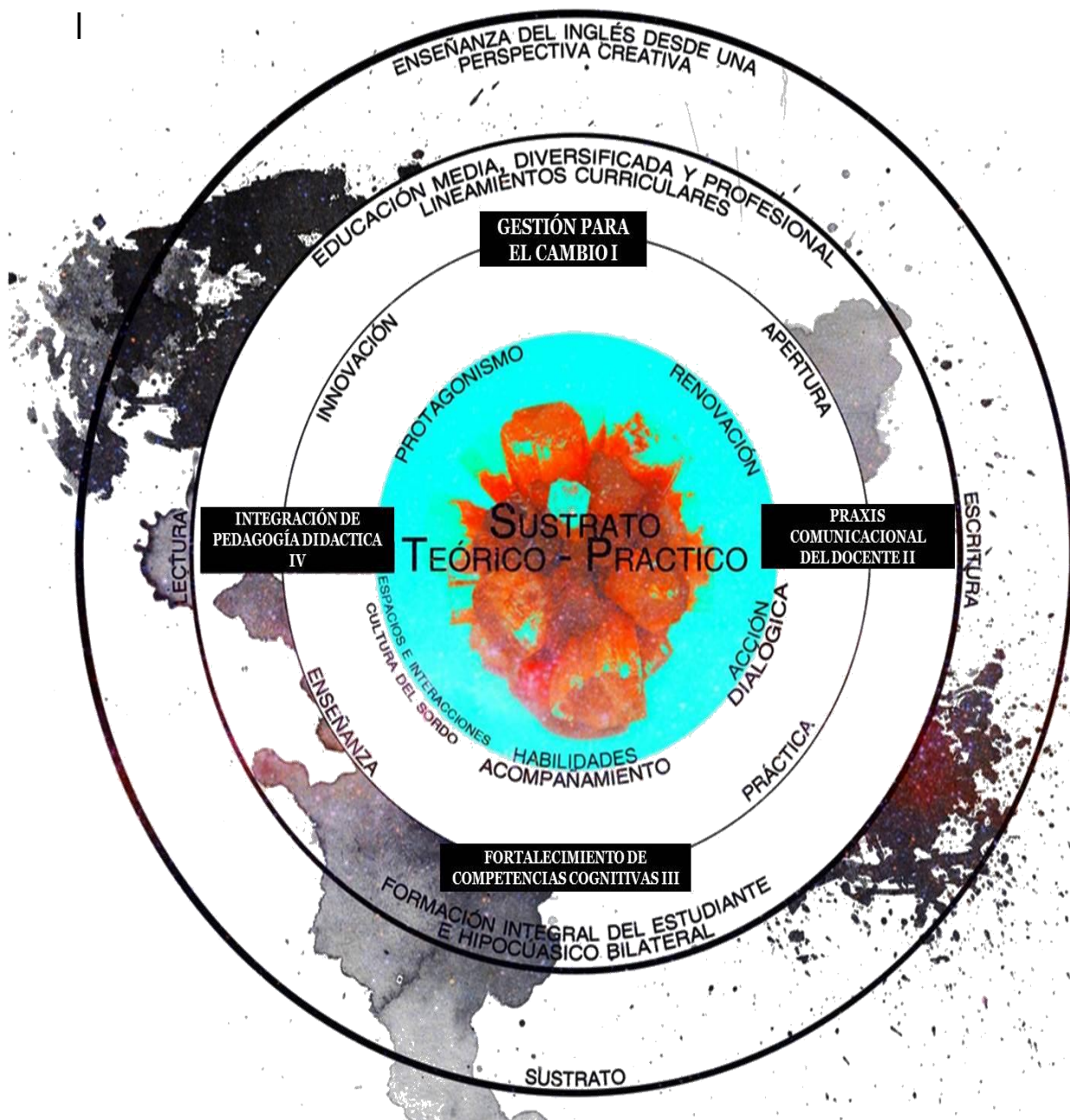


Gráfico 5. Estructuración del Sustrato Teórico-Práctico.
Fuente: Caro (2011)

Ejes Ordenadores para los Procesos de Cambio

En función de la estructuración articulada del sustrato teórico-práctico, se procede a organizar en forma operativa cada uno de los ejes accionarios que lo integran, donde se conjuga cada proceso en forma sistemática e interrelacionada que activen la práctica pedagógica del docente en la enseñanza de la asignatura inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, bajo una perspectiva creativa, donde se explican los ejes rectores de la innovación planteada en el desempeño del educador como mediador del aprendizaje con nuevos lineamientos paradigmáticos.

Desde esta perspectiva articulada se confrontan las acciones operativas en el proceso, destacando las implicaciones de cada eje accionario como postura redimensionadora de los cambios en el rol protagónico del docente, cuya visión promueve procesos que impactan las estrategias metodológicas de la enseñanza del inglés en alumnos sordos e hipoacúsicos bilaterales. Todo esto conduce a representar los planteamientos derivados dentro de una concepción operativa que requiere los elementos interconectados en la postura paradigmática construida, ante el intento de direccionar una explicación comprensiva que confronte la realidad encontrada en la situación objeto de estudio. En tal sentido, se presenta a continuación una configuración operativa integrada de las acciones inmersas en el sustrato teórico-práctico, del cual los procedimientos accionarios se visualizan en el gráfico 6.



Gráfico 6. Acciones Operativas del Sustrato Teórico-Práctico
 Fuente: Caro (2011)

Estos ejes accionarios requieren de postulados explicativos que dinamicen las transformaciones operativas deseadas, lo que induce a precisar la epistemología que caracteriza los procesos claves para el cambio, cuyas acciones se especifican a continuación.

Eje Accionario I. Gestión para el Cambio

El docente en el proceso de enseñanza del inglés, se ve expuesto a la rutina, es decir, se vale del intérprete como único recurso, evidenciando la necesidad de propiciar acciones que fomenten su condición humana para valorar su rol en busca de generar la renovación con prácticas que dinamicen su actuación junto a los alumnos. En tal sentido, requiere gestionar procesos intrínsecos hacia la apertura de nuevos paradigmas del enfoque creativo que demandan de un profesional comprometido con su rol mediador de aprendizajes y para ello requiere formarse en el lenguaje de señas venezolana como curso obligatorio en la preparación del docente para lograr procesos de integración y cambios; y en el contexto socio-cultural del sordo e hipoacúsico bilateral.

Propiciar la apertura hacia prácticas pedagógicas dinámicas, activas desde una visión interaccionista que permita transformar las rutinas en experiencias motivantes a fin de abrir oportunidades de cambio en el docente en pro del hacer pedagógico, a la luz de los nuevos enfoques paradigmáticos.

Por consiguiente, para impulsar esos procesos axiológicos internos es oportuno generar acciones enfocadas a la gestión para el cambio protagónico del docente que toque la sensibilidad de este actor clave en el arte de enseñar inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, con la intención de auto-examinarse a través de una concepción creativa como proceso básico para la reflexión, en el intento de entender la posición

ideológica del educador y de sus prioridades.

De este modo, se debe activar una epistemología sobre la experiencia compartida y concientizada ante la obligación de activar la motivación, dinamismo e interés en los procesos de aula desarrollados para proveer una formación integral, participativa. Desde este punto de vista, López (2010), expresa que el aprendizaje desde el enfoque creativo debe ser participativo y activo, lo cual requiere de un educador que promueva el dinamismo, la atención y motive al estudiante con discapacidad auditiva a aprender a aprender, asimismo, estar ganado para ofrecer una enseñanza creativa de la asignatura inglés. De allí que, se consideran los procesos siguientes.

- Resistencia al Cambio del docente

Las circunstancias externas del hacer pedagógico, llevan al docente a reflexionar sobre la evolución personal, cuyo proceso plantea la necesidad de tomar decisiones que involucren cambios coherentes eficaces como forma de reaccionar de modo distinto a lo habitual, pues las dinámicas paradigmáticas de la educación actual que conciben el hecho desde una postura creativa exige respuestas distintas para mejorar el arte de enseñar. Indudablemente, que el docente debe reflexionar sobre su resistencia al cambio con la intención de comprender la forma habitual de reaccionar ante situaciones diversas de la cotidianidad en la enseñanza de la asignatura inglés en estudiantes sordos, que llevan al estancamiento en el patrón de conducta de los mismos.

Para involucrarse en los procesos de cambio, es indispensable una revisión interna reflexiva que permita identificar las actividades que interfieren en el proceso de enseñar. Éste acto, aflora la necesidad de búsqueda de un mejor desarrollo de los acontecimientos pedagógicos inmersos en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales y

asumir de esta forma una postura acertada atendiendo a la diversidad y a las diferencias individuales, que los anime a la toma de decisiones esenciales para su progreso como ser humano y educador. En tal sentido, se debe revisar en primer lugar la actuación asumida y su concordancia con lo pensado, como forma de romper hábitos tradicionales, para que emerja una convicción profunda que transforme la situación y la haga sentir placentera y agradable.

Este proceso de gestión de cambio, apunta a desafiar estilos tradicionales que proyectan resistencia en el docente, con la intención de transformar esta forma de pensar y actuar con modos axiológicos internos que permitan dinamizar el hecho pedagógico con una apertura ideológica de renovación bajo el enfoque creativo. Desde esta perspectiva, el educador se abre a otras posibilidades que replanteen el trabajo desde una nueva visión que emerja energías positivas para asumir posturas renovadas en su misión creativa.

- Motivación del docente

Es uno de los aspectos fundamentales que deben ser trabajados con el docente para potenciarle tanto la motivación intrínseca (obviar la predisposición de la actividad) y la extrínseca (uso de reforzadores externos para la acción), y lograr transformarla en términos creativos, relacionados con la satisfacción en el trabajo.

Estimular al educador para dinamizar sus prácticas pedagógicas ante las posibilidades de crecimiento personal y la responsabilidad de educar, lo que implica encuentros consigo mismo (percibidos) a través de procesos de apertura y reflexión, que les facilite explorar sus potenciales y capacidades para enfrentar una enseñanza del inglés desde una perspectiva creativa.

Para propiciar estos procesos intrínsecos, es indispensable desarrollar junto

al docente ejercicios diversos que expresen su tendencia al conocimiento e impulso hacia la autorrealización. Esto concuerda con lo expuesto por Flores (2004), quien expresa que la motivación es un proceso dinámico en el cual la persona dirige sus esfuerzos hacia la satisfacción de necesidades generadas por un estímulo concreto y al lograrlo experimente diversos sentimientos.

Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo. Esto determina una movilización de energía, la cual se ha consumido cuando el aprendizaje ha sido llevado a cabo. Si el esfuerzo tiene éxito, la tensión también se alivia.

Esta misma situación ocurre con la motivación escolar, cuando el estudiante se encuentra en un ambiente agradable, donde él es tomado como persona que siente, piensa y desea, entonces dirigirá sus energías para aprender. Quizás al principio lo haga para agradar al docente, para ser aceptado por su grupo; posteriormente, dependiendo de la habilidad de éste, el estudiante amará la materia. En consecuencia, Díaz (1998) expresa que "... uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivistas de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones de tales situaciones" (p.96)

Existen dos clases de motivaciones: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera se refiere a la satisfacción personal que representa enfrentar con éxito la tarea misma. La segunda, dependen de lo que digan o hagan los demás acerca de la actuación del estudiante, o de lo que él obtenga tangiblemente de su aprendizaje. Estas dos se mezclan continuamente y, a veces resulta imposible separarlas, ya que la autoestima juega un papel muy importante.

En ese orden de ideas, los resultados de las entrevistas mostraron

que los estudiantes con discapacidad auditiva de la escuela de Artes Plásticas están dispuestos a alcanzar con éxito sus estudios, ser valorado y obtener recompensas de ello; sin embargo, cuando no lo logran o sufren alguna situación en donde se les somete a vergüenza y humillación muestran problemas emocionales afectivos: indefensión y desesperanza aprendida y si el docente especialista no tiene las herramientas para ayudarles a elevar el nivel de motivación o controlar la situación el proceso de enseñanza-aprendizaje se tornaría gris.

El sentimiento de indefensión es cuando los estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas fuera de su control y a causas internas estables y no controlables. Por ejemplo:

El profesor me reprobó porque no me quiere.

Yo no sirvo para el inglés.

La desesperanza aprendida es cuando la conducta de los alumnos se orienta principalmente a evitar el fracaso escolar. Piensan que no importan lo que hagan ya que van a fracasar. No quieren participar porque sus ideas están mal. Antes de empezar cualquier actividad ya saben que van a estar mal. Son derrotistas en potencia y tienen muy baja autoestima.

El papel del docente de inglés de la escuela de Artes Plásticas, en este sentido es fundamental, ya que a través de sus actitudes, comportamiento y desempeño dentro del aula podrá motivar a los estudiantes con discapacidad auditiva a construir su aprendizaje. Sin embargo, se tiene que considerar que la motivación debe darse antes, durante y al final de la construcción del aprendizaje.

En concordancia de lo antes expresado, es oportuno dejar notar algunas sugerencias que podrían ser reconsideradas por el docente de inglés que labora en la escuela de Artes Plásticas para motivar a los estudiantes con discapacidad auditiva antes, durante y después de las actividades o tareas:

a) *Manejo de la motivación positiva del Docente Mediador:*

- .- Mantener una actitud positiva. Principalmente, el docente de inglés debe mostrar una actitud positiva, ya que los alumnos la captarán inmediatamente cuando llegue al salón de clase.
- .- Generar un ambiente agradable de trabajo. El clima o la atmósfera del salón de clases debe ser cordial y de respeto. Evitar situaciones donde se humille al estudiante normo oyente y con discapacidad auditiva.
- .- Detectar el conocimiento previo de los estudiantes en general, con especial atención los sordos e hipoacúsicos bilaterales. Esto permitirá tener un punto de partida para organizar las estrategias y detectar el nivel de dificultad que deberá tener. Asimismo, se podrá conocer el lenguaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven.
- .- Preparar los contenidos y actividades de cada sesión. Un docente que llega a improvisar es detectado automáticamente por los alumnos, por lo cual pierde credibilidad y los desmotiva.
- .- Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios. Hay que considerar que los conocimientos se construyen y reconstruyen día a día; que existen diferentes perspectivas para abordarlos ya que no son conocimientos acabados e inmutables.
- .- Generar conflictos cognitivos dentro del aula. Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, que activen su curiosidad e interés. Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.
- .- Orientar la atención de los estudiantes hacia la tarea. Tratar de que ellos tengan más interés por el proceso de aprender y no por las recompensas que puedan tener.

- Cuidar los mensajes que se dan. Tratar de no desmotivar a los alumnos diciendo que algo es muy difícil y que no van a poder con ello. Al contrario, hay que alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello.

b) Manejo de la motivación del Docente durante el proceso de Aprendizaje:

- Utilizar ejemplos bien ilustrados tomados de la realidad del estudiante haciendo uso de un lenguaje familiar. A partir del conocimiento previo del educando, el docente puede conocer su forma de expresar gestual, corporal y pensar. Utilizando esto se pueden dar ejemplos que los alumnos puedan relacionar con su contexto, sus experiencias y valores.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Si el docente siempre sigue las mismas actividades y procedimientos en todas las clases, los alumnos se aburrirán, ya que éstas se harán monótonas. Así como la expresaron los informantes claves durante las entrevistas a profundidad. Por ello, el docente deberá tener una amplia gamma de estrategias de aprendizaje para que los estudiantes se motiven en la construcción de su aprendizaje.
- Organizar actividades en grupos cooperativos. Pueden ser exposiciones, debates, investigaciones, pinturas, gráficos, representaciones visuales, mándalas, mapas mentales, entre otros. Las actividades en grupos cooperativos permitirán a los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales tener diferentes puntos de vista sobre el mismo material, por lo cual sus compañeros normo-oyentes servirán de mediadores en su construcción del conocimiento.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la

percepción de la autonomía. El estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, al igual que el normo-oyente, aún cuando sea parte de un grupo, es un ser autónomo, que merece ser tomado en cuenta como tal; por lo cual, no debe ser tratado como uno más en la masa. Se debe respetar su individualidad dejándolo actuar y pensar por sí mismo.

