

**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**



**MÁSTER: Educación Especial**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:**

**"ANÁLISIS DE LOS CUENTOS Y DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ALUMNADO  
SORDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**

**Curso Académico: 2012/2013  
TUTORA: Rafaela Gutiérrez Cáceres  
ALUMNA: M<sup>a</sup> Aurora Delgado Rubia**

<b><u>INDICE</u></b>	Página
<b>1. INTRODUCCIÓN:</b> .....	3
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:</b> .....	7
2.1: Educación inclusiva	
2.1.1: Concepto, Historia y Normativa Internacional.....	8
2.1.2: Legislación española.....	15
2.2: Discapacidad auditiva	
2.2.1: Aproximación Histórica.....	18
2.2.2: Concepto.....	20
2.2.3: Variables internas.....	21
2.2.4: Variables externas o contextuales: familiares y escolares.....	25
2.3: Comprensión lectora.....	29
2.4: Revisión de investigaciones.....	34
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO:</b> .....	41
3.1: Objetivos general y específicos de la investigación.....	44
3.2: Enfoque o perspectiva de investigación cualitativa.....	45
3.3: Diseño metodológico: El estudio de casos.....	48
3.4: Informantes.....	51
3.5: Negociación de acceso y aspectos éticos.....	53
3.6: Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información.	
3.6.1: Entrevista.....	57
3.6.1.1: Guión de entrevista.....	60
3.6.2: Observación no participante.....	61
3.7: Técnicas de registro de datos	
3.7.1: Grabadora de voz.....	64
3.7.2: Nota de campo.....	65
3.7.3: Registro anecdótico.....	66
3.7.4: El video.....	66
3.8: Estrategias de análisis de datos.....	67
3.9: Elaboración del informe final.....	72
3.10: Secuenciación del proceso de investigación.....	74
<b>4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> .....	75
<b>5. ANEXOS:</b>	
• Anexo I: Guión de entrevista.....	80
• Anexo II: Guión de observación.....	81
• Anexo III: Registro anecdótico.....	82

## 1. INTRODUCCIÓN

Comienzo este apartado explicando los motivos que me han llevado a elegir como objeto de esta investigación, el estudio de los cuentos y de la comprensión lectora en el alumnado sordo de Educación Primaria.

Este proyecto se va a centrar, de una parte, en la discapacidad auditiva. Una de las causas es porque realicé mi Prácticum I en un centro de integración de Almería, y en él estaban integrados en la línea B alumnos que procedían de un colegio de sordos. Lo que me llamó la atención fue que estos niños venían con sus propios profesores de apoyo para explicarles individualmente y poder ayudarles a la hora de hacer la tarea, pero como algo negativo que yo pude presenciar a diario era el hecho de que eran sentados al final de la clase.

Por mi experiencia puedo decir que, aunque el objetivo era que compartieran clases con los otros niños, todos estaban en el mismo espacio pero en ese momento no hacían actividades conjuntamente ni se relacionaban con el resto de compañeros, con lo cual no se estaba favoreciendo el proceso de socialización ya que su estancia en el aula se reducía simplemente a una ocupación física en este lugar.

Pienso que con esta actitud se les estaba dando un trato discriminado e injusto, porque en mi observación que hice en el patio del centro, perfectamente ellos jugaban y se relacionaban y no tenían problema para entenderse con los demás ¿Por qué no los dejaban en clase libremente que se sentaran entre sus compañeros y que conjuntamente pudieran aprender en vez de empeñarse en marcar dificultades y diferencias entre ellos?

Así, no se trata únicamente de que estos niños vengan al aula, sino que se sientan y sean parte del grupo clase, para que a partir de una educación inclusiva consigamos una sociedad más democrática, justa y solidaria, donde se respeten las diferencias y las aprovechemos para enriquecernos mutuamente.

Por otro lado, y siguiendo con las causas en cuanto a la elección de mi objeto de estudio en esta investigación, un hecho también a nivel personal que me ha impulsado ha sido el haber cursado en la carrera de Magisterio las asignaturas tanto de Bases Pedagógicas de la Educación Especial como de Bases Psicológicas de la Educación Especial. El estudio de estos contenidos ha conseguido despertar mi motivación e interés por el tema de la Educación Especial en general y, en este sentido, más

concretamente me gustaría centrarme y profundizar en una de las necesidades educativas especiales (N.E.E<sup>1</sup>., en adelante) como es la discapacidad auditiva.

En la titulación de Magisterio de Primaria sólo se concedió un cuatrimestre para cada una de estas materias, por lo que no es suficiente para adquirir la formación y tener los conocimientos necesarios para poder atender adecuadamente al alumnado de estas características y necesidades. Pues pienso que, como docente y para llevar a cabo mi trabajo de forma óptima, es primordial saber atender a la diversidad en el aula, con el fin principal de que todos los niños tengan las mismas posibilidades de un desarrollo integral, tanto personal como social.

Haciendo referencia al Máster que estoy cursando de Educación Especial, concretamente en la asignatura Discapacidad Sensorial, parte de los contenidos son sobre la discapacidad auditiva, aunque por falta de tiempo no se ha podido profundizar mucho, pero sí que hemos realizado distintas actividades para obtener más conocimientos sobre esta temática, así como para ponernos en la situación de estas personas y las dificultades que tienen que solventar en su día a día, como consecuencia de las barreras que se encuentran en el desempeño de sus funciones diarias. Por lo tanto, es primordial y esencial respetar sus derechos como personas y parte de la sociedad que son.

Continuando con los motivos que han influido a la hora de elegir el tema de mi investigación, otro factor esencial es el hecho de la relevancia de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como medio de gran importancia a través del cual el alumnado va adquiriendo conocimientos y ampliando su lenguaje. Esto requiere alcanzar un dominio tanto en competencia gramatical, sociolingüística así como también contextual, por lo que hay que saber cuándo hablar, cómo, en el registro adecuado... ayudando a la vez al desarrollo de la competencia comunicativa.

---

<sup>1</sup>NEE (Necesidades Educativas Especiales). Este término fue popularizado en 1978 por el Informe Warnock (Reino Unido). En España se incorpora en 1990 con la proclamación de la LOGSE haciendo hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno necesita.

Los niños desde edades muy tempranas deben aprender buenos hábitos de lectura. Esto es muy importante ya que contribuye a estimular la imaginación, la creatividad, la inteligencia, la concentración... Cada libro puede ser una aventura o historia fantástica con la que se puede viajar con la imaginación a países muy lejanos. Además, es una buena forma de introducir o inculcar buenos valores y de educarse de manera divertida.

Para ello, los niños tienen que aprender a leer desarrollando habilidades lectoras que les sirvan para saber reflexionar y tener una buena comprensión e interpretación del texto leído, siendo capaces de relacionar las expresiones de dicho texto con el contexto al cual va dirigido. Como bien indica Cassany (2006), cuando leemos no todas las veces tenemos la capacidad para poder hacer una interpretación o una buena comprensión del texto que leemos. En este sentido es realmente fundamental entablar una relación con las expresiones formuladas y su contexto extralingüístico: emisor, tiempo, situación... y así poder interpretar lo que significa o el sentido que tiene cada acción verbal.

Cuando los niños aprenden a leer, una cosa es leer literalmente y otra es comprender el texto que están leyendo. Esto hay que decir que no es un proceso nada fácil, además, aquí ejerce gran influencia la formación del docente, siendo necesaria ésta con el fin de contribuir a que los niños vayan desarrollando adecuadamente habilidades de comprensión lectora.

En consonancia a lo expresado anteriormente, se puede decir que la comprensión lectora es un proceso a través del cual la persona que lee va elaborando un significado a medida que interactúa con el texto, relacionando la información que extrae con la que hay acumulada en su mente. Por lo tanto, no se trata exclusivamente de decodificar un texto, sino de sacar o extraer los significados que lleva tanto explícitos como implícitos y que pueden serle de utilidad. Así: "*Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector*" (Solé, 2002: 27).

Finalmente, otra causa de la elección de mi objeto de estudio, ha sido por la relevancia del cuento en la vida del niño, ya que se le abre todo un mundo de posibilidades que le van a ayudar a aumentar sus experiencias. También, con la lectura de libros infantiles, a través de los cuentos es una forma agradable y divertida de acercar a los niños a la lectura y con ello a la literatura infantil. Además, se consigue que haya unas buenas relaciones de afecto tanto en el ámbito familiar, padres con hijos, así como

en el ámbito educativo, el profesor con su alumno. Por otro lado, los niños con dichas lecturas van aprendiendo al mismo tiempo formas de comportamiento, con lo cual podemos aprovechar para enseñarles formas adecuadas de resolver conflictos. Por lo tanto, la lectura de cuentos es una actividad que puede ser muy gratificante y divertida, y debemos aprovechar esta forma agradable y lúdica para darle un enfoque educativo.

En lo que respecta a los niños con discapacidad auditiva que son los que se van a tener en cuenta en este proyecto de investigación, lo que se pretende es estudiar qué repercusión tiene el uso de la lectura de cuentos en su proceso de comprensión lectora, así como cuáles son las estrategias que deben desarrollar para que puedan disfrutar accediendo a estas lecturas, y consiguiendo así que participen de ellas. Además, se analizará la incidencia que puede tener la formación, experiencia, y las ideas preconcebidas de los docentes en el desarrollo de habilidades lectoras de los niños con discapacidad auditiva.

Tras la introducción de este proyecto de investigación en la cual se ha presentado el tema elegido así como mis motivos personales para la elección de éste, se va a pasar a continuación a exponer el apartado “Fundamentación Teórica” con la finalidad de poder fundamentar y sustentar teóricamente el proyecto de investigación. Se partirá del análisis de un concepto esencial como es la *educación inclusiva*, el contexto donde surge, las causas que lo originan, algunas normas existentes en el ámbito internacional y la legislación española vigente en el camino de la inclusión. A continuación, se va a recoger información sobre la *discapacidad auditiva*. Primero, se presentará la historia y la legislación vigente, además, el concepto características y variables de la discapacidad auditiva. Asimismo, un tercer subapartado sobre la *comprensión lectora* que es otro de los ejes temáticos clave del proyecto de investigación. En cuarto lugar, se va a presentar el debate actual de las diferentes investigaciones más relevantes y recientes que están relacionadas con la problemática objeto de estudio, como es la comprensión lectora en el alumnado sordo. Seguidamente, se continuará con el apartado Diseño Metodológico, donde se explicará y justificará la metodología a seguir para llevar a cabo la investigación, partiendo de las características y necesidades de este proyecto. Con lo cual, se explicaran los siguientes puntos: los objetivos general y específicos, el enfoque de la investigación, los informantes y campo de estudio, la importancia de la ética y la negociación, las técnicas e instrumentos de recogida de la información, las estrategias de análisis de datos, el informe final y se concluirá con la elaboración de un cronograma

temporalizado donde se mostrarán los pasos a seguir en la investigación.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Este apartado supone el punto de partida y referencia para contextualizar y ubicar tres conceptos fundamentales en el proyecto de investigación propuesto, así, se presentará en primer lugar, la *Educación Inclusiva*, como forma de atención a la diversidad del alumnado, siendo necesario para ello el respaldo de políticas curriculares que apuestan por una práctica educativa democrática, justa y, con un compromiso y predisposición por parte del docente para que su práctica educativa se encamine hacia la atención a la diversidad y la inclusión. A continuación, se analizará la *Discapacidad Auditiva* profundizando en su concepto y características, así como en la incidencia de las variables internas y externas en la lectura de textos del alumnado sordo. Seguidamente, un tercer subapartado sobre la *Comprensión Lectora*, considerando ésta como la base fundamental en la lectura de textos.

En este sentido y, siguiendo a Flick (2007: 55) explica que en este momento de la investigación y previa entrada en el escenario estudiado, el investigador parte del “*conocimiento teórico tomado de las publicaciones o hallazgos empíricos anteriores*”, pues “*el proceso de investigación aquí, además, no comienza como una tabula rasa. El punto de partida es más bien una pre-comprensión de la materia o campo de estudio*” (Ibíd.: 58) para de este modo poder avanzar en el objeto de estudio.

### **2.1: Educación inclusiva**

*“La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con lo fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir.”* (García Pastor, 1996; cit. por Arnaiz, 2003: 142).

En este subapartado vamos a presentar el concepto de Educación Inclusiva, la Historia, la Normativa Internacional y la Legislación Española.

### 2.1.1: Concepto, Historia y Normativa Internacional

El concepto de *inclusión* aparece a mediados de los años ochenta y comienzos de los noventa en el contexto internacional, a través de un movimiento compuesto por profesionales, padres y personas discapacitadas que se oponen al modelo existente sobre la Educación Especial, porque es segregador y discriminatorio y, por el contrario, se apuesta por una educación inclusiva basada en el principio de no segregación de los niños con dificultades, siendo su finalidad que todos los alumnos puedan participar y trabajar conjuntamente en el aula ordinaria para que desarrollen al máximo posible sus capacidades.

En referencia a esto, hay que señalar el movimiento que surge en Estados Unidos llamado “Regular Education Initiative”, (REI<sup>2</sup> en adelante), con la finalidad de la inclusión en la escuela ordinaria de los niños discapacitados. En dicho movimiento se cuestiona la ineficacia, de la educación especial planteando y defendiendo la reforma de la educación general y la especial donde éstas se unifiquen en un sistema único (Arnaiz, 2003). De este modo, *“todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas”* (Arnaiz, 2003:136).

Más tarde, a finales de los ochenta y principios de los noventa surge el movimiento de la *Inclusión*. Algunos de sus principales exponentes fueron: Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia; Barton (1988); Booth (1988) y Tomlinson (1982) en el Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda. En España, se puede destacar los trabajos de autores como Arnaiz (1996, 1997a), García Pastor (1993) y Ortiz (1996), quienes ponen de manifiesto su desacuerdo ante el modelo integrador. Además, se seguía manteniendo la idea de que las dificultades de aprendizaje provenían del déficit del alumno como consecuencia de la aplicación de un modelo médico de evaluación (Arnaiz, 2003).

---

<sup>2</sup>REI (Regular Education Initiative). Iniciativa de Educación Ordinaria que ha sido propuesta en los Estados Unidos. Sus miembros más destacados: Stainback y Stainback (1989), y Reynolds, Wang y Walberg (1987).



Con lo cual, estos autores plantean que es necesario un cambio enfocado a reconocer que las dificultades de determinados alumnos en el sistema educativo son consecuencia del modo de organización de los centros y de la maneras de enseñar que se plantean en éstos (Aisncow, Hopkins y otros, 2001; cit. por Arnaiz, 2003).

A este respecto, cabe señalar que esta nueva forma de pensamiento es planteada a nivel internacional, donde se puede resaltar la labor llevada a cabo por organismos como UNICEF<sup>3</sup> y la UNESCO<sup>4</sup> para que todos los niños en edad escolar tengan acceso a la educación (Arnaiz y Ortiz, 1998: cit. por Arnáiz, 2003). Algunas de las acciones y reuniones son: *Convención de los Derechos del Niño* (Nueva York, 1989); la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Tailandia, 1990); la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (Salamanca, 1994) (Arnaiz, 2003). Cabe destacar de entre las conferencias mencionadas esta última, ya que ha sido la que de modo más determinante ha favorecido el fomento de la educación inclusiva en todo el mundo. En ella se reconoce el derecho y la necesidad de que la escuela tiene la obligación de atender a todos los niños sean cuales sean sus características, necesidades, situaciones.... En esta línea, la escuela será una comunidad donde la diversidad es un hecho, y se realizarán las adaptaciones necesarias en el aprendizaje de cada niño (Tierney, 1993; cit. por Arnaiz, 2003).

Del mismo modo, se puede hablar también de la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas de distintos años, que ha contribuido en defensa de los más desfavorecidos al reconocimiento de los derechos humanos y de los principios de igualdad y equidad.

---

<sup>3</sup>UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, fundado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1946 con la finalidad de ayudar a los niños de Europa después de la Segunda Guerra Mundial.

<sup>4</sup>UNESCO: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se fundó en 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

Así como también, el Informe Delors<sup>5</sup> (1996), elaborado por una comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, va en la misma línea de argumentación, ya que se basa en la educación como instrumento fundamental para que la sociedad avance hacia ideales de paz, solidaridad, justicia y libertad, y se publica con el título: *La educación encierra un tesoro* (Casanova, 2011). En este sentido, la citada comisión expone cuatro pilares fundamentales en los que debe centrarse la educación en el transcurso de la vida de una persona, como son:

*Aprender a conocer*, no consiste tanto en conseguir conocimientos clasificados y fijados, sino de ayudar a cada niño a aprender a comprender el mundo que le rodea, para vivir dignamente, desarrollando así sus competencias tanto profesionales como sociales.

*Aprender a hacer*, enseñando al alumnado a trabajar en equipo para que aprenda a comunicarse y a solventar los problemas o conflictos que se puedan presentar.

*Aprender a vivir juntos*, tratando de participar y cooperar con otras personas a partir del desarrollo de la comprensión hacia los demás, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

*Aprender a ser*, esto tiene que ver con el hecho de otorgar a “*cada ser humano libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y de imaginación para desarrollarse en plenitud estética, artística, deportiva, científica, cultural y socialmente y a obrar con responsabilidad personal*” (Arnaiz, 2003:140).

Continuando con las normas internacionales que apoyan un modelo de educación inclusiva, será en el año 2000 en Senegal donde se lleva a cabo el *Foro Consultivo Internacional con el lema “Educación para Todos”*, proponiendo una educación integral y mayor interés en aquellos niños más vulnerables y desfavorecidos. Además, se incide en la eliminación de las desigualdades por cuestión de género a partir de garantizar el acceso total y equitativo.

---

<sup>5</sup>Informe Delors (1996). Elaborado por una comisión de la UNESCO para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje del siglo XXI. Está basado en el convencimiento de la educación como instrumento imprescindible para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, justicia social y libertad.

Posteriormente, la Convención Internacional de la ONU<sup>6</sup> sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), se plantea contribuir a la labor de que la sociedad se concencie sobre la necesidad de garantizar estos derechos en todos los ámbitos de la vida: como en la *“justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, habilitación y rehabilitación y, por supuesto, educación...”* (Casanova, 2011: 35).

Hay que destacar que España ha sido uno de los primeros países en vincularse a los contenidos que se contemplan en esta Convención, siendo algunos de ellos los siguientes (Casanova, 2011):

Se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y partiendo de la igualdad de oportunidades, para el desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de estas personas, así como sus aptitudes mentales y físicas. Además, se trata de conseguir su participación y colaboración en una sociedad libre.

Asegurar que las personas discapacitadas tengan acceso a la Educación Primaria y Secundaria inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones que los demás.

Que se lleven a cabo las medidas necesarias sobre apoyos y recursos para que la educación inclusiva sea un hecho.

Ofrecer a las personas con discapacidad la posibilidad de desarrollar habilidades para la vida y el desarrollo social, con el objetivo de que puedan participar plenamente en igualdad de condiciones en educación y como miembros de la sociedad.

Será ya en el año 2010 en Madrid, cuando se dé un paso más en esta relevante labor con la Conferencia Internacional sobre *“la Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”*. En dicha Conferencia, la atención se centró en los avances y los retos pendientes con el fin de lograr *“los objetivos de calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de todas las personas en la sociedad”* (Casanova, 2011: 36).

