

**DESEMPEÑO EN LOS PROCESOS LECTORES DE NIÑOS CON
LIMITACIÓN AUDITIVA PROFUNDA DEL INSTITUTO INALE VINCULADOS
EN CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN 2006 – 2007**



**JUAN JOSE JIMENEZ
KAROLL ANDREA MORILLO
CESAR PEÑA GARCIA
DIANA ISABEL TROYANO SÁNCHEZ**

Trabajo de Grado presentado como
requisito parcial para optar al Título de
FONOAUDIÓLOGO

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA
POPAYÁN
2007**

**DESEMPEÑO EN LOS PROCESOS LECTORES DE NIÑOS CON
LIMITACIÓN AUDITIVA PROFUNDA DEL INSTITUTO INALE VINCULADOS
EN CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN 2006 – 2007**



**JUAN JOSÉ JIMÉNEZ
KAROLL ANDREA MORILLO
CESAR PEÑA GARCIA
DIANA ISABEL TROYANO SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA
POPAYÁN
2007**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. PROBLEMA	5
1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	5
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.3 ANTECEDENTES	8
1.4 JUSTIFICACIÓN	16
2 OBJETIVOS	19
2.1 Objetivo General	19
2.2 Objetivos Específicos	19
3. REFERENTE TEORICO	20
3.1 SISTEMA AUDITIVO	20
3.2 AUDICION	22
3.3 DIAGNOSTICO AUDIOLÓGICO	23
3.4. PERSONA SORDA, HIPOACUSICA, CON LIMITACIONES AUDITIVAS	24
2.4.1 Clasificación	25
3.5 FORMAS DE COMUNICACIÓN EMPLEADAS POR EL NIÑO CON LIMITACIÓN AUDITIVA	28
3.5.1 Comunicación gestual	28
3.5.2 Comunicación oral	29

3.5.3 Comunicación bilingüe	29
3.6 LECTURA	30
3.7 COMPRENSIÓN LECTORA	33
3.8 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA	35
3.8.1 Procesos Perceptivos	36
3.8.1.1 Procesos de identificación de letras	38
3.8.2 Procesos léxicos	39
3.8.3 Procesos sintácticos	41
3.8.4 Procesos Semánticos	43
3.8.4.1 Niveles de la Comprensión Lectora	44
3.8.4.2 Tipos de Texto	44
3.9 PROCESOS LECTORES EN EL NIÑO CON LIMITACIÓN AUDITIVA	45
3.9.1 Procesos Léxicos en el Limitado Auditivo	46
3.9.2 Procesos Sintácticos en el Limitado Auditivo	47
3.9.3 procesos Semánticos en el Limitado Auditivo	49
3.10 EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES	62
4. DISEÑO METODOLOGICO	64
4.1 TIPO DE ESTUDIO	64
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	64
4.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	64
4.3.1 Criterios de inclusión	64
4.3.2 Criterios de exclusión	64
4.4 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	65

4.5 PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO	66
4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN	66
4.6.1 Instructivo	68
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	73
5.1 INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE VARIABLES	73
5.1.1 Análisis Univariado	73
5.1.2 Análisis Bivariado	80
5.2 DISCUSIÓN	90
6. CONCLUSIONES	98
7. RECOMENDACIONES	101
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	108

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de la edad en los niños con limitación auditiva del instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.	73
Tabla 2. Distribución del género en niños con limitación auditiva del instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.	73
Tabla 3. Distribución del grado escolar de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.	74
Tabla 4. Distribución de repetición de grado escolar de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.	74
Tabla 5. Distribución del grado de pérdida auditiva de los niños del Instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	75
Tabla 6. Distribución de la forma de comunicación de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	75
Tabla 7. Distribución del desempeño en la Bateria PROLEC en el proceso de identificación de letras de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	75
Tabla 8. Distribución del desempeño en el proceso Léxico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	76
Tabla 9. Distribución del desempeño en el proceso Sintáctico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	76

Tabla 10. Distribución del desempeño en el proceso Semántico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán periodo 2006 – 2007	78
Tabla 11. Distribución del desempeño en el proceso de identificación de letras de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	80
Tabla 12. Distribución del desempeño en el proceso léxico de acuerdo Al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	83
Tabla 13. Distribución del desempeño en el Proceso Sintáctico de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos en básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	85
Tabla 14. Distribución del desempeño del Proceso Semántico de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos en básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007	88

LISTA DE GRÁFICAS

Pág.

Gráfico 1. Resumen Análisis de Procesos

78

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente

Jurado

Jurado

Popayán, Mayo, 2007

RESUMEN

Este estudio descriptivo, de corte transversal, informa el desempeño en los procesos lectores según parámetros de la Batería de Evaluación PROLEC en niños con limitación auditiva profunda del Instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de Popayán.

El estudio permitió ver que los niños con limitación auditiva tienen mejor desempeño en el proceso de identificación de letras, siendo un paso esencial para desarrollar la lectura. Respecto a los tres siguientes procesos: léxico, sintáctico, semántico, presentaron un desempeño bajo, impidiéndoles acceder fácilmente a la lectura y ejecutar habilidades como la inferencia.

La población estuvo constituida por catorce niños quienes cumplieron con criterios de inclusión, encontrando un buen desempeño en el proceso de identificación de letras, cuyo ítem se refería a identificar palabras iguales y diferentes presentadas en forma escrita.

Para la calificación de cada ítem se tuvo en cuenta la media propuesta por la batería, puntuando con bajo desempeño los resultados por debajo de ésta, y con alto desempeño toda puntuación por encima de la misma. En este primer ítem el 85.8% obtuvo un alto desempeño, el 14.3% un bajo desempeño.

En la presente investigación se concluyó la ruta directa o léxica, como la de mayor uso en los niños con limitación auditiva de grado profundo, en ésta se reconocen las palabras por medio del léxico

visual, y se almacenan palabras escritas, junto con reglas y normas ortográficas.