- .- Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos. Ejemplificar mediante situaciones diarias la relevancia de los contenidos. Muchas veces los alumnos dicen: para qué estudio esto si no me va a servir para nada. El docente de inglés debe orientarlos para que lo apliquen en su realidad y explicar los aspectos funcionales de las realizaciones lingüísticas a estudiar. Si es posible, guiarlos para que sean ellos quienes le encuentren sentido y digan para qué sirve.
- .- Orientarlos para la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades. Hay un dicho popular que dice: si le das un pez al hambriento, comerá ese día. Si le enseñas a pescar, comerá siempre. Esta analogía sirve para ejemplificar la labor del docente.

c) Manejo de la motivación en el proceso de Evaluación:

- .- Diseñar las estrategias de evaluación de forma tal que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también permitan conocer las razones del fracaso, en caso de existir. La evaluación debe permitir detectar las fallas del proceso enseñanza aprendizaje, para que el docente y el alumno puedan profundizar en ellas y corregirlas.
- .- Evitar en lo posible dar sólo calificaciones. Se debe proporcionar a

los alumnos información acerca de las fallas, acerca de lo que necesita corregir y aprender. Es importante la retroalimentación de los estudiantes, en especial los sordos e hipoacúsicos bilaterales de manera individualizada enmarcado dentro de un clima psicológico armónico.

.- Tratar de incrementar su confianza. Emitir mensajes positivos de sus avances para que los estudiantes se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.

.- Dar la evaluación personal en forma confidencial. No decir las calificaciones delante de todos. Es preferible destinar un tiempo para dar la calificación en forma individual, proveyéndolos de la información necesaria acerca de las fallas y los aciertos; buscando de esta forma la retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.

- Dinámicas Comprensivas

Las dinámicas comprensivas conducen a reflexionar sobre los procesos de construcción del aprendizaje en la búsqueda de la meditación y cuestionamiento del proceso inmerso en el protagonismo del docente y estudiante dentro de la didáctica desarrollada.

Esto implica la búsqueda de estilos comprensivos centrados en los aprendizajes, cuya concepción impulsa a que el docente aflore una práctica afectiva de renovación en los momentos propios de los acontecimientos pedagógicos. Para tales propósitos es indispensable reflexionar en forma crítica sobre las actividades desarrolladas a fin de replantear opciones activas que respondan a los requerimientos creativos del alumno sordo y por ende sea placentero para el docente.

A tal efecto, es necesario propiciar experiencias con procedimientos que impulsen la práctica dinámica, dentro de un ambiente afectivo, que

emerge de la visión de futuro del educador, en la búsqueda de cambio en el hecho pedagógico, donde la reflexión es el eje clave para emprender estilos diferentes que motiven las actividades planificadas en un escenario de interacciones múltiples y enriquecedoras para potenciar la mediación del aprendizaje en los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en forma activa.

En tal sentido, en mi condición de autor de la investigación considero que esto se puede lograr al rescatar la dimensión humana del estudiante con base en procesos afectivos que impactan no sólo al entorno educativo sino toda la vida de sus actores. Savater (1997) señala “Al igual que todo empeño humano.... la educación es sin duda el más humano y humanizado de todos” (p.11). Y al respecto Morín (2003), opina que la estructura biológica del ser humano necesita de la interacción social para alcanzar el desarrollo propio que define al hombre; lo cual hace al ocuparse del sí mismo y de los otros a través de la afectividad.

Si bien, ninguno de estos autores hace referencia a la diversidad en la educación es notorio que sus ideas puedan ser asumidas por el autor de esta investigación ya que sólo en contacto con el otro se aflora la verdadera humanidad del hombre. No se nace humano, el individuo se capacita en el arte de ser humano en el diálogo con los otros.

Sin embargo, la sustantividad de la educación venezolana refleja que se maximizan algunos aspectos ideológicos, o lo científico-tecnológico en deterioro de otras importantes dimensiones humanas que atentan contra el espíritu de una educación genuinamente integral. Se enfrenta a un hombre y a una educación polarizada, sesgada e incompleta. Por otra parte, los educadores teóricamente con una visión humanista de la educación por lo general se contradicen, puesto que no existe concordancia con lo que enseñan y su discurso educativo.

El espacio de la diversidad en la educación lo constituyen las diferencias progresivas de los educandos en cuanto a su capacidad para aprender. Además el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender es un complicado proceso que supedita en buena medida la capacidad de aprendizaje y que constituye otro entorno de la diversidad a tener en cuenta. La significancia de la diversidad como núcleo estructurador del entorno educativo de la escuela de Artes Plásticas, está implícito en la relación que se establece entre los educandos, el aprendizaje y el entorno académico.

Efectivamente, la diversidad en los seres humanos aumenta conforme avanza su proceso de desarrollo y crece su cúmulo de experiencias e intercambios con el entorno socio histórico-cultural; lo cual incluye todo un conjunto de elementos: historia escolar de éxitos o fracasos, relaciones cognitivas con el propio hecho de aprender, relaciones afectivas con los otros actores del proceso, así como la participación familiar-social en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La diversidad es la exteriorización de las diferencias traducidas en el reconocimiento del derecho de los otros a ser distintos. Covey (2003), opina que cuando se emplea la palabra diversidad por lo común se piensa en diferencias raciales y de sexo. No obstante, hoy se está claro que la diversidad es una realidad inherente al desarrollo humano que se puede manifestar de diversas formas y que a efectos de esta reflexión he agrupado en biológica, psicológica, cultural y social.

Es evidente que para atender a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, el punto de inicio es la aprehensión de lo humano, entendido este término como lo perteneciente al hombre o propio de él. La palabra hombre por su parte se utiliza para significar a todo ser humano, cualquiera sea su sexo, edad o grupo étnico. De acuerdo a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), hombre equivale a persona.

Así la diversidad biológica expresable en términos genéticos, bioquímicos y cerebrales, se puede expresar en rasgos físicos, sexo, edad, y sus respectivas singularidades. En este caso de diversidad referida a estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales se debe considerar las diferencias de capacidad, interés, motivación, estilos de pensamiento, carácter general, entre otros rasgos.

La diversidad cultural hace referencia a grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, medio rural y urbano, estilos de vestirse, credo religioso, formas de vida, educación. Por su parte, la diversidad social tiene que ver con modos y vivencias de interacción con el medio, posición, clase de familia, ámbito laboral, reivindicaciones de grupos tradicionalmente discriminados, entre otros ilustrativos a los contextos sociales en los cuales le ha correspondido desarrollarse la persona.

El hombre no tiene una sustancia que se presenta de forma natural y necesaria, como ocurre con las cosas que le rodean; sino que cada época histórica, recibe de la humanidad el encargo de crearse una nueva esencia. Para estudiar al hombre hay que comprender en una visión de síntesis las diferentes formas de ser hombre, expresadas a través del tiempo y del espacio. Pero además, y esto es lo más difícil y característico de la antropología, hay que volver sobre sí mismo. En este sentido, el docente de inglés debe apropiarse de este presupuesto filosófico al tratar con estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales debido a que el sujeto no sólo es sujeto, sino un sujeto complejo que debe ser abordado desde la interdisciplinaridad y desde una visión reflexiva.

Así a lo largo del trayecto académico es apreciable la diversidad de los educandos, entendida como una singularidad del desarrollo a considerarse en todo el proceso educativo. La existencia de estudiantes diversos es, pues, el punto de inicio normal de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, Martín (2006), opina que la diversidad

del estudiantado, es una dimensión de amplio espectro, generalmente coartado a los sujetos con necesidades educativas especiales, en el caso muy particular objeto de estudio sordos e hipoacúsicos bilaterales en calidad de estudiantes. Sin embargo, es notorio en cualquier colectivo educativo la presencia de estudiantes normo-oyentes, sociocultural y económicamente desfavorecidos, procedentes de culturas no urbanas, inmigrantes y con necesidades educativas especiales, entre otros.

La antropología filosófica presenta como núcleo de su reflexión al ser humano. Busca comprender al hombre como un ser que vive y sabe que vive. El saber es la dimensión propia del hombre. Él es el único ser que necesita comprenderse para saber quién es, quien quiere ser y que puede realizar. Estos atributos son propios del modo de existir del hombre.

Por eso, es parte de la discusión filosófica educativa interrogarse por aquello que precisa y posibilita la existencia humana, en la cual reside la dignidad propia de la persona con el otro, lo cual implica una inevitable e incesante contextualización. Se reconoce al otro en la medida que se es capaz de renunciar a las propias limitaciones, a fin de aceptar que el pasadizo de lo humano es el otro, al margen de su diversidad.

En este sentido, se puede afirmar que el ser humano como un individuo complejo, necesita para su comprensión una visión integral como ser vivo, en toda su dimensión psíquica, emocional, física, razonable, espiritual, social, responsable, libre y ética.

Es por ello, que esta dinámica reflexiva le permite al docente de la asignatura inglés que labora con los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela de Artes Plásticas internalizar que el camino libre al conocimiento de la diversidad es ir detrás de la huella del contexto y la sensibilidad. Es en el terreno de la sensibilidad donde se encuentran las más profundas diferencias. Puede parecer sencillo afirmar que los seres humanos necesitan de afecto. Morín (2003), señala “que todo lo que es humano

comporta afectividad” (p. 135). No obstante, la superficialidad de esta afirmación se contradice con una realidad compleja cuando se comprueba que en la intimidad se propinan y reciben con más frecuencia maltratos que ternura.

Otra concepción de hombre que me pareció pertinente para atender la diversidad en el proceso educativo es el que plantea Ricoeur (citado por Begué, 2002), en la cual afirma que, “el hombre es un horizonte abierto, pero no por eso inconsistente. Su pensar, su lenguaje, su afectividad, su acción, siempre remiten a un centro más profundo que es como la raíz en la tierra del ser” (p.362). Es un hombre que si bien muere cada día en la actividad de sus múltiples ocupaciones, sin embargo se recupera interiormente, reconociendo su capacidad de dar cada vez más. Es evidente, que el hombre es un universo de posibilidades inimaginables, que se manifiestan en las circunstancias más difíciles. De allí, me permito repensar en la disposición y actitud del docente de la escuela de Artes Plásticas cualidad inigualable al tener que afrontar la responsabilidad que les atañe en cuanto a la educación y formación de estudiantes con diversidad cultural, refiriéndome al caso particular de los sordos e hipoacúsicos bilaterales, por lo que la mayoría de las veces sin contar con las herramientas, sin el espacio ideal para laborar en un ambiente cálido y cónsono con la realidad educativa o sin la ayuda de un equipo interdisciplinario, tienen que asumir este reto y experimentar sus aciertos y desaciertos predominando los últimos; aun así, no cesan en su continua búsqueda de ofrecer lo mejor de ellos para mitigar esa necesidad sentida.

La sociedad actual se distingue por poseer un enfrentamiento irreconciliable de dos necesidades básicas del ser humano: la dependencia afectiva y la manifestación de la diversidad. Se insiste en negar y hasta se considera bochornosa, la dependencia afectiva, atentándose la urgencia de la diversidad por la aplicación de

esquemas educativos homogeneizadores que responden tan sólo las exigencias productivas, se impulsa una dinámica social que induce a expresar la diversidad por vía del éxito social y económico.

En correspondencia con Duch (2002), el ser humano tiene la aptitud de recordar y de anticipar, de dar vida al pasado y de estructurar una gran diversidad de mundos variables posibles de llegar a ser. Según el autor referido anteriormente puedo aserir “que la posibilidad de hacer presente lo ausente (casi siempre de forma mediata) es un requisito irrevocable para que sea posible hablar con propiedad de vida humana” (p. 308). El ser humano en formación por ser provisional y ambiguo jamás puede dejar de interpretar e interpretarse, y para eso recurre necesariamente al pasado vivido y al futuro posible.

Es posible encontrar en las organizaciones educativas que las relaciones interpersonales se han deshumanizado. Es el inicio de la pérdida de lo humano. Se requiere reedificar el espacio educativo para asistir la diversidad a través del rescate de lo humano.

De acuerdo con Ikeda (2001): La educación es un privilegio singularmente humano. Es la razón de inspiración que permite profesar nuestra naturaleza humana...debería asegurar,...que el conocimiento sirva para fomentar la causa de la felicidad humana y de la paz...El hombre es el punto al cual debemos regresar y es, al mismo tiempo, la línea de partida ineludible de cada nueva travesía. En síntesis lo que hace sumisa, y esclava de autoritarismos que suplen su incapacidad para ejercer la libertad.

Como puede verse, Ikeda (obcit) promueve la importancia de que al ofrecerle al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral ayudas auténticas para su vida, y hacer del saber acerca del hombre y de su destino el punto de partida del discurso, así como de la actuación educativa.

La educación está llamada a priorizar todo aquello que dignifique, planifique y enaltezca la condición humana. Consecuentemente será una

educación orientada hacia la persona en su totalidad, para lo que se requiere llegar a todas las dimensiones del educando, y al desarrollo de todas sus potencialidades. Aprender la esperanza, por cuanto la esperanza fortalece el carácter y capacita para aceptar los reveses de la vida cotidiana. Ante una prueba existe la posibilidad de cerrarse, resentirse o, por el contrario, recoger el desafío, ampliar la razón y abrir más el corazón. Esto es ir a la fuente de la donación, el amor, y extraer nuevas reservas para ir más allá. La esperanza en tanto que es pasión por lo posible necesita tiempo, paciencia y perseverancia. Es más que una simple ilusión, contiene posibilidades realmente nuevas que encuentran su material en la realidad correcta, pero el hombre por estar demasiado ocupado no logra percibir insospechadas posibilidades y queda encerrado en la desesperanza.

Esta perspectiva supone que el hombre está abierto a infinitas posibilidades que le ofrece su naturaleza humana. Atender a la dimensión humana implica responder a: ¿Quién es el estudiante y quiénes son los que participan en el proceso educativo? En último término el docente, debe saber a quién desea educar, debe saber cuál es la visión del hombre y por ende de estudiante más cercana a la naturaleza de la condición humana. Atender la diversidad, por otra parte, requiere escuchar y acompañar con ternura.

Maya (2003), define la ternura como “aceptación de otra persona cercana o con la cual interactuamos, de sus actos, de sus sentimientos, de sus valores...una llave mágica para abrir e instaurar el diálogo con los demás y crear lazos de respeto y convivencia” (p. 55).

La mayor consecuencia de la ausencia de la ternura en los tiempos contemporáneos, ha sido la deshumanización. Se ha generado un olvido de lo esencial del ser humano: su sensibilidad y toda su creatividad para potenciar una vida donde millones de seres humanos viven en la desesperanza de conseguir una vida digna, y un mejor proyecto de vida.

Desde este supuesto, todo proceso educativo tiene una forma de pensar al hombre, como sustento teórico que le da sentido y le imprime ciertas valorizaciones. Esta fundamentación determina su dirección y sentido.

De este modo, la educación busca favorecer todo lo que perfeccione al ser humano. Este desarrollo debe incluir todos los factores de personalidad: somático, cognitivo, afectivo, social y espiritual con un conocimiento cada vez más pleno y consciente de las posibilidades de ser que guarda la naturaleza del hombre. Se basa en una idea de hombre abierto a una multiplicidad de dimensiones que implican incluso lo trascendente.

Ante este panorama corresponde a la educación recuperar el alma sensible, la presencia, la valoración y expresión de las emociones, los sentimientos y la ternura, en una cultura de auténtica convivencia y respeto. La educación afectiva debe recobrar en los espacios de la escuela y del aula cada vez más respetabilidad, como un elemento de la vida y de la cultura organizacional. Se requiere construir el aprendizaje de la afectividad en la cotidianidad, en la interacción humana y social, mientras transcurre el aprendizaje cognoscitivo, sin convertirlo en otra área más.

En el proceso educativo las relaciones interpersonales son tan cruciales que ofrecen apoyo emocional, físico e informacional. Adicionalmente crean la sensación de fortaleza, seguridad y bienestar. De acuerdo con De Zubiria (2007), "cada vez menos niños y jóvenes saben iniciar, profundizar y desconflictuar las relaciones amenas nutritivas con otros. Una primera razón es...que las operaciones afectivas al actuar con otros son las más complejas, sofisticadas y difíciles de enseñar, luego...- consigo mismo-, ¡aún más complejas!.(p.68) practicar procesos de autocomprensión. Si existe disonancia entre lo que se piensa y se vive en el aula, todo esfuerzo de perfeccionamiento del estudiante está destinado al fracaso. El docente de la escuela de Artes Plásticas está invitado a superar

sus propias ideas, en virtud de la búsqueda común de aquello que hará más grande a sus estudiantes.

De Zubiria (obcit), plantea como mecanismo para lograr la autocomprensión tres acciones: conocer, valorar, interactuar con otros. La primera, se refiere a interesarse por los otros. La segunda, valorar, exige conocer a las personas, tener una imagen clara de sus cualidades y defectos. La tercera, interactuar con otros, es fuente de alegría al disfrutar el compartir ideas, sentimientos, creencias con las personas. Conocer al hombre según De Zubiria (obcit), “significa descifrar sus afectos, pensamientos y roles que lo caracterizan como un ser humano único, irrepetible y singular...” (p.110). El proceso educativo promoverá, el verdadero conocimiento de los estudiantes entre sí y con el educador. Es urgente mediar para que los estudiantes conozcan y valoren a las personas.