---

<sup>6</sup> ONU: Organización de las Naciones Unidas, que fue constituida en 1945 por 51 países cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial. Cooperar en asuntos como el Derecho internacional, la paz y la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos.

A lo largo de este recorrido expuesto anteriormente sobre las normas internacionales de la educación inclusiva, se puede comprobar cómo este concepto es una cuestión de derechos humanos y de equidad, aunque como bien expresa Casanova (2011: 31), su logro “*está siendo un largo camino, rico en experiencias pero arduo en su día a día*”, como consecuencia de diversos obstáculos que se deben derribar. Así, por un lado, se encuentran los *mentales*, que tienen que ver con prejuicios y, en muchos casos son como consecuencia de una falta de información, y por otro lado, los de carácter *económico*, que en muchos países constituyen una gran barrera infranqueable para muchos niños que no tienen la posibilidad de hacer efectivo su derecho a la educación, aún siendo algo que les corresponde y “*poseen como principio constitucional y declarado por encima de cualquier circunstancia*” (Casanova, 2011:32).

Por consiguiente, la *inclusión* supone una adaptación del sistema educativo para que sea capaz de educar a todos los niños independientemente de sus características personales, a partir de analizar el currículum, las estrategias metodológicas que se ponen en práctica, la organización de los espacios, el tiempo...Para ello, es necesario una “*escuela comprensiva, flexible, autocrítica, creativa, de calidad...*” (Casanova 2011:29), que proponga diferentes respuestas a la diversidad presente en las aulas, pero no sólo a los niños con necesidades educativas especiales, sino que hay que partir del hecho de que cada niño es único y diferente y hay que ofrecerles una educación personalizada y de calidad. Por lo tanto, el hecho de poner en práctica el principio de inclusión conlleva además un fuerte compromiso por parte de la escuela, para que a partir de dicha “*personalización educativa se garantice que cada alumno o alumna alcance de la mejor manera las competencias previstas en el sistema, a través de la estructura curricular establecida para ello*” (Casanova, 2011: 58).

Así pues, hay que continuar avanzando hacia el modelo inclusivo y, siguiendo a Agustín de la Herrán (2010; cit. por Casanova, 2011:30), expresa que:

*“El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son culturas inclusivas, prácticas inclusivas, comportamientos inclusivos. En conjunto se puede percibir como una evolución del comportamiento democrático, fundamentado en la coherencia en los niveles social, institucional y personal”.*

Con lo cual, se precisa de una organización educativa con unas características y con la posibilidad de poder atender a todas las personas escolarizadas diversas por principio y por naturaleza. Para ello será necesario un currículum abierto y flexible, es decir democrático, así como una organización escolar donde se pueda llevar a la práctica de forma óptima. Además, es muy importante abrir la escuela al mundo, así como la participación activa de toda la comunidad educativa, padres, asociaciones, voluntarios...para que aporten sus conocimientos tanto a nivel personal como en grupo, para colaborar de este modo al enriquecimiento y a la mejora de cada uno de los integrantes (Casanova, 2011).

En consonancia a todo esto Cabero y Córdoba (2009: 62) indican que *“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”*. Por lo tanto, donde este modelo de educación se lleva a cabo con éxito se respetan los derechos humanos y del estudiante, así, se puede señalar que *“el respeto a la educación para todos los otros es una piedra angular de la práctica democrática”* (Bunch 2008: 83). Por consiguiente, para que la inclusión sea una práctica real se habrá de partir del hecho de reconocer las diferencias individuales y el derecho a la singularidad de cada persona.

Con respecto a esto, López (2001; cit. por Cabero y Córdoba, 2009:66) afirma que *“tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales”*. En este sentido, deberemos plantearnos como profesionales de la educación hacia dónde caminamos, y qué cambios son necesarios en nuestro sistema educativo para poder caminar hacia la meta de una educación inclusiva, partiendo de procesos innovadores y dándole precisamente a las prácticas educativas una orientación inclusiva. Dichos cambios deberán llevarse a cabo en las estructuras físicas, en los aspectos curriculares, en los modelos de profesorado, expectativas...y con un Plan de estudios coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro. A este respecto, y como exponen Cabero y Córdoba (2009:62), *“la preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, de todo el alumnado”*.

En relación a esto, es importante puntualizar que para llevar a cabo una modalidad de escuela inclusiva se necesita ofrecer respuestas prácticas de manera que teoría y práctica vayan de la mano. Para ello, un aspecto esencial son las limitaciones del pensamiento en

lo referente a temas como igualdad y justicia, ya que esto condiciona las actuaciones docentes, porque si este pensamiento reside en nuestro interior, difícilmente la educación inclusiva se pueda llevar a cabo. Por lo tanto, la formación del docente para que la escuela inclusiva sea un hecho es esencial. Así, el sistema educativo debe disponer de los mejores profesionales, comprometidos con su trabajo, innovadores, reflexivos, artistas, cercanos a su alumnado, investigadores...

Todas estas características hacen posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice de la forma más adecuada y eficiente posible, teniendo en cuenta la complejidad de las distintas situaciones que se presentan en las aulas ya que la diversidad es un hecho y un valor educativo como consecuencia de que vivimos en una sociedad multicultural y globalizada. Así el docente, a partir de poner en práctica una de sus cualidades como es la de investigador, deberá indagar de forma crítica y reflexiva lo que ocurre en su aula, porque es muy importante que éste conozca tanto el contexto donde está emplazado el centro así como las características, necesidades e intereses de su alumnado para poder ofrecerle una atención personalizada e individualizada. En relación a esto, cabe señalar que, como expone Bunch (2008: 82), este tipo de enseñanza *“es un símbolo de respeto para toda la humanidad”*. Porque si esto no es así ¿dónde queda el respeto del alumnado que tiene algún tipo de discapacidad? ¿Por qué no pueden aprender conjuntamente con el resto de niños que no tienen discapacidad? en consonancia a esto este autor señala que:

*“la investigación durante el último cuarto de siglo indica que los alumnos que experimentan discapacidad alcanzan niveles más altos de logro académico y social en contextos inclusivos que en contextos segregados, la educación inclusiva parece ser académicamente más eficaz y más socialmente efectiva que la educación especial (Ibíd.: 82).*

Siguiendo en esta línea, y en relación a lo expresado con anterioridad sobre la dificultad en las prácticas inclusivas como son las barreras, ya que son las que impiden la atención a la diversidad, además de las citadas previamente, se encuentran, por un lado, las barreras *políticas*, en la medida en que existen normativas y leyes que se contradicen. Y, por otro lado, las barreras *culturales*, que van en relación a las actitudes orientadas a la clasificación del alumnado, es decir, el hecho de poner “etiquetas” como son alumnos “normales” y los “discapacitados”, teniendo como consecuencia la

segregación y la discriminación de estos niños. Además, las barreras *didácticas*, en cuanto que se fomenta la competitividad, con un currículum basado en disciplinas y que no tiene en cuenta el contexto ni las características del alumnado (López, 2008; cit. por Cabero y Córdoba, 2009).

De otra parte, otro matiz también importante que señala Bunch (2008) sobre el éxito de la educación inclusiva, es que independientemente del lugar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser prioritaria la dimensión humana, los sentimientos, el centrar la atención sobre las similitudes que tienen los niños, (lo que los une) así como el respeto ante los distintos ritmos y niveles de cada alumno. Por lo que, *“aprender más poderosamente que la mayoría, como ocurre con los estudiantes etiquetados como superdotados o talentosos es también aprendizaje, y digno de aplauso. Aprender más modestamente que la mayoría, del mismo modo, es también aprendizaje, y digno de aplauso”* (Bunch, 2008: 84).

Una vez expuesto el concepto de educación inclusiva, el contexto donde surge y las causas que lo originan, y algunas de las normas internacionales en el camino de la inclusión, se va a continuar en el subapartado siguiente con la normativa española sobre la educación inclusiva.

### **2.1.2: Legislación Española**

Continuando con la legislación en el ámbito nacional, será con *la Constitución Española de 1978* donde quedan recogidos los derechos de todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad (Casanova, 2011). El artículo 24 lo dedica a la educación, como derecho reconocido a todos los españoles y con la finalidad de que sea disfrutado en situaciones de igualdad. A la vez, se dispondrán políticas de integración y rehabilitación para las personas disminuidas físicas, psíquicas y sensoriales. En el artículo 9.2 se indica que se deberán eliminar los obstáculos para facilitar la participación de todos los ciudadanos en los diferentes ámbitos de la vida.

Más tarde, la Ley de la *Integración Social de los Minusválidos* (en adelante, LISMI) en 1982, establece como una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la educación, la integración laboral... Asimismo, la integración educativa en la escuela ordinaria, y sólo en ocasiones de excesiva gravedad los alumnos se escolarizarán en centros de educación especial.

Tres años después, El Real Decreto 334/1985, de *ordenación de la educación especial* establece un currículum basado en el general para todos, pero teniendo en cuenta las diferencias individuales.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de *Ordenación General del Sistema Educativo* (En adelante, LOGSE) introduce el término “*necesidades educativas especiales y consolidó los principios y prácticas necesarios para generalizar la escolarización integrada*” (Ibíd.:44).

A continuación, la Ley Orgánica 9/1995 de la *Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* hizo una definición sobre la población escolar con NEE, y el compromiso por parte de los centros públicos para escolarizar a este alumnado (Ibíd.).

Será ya en el marco del siglo XXI, concretamente con La Orden 235/2002 por la que se constituye *el foro para la atención educativa a personas con discapacidad* y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento, además, aparece por primera vez el término de inclusión, ya que se determina “*realizar los estudios e investigaciones y promover las innovaciones y avances necesarios que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad*” (Ibíd.: 45).

Llegados a este punto hay que decir que en nuestro sistema legislativo actual, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (En adelante, LOE) recoge que la educación debe estar basada en el principio de *inclusión*, y dedica el Título II a la *Equidad* en educación, y en el Capítulo I, artículo 71 a la atención de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante, NEAE), y se dirige al alumnado que presenta NEE, por un periodo de su escolarización o a lo largo de ella, y requiere apoyos y determinadas atenciones específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, dificultades específicas de aprendizaje o por condiciones personales o de historia escolar compleja.

Con la Ley de Educación en Andalucía (LEA 2007), se amplía incluyendo además la compensación de desigualdades sociales. Así, en el Principio 2º se indica que las Administraciones educativas deberán asegurar los recursos que se precisen para que el alumnado que necesite una atención educativa diferente a la ordinaria, como causa de



presentar NEE, pueda desarrollar al máximo sus capacidades.

En este mismo año, la Ley Orgánica 3/2007, para la *igualdad efectiva de mujeres y hombres*, en el capítulo II del Título II, implanta los criterios para orientar las políticas públicas en el terreno de la educación, con el fin de garantizar los mismos derechos a la educación de hombres y mujeres estableciendo igualdad de trato en los objetivos y en las actuaciones educativas, evitando así, que se produzcan desigualdades por causa de conductas sexistas o estereotipos sociales (Casanova, 2011).

Para concluir este subapartado, se puede indicar que con el paso del tiempo se ha ido profundizando y considerando la importancia de avanzar en el camino de la inclusión, con el objetivo de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de desarrollo integral, tanto personal como social, para que puedan incorporarse a la sociedad de forma productiva, autónoma e independiente, y disfrutando de una calidad de vida, independientemente de cuáles sean sus características personales, necesidades, intereses y motivaciones, estando así en igualdad de condiciones para que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades. Con lo cual, se trata de caminar todos juntos hacia una sociedad más democrática, justa y solidaria, donde se respeten las diferencias de cada persona y por el contrario éstas sean valoradas y se aprovechen para enriquecernos mutuamente.

Una vez expuesto el concepto de educación inclusiva, el contexto donde surge y las causas que lo originan, algunas de las normas internacionales en el camino de la inclusión, y la legislación española vigente, a continuación, en esta segunda parte de la fundamentación teórica de este proceso de investigación se va a recoger información sobre la discapacidad auditiva. Primero, se presentará la historia y, a continuación, el concepto características y variables de la discapacidad auditiva.

## **2.2: Discapacidad auditiva**

Como bien se ha venido exponiendo en el subapartado anterior desde el sistema educativo se deberá abordar la atención a la diversidad presente en las aulas. Para ello es esencial disponer y adecuar la respuesta educativa a las necesidades y particularidades del alumnado, con el fin único de que todos alcancen el mayor desarrollo posible, tanto personal como social, a partir de conseguir los objetivos que se establecen con carácter general en el curriculum oficial. Sin embargo, es un hecho que las personas con

discapacidad auditiva conviven a diario en una sociedad compuesta en gran parte por personas oyentes, con lo cual, deben enfrentarse a barreras comunicativas que representan grandes obstáculos para que puedan tener acceso a la información y a la comunicación en los distintos contextos como el escolar y el social. En este sentido, en el siguiente subapartado se va a presentar un pequeño recorrido sobre la historia de algunos individuos que se han preocupado por buscar soluciones al problema de la incomunicación de una parte de la sociedad como son las personas sordas, además, el concepto, y variables de discapacidad auditiva.

### **2.2.1: Aproximación histórica**

Según Padilla Góngora y Padilla Clemente (2007), en el siglo XVI Fray Pedro Ponce de León inventó un método capaz de hacer hablar a los mudos. También, escribió un libro aunque sin llegar a publicarse. Sin embargo, con posterioridad se habla de que se hizo un buen uso de él (Olmedillo y Puig, 1912; cit. por Padilla Góngora y otros, 2007).

Un siglo después, concretamente en 1620 Juan Pablo de Bonet discípulo de Ponce de León publicó en Madrid su obra *Reducción de las letras y artes de enseñar a hablar a los mudos*. Además, obtuvo gran éxito al trabajar con parientes de cortesanos de esta época. Otros seguidores de Fray Pedro Ponce de León y Bonet en España fueron Manuel Ramírez de Carrión o Pedro de Castro. Alguno de ellos tuvo éxito porque consiguió que personas mudas conversaran con claridad (Sanchs, 1670: cit. por Padilla Góngora y otros, 2007).

Será más tarde en el siglo XVIII en París, donde el maestro portugués Juan Pereyra fue maestro de sordomudos con gran triunfo por su parte.

Posteriormente, en el Congreso de Milán (1880) se apuesta por el Oralismo. Desde entonces hasta hoy día ha ido cobrando importancia los sistemas que se basan en el *bilingüismo*, aceptados éstos tanto por el profesorado como por las familias de niños sordos.

A continuación en la primera mitad del siglo XX, existe una influencia de los *métodos fonéticos*, que se apoyan sobre esquemas conductistas y contenidos que proceden del estructuralismo (Saussure y Jacobson).

En los años 50 surge el *cognitivismo*. Guberina presenta en el Congreso de Paris (1953) los principios del SUVAG<sup>11</sup>, que en un principio se utilizaba para aprender una segunda lengua y después de él nacería el Método Verbotonal, realizado concretamente para intervenir con personas sordas.

Sobre los años 70 surge en España el método conocido como *Cued Speech* (Cornett, 1967; Torres, 1988: cit. Por Padilla Góngora y otros, 2007) o *Palabra Complementada* (sistema para la comunicación de las personas sordas a través de la lectura labio facial correspondida con la palabra y una serie de complementos manuales).

Sería ya por los años 80 cuando hacen su aparición los sistemas *bimodales* (Schleesinger, 1978; Monfort et al.1982: cit. por Padilla Góngora y otros, 2007), que consisten en seguir con la estructura y uso de la lengua oral y también signos manuales.

Posteriormente, el Congreso de Hamburgo (1980) se decanta por el *gestualismo* (este lenguaje tiene como instrumento el gesto como medio para comunicarse).

Hoy día, existen muchas personas que se pronuncian en favor de la lengua de signos considerándola como la primera lengua de la persona sorda. En este sentido, cabe decir que actualmente está en vigor una normativa por la cual se reconoce la Lengua de Signos Española como lengua oficial, esto será con la Ley 27/2007, de 23 de octubre, con la cual quedan establecidas las medidas y apoyos necesarios a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

En esta línea, las investigaciones al respecto apuestan por el bilingüismo, es decir tanto el lenguaje oral como signado, aprendiendo en un principio la lengua de signos y posteriormente lo necesario de la oral para que las personas sordas puedan tener acceso a la lectura y escritura de modo eficaz.

---

<sup>11</sup>SUVAG: Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina. Instrumento que forma parte de la metodología Verbotonal.

En este sentido, las asociaciones de sordos trabajan para intentar lograr mejores condiciones para los quinientos mil discapacitados auditivos que existen en estos momentos en Europa, con el fin de que la sordera no sea un impedimento para conseguir el desarrollo personal y profesional acorde a sus capacidades. En consonancia a este tema,

*“es necesario trabajar con ahínco para encontrar caminos capaces de derribar esta barrera de comunicación tan importante para las personas sordas a la hora de disfrutar de una buena obra de teatro o una película de cine, ver la televisión, participar en reuniones, en charlas con amigos...”*(Padilla Góngora y Padilla Clemente, 2007: 37).

### **2.2.2: Concepto**

Según Sánchez Fernández (2011), indica que actualmente el concepto de *discapacidad auditiva* es entendido por lo que tradicionalmente se ha considerado como sordera. Esta expresión se utiliza a modo general con el fin de describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y, habitualmente usado como sinónimo de deficiencia auditiva e hipoacusia. Así se puede decir que, cuando se usa el término sordera puede ir en referencia a una pérdida auditiva moderada o leve pero también profunda.

En esta línea, y continuando con el concepto de discapacidad auditiva se puede definir éste como la pérdida o ausencia de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, siendo su consecuencia más inmediata una discapacidad a la hora de oír, con lo cual esto conlleva dificultades para acceder a la lengua oral.

A este respecto, si la audición es la principal vía a partir de la que se produce el desarrollo del lenguaje y el habla, habrá que tener presente que si existe alguna dificultad en la percepción auditiva del niño en los primeros años de vida, esto va a tener sus repercusiones influyendo en su desarrollo tanto lingüístico como comunicativo, en sus procesos cognitivos y, como consecuencia más general, en su posterior integración tanto en el ámbito escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990; cit. por García Perales y Herrero, 2008).

Dichas repercusiones pueden ser variadas, ya que en función de cada persona puede que sean prácticamente inexistentes o, por el contrario, que tengan una gran incidencia en cuanto a su desarrollo cognitivo y en el lenguaje. En este sentido, es fundamental

descubrir las causas o factores que caracterizan las diversas clases y grados de sordera, las características de cada niño, además las de su familia, y las de su medio social más próximo (Sánchez Fernández, 2011).

Seguidamente, se van a explicar las variables tanto internas como externas que repercuten en el desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva.