Palabras claves: limitado auditivo, procesos lectores (proceso de identificación de letras, proceso léxico, proceso sintáctico, proceso semántico), ruta directa o léxica, ruta indirecta o fonológica.

INTRODUCCIÓN

A concepto del grupo investigativo en el transcurso de la etapa escolar el individuo va desarrollando mecanismos de aprendizaje cada vez más complejos, que se fortalecen mediante procesos que facilitan la recepción de significados. Estos, están ligados a habilidades cognitivas y sensoriales, tales como la audición y la visión, que juegan un papel de relevancia en la recepción del conocimiento.

El niño con limitación auditiva de grado severa - profundo en su etapa escolar desarrolla procesos lectores poco efectivos, alteración que limita una adecuada recepción de conocimientos, los cuales son evidentes en el trascurso de la básica primaria la cual refleja dificultad para alcanzar los logros de cada grado escolar.

Esta investigación refleja las condiciones en cuanto al desempeño en los procesos lectores de niños con limitación auditiva, teniendo en cuenta que dichos procesos involucran, procesos de Identificación de letras, léxicos, sintácticos y semánticos.

Para el presente estudio descriptivo de corte transversal, se emplea la Batería de Evaluación de los Procesos lectores PROLEC, aplicada en niños con limitación auditiva de grado profundo del Instituto de Audición y Lenguaje "INALE" vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

El sujeto con limitación auditiva es aquel que por alguna patología hereditaria, congénita o adquirida ha sufrido una alteración en el sentido de la audición y de acuerdo a las características de la misma, influye en el desarrollo adecuado de los diferentes procesos comunicativos.¹

A medida que el niño con limitación auditiva continúa su desarrollo emocional, físico y social, se desarrollan variaciones con respecto a sus pares, como el pobre rendimiento académico, problemas de atención y conducta, dificultades en la adquisición del lenguaje oral y escrito, siendo estos claramente observados en individuos con grado de limitación severo y o profundo.

El individuo normo oyente utiliza la audición para el desarrollo del lenguaje oral y escrito como herramientas para la adquisición de nuevos conocimientos llegando al significado o entendimiento. A medida que el individuo va generando estas experiencias, la lectura se concibe como un proceso de construcción de significados más complejos, en el que se genera y estructura aportes del lector, el texto

¹ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial Entha 2005.
pag 50

y el contexto, el lector enriquece el texto con sus conocimientos previos relacionados con el tema.

Para Dumomt Annie(1999) la lectura es un lenguaje visual, donde podría suponerse que las personas con limitación auditiva no tienen dificultades para captar directamente el conocimiento por medio de informaciones visuales, no obstante numerosas investigaciones afirman que muchos niños con pérdidas auditivas significativas presentan inconvenientes de lectura y especifican que estos problemas son de origen lingüístico. “Los sordos son malos lectores porque conocen mal la lengua que han de aprender al leer”.²

Los niños oyentes desarrollan primero el lenguaje oral y posteriormente se enfrentan al aprendizaje de la lectura, por el contrario los niños con limitación auditiva se enfrentan habitualmente a un aprendizaje lector sin haber alcanzado unos adecuados niveles de comprensión y producción lingüística. Esta situación provoca que el aprendizaje del lenguaje y la lectura se superpongan (Asensio 1989).³

“Los estudiantes sordos en las escuelas normales reciben menos atención individualizada y de menos calidad, ya que el número de estudiantes normo-oyentes es mayor y los recursos técnicos son menores. El profesorado no está lo suficientemente preparado para realizar un adecuado proceso pedagógico con estos niños, porque su formación educativa se a enfatizado principalmente en la educación del niño que no presenta

² SILVIA María Lidia, Universidad de Vigo. Estrategias y métodos utilizados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y lectura en el niño sordo. España 2004. Pág. 13-15

³ VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

limitación auditiva. Los estudiantes sordos tienen marcadas dificultades de comunicación oral, por lo que la integración social con sus compañeros puede no llegar a producirse, aunque estén en la misma clase. Estas dificultades en la comunicación entorpecen el acceso a la información escrita y retrasan el aprendizaje”⁴

En el municipio de Popayán, la población con limitación auditiva profunda presentan un bajo rendimiento al abordar los textos escritos durante la lectura. ⁵

Ante lo expuesto, se evidencia una necesidad de evaluar al lector con limitación auditiva en los diferentes procesos lectores con el fin de tener una visión más clara de la realidad de esta población.

El presente estudio revela el desempeño en los procesos lectores según la Batería de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC), en niños (as) con limitación auditiva profunda del instituto INALE integrados en escuelas regulares, se describen de esta manera las dificultades que presenta el niño sordo al realizar lectura de textos escritos, además se analizan y correlacionan diferentes teorías existentes, con la realidad de los niños objeto de estudio.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo es el desempeño en los procesos lectores de niños con limitación auditiva profunda del instituto INALE vinculados

⁴ MARCHESI Álvaro. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, perspectivas educativas. Editorial Alianza, Madrid, 1987, página 301

⁵ ALCALDÍA MUNICIPAL, de Popayán. Oficina de Planeación. Popayán. 2006.

en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007?

1.3 ANTECEDENTES

A continuación se recopilan algunos antecedentes relacionados con la investigación, los cuales centran su interés en la problemática que presenta la población con limitación auditiva, al abordar los textos escritos.