Por otra parte, la autocomprensión del docente de inglés en su labor de enseñanza de un idioma extranjero a sordos e hipoacúsicos bilaterales constituye el requisito más importante en todo esfuerzo por mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Se requiere el conocimiento del contexto histórico y cultural en el cual se desarrolla el proceso educativo, además de un esfuerzo de reflexión más personal que permita al docente identificar sus propias inquietudes y compartir las de los otros estudiantes. Al docente realizar este ejercicio no sólo ayuda al perfeccionamiento de sus estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, sino también alcanza su propio perfeccionamiento.

Entonces para atender la diversidad cada día más evidente en este proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario rescatar lo humano del estudiante, con especial atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, que involucra lo biológico, lo psicológico, lo social y lo espiritual. Lograrlo sólo es posible a través de una educación afectiva. La afectividad desborda el dominio interpersonal, es esfuerzo y dedicación al otro sin

ningún interés. Supera las interacciones entre personas, y mediatiza todas sus actividades. La educación afectiva no juzga pero sí muestra la falta, da la solución y se hace parte de esta. Acompaña, respalda, apoya, da esperanza y motivación para seguir adelante. El docente de inglés de la escuela de Artes Plásticas, debe entonces enseñar y aprender la afectividad. Sólo se está en disposición de enseñar la afectividad sí, al mismo tiempo, se aprende. Es decir, sí en el mismo acto se da una interacción afectiva entre el docente y el estudiante.

Este proceso de gestión de cambio es para destacar aspectos internos del docente como persona protagonista de la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales. Ver gráfico N° 7.

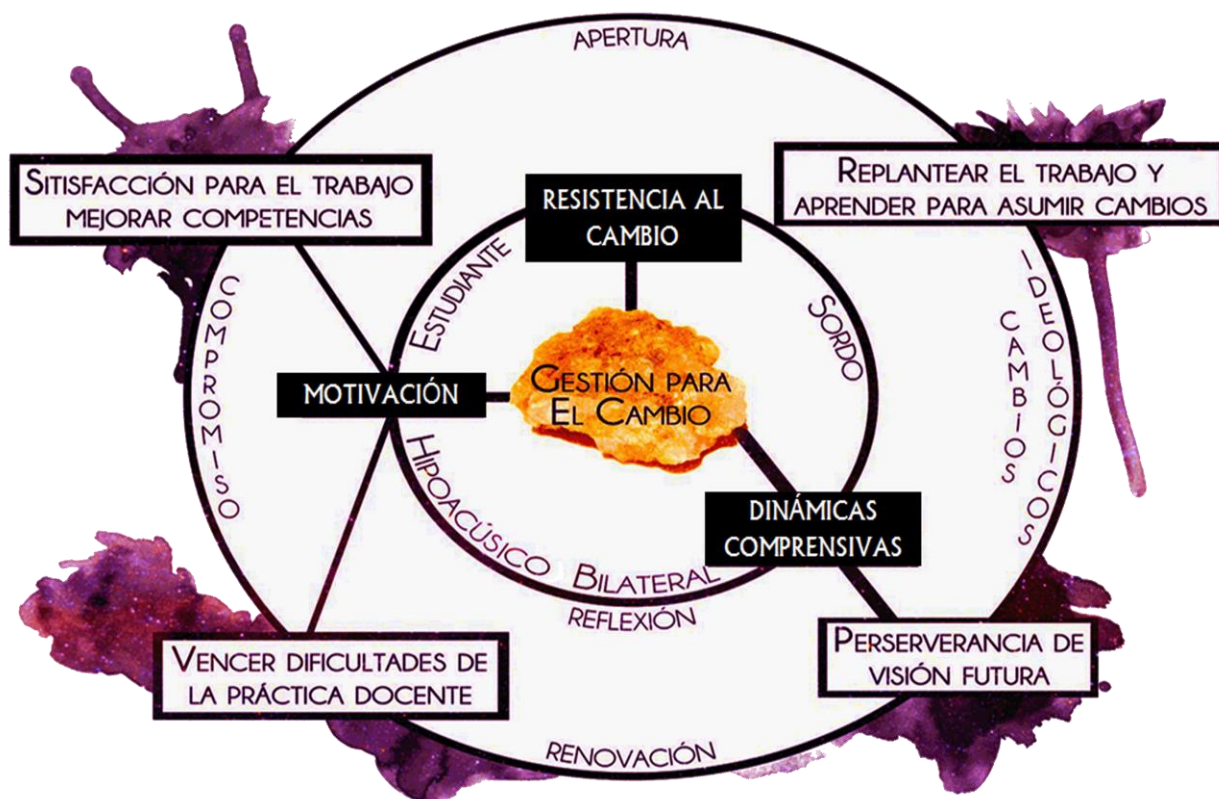


Gráfico 7. Gestión para el Cambio Protagónico del Docente

Fuente: Caro (2011)

En la representación gráfica se reflejan los procesos básicos que caracterizan el accionar correspondiente a la gestión para el cambio, integrando los aspectos conformantes para potenciar la ideología del docente como protagonista en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Eje Accionario II: Praxis comunicacional del docente de inglés

Dentro de las prácticas inmersas en la acción del docente, es elemento clave la comunicación como proceso que facilita el intercambio informativo entre el educador y estudiante generando estilos diversos que dinamizan el aprendizaje y enseñanza. De allí que, es indispensable postular un accionar dialógico en la educación centrada en los protagonistas (profesor-estudiante), al desarrollar procedimientos que promueven la expresión del pensamiento creativo.

Desde esta visión, la praxis comunicacional que acontece en el hecho educativo entre el docente y el alumno sordo e hipoacúsico bilateral es crucial pues comprende un proceso de compartir experiencias dinámicas entre el enseñar y el aprender, inmerso en un ciclo expresivo del pensamiento y sentimiento en las actividades emprendidas, donde prevalece el intercambio informativo.

Dentro de estos acontecimientos comunicativos es esencial las experiencias que se obtienen de la práctica docente, pues los mismos potencian o frenan el intercambio expresivo de información, donde interacciones afectivas, derivadas de una motivación que abra el interés de aprender involucra una apertura al cambio con la promoción de la confrontación consensuada e interactiva del proceso que emerja del dinamismo en un clima de respeto y cordialidad en las actividades propias del accionar en la enseñanza de la asignatura inglés en estudiantes sordos

e hipoacúsicos bilaterales.

Estas experiencias deben prevalecer en la didáctica docente a fin de mediar el proceso creativo inspirado en la lingüística a través de vivencias comunicativas que emerjan del pensamiento y actuación con actividades interactivas en la enseñanza del inglés, a fin de potenciar la alfabetización y comprensión de este idioma en alumnos sordos e hipoacúsicos bilaterales del nivel medio, diversificado y profesional de la escuela de artes plásticas “Carmelo Fernández”.

Márquez (2009), afirma que existen estudios sobre los estilos comunicativos de los docentes que indican que a veces se da una inclinación involuntaria a dirigirse más a menudo a los estudiantes con mejores capacidades. Esta mayor atención puede realizarse con la mirada mientras se habla, con interpelaciones directas, etc. Proporcionalmente aquellos otros alumnos percibidos como menos gratificantes acostumbran a disfrutar menos de la atención por parte del docente, o a recibir informaciones menos extensas o más simplificadas.

El alumnado sordo e hipoacúsico bilateral, generalmente, requiere de mayor atención que la mayoría de sus compañeros oyentes. Pero debido a sus condiciones personales puede ser clasificado inconscientemente en la categoría de los poco gratificantes, y no recibir todos los inputs que serían deseables. En este sentido, el docente al dirigirse a los discapacitados auditivos tiene que atenderlos en la misma medida que al oyente, e incluso con más frecuencia. Sus condiciones personales lo hacen más necesario para poder sentir que pertenecen al grupo y para evitar desconectarse de la dinámica de la clase.

A continuación se sugieren algunas orientaciones significativas a considerar en la praxis comunicacional educativa con estudiantes con discapacidad auditiva inmersos en los espacios académicos de educación regular del sistema educativo venezolano:

.- Iniciar el dialogo cuando el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral lo mire. De lo contrario hay que centrar su atención pronunciando su nombre, dando unos golpecitos en la mesa, mostrando una imagen (figura, símbolo) o moviendo la mano en su espacio visual. (Este último recurso es el que emplea a menudo el intérprete en esta situación). Sin atención visual no hay la comprensión que la vía auditiva por si sola a menudo no puede garantizar.

.- Hacer una pausa cuando dure un ruido circunstancial. (Por ejemplo un camión que pase por la calle). El ruido de fondo enmascara el discurso oral y dificulta la inteligibilidad.

.- Los espacios académicos de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales no deben estar situados cerca de fuentes de ruidos constantes. Una calle con mucho tráfico, o un patio lleno de niños que juegan son ruidos de fondo que enmascaran la audición del alumnado sordo e hipoacúsico bilateral.

.- Evitar interponer su cuerpo entre el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral y una persona que habla o un objeto del cual se habla (por ejemplo un mapa). El cuerpo del docente hace de pantalla que impide la observación directa de la persona o del objeto.

.- Evite hablar cuando el estudiante con deficiencias auditivas busca material en su mochila, o en los intervalos de tiempos en realiza las anotaciones de la explicación de lo que Ud. dice o el intérprete. Si el estudiante no ha adquirido la habilidad de escribir sin dejar de mirar a quien habla, pierde la información correspondiente al tiempo en que mira hacia el papel, porque no puede escribir y mirar al docente al mismo tiempo. (Aspecto conocido como “atención dividida”).

.- Ser tolerante, paciente y comprensivo con la fatiga del estudiante con discapacidad auditiva, y prever que también necesita “desconectarse” de vez en cuando. La capacidad de atención del sordo e hipoacúsico

bilateral es más inestable que la de un oyente porque es muy agotador tener que esforzarse siempre para entender. La fatiga es similar a la de un oyente que escuche en versión original un film en una lengua no bien conocida.

.-Indicar, si es necesario, que el sordo e hipoacúsico bilateral suba o baje su tono de voz. Si se corrige su expresión oral es mejor hacerlo de forma positiva ofreciéndole un modelo correcto de pronunciación, de léxico, de estructura. Se le puede solicitar repetir correctamente una expresión pero no exigir continuamente una repetición. El sordo no siempre por el hecho de llevar audífonos o implante es capaz de regular su propia voz, por carencia de feed-back oral-auditivo. El salón de clase no es el mejor lugar para una corrección fonética repetitiva que pueda incomodar al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral.

.- En relación a los estudiantes hipoacúsicos verificar el caso de alumnos que le funcionen los audífonos al empezar la jornada o antes de una actividad importante. Llevar el audífono apagado es como llevar un tapón en el oído que inutiliza los restos auditivos.

.- Recordar que el uso de la lengua de signos en el aula no garantiza la comprensión de conceptos e informaciones programáticas. La presencia de la Lengua de Seña Venezolana es una condición necesaria para aquellos que la usan, pero no suficiente.

.- El estudiante con discapacidad auditiva aunque use audífonos o implante, probablemente no comprenderá todo lo que se explique oralmente. La comprensión del lenguaje oral y una suficiente competencia lingüística no son consecuencias “instantáneas” de usar una ayuda auditiva, sino que, en todo caso, son el resultado de un proceso largo, que no se puede dar nunca por acabado.

.- Un estudiante sordo e hipoacúsico bilateral que haga uso de la LSV no escapa de presentar las mismas dudas y lagunas que un oyente o

que un sordo e hipoacúsico bilateral que sólo utilice la lengua oral.

.- Considerar que los libros de texto y otros escritos pueden no ser del todo accesibles al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral. El estudiante con discapacidad auditiva probablemente no comprende todo lo que lee debido a carencia de léxico nuevo o difícil, o a estructuras de frase complicadas.

.- Estimar el handicap del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, colaborar en sus limitaciones, apreciar su esfuerzo y aspectos positivos, y atenderlo sin paternalismo o sobreprotección. Es la forma que visualicen, ellos y sus compañeros oyentes, que su estatus es igual que de los demás estudiantes de la clase.

.- Intentar que cada estudiante con discapacidad auditiva participe en las actividades de grupo e invitarlos en la misma medida que los oyentes a responder preguntas oralmente o con signos. En el caso de capacidades orales expresivas limitadas, ayudarlo a superar posibles timideces y a consolidar su autoconfianza. Hay que brindar al estudiantado sordo las mismas ocasiones de participación y de expresión que a los compañeros oyentes durante el proceso de clase.

.- Cuando el intérprete realiza una intervención oralmente acerca de lo que expresa el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral o cuando el docente se le dirige oralmente al intérprete, es mejor mirar directamente al estudiante, y no al intérprete. Es con el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral con quien acontece la comunicación y no con el intérprete. La mirada ayuda a hacer notorio este principio.

.- Considerar la posibilidad que algunas veces se presenten malentendidos por ausencia de una adecuada gestión de la información por parte del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral. A veces el docente tendrá la duda de si una acción u omisión de un estudiante con discapacidad auditiva habrá tenido origen en una

deficiente información puntual, en el desconocimiento de una norma, de un uso social determinado,... o bien si habrá sido intencional.

.- Es conveniente celebrar asambleas con los padres o tutores de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales para compartir informaciones, estrategias comunes, conocer sus costumbres, hábitos y entorno social. Si los padres o tutores poseen discapacidad auditiva es factible solicitar la presencia de un intérprete en la reunión.

.- Atendido el papel importante del orientador, pedagogo social, visitador social, es conveniente programar reuniones con los padres y representantes contando con la presencia de los profesionales que realizan una atención específica a los estudiantes con discapacidad auditiva. La relación continua, comunicación efectiva y habitual con los padres o personas que ejercen el rol tiene una gran importancia, puesto que la familia es el principio clave e insustituible en el proceso de desarrollo lingüístico y de socialización del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral. Por ello es necesaria una estrecha comunicación entre todos los comprometidos con el proceso educativo (padres, educadores, orientadores, visitador social, pedagogo social, Interpretes).

.- Es idóneo que los estudiantes oyentes conozcan las incidencias de la sordera en relación a la comunicación y a la gestión de la información, con aclaraciones propias de su edad, y comprendan cómo han de dirigirse a sus compañeros sordos e hipoacúsicos bilaterales. Las ideas de los compañeros oyentes con respecto a los que poseen discapacidad auditiva pueden ser un reflejo de los mitos sociales: "Los sordos no oyen, hay que gritarles, hay que hablarles con infinitivos, sin nexos,..." la apropiación de la episteme y ontología de la sordera propicia una relación entre iguales más adecuada a sus condiciones personales.

.- Cuando hay intérprete en el aula, hay que tener en cuenta el "tiempo de demora", de reacción del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral en relación al estudiante oyente. La información que brinda el intérprete es posterior en el tiempo a la que va proporcionando el docente. Además algunas veces el intérprete tiene que emplear un tiempo prudencial para explicar el vocabulario o términos nuevos que han surgido. En este sentido, puede suceder que el estudiante con discapacidad auditiva reaccione tarde, "a destiempo" a un chiste, a una interpelación, etc.

.-Estas sugerencias son útiles para emplear con el alumnado sordo e hipoacúsico bilateral, pero también puede ser conveniente para los compañeros. Tener uno o varios estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en el aula no significa cambiar la forma de dirigirse a la clase, sino más bien es un indicativo que hay estrategias para lograr que las personas a las que un orador se dirige (oyentes y sordos) comprendan mejor aquello que se les dice.

.- Dirigirse a la audiencia con tranquilidad, sin acelerarse pero también sin silabear ni romper la entonación. Hablar demasiado rápido dificulta las posibilidades de comprensión pero hablar a golpe de sílabas rompe la unidad de las palabras, la entonación y todos los aspectos prosódicos que tanto ayudan a la comprensión.

.-Hablar de forma clara y con buena dicción, sin exagerar los rasgos distintivos de los fonemas. Exagerar los fonemas distorsiona el discurso, y además sería un elemento disruptor en el salón de clase.

.- Dirigirse a la audiencia con frases completas y gramaticalmente correctas, evitando las estructuras complicadas. No se debe hablar al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral con palabras sueltas.

.- El docente es un modelo lingüístico para el estudiante con discapacidad auditiva y para el alumnado oyente. Cuando se dirige al grupo se dirige a todos ellos. Por ello los estándares lingüísticos se

deben mantener, aunque se adapten a las posibilidades de comprensión del alumnado sordo e hipoacusico.