### **2.2.3: Variables internas**

La persona con discapacidad auditiva va a tener su desarrollo general condicionado en gran medida por distintos factores como el tipo de pérdida auditiva, el grado de afectación, la etiología de la sordera, la edad de inicio,... También, otras características que son compartidas por la comunidad oyente como son: el nivel cognitivo, la motivación, la edad, etc. En consonancia a esto, para poder comprender por qué y cómo las pérdidas auditivas inciden en el desarrollo, resulta necesario examinar algunos factores como son los siguientes (Marchesi, 1990: cit. por Sánchez Fernández, 2011):

El *grado de intensidad* de la pérdida auditiva. En algunos casos puede ser el que ejerza mayor influencia en el desarrollo de los niños sordos, tanto en las habilidades lingüísticas así como en las cognitivas, educativas y sociales. También, la *edad* en la que da comienzo la sordera posee una clara incidencia sobre el desarrollo infantil. Cuando ésta se produce anteriormente a los tres primeros años de vida, los niños sordos deberán aprender un lenguaje que es completamente nuevo. Cuando es después de los tres años la finalidad consistirá en la conservación de ese lenguaje y que se enriquezca. Además, *el origen de la sordera, congénita o adquirida*, va a ser otro factor relevante que habrá de tenerse en cuenta. Asimismo, tiene gran relación con la edad de la pérdida, con el desarrollo a nivel intelectual y con algunos posibles trastornos que se puedan asociar.

Por otra parte, y situándonos dentro de la perspectiva educativa, los niños sordos se suelen clasificar haciendo dos amplios grupos, por un lado, se encontrarían los *hipoacúsicos* y por otro lado, los *sordos profundos*. En cuanto a los primeros, son alumnos con audición deficiente aunque es funcional para su vida diaria, pero con la utilización de una prótesis. De este modo, estos niños pueden adquirir la lengua oral por el canal auditivo. Por otro lado, se encontrarían los sordos profundos, éstos son alumnos con una audición que no es funcional para sus acciones diarias, e incluso, con una gran

ampliación no se pueden aprovechar los restos. En este último caso, el sentido de la vista pasa a ser el principal vínculo con el mundo así como su vía de comunicación (Sánchez Fernández, 2011).

Asimismo, y siguiendo a García Perales y Herrero (2008), se pueden hacer distintas clasificaciones de la pérdida auditiva según cuales sean los fines, criterios así como de los puntos de vista de los autores que plantean el tema. A continuación se van a mostrar algunas de ellas como son las siguientes:

A) **Audiológica.** Se utiliza como referente el grado de pérdida auditiva y se mide en decibelios (dB) como:

-Audición *normal*: (0-20 dB). La persona no tiene ninguna limitación a la hora de percibir las palabras.

-Hipoacusia *leve o ligera* (20-40 dB). No se percibe la voz cuando ésta es débil o lejana. Generalmente, se califica a estos niños como poco atentos, así que es muy importante detectarla tanto antes como en la edad escolar.

-Hipoacusia *media o moderada* (40-70 dB). Una conversación con un tono normal no la oyen bien, así como una conversación lejana, sólo pueden captar algunos sonidos que les resultan familiares. Además, para que haya un mejor entendimiento deberán ver la cara de la persona con la que hablan y la conversación no deberá ser demasiado rápida.

-Hipoacusia *severa* (70-90 dB). Es preciso elevar el tono de voz para que la persona sorda la pueda percibir. Estos niños manifestaran un lenguaje muy escaso e incluso puede carecer de éste.

-Hipoacusia *profunda o sordera* (más de 90 dB.) Estos niños sólo perciben ruidos muy intensos e incluso algunos sólo vibraciones. Con lo cual, necesitan una rehabilitación auditiva y logopédica apropiada.

-*Cofosis o anacusia*. En este caso existe una pérdida total de la audición. Se puede indicar que son pérdidas excepcionales.

B) **Otológica.** Tiene que ver con el lugar donde se encuentre la lesión:

-Hipoacusia de *conducción o transmisión*: La sordera se produce por una alteración en el oído externo o medio, con lo cual se encuentra dañada la parte mecánica del oído.

Esto dificulta que el sonido llegue a activar debidamente las células del órgano de Corti. Algunas de las patologías más habituales son: otitis serosas, perforación, otoesclerosis, colesteotoma...

-Sordera *neurosensorial o perceptiva*: en este caso se encuentra afectada la cóclea órgano de Corti. Las causas que suelen ser más habituales se clasifican según el momento en que aparecen. Así se habla de prenatales, perinatales y postnatales.

-Sordera *central*. Tiene que ver con el no reconocimiento del estímulo auditivo por la existencia de una lesión en las vías auditivas centrales. Hay autores que la designan con el nombre de *agnosia auditiva*.

-Sordera *mixta*: aquí la patología se encuentra tanto en la vía de conducción del sonido, así como en la de percepción de éste.

#### C) Según el *momento de aparición*.

-Hipoacusia *prelocutiva*. Se refiere a la pérdida auditiva que se encuentra presente cuando nace el bebé, o surge con antelación a la adquisición del lenguaje (a los 2-3 años de vida). En lo referente a los casos de sordera grave o profunda el niño va a ser incapaz de aprender a hablar.

-Hipoacusia *postlocutiva*. Se refiere a una pérdida auditiva que hace su aparición posteriormente a la adquisición del lenguaje y, se produce de forma progresiva una alteración tanto en la fonética como en la voz.

D) En cuanto a las *causas* de la discapacidad auditiva, éstas se pueden clasificar en tres grupos (García Perales y Herrero 2008):

-*Prenatales*: Serán las alteraciones que tienen su aparición ya durante la etapa de gestación y, pueden ser de dos clases, de origen *hereditario-genético* (afecta a uno de cada 4000 nacidos, y están relacionadas con otros síndromes o patologías), o *adquiridas* (su procedencia viene de procesos infecciosos tales como la rubéola, toxoplasmosis, sífilis,...o por la administración de fármacos a la madre que pueden resultar dañinos ya que pueden llegar a través de la placenta al feto).

-*Neonatales*: Pueden tener su dependencia en muchos factores que se encuentran interrelacionados, como los niños que nacen prematuros, la anoxia neonatal...

-*Postnatales*: En este tipo se encuentran las hipoacusias que se presentarán a lo largo de la vida de la persona, distinguiendo como causas más primordiales enfermedades como la meningitis, el sarampión, la varicela,...

Asimismo, se puede señalar que las características de los niños sordos, conjuntamente con la incapacidad y reducción de la audición, todo esto tendrá como consecuencia para ellos una serie de efectos que, a la vez, estarán condicionados por varios factores como: la edad en la que se presenta, el grado de pérdida auditiva, el nivel cognitivo del alumno, la existencia o no de restos auditivos, la implicación de la familia, la rehabilitación realizada,...No obstante, no todas las personas sordas son iguales, ni su problema tiene que ser simplemente la pérdida auditiva, sino que la dificultad irá más allá y será el desarrollo general de éstas el que resultará afectado. En el caso del niño con hipoacusia, las consecuencias no significarán variaciones insuperables, aunque cuando éste tiene sordera las consecuencias son muchas y muy importantes, por lo tanto, su desarrollo personal de forma más general se puede ver afectado (Ibíd.).

Sin embargo, es importante puntualizar un aspecto como es el hecho de que los niños que presentan problemas en la audición no tienen forzosamente que tener disminuida su capacidad intelectual, aunque la dificultad en su evolución se manifiesta con determinadas problemas a la hora de adquirir e interiorizar el lenguaje. En consonancia con esto y, siguiendo a Gutiérrez (2011), indica que:

*“las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo han encontrado que los sujetos sordos y oyentes muestran muchas semejanzas en tareas de rendimiento mental en las que el lenguaje tiene relativamente poca importancia. Esto sugiere que la sordera en sí misma no dificulta el acceso a la información y el conocimiento, sino que las diferencias, dificultades o limitaciones perceptivas y cognitivas que experimentan los sujetos sordos se deben a la ausencia o insuficiencia de un sistema lingüístico-comunicativo, que se produce como consecuencia de la sordera y de la escasa adaptación que el medio realiza”.*

En este sentido, el aumento, y generalización de medidas *terapéuticas, educativas y sociales* ha posibilitado que el número de personas sordas que logran altos niveles de competencia social y cultural haya ido incrementándose con los años. Así pues, a estas



personas se les ofrece la posibilidad de compensar las diferencias, tanto en lo referente a lo sensorial, lo cognitivo así como a lo social. Por tanto,

*“es necesario analizar cómo podemos entre todos, desde la propia sociedad hasta el entorno profesional de la educación permitir a la persona con sordera, desde su niñez, desarrollar todas sus aptitudes sin renunciar en principio a nada, es decir sin negar ni el derecho a la igualdad en todo lo que sea posible ni el derecho a la diferencia, sobre todo en lo que tiene de positivo”* (Juárez, 2007: 73).

En este sub- apartado se han analizado algunas de las variables internas más relevantes que pueden incidir en el desarrollo personal del niño sordo. Por otro lado, también desde el momento del nacimiento estos niños se encuentran inmersos en un contexto familiar y social que ira determinado su desarrollo, a través de las distintas variables externas o contextuales como son las familiares y escolares que se van a presentar a continuación.

## **2.2.5: Variables externas o contextuales: familiares y escolares**

### **A) Variables familiares**

El entorno familiar va a ser determinante en el desarrollo del niño, y cuando éste además presenta una discapacidad auditiva, será esencial que ésta sea detectada lo antes posible para realizar las actuaciones precisas en beneficio de una evolución positiva del niño. En este sentido, y

*“confirmado el diagnóstico de la pérdida de audición en un niño o niña, se inicia una decisiva etapa para él y para su familia que, si no se aprovecha convenientemente, será un tiempo irrecuperable que comprometerá su desarrollo personal, la adquisición del lenguaje oral, sus futuros aprendizajes y su integración”* (Figueredo, 2002; cit. por García Perales y Herrero, 2008: 48).

Así el hecho de que la familia intervenga lo antes posible en la educación del niño con discapacidad auditiva es un aspecto de gran relevancia, ya que los primeros años de la vida del niño van a ser muy importantes para que el proceso rehabilitador sea eficaz. Con lo cual, el educador habrá de respetar el entorno psicoafectivo ya que será el que

determinará la madurez, aprendizaje y felicidad del niño, es decir, “*sin los padres, el educador no podrá llevar al niño sordo al pleno desarrollo cognitivo y verbal*” (Torres, 2001; cit. por Sánchez Fernández, 2011:28). Conforme a esto, se puede decir que hay determinados aspectos dentro del seno familiar que van a incidir directamente en el proceso educativo del niño, siendo algunos de ellos los que se exponen a continuación (Sánchez Fernández, 2011):

La *detección y aceptación* de la discapacidad auditiva. Para abordar la educación del niño sordo los padres deberán comprometerse con el gran desafío que supone enseñar partiendo del aprendizaje de otras estrategias de comunicación, obteniendo la información necesaria para promover el desarrollo y el aprendizaje del niño y situando siempre las expectativas en un alto nivel. Para ello es preciso que dispongan de servicios de asesoramiento y apoyo formados por otros padres. De este modo, mejoran sus competencias, habilidades y destrezas para comunicarse con sus hijos sordos.

El *compromiso con un código de comunicación*. El problema que se genera cuando no se tiene a disposición un código eficiente que ofrezca la seguridad de la interacción lingüística, el desarrollo intelectual y lingüístico, la socialización y el aprendizaje escolar, se evita con la ayuda lo más pronto posible de un código de comunicación. No obstante, aunque la elección de los padres fuese el código oral, será imprescindible que utilicen un código visual fluido y eficaz, con el cual puedan traspasar información a sus hijos para que les puedan describir con detalle las características de las cosas, contarles un cuento, charlar...

Asimismo, los padres precisan del conocimiento del uso de estrategias de comunicación visual, a la vez, que utilizan y aprenden otros sistemas de comunicación. Éstas son las siguientes: a) El contacto *físico y visual*. Dicho contacto visual es primordial para que se desarrollen habilidades comunicativas. Por ejemplo, tocándole de forma leve en el brazo, o moviendo las manos...; b) La *alternancia de la mirada* (atención dividida). Los padres señalan alguna cosa para atraer la atención del niño y recuperan la atención visual para continuar conversando sobre el objeto; c) *La ayuda de un estilo comunicativo*. Éste se apoya en cinco ideas esenciales para crear interacciones comunicativas positivas y naturales: 1º: Confiar en las competencias comunicativas del niño; 2º: Considerar que lo que realmente importa es comunicar; 3º: Aprovechar los intereses del niño para captar su atención y trabajar la comunicación enfocada en un

aspecto. 4º: Respetar los turnos en la comunicación dándole al niño un papel activo en ésta; 5º: Entablar distintas interacciones comunicativas donde tengan cabida también los sentimientos y emociones.

En consonancia con esto, los padres deberán tomar la decisión más relevante, pero respaldados con el asesoramiento de profesionales tanto de la medicina como de educación, adoptando el código oral, el código visual o los dos como sistema para comunicarse con su hijo. A partir de ese instante, la tarea estará dirigida, por un lado, a seleccionar un centro educativo que disponga de los recursos materiales y humanos en función de la opción comunicativa seleccionada y, por otro lado, a fortalecer, desarrollar y apoyar el aprendizaje del código seleccionado utilizando y empleando una comunicación diaria, para facilitar su dominio y aprendizaje (Sánchez Fernández, 2011).

## **B) Variables escolares**

### **El apoyo de la familia en el proceso educativo**

Durante el periodo de tiempo que todos los niños permanecen en el sistema educativo, éstos precisan compartir con sus familias las tareas de repaso y estudio que le van a servir para asimilar y afianzar los aprendizajes que en el curriculum se recogen, en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes. En este sentido, existen investigaciones con alumnos en edad escolar sin discapacidad que confirman que esta clase de estrategias son garantía de éxito escolar. Centrándonos ahora en los niños con discapacidad auditiva, con más motivo éste puede ser un factor primordial para garantizar la continuidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los padres pueden cooperar a través de las actividades que se exponen a continuación (Ibíd.):

*-Supervisión* de las actividades y *asesoramiento* en cuanto a las dudas o complicaciones con la tarea.

*-Ayudar* a la *comprensión* de textos y conceptos que como consecuencia del nivel de abstracción generan complejidad mientras se lleva a cabo el estudio personal.

*-Apoyar a organizar y estructurar* la información en los primeros cursos en el sistema educativo.

-Proporcionar ayuda para acceder a la información *gráfica, fotografía o vídeo*, que pueden servir para clarificar los contenidos del currículum.

### **La colaboración con la escuela.**

El hecho de que la familia colabore con la escuela es otro de los factores de especial relevancia en la educación de todos los niños en general. En lo referente al alumnado sordo será muy aconsejable reforzar la cooperación con mucha más importancia, porque de este modo, se garantiza una trayectoria adecuada de este alumnado durante su paso por el sistema educativo en la etapa obligatoria. En este sentido, en las cuestiones de más importancia que los familiares pueden colaborar son las siguientes (Ibíd.):

-Apoyar a los niños *afectiva y emocionalmente*. La familia puede estimular el desarrollo del niño enfatizando sus logros y ofreciéndole los apoyos y ayudas que precise para que venza las dificultades, y que consigan un autoconcepto y autoestima positivos que les ayuden a adquirir seguridad y equilibrio emocional.

-Hacer un *seguimiento* continuo de las *tareas escolares*: actividades y estudio personal, ayudándoles si tienen dudas o problemas así como proporcionarles materiales de consulta para que se consoliden los aprendizajes.

-El *mantenimiento* apropiado de la *prótesis* y el seguimiento audio-protésico van a ser una garantía para aprovechar la audición en la escuela a través del uso de equipamiento adicional que posibilita al niño el apoyo en la audición y en la lectura labio-facial para su comunicación del aula.

-Facilitar *información* referente al entorno *social y cultural*, y la posibilidad de relacionarse con iguales a través de la integración del niño en grupos heterogéneos y en actividades culturales, deportivas y recreativas, para despertar el interés y la motivación del niño por las actividades del mundo que le rodea y con la finalidad de que integre socialmente.

En definitiva, el proceso de comunicación es realmente importante en la vida de las personas, de tal forma que “*no podemos conocer la realidad sin la ayuda de los demás: la comunicación tiene un papel evidente en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de las reglas sociales que rigen el mundo*” (Monfort, 2007). En este sentido, “*Una comunicación precoz es fundamental para el desarrollo social y afectivo del niño*

*con sordera: estamos seguros que los niños que han establecido buenas habilidades socio-comunicativas dentro de su familia están mejor equipados para aventurarse en el mundo social”* (Vaccari y Marschark, 1997: cit. por Monfort, 2007).

### **2.3: Comprensión lectora**

Cuando se habla del proceso de lectura, no se trata solamente de descubrir el significado de las palabras sino que esta práctica va más allá demandando por parte del lector una interacción con el texto, con lo cual se refiere tanto a los aspectos mecánicos así como a la comprensión de dicho texto. Aquí tiene gran relevancia el hecho de que el niño con discapacidad auditiva pueda lograr el acceso a la lectura con un grado óptimo y funcional, es decir, saber leer siendo capaz de inferir e interpretar cualquier tipo de texto de forma crítica (Villalba, 2007). En este sentido, Comes (2001) señala que hay tres elementos primordiales para que se lleve a cabo una lectura y comprensión lectora adecuadas, como son: *“el texto, el lector y la interpretación o representación que del texto hace el lector”* (Ibíd. 417). Este proceso no es nada fácil, además, son muchas las habilidades que se precisan para que se consiga una adecuada comprensión, siendo éstas las siguientes (Cooper, 1990: cit. por Comes, 2001):

-Habilidades y procesos que se corresponden con algunas claves con el fin de comprender el texto: a) Habilidades de *vocabulario* para que el alumnado aprenda el significado de las palabras; b) *Reconocer la información* importante de un texto como es, descubrir la idea principal del texto, los detalles importantes, la relación existente en los hechos de un texto, etc.

-Procesos y habilidades para conectar el texto con las experiencias previas: a) *Inferencias*. El niño a partir de la información del texto aprende a descifrar lo que se encuentra implícito y que el autor quiere revelar. b) *Lectura crítica*. El alumno aprende a hacer una valoración y a expresar su opinión conforme va leyendo. Para ello él tiene que buscar apoyo en su experiencia previa, por ejemplo, prejuicios, suposiciones...c) *Regulación*. Consiste en que los niños aprendan algunos procesos para que señalen si el contenido de cierto texto posee sentido. Así, conforme van leyendo van aclarando conceptos, haciendo resúmenes, predicciones y haciéndose preguntas.

Además, el alumno sordo va a necesitar, para poder adquirir las habilidades citadas anteriormente, la intervención por parte de los docentes principalmente en lo referente a dos elementos: “*el texto y el sujeto*” (Ibíd.), como se muestra a continuación:

**-La *intervención sobre el texto*.** El docente lo que pretende con su ayuda es actuar sobre el texto con el objetivo de reducir su dificultad y, a la vez, que se facilite la comprensión de éste. Con este fin existen diferentes ayudas intratextuales y extratextuales (García y otros, 1995; cit. por Comes, 2001):

*-Ayudas intratextuales.* Se trata de dar un orden al discurso, por ejemplo, realizar una frase al inicio para hacer una introducción. También, señalizaciones que consisten en palabras u oraciones que el autor puede incluir en el texto con la finalidad de que se pueda reconocer la estructura de dicho texto, en lo referente a la relación existente entre las ideas de éste.