Quigley, Wilbur y Montanelli San Diego, California (1976), realizaron un estudio de habilidades sintácticas en niños con limitación auditiva entre 6 y 8 años, para la cual elaboraron la prueba “test of syntactic habilitais”. Los autores descubrieron que mientras los estudiantes oyentes responden en forma correcta entre 78% y 98% de las 21 estructuras específicas examinadas, los estudiantes sordos responden en forma correcta entre 36% y 79% de las estructuras. Además determinaron que las habilidades sintácticas del promedio de los sordos de 18 años, son más bajas que el promedio de las habilidades sintácticas de los oyentes de 8 años. En este contexto destacan que la brecha más importante se observa en las tareas relacionadas con la formulación de preguntas, la complementación, la pronominalización, la disyunción y la alternación.

En cambio, observaron un desempeño semejante entre sordos y oyentes en construcciones relativamente simples como oraciones activas, afirmativas, negativas y uso de conjunciones. Los autores

concluyen que el patrón de errores de los sordos es similar al de los oyentes, por tanto, ambos grupos comparten estrategias sintácticas, aunque no la misma habilidad para usarlas.⁶

La anterior investigación se relaciona con la presente, ya que las dos estudian cómo es el desempeño de las habilidades sintácticas en los niños con limitación auditiva y su desarrollo sintáctico en la comprensión lectora.

Por otra parte Tybus y Karchmer en Inglaterra (1977) en un estudio sobre el léxico de los limitados auditivos profundos, descubrieron que el nivel de vocabulario de los estudiantes de la muestra estaba retrasado uno o más años respecto de su nivel de comprensión escrita. Es decir, este tipo de lectores comprenden a un nivel escrito más de lo que comprenden a nivel de palabra aislada. Los autores señalan que el desempeño en las tareas de vocabulario mejora si las tareas involucran palabras que tienen un sólo significado. Además concluyen que, en contraste con los niños oyentes que conocen el nombre de muchos objetos antes de aprender a leer, un gran porcentaje de niños con limitación auditiva poseen pocas representaciones simbólicas verbales, y con esta enorme limitación inician el aprendizaje del lenguaje escrito.⁷ La anterior investigación coincide con el presente, en que las dos estudian el desempeño de la comprensión escrita de población limitada auditiva profunda,

⁶ Cita de cita, MARCHESI Álvaro. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, perspectivas educativas. Editorial Alianza, Madrid, 1987, pagina 308

⁷ VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

evidenciándose que esta población posee poco vocabulario en su representación simbólica y verbal.

Ewoldt en Inglaterra, (1981) dirigió un análisis intensivo de la lectura de 4 niños con limitación auditiva entre 6 y 16 años. Los niños debían leer e interpretar 25 historias en lenguaje de signos presentadas en video. La autora concluyó que los niños sordos poseen habilidades lingüísticas y son capaces de leer y recordar las historias escritas e interpretarlas dentro de su propio lenguaje de signos. Añade además, que estos niños emplean ampliamente el sistema sintáctico y semántico, pero no confían demasiado en la información gráfica. Esto sugiere que los lectores sordos, al igual que los lectores novatos y malos lectores oyentes, utilizan principalmente estrategias de lectura descendentes que les llevan a quedarse con una idea general del texto.⁸ La anterior investigación coincide con la presente, en que los dos estudios trabajan con la población de limitados auditivos y analizan el desempeño semántico, sintáctico dentro de un contexto.

Cooper y Rosenstein en Chile, (1984) realizaron un estudio sobre habilidad sintáctica y producción escrita en niños sordos. Ellos subrayan que la escritura de los sordos comparados con el de los oyentes son diferentes en la distribución de las partes en la oración, con estructuras mas cortas, más simples, rígidas, estereotipadas, además de numerosos errores sintácticos. Este primer estudio se

⁸ Ewoldt, C.(1981). A Psycholinguistic description of selectd deaf children reading in sing language. Reading Research Quarterly. 17 (1): 59 – 89.

basó principalmente en la sintaxis del lenguaje oral dejando de lado las características particulares de las estructuras sintácticas propias de la población sorda. La anterior investigación se relaciona con la presente, debido a que coincide en analizar el manejo de las habilidades sintácticas en los niños con limitación auditiva, al igual que éste proyecto.⁹

Paúl en sus tesis doctoral (1984), analizó la comprensión de palabras tomando una muestra de 50 niños con limitación auditiva y 50 normo-oyentes. La prueba que elaboró, consistía en mostrar dibujos que representaban distintas palabras, los sujetos debían elegir la opción correcta entre cinco alternativas. En algunos casos existía más de una respuesta correcta. Las conclusiones del estudio señalan que los estudiantes con limitación auditiva tienen un nivel de comprensión de palabras inferior al de los oyentes, además, para ambos grupos es más difícil enfrentarse a palabras que presentan polisemia, de modo que esta pobreza de vocabulario produce dificultades en la comprensión lectora¹⁰. La anterior investigación se relaciona con el presente estudio, debido a que uno de los ítems de la batería a aplicar se basa en la comprensión de un texto teniendo como referencia una serie de imágenes, y su relación con las habilidades sintácticas del niño con limitación auditiva.

⁹ Cita de cita, Berco Gleason Jean y COL. *Psicolinguística*, Segunda Edición, Editorial Mc Graw Hill, 1999, pag 132.

¹⁰ VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007.

Volterra y Osella (citados por Mies, España. 1998) realizaron un estudio con la finalidad de averiguar si la competencia en estructuras sintácticas de los lectores con limitación auditiva era igual, retrasada o diferente a la de los lectores oyentes. Para tal caso la muestra estuvo compuesta por 50 sordos entre 9 y 16 años y 100 oyentes entre 6 y 11 años, con un nivel lector semejante. Entre los resultados obtenidos destacan que ambos grupos demostraron el mismo número de faltas en el uso de artículos, pero de distinto tipo. Por el contrario, en las tareas de utilización de plurales el desempeño de ambos grupos fue similar. Los autores concluyeron que el conocimiento de las dimensiones morfológicas en el estudiante sordo se estanca en algunos aspectos en un momento determinado del proceso de aprendizaje y en otros aspectos adquiere características especiales.¹¹ El anterior estudio revela la competencia en estructuras sintácticas de los niños con limitación auditiva, se relaciona con la presente investigación en cuanto al desempeño sintáctico y su correspondiente funcionalidad.