.- Evitar el argot y las frases hechas. El estudiante con discapacidad auditiva tiende a interpretar las frases en sentido estrictamente literal. El argot y ciertas frases hechas tienen a menudo para ellos un significado literal absurdo o incomprensible.

.- Reseñar las palabras claves de una explicación, oralmente y también por escrito (en la pizarra) considerando el vocabulario nuevo de las unidades curriculares o no bien conocidas. Es conveniente ir resaltando, señalando, encerrando en círculos,... las palabras o frases clave en la medida que se hace referencia a ellas.

.- El intérprete pudiera utilizar una pizarra contigua (tipo Velleda) para estas funciones. Sitúa al estudiante con discapacidad auditiva en el tema del que se habla, y le da la oportunidad posterior de conocer o ampliar el significado a partir del diccionario, preguntando al docente.

.- Signar (con pequeñas pausas temporales) la separación entre distintas ideas. Señalar la afinidad entre una idea y la siguiente con algún nexos (por ejemplo con una pregunta: "... ¿Y esto sabes por qué?... Pues porque..."). Situar cada vez que convenga los "titulares" de aquello de lo que se estudia o se estudiará: "Qué haremos mañana", "Hablamos de los saludos formales e informales", "como describir a las personas, animales y cosas",...

.- Enfatizar claramente con expresión facial las frases exclamativas, interrogativas, dubitativas,...

.- Expresar claramente el cambio de actividad, de tema,...

.- Reafirmar el discurso con gestos de designación manuales y con la mirada, con gestos y expresiones faciales correspondientes a estados de ánimo, opinión...,

.- Acompañar con el lenguaje paraverbal el ritmo del discurso.

.- Utilizar gestos naturales de los que todo el común de la gente utiliza, o signos de la LSV. Todas las señas de cambio de argumento, de prestar atención al núcleo del argumento, de conexión entre ideas, de hacer notar el cambio de persona de quien se habla o de objeto, entre otros, así como los realces gestuales aumentan y clarifican la comprensión del discurso. La “comunicación total” que incluye varios recursos expresivos proporciona más información que un discurso rectilíneo y uniforme.

.- Parafrasear las ideas cuando el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral no la ha entendido, expresando la misma idea con diferentes palabras. Asociar si es posible un sinónimo conocido a una palabra nueva. Si alguno de ellos no comprende una determinada idea es posible que la capte usando vocabulario más sencillo o de más fácil lectura labial, o una estructura de frase menos compleja.

.- Usar abundantes recursos gráficos (fotos, dibujos, esquemas, cuadros sinópticos, posters, mándalas, mapas mentales...) durante las explicaciones orales. En situaciones de explicaciones largas a jóvenes (por ejemplo en la explicación de una narración) es adecuado utilizar imágenes de secuencia corta, es decir una colección de imágenes suficientemente conexas como para evitar saltos argumentales que no se puedan visualizar. Esto implica a veces que el docente deba complementar gráficamente los libros que se utilizan usualmente. Ayuda a visualizar las ideas y evita muchas lagunas de comprensión. Es una necesidad sentida por los informantes claves expresadas durante las entrevistas a profundidad...” Me gustaría dibujar y pintar figuras para aprender el inglés, pero al profesor no le gusta hacerlo, sino solamente escribe en la pizarra”....Al estudiante con una pérdida auditiva importante la información le llega en gran manera por el canal visual.

.- Al utilizar recursos visuales es necesario dirigirse de manera que los sordos e hipoacúsicos puedan apreciar al mismo tiempo la cara del docente y al poster, dibujo, entre otros, al que se está refiriendo, o bien establecer una alternancia entre la observación del recurso visual y la explicación oral. El intérprete también debe prever esta alternancia temporal.

Es difícil atender visualmente a dos lugares simultáneamente. (Es la misma dificultad que cuando el maestro/a habla y el alumno/a toma apuntes)

.- Moderar los parámetros de las intervenciones orales de los alumnos oyentes (velocidad del habla, que no haya intervenciones simultáneas, etc...). La regulación por parte del docente es necesaria cuando los compañeros olvidan los recursos a emplear para facilitar la llegada de información a su compañero con discapacidad auditiva.

.- Fomentar en los estudiantes con discapacidad auditiva el hábito de preguntar cuando no ha entendido algo. Por timidez, conformismo o por pensar que el docente se molestará si pregunta a menudo, puede evitar hacerlo.

.- Verificar que realmente el sordo e hipoacúsico bilateral ha entendido las ideas principales de aquello que se está explicando, no sólo aceptando que diga sí o no sino verificando la comprensión de conceptos con preguntas. A veces pudiese responder de manera afirmativa cuando se le interroga si ha comprendido acerca de lo que se le ha explicado, sin que sea siempre cierto.

.- Explicar al estudiante con discapacidad auditiva, mientras los compañeros realizan un trabajo, un resumen de las ideas principales anticipadamente o con posterioridad a la explicación general, y/o proporcionarle un resumen escrito. El plan de trabajo del profesor de inglés puede contemplar el trabajo lingüístico de áreas curriculares, de

forma que se pueda introducir el nuevo vocabulario en las sesiones individuales antes de la explicación oral al grupo.

.- Es beneficioso y a menudo necesario que los alumnos sordos e hipoacúsicos bilaterales reciban la información no sólo cuando se facilita al grupo sino también con anterioridad (“anticipación de contenidos”) o con posterioridad (“refuerzo de contenidos”) a la actividad general.

El intérprete agradecerá estar informado previamente de los contenidos que se trabajarán para poder preparar mejor su trabajo. No olvidar nunca escribir en la pizarra aquella información esencial que requiere una acción o una responsabilidad por parte del estudiante: fecha de entrega de un trabajo, fecha de examen, temario, cambio de horario, material que se debe llevar a una salida, normas, etc. O bien darla por escrito al estudiante con discapacidad auditiva. Evita lagunas y malentendidos y facilita la debida información.

.- Siempre que sea posible, propiciar actividades que faciliten la máxima participación del estudiante (observación, manipulación, experimentación,...) Estos tipos de actividades vividas proporcionan más información y un aprendizaje más consolidado que una simple enseñanza transmitida.

.- En lo referente a las estrategias de evaluación proporcionar siempre al estudiante sordo e hipoacúsico bilateral por escrito las instrucciones de las pruebas. Dictar las instrucciones oralmente no asegura la comprensión, mientras que por escrito puede facilitarla.

.- Evaluar al estudiante con discapacidad auditiva según los mismos estándares que al estudiante normo-oyente, a no ser que para alguna destreza comunicativa (lectura-escritura) haya elaborado una adaptación o modificación curricular. A veces una evaluación más indulgente del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral responde a una

actuación compensatoria por no haber tenido la misma información que los oyentes cuando se trabajó el tema. Hay que garantizar primero el acceso a la información y evaluar después en el mismo nivel de igualdad.

.- Permitir, en todo caso, al alumnado sordo e hipoacúsico bilateral un margen más de tiempo para realizar una prueba escrita en inglés. Esta adaptación responde a sus necesidades específicas porque es muy posible que le cueste más esfuerzo acceder al significado del texto. Fijarse más en los aspectos de contenido de las pruebas escritas que en los formales. En caso de duda sobre interpretación de respuestas (sentido de algunas frases, expresión “telegráfica”,...) se puede pedir ayuda al intérprete si lo hubiera.

En el área de inglés es posible que el estudiante sordo e hipoacúsico bilateral disfrute de una adaptación curricular individual, y por lo tanto de una evaluación que se corresponde con ella.

.- Formular preferentemente evaluaciones de respuestas cortas cuando el objetivo a estudiar lo permita, con enunciados concisos. Son tipos de evaluaciones más dispuestas a las capacidades de expresión escrita de muchos estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales que los textos muy extensos.

.- Se puede ofrecer al estudiante con discapacidad auditiva que usa la lengua de signos y que el nivel de su expresión escrita no sea adecuado realizar evaluaciones en LSV con la participación del intérprete en aquellos casos que se considere. El intérprete, como mediador entre el docente y el estudiante con discapacidad auditiva, en el contexto de su código deontológico, no complementará ni “redondeará” las respuestas para favorecerlo. Los contenidos evaluados son los mismos. Sólo cambia la modalidad lingüística.

El estudiantado sordo e hipoacúsico bilateral que es competente en lengua de signos es capaz de expresar los conceptos de manera más clara y completa en LSV que en inglés escrito, y por lo tanto puede mostrar más claramente qué es aquello que sabe de la temática a evaluar cuando se trata de la comprensión lectora.

.- Adoptar con cada estudiante discapacitado un perfil lingüístico adecuado: ni de nivel demasiado bajo ni de nivel demasiado alto. Hablar al estudiante con pocos recursos expresivos no le aporta ningún aprendizaje lingüístico, y además el docente deja de constituir un modelo. Contrariamente, dirigirse a él o ella muy por encima de sus posibilidades de comprensión impide también cualquier aprendizaje.

.-Dirigirse al alumnado sordo combinando de manera adecuada el estilo abierto (argumentativo) y el cerrado (control lingüístico).

Un estilo “cerrado” de interacción, centrado en preguntas que tienen como respuesta un “sí”, un “no” o una frase cerrada es útil para obtener información precisa por parte del con discapacidad auditiva pero significa un control lingüístico absoluto, en el sentido que se limita su discurso. En cambio un estilo “abierto” que permita argumentaciones o respuestas abiertas es más disperso pero más rico.

Obviamente, la praxis comunicacional en la enseñanza del inglés debe desarrollarse en un proceso dinámico, centrado en el eje donde se conjuga lo verbal y corporal, dentro de un clima de acercamiento recíproco que favorezca el fluir del pensamiento creativo, lo cual potencia la satisfacción de las tareas docentes y las iniciativas compartidas que exponen lo comprendido en forma consensuada.

Para tales propósitos comunicativos es trascendental considerar las claves que deben prevalecer en la práctica comunicacional inmersas en la enseñanza del inglés con estudiantes sordos e hipoacúsicos; tal como se presenta en el gráfico 8.



Gráfico 8. Praxis comunicacional inmersa en la enseñanza del inglés a estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

Fuente: Caro (2011)

Desde la ontología del estudio, es indispensable considerar las claves anteriormente mencionadas, que influyen en los vínculos interactivos entre docentes y estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, como una actitud receptiva, donde el alumno como participante activo de su aprendizaje y a través de la mediación del educador, desarrolle dentro de un ámbito de flexibilidad, cooperación, interrelaciones diversas, compromiso creador, donde la comunicación sea el centro canalizador de los acontecimientos constituidos en todo un globalizador que transforme la experiencia en nuevos aprendizajes. Para tales propósitos el educador debe asumir los siguientes procesos para una verdadera praxis comunicacional en la enseñanza del inglés tal como se evidencia en el gráfico 09.

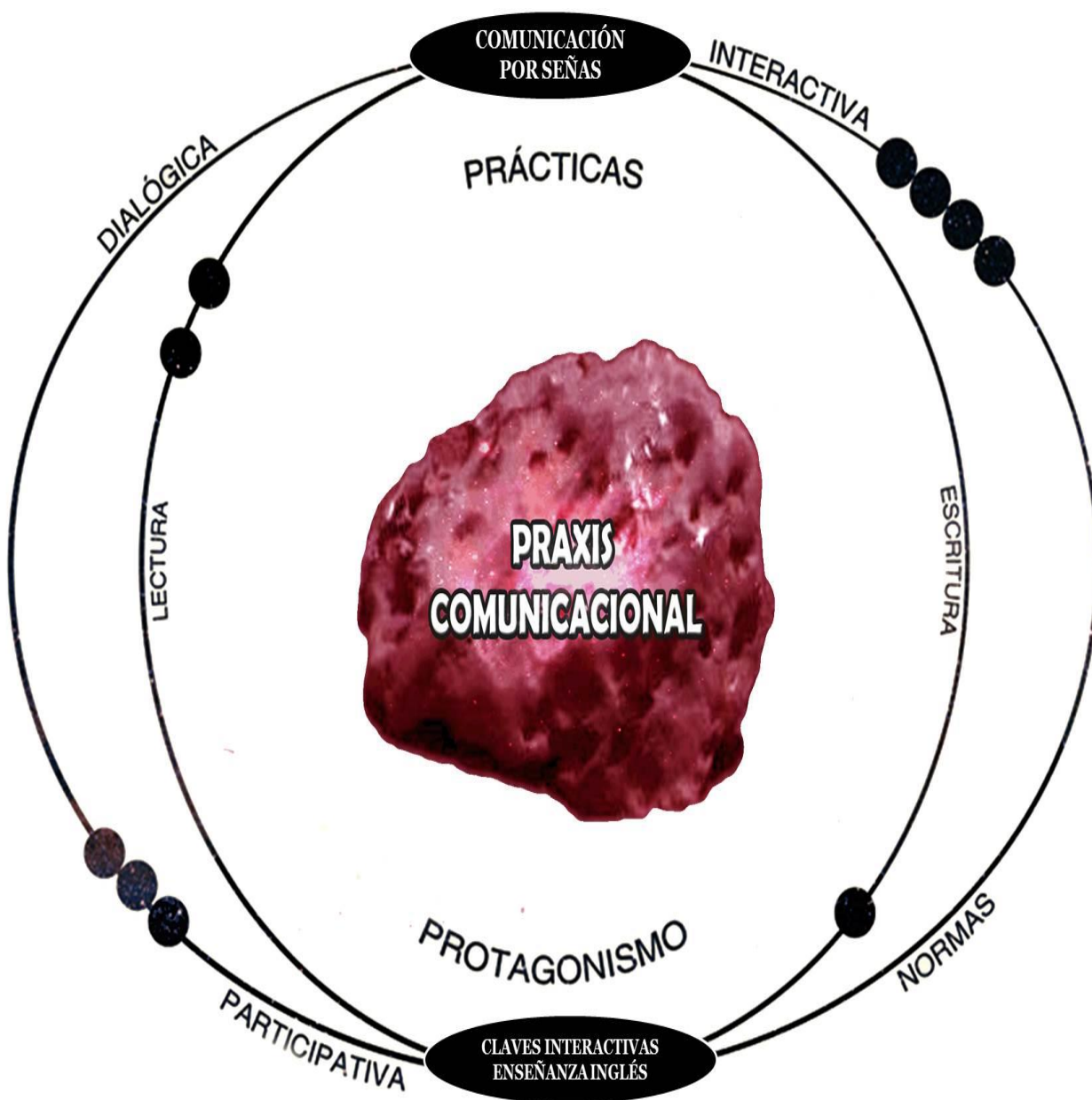


Gráfico 9. Praxis comunicacional del docente para activar el protagonismo del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral en la enseñanza del inglés. Fuente: Caro (2011)

El gráfico anterior, explica los acontecimientos que emergen para fortalecer las prácticas comunicacionales potenciadoras de la mediación en la enseñanza del inglés a estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, auspiciando un nuevo estilo de enseñanza desde una perspectiva creativa para activar el verdadero protagonismo en el acontecer de la didáctica encomendada donde converjen elementos tales como: la dialogicidad definida por Freire (1970) como la “esencia de la educación como práctica de libertad”; allí afirma que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial. No podemos dejar de recordar que para Freire, la palabra dialogicidad tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

En la praxis comunicacional educativa del docente de inglés con los sordos e hipoacúsicos bilaterales es esencial que el elemento interacción sea armónico y eficaz debido a que la conducta social del ser humano depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves en este proceso, tal como lo señala Codrin (2001), si la conducta social es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluidos los símbolos que ellos transmiten, la interacción social puede ser concebida como una secuencia de relaciones estímulo-respuesta.

La conducta de una persona es el estímulo para la respuesta de otra, que a su vez, siguiendo la secuencia, pasa a ser luego el estímulo de la respuesta siguiente de la primera persona. Las interacciones de este tipo constituyen la base de muchos de los hechos de influencia que ocurren

dentro del entorno social.

En este sentido, la respuesta (conducta) es proporcional tanto a la actitud como al estímulo. Así, la influencia social ha de personificarse en un cambio en la actitud personal debido a que todo estímulo producirá un efecto (o respuesta) que podrá grabarse en la memoria. Mediante este proceso simple y básico, se va conformando la personalidad individual. La ausencia del elemento interacción fue manifestado por los informantes claves cuando expresaban: ...”El profesor no se preocupa por nosotros, dado que no saben comunicarse a través de señas, por ello se me hace difícil aprender el inglés, quiero estudiarlo a través de figuras”.