*-Ayudas extratextuales.* a) Objetivos y cuestiones. Tiene que ver con actividades que el niño deberá realizar al enfrentarse con el texto. Por ejemplo, se le explica al alumno las finalidades a conseguir con la realización de la tarea. b): Títulos y sumarios. A partir de impulsar la información del contexto precisa para entender el texto. c) Organizadores previos. Con su naturaleza introductoria tienen el objetivo de actuar de “puente” entre los conocimientos del niño y los que precisa conocer para que pueda incorporar estos nuevos conocimientos. d): Esquemas o sumarios estructurales. Presentan la información esquemáticamente subrayando las conexiones entre las ideas primordiales del texto.

En consonancia a esto, hay que resaltar la gran ayuda como estrategia el uso de mapas conceptuales, que como expresa Cooper (1990; cit. por Comes, 2001: 420),

*“esta estrategia es inmejorable para generar la información previa, requerida para la lectura, y enseñar el significado de las palabras. También es útil como actividad complementaria para ampliar y enriquecer el vocabulario, pues, a través de ella, los niños captan como se relacionan las palabras. La estrategia les permite internalizar esas palabras e incorporarlas a sus esquemas previos”.*

**-La *intervención sobre el sujeto*.** Se puede decir que a lo largo del tiempo no ha habido una instrucción adecuada en lo referente a la comprensión lectora. En este sentido, hoy día, se ha procurado corregir esta situación investigando nuevas formas de enseñar. Así,

el docente además de intervenir sobre el texto con la finalidad de que éste sea más comprensible, deberá intervenir con el alumno para que aprenda estrategias más representativas y con significado, y que pueda resolver individualmente los problemas en la comprensión que se encuentre en su proceso de lectura. En relación a esto, están los programas de instrucción para aprender habilidades y estrategias para comprender el discurso como son: “*modelado simbólico, participación guiada, explicación o instrucción directa, y enseñanza recíproca*” (Ibíd. 421). Cabe señalar, que aunque de todos ellos se ha podido demostrar su eficacia, sin embargo, el de instrucción directa presenta más posibilidades. Así, el alumnado obtendrá información sobre los objetivos que se pretenden y de las estrategias cognitivas apropiadas para que el aprendizaje sea eficiente. Por consiguiente, se puede indicar que la enseñanza de la lectura debería dotar al alumnado de las estrategias suficientes para afrontar los distintos textos, tanto a nivel académico como cotidiano, y siendo capaz de inferir las intenciones implícitas (aprender, disfrutar, resolución de problemas). Con lo cual, se trata de que los alumnos ante un texto concreto (Solé, 2006):

-Sépan comprender qué *propósitos* conlleva la lectura.

-Qué es lo que han de leer.

-Por qué leer esto y no otra cosa.

-La utilidad de lo que van a leer.

-Que se *interesen* y estén *motivados* con su lectura, a partir de la puesta en marcha de sus conocimientos previos, es decir, que se produzca el cruce entre las experiencias del niño con los conocimientos que le aporta el texto para que éste construya su propio conocimiento.

-Que tengan la capacidad de saber *enfocar* lo que es *relevante* partiendo de los objetivos que dirigen la lectura, es decir, que sepan descifrar la información fundamental que les ofrece el texto, de la no relevante.

-Que dispongan de la capacidad para *evaluar* la *coherencia interna* del texto, así como su adaptación al conocimiento previo y a las expectativas esperadas, o sea, el sentido del texto y la relación y conexión entre sus ideas.

-Que puedan comprobar su comprensión del texto a partir de  *sintetizar, revisar y preguntarse* sobre cuáles son las ideas principales y ver su capacidad para reconstruir el hilo argumental.

-Deben proponerse elaborar y hacer distintas inferencias como  *interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones*, sobre el problema planteado, el significado de los términos, etc.

En este sentido, para que el niño aprenda a usar estas estrategias será a partir de ponerlas en práctica con la realización de actividades, ya que la comprensión lectora tiene que ver con la combinación de todas ellas. De este modo, si el alumno hace una síntesis de un texto esto conlleva, reconocer los objetivos manifiestos de lectura, ser capaz de saber seleccionar lo que es importante de lo que no lo es, poder extraer unas conclusiones...(Solé, 2006). Así, la concepción actual de la lectura es una actividad cognitiva compleja donde el lector tiene una actuación activa ya que interactúa con el texto. Desde esta posición, es de gran urgencia que el acto de leer sea repensado en la escuela desde tres dimensiones, siendo éstas las siguientes (Ibíd.):

-La lectura es el  *objeto* de conocimiento. Así pues, el aprendizaje de la lectura está referido a aprender a comprender lo que se lee relacionándola con contextos significativos.

-La lectura es un  *instrumento* de conocimiento. Con lo cual se trata de la enseñanza de la lectura poniendo en práctica las estrategias citadas anteriormente, como por ejemplo: comprender qué propósitos conlleva. Es decir, hacer una búsqueda de información, leerla, hacer una síntesis, sacar las conclusiones...y, todo esto aprendiendo a trabajar en grupo y de forma autónoma e independiente cuando las circunstancias así lo requieran.

-La lectura es un  *medio* para el placer, el gozo y la distracción. Aquí, de lo que se trata es que los alumnos lean lo que les gusta y respetando en todo momento su ritmo particular, teniendo como modelo tanto a su profesor como a los demás compañeros.

Igualmente, otro aspecto a tener en cuenta y sobre el cual también se debe deliberar es que la lectura es un tema a tratar en el proyecto curricular de centro. Por lo tanto, será necesario considerar esta cuestión si se pretende progresar en la enseñanza de una *“lectura que sea útil y no discriminatoria, que ofrezca todo el alumnado la posibilidad de aprenderla y disfrutarla (y no sólo a aquellos que por sus condiciones familiares y*



*personales lo tienen más fácil” (Ibíd.: 30). En esta línea, será preciso que conjuntamente con los progresos de las nuevas tecnologías y en didáctica, los futuros profesionales de la educación tengan una buena formación para poder afrontar la enseñanza de la lectura de manera diversificada y con distintas estrategias, con el fin de conseguir aprendizajes funcionales y gratificantes para todos (Ibíd.). Por lo tanto, lo que se “requiere es dominar la lengua en la que el texto está escrito, habilidad en el uso de los códigos fonológicos, buena memoria a corto plazo, amplia información sobre el mundo, habilidad inferencial y práctica lectora” (Villalba, 2007: 96).*

Por otro lado, Sánchez Hipola (2001) nos presenta algunas de las estrategias que van a ayudar a que el alumnado sordo tenga acceso a la lectura, éstas son las siguientes:

-Adecuar los textos escritos al vocabulario y al nivel de cada alumno, en relación a sus competencias tanto cognitivas como curriculares.

-Para favorecer la comprensión es apropiado la presentación de “*gráficos, dibujos, esquemas y mapas conceptuales a través de soportes y apoyos visuales y de los recursos técnicos y tecnológicos*” (pg. 222).

-Mostrar enunciados y plantear preguntas *claras, precisas y directas*, ayudando de este modo a la comprensión y asimilación de la información del texto.

-Impulsar el uso del diccionario con la finalidad de que el alumno sordo aprenda los distintos significados de las palabras dependiendo del contexto y las diversas utilizaciones de las mismas (Bilbao y Santa Olalla, 1999).

-Uso de *mapas semánticos y conceptuales* como estrategia técnica para elaborar y aprender vocabulario, además, como entrenamiento previo de comprensión lectora.

Finalmente cabe puntualizar que para que el alumnado sordo pueda mejorar su lectura es necesario que conozca el idioma en el cual “*el texto está escrito (Estructura fonológica, recursos morfosintácticos y pragmáticos) y su competencia lingüística general*” (Villalba, 2007: 107).

A continuación, pasamos a realizar un análisis de las investigaciones más actuales y representativas, con el objetivo de obtener una visión holística sobre la situación actual en relación al alumnado con discapacidad auditiva y su proceso de la comprensión lectora.

## 2.4: Revisión de investigaciones

A la hora de llevar a cabo un estudio es importante tener conocimiento sobre la situación actual de las investigaciones que están relacionadas con el tema objeto de estudio de este proyecto de investigación. En este apartado, se van a analizar distintas investigaciones con la finalidad de hacer un planteamiento más realista y fundamentado para conseguir una visión holística sobre los niños sordos y el proceso de la comprensión lectora.

Comenzamos con la primera investigación titulada: *Dificultades lectoras en niños con sordera*, y fue llevada a cabo por Augusto, Adrián, Alegrí y Martínez de Antoñana (2002), quienes hicieron varios estudios con la finalidad de obtener un mayor conocimiento sobre el proceso de lectura del alumnado sordo.

Un primer estudio hace referencia al *nivel de vocabulario* que adquieren los niños sordos a lo largo de la Educación General Básica. En cuanto a los participantes (tanto en este estudio como en los restantes estudios) colaboraron 49 alumnos sordos, de edades comprendidas entre 7 y 13 años y, 49 niños oyentes, de edades comprendidas entre 7 y 12 años.

Con este primer estudio se pudo confirmar que los datos recogidos iban en la misma línea que otros resultados de otras investigaciones que se habían llevado a cabo. Con lo cual, se concluyó diciendo que los niños sordos presentan tanto al comienzo de su escolarización como cuando terminan el ciclo de Educación Primaria un nivel de vocabulario más escaso que los niños oyentes.

Estos autores expresan que el vocabulario es muy necesario aunque no garantiza la *comprensión lectora*, por lo que, decidieron la realización de un segundo estudio sobre este aspecto. Así, el objetivo consistió en descubrir la relación que había entre la comprensión de las palabras y la de las frases simples, complementado de este modo las pruebas del estudio anterior sobre vocabulario.

En conclusión, estos autores destacan que es imprescindible el reconocimiento de palabras, pero a la vez, y no de menos importancia es la relación existente entre éstas. Con lo cual, habrá que partir de la eliminación de errores en una primera fase, tanto semánticos como sintácticos, ya que varían el significado de la frase y que en los niños sordos los dirige a frases sin ningún sentido además, a una lectura no comprensiva.

Posteriormente, estos autores realizaron un tercer estudio dirigido a las *habilidades metafonológicas*. El objetivo consistió en analizar la calidad de las representaciones fonológicas de los niños con sordera, por ser una variable esencial en el proceso lector. Además, se tuvo en cuenta el problema que representa para las personas sordas el percibir el lenguaje, con lo cual se optó por la presentación de pruebas apoyándose en dibujos. Cabe destacar en este estudio, que el mayor problema estuvo en la prueba de Rima, después, la de sílabas y, siendo en la de fonemas en la que todos los niños obtuvieron puntuaciones más altas.

En último lugar, el cuarto análisis consistió en las relaciones existentes entre vocabulario, comprensión lectora y habilidades metafonológicas. Además, se decidió comprobar la existencia de diferencias a la hora de la realización de tareas de lectura en alumnos sordos, tomando en cuenta algunas variables como: el estatus de los padres de los niños con sordera de este estudio, y el grado de pérdida auditiva. Sin embargo, no se pudo demostrar claramente que hubiera una relación directa con estas variables.

Finalmente, es importante exponer las conclusiones generales a las que llegaron estos autores. Éstos indican que la disposición de vocabulario por parte del alumno sordo no es garantía de éxito en la comprensión lectora, como se ha podido demostrar en esta investigación. De este modo, esto conduce a apostar por un desarrollo de un conocimiento relacionado con los elementos fonológicos de la lengua oral en los niños sordos, porque afecta a la calidad en cuanto a su lectura comprensiva. En relación al estatus parental no se hallaron diferencias significativas en lo que respecta a niños con sordera de padres sordos, y niños con sordera de padres oyentes. Sin embargo, si hubo algunas mejoras en todas las pruebas realizadas por niños sordos con padres sordos, excepto en las de habilidades metafonológicas.

En esta línea, se puede hablar de la existencia de recientes investigaciones que han manifestado las ventajas del uso de la lengua de signos como soporte en el campo de la semántica y a nivel de formación de conceptos (Andrews, Winograd y Deville, 1994; cit. por Augusto, Adrián, Alegrí y Martínez de Antoñana 2002); en lo referente a la motivación y el aprendizaje significativo de la lectura (Hall, 1995; cit. por Augusto, Adrián, Alegrí y Martínez de Antoñana 2002); o como consecuencia positiva en la comprensión lectora así como en la disposición hacia el lenguaje escrito (Swarholm, 1999; cit. por Augusto, Adrián, Alegrí y Martínez de Antoñana 2002). Así, concluyen

estos autores afirmando que, según los datos recogidos en estos estudios no pueden refutar estos beneficios, pero por otro lado, tampoco los desmienten. Por lo tanto, proponen nuevas investigaciones para volver a interpretar la variable status auditivo en relación con la familia, es decir, las habilidades de comunicación entre padres e hijos, y la etapa para adquirir el primer sistema de comunicación en la persona sorda. Con lo cual, el niño sordo deberá disponer de un sistema de comunicación a edades tempranas para que le ayude a comunicarse, éste podría ser el lenguaje de signos, aunque sin dejar de lado el lenguaje oral con el objetivo de garantizar un aprendizaje de su proceso lector.

En este mismo año (2002), en Chile, Herrera llevó a cabo un estudio titulado *Desarrollo de Habilidades Lectoras en Sujetos Sordos Signantes, a partir del uso de Códigos Dactílicos*, donde investiga sobre el papel que representa la lengua de signos en el aprendizaje del proceso lector en los sujetos sordos signantes. Así, se examinan los principales problemas de este proceso, partiendo del análisis de la concepción de la sordera y la manera en la cual se relaciona con el lenguaje escrito. Además, se hace un análisis de las dificultades de estas personas en lo referente a la competencia lingüística, así como de los procesos que se implican en la lectura para indagar sobre las causas de las deficiencias en el nivel de lectura.

El objetivo de la investigación consistió en hacer una revisión sobre los códigos fonológicos que utilizan los lectores sordos, y poniendo un especial interés en estudios que han podido demostrar el uso de códigos de procesamiento alternativo sobre la información lingüística. Para este fin se propusieron las siguientes estrategias pedagógicas: desarrollo de un amplio conocimiento de la Lengua de Señas Chilena (LSCh, en adelante) y la dactilología como parte de ésta; asociar a partir de la más temprana edad la LSCh, así como, la dactilología a través de la lectura; proponer el aprendizaje de conceptos nuevos a partir de la LSCh, dactilología y lectura; fomentar la realización de actividades de codificación y recodificación a través de uso de métodos visuales; y favorecer un bilingüismo equilibrado en los alumnos sordos, es decir, que estos niños desarrollen todas sus capacidades al máximo posible tanto en lengua oral como escrita.

Finalmente, esta autora tras su investigación pudo señalar que el uso de varios códigos visuales en el ámbito educativo puede ayudar, en la etapa primera del proceso lector, a que los niños sordos signantes refuercen una estrategia de lectura alfabética.

Un año después también en Chile, otra investigación a destacar por su relevancia fue realizada por Cabrera, Lissi, Raglianti, Grau y Salinas (2003) titulada *Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación*. En relación al primer objetivo de este estudio, éste consistió en la realización de una descripción de los logros conseguidos en la lectura y escritura por los alumnos sordos que iban a escuelas especiales. Por un lado, para entregar a los docentes de estos niños información de utilidad, y por otro lado, para recoger información importante a partir de plantear estrategias que ayudarán a mejorar la situación que tenían. En cuanto al segundo objetivo tuvo que ver con la formación de probables relaciones entre las habilidades de lectura y escritura, habilidades comunicativas, además, determinados antecedentes del alumno y su situación escolar.

En cuanto a los participantes, la muestra estuvo formada por 67 alumnos, con edades comprendidas entre 5 años y 8 meses y 15 años, y con una pérdida auditiva severa profunda. Estos alumnos fueron agrupados en tres niveles con el fin de plantear las tareas que se ofrecieron teniendo en cuenta sus capacidades e intereses.

Asimismo, se utilizó un conjunto de instrumentos con la finalidad de medir las habilidades básicas de lenguaje como la lectura. Para ello se planteó una batería de evaluación formada para evaluar la decodificación, el vocabulario visual, la comprensión lectora, y el lenguaje comprensivo y expresivo. También, se diseñó una Pauta de Registro para organizar la información que se recopiló sobre la evaluación a cada alumno, y un Manual del Evaluador donde se recogían las instrucciones para la puesta en práctica de los instrumentos.

Posteriormente a este proceso, a las conclusiones que se llegaron fueron las siguientes: los alumnos sordos chilenos presentan algunas dificultades en el progreso de habilidades básicas de lectura, aunque se señaló, que hay un mejor rendimiento por parte de aquellos niños que han estado en menos centros. Con lo cual se deduce, que muchos cambios son un factor negativo. Además, cabe destacar la importancia de contar con la certeza sobre la manera en la cual los niños sordos desarrollan las habilidades lingüísticas, al mismo tiempo, la disposición de las condiciones adecuadas en el

contexto para que puedan desarrollarlas dichas habilidades (Marschark, 2002; cit. por Cabrera 2003).

Siguiendo con otras investigaciones que se realizaron también en Chile hay que tener en cuenta la realizada por Herrera, Puente, Alvarado y Ardila (2007), sobre *Códigos de Lectura en Sordos: la Dactilología y otras Estrategias Visuales y Kinestésicas*. Este estudio se centró más especialmente en analizar las dificultades de la lectura partiendo del enfoque fonológico, la lengua de signos y la utilización de códigos dactílicos.

En cuanto a los objetivos propuestos fueron: averiguar los *problemas* de los niños sordos profundos para que puedan tener acceso a los códigos fonológicos, como componente natural de relación del lenguaje oral y el escrito; ofrecer un análisis compuesto por el papel de la fonología, la dactilología y la lengua de signos, unido a distintos códigos visuales como tácticas complementarias que posibilitan la lectura y la escritura; y; plantear un modelo alternativo para la lectura de sordos donde queden incluidos los elementos anteriores.

Tras su estudio, estos autores apostaron por un modelo donde los sordos construyen sus representaciones fonológicas a partir de las informaciones que reciben, aunque éstas no necesariamente tienen que ser acústicas. Además, en esta investigación se evidenció especialmente que los sordos profundos optaban por el uso de códigos visuales en vez de auditivos para leer y acostumbrarse a la lengua hablada. Asimismo se pudo demostrar que estos niños con un adecuado dominio de la lengua de signos obtienen un mayor rendimiento en lectura que aquellos que exclusivamente practican el método oral puro. Con lo cual, cabe destacar como se demostró en este estudio, que un buen entrenamiento utilizando códigos dactílicos resulta ser de gran eficacia a la hora de segmentar palabras en sílabas y letras (Puente, Alvarado y Herrera, 2006; cit. por Herrera, Puente, Alvarado y Ardila 2007).

En este sentido, estos autores señalan que es recomendable el uso de otras estrategias para complementar como son: la dactilología, la palabra complementada y la lectura labial. De este modo y a partir de estas tácticas, los niños pueden percibir los aspectos morfológicos como los plurales, las desinencias verbales... A modo de conclusión, cabe matizar que los implantes cocleares podían ser un gran avance para aprender a leer y escribir pero no se puede hablar de los efectos que pueden producir a largo plazo.