Paúl y Gustafson en Chile (1991) realizaron un estudio con estudiantes con limitación auditiva y normo-oyentes. El objetivo de la investigación fue evaluar la comprensión de palabras con polisemia, a partir de una prueba de vocabulario de imágenes. Los autores pretendían comparar el desempeño de ambos grupos en palabras con uno y dos significados junto con esto se esperaba constatar el

¹¹ Ibid

incremento del vocabulario a medida que aumentaban la edad y la relación entre conocimiento de vocabulario y comprensión lectora.

Como se esperaba, los oyentes aventajaron significativamente a los niños con limitación auditiva en la realización de la tarea, no obstante ambos grupos seleccionaron primero el significado mas frecuente de la palabra. Contrariamente a lo esperado, la selección de palabras con dos significados no mejora según aumenta la edad. Finalmente, los investigadores verificaron la fuerte correlación entre conocimiento de vocabulario y comprensión lectora tanto en estudiantes con limitación auditiva como normo-oyentes.¹² El anterior estudio busca establecer la relación en cuanto al conocimiento de vocabulario y la influencia de este en la comprensión lectora, la cual se relaciona con la presente investigación, debido a que esta busca evaluar el desempeño en el proceso semántico en el niño con limitación auditiva.

En un trabajo llevado a cabo en España por Mies (1992), relacionado con el léxico escrito y la comprensión lectora, cuya población se conformó por 22 estudiantes con limitación auditiva profunda entre 12 y 17 años; se analizó agrupamientos de palabras con un mismo origen morfológico. Entre sus observaciones destacan, en primer lugar, errores de inserción de la palabra en un grupo que no corresponde, con una marcada fijación en la primera sílaba. Por ejemplo: si la palabra propuesta es insectos, el sujeto considera que

¹² Ibid.

puede agruparla junto con insecticida, innecesario, inefectivo. En segundo lugar, errores al crear un grupo diferente de los propuestos. Por ejemplo: si la palabra presentada es campiña, el sujeto atribuye el mismo lexema a campesina y campesino, pero forma un grupo aparte con palabras como campo y acampar, que no considera que forman parte del grupo inicial. En tercer lugar, errores por omisión de palabras que no consideran pertenecientes a ningún grupo, por ejemplo: el sujeto agrupa la palabra especie junto con especialidad y especialista, pero considera que la palabra especialización no forma parte ni de este grupo ni de ninguno de los propuestos.

Finalmente en este estudio se observó una relación directa entre la familiaridad en el reconocimiento de la palabra y la ejecución correcta de la tarea. Además la autora refiere la existencia de confusiones en palabras similares que nada tienen que ver con el contexto, lo que dificulta el acceso al significado de la palabra. Por lo tanto los alumnos con limitación auditiva obtienen resultados claramente inferiores a los oyentes en dimensiones como el conocimiento de vocabulario y metacognición léxica, dado el desfase existente en su competencia lingüística.¹³ El anterior estudio relaciona la habilidad sintáctica escrita con la comprensión lectora del individuo con limitación auditiva, este estudio se relaciona con la presente investigación, dado que en la prueba los niños se guiaron por las palabras que reflejaban el dibujo, sin analizar la estructura sintáctica de la oración.

¹³ Ibid

En el estudio de Rodríguez, García y Torres (1997) se planteó como hipótesis la posibilidad de que “los problemas de lectura de los niños con limitación auditiva no se encuentran en el nivel sintáctico, por lo que estos serían capaces de aplicar estrategias sintácticas”. La muestra se conformó por 16 jóvenes con limitación auditiva profunda prelocutiva entre 15 y 25 años que habían estado expuestos a sistemas de comunicación combinados y un grupo control constituido por 18 jóvenes oyentes de la misma edad.

Los investigadores concluyeron que los sordos resuelven las ambigüedades estructurales en oraciones primarias de la misma forma que los oyentes. Sin embargo, los sordos ante oraciones no primarias no usan el principio estructural, según el cual se establece diferencias en el procesamiento en función del tipo de estructura sintáctica que tenga la oración a analizar. Igualmente los sordos desconocen un mayor número de palabras, por lo que presentan más problemas para aplicar principios temáticos.¹⁴ La anterior investigación se relaciona con el presente estudio dado que la población objeto tiene el mismo tipo de pérdida, y está expuesta a sistemas de comunicación combinada, las dos investigaciones analizan la comprensión de diferentes tipos de estructuras sintácticas.

¹⁴ Rodríguez, J.M. y Otro. (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. Rev. De Psicología del lenguaje 2: 117 – 135.

Stockseth Danzak, Robin (Universidad de Concepción, Chile) realizó un estudio en el año 2002, titulado “Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos”, con una población de 25 sujetos: 15 personas con limitación auditiva profunda prelingüística que usaban la lengua de señas de Chile y que poseían algún nivel de competencia lectora en español y 10 personas oyentes de 12 a 13 años de edad, que cursaban séptimo y octavo año de la educación básica normal, en un colegio particular.