Otro de los elementos fundamentales en el proceso de la interrelación docente-estudiante sordo e hipoacúsico bilateral en el entorno educativo es la participación, entendiéndose ésta como un plus de voluntad de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, al entorno educativo en este caso.

Las ideas son, por un lado, el modelo y la forma o esencia de las cosas materiales; por otro lado son el fundamento de los conceptos mediante los cuales conocemos la realidad y nos permite ordenar el mundo en su dimensión lógica y científica ajustados y poniendo en práctica las normas sociales que se deben seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano; en este caso muy particular de los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales con el docente de inglés y el entorno educativo. Todo ello redundando en el desarrollo de las destrezas lectura y escritura en el proceso comunicacional de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura inglés como lengua extranjera.

Eje Accionario III: Fortalecimiento de Competencias Cognitivas Psicolingüísticas

Dentro de la praxis pedagógica creativa en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, el docente debe actuar de mediador del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica una diversidad de tareas a desempeñar en su función educadora, donde prevalezcan cualidades generales de actuación para promover procesos didácticos que respondan a las características de los alumnos y a la cultura sorda, al mismo tiempo surja el equilibrio protagónico de la alfabetización y comprensión inmersa en la postura psicolingüística, a través de situaciones académicas que inciten a la construcción del conocimiento.

Ante la misión del docente de inglés de la escuela de Artes Plásticas, de favorecer la formación integral del alumno sordo e hipoacúsico bilateral, cónsono con las posturas psicolingüísticas, dentro del enfoque creativo, lleva a la necesidad de potenciar sus roles con procesos formativos que fomenten su actuación profesional al beneficiar un desempeño acorde a las posturas paradigmáticas de la actualidad en el campo educativo, pues los aportes teorizados de las situaciones confrontadas en el contexto real afirman que sigue prevaleciendo el rol tradicional del educador en el proceso de enseñanza de la asignatura inglés, caracterizado por la metodología expositiva, uso de la tiza y pizarrón, planificación rígida, pasividad de procesos rutinarios, como lo expresaron los informantes clave durante la entrevista a profundidad.

Obviamente, los cambios en la actualidad conciben un educador con estilos renovados y activos que promuevan la mediación del saber psicolingüístico a través de la confrontación de ideas, ejercitaciones, intercambio, cooperación, cónsonas con diversidad de estrategias creativas que busquen la construcción participativa.

Para afrontar un nuevo modelo de docente mediador de aprendizaje con prácticas didácticas creativas de enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, es fundamental que este profesional fortalezca sus conocimientos académicos a fin de responder a las exigencias paradigmáticas de actividad con la puesta en práctica de competencias que gestionen el auténtico aprendizaje en el acontecer educativo.

En atención a lo expuesto, Pérez (2006), destaca que en la actualidad se necesitan docentes que enseñen a aprender y aprendan a enseñar, pues el arte de educar no es transmitir conocimientos, memorizar o repetir sino ayudar a aprender con una enseñanza que abra posibilidades de acceder a un pensamiento creativo cada vez más personal e independiente en un aprendizaje permanente.

De este modo, es primordial que el docente especialista maneje un cúmulo de competencias cognitivas propias de la psicolingüística para poder enseñar inglés al estudiante con discapacidad auditiva a aprender a través de la construcción del saber individual para su óptimo desenvolvimiento en el contexto de acción. Para enseñar a aprender es necesario que el educador aprenda estilos que dinamicen la enseñanza del inglés con posibilidades diversas ajustadas a un aprendizaje significativo, a fin de transformar el acto de educar en un proceso de acción para generar saberes.

Indiscutiblemente, la docencia exige la renovación cognitiva del educador para desarrollar procesos enriquecedores de situaciones de aprendizajes que favorezcan la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde la perspectiva creativa. Es preciso, entonces fomentar la formación constante de competencias cognitivas que potencien la mediación psicolingüística, donde se afiancen habilidades y destrezas que respondan a las situaciones emergentes para hacer frente a las necesidades didácticas alfabetizadoras y de comprensión.

Estos procesos formativos están enrumados hacia la actualización y fortalecimiento de competencias cognitivas orientadas a la aplicación de estilos novedosos, creativos y coherentes con la misión psicolingüística, a través de la incentivación permanente que beneficie la enseñanza consciente, con la adopción de decisiones que promuevan mejoras en la calidad del trabajo docente.

Por consiguiente, el profesional de la docencia que hace vida en la escuela de Artes Plásticas, está llamado a permanecer en una formación continua que favorezca las competencias cognitivas hacia una práctica pedagógica centrada en el enfoque creativo, a fin de responder a necesidades expresadas.

De allí, se construye un sustrato teórico-práctico que aspira explicar acciones formativas concebidas para contribuir a fortalecer las competencias cognitivas psicolingüísticas en los docentes, a partir de plataformas interactivas que se integran con directrices de enseñanza gnoseológicas del conocimiento en la asignatura inglés, al transpolar la teoría de la creatividad.

En tal sentido, esta postura epistemológica promueve niveles para la formación de competencias cognitivas psicolingüísticas, las cuales se conciben dentro de encuentros consensuados, participativos, que han de desarrollarse dentro de los círculos lectores, constituidos como espacios creativos para el intercambio de experiencias, potenciando la satisfacción ante las tareas docentes y el desarrollo de iniciativas compartidas para mejorarlas. Bajo una óptica gnoseológica de procesos psicolingüísticos, se postulan los siguientes niveles:

- *Nivel I. Confrontación Inicial:* En este nivel, el docente tiene la posibilidad de organizar sus grupos de trabajos cónsonos con las necesidades vivenciales en la práctica didáctica, cuyo proceso permita animar la creación de equipos de reflexión que emerjan debilidades evidenciadas en las actividades del aula, donde se contrasten experiencias a través de un intercambio que

afloran las demandas formativas de los educadores para la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

- *Nivel II. Fortalecer Habilidades y Destrezas Cognitivas*: El fortalecimiento de la cognición psicolingüística del docente implica abstraer cualidades comprensivas en la enseñanza del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva, dentro de una epistemología que potencie las competencias intelectuales para favorecer el aprender a aprender. En este sentido, en este nivel se debe potenciar el desarrollo de capacidades para procesar, apropiar, sistematizar y aplicar conocimientos en la toma de decisiones.

- *Nivel III. Componentes de las Competencias Cognitivas Psicolingüísticas*: Dentro del proceso formativo permanente sobre la práctica, es indispensable fortalecer la concepción cognitiva en el docente a través de los componentes básicos que potencien la epistemología creativa predominante en el acontecer del hecho pedagógico a través de los siguientes aspectos fundamentales:

- *Prácticas Creativas para la Psicolingüística*: Es fundamental confrontar junto al docente procesos gnoseológicos sobre las dinámicas que deben prevalecer en la práctica pedagógica inmersa en la psicolingüística resaltando los beneficios de enfocarlos dentro de un accionar creativo del aprendizaje.

- *Estrategias Alfabetizadoras y de Comprensión Creativa*: Es un elemento clave para dinamizar la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, mediante opciones, alternativas que favorezcan un aprendizaje real, estas estrategias deben centrar su acción en el alumno que aprende a través de la mediación docente.

- *Escenarios Creativos*: Indudablemente, es transcendental manejar la gnoseología sobre las condiciones que conlleven a prevalecer un escenario capaz de ganar la atención, motivación, dinamismo que active una verdadera construcción de los aprendizajes. En tal sentido, es esencial confrontar las

características que potencien la enseñanza del inglés en estudiantes sordos.

A grandes rasgos conformar una postura gnoseológica donde el docente en la enseñanza del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva se ajuste a una dinámica sustentada en el enfoque creativo como paradigma que revoluciona el saber del educador, en el cual es indispensable que afronte su propio crecimiento profesional en el contexto de acción, a fin de responder adecuadamente a las perspectivas de actualidad que aspiran el cambio en la práctica educativa de los Psicolingüística para mejorar la enseñanza formadora.

- *Dinámicas Colectivas*: Bajo la convicción de la educación como un accionar de tareas conjuntas de los educadores, se asumen las dinámicas colectivas dentro de la perspectiva paradigmática de formación gnoseológico de la asignatura inglés, como mecanismo para potenciar los roles desempeñados, la cual supone la necesidad de acuerdos recíprocos en la tarea de construir en el mundo de la psicolingüística, pues, sólo así es posible enseñar con estilos congruentes las acciones estimulativas del aprender.

Se conciben así dinámicas de configuración global donde se integren los docentes que tienen la inmensa responsabilidad de trabajar los procesos psicolingüísticos en la búsqueda de una actuación equilibrada en el ritmo característico del desarrollo de la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos, con grandes directrices que mejoren el desempeño profesional de los profesores en colectivo.

El propósito de estas acciones, es potenciar iniciativas compartidas en la tarea inmersa en el idioma inglés escrito y oral que animen líneas accionarias sobre la práctica que parte por compartir ideologías, realimentar, recibir información sobre el trabajo en forma individual y en equipo, dinámicas de grupo para el trabajo, colaboración mutua.

Este proceso del accionar con dinámicas colectivas, es eje clave en el fortalecimiento de las competencias cognitivas del docente, pues implica

encuentros cooperativos que afloren debilidades del hacer pedagógico hacia la búsqueda de estilos diferentes que apunten a la construcción del saber psicolingüístico en el arte de enseñar, lo cual a su vez sustenta la coordinación de acuerdos con directrices comunes que confronten la teoría y la práctica bajo la función mediadora del aprendizaje. Lo antes expuesto se concreta en el gráfico 10.

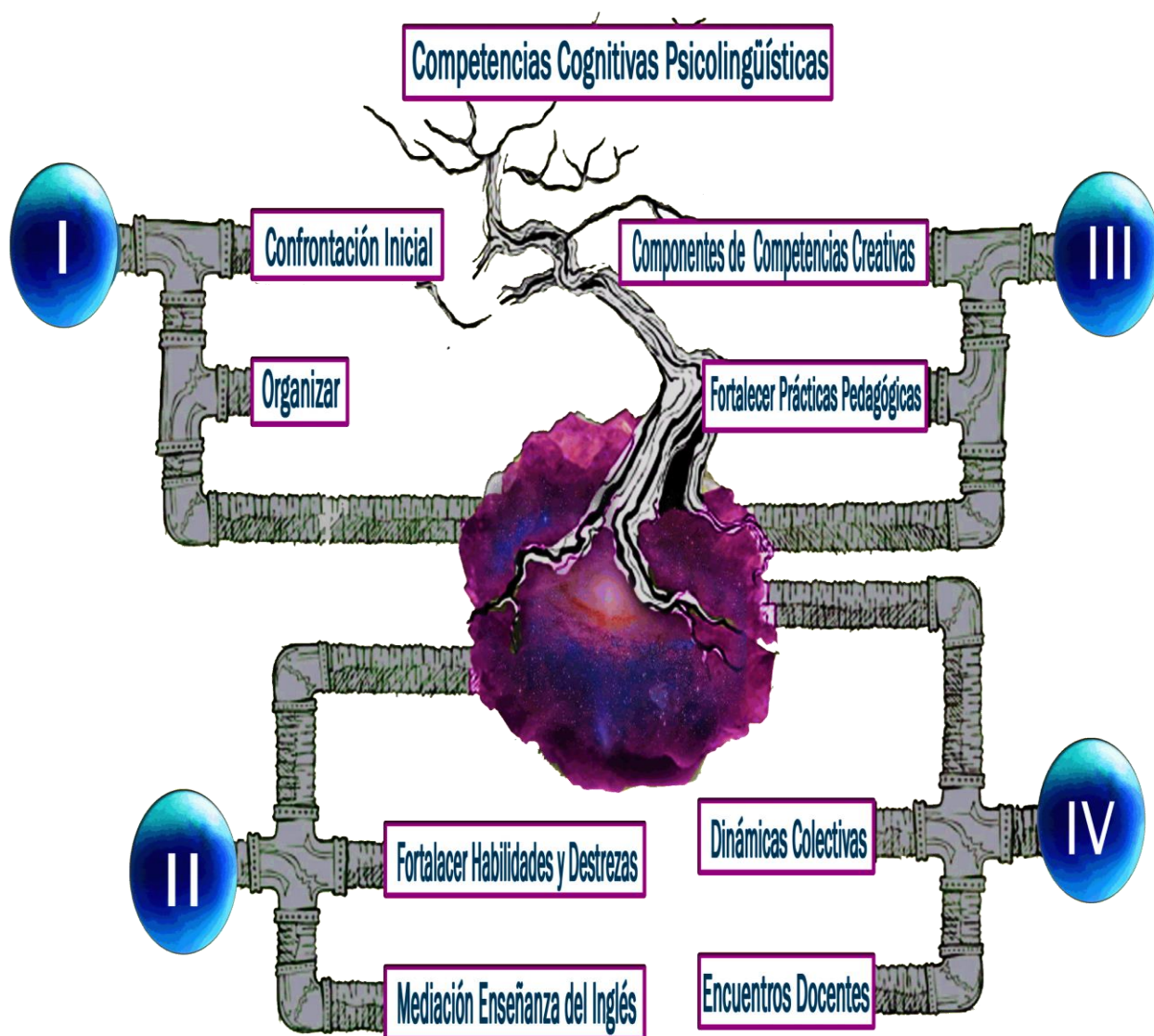


Gráfico 10. Acciones Básicas para el Fortalecimiento de Competencias Cognitivas Psicolingüísticas en la Práctica Docente. Fuente: Caro (2011)

El gráfico anterior refleja la coordinación de los procesos implícitos en la derivación teórica que explica la activación de ejes articulares que fortalezcan las competencias cognitivas psicolingüísticas del docente desde una visión gnoseológica que cristaliza partes individuales y en equipo hacia la innovación de la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos.

Eje Accionario IV. Integración de Pedagogía Didáctica

Desde el acontecer epistémico de la pedagogía moderna, se promueve la creatividad en el proceso de la enseñanza del inglés, cuyo accionar pretende derivar procesos metódicos tendentes a reorganizar una práctica educativa cónsona con los enfoques creativos, la cual activa los ejes que conforman el sustrato teórico-práctico, tales como son la planificación docente desde una perspectiva creativa, creación de escenarios creativos y estrategias creativas, los cuales conforman un todo articulado que aspiran una gestión del docente en pro de los saberes psicolingüísticos. Estos elementos son los siguientes:

La Planificación Docente Desde una Perspectiva Creativa

Tomando en consideración la dinámica del conocimiento como recurso rector para desarrollar el pensamiento creativo del docente en la exploración, codificación y desarrollo de los contenidos curriculares para emprender la realidad de ser, hacer y aprender haciendo, es pertinente construir una educación educativa cualitativa enmarcada en las necesidades del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, el docente, el directivo y la comunidad.

En este contexto, es importante señalar que los contenidos

programáticos que se imparten en el nivel medio diversificado y profesional deben ser planificados con un alto nivel de creatividad como significado intelectual y emocional para desarrollar el pensamiento humano, lo cual permite según Martínez (2000), “buscar y recuperar recuerdos, palabras, expresiones, ideas, sucesos e imaginaciones... sondeando activamente las disposiciones mentales del alumno para reintegrar recuerdos reconocibles y de significado personal” (p.34). De acuerdo a este planteamiento el estudiante construye su mapa mental relacionándolo con la realidad encontrada, asimilando nuevas ideas y verdades de su entorno, aplicando la investigación desde el aula.

No obstante, la planificación creativa del docente de inglés debe estar codificada en función de ejecutar acciones que propicien un sistema de pensamientos, esquemas heurísticos de recorridos y procedimientos globalizados con los problemas que la realidad educativa presenta; sin duda, diseñar una planificación que genere desafíos, curiosidad o asombro en los actores; así Morín (2001), señala los “contenidos programáticos desarrollados por el docente deben ser una guía de orientación que les permita ubicar las disciplinas en los nuevos contextos de la vida, el universo, la tierra, lo humano y el reciclaje” (p.83). Es decir, educar en las dimensiones del ser, tener, hacer y estar dentro de un mundo físico y biológico como medida de subsistencia.

Lo antes planteado expresa, que la planificación creativa del docente esta proyectada pedagógicamente con el propósito de conducir la enseñanza de las asignaturas del pensum de estudio y la forma específica del inglés, reorientada con estrategias, técnicas y métodos apropiados para conformar un bloque de contenidos polivalentes para el descubrimiento, la sistematización de los objetivos del conocimiento empírico y la racionalidad de autocrítica, evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Enmarcado en este contexto Morín (2003), señala “los bloques de contenidos para reformar las mentes deben ampliar lo que concierne a la realidad entre la sociedad y la escuela” (p.104). Esto significa que se debe educar para aprender a vivir y transformar la información en un conocimiento articulado conjuntamente la personalidad del estudiante; como parte de los procesos de planificación creativa.