Otra investigación importante fue la realizada por FIAPAS (2009). Ésta se trata de un monográfico de estudios sobre la población con sordera en España y, se titula *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Dicho estudio surge, por una parte, ante la necesidad de tener datos en cuanto al grado de conocimientos que adquiere este alumnado, al desarrollo de aptitudes y capacidades, así como, de habilidades instrumentales. Por otra parte, se consideró importante reconocer avances (metodológicos, el mayor rendimiento de ayudas técnicas o el uso más eficaz de las nuevas tecnologías) y carencias.

Concretamente uno de los objetivos que estos autores pretendían con esta investigación consistió en evaluar el nivel lectoescritor de los niños sordos. También, valorar la influencia referente al aprendizaje y el rendimiento escolar a partir de un estudio transversal sobre la muestra.

Para la obtención de los datos, se hizo una selección de 157 alumnos, de 23 provincias y 13 comunidades autónomas. Finalmente, la muestra quedó formada por 100 alumnos, que a partir de la puntuación que consiguieron en las pruebas de comprensión de textos (PROLEC-Primaria y PROLEC- SE Secundaria), posibilitó hacer dos grupos de 50 lectores, de nivel alto y, de nivel bajo. Según estos autores, el hecho de que se tomara como referencia estos resultados fue por la influencia de la comprensión lectora en el rendimiento académico y su relación interna con el lenguaje, y más exactamente con la lengua oral.

Asimismo, en la investigación se estudiaron distintas variables y materiales como: la Historia personal, familiar y escolar, a partir de la realización de cuestionarios de datos; el Coeficiente Intelectual, que se midió con el test de inteligencia no verbal TONI-2; la Conciencia Fonológica, con una prueba de palabras y pseudopalabras con la finalidad de evaluar a los alumnos que tienen dificultades para la lectura; los Procesos Lectores, con la batería PROLEC, que está fundamentada en el modelo cognitivo para reconocimiento de letras, de palabras y los procesos que tienen que ver con la sintaxis y la semántica; y el Rendimiento académico a partir de la recogida de notas.

En cuanto a las conclusiones a las cuales llegaron estos autores con el estudio, la más evidente fue la *heterogeneidad*, por ser la que mejor especifica las características de los niños sordos como grupo. Ésta se verifica por la diversidad de características personales y las situaciones educativas y sociales que se detallan en los casos estudiados. Además,

las diferencias que se encuentran no están en relación con el *coeficiente intelectual* (CI), sino con la asociación de otras variables tales como, la detección precoz, la influencia familiar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. También, el nivel en cuanto al lenguaje oral, tanto hablado como escrito, resulta ser una variable elemental que ejerce su influencia en los resultados hallados en este estudio, de igual modo, el uso de prótesis auditivas, como el audífono o el implante coclear porque éstas ayudaron a que el alumno recibiera mejor la información. En este sentido, estos autores destacan la importancia de dichas prótesis por la influencia que se detectó en el proceso de la comprensión lectora de estos alumnos. Igualmente, con otras ayudas técnicas, como son los equipos de frecuencia modulada, se pudo observar como la cantidad de errores disminuían, a la vez que procedía como variable dividiendo entre alumnos de alto o bajo nivel. Asimismo, cabe resaltar la importancia que se detectó en los métodos utilizados a través de la logopedia para reeducar y tratar todos los trastornos en relación con el lenguaje, pero a partir de una atención temprana, y siendo ésta de manera sistemática y funcional.

Por tanto, se concretaron como conclusiones más novedosas y primordiales: por un lado, la competencia lingüística oral, que resultó ser la condición esencial para que el alumno sordo pueda tener acceso a una lectura eficaz, y por otro lado, el entendimiento de un texto, como base necesaria para conseguir un adecuado rendimiento escolar. Sin embargo, esto sería también necesario en cualquier alumno con o sin sordera. Así mismo, aluden dichos autores que ésta es una preocupación que se encuentra presente y de manera constante cuando se evalúa la calidad y la eficacia de la enseñanza en el sistema educativo, ya que, tanto la capacidad lectora así como la expresión verbal es la responsable de que unos alumnos continúen o abandonen y queden fuera o excluidos del sistema.

Finalmente, se podría concluir sobre lo hallado en este estudio diciendo, que es esencial que a través de la educación los niños sordos tengan acceso a la lengua oral del entorno, por la importancia de la comunicación y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores, para que puedan aprender y utilizar eficazmente la lectoescritura. Además, se puede señalar que esta investigación presenta dos realidades, por una parte, el cambio favorable en los alumnos sordos en lo referente a la obtención y utilización de herramientas cognitivas relacionadas con el lenguaje oral, hablado y escrito, pero por otra parte, el aspecto negativo sería la insuficiente y mala rentabilización y gestión de



los progresos en las estructuras, así como, en los recursos humanos. Por lo tanto, es esencial que el profesorado tenga la formación adecuada a nivel de competencias profesionales, actitudinales, metodológicas e instrumentales, porque es de gran urgencia, el hecho de analizar y valorar las distintas metodologías que se llevan a cabo, igualmente, proveer y asignar los recursos necesarios para su adecuada aplicación, ya que, según los datos de este estudio si todos los niños sordos y oyentes parten de situaciones equitativas los resultados tienden a igualarse.

Para concluir este subapartado, es importante señalar la carencia de investigaciones relacionadas con el análisis de los cuentos y la comprensión lectora en los niños con discapacidad auditiva de Educación Primaria e integrados en un contexto escolar bilingüe (objeto de estudio en esta investigación), porque como se puede apreciar sobre la revisión realizada en los distintos estudios, lo que se contemplan son las dificultades en cuanto a lectura y escritura de los niños sordos. Por lo tanto, se estima adecuado la realización de una investigación sobre esta temática ya que se puede colaborar en este campo de estudio, con la finalidad de descubrir e introducir progresos y mejoras, tanto en el desarrollo profesional docente así como en el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

En este bloque se va a exponer la metodología del Proyecto de investigación, explicando y argumentando los siguientes apartados: los objetivos (general y específicos), el enfoque de la investigación, los informantes y el escenario de estudio, la relevancia de los aspectos éticos, la negociación, el proceso de recogida de información (las técnicas y recursos utilizadas para la recogida de datos, así como las estrategias de registro), el análisis e interpretación de los datos obtenidos, la realización del informe final, y para concluir, la temporalización.

Vamos a comenzar este apartado argumentando brevemente sobre dos teorías principales en el campo de las Ciencias Sociales, que han tenido gran influencia en la investigación educativa, como son: el positivismo y la fenomenológica.

Para Taylor y Bogdan (1984), cuando hablamos de investigación, la metodología es la manera a través de la cual estudiamos los problemas y tratamos de encontrar las respuestas, con lo cual se elegirá una u otra en función de nuestras finalidades u

objetivos. En esta línea en lo referente al campo de las Ciencias Sociales, ha habido un predominio de dos paradigmas fundamentales (Bruyn, 1996; Deutscher, 1973; cit. por Taylor y Bogdan, 1984). En primer lugar el *positivista*, teniendo su inicio en el ámbito de las Ciencias Sociales a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en autores importantes como Comte (1896) y Durkheim (1938,1951), quienes indagaban sobre hechos y las causas exactas de los fenómenos sociales, sin tener en cuenta la subjetividad del individuo, con lo cual se trata de predecir, controlar, explicar...a partir de la utilización de instrumentos cuantitativos (Taylor y Bogdan, 1984).

En este sentido, en el ámbito de las Ciencias Sociales y en lo referente a la esfera educativa se pone especial interés en la observación de las acciones externas de las personas, siendo su pretensión buscar unas “leyes universales” sobre la conducta de los individuos a través de las cuales se dirijan los hechos o fenómenos educativos. Así la práctica educativa estará orientada y fundamentada en un conjunto de teorías, que dan por sentado un conocimiento legítimo y “verdadero” denominado de forma general como “conductismo”. Esta metodología cuantitativa y conductista acepta que se puede estudiar al individuo de forma objetiva, y se seleccionarán y organizarán los datos sin tener en cuenta el contexto socio-cultural en el cual se han producido y obtenido (Goetz y LeCompte, 2010).

Todo esto lleva a una investigación educativa que enfoca su análisis en la “*eficacia de los profesores, de ciertos métodos, y de los resultados de los alumnos...Sólo existe aquello que tales filtros dejan pasar...por tanto, el mundo social es tratado de la misma forma mecanicista que el mundo natural*” (Ibíd. 13).

En segundo lugar nos encontramos con el paradigma *interpretativo*, que es una perspectiva teórica descrita como “*fenomenológica, donde el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor... La realidad que importa es la que las personas perciben como importante*” (Deutscher 1973:cit. por Taylor y Bogdan, 1984:16).

Además, el centro de interés es estudiar el significado de las conductas y acciones de los individuos y la vida en sociedad. El investigador que aplica a su estudio un enfoque interpretativo, trata de comprender e interpretar lo máximo posible la singularidad de las acciones en las personas, así como sus creencias, es decir, buscando siempre lo particular y personal, en lugar de lo generalizable.

Desde esta perspectiva, el trabajo del fenomenólogo consiste en observar lo que las personas dicen y hacen, sus acciones, conductas, creencias...y deberá aprender a dar una interpretación a todo este proceso, intentando ver el mundo desde la perspectiva de esas personas, y siguiendo a Goetz y LeCompte (2010:15), *“obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados”*.

En este sentido, hemos de decir que cada persona define e interpreta una situación de forma diferente, como consecuencia de las experiencias y significados sociales aprendidos. Por lo tanto, podemos indicar que la sociedad no es algo externo, sino que se va construyendo y formando a través de símbolos y significados que los seres humanos comparten (Taylor y Bogdan, 1984).

En lo que respecta a la realidad educativa, ésta no es estática sino cambiante, y son los individuos y el contexto social los que van conformando, influyendo y a la vez determinando esa realidad, con lo cual podemos hablar de que existe una multidireccionalidad y un dinamismo influido por parte de todos los agentes que conforman la comunidad educativa. De este modo el papel de la escuela será encaminado a hacer una interpretación sobre todas las actuaciones que se llevan a cabo y que van a determinar un tipo de ambiente u otro. Así,

*“la escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad...será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general”* (Goetz y LeCompte, 1988: 13).

Sin pretensión de pararnos ni introducirnos en la historia de la investigación educativa y en su proceso de desarrollo, sí podemos indicar que será en nuestro país en la década de los setenta, y anteriormente en los 60 en otros países donde vuelve a surgir y a tomar auge la investigación cualitativa en educación, como necesidad para comprender los problemas educativos partiendo de la relación e interacción entre el investigador con los sujetos de estudio, para poder percibir los significados de las acciones sociales (Taylor y Bogdan, 1984).

Centrándonos en esta investigación, la línea metodológica que se va a seguir en este proyecto será cualitativa, pues permite adentrarse en el escenario estudiado y, de este modo el investigador puede observar a estas personas en sus acciones cotidianas, cuando hablan, actúan y expresan sus sentimientos. De esta forma éste puede conocer directamente las actuaciones y acciones docentes en su escenario de trabajo, y puede estudiar una realidad social y educativa a partir de las observaciones, para intentar comprender e interpretar pero desde el punto de vista de las otras personas. En este proyecto se analizará la influencia de la formación, experiencia y expectativas de los distintos docentes en el proceso de la comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva.

Una vez que hemos hecho un pequeño recorrido para argumentar y justificar teóricamente estas dos perspectivas teóricas primordiales en la investigación educativa, así como justificar la línea metodológica de este proyecto, pasamos a exponer los objetivos de la investigación.

### **3.1: Objetivos general y específicos del proyecto de investigación**

Teniendo en cuenta tanto el marco teórico como el estado de la cuestión expuesta anteriormente, el objetivo general de este proyecto de investigación es:

Estudiar el uso de los cuentos como recurso didáctico y de la comprensión lectora en el alumnado con discapacidad auditiva en primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Con este objetivo lo que se pretende es responder a los siguientes interrogantes planteados: ¿Cómo puede repercutir el uso de la lectura de cuentos en el proceso de la comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva?; Las siguientes estrategias metodológicas para la lectura de cuentos: partir de los conocimientos previos, buscar la idea principal y las secundarias, secuenciar los hechos...¿Ayudan a mejorar la comprensión lectora en los niños con discapacidad auditiva?; ¿Qué incidencia puede tener la formación, experiencia y las ideas preconcebidas de los docentes en el desarrollo de habilidades lectoras de los niños con discapacidad auditiva?

El procedimiento para poder conseguir lo propuesto anteriormente tiene su recorrido por una secuencia de objetivos específicos planteados con este propósito y que son los siguientes:

-Estudiar cómo repercute el uso de la lectura de cuentos en el proceso de la comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva.

-Analizar si las estrategias: partir de los conocimientos previos, buscar la idea principal y las secundarias, y secuenciar los hechos...ayudan a mejorar la comprensión lectora en los niños con discapacidad auditiva.

-Indagar sobre la incidencia que puede tener la formación, experiencia, y las ideas preconcebidas de los docentes en el desarrollo de habilidades lectoras de los niños con discapacidad auditiva.

Estos objetivos planteados para la realización de este proyecto de investigación han sido formulados a partir de intenciones abiertas y flexibles, ya que pueden modificarse e incluso añadir algunos nuevos a lo largo del proceso de la investigación, siempre con el objetivo de estar abiertos a nuevas investigaciones y estudios con intención de mejora. *“Los objetivos y estrategias iniciales a medida que la investigación avanza pueden ser ampliadas, modificadas...por otra clase de condiciones, limitaciones, o imprevisiones que vayan surgiendo”* (Goetz y LeCompte, 2010:16). Porque algo que no podemos dejar de lado, es el hecho de que la investigación educativa tiene un propósito principal, como es ayudar a los procesos de *“reflexión y crítica para que vaya creciendo la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Ibíd. 16).

### **3.2: Enfoque o perspectiva de investigación cualitativa**

En consonancia a los objetivos planteados para llevar a cabo este estudio, el enfoque o perspectiva de investigación que voy a seguir es cualitativo, porque es el investigador el que hace una valoración sobre el desarrollo natural de los sucesos, aplicando una perspectiva interpretativa, ya que puede participar de la vida diaria de las personas estudiadas, para poder obtener datos sobre una situación y así poder analizar la temática que desea investigar. *“Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una construcción social, es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos”* (Mc Millan y Schumacher, 2005: 401).

El punto de partida es una realidad por interpretar, que es definida a partir de los participantes en el estudio, teniendo en cuenta las ideologías y características particulares de cada uno de los individuos. Por lo tanto, se trata de conocer, describir, comprender e interpretar situaciones partiendo de lo que las personas que van a participar y de su concepción de los hechos, dándoles un papel activo y teniendo en cuenta la subjetividad y el contexto como factores que ejercen su influencia en el estudio, es decir, comprender a las personas y sus contextos. Pues, *“las acciones humanas están fuertemente influenciadas por la situación en la que tienen lugar”* (McMillan y Schumacher, 2005: 403).

LeCompte (1995) expone que la investigación cualitativa se puede entender como una serie de diseños que se encuentran estructurados en categorías, de donde se extraen las descripciones obtenidas en las observaciones en formato de *entrevistas, notas de campo, narraciones...* La mayoría de los estudios de este tipo se centran y preocupan en el entorno donde ocurren los hechos o acontecimientos, además de orientar su investigación a contextos naturales sin que el investigador actúe o ejerza influencia alguna sobre ellos.

Teniendo en cuenta la anterior definición se puede decir que es la que genera datos de carácter descriptivo, siendo *“las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable”* (Taylor y Bodgan, 1987:20). Así, se puede afirmar que el enfoque metodológico que se pretende aplicar en este proyecto es de carácter cualitativo ya que se recogerán las palabras habladas a través de la realización de entrevistas con distintos docentes y se aplicará la observación participante pasiva como técnica o instrumento para la recogida de los datos observables. De este modo, se podrá describir y analizar cómo es una realidad concreta, en este caso se estudiará el uso del cuento y el proceso de comprensión lectora del alumnado sordo, a partir del seguimiento de algunas estrategias como: partir de los conocimientos previos, buscar la idea principal y las secundarias, secuenciar los hechos etc. Es este sentido, siguiendo a Goetz y LeCompte (2010: 20) nos dice que *“los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención”*.

Algunas de las características básicas de la investigación cualitativa son (Taylor y Bodgan, 1987; Goetz y LeCompte, 2010):

-Es *inductiva* ya que no se trata de hacer una recogida de datos para confirmar una teoría preconcebida. Concretamente en esta investigación éstos se recogerán a partir de la observación de la práctica educativa y de realizar distintas entrevistas a los docentes para poder obtener información sobre cómo llevan a cabo la práctica educativa, estrategias de trabajo, la formación que poseen y experiencia con el alumnado que tiene discapacidad auditiva, así como sus expectativas y, a partir de aquí, que puedan llevar a cabo sus propias teorías y conceptos para atender las necesidades de los niños con discapacidad auditiva.

-La perspectiva *holística* de la realidad caracteriza a los enfoques cualitativos. Las personas, los escenarios de investigación o grupos son vistos como un todo, de modo que el investigador estudia a las personas dentro de su contexto y situación en la que se encuentra. Así, en este estudio se analizará por ejemplo, la influencia de la formación, experiencia y expectativas de los distintos docentes con respecto a los niños con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta el contexto político, social, cultural...

-En los enfoques cualitativos el investigador *se implica* en el contexto que estudia para tener una visión de los fenómenos desde el punto de vista de los protagonistas.

-Hay que adoptar una postura *sensible* en el escenario de investigación, interactuar de un modo natural para alterar lo menos posible la situación estudiada, y siendo conscientes de las reacciones de su presencia para tratar de reducirlas, intentando ser agradables con el objetivo de ser aceptado/a por el grupo, y así poder tener acceso a la información tal y como se produce y a las interacciones entre las personas que se investigan.

-El investigador cualitativo debe dejar de lado sus creencias, perspectivas propias ya que éstas pueden condicionar su visión de los hechos observados observa las cosas como si fuese la primera vez que están sucediendo (Bruyn, 1966; cit. por Taylor y Bodgan, 1987). Con lo cual, en esta investigación no se emitirá ningún tipo de juicio o valoración cuando se realicen las entrevistas y observaciones.

-Los enfoques cualitativos son *humanistas*, ya que se conocen a las personas tanto en sus actuaciones a nivel personal como social. En esta investigación se va a puntualizar, por un lado, en el análisis de la información recogida en las entrevistas a distintos docentes, por otro lado, en las observaciones en relación a la intervención y puesta en

práctica de las estrategias metodológicas en un centro educativo concreto, para analizar el proceso de la comprensión lectora en el alumnado con discapacidad auditiva. Esto nos va ayudar a recoger información sobre la actuación en su día a día de los docentes, además, cómo son sus sentimientos y expectativas hacia este alumnado.

-Para el investigador cualitativo todos los puntos de vista son válidos, porque no busca la “*verdad*” o la “*moralidad*” sino que se trata de comprender las perspectivas de todas las personas pero en un plano de igualdad. En este sentido, en este estudio se tratará de entender y comprender los conocimientos así como los pensamientos de los docentes, para analizar y estudiar qué influencia pueden tener en el proceso de la comprensión lectora del alumnado con discapacidad auditiva.