El objetivo general fue darse cuenta de la competencia de comprensión de sordos chilenos cuando leían oraciones que contenían distintas estructuras sintácticas. A cada uno de los sujetos se les aplicó, individualmente, la prueba de comprensión sintáctica (PCS) que les pedía leer una serie de oraciones impresas y actuarlas de acuerdo a la interpretación que realizaran de cada texto, mediante la manipulación de pequeños muñecos y objetos. Los resultados mostraron en los limitados auditivos, una competencia muy deficiente en la comprensión de cualquier oración cuya sintaxis se desvía de la estructura básica de constituyentes explícitos sustantivo-verbo-sustantivo (SVS). El sobreuso del principio de distancia mínima y la imposición del orden SVS predominan como estrategias lectoras empleadas por los sujetos sordos de ambos grupos. Una de las conclusiones a que llega la autora es que ciertas construcciones sintácticas simplemente no han sido adquiridas por los limitados auditivos. Por otra parte, la edad y el deficiente desarrollo del

conocimiento sintáctico y léxico de la lengua fueron determinantes al abordar la comprensión de textos escritos. La anterior investigación presenta relación con el actual estudio, ya que tiene en común las siguientes características: la población es limitada auditiva de grado profundo, poseen un nivel de competencia lectora, pertenecen a un colegio regular y además de evalúa el desempeño en oraciones que contienen distintas estructuras sintácticas.¹⁵

En la ciudad de Popayán las Fonoaudiólogas Paola Ballesteros y Maria Alejandra Paz (2004), realizaron la investigación “trastornos lectores desde el procesamiento de la información lingüística”. Para este estudio se estableció la necesidad de identificar las habilidades cognitivas comprometidas en el aprendizaje de la lectura y posteriormente, se determinaron los principales trastornos de la lectura de niños de tercer grado de primaria de tres instituciones educativas del municipio de Popayán teniendo en cuenta el nivel socioeconómico (alto, medio y bajo) de estas.

La prueba empleada fue la batería de evaluación de los Procesos lectores “PROLEC”. Los resultados demostraron que en el proceso de Identificación de letras las dificultades principales se presentaron en Nombre o Sonido de las Letras, presentando errores de sustitución; seguido de las palabras igual-diferente, donde se evidenció errores de inversión y omisión. En los Procesos Léxicos las dificultades

¹⁵ VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007..

principales se observaron primordialmente en decisión léxica, con las palabras sin significado específicamente, seguido de la Lectura de Palabras y Pseudopalabras, y lectura en las palabras infrecuentes y largas. En el Procesos Sintácticos las mayores fallas se evidenciaron en las estructuras gramaticales, específicamente en las pasivas y en el complemento focalizado; seguido de los Signos de Puntuación, especialmente los de exclamación, y en Procesos Semánticos, las mayores fallas se reflejaron en Comprensión de Textos, específicamente los expositivos y literales; seguido de la comprensión de oraciones.¹⁶ Este estudio tiene relación con el actual, en cuanto a que las dos, emplearon la Batería “PROLEC”, para realizar la evaluación de los procesos lectores, y analizar el desempeño de la lectura de una población infantil que pertenecen a una institución regular. Además la investigación a realizar busca establecer el procesamiento lector en un población con limitación auditiva, utilizando como base para dicha investigación la misma batería empleada en forma abreviada y adaptada a las necesidades de la población con el fin de observar el desempeño de esta población.

¹⁶ BALLESTEROS Maria Paola, PAZ Maria Alejandra. Trastornos lectores desde el procesamiento de la información lingüística, en niños de tercer grado de educación básica. Universidad Católica de Manizales 2006 pag. 4

1.4 JUSTIFICACIÓN

El dominio de la comprensión lectora ha suscitado un enorme interés en las últimas décadas por la importancia que adquiere en todos los ámbitos de la educación, de manera que la lectura, para el estudiante con dificultades de audición, es una vía de recepción de los contenidos académicos que debe asimilar, así como la mayoría de informaciones de carácter socio cultural, ya que otras vías de comunicación en las que es relevante el elemento visual, como la televisión o el video, se basan también, con mayor o menor insistencia, en el lenguaje oral, lo cual limita la recepción del contenido que se pretende transmitir.

Leer de manera comprensiva es una actividad compleja, a pesar de que para los lectores hábiles es una tarea que no parece ofrecer demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con la que se lee, lo que ocurre es que con la práctica, la mayoría de estos procesos se hacen de manera automática y ni siquiera el propio lector es consciente de ello. Efectivamente el sistema de la lectura está formado por varios módulos separables, relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica.

Concretamente se distinguen cuatro módulos o procesos, cada uno de los cuales, a su vez, se compone de otros subprocesos, estos son:

procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos¹⁷. El aprendizaje de la lectura en el niño con limitación auditiva carece de efectividad, debido a que procesos básicos de organización sintáctica carecen de validez y conocimiento lo cual se evidencia en dificultades para el acceso de la lectura.

Teniendo en cuenta la problemática que los niños con limitación auditiva evidencian al leer textos escritos, el grupo de investigadores del presente estudio, ve la necesidad de determinar el desempeño en cada uno de los procesos lectores, pues no existe en la ciudad de Popayán, registro alguno de tan importante información. Además se encontrarán las dificultades reales que enfrentan los niños con limitación auditiva, con respecto a las exigencias lectoras establecidas para la edad y proceso lector presentes en cada uno de ellos.

El profesional en Fonoaudiología gracias a su formación académica está en capacidad de planificar programas dirigidos a la solución de las diferentes problemáticas que enfrenta el niño con limitación auditiva, de manera que el este estudio se convierte en alternativa de diagnóstico de las dificultades presentes en los procesos lectores. Pero, para adelantar cualquier actividad en este contexto, se debe contar con la valoración y el estado real de los afectados de manera que dichas actividades se vean sustentadas por investigaciones como la presente. También a partir del trabajo que se realiza, se puede

¹⁷ CUETOS, Vega Fernando. Psicología de la lectura. IV Edición. Editorial Cisspraxis, S.A. 2002. Pág. 15

apoyar a futuros estudios e intervenciones relacionados con el tema, a personal afín o a grupos de apoyo que respalden las necesidades educativas de las comunidades sordas. Por lo tanto, es de relevancia para el docente integrador de niños con limitación auditiva, debido a que dará información sobre el desempeño en cada proceso lector, como punto de partida para la búsqueda de estrategias que permitan un aprendizaje y corrección oportuna de los diferentes procesos que están implícitos en la lectura de textos escritos, llevando a una adquisición de conocimientos adaptados a las necesidades reales del individuo.