En este sentido, se presume que la planificación creativa, es una actividad destinada a la resolución de problemas, a través del análisis, visiones y acción; donde sus elementos característicos son un objeto preliminar para identificar lo deseado, determinando la atención prioritaria de los aspectos significativos para desarrollar de esta manera la indagación integral de la necesidad como desarrollo social educativo, basadas en el control y la gestión motivadora para ampliar los espacios de interacción y deliberación entre los actores.

Del planteamiento descrito, se observa la importancia que tiene la creatividad en el hecho educativo tanto para el docente como persona que hace, como para la totalidad emocional, intelectual y corporal de los protagonistas (estudiantes sordos). Por ello, Pozner (2000), señala que la “creatividad donde es un hacer saludable que promueve e integra la diversidad de sus participantes aportando y desarrollando las potencialidades y el entretenimiento a través de la experiencia (p.158). Desde esta óptica se piensa en un docente comprometido con la consecuencia de respuestas y alternativas que garanticen una educación de calidad cómo y para qué hacer, vivir y sobrevivir de lo aprendido, tal y como se evidencia en el gráfico 11.

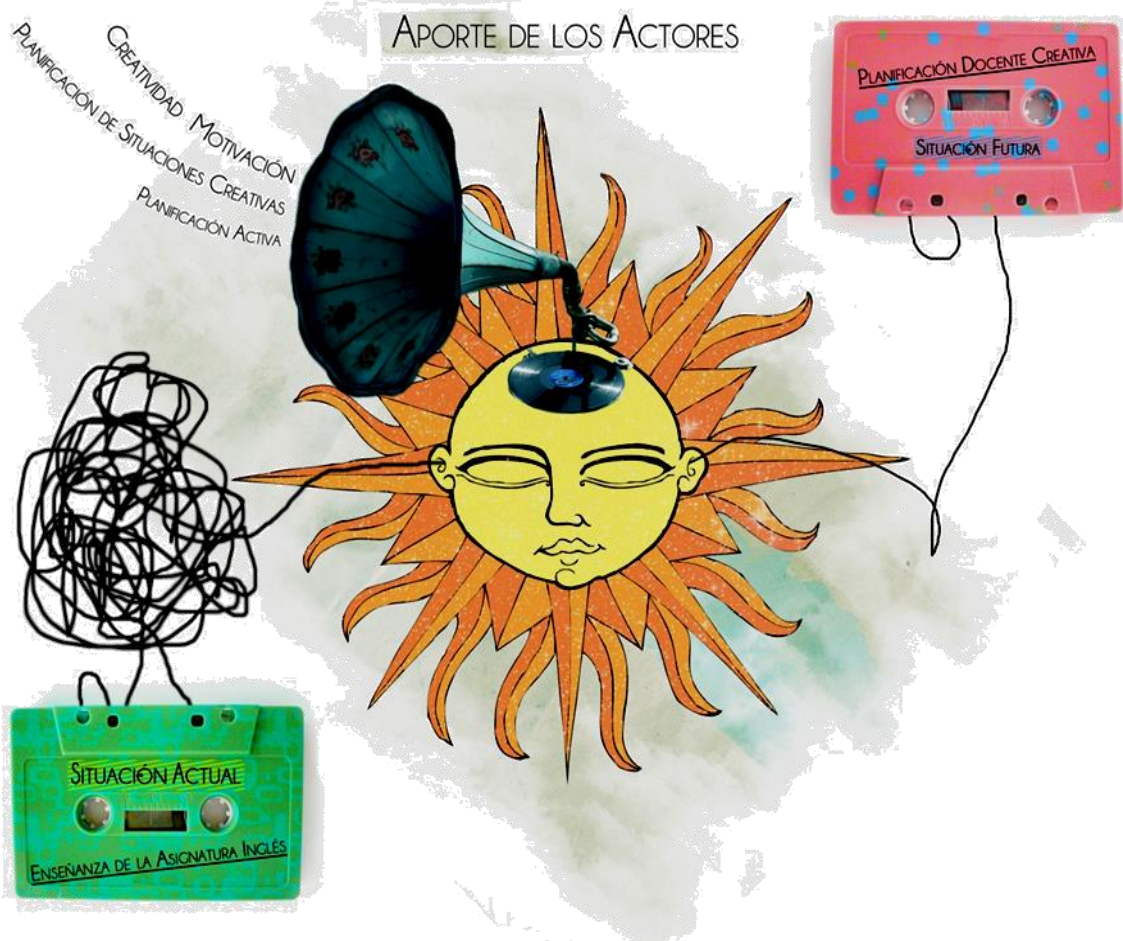


Gráfico 11. Proceso de la Planificación Docente Creativa.
Fuente: Caro (2011)

La planificación del docente se convierte así en el instrumento bidireccional de la educación, la cual permite un proceso de indagación e investigación permanente de la realidad socio-educativa del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral, sólo cuando el educador genere un nuevo conocimiento proveniente de la búsqueda, el desempeño, la capacidad y las competencias académicas que utilice para planificar creativamente la asignatura inglés; en ella se hace evidente la aplicabilidad lógica y la razón del trabajo escolar como elemento de referencia para orientar las categorías axiomáticas del desarrollo humano integral del alumno.

Desde esta perspectiva, el proceso de planificación como medio de transformación social transversaliza sus ejes articuladores, pedagógicos y didácticos en una alternativa de acción consensuada, donde prevalece la motivación y la participación de manera regulada generando aportes entre los actores que permiten transformar sus ideales hacia un nuevo desarrollo social y educativo.

De ellos se deduce, que la verdadera planificación como práctica pedagógica del docente en el aula, es la creatividad que surge de la interacción facilitador-estudiante; relacionando situaciones reales para construir saberes en el proceso de enseñanza del inglés, para avanzar hacia el futuro dando cabida a todos los procedimientos que sirven de apoyo para alcanzar los objetivos que se proponen en el contrato o proyecto acordado. O sea, un conjunto de conocimientos para actuar sobre la realidad y luego se convierte en una fuente de sabiduría con significado y finalidad de pensamiento grupal, consentimiento mutuo y recíproco utilizando elementos muy bien definidos.

Es importante destacar que, el educador es el garante y legítimo ente creativo del saber, lo cual implica que el alumno es un participante que aporta ideas para desarrollar sus imaginaciones e iniciativas que van estructuradas a través del problema o necesidad que se investiga. A decir, la búsqueda de alternativas en equipo para reflexionar, analizar, discutir, explorar y plantear hipótesis académicas o sociales utilizando técnicas y métodos como propósito principal para la enseñanza del inglés a estudiantes sordos.

De allí que, la planificación del docente es un cúmulo de ideas que deducen una imaginación inventiva y el descubrimiento como dimensiones éticas y tecnológicas al conocer, descubrir y valorar asumiendo compromisos destinados a conseguir la solución de problemas determinados con el currículum y las necesidades del estudiante sordo e hipoacúsico bilateral.

-*Creación de Escenarios Creativos*. La creación de los escenarios donde se van a suscitar los aprendizajes, es una condición básica para el desarrollo efectivo de programaciones didácticas sustentadas en el enfoque creativo, en virtud de que es el lugar privilegiado para la ejecución de actividades interaccionistas que intervienen en el espacio donde se debe considerar lo siguiente:

- La Organización del ambiente debe responder a la planificación llevada a cabo por el docente para enseñar la asignatura inglés.
- Deben ser flexibles y funcionales a las necesidades e intereses de los alumnos(as).
- Una opción metodológica creativa que marque puntos de lectura y escritura del idioma inglés para los estudiantes con discapacidad auditiva, con una dinámica activa de protagonismo pedagógico del docente.
- Potenciar actividades individuales y grupales que permitan cambios en el trabajo a desarrollar.
- El estilo pedagógico debe considerar las situaciones contextuales que potencian el fortalecimiento de las acciones inmersas en la enseñanza de la asignatura inglés a estudiantes sordos.

Los aportes claves señalados, se consideran importantes para que los docentes creen escenarios para la enseñanza del inglés, a fin que les permitan tener mayores posibilidades de intervención en los espacios organizativos para la acción de aprendizajes, así en función de lo expuesto se han de constituir postulados epistemológicos que caractericen los ambientes desde un enfoque creativo. A tal efecto se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- El ambiente debe ser agradable, con oportunidades para desarrollar capacidades individuales y colectivas a través de la participación activa y equipos d trabajo, lo cual sugiere el uso de colores,

decoraciones concretas y sencillas, en equilibrio con las actividades planificadas cuyos mensajes deben ser motivadores para la enseñanza del inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales.

- En cuanto a la organización de los materiales didácticos para enseñar la asignatura, estos deben ser distribuidos equilibradamente en el espacio del accionar docente, quien debe realizar una distribución de los espacios a fin de promover una postura epistémica que valore el rol del educador como mediador de aprendizajes creativos. Estos espacios son:

- *Espacio de Escritura.* Es una organización en el ámbito educativo que aspira motivar la escritura del inglés como arte constructivo del conocimiento: Construcción con materiales (cuadernos, papel de construcción, pliego de cartulinas), desarrollar la práctica de cuentos, cuya conformación genera procesos renovadores, interesantes y motivadores de la experiencia confrontada.

Seguidamente se sugieren unos ejercicios que le permiten al docente de la asignatura inglés, poner en práctica situaciones académicas donde el estudiante sordo, pueda accionar su aprendizaje, desde una perspectiva creativa:

- Ejercicio 1. “Buzones”. Habilidad: Escritura. Materiales: Sobres de papel manila, Marcadores. Papel de Construcción rojo, Pegamento blanco y Cinta adhesiva, Tijeras, Papel, sobres, bolígrafos y lápices.

Instrucciones:

1. Proporcione a cada estudiante un sobre de papel manila y permitan que lo decoren con su nombre y un dibujo para hacer su buzón.
2. Recorte banderitas de papel de construcción rojo y péguelas en los sobres.
3. Pegue los buzones con cinta adhesiva en los pupitres o engrápelos

sobre el pizarrón de avisos.

4. Los alumnos(as) podrán escribir notas, cartas (en inglés) y depositarlas en alguno de los buzones de los demás.

Adaptaciones: Organice en la institución educativa un servicio de correo para los estudiantes sobretodo los sordos e hipoacusicos, envíen cartas a sus amigos de otros salones.

➤ Utilizando una caja de zapatos o una caja de cereal, haga su propio buzón y colóquelo sobre su escritorio. Dígales a los estudiantes (a través de señas) que si quieren comunicarle algo personal pueden escribirlo en inglés y depositarlo en su buzón.

¡En éste, también se recibirán sugerencias o quejas!

➤ Dele a los alumnos(as) sordos(as) correspondencias inservibles para que las abran y escriban en inglés sobre la cara en blanco de las hojas.

- Ejercicio 2. “Sigamos los Pasos de un Relato”. Habilidad: Escritura (Inglés).Materiales: Cartulina, Tijeras, Marcadores, Cinta adhesiva.

Instrucciones:

1. Recorte en la cartulina las figuras que se muestran a continuación escriba en ellas (inglés) como se indica, los elementos y pasos de que consta el relato.

2. Pegue los letreros en el piso con cinta adhesiva.

3. Después de haber leído un relato, los estudiantes se turnarán y parándose en los letreros, identificaran lo que estos indican de acuerdo con lo que leyeron.

4. Espacio de Lectura: tiene como propósito estimular actividades creativas que impacten en el leer libros, revistas, cuentos animados en inglés.

5. Construcción de materiales y pasatiempos (organigramas con figuras, memorias).

A continuación se sugiere un ejercicio para poner en práctica la

creatividad en estudiantes sordos.

- Ejercicio 3. "En busca del Tesoro". Habilidad: Lectura (afición por los libros),
Materiales: Un Libro, Pista escritas en papel.

Instrucciones:

1.- Antes de la hora de receso, coloque en el patio de juegos de cuatro a cinco "pistas" que lleven hacia "el tesoro", por ejemplo: "Ir en busca del tesoro es muy divertido. En el arenero encontrarás la pista 1".

"La pista 2, también es fácil de encontrar. Hasta arriba en la resbaladilla hay algo para ti". "Arriba de un árbol la pista 3 verás". "Casi llegando al final de nuestra búsqueda del tesoro y el premio es un libro especial para ti. Deberás buscar en los arbustos si quieres encontrar un libro maravilloso.

2.- Lea las "pistas" y deje que los estudiantes sigan las indicaciones para dar con las restantes.

3.- Una vez que los alumnos hayan encontrado el libro, improvise la hora de dramatizar en el patio de juegos.

Adaptaciones:

- Esconder un animal de peluche junto con el libro para que los estudiantes también encuentren la sorpresa.

- Deje que los propios alumnos dibujen su propio mapa del tesoro.

- *Espacios para Crear.* Es igualmente una alternativa que potencia la creatividad del alumno, al ofrecer la oportunidad de construir creaciones de lectura y escritura en inglés. A su vez se tienen el teatro, dramatizaciones, entre otros.

- *Búsqueda y organización de información específica en internet*

Utilizando uno de los buscadores más usuales yahoo, google entre otros Exploremos internet en busca de información significativa para ampliar o completar el tema que se esté estudiando.

Estos escenarios creativos constituyen un accionar en la práctica pedagógica del docente que enseña la asignatura inglés a los estudiantes

sordos, en la búsqueda del ambiente adecuado donde se concreten aprendizajes significativos.

Estrategias Creativas para la Enseñanza del Inglés

La utilización de estrategias creativas de enseñanza pone a disposición de los docentes una determinada actitud, la cual le facilita un cambio en el desempeño laboral, además de un medio de apertura y exigencia mental que les permite a los estudiantes el desarrollo del pensamiento divergente para que abra sus percepciones, emociones y sensibilidad al máximo. En apoyo a lo señalado González (2006), manifiesta.

Por poco que se las practique las estrategias creativas pueden ser instrumentos de transformación de los individuos. Por cuanto los conduce a modificar sus aproximaciones mentales, a pensar de otro modo ya utilizar los recursos profundos que no estaban previstos y le eran desconocidos en su persona (p.78).

Sobre este particular, es importante destacar que las estrategias creativas conducen al educador a que induzca al estudiante a explorar, tocar, hacer cosas, preguntar; en consecuencia al ofrecerle un ambiente de aprendizaje, les estimula su creatividad y brinda la manera armónica para estimular el pensamiento creativo.

En este orden de ideas, cabe destacar lo señalado por Verlee (citado por Flores, 2004), “la comprensión de las características de los hemisferios cerebrales contribuye a la comprensión del proceso de aprendizaje” (p.81).

Es por ello que, fundamentada en los estatutos realizados sobre el funcionamiento hemisférico sugiere algunas estrategias para el docente se le permita al alumno utilizar toda una gama de posibilidades para descubrir y desarrollar capacidades, aprendiendo a manera adecuada para su estilo de pensamiento; estas según el autor mencionado son:

- Pensamiento Visual

Esta estrategia se orienta a una dimensión importante de la persona: el desarrollo y estimulación de los sentidos se refiere a la capacidad para generar y manipular imágenes visuales, es decir, la creación de una imagen visual a partir de un contenido, por ello, el docente debe crear imágenes de las competencias incluidas en la planificación de actividades para mejorar la fijación y comprensión de la información. Es por ello, que la actividad gráfica permite al alumno sordo e hipoacúsico bilateral inventar, combinar formas, colores o descubrir ritmos, respondiendo al placer estético, expresivo y a la exploración del espacio gráfico el cual constituye la imagen y el desarrollo del pensamiento visual con sus procesos mentales.

- Técnica Solución Creativa de Problemas

Esta técnica tiene como objetivo incrementar la capacidad de resolver problemas, mediante el análisis del proceso creativo. Biondi (2004), estableció cinco fases:

1. Descubrimiento de Hechos: consiste en recoger y analizar todo tipo de hechos, ideas, sentimientos, cuestiones y respuestas. Se pretende conocer los componentes del problema.
2. Descubrimiento del Problema: se trata de tomar conciencia de que el problema existe, para después formularlo adecuadamente.
3. Descubrimiento de ideas: es el periodo dedicado a recoger todas las ideas que vienen a la mente, sin juzgarlas.
4. descubrimiento de la Solución: aquí entra en juego del juicio crítico a través de la tarea de seleccionar una lista de criterios que valga para evaluar las ideas inventadas.
5. Descubrimiento de la Aceptación: la realización de la idea elegida implica

una planificación que anticipa todas las posibles dificultades y contingencias que pueden ser encontradas antes y durante su realización. La comunicación de la solución creativa, genera nuevos cambios que afectan a los distintos elementos que componen el hecho en cuestión.