-El investigador cualitativo pone *énfasis a la validez* en su investigación. Este tipo de métodos permiten un acercamiento al escenario estudiado, por lo tanto, el investigador tiene la posibilidad de observar a los individuos en sus situaciones cotidianas, cuando hablan y expresan sus pensamientos y cuando actúan. En esta investigación el investigador puede conocer de manera directa las acciones y actuaciones docentes en su escenario de trabajo.

-Finalmente es una investigación subjetiva, porque en el caso de este proyecto de investigación se va a estudiar una realidad social y educativa, extrayendo interpretaciones de carácter subjetivo.

Tras justificar el enfoque que voy a seguir en este estudio paso a exponer la metodología y diseño de este proyecto de investigación.

### **3.3: Diseño metodológico: El estudio de casos**

Se ha decidido utilizar el estudio de casos como diseño metodológico en este proyecto de investigación cualitativa, ya que se trata de averiguar la particularidad y complejidad de casos singulares, y a partir de aquí, poder entender cómo puede actuar en circunstancias relevantes. Así la función principal es la particularización no la generalización, “*se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien*” (Stake, 1998: 20).

En esta investigación la particularidad nos aporta ventajas, ya que se realizará un análisis de un grupo concreto de docentes y alumnos, en un aula y en un centro



determinado, detallando y profundizando en sus actuaciones e interacciones para estudiar qué ocurre con la lectura de cuentos de este alumnado y su proceso de la comprensión lectora a partir de las intervenciones docentes (estrategias metodológicas, expectativas...). En esta línea, Patton (1980; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1996: 92) considera el estudio de casos *“como una forma particular de recoger datos, organizar y analizar datos”*.

Siguiendo en esta línea, los casos en los cuales nos interesamos son tanto por su singularidad así como por lo que tienen en común, con lo cual,

*“El caso puede ser un niño, puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimientos de profesionales...en cualquier estudio dado nos concentraremos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos”* (Stake, 1998: 15).

En lo que respecta a la investigación que se va a realizar la singularidad es algo positivo, porque como se va a centrar en el análisis de un grupo de niños en un centro determinado, esto va a favorecer el poder estudiar de forma detallada concreta y en profundidad cómo influye la lectura de cuentos en su proceso de comprensión lectora, partiendo de la metodología aplicada por los docentes, experiencia... es decir, lo que se pretende es el estudio de un caso preciso para aprender de él. En esta línea afirma Stake (1998:17), *“el objetivo primordial del estudio de caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”*.

En este sentido hay que decir que no todas las situaciones son iguales, algunas son parecidas aunque no iguales, sin embargo, otras que no tienen parecido lo son. Con lo cual, esto tiene que ver con la *perspectiva* con que se observe una escena. Por lo tanto, hay que tener conocimiento en cuanto al punto de vista que hay que adoptar y para qué propósito, siendo esta aptitud humana importante para poder valorar la utilidad de los estudios de casos cualitativos (Eisner, 1998).

Por otro lado, el estudio de casos nos posibilita el hecho de poder acercarnos para analizar y comprender a una realidad socio-educativa compleja, ya que existen gran cantidad de interpretaciones en el contexto de estudio. Así podemos observar las relaciones que se producen como parte de un sistema, y éste dentro de otro más global.

Por lo tanto, se puede decir que se va a estudiar a un grupo de niños en las distintas etapas, recogiendo de este modo la diversidad del alumnado, así como la importancia de las relaciones que se producen, tanto entre ellos como con el profesorado, y con el centro como institución, e inmerso a la vez en el entorno sociocultural al cual pertenece. En esta línea Stake (1998: 23), expone que el investigador en esta situación no debe apresurarse para sacar conclusiones, ya que “*el buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación*”.

El estudio de casos es *empático* y no *intervencionista*. Hay que puntualizar que hay intentar analizar el caso sin ser un obstáculo en su actividad diaria, recogiendo la información a partir de una *observación discreta*. Además, procurando comprender la perspectiva de los actores, es decir, los individuos estudiados. “*El investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradicciones de lo que sucede*” (Ibíd.:23). En este tipo de estudios cualitativos de casos lo que se esperan son “*descripciones abiertas*”, asimismo se busca la “*comprensión mediante la experiencia*” (Ibíd.:46). Para ello lo que se precisa es mantener continuamente la atención, y sin olvidar la gran relevancia que caracteriza la interpretación que realiza continuamente el investigador.

Después de explicar el concepto de estudio de casos y siguiendo a Rodríguez, Gil, y García (1996), hay que decir que en los estudios de carácter cualitativo la complejidad dificulta determinar qué va a ocurrir, con lo cual la característica principal en el diseño cualitativo será su *flexibilidad*, es decir, ser capaz de adaptarse al momento y situación teniendo en cuenta los cambios que vayan surgiendo en el escenario a estudiar. El proyecto que se va a llevar a cabo a partir de un estudio de casos se realizará en un centro educativo concreto, y su finalidad consiste en realizar un análisis en profundidad para tratar de comprender qué ocurre y qué se hace (Stake, 1998) en lo referente a la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo, a partir de las actuaciones e intervenciones del profesorado (metodología utilizada, expectativas para con este alumnado...), con la finalidad de averiguar las estrategias que deben desarrollar dichos alumnos para que puedan hacer una buena lectura comprensiva de los textos a leer.

Seguidamente, tras haber justificado el estudio de casos como método del proyecto de la investigación se pasa a exponer los distintos tipos que existen. Según Stake (1994; cit. por Rodríguez, Gil, y García 1996), presenta la siguiente clasificación:

*-Intrínseco:* en este estudio de lo que se trata es de conseguir una mejor comprensión de un caso concreto, porque el caso en sí mismo es de interés (por ejemplo: analizar las situaciones problemáticas que surgen a la hora de realizar una actividad en el aula).

*-Instrumental:* un caso se examina con el objeto de profundizar en un tema o afinar una teoría ayudando a facilitar nuestra comprensión sobre algo (por ejemplo: problemas del profesorado por falta de experiencia).

*-Colectivo:* el interés se centra en el estudio de un fenómeno, población o condición general. Aquí el interés no es un caso concreto sino varios casos conjuntamente para analizar un problema en su conjunto (por ejemplo: elegir a tres profesores para que se representen los tres ciclos de Educación Primaria)

Esta investigación la podemos ubicar dentro del tipo de estudio de casos *colectivo*, ya que se trata de conocer y comprender nuestro objeto de estudio a través de la observación y realización de entrevistas a tres docentes y a tres grupos de alumnos, en representación de los distintos ciclos de E. Primaria (primero, segundo y tercer ciclo), como pasamos a exponer en el siguiente apartado.

### **3.4: Informantes:**

Esta investigación se llevará a cabo en el colegio público de Educación Especial de Sordos “Rosa Relaño” de Educación Primaria donde se lleva a cabo un proyecto inclusivo y bilingüe. El motivo para elegir esta etapa educativa de Primaria ha sido por la importancia que tiene desde estas edades el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, que el alumnado aprenda a hacer una buena lectura de los textos, no sólo que aprenda a leer literalmente, sino que pueda interpretar aquello que lee tanto lo que viene explícito como implícito, además, que pueda hacer un juicio crítico, interpretar y entender la realidad...teniendo así un desarrollo adecuado como corresponde a esta edad.

En cuanto al motivo para la elección de este centro han sido varios y se exponen a continuación:

-En primer lugar, por sus especiales características, ya que responde y se ajusta a las necesidades según los objetivos de este estudio.

-En segundo lugar, por el aspecto económico, es decir, la posibilidad de realizar la investigación, porque este colegio se encuentra ubicado en la ciudad de Almería, concretamente en un lugar céntrico, y sin problemas para acceder a sus dependencias tanto con transporte privado como público.

En lo que respecta a los informantes, y por el enfoque cualitativo de este proyecto de investigación, éstos se elegirán porque,

*“cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población no cumplen otros miembros del grupo o comunidad... y se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador”* (Rodríguez Gil, y García, 1996:136).

En el caso de este proyecto de investigación se requiere que los informantes reúnan ciertas características, por un lado, son alumnos con discapacidad auditiva, y por otro lado, el profesorado implicado en la educación del alumnado deberá tener una formación y experiencia con alumnos sordos. En este sentido, y siguiendo con Rodríguez, Gil y García, (1996:136), expresan que:

*“La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que...pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación”*.

Por lo cual para esta investigación se seleccionará concretamente a un representante de los docentes de cada uno de los tres ciclos, primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, para así poder analizar el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo en cada uno de los ciclos. Además, interpretar la formación y experiencia que tienen los distintos docentes, el tipo de metodología que utilizan a la hora de llevar a cabo su práctica educativa, las expectativas y, su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora en su alumnado.

Si tras realizar las entrevistas a estos docentes y la información que nos ofreciesen fuera escasa para realizar nuestro análisis, se realizarían otras a otros profesores, ya que en la investigación cualitativa *“el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de la investigación”* (Ibíd.:135).

En cuanto al alumnado participante serán 3 grupos de niños, procedentes de primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, con el objetivo de observar su proceso de la comprensión lectora en cada ciclo.

Una vez que se han descrito a los informantes de este proyecto y el escenario de la investigación, pasamos seguidamente a describir la importancia de los aspectos éticos y la negociación de acceso.

### **3.5: Negociación de acceso y aspectos éticos**

A la hora de llevar a cabo un estudio de casos son de gran relevancia dos aspectos fundamentales, como son la ética y la moral, teniendo en cuenta que el investigador cualitativo se integra y llega a formar parte del contexto estudiado participando de la red de relaciones que se producen en él. En este sentido, se habrá de actuar con prudencia para que dicha actuación no interfiera en la vida de las personas que van a participar en esta investigación, en este caso, el grupo de docentes y el alumnado. Pues cuando el investigador se adentra en el campo de estudio, esto lleva consigo el hecho de tener acceso a datos que los informantes no hubieran confesado si no hubiese existido una cierta confianza con el investigador. Sin embargo, el propósito de éste último es comprender e interpretar la realidad investigada, y en este proceso pueden aparecer tensiones, problemas éticos y malos entendidos. En esta situación éste deberá elegir entre unos valores que a veces son contradictorios, por una parte los suyos y por otra los de los informantes. Con lo cual, será responsabilidad del investigador plantear las estrategias necesarias para resolver cualquier contrariedad sin que se perjudique a ninguna de las personas que participan en el estudio (Spradley 1979; cit. Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Todo esto tiene que ver con el hecho de que es un método de investigación que implica a la persona que investiga en la vida cotidiana de unos individuos, ya que a través de la observación se muestra *“lo mejor y lo peor de los otros y con mucha frecuencia nos enfrenta con situaciones problemáticas ética y moralmente irresolubles”* (Taylor y Bodgan 1987: 94).

Con lo cual, es importante tener claro hasta qué punto tanto el proceso como los resultados de la investigación pueden incidir sobre las personas investigadas y, a la hora de tomar decisiones habrá que pararse a pensar las consecuencias que pueden tener para el grupo de docentes y alumnado que son objeto de estudio en ese proyecto de investigación (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

En este sentido, se habrá de partir de un principio básico como es obtener la *aprobación* de estos individuos, además mantener el anonimato y garantizar la *confidencialidad* de los datos que se obtengan. Es esta línea Erickson (1989; cit. por Rodríguez, Gil, y García, 1996), plantea otro principio básico, como es la *información* a las personas investigadas sobre las finalidades y las actividades en la investigación, y cómo no de las obligaciones que les pudiera suponer así como de los riesgos que resulten de su colaboración. Por lo que es muy importante que el investigador desde un principio considere los conflictos éticos que puedan aparecer en estos casos, además de hacer una adecuada *negociación* con respecto a cómo va a ser utilizada la información. De este modo, si estos individuos dan su conformidad a ser investigados, la posibilidad de sentirse engañados en algún momento del estudio será muy mínima. Por lo tanto, es realmente esencial que durante el proceso de la investigación los informantes tengan la garantía de una actuación ética por parte del investigador, es decir, que a partir de los principios de Responsabilidad Profesional se salvaguarden “*los derechos, intereses y sensibilidad de los participantes durante la recogida de investigación*” (Rodríguez, Gil, y García, 1996:281). En el caso de esta investigación, por ejemplo, las entrevistas que se van a realizar a los distintos docentes éstas se pueden convertir en un instrumento que puede contribuir tanto a afirmar sus derechos como a violarlos.

En cuanto al acceso al campo cobra especial relevancia el proceso de negociación, ya que como bien señala Hammersley y Atkinson (1994:71), “*es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación*”, por lo que no se puede convertir en una simple estrategia o rutina a seguir. Además, otro aspecto a destacar es que el investigador cualitativo tiene gran importancia en lo que tiene que ver con sus competencias comunicativas, así como el hecho de tener claro qué rol va a adoptar a la hora de interactuar con las personas a las que va a observar y entrevistar, por ejemplo, en esta investigación serán el grupo docentes. Así, “*asumir un rol o recibir la asignación de uno se debería ver como un proceso de negociación entre el investigador y los participantes*” (Flick 2004: 69).

En esta línea, el primer paso a seguir para negociar el acceso al campo de estudio será presentar el proyecto en la Delegación de Educación de Almería para que éste sea aprobado. En segundo lugar, se contactará con el director del centro para pedir la aprobación del equipo docente implicado del colegio Rosa Relaño. Para ello se realizará una reunión con el objetivo de informar de todo el proceso de la investigación, y solicitar su consentimiento. Además, se negociará con los tutores legales de los niños ya que son menores de edad, así conseguiremos la autorización y conformidad para realizar el estudio. En dicha reunión se expondrá a los asistentes las siguientes cuestiones:

- El plan de trabajo a desarrollar en la investigación.
- La seguridad de que los datos obtenidos serán confidenciales y anónimos.
- Los participantes tendrán a su disposición el informe final.
- Las estrategias o técnicas de recogida de información (la observación, la entrevista...).
- Los instrumentos, para la recogida de la información (nota de campo, registro anecdótico, grabadora...).
- La finalidad de la investigación, como es conocer y comprender sus experiencia, formación, creencias sin ningún tipo de crítica ni juicio por parte del investigador.
- Finalmente, acordar los horarios del plan de trabajo.

Sin embargo se debe precisar, como expone Flick (2004), que el hecho de ofrecer bastante información en cuanto a los antecedentes, las finalidades, la forma de proceder y los resultados obtenidos de la investigación no siempre lleva consigo ofrecer más claridad, por lo tanto, negociar la entrada al campo de estudio no se considera tanto un problema de información sino que la importancia radica también en el establecimiento de unas relaciones en el contexto de estudio. En dichas relaciones se deberá incrementar la confianza en la persona del investigador, además que la institución (en el caso de esta investigación el colegio) se implique en la investigación. Aunque es inevitable señalar que las divergencias de intereses y perspectivas entre las instituciones y la persona que investiga no se pueden eliminar. *“No obstante, es posible minimizarlas desarrollando confianza suficiente para forjar una alianza operativa en la que se haga posible la investigación”* (Ibíd. 71).

### 3.6: Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Partiendo de los objetivos planteados para llevar a cabo este proyecto de investigación, de los informantes que van a participar, así como de la importancia de la ética y la negociación de acceso al campo, se va a continuar exponiendo el tipo de técnicas e instrumentos que se va a utilizar para la recogida de datos.

En esta investigación se realizarán por un lado, distintas entrevistas a un grupo de docentes para obtener información acerca de su formación, experiencia y expectativas con alumnado sordo. Por otro lado, a partir de la observación no participante se recogerán datos tanto del proceso de la comprensión lectora del alumnado, así como del profesorado, por ejemplo, en cuanto a la metodología que utiliza a la hora de llevar a cabo su prácticas pedagógicas.

Las técnicas mencionadas anteriormente las podríamos denominar como estrategias, con lo cual *“son formas de recoger información y se basan más en procedimientos que en instrumentos, pueden precisar una relación interactiva con los sujetos, implican de alguna manera al investigador en las situaciones investigadas, producen datos de naturaleza cualitativa...”* (Del Rincón y otros, 1995; cit. por Gil, 2002: 3).

Siguiendo con estos autores, existen diferentes formas en las que conjuntamente se puede utilizar la entrevista y la observación en el desarrollo de un mismo estudio:

*-Complementariedad.* Consiste en utilizar la entrevista y la observación para *“analizar con cada una de estas técnicas diferentes aspectos de la realidad”* (Gil, 2002:5). Por ejemplo en el caso de esta investigación, la entrevista se utilizará para obtener información sobre la formación y experiencia de los profesores, lo que piensan... y la observación, para analizar las distintas estrategias que se ponen en práctica en el aula y así poder estudiar el uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado con discapacidad auditiva.

*-Triangulación.* Este aspecto implica que tanto la observación como la entrevista *“se utilizan para estudiar un mismo aspecto de la realidad”* (Ibíd.:6). Así, en esta investigación se observará a los distintos docentes para analizar cómo realizan sus prácticas de enseñanza, por ejemplo, qué metodología utilizan. Además, entrevistamos a estos profesores para que nos hablen de dichas prácticas, cómo las programan, qué conocimientos y experiencia poseen en relación a los niños sordos...



### 3.6.1: Entrevista

La entrevista “*consiste en que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistado) para obtener datos sobre un problema determinado. Implica por tanto la existencia de al menos dos sujetos y el establecimiento de una interacción verbal. Mediante la entrevista accedemos a información sobre acontecimientos y también sobre aspectos subjetivos de las personas que no son directamente observables: opiniones, valoraciones, sentimientos, etc.*” (Gil, 2002:7).

Continuando con la definición aportada por otro autor como es Santos (1993), la entrevista es una manera de saber qué ocurre y por qué ocurre. Esto se realiza preguntando a las personas que se encuentran involucradas en una actividad, con el fin de analizar una situación. En el caso de esta investigación se entrevistará a distintos docentes con la finalidad de estudiar por ejemplo, cómo llevan a cabo sus prácticas docentes, qué metodología utilizan, cuáles son sus expectativas en cuanto al uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo.

Volviendo con Gil (2002), en la entrevista también podemos hablar de distintos grados de estructuración como son los que se muestran a continuación:

-*Estructurada*: en donde a las personas que se entrevista se les plantea una serie de “*cuestiones preestablecidas y con un orden fijado para las que se ofrece una serie de categorías de respuesta*” (Ibíd.:8).

-*No estructurada*: en cuanto a la estructura es lo opuesto a la anterior ya que ésta no está fijada previamente. Así la persona entrevistada tiene libertad para hablar y dirigir el tema a donde le interese, de modo que el entrevistador sólo pide aclaraciones, o que se amplíe la información que se está dando y realiza sus interpretaciones (Ibíd.).

-*Semiestructurada*: son un tipo de entrevistas flexibles las cuales tienen la particularidad de poder adaptarse a las características de las personas. No existe un formato concreto a la hora de plantear las preguntas sino que a partir de unas iniciales sobre los aspectos más fundamentales el entrevistador puede ir formulando nuevas preguntas (Ibíd.). Se han definido también como entrevistas no estandarizadas, no estructuradas, abiertas y no directivas. En este sentido se utiliza la expresión de “*entrevistas en profundidad*” cuando “*entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los*

*informantes...siguen el modelo de una conversación entre iguales”* (Taylor y Bordan 1987: 101).