Tanto el instructivo como el instrumento de evaluación utilizado en el presente estudio, serán una herramienta de gran utilidad y apoyo a instituciones que se preocupan por la educación de los niños con limitación auditiva, por ejemplo, el instituto INALE de la ciudad de Popayán, por medio de su uso podrá dar una valoración en sus estudiantes, de este modo se monitoreará el desempeño en los diferentes procesos lectores del integrado escolar y su progreso en la educación regular.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Describir el desempeño en los procesos lectores de niños con limitación auditiva profunda del Instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006-2007.

2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las variables según género, edad, grado escolar, repetición de grado escolar y forma de comunicación de los niños con limitación auditiva profunda del Instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006-2007.
- Determinar el desempeño en los procesos de identificación de letras, léxicos, sintácticos y semánticos de la población objeto de estudio.
- Demostrar la relación entre los desempeños de los procesos lectores y la variable de grado escolar.

3. REFERENTE TEORICO

3.1 SISTEMA AUDITIVO

El sistema auditivo, es una estructura compleja que se encarga de recibir, procesar e interpretar la información sonora, está compuesto por el órgano receptor periférico, vías de conducción nerviosa (VIII par) y estructuras centrales (corteza cerebral). El oído es un órgano conformado por tres partes: oído externo, oído medio, oído interno; las dos primeras partes son las encargadas de recoger las ondas sonoras para conducir las al oído interno y excitar una vez aquí a los receptores de origen del nervio auditivo¹⁸

3.2 AUDICIÓN

Se define como uno de los cinco sentidos principales, por el cual el órgano auditivo, percibe las ondas de sonido. El proceso de la percepción del sonido o audición se debe a la vibración de un objeto material que actúa como estímulo físico. En condiciones normales, la vibración se transmite desde el objeto hasta el oído a través de un movimiento de ondulación de las partículas del aire¹⁹. La audición es necesaria para aprender el lenguaje y habla, y para desarrollar habilidades cognitivas. Por medio de ésta, el niño en desarrollo aprende a reconocer los sonidos, identificar los objetos y

¹⁸ Paparella, Michael y col, otorrinolaringología, vol. II, 1994, tercera edición, Editorial Panamericana, Montevideo, Uruguay. Pag.89

¹⁹ Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos

acontecimientos, e internalizar conceptos. Al imitar los modelos, se forman palabras y oraciones, y se expresan ideas y sentimientos.

Dado que la audición es tan importante para el desarrollo educativo y social normal, la limitación de la audición puede ser devastadora. El niño en desarrollo debe atravesar periodos críticos de adquisición del lenguaje e incluso una hipoacusia leve puede interferir con este crecimiento natural. La identificación y el tratamiento tempranos son esenciales para minimizar los efectos discapacitantes de la limitación auditiva²⁰.

3.3 DIAGNOSTICO AUDIOLÓGICO

Para diagnosticar la limitación auditiva es necesario realizar una serie de exámenes tanto formales como informales, los cuales permiten valorar la audición en sus diferentes componentes anatómicos. Por medio de la audiometría liminal se determinan los umbrales auditivos, o sea, la mínima intensidad capaz de evocar una sensación auditiva con un tono puro. Por medio de este método, el clínico se apoya para emitir un diagnóstico de los trastornos de la audición y sirve como guía para la rehabilitación de los pacientes²¹

El audiólogo se basa en la audiometría liminal para emitir el diagnóstico del paciente de acuerdo al sitio de la lesión, el grado de

²⁰ PAPARELLA, Michael y Col, Otorrinolaringología Vol. II, 1994, Tercera edición, Editorial Panamericana, Montevideo, Uruguay, Pág. 1123

²¹ RIVAS José A. HECTOR. F. Ariza. "Otología". Santa Fe de Bogota, Colombia 1992. Pág. 131-139

limitación y el oído afectado, anexando la posible causa de dicha limitación auditiva, además es importante establecer la conducta a seguir de acuerdo a los resultados obtenidos.

3.4 DEFINICION DE PERSONA SORDA, HIPOACÚSICA, CON LIMITACIONES AUDITIVAS.

Teniendo en cuenta la legislación Colombiana, según el Decreto 2369 de 1999, atendiendo lo dispuesto en el artículo 1º de la ley 324 de 1996, se define:

Persona Sorda: es aquella persona que de acuerdo a valoraciones médicas, presenta una limitación auditiva mayor de 90 decibeles y cuya capacidad auditiva funcional no le permite adquirir y utilizar la lengua oral en forma adecuada, como medio eficaz de comunicación.²²

Persona Hipoacúsica: es aquella que presentando una disminución de la audición pose capacidad auditiva funcional y que mediante ayudas pedagógicas y tecnológicas, puede desarrollar la lengua oral.²³

Persona con Limitaciones auditivas: es el término genérico que se designa a toda persona que posee una limitación auditiva cualquiera de naturaleza e intensidad diversa, incluyendo las dos categorías anteriores.²⁴

²² Decreto 2369 de 1999, por el cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996, pag 1-2

²³ Ibid.

²⁴ Ibid. pág. 1-2

Para Villalba y Cols, (2005) la deficiencia auditiva se configura en dos grupos, reconociendo el primer grupo a los Hipoacúsicos cuya audición, aunque defectuosa es funcional con o sin prótesis auditiva, implante coclear o audífono, consiguen un dominio suficiente de la lengua oral, se sirven de ella como instrumento de comunicación y almacenan su pensamiento mediante un código basado en el lenguaje oral. El segundo grupo o sordos son personas con deficiencias auditivas cuya audición aún con ayudas técnicas no es funcional para propósitos de la vida. Son ante todo seres visuales que incorporan la lengua oral ayudándose de la visión. (labio lectura, palabra complementada, dactilología, escritura, signos viso gestuales)²⁵

Para el presente estudio se referirá a la población objeto como niños con **limitación auditiva o limitado auditivo** con el fin de unificar términos.