Vale acotar, que la necesidad de resolver problemas creativos capacita a quienes lo utilizan para ampliar sus posibilidades de acción. Es una técnica diseñada para suministrar más opciones, en su proceso se emplea el pensamiento convergente y divergente combinado con el juicio diferido y la toma de decisiones.

- *El Juego*. Es el medio más natural para desarrollar la creatividad, con el juego el estudiante aprende a captar las ideas y a relacionarse con sus compañeros. Sin embargo como lo señala Bellón (2003), todavía en las instituciones educativas no se le concede el prestigio que le corresponde, como uno de los medios más eficaces, no sólo para desarrollar la creatividad, sino para educar al alumno. Al respecto Piaget (1988), indica que el juego tiene un papel primordial en la formación integral del individuo tanto a nivel individual como social, en el cual desarrolla sus capacidades y potencialidades creativas, sociales, afectivas y manuales, adquiriendo poco a poco, experiencias significativas para el desarrollo cognoscitivo, psicomotor, del lenguaje y físico.

Por su parte Vygotsky (1995), expone que el juego es una fuente de desarrollo que crea la “zona de desarrollo potencial”, es decir, a través del juego el alumno con discapacidad auditiva intenta situarse por encima del nivel de su comportamiento habitual, que corresponde al desarrollo potencial. En esta situación, el mismo se encuentra relajado y sin ataduras, condiciones favorables para que se produzca la creatividad.

En este orden de ideas, se señalan otras actividades lúdicas para desarrollar la creatividad del estudiante como manipulación concreta de animales, plantas y minerales que luego describirán, comparan, le inventarán

atributos, entre otros, de objetos y la representación mental de personas y situaciones, juegos de expresión corporal permitiéndole al alumno sordo inventar sus propios pasos, el escondite, por cuanto, debe representarse mentalmente los diferentes lugares donde puede esconderse fomentando su capacidad de crear rompecabezas, imitar, posiciones y expresiones, jugar con elementos de diversas texturas, sabores y olores, entre otros.

Seguidamente, se plantean unos ejercicios para desarrollar el pensamiento creativo en estudiantes sordos.

- Ejercicio 4. Estrategia Creativa: Pensamiento Visual (etiquetas y emblemas). Habilidad: Discriminación Visual. Materiales: Etiquetas de envases de alimentos, de bolsas de tienda, bolsas de comida rápida, de productos de papel, de sopas (dos de cada uno), Rectángulos de cartón de 12x12 cm., Tijeras, pegamento.

Instrucciones:

- a). Recorte un par de etiquetas iguales (forme varios pares).
- b). Pegue las etiquetas en los cartones.
- c). Tome una de cada par y colóquela sobre el piso o en la mesa. Reparta entre los estudiantes las demás tarjetas que son iguales.
- d). Leer juntos las palabras en inglés que figuran en las etiquetas de los productos.

Adaptaciones:

Permita que los alumnos relacionen las etiquetas con los envases de alimentos que les corresponden.

Haga un libro de inglés con bolsas de tienda. Tome bolsas grandes y recórtelas para construir las páginas del libro.

Pegue una bolsa en cada página y luego sujételas todas con estambre o con argollas. Lean el libro juntos (el libro de bolsas ofrece una experiencia de éxito inmediato y le permite al estudiante leer en inglés)

Ejercicio 5. Estrategia Creativa: Arriba los Libros. Habilidad: Leer. Materiales:

Libros de Inglés.

Instrucciones:

a). Pídales a los estudiantes que saquen sus libros de inglés y los sostengan en alto.

b). Después que usted les haya realizado una pregunta, en la pizarra los alumnos buscarán en sus libros de inglés la respuesta.

c). Que vuelvan a poner en alto cuando hayan dado con la respuesta.

- Ejercicio 6. Estrategia Creativa: Dados Olímpicos. Habilidad: Juego (motricidad gruesa). Materiales: Dos cajas cuadradas, Papel de Construcción, Marcadores, pegamento.

Instrucciones:

a). Forren las cajas con papel construcción, en la cara de una de las cajas escriba números en inglés.

b). En la cara de otra de las cajas escriba en inglés el nombre de diferentes tipos de ejercicios como son brincos, reflexionar el cuerpo, tocarse los dedos de los pies, giros, hacer círculos con los brazos, doblar las rodillas, estirar los brazos, entre otros (estos ejercicios deben hacerse en inglés, ejemplo: bounds).

c). Lanzar los dados. Los alumnos deberán hacer el ejercicio que indique la jugada tantas veces como lo señale uno de los dados.

Otro aspecto importante considerar por los docentes que enseñan la asignatura inglés a estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales, es la promoción de actividades prácticas de integración grupal cuyo eje accionador estimule el aprendizaje cooperativo, donde se afiance el potencial creados de sus compañeros.

De igual manera, promover una nueva filosofía que redimensione la práctica pedagógica, a través de la coordinación de procedimientos adecuados para desarrollar estrategias creativas y posibilitar de esta manera la participación del estudiante sordo a las actividades planificadas. Desde

una perspectiva global, se representa en el gráfico 12, los aspectos dinamizadores que acontecen en el proceso de enseñar la asignatura inglés a los alumnos con déficit auditivo.

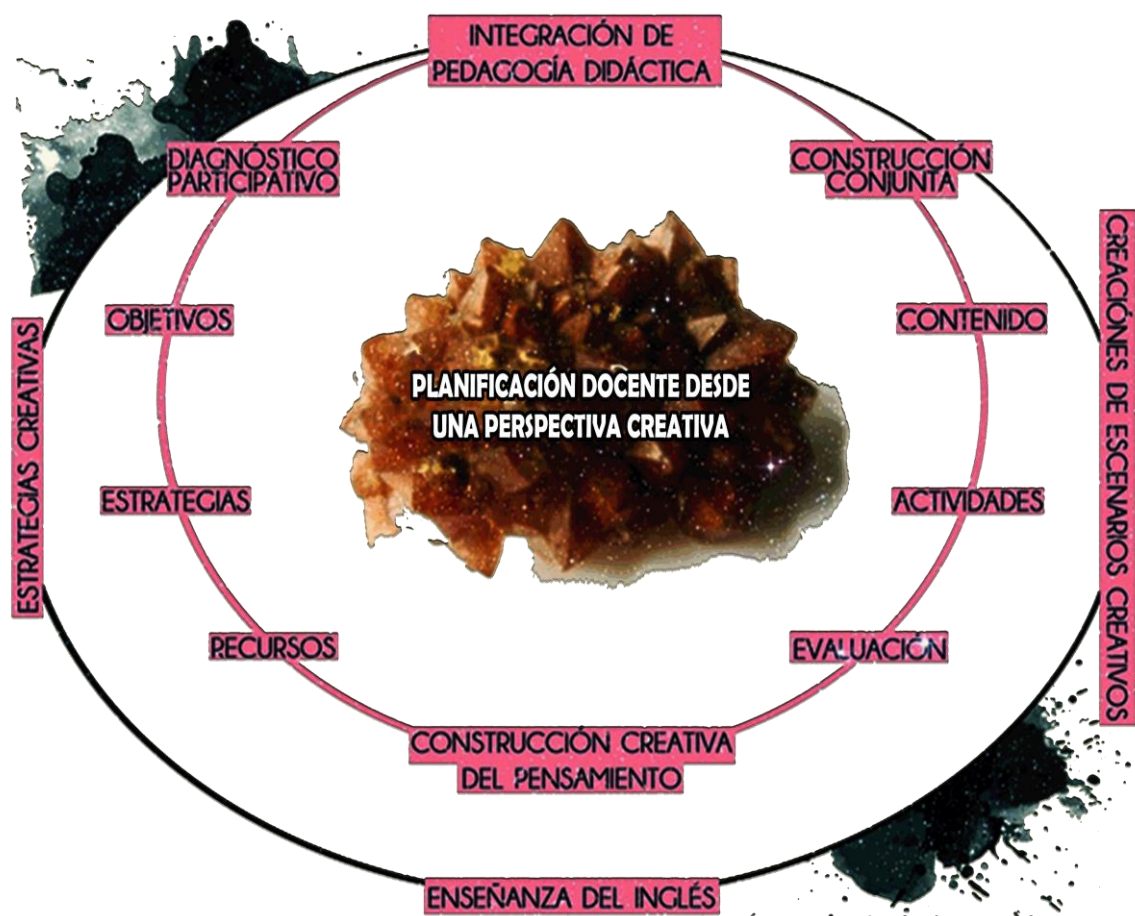


Gráfico 12. Acciones para la Integración Pedagógica Didáctica.

Fuente: Caro (2011)

La visión holográfica del gráfico anterior, confronta los aspectos integrados que conforman el todo en el aula en la enseñanza del inglés en estudiantes sordos, a fin de atender y potenciar una psicolingüística acorde a los lineamientos paradigmáticos de actualidad que conciben al docente como mediador del aprendizaje.

Validación del Sustrato Teórico-Práctico

Todo conocimiento construido debe tener algún tipo de validación que le dé científicidad y con esto, ofrecerle mayor fuerza a la investigación, sobre todo si esta es de corte cualitativa. Asimismo, el término validez en las investigaciones cualitativas, incluyen el concepto de enfoque y perspectiva personal (Martínez, 1999), lo que difiere de los estudios con una orientación positiva.

En relación a la validez Martínez (ob. cit.), sostiene que no existen mecanismos únicos para evaluar teorías, sin embargo la validación consiste “en un proceso epistemológico que integra las evidencias empíricas de una realidad representacional con las intuiciones dialécticas del investigador acerca de una nueva realidad emergente” (p. 128). Obviamente, toda teoría científica será siempre parcial y aproximada.

En tal sentido, el autor antes señalado, manifiesta refiriéndose a la validez interna que “una investigación tiene un alto nivel de validez, si al observar, o apreciar una realidad se observa o aprecia esa realidad y no otra” (p. 207). Esto significa que la validez es el grado en que los resultados del estudio reflejan una imagen representativa de una situación, de igual modo, la validez externa consiste en averiguar si hay compatibilidad entre la teoría del conocimiento y la contribución con los avances tecnológicos; como indicio del fenómeno abordado, el cual es de interés para otras investigaciones en el campo educativo como proceso holístico.

En concordancia con lo expresado, para la validación de este sustrato teórico-práctico, se consideraron tres (3) criterios tomados por Martínez (ob. cit.), y adaptados por el autor:

- Consistencia Interna: Todos los elementos y las partes constituyentes del sustrato teórico-práctico se relacionan entre sí, formando un todo coherente y bien integrado (ver anexo C).

- Consistencia Externa: Existe compatibilidad entre la teoría que sustenta el estudio y el conocimiento ya erigido en el mismo campo del saber (ver anexo D).
- Originalidad: Este criterio atañe a la valoración, importancia y significado que se le asigna a las categorías preliminares de análisis en el mundo del conocimiento pedagógico; que lejos de concentrarnos en él, nos exige formular nuevas ideas y buscar solución a los problemas relacionados con la conducta de los actores del ámbito educativo (ver anexo E).

Proceso para la Validación de la Teoría

Para establecer la validez del sustrato teórico-práctico se utilizó la técnica de juicio de expertos, presentada a un grupo interdisciplinario de tres (3) doctores de alta aceptación en la comunidad de investigadores en el área de las Ciencias de la Educación, quienes emitieron sus opiniones y sugerencias de forma y fondo que fueron registradas en un instrumento diseñado para tal fin (anexos C, D y E).

De acuerdo a los juicios expresados por los expertos, el sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa tiene un alto nivel de aceptación entre los investigadores al apreciar que las ideas, conceptos y juicios están coherentemente relacionados con las categorías preliminares de análisis y plantearse nuevas relaciones teóricas en función de mejorar el hecho educativo. Todo ello indica que posee un alto grado de coherencia interna.

De igual manera, consideraron los expertos que el sustrato teórico-práctico conduce a plantear la discusión en el terreno del paradigma de la razón moderna al plantear y comprender la necesidad de utilizar estrategias donde el estudiante sordo logre aprendizajes significativos en la asignatura

inglés. Asimismo, los expertos exponen que la teorización tiene capacidad heurística como arte para sugerir y guiar nuevas investigaciones y experimentos de interés, pertinencia y pertenencia en el campo educativo, cumpliendo así con las propiedades externas de una teoría holística.

De igual manera, los examinadores han apreciado que el sustrato teórico-práctico tiene originalidad y proyección en el campo del conocimiento objeto de la misma, al introducir y relacionar teorías ya existentes, acercándose a nuevos saberes, formular problemas y buscar solución relacionando la planificación docente desde una perspectiva creativa, la creación de espacios y la utilización de estrategias creativas para mejorar la calidad del trabajo docente.

Los planteamientos antes expuestos son productos del análisis y las opiniones realizadas por el grupo de expertos con méritos académicos, referencia que los autoriza a emitir juicios constructivos en cuanto a las características y elementos antes mencionados para validar el sustrato teórico-práctico. En tal sentido, afirman que la aprueban; considerando que toda teorización y práctica por lo general siempre tiene objeción por los científicos puesto que no existen construcciones definitivas.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2006). **La Creatividad. Síntesis Mágica.** México: Fondo de Cultura Económica
- Amabile, T. (2001). **The Social Psychology of Creativity.** New York: Springer Verlag
- Amaro, R. (2010). **Programa Institucional de Inglés para el Desarrollo de Destrezas Auditivas en Estudiantes del X Semestre del Instituto Pedagógico.** Trabajo de grado. Barquisimeto
- Añez, M. (2009). **El Proceso Creativo. Educación Creativa.** New York: Búfalo
- Aramayo, M. (2010). **I Jornada de Investigación en Discapacidad,** Universidad Monte Ávila. Caracas. Venezuela
- Aranda, R. (2003). **Mujeres Sordas, Formación y posibilidades.** Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Arismendi, F. (2009). **La Participación del Docente en el Desarrollo de la Creatividad en los Estudiantes de Educación Secundaria en la Ciudad de Medellín.** Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia. Colombia
- Artola, P. y Hueso, S. (2006). **La Conducta Creativa.** Material Mimeografiado. Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela

- Begué, M. (2002). **Paúl Ricoeur: La Poética del sí mismo**. Argentina: Biblos.
- Bellés, R. (2005). **Modelos de Atención Educativa a los Sordos. Infancia y Aprendizaje**. España: Visor
- Bellón, F. (2003). **Crea tu propia vida en tu tiempo de ocio**. Madrid: Gedisa
- Benedito, J. (1999). **La Creatividad la Síntesis Mágica**. México: Fondo de Cultura Económica
- Bengoa, M. (2008). "The assertive discipline approach to classroom management. English language teaching". Disponible: <http://www.teachers.ash.org.au/teachereduc/Behaviour.html>. [Consulta: 2011, julio16]
- Biondi. (2004). **Creatividad: el arte de reinventar la vida**. Madrid: Marova
- Bourdieu, M. (2004). **Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, L. (1986). **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata. Fiapas
- Brunner, J. (1987). **The Conditions of Creativity. Con Temporary Approaches to Creativity**. New York: Atherton Press
- Carr y Kemmis. (1990). **Teoría Interpretativa. Racionalidad Hermeneutica**. Castilla La Mancha

- Cassany, D. (1989). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** Barcelona: Paidós.
- Castellanos, E. (2008). **Los Estudiantes Sordos e Hipoacúsicos.** Material Mimeografiado. Instituto Pedagógico de Barquisimeto
- Castellanos, R. M. y Fleitas, R. (2003). **Actualidad en la Educación de las personas Sordas.** Ciudad de la Habana.
- Chadwick, F. (2008). **Personalidad Creadora y Proceso Creativo.** Madrid: Marova
- Codrin S, T. (2001). **Hypostatic Personality: Psychopathology of Doing and Being Madre.** Premier.
- Coll, J. (2001). **La Persona Creadora.** Barcelona: Elicen
- Connor, L. (1986). **Psicología Cultural.** Anuario de Psicología, Volumen 31, N° 4. pp. 9-13
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5453.** Caracas
- Constitución. (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 36860** (Extraordinaria), Diciembre 30, 1999
- Covey, S. (2003). **Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos. La mejor guía práctica para el éxito juvenil.** México: Grijalbo

- Crawford, I. (1982). **Investigación y Creatividad**. Buenos Aires: Paidós
- Cuberos, R. (2008). **Diseño de un Programa de Orientación Vocacional Dirigido a Jóvenes con Deficiencia Auditiva**. Tesis no publicada. UPEL. Barquisimeto
- Davis, M. (1999). **El Cerebro, Aprendizaje y Creatividad**. México: Diana.
- Dayton, J. 1999). **Creación o Resolución de Problemas**. Barcelona, España: Herber.
- De Bono, E. (1999). **El Pensamiento Lateral. Manual de Creatividad**. España: Paidós
- De la Torre, S. (1993). **Educación en la Creatividad. Recursos para Desarrollar la Creatividad en el Medio Escolar**. Madrid: Narcea.
- De la Torre, S. (2003). **Dialogando con la Creatividad**. Barcelona: Octaedro.
- De Zubiria, M (2007). **Psicología de la Felicidad. Fundamentos de la Psicología Positiva**. Colombia: FIPC.
- Díaz B., A. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México, Ed. Mc. Graw Hill.