Concretamente en el estudio que se va a realizar, éste va ser una investigación educativa. El tipo de entrevistas que se utilizará en cuanto al grado de estructuración va a ser semiestructurada, ya que es adecuado en este proyecto porque nos permiten recoger información sobre la formación de los docentes, experiencia, expectativas sobre el uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo y, no de forma cerrada y rígida sino a partir de preguntas flexibles abiertas y no directivas que permitirán añadir nuevos aspectos durante el proceso de la entrevista.

Para realizar las entrevistas se partirá de una planificación previa, teniendo en cuenta los distintos objetivos planteados para este estudio, además de examinar qué información es la que precisamos para poder responder a esos objetivos, y a partir de aquí, realizar un guión con los temas y subtemas que se van a utilizar para extraer los datos que precisamos (Ver anexo 1).

En esta investigación se harán distintas entrevistas a los docentes. Como se ha explicado anteriormente en el apartado de los informantes, se seleccionará concretamente a un representante de los profesores de cada ciclo, primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, para poder analizar qué formación tienen, experiencia, metodología que utilizan, además, sus expectativas en cuanto al uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora en el alumnado sordo. Así, a partir de la entrevista semiestructurada se podrá profundizar en las explicaciones que nos irán dando y en su punto de vista, y a partir de aquí poder recoger datos para estudiar y analizar la situación concreta de estos niños objeto de estudio.

Si tras realizar las entrevistas a estos docentes y la información que nos ofreciesen fuera escasa para realizar nuestro análisis, se realizarían otras a otros profesores, ya que en la investigación cualitativa *“el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continua a lo largo de la investigación”* (Gil 2002: 135).

Las entrevistas se llevarán a cabo personalmente de manera individual a cada uno de los docentes, ya que el interés radica en conocer de primera mano la formación, experiencia y expectativas, así como su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de cuentos, y la comprensión lectora del alumnado sordo.

En lo que respecta al contenido de las preguntas de las entrevistas, Patton (1980; cit. por Goetz y LeCompte, 2010) indica que aunque de antemano éstas no hayan sido estrictamente elaboradas, sin embargo, plantea distintas clases con el objetivo de adaptarse al tipo de datos que se pretendan recoger. Éstas son las siguientes:

-Preguntas referentes a *experiencia y comportamiento* para saber qué han hecho o hacen este grupo de docentes, por ejemplo, ¿Cuántos años llevas trabajando con alumnado sordo?

-Preguntas sobre *opinión y valores* donde se pondrán de manifiesto las creencias de los informantes sobre sus experiencias y comportamientos, por ejemplo, ¿Dónde piensas que radican las mayores dificultades de comprensión lectora de un niño sordo?

-Preguntas sobre *sentimientos* que presentan las emociones de los informantes en sus comportamientos y experiencias, por ejemplo, ¿Cómo te sientes cuando descubres que un niño no hace bien una tarea porque le ha faltado información al ser sordo?

-Preguntas sobre *conocimientos* que informan sobre la formación de los informantes para actuar en su mundo de trabajo, por ejemplo, ¿Qué estudios tienes en otros sistemas de comunicación?

-Preguntas *demográficas* y de antecedentes, que identifican datos personales y profesionales, por ejemplo ¿Cuándo terminaste la carrera?

Siguiendo con el contenido de las preguntas, Spradley (1979; cit. por Goetz y LeCompte, 2010) divide éstas en tres grupos:

-Preguntas *descriptivas* que descubren aspectos de la cultura objeto de estudio o del mundo del entrevistado, por ejemplo, ¿Cuánto tiempo tiene en formación específica?

-Preguntas *estructurales* donde se pretende restaurar los constructos con los cuales los informantes construyen sus mundos, por ejemplo, ¿Qué piensas sobre el hecho de que algunos niños salen del aula ordinaria porque tienen dificultades para alcanzar los objetivos del currículum?

-Preguntas de *contraste* con las que se intenta obtener los significados que los informantes estipulan y las relaciones entre los constructos que utilizan, por ejemplo, en

este caso las utilizaríamos para concretar algo que ha sido tratado de forma muy general.

En esta línea se puede señalar que la finalidad de la entrevista es manifestar cómo los informantes “*conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones*” (Schatzman y Strauss, 1973; cit. por Goetz y LeCompte, 2010).

### **3.6.1.1: Guión de entrevista** (Ver anexo 1)

El hecho de que el investigador prepare un guión de temas previamente a la realización de la entrevista, o incluso una serie de preguntas esto dependerá del grado de estructuración que se le otorgue a dicha entrevista. De todas formas ésta sigue una manifiesta estructuración en el momento que se elaboran dichos temas, que tienen que ver con el objeto de estudio, con los objetivos planteados así como la información que se necesita recabar (Gil, 2002).

En esta investigación para realizar las distintas entrevistas a los docentes se va a utilizar la entrevista semiestructurada, como se ha expuesto ya anteriormente, ya que es la adecuada en este estudio por su carácter flexible para adaptarse y poder profundizar a la hora de obtener datos sobre la formación, experiencia y expectativas del profesorado en cuanto al uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo. En este sentido, el investigador, siguiendo con Gil (2002), deberá reflexionar sobre algunos aspectos a la hora de plantear las posibles preguntas para poder llegar a la información que realmente pretende. Éstos son los siguientes:

- Importancia de las cuestiones en relación con la investigación.
- Un guión de preguntas sencillo, eliminado aquellas que no aporten información nueva.
- Preguntar de manera que conduzca a respuestas amplias con mucha información. Por el enfoque cualitativo de este estudio, es característico el tipo de preguntas abiertas donde el sujeto responde sobre aspectos generales que en momentos posteriores el investigador concretará. Por ejemplo, narraciones sobre su experiencia, trayectoria profesional...
- En cuanto al orden que deban llevar las cuestiones, será “*de lo amplio a lo pequeño, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personalizado, y de lo informativo a lo interpretativo*” (Ibíd. 14).

-Las preguntas deben ser explícitas para que la persona entrevistada sepa qué se le está preguntado, y que en ningún momento conduzcan a ésta a confusión ya que puede despertar desconfianza.

-En el caso de preguntas que puedan inferirse como embarazosas, el investigador deberá plantearlas con mucho tacto y buscando el momento más idóneo.

En cuanto al momento en el cual se esté realizando la entrevista y en lo referente a las preguntas que se planteen, éstas pueden responder a distintas funciones como, 1º: preguntas de *comprobación*, como por ejemplo: “¿Acabas de decir que...?” “¿El significado de eso sería...?”. 2º: preguntas de *ampliaciones*. Éstas son las características en la entrevista semiestructurada (que es la que se va a utilizar en esta investigación), ya que el investigador puede profundizar en un tema que resulta de interés con preguntas como por ejemplo: ¿Podría detallar con más precisión ese punto? 3º: Preguntas de *relanzamiento*, esto supone el volver a un tema anterior porque el entrevistador lo considere oportuno para completar algunos datos, a partir de preguntas como ¿De lo que has comentado anteriormente sobre...? 4º: *nuevas* preguntas, en este caso son utilizadas cuando se agota un tema anterior (Ibíd.).

Para conseguir y contrastar la información que no se puede obtener a partir de la entrevista se utilizará en esta investigación la observación no participante que se va a explicar a continuación.

### **3.6.2: La observación no participante**

Cuando se habla de la observación no participante se refiere concretamente a observar lo que ocurre y registrar los hechos sobre el contexto estudiado (Goetz y LeCompte, 2010). Esto lleva consigo el hecho de “*un observador separado, neutral y no intrusivo*” (Ibíd.:155). En este sentido dicho observador no interviene, no realiza preguntas, ni solicita tareas que pudieran perturbar los comportamientos de los sujetos en su ambiente natural (Gil, 2002). Además, demanda que el investigador intente realizar un búsqueda completa y con exactitud de la información que recoge (Goetz y LeCompte, 2010). En esta línea la observación no participante se podría definir como:

“ *el proceso de contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida en un contexto determinado sin intervenir sobre ella ni manipularla...se orienta a la obtención de información acerca de sujetos,*

*fenómenos y contextos naturales a partir de las conductas e interacciones manifiestas*”(Gil, 2002: 27).

En este estudio concretamente, se llevará a cabo una observación no participante ya que es la más adecuada, por cuestiones éticas, prácticas así como por coherencia con este proyecto de investigación. Con lo cual, la actuación del investigador irá encaminada a comprender e interpretar la realidad observada en calidad de oyente. Así, observará por un lado, a un grupo de docentes para analizar cómo realizan sus prácticas pedagógicas, es decir, si las estrategias que ponen en práctica, como por ejemplo: partir de los conocimientos previos, ayudan a mejorar el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo. Por otro lado, a un grupo de alumnos sordos para estudiar si las estrategias puestas en práctica por los distintos profesores contribuyen al desarrollo de su proceso de la comprensión lectora.

Sin embargo, este tipo de observación demanda por parte del investigador que intente realizar un registro más íntegro y con más precisión de los datos observables, porque cuando él está presente en el escenario de estudio hay un intercambio social con los informantes, y esto puede conducir a posibles sesgos en las informaciones que se obtengan. Por lo tanto, el interés real del investigador consiste en la interacción que se produce cuando no hay ningún observador externo en el escenario, con la finalidad de recoger descripciones profundas, descriptivas, y que reproduzcan el comportamiento de las personas objeto de estudio (Goetz y LeCompte, 2010). Además como hemos expuesto en el apartado anterior, los datos que se obtengan se pueden triangular con los recogidos en la entrevista para validarlos y verificarlos (Ibíd.). Así el observador puede conseguir una comprensión con más profundidad y claridad tanto del escenario como de las personas investigadas (Taylor y Bordan 1987).

Por otro lado, en este tipo de observación no participante, según Gil (2002), la denomina también externa, entre el investigador y el objeto de estudio existe una distancia donde no hay una interacción entre ambos. Sin embargo, en este sentido desde el papel de observador existen distintos tipos de participación en el escenario estudiado. 1º: Observación *no participante* o *externa*, en la cual existe una distancia entre el observador y el objeto de estudio, con lo cual éste no interactúa con el medio. 2º: observación *participante*, el observador participa siempre que las situaciones lo posibilitan en las actividades, intereses y sentimientos de la vida del grupo de

individuos objeto de estudio. 3º: *Participación-observación*, un miembro del grupo objeto de estudio es el que observa a las demás personas del grupo. 4º: Auto-observación, en este caso el propio observador es objeto y sujeto de estudio (Gil, 2002).

En este proyecto de investigación como se ha mencionado anteriormente, en cuanto al tipo de participación del observador se va a utilizar la *observación no participante* por ser la más apropiada para este estudio, tanto por los aspectos éticos (interrumpir lo menos posible en el escenario estudiado) así como por coherencia con los objetivos planteados, ya que la finalidad es observar a distintos docentes para conocer y comprender su grado de conocimientos, experiencias y expectativas para recoger información lo más acertada posible sobre la incidencia de todo esto sobre sus prácticas pedagógicas, y más concretamente, en el uso de la lectura de cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo. Además, a partir la observación no participante ésta será una manera de obtener nuevos datos para la investigación, porque nos proporciona la posibilidad de recoger de primera mano la información en el escenario de la investigación, por ejemplo, observar qué tipo de metodología llevan a cabo un grupo de docentes y qué tipo de estrategias utilizan.

Otro factor importante y a tener en cuenta en este proceso de recogida de datos es el contexto. En esta línea Santos (1993:89) plantea que:

*“el fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto...que centre selectivamente la atención. No se puede observar todo a la vez pero poco sentido tiene, recoger una frase, un hecho, un gesto si no tenemos en cuenta el contexto en el que se ha dado”.*

Por otro lado, el observador ha de seleccionar el entorno físico y el momento para llevar a cabo la investigación, ya que ambos son aspectos importantes para poder recoger los datos necesarios en función de los objetivos planteados. En este estudio el escenario a investigar será en el colegio público de Educación Especial de Sordos “Rosa Relaño” de Educación Primaria. Asimismo, y partiendo del enfoque cualitativo de este proyecto de investigación, éste se va a desarrollar a través de un estudio de casos, donde el objeto de estudio serán un grupo de docentes, y un grupo de niños sordos, con lo cual se trata de ver la singularidad de estos individuos. En cuanto al momento en el que se va a realizar la observación, el observador cualitativo suele llevar a cabo sus observaciones en sesiones continuadas de tiempo. Éstas serán tres sesiones a la semana de una hora

por cada aula. Así, se comenzará la primera sesión en la clase del primer ciclo, la segunda sesión en segundo ciclo, para concluir una tercera sesión en la clase de tercer ciclo. De igual modo se procederá en los dos días restantes. Así, la persona que observa buscará aquellas situaciones y momentos donde se puedan producir los fenómenos y sucesos que él pretende estudiar (Gil, 2002).

En este sentido, para llevar a cabo la observación de un hecho o un fenómeno es a partir de una planificación de las sesiones. Con lo cual, se llegará a un acuerdo con el profesorado y alumnado del centro educativo donde se realizará la investigación. Una vez que el observador se encuentra dentro del campo de estudio éste deberá demostrar unas habilidades interpersonales, así como establecer buenas relaciones, no emitir juicios, respetar las normas de la situación, y mostrar sensibilidad en las cuestiones éticas (MC Millan y Schumacher, 2005).

Por otro lado, y en cuanto al registro de la información se llevará a cabo a partir de dos instrumentos, una *nota de campo* (ver anexo 2), y un *registro anecdótico* (ver anexo 3), en los cuales se profundizará con detalle en el siguiente sub-apartado.

Tras exponer los instrumentos que se van a utilizar para la recogida de la información se va a continuar explicando las técnicas de registro de los datos.

### **3.7: Técnicas de registro de datos**

Durante el proceso de la recogida de los datos en el proyecto de investigación se irán recogiendo éstos a través de distintas técnicas como son: el guión de entrevista (explicado ya anteriormente), la grabadora de voz, la nota de campo, el registro anecdótico y el video.

#### **3.7.1: La grabadora de voz.**

La información en las distintas entrevistas a los docentes se recogerá con una grabadora de voz y habiendo pedido previamente la conformidad del entrevistado, es decir, de los informantes del estudio. Ésta se preparará antes del inicio de la entrevista comprobando que su funcionamiento sea correcto, y cumpliendo siempre los principios éticos de la investigación. Las grabaciones posteriormente serán transcritas por el investigador, y se pondrán a disposición de las personas entrevistadas para que puedan dar su visto bueno o modificar lo que ellos consideren oportuno.



### 3.7.2: Nota de campo (ver anexo 2)

El investigador deberá ir registrando la información que obtiene tras su estancia en el escenario de estudio para que pueda hacer un análisis de los datos recogidos. En esta investigación a partir de la técnica de observación se recogerán datos que se van a registrar a partir de una nota de campo. Ésta deberá contener “*descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones...del observador*” (Taylor y Bordan, 1987:75). Así, las notas de campo inscriben en papel aquello que se logra recordar de la observación (Ibíd.). Asimismo, Gil (2002:39) expone que el observador a partir de éstas puede recoger “*informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. que pueden ser de interés para la investigación, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo de estudio*”.

Posteriormente, el observador narrará la información recogida, y centrándonos en este estudio y a partir del enfoque cualitativo, éste irá relatando para dar cuenta de unos hechos, situaciones, conductas...que ocurren en su presencia de manera natural, y sin separarlos de un todo ya que esto puede influir en la situación observada (Ibíd.). Con lo cual, con este instrumento se facilita el hecho de recoger concretamente una información, como es sobre la formación y experiencias de los docentes, y la puesta en práctica de una serie de estrategias, como son: partir de los conocimientos previos, buscar la idea principal y las secundarias, secuenciar los hechos..., para estudiar la lectura de cuentos y la comprensión lectora en el alumnado sordo. Siguiendo con Gil, (2002) podemos decir que recogeremos información sobre el escenario, actividades, descripción, diálogos y lenguaje no verbal.

En lo referente al formato de las notas de campo, éstas se pueden presentar de dos formas: apuntes que se toman en el momento que suceden los hechos, lo que el observador ha visto, u oído... y las que son más amplias y que se realizan en otro momento una vez finalizados los acontecimientos (Woods, 1989; cit. por Gil, 2002). En cuanto a éstas últimas, el observador deberá hacer un esfuerzo diario en recordar lo que escuchó y observó en el aula para anotar con precisión los hechos acontecidos, además, enfocar la observación a los aspectos que nos aporten datos importantes a la investigación, también, anotar palabras y frases clave para más tarde poder reconstruir

hechos, y siempre evitando que pase mucho tiempo desde que se observa y el registro (Ibíd.).

### **3.7.3: Registro anecdótico (ver anexo 3)**

Con el objetivo de registrar aquellos sucesos que se pueden denominar decisivos, por que ocurren de forma inesperada, pero que pueden aportar a la investigación datos importantes sobre una acción, suceso, comportamiento concreto... se va a utilizar para ello el registro anecdótico. Por ejemplo en el caso de este estudio, el investigador anota la actuación por parte de un docente donde pone de manifiesto sus expectativas con los niños sordos. Con lo cual, con este instrumento se puede registrar alguna situación o evento que sucede y que interesa para el estudio y que ha despertado la atención del observador, es decir, *“se utiliza para recoger información concreta y específica respecto a una cuestión de interés...las conversaciones o conductas que se consideran especialmente reveladoras o significativas en relación a los objetivos de observación”*. (Gil, 2002:44). Son registros que tienen un carácter interrumpido y preciso, y siguiendo con este autor, algunas de sus características que describen su forma de uso son:

- Relatan el origen, desarrollo y las consecuencias de un hecho o conducta.
- La observación no está planeada con anterioridad.
- Se redactan en el momento que sucede un hecho o con posterioridad a lo ocurrido.
- Normalmente se utilizan fichas que siempre responden a la misma estructura, con la fecha, lugar, contexto donde ocurre el suceso, la descripción del mismo, además, una valoración personal sobre el incidente.

### **3.7.4: El video**

Una vez que el observador se encuentra en el escenario de estudio, las herramientas principales de las que dispone son la vista y el oído. Aunque a través de aparatos como el video las posibilidades que le ofrecen los sentidos pueden ser aumentadas, ya que le posibilita registrar, guardar y reproducir la realidad observada. Esto conlleva una serie de ventajas como son: el hecho de guardar unos acontecimientos permitiendo que el observador pueda analizarlos más tarde y las veces que precise. El registro de imágenes va a ofrecer una información más amplia ya que el observador no puede estar pendiente a todos los hechos que acontecen a su alrededor. Sin embargo, por cuestiones éticas no

deben emplearse estos medios cuando las personas observadas no dan su conformidad (Gil, 2002). En relación a este estudio, el investigador podrá reproducir posteriormente a su estancia en el escenario estudiado las sesiones de clase en los distintos ciclos grabadas, para apreciar con detalle toda la información recogida, por ejemplo, las diferentes estrategias metodológicas llevadas a cabo en el aula por los distintos docentes en lo referente al uso de los cuentos y el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo.