3.4.1 Clasificación

Según grado de limitación auditiva: Porttman (1992) clasifica las pérdidas auditivas teniendo en cuenta el umbral mínimo de audición obtenido en la audiometría en cada una de las frecuencias:

Según el grado de Hipoacusia:

- Normoacusia: menor de 20 dB.
- Hipoacusia leve: de 20 a 40 dB.

²⁵ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial Entha 2005.
pag 18

- Hipoacusia moderada: de 40 a 60 dB.
- Hipoacusia severa: de 60 a 80 dB.
- Hipoacusia profunda: mayor de 80 dB ²⁶.

La población objeto de estudio presenta Hipoacusia severa o profunda.

Según el desarrollo del lenguaje:

- **Prelocutiva:** esta limitación es adquirida antes de aparecer el lenguaje en el niño. Una limitación auditiva prelocutiva puede ser prenatal, perinatal o postnatal.
- **Perilocutiva:** Se da durante el desarrollo del lenguaje
- **Postlocutiva:** es la que se presenta después de la adquisición de lenguaje. Una limitación auditiva postlocutiva puede ser postnatal.

Según el momento de aparición:

- **Prenatal:** esta es una limitación auditiva que se da antes del nacimiento. Las causas más comunes de una limitación auditiva antes del nacimiento pueden ser de carácter hereditario o debido a factores exógenos como virus, medicamentos, rayos x. incompatibilidad sanguínea.²⁷
- **Perinatal:** esta limitación auditiva se produce durante el nacimiento las causas más comunes pueden ser producidas

²⁶ Cita de cita Gallego Carmen. Audiología visión de hoy. Primera edición marzo 1992. Universidad Católica de Manizales. Pag.74-75

²⁷ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial Etha 2005. pag 13

por hipoxia, parto prolongado, daños traumáticos, ictericia prolongada, sepsis de recién nacido.²⁸

- **Postnatal:** limitación que se produce después del nacimiento. Las causas más comunes de una limitación auditiva después del nacimiento pueden ser de carácter hereditario o debido a Infecciones (meningitis, paperas, sarampión), medicamentos ototóxicos, traumas, exposición a ruido e hipertensión.²⁹

Según la localización de la lesión:

- **Hipoacusia Conductiva:** cuando el daño existe en el oído externo o medio, conservándose el oído interno. En la audiometría tonal la curva se muestra renuente al paso del sonido y afecta más a las frecuencias graves (250Hz- 500Hz). La vía ósea se conserva y se observa caída de la vía aérea.³⁰
- **Hipoacusia sensorial:** La alteración principal es al nivel de la percepción, encontrándose la transmisión conservada, la lesión puede afectar la cóclea, el nervio auditivo o las vías auditivas. En la audiometría tonal se reporta una curva con caída en los tonos agudos o es horizontal con conservación de tonos agudos.³¹

²⁸ Ibid. pag 13

²⁹ Ibid. pag 13.

³⁰ RIVAS José A. HECTOR F. Ariza. "Otología". Santa Fe de Bogota, Colombia 1992. Pág. 131-139

³¹ Ibid. Pág. 131-139

Estando lesionado el oído interno o el nervio, la curva ósea estará en idéntica forma que la vía aérea, siendo superpuesta o paralela 5 ó 10 dB. Las causas se pueden dar debido a una sordera congénita, puede ser de carácter hereditario, secundaria a un proceso tóxicos, aun trauma acústico, a una presbiacusia, enfermedad de Meniere, Tumores del VIII par craneal y ángulo ponto-cerebeloso, daños vasculares en oído interno, o por trastornos infecciosos diversos (virales, bacterianos).

La totalidad de la población objeto de estudio presenta hipoacusia sensorial.

- **Hipoacusia mixta:** Se refiere a la limitación de la audición, cuando ésta ocurre por diversas etiologías sin ninguna relación, que afecta el sistema de transmisión y recepción. Las causas pueden ser debido a tumores benignos y malignos del conducto auditivo externo, otoesclerosis, perforación de la membrana timpánica, otitis media crónica, trauma acústico, presbiacusia, alteraciones congénitas etc.³²
- **Hipoacusia Central:** La lesión se da a nivel central, evidenciándose la limitación de la capacidad interpretación del estímulo escuchado. Las causas pueden ser debido a tumores, abscesos, cambios vasculares cerebrales, lesión de origen

³² Ibid

traumático, kernicterus, o por lesiones degenerativas del sistema nervioso central.

3.5 FORMAS DE COMUNICACIÓN EMPLEADAS POR EL NIÑO CON LIMITACIÓN AUDITIVA

3.5.1 Comunicación gestual

Cuando un oyente no conoce otro lenguaje gestual más que el gesto espontáneo o la dactilología utilizada en la infancia y ésta coincide con un grupo de personas sordas que “hablan con las manos”. Este sistema se basa en un lenguaje de signos entre no oyentes o entre oyentes y no oyentes. Los signos gestuales presentan el grave inconveniente que no tiene otra expresión escrita que no sea la reproducción grafica de las posiciones de las manos.³³.

3.5.2 Comunicación oral

En esta modalidad se incluyen los métodos oralistas, algunos de los cuales utilizan procedimientos de complemento para la percepción auditiva o control de la emisión oral entre ellos se encuentran el método verbo-tonal (aspectos suprasegmentarios) y la percepción vibrátil y amplificación del sonido. La adquisición del lenguaje oral depende de muchas variables referentes al tipo y grado de afección como a las condiciones educativas, pero en general presenta un retraso importante respecto al proceso seguido por las oyentes. En las

³³ SILVESTRE, Nuria. Sordera. Comunicación y aprendizaje, Barcelona, España 1998, Editorial MASSON Pág. 83

personas sordas se encuentra este tipo de comunicación muy deficiente ya que presentan un desfase en la adquisición de palabras significativas por el lento desarrollo fonológico que este posee.