- Díaz, J. (2006). **Un Abordaje Hermenéutica de la Dimensión como Práctica de Construcción de Sentido en Equipos de Trabajo**. Trabajo sin publicar. Universidad del Zulia. Maracaibo
- Duch, LL. (2002). *Antropología de la Vida Cotidiana. Simbolismo y Salud*. Madrid: Trolla
- Flach, W. (1999). **La Creatividad y el Desarrollo Cognitivo**. México: Diana
- Flores; C.(2004). **Motivación, una alternativa para el éxito**. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador (FEDUPEL).
- Freire, P. (1970). **Pedagogía del Oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fustier, M. (1999). **Pedagogía de la Creatividad**. Madrid: Index. 6^{ta} edición
- Gadamer, H. (1999). **Hermenéutica Clásica y Hermenéutica Filosófica**. Salamanca: Sígueme
- Galcerán, F. (2007). **Bilingüismo y Biculturalismo en la Educación del Niño Sordo. Conceptos, Bases que lo Sustentan y Tendencias Actuales**. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. XVIII, Nº 2. pp. 75-84
- González, A y Mitjans, N. (2003). **La Creatividad como proceso de la personalidad**. Mexico: Trillas.
- González (2006).**Factores determinantes del bajo rendimiento en educación secundaria**.Universidad complutense. Madrid

- González, M. (2007). **Creatividad y Educación**. CINDE. Cuadernos de Educación. Medellín. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizalez
- Goodman. K. (1989). **Lenguaje integral.versión en español**. Mérida: Venezolana, S.A.
- Guba, L. (2004). **Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista en la Enseñanza**. Madrid: Akal
- Guilford, J. (1989). **Intelligence, Creativity and their Educational Implication**. San Diego. California
- Guzmán y Hernández (2003). **V Congreso Nacional de la psicología en educación**.Valladolid.
- Hernández, G y Rojas. (2003). **Modulo fundamentos de la Tecnonologia educativa**. México: ILCE.
- Heward, W. (2007). **Niños Excepcionales. Una Introducción al la Educación Especial**. España: Prentice-Hill
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempo de Cambios**. Valencia: Consultores y Asociados
- Hurtado, J. (2009). **Metodología de la Investigación**. Caracas: Episteme
- Husserl, E. (1998). **Introducción a la Fenomenología de Husserl, Universidad Complutense**. Madrid: Tecnos.

Husserl, E (1996). **Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica**. Fondo de Cultura Económica. México 1195.

Hutchinson y Waters (1987). **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press.

Ikeda, D. (2001). **Bases Bíblicas de la Ética. U.S.A.** Casa Bautista de Publicaciones.

Jaramillo, M. (2005). **La Creatividad y el Estudio de sus Implicaciones en Varios Contextos**. Trabajo de ascenso. Universidad Central de Venezuela

UNESCO. (1994). "Declaración de Salamanca. Necesidades Educativas Especiales. Salamanca. España. Disponible: <http://ww.unesco.org>. [Consulta 2013. Mayo 3]

UNESCO. (2011). "Declaración de Jomtien. X Reunión del grupo de alto nivel sobre educación para todos. Jomtien". Tailandia. 22-24 de marzo 2011. Disponible: <http://ww.unesco.org>. [Consulta 2011. Septiembre 3]

Kearsley, G (1998). "Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning". Disponible: [<http://home.sprynet.com/~gkearsley/virtual.htm>]

Krashen, S (1987). **Second language acquisition and second language Acquisition: Prentice Hall International**.

- Kubie, L. (1999). **La Teoría Psicoanalítica**. Material Mimeografiado. Instituto Pedagógico de Barquisimeto
- Lanz, C. (2006). "Cuatro Líneas Estratégicas del Proceso Educativo Nacional". **Revista para el Magisterio**, N° 184. Edición Especial. Caracas
- Laredo, I. (2007). **Creatividad y Educación**. Trabajo presentado como contribución especial al III congreso pedagógico venezolano. Maracaibo. Material mimeografiado
- Lavados, P. (1990). **Desarrollo de la Capacidad Creadora**. (Segunda Edición) Buenos Aires: Kapelus
- Leal, J. (2005). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación**. Universidad de los Andes. Mérida: Litorama.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, N° 2.635** (Extraordinario), Julio 28, 2009.
- Ley de Protección al Niño, Niña y Adolescente (2010). **Gaceta Oficial 5266**. Caracas
- Ley para las Personas Discapacitadas (2006). **Gaceta Oficial 38598**. Caracas
- Logan, L. y Logan, V. (2006). **Estrategias para una Enseñanza Creativa**. Barcelona, España: Oikos-Tau
- Lopez, J. (2010). **Revista Enfoques Educativos**. Número 70. Octubre 1. ISSN:1998-5830. Editorial y Librería Comercial.

- Marín, R. (1991). **Descubrir la Creatividad**. Madrid: Pirámide
- Martín, Q. (2006). **El Nuevo Humanismo**. México: FCE.
- Martínez, J. (1976). **Factores de la Creatividad**. Madrid: Pirámide
- Martínez, V. (1999). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. México: Trillas
- Martínez (2000). **El Paradigma Emergente: Hacia una nueva Teoría de la Racionalidad Científica**. Mexico. Trillas.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y Arte eb la Metodología Cualitativa**. México: Trillas.
- Marquez, I. (2009). **Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva**. Barcelona.Paidós
- Maslow, A. (1979). **El Hombre Autorrealizado**. Barcelona: Kairon
- Maturana, J. (1984). **Procesos Cognoscitivos**. Buenos Aires: Paidós
- Maya, A. (2003). **Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil**. España: Mc Graw Hill.
- Mayor, J. (2000). "Estrategias de comprensión lectora". **Universidad Complutense de Madrid**. Revista Carabela. N^o 48. 2000.

- Mednick, R. (1980). **La Doctrina Asociacionista en la Creatividad**. Madrid: Pirámide
- Mendoza, L. (2009). **La Práctica Escolar del Maestro Creativo en las Instituciones Educativas de Educación Secundaria**. Universidad Nacional de México. Tesis doctoral no publicada. México D.F.
- Minguet, A. (2000). **Rasgos Sociológicos y Culturales de las Personas Sordas**. Fundación FESORD. España
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Dirección Especial. Caracas: Venezuela
- More, A. (2004). "La Educación entre las Demandas de la Sociedad del Futuro". **Investigación y Posgrado**. Vol. N° 1. Oasis
- Morín, E. (1999). **El Método I. La naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2001). "El pensamiento complejo contra el pensamiento único, entrevista realizada por Nelson Vallejo Gómez en Sociología y Política". **Nueva Época**. Año IV, No. 8. Mexico.
- Morín, E. (2003). **Conceptos Básicos para una Pedagogía de la Ternura**. Colombia: ECOE.
- Morín, E. (2003). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona: Gedisa.

Oliver, J. (2006). **Creatividad en la Educación Escolar**. México: Trillas

Orellana, J. (2010). **Modelo Pedagógico para Fomentar la Creatividad en el Proceso Enseñanza y Aprendizaje en los Profesores que Laboran en la Educación Superior**. Tesis doctoral. Universidad Santa María. Caracas

Organización Mundial de la Salud. (2003). "Guía clínica para la Atención Primaria de las Personas Adultas Mayores".

Paz, O. (2003). **Métodos de Investigación**. México: Fernando Solano

Peña, G. (2009). **Programa de Estrategias para el Estudiante Sordo**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto

Perelló, J. (1992). **Sordera profunda bilateral prelocutiva**. Editorial Masson 1.992 Pag. 37 a 70

Pérez, T. (2005). **Actitud de los Docentes ante el Proceso de Integración de los Estudiantes con Deficiencias Auditivas**. Tesis no publicada. Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Pérez, E. (2006). **Más y mejor educación para todos**. Caracas: San Pablo.

Piaget, J. (1981). **La Teoría de Piaget, en Infancia y Aprendizaje**. Barcelona.

Piaget, J.(1988). **Psicología de la inteligencia**. Buenos Aires: Psique.

- Pozner (2000). **Modelo de Gestión Educativa Estratégica**. Argentina:Centro Histórico.
- Priban, K. (2005). Paradigma Holográfico. **Ciencias del Comportamiento y Neurociencia**. Barcelona: Cairos.
- Richards, J. C. y Rogers, T. S. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press
- Rodríguez, M. (2007). **Manual de Creatividad**. México: Trillas
- Rogers, C. (1989). **Toward a Theory of Creativity**, en: Rothemberg of Housman. *The Creativity Question*. Durham
- Rojas, C. (2008). **La Creatividad Lúdica**. México: Trillas
- Romero, I. (2009). **La Formación de Personas con Deficiencias Auditivas por Medio de Alianzas Estratégicas**. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas
- Savater, F (1997). **El valor de educar**. Colombia: Ariel.
- Simser, J. (1993). Auditory-verbal intervention: Infants and toddlers. *The Volta Review*, 95, 217–219
- Solar, N. (1998). **Pensamientos Creativos con Dibujos**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela
- Sosa, D. (2006). **Las una inicial personas Sordas y su Realidad una inicial social. Un Estudio Descriptivo**. Madrid

- Sosa, O. (2006). **Libertad y Creatividad en la Educación**. Buenos Aires: Paidós
- Taylor, A. (1999). **The Comparative Perspective on Spoken Language Processing-Speech Communication**. Forum 30 (2) 22-29
- Taylor y Bodgan. (2004). **Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación**. Barcelona. Paidós
- Trimarchi, M. (1989). **Inteligencia y Creatividad**. Material Mimeografiado. Instituto Pedagógico de Barquisimeto
- Valmaseda, M (2005). **El desarrollo comunicativo y lingüísticos de los niños sordos**. Madrid. Piramide.
- Valmaseda, M. (2006). **Las Personas con Deficiencias Auditivas**. Madrid: Verdugo
- Veinberg, S. (2002). **Perspectiva socio-antropológica de la Sordera**. Universidad Buenos Aires. Argentina.
- Verlee, M. (1986). **Creativity as a Construct of Personality Theories**. Journal of Creative Behavior, 15,1
- Vernon, C. (1999). **La Creatividad**. Madrid: Macova
- Vernon, M. (1987). **The Psychology of Deafness**. New York: Longman

Vervalin, Ch. (1999). **Qué es la Creatividad en G. Estrategias para la Creatividad.** Buenos Aires: Paidós

Vygotsky, L. S. (1995). **Fundamentos de Defectología.** Barcelona: Critica.

Vygotsky, L. S. (1986). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.** Barcelona: Critica.

Weber. (1998). **La Acción Social: Ensayos Metodológicos.** Barcelona.

Werthimer, M. (1965). **The Teaching of Learning Strategies.** En M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching. New York

Zikov, S. A. (1981). **Metodología de la enseñanza del lenguaje a los niños sordos.** La Habana Pueblo y Educación.

ANEXOS

ANEXO A

**GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE
(ESPECIALISTA: INGLÉS, INTÉRPRETE, EDUCACIÓN ESPECIAL)**

GUÍA DE ENTREVISTA

Propósito 1: Describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy.

1.- ¿Cuál es su opinión acerca de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sordos e hipoacúsicos bilaterales?

2.- ¿Cómo cree usted, que la creatividad podría contribuir con la enseñanza en este proceso de aprendizaje del inglés en los sordos e hipoacúsicos bilaterales?

3.- ¿Como aprovecha usted, el potencial que tienen los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales?

4.- ¿Cómo así usted, para atender la población de estudiantes con discapacidad auditiva en la enseñanza del inglés?

5.- ¿Qué utilidad le atribuye a la enseñanza de la asignatura inglés en los estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales?

Propósito 2: Interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes clave, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio.

6.- ¿Qué conocimientos posee sobre la creatividad como estrategia para la enseñanza del inglés en estudiantes sordos?

7.- ¿Considera que desarrollar una atmósfera creativa en el aula favorece al estudiante sordo aprender de una manera significativa la asignatura inglés?

ANEXO B

**GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES
(SORDOS E HIPOACÚSICOS BILATERALES)**

GUÍA DE ENTREVISTA

Propósito 1: Describir la praxis pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales, desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas "Carmelo Fernández", de San Felipe, Estado Yaracuy.

1.- ¿Cuál es su opinión acerca de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sordos e hipoacúsicos bilaterales?

2.- ¿Cómo cree usted, que la creatividad podría contribuir con su enseñanza en este proceso de aprendizaje del inglés?

3.- ¿ De qué manera aprovecha el docente de inglés su potencial creativo?

4.- ¿De qué manera lo atiende el profesor en la enseñanza de la asignatura inglés?

5.- ¿Qué utilidad le atribuye a la enseñanza del inglés?

Propósito 2: Interpretar los dominios cognoscitivos que poseen los informantes clave, acerca de la creatividad como estrategia para enseñar el inglés en estudiantes sordos e hipoacúsicos bilaterales en la escuela objeto de estudio.

6.- ¿Qué conocimientos posee sobre la creatividad como estrategia para aprender el inglés?

7.- ¿Considera que desarrollar una atmósfera creativa en el aula le favorece aprender de una manera significativa la asignatura inglés?

ANEXO C

FORMATO PARA VALIDAR EL CRITERIO DE CONSISTENCIA INTERNA

UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudadano

Dr(a).

en: _____

Presente

Estimado Dr(a).

Me dirijo a usted, ante las importantes referencias recibidas sobre su actuación profesional en el área de la educación y su experiencia como investigador con el fin de solicitar su valioso aporte en la validación de la construcción de un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy.

Agradeciendo su valiosa colaboración y aporte para enriquecer la aproximación teórica antes mencionada.

Atentamente

MSc. Williams Caro

FORMATO PARA VALIDAR EL CRITERIO DE CONSISTENCIA INTERNA

Presentación	Justificación	Estructura Ontológica	Relación de Ejes	Visión Holográfica
Criterios del Experto				

Fuente: Caro (2011)

ANEXO D

FORMATO PARA VALIDAR EL CRITERIO DE CONSISTENCIA EXTERNA

UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudadano

Dr(a).

en: _____

Presente

Estimado Dr(a).

Me dirijo a usted, ante las importantes referencias recibidas sobre su actuación profesional en el área de la educación y su experiencia como investigador con el fin de solicitar su valioso aporte en la validación de la construcción de un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy.

Agradeciendo su valiosa colaboración y aporte para enriquecer la aproximación teórica antes mencionada.

Atentamente

MSc. Williams Caro

FORMATO PARA VALIDAR EL CRITERIO DE CONSISTENCIA EXTERNA

Presentación de la Realidad	Teorías Adscritas y Particulares	Interpretación de la Realidad Emergente
Criterios del Experto		

Fuente: Caro (2011)

ANEXO E

**FORMATO PARA VALIDAR LA ORIGINALIDAD DE LA APROXIMACIÓN
TEÓRICA**

UNIVERSIDAD FERMÍN TORO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudadano

Dr(a).

en: _____

Presente

Estimado Dr(a).

Me dirijo a usted, ante las importantes referencias recibidas sobre su actuación profesional en el área de la educación y su experiencia como investigador con el fin de solicitar su valioso aporte en la validación de la construcción de un sustrato teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés en sordos e hipoacúsicos bilaterales desde una perspectiva creativa en la Escuela de Artes Plásticas “Carmelo Fernández”, de San Felipe, Estado Yaracuy.

Agradeciendo su valiosa colaboración y aporte para enriquecer la aproximación teórica antes mencionada.

Atentamente

MSc. Williams Caro

**FORMATO PARA VALIDAR LA ORIGINALIDAD DE LA APROXIMACIÓN
TEÓRICA**

Interpretación de Saberes Dispersos	Aportes de Nuevos Conocimientos	Formulación de Nuevos Problemas	Originalidad Teórica Conceptual
Criterios del Experto			

Fuente: Caro (2011)