Tras registrar los datos recogidos en el proceso de investigación el siguiente paso será el análisis e interpretación de éstos, cuyas características se exponen a continuación.

### **3.8: Estrategias de análisis de datos**

Una vez que hemos explorado el campo de estudio el siguiente paso es analizar los datos que hemos obtenido. Para llevar esto a cabo, como bien dice Santos (1993:123):

*“no existe un modelo único para analizar las informaciones para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos, procedentes de muchas fuentes y conseguidos por diversos procedimientos. Cada evaluador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico”.*

Esta fase tendrá su inicio anteriormente al trabajo de campo, es decir, cuando se formulan y definen los problemas de investigación, y extendiéndose hasta el proceso en el cual se redacta el texto. De manera más formal comenzará con las notas, apuntes de análisis y ordenados; sin embargo, más informal se presenta en las intuiciones, ideas...del investigador, con lo cual, a la vez que se diseña la investigación en paralelo va el análisis de la información (Hammersley y Atkinson, 1994).

En este sentido y en lo referente a la investigación cualitativa, es la persona que investiga quien se encarga de analizar y codificar los datos que ha obtenido durante el estudio. Este proceso se caracteriza por el dinamismo y la creatividad, siendo la pretensión comprender de forma más profunda el objeto de estudio. En esta línea, otro aspecto consiste en el refinamiento de las interpretaciones que realizará el investigador con los datos registrados a partir de la información recogida de las distintas entrevistas al grupo de docentes, también por su observación directa en el contexto de estudio intentando darle sentido a la información (Taylor y Bordan, 1987).

En cuanto a cómo se debe realizar el análisis de los datos que hemos ido obteniendo en los diferentes formatos (entrevistas, observaciones, grabaciones...) a través de material que no ha sido estructurado previamente, será conveniente la aplicación de alguna técnica para poder darle una estructura a la información recogida, para sea posible y favorezca tanto su interpretación como el análisis. En este sentido, la herramienta más idónea será la realización de un análisis cualitativo. Con lo cual, en este análisis de datos no se llevarán a cabo a partir de unos patrones estándar de medición, sino que se hará a partir de la elaboración de unos criterios personales que estarán fundamentados y debidamente razonados a través de contrastar la parte teórica y la práctica. Así, las interpretaciones y las decisiones de carácter importante para el proyecto de investigación serán expuestas con gran claridad de manera que posibilite los distintos pasos que se han seguido y a las conclusiones a las que se ha llegado a partir de analizar los datos obtenidos a partir de las técnicas de recogida de información. Asimismo, y con la finalidad de poder legitimar el proceso de análisis de datos obtenidos será preciso realizar la triangulación de la información para poder contrastar de manera detallada la posibilidad de diferentes situaciones que pueden aparecer en los datos registrados. Precisamente, Stake (1994) indica que:

*“La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno”* (1994: 241).

En el caso de este proyecto, y con el objetivo de contrastar entre distintas formas para conseguir una información más profunda, esto se hará a partir de registrar los datos en diferentes momentos, informantes y espacios, para de este modo, poder contrastar la información obtenida a partir de diferentes estrategias como: la observación y las entrevistas.

En lo referente al proceso a seguir en el análisis de los datos, Hammersley y Atkinson (1994) exponen que el primer paso debería ser llevar a cabo una lectura detallada de la información que se ha registrado con la finalidad de ir extrayendo e

identificando cuestiones que tengan significado, para continuar haciendo listas, clasificaciones e interpretaciones.

En esta línea, Goetz y LeCompte (2010), explican que este inicio debe ser haciendo una revisión sobre la finalidad original del estudio ya que el proyecto de investigación se puede haber alejado de las cuestiones planteadas en los comienzos. Se continuaría con la realización de una exploración, esto se refiere a volver a leer nuevamente los datos. En este sentido los objetivos serían: haber obtenido suficientes datos y situar al investigador nuevamente en los escenarios ya recorridos, pero ya con conocimiento sobre el tema de estudio.

Por otro lado, Taylor y Bordan (1987) plantean tres etapas en este proceso que se diferencian entre sí. En lo referente a la 1ª fase, se trata de descubrir durante el proceso, es decir, reconocer y establecer los temas y desarrollar conceptos y proposiciones. Siguiendo con la 2ª fase, ésta se produce cuando los datos han sido recogidos y comprende la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Finalmente, en la 3ª fase el investigador trata de comprender los datos enmarcados en el contexto donde fueron recogidos. Así que en los estudios cualitativos el investigador intenta dar sentido a los datos a partir de lo que él intuye e imagina ordenándolos y familiarizándose con ellos. Lo que está claro es que este proceso no es nada fácil, con lo cual éste deberá estudiar la mejor manera para encontrar los temas analizando los datos de todas las formas probables. En esta línea Taylor y Bordan, (1987) nos presentan las siguientes indicaciones:

*-Leer reiteradamente los datos.* Agrupar las notas de campo, las transcripciones, los registros anecdóticos y leer todo de forma meticulosa, para que a la hora de hacer el análisis intensivo y profundo disponer de un buen conocimiento sobre la información recogida. Si es posible una persona ajena a la investigación debe leer los datos ya que puede descubrir pequeños detalles que al investigador se le escapan.

*-Seguir las pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.* Es necesario anotar todas las ideas que vayan surgiendo durante la lectura y reflexión de datos.

*-Buscar los temas emergentes.* Se deberá realizar listas de temas pero sin concretar ni dirigirse a ninguna idea hasta que se haya experimentado y controlado.

-*Elaboración de tipologías.* Las tipologías o los esquemas para la clasificación serán ayudas de utilidad para detectar los temas y el desarrollo de de conceptos y teorías.

-*Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas.* Aquí el investigador pasa de lo que es la descripción a interpretar y teorizar a partir de los conceptos y proposiciones. Por un lado, los *conceptos* en la investigación cualitativa se aplican para orientar los procesos y fenómenos sociales dándole un sentido como referente general. Esto lleva consigo indagar sobre palabras y frases clave que nos informen sobre el significado que tienen para los informantes. Seguidamente, tras descubrir un tema se deberán comparar enunciados y acciones para ver si hay un concepto que los unifique. Finalmente, conforme se van reconociendo los distintos temas se buscan las similitudes subyacentes que puedan haber entre éstos.

-*Leer material bibliográfico.* El hecho de haber leído sobre otros estudios va a proporcionar al investigador cualitativo proposiciones y conceptos productivos que le van a ser de ayuda a la hora de interpretar los datos. Por ello es importante conocer otros marcos teóricos en esta fase de análisis intenso de la investigación.

-*Desarrollar una guía de la historia.* Ésta servirá para ir uniendo e integrando con un orden los temas fundamentales de los datos. Con lo cual se podrá responder a la pregunta “¿Sobre qué trata este estudio?”. Además, una buena guía podría consistir en realizar una frase que puede describir el trabajo de manera general.

Otro paso en este proceso de análisis de los datos será la **codificación**, que siguiendo a Santos (1993:130), nos explica que “*es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos que se han recogido en el periodo de exploración*”. Por lo tanto, se puede hablar de la transformación que se lleva a cabo utilizando unas reglas concretas de los datos brutos del texto (Bardin, 2002). Este proceso comprende agrupar y analizar todos los datos que son referentes a “*temas, conceptos, ideas, interpretaciones, y proposiciones*” (Taylor y Bordan, 1987:167). En esta fase de análisis lo que en su inicio eran ideas y ligeras percepciones ahora toman un matiz más refinado, ampliándose y desarrollándose en su totalidad. Con lo cual, el análisis de datos cualitativo es un proceso inductivo, de organizar los datos en categorías y a la vez se identifican los modelos, es decir, las relaciones existentes entre dichas categorías. Es un proceso *sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación* (MC Millan y Schumacher 2005: 479).

Continuando con el proceso de análisis de datos, seguidamente se expone los distintos pasos a seguir en este proceso (Taylor y Bordan, 1987):

*-Desarrollar categorías de codificación.* Se comienza haciendo un registro con los temas, conceptos e interpretaciones, tipologías y proposiciones reconocidos o producidos mientras se ha llevado a cabo el primer análisis. Cuando ya quedan establecidas las categorías fundamentales, si algunas se repiten pueden ser eliminadas. Se le concederá un número o letra a cada una de las categorías de codificación.

*-Codificar todos los datos,* notas de campo, transcripciones, registros anecdóticos poniendo en el lateral el número que se le otorga o la letra. A la vez que se van codificando los datos, hay que ir suprimiendo, añadiendo, ampliando y redefiniendo las categorías. En lo referente al análisis cualitativo que es que se está llevando a cabo en este estudio la regla principal de la codificación radica en que los *códigos se ajusten a los datos.*

*-Separar los datos que pertenecen a diferentes categorías de codificación.* Esto tiene que ver con un proceso mecánico, pero sin que se llegue a realizar interpretación alguna (Drass, 1980; cit. por Taylor y Bordan, 1987). Para ello se recortan las notas de campo, registros anecdóticos, transcripciones, ubicándose los datos de cada categoría en una carpeta de archivo.

*-Se observa qué datos han sobrado* con el objetivo de descubrir en qué categoría de las existentes se pueden acoplar.

*-Redefinir el análisis* consiste en el proceso de codificar y separar los datos posibilitando así la comparación de distintos textos que están relacionados con cada *tema, concepto, proposición...* para poder clarificar y concretar las ideas. En cuanto a algunos temas que se entendían como imprecisos e incomprensibles surgen ahora con claridad.

En relación a esto, se deberá señalar que en la investigación cualitativa aunque todo quede expuesto de forma clara y concisa y, puede que el investigador consiga manifestar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base creíble, sin embargo, no podrá mostrar en ningún caso que son pruebas concluyentes. Particularmente en esta investigación, lo que se pretende es contrastar la información obtenida a través de entrevistas con los distintos docentes, sobre su experiencia, formación, expectativas, y

confrontando a los datos recogidos a través de la observación no participante en el escenario de estudio sobre sus prácticas pedagógicas, y la influencia de todo esto en el proceso de la comprensión lectora del alumnado sordo. De forma más concreta, lo que se intenta es contrastar diversas perspectivas de diferentes informantes, y a partir de éstas se realiza una interpretación de las situaciones, hechos o fenómenos que acontecen en el aula.

### **3.9: Elaboración del informe final**

En esta fase del proceso de investigación, siguiendo a Taylor y Bordan (1987), lo que se realizará es la exposición de los resultados, en este sentido, la finalidad de la investigación llevará consigo que además del investigador participen otras personas externas al estudio. Para ello se llevará a cabo una síntesis sobre el tema objeto de estudio, “análisis de la lectura de cuentos y de la comprensión lectora del alumnado sordo en Educación Primaria” y la influencia de la experiencia, formación y expectativas del profesorado al realizar sus prácticas docentes en el aula, además, de la metodología utilizada en el estudio (estudio de casos). Asimismo, se le ha de explicar a los lectores la forma de recogida así como la interpretación de datos, (entrevistas y observaciones). De esta manera se les ofrecerá la información que precisan para que puedan comprender las averiguaciones realizadas dentro de un contexto (Deutscher, 1979; cit. por Taylor y Bordan, 1987).

Con respecto a la realización del informe final, a continuación se exponen indicaciones, que siguiendo a Taylor y Bordan (1987), pueden ser de ayuda al investigador para redactar el informe final:

1º: Anotar en un papel las ideas antes de redactar, *conceptos, interpretaciones, proposiciones* aprendidas en el estudio. Todo esto irá conformando la estructura del texto a escribir. El modelo a seguir será un formato de carácter flexible, (se irá revisando a medida que se redacta) donde se exponga un apartado principal que sirva de guía a otros apartados relacionados con él.

2º: Hay que tener en cuenta a qué público va dirigido de manera que el texto escrito sea entendible para todos.

3º: La persona que lee debe saber la finalidad desde el comienzo de la lectura, además, aclararle la relación existente entre los temas y el propósito del estudio.



4º: Deberá ser breve y directo.

5º: El escrito debe estar sustentado con ejemplos concretos. Las citas que se realicen y las descripciones van a ayudar a hacer una mejor comprensión sobre los escenarios y las personas, además, es una forma de comprobar la fiabilidad de lo que se expone en el informe. Sin embargo, esto deberá realizarse de forma breve y concisa para que no resulte pesado.

6º Hacer un primer borrador. Tras un día sin cogerlo eliminar la información innecesaria.

7º: Hacer que personas cercanas, amigos, familiares... lo lean y comenten lo escrito y que hagan sus comentarios de forma crítica.

Finalmente, pero también muy importante en todo proceso de investigación es la negociación del informe final. Para ello se proporcionará a los docentes un borrador de éste para que lo lean. Después se concertará una fecha para que todos conjuntamente puedan dialogar sobre el contenido del informe y exponer sus comentarios al respecto. Posteriormente se realizará el informe definitivo con las aportaciones y conformidad de todos, cuyo paso final será la publicación de los resultados de la investigación.

### 3.10: Secuenciación del proceso de investigación.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES	AÑO 2013/14			AÑO 2014/15			AÑO 2015/16		
DISEÑO	Negociación de acceso al campo		1 mes							
	Revisión documental y formación									
	Instrumentos									
	Planificación									
RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	Entrevistas									
	Observación									
ANALISIS	Análisis de los datos									
ELABORACIÓN DE INFORMES	Informe final									

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J. y Martínez de Antoñana, R. (2002). *Dificultades lectoras en niños con sordera*. Revista Psicothema. 746-753.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Editorial Akal.
- Bofarull, M.T. y otros (2006). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bunch, G. (2008). *Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica*. Revista Educación Inclusiva. 77-89.
- Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez M. (2009). *Inclusión educativa: inclusión digital*. Revista Educación Inclusiva. 61-77.
- Cabrera, I., Lissi, M. R., Raglianti, M., Grau, V., y Salinas, M. (2003). *Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación*. Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Chile (PSYKHE). 37-50.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.
- Cassany, D. (1988) *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1994). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Editorial Celeste.
- Comes Nolla, G. (2001). Atención educativa a las Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la lectura. En Sánchez Hipola, M. P. *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 407-429). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- García Perales, J. y Herrero Priego, J. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Extraído el 6 de mayo de 2013 en

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientaciony atenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666685450\\_07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientaciony atenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666685450_07.pdf).

-Gil Calvo, E. y otros (2001). *La educación lectora*. Madrid: Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

-Gil Flores, J. (2002). *Seminario sobre las técnicas de la Entrevista y Observación*. Granada: Inédito.

-Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

-Gutiérrez Cáceres, R. (2011). *Dimensión sintáctica de la expresión escrita en alumnos sordos: una revisión del estado actual de investigaciones*. Revista de Ciencias de la Educación. 471-494.

-Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

-Herrera Fernández, V. (2002) *Desarrollo de Habilidades Lectoras en Sujetos Sordos Signantes, a partir del uso de Códigos Dactílicos*. Extraído el 28 de mayo de 2013, de: <http://valeria-herrera.blogspot.com.es/2009/02/desarrollo-de-habilidades-lectoras-en.html>.

-Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., y Ardila, A. (2007). *Códigos de Lectura en Sordos: La Dactilología y otras Estrategias Visuales y kinestésicas*. Revista Latinoamericana de Psicología. 269-286. Extraído el 27 de mayo de 2013, de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200005&script=sci_arttext).

-Jáudenes Casaubón, C. y otros (2009). Una revisión y comentario a las conclusiones del Estudio FIAPAS sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva. *Estudios sobre la población con sordera en España*. Confederación FIAPAS.

-Juárez Sánchez, A. (2007). La Interdisciplinariedad como garantía de calidad en la atención a la discapacidad auditiva. En Padilla Góngora, D. (Coord.). *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad* (pp. 69-77) Madrid: Editorial Entha.

-LeCompte, M. D. (1995). “*Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*”. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Extraído el 8 de enero del 2013, de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>.

- MC Millan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Monfort, M. (2007). Condiciones para la integración de las personas sordas en la vida y en la sociedad. En Padilla Góngora, D. (Coord.). *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad* (pp. 245-257). Madrid: Editorial Entha.
- Padilla Góngora, D. y Padilla Clemente, A. M. (2007). Encontrar el camino para facilitar la comunicación a las personas sordas. En Padilla Góngora, D. (Coord.). *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad* (pp. 37-67). Madrid: Editorial Entha.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J y García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Sánchez Fernández, S. (2011). *Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Discapacidad Auditiva*. Extraído el 8 de mayo de 2013 en <http://aprendelenguadesignos.com/gua-para-la-atencin-educativa-a-los-alumnos-y-alumnas-con-discapacidad-auditiva/>.
- Sánchez Hipola, M. P. (2001). Atención Educativa a las Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la audición. En Sánchez Hipola, M. P. *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 205-227). Málaga: Editorial Aljibe.
- Solé Gallart, I. (2006). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarrull, M.T. y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R. E. (1994). Case study (p. 236-247). En Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Stake R. E. (1988). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor S.J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Taylor S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

-Villalba Pérez, A. (2007). La lectura en los alumnos sordos prelocutivos. En Padilla Góngora, D. (Coord.). *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad* (pp.95-114). Madrid: Editorial Entha.

### **Referencias legislativas:**

-Constitución Española de 1978. Extraído el 14 de mayo de 2013 en <http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.

-Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Extraído el 14 de mayo de 2013 en <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>.

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Extraído el 18 de mayo de 2013 en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

-Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Extraído el 18 de mayo de 2013 en

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108\\_Ley\\_Educacion\\_Andalucia/LEA/1201696918777\\_lea.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf).

-Ley 27/2007, de 23 de octubre. Reconocimiento de la Lengua de Signos Española. Extraído el 9 de junio de 2013 en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>.

# 5. ANEXOS

## **ANEXO 1: GUIÓN DE ENTREVISTA**

### **1º EXPERIENCIA**

- 1.1: Años trabajados con niños con discapacidad auditiva.
- 1.2: Estrategias metodológicas para trabajar la comprensión lectora a través de los cuentos.
- 1.3: El cuento como recurso didáctico para trabajar la comprensión lectora.

### **2º FORMACIÓN**

- 2.1: Estudios que han realizado los docentes relacionados con la atención a niños con discapacidad auditiva.
- 2.2: Conocimientos y uso de otros sistemas de comunicación (lenguaje de signos...)

### **3º ACTITUDES**

- 3.1: Expectativas que tienen los docentes con respecto a niños con discapacidad auditiva.
- 3.2: Ventajas y utilidad de los cuentos como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva.
- 3.3: Ideas preconcebidas de los docentes en cuanto al nivel de comprensión lectora acerca de los niños con discapacidad auditiva.



## ANEXO 2: NOTA DE CAMPO

<b>ENCABEZADO</b> -Titulo: Estudio de los cuentos y del proceso de comprensión lectora del alumnado sordo en Educación Primaria. -Observador: M <sup>a</sup> Aurora Delgado Rubia -Fecha: -Personas:	
Nota de campo:	Comentarios oportunos:
Plano clase	Valoración personal:

C.O: comentario del observador

### ANEXO 3: REGISTRO ANECDÓTICO

Fecha: Lugar: Hora: Contexto:	Aspecto focalizado:
Descripción:	
Valoración:	