3.5.3 Comunicación bilingüe

Es el aprendizaje y dominio de la lengua oral y la de señas que algunos sordos poseen, en ambos casos los gestos son verdaderos signos con significado propio que representan objetos, conceptos etc. a diferencia de los gestos específicos que acompañan a la palabra complementada que sirven para diferenciar fonemas. El bilingüismo es el aprendizaje de dos lenguas diferenciadas también en cuanto a su estructura y suele utilizarse con el niño o niña con sordera cada uno en un contexto distinto³⁴.

3.6 LECTURA

La lectura es una actividad muy compleja que en algunos momentos se puede realizar de forma automática sin ser detectadas por el propio lector. Pero existen determinadas situaciones que demuestran lo realmente complicado de esta actividad y es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de procesos mentales.

De manera paralela es importante conocer como es el desempeño de los niños con limitación auditiva en estos procesos lectores, puesto que es una herramienta importante en la vida cotidiana para:

³⁴ Ibid

informarse, dialogar y adquirir nuevos conocimientos que facilitan la interrelación comunicativa a nivel escolar, familiar y social. Al abordar el estudio de estos niños y el dominio de los diferentes procesos lectores, es de relevancia definir o tener claridad en algunos términos, conceptos y teorías que orientan la presente investigación.

La lectura es concebida como un proceso de construcción de significados, que se generan y estructuran a partir de los aportes del lector, el texto y el contexto. El lector enriquece el texto con sus conocimientos previos relacionados con el tema, su competencia cognitiva y la lingüística, entre otros elementos que dan cuenta de la singularidad del lector. El texto escrito, además de proporcionar al lector una información sobre lo que dice, también lo orienta sobre el cómo se dice lo que se dice, y es precisamente este punto que le permitió a Frank Smith (1994) hablar sobre el sentido de leer como un escritor, lo cual es condición necesaria, según él, para que el lector se forme como escritor.³⁵

K. Goodman (1985) afirma que la lectura es un juego de adivinanzas Psicolingüísticas que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, porque son utilizados por las personas para comunicarse. La lectura como el habla, son formas alternativas de

³⁵ VERGARA Rubén Darío. Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción. Primera edición 2003. escuela normal de Copacabana. Colombia. Pag. 1-2

comunicación y aprendizaje humano. Se lee para comunicarse e informarse.³⁶

Según F. Smit (1974) “la lectura no es cuestión de identificar letras para conocer palabras, es mucho más que eso. La identificación del mensaje no requiere la identificación de palabras individuales, ya que el identificar palabra por palabra sin valerse del sentido global, muestra una falta de comprensión”, en la lectura hay que desarrollar además del análisis y síntesis, la percepción, la memoria, el poder de la imaginación, el poder de la captación, los órganos que se emplean en la pronunciación, el proceso de lectura es muy complejo, en él participan muchos componentes cognitivos, el sistema nervioso, los órganos visuales y auditivos. y aquellos órganos del sistema nervioso que participan en la acción de leer.³⁷ La lectura no es sólo para saber sonidos, palabras, oraciones y partes abstractas de lenguaje. La lectura consiste en construir significados (el que lee tiene experiencia, conocimientos sobre el tema a tratarse, por lo cual puede entender relativamente rápido el mensaje). Cuando es un tema totalmente nuevo exige un mayor esfuerzo para comprender el texto.³⁸

De acuerdo con el enfoque psicológico, la lectura es una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que consiste en coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos

³⁶GOODMAN, Kenneth, El lenguaje Integral, Buneos Aires, Ed, Aique, 1991, Pag 50

³⁷ Cita de cita. SALCEDO Carrasco Francisca. Proyecto: Programa para la reeducación a niños con problemas en la lecto-escritura en Villa El Salvador, 2002.

³⁸ BALLESTEROS Maria Paola, PAZ Maria Alejandra. Trastornos lectores desde el procesamiento de la información lingüística, en niños de tercer grado de educación básica. Universidad Católica de Manizales 2006 pag. 44

y no conscientes para el lector; cuando se lee, el sistema cognitivo, identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. Estos procesos son muy veloces, pues la comprensión de un texto tienen lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista por las palabras.³⁹

Camps y Colomer (1996)⁴⁰, plantean que las diversas definiciones que se han dado a través del tiempo sobre la lectura, se pueden explicar mediante tres modelos genéricos: el ascendente, descendente y el interactivo.

El modelo ascendente o –bottom up- considera que el lector ante el texto procesa cada uno de los elementos que lo componen, desde las unidades más pequeñas, hasta aquellas mayores, siendo este un proceso secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto.

El modelo descendente o - top down- sostiene todo lo contrario: el lector no procesa letra a letra sino que hace uso de su conocimiento

³⁹ DE VEGA, Manuel y COLS. Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva. Ed. Alianza. Madrid, 1990. Pág. 17

⁴⁰ Cita de cita, BAUTISTA Paola Andrea, MUÑOZ Isabel Cristina. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán. 2005 pag 36.

previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas.

El modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector. Desde esta perspectiva, el lector se considera un sujeto activo que emplea conocimientos muy variados para obtener información de lo escrito e interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y su conocimiento del mundo dentro del marco del texto.

3.7 COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión de lectura de un texto es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. La comprensión está determinada por el lector, el texto y el contexto.⁴¹

Las inferencias: para Cassany, Luna y Sanz inferir es la “habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”.

La formulación de hipótesis y las predicciones: Solé (1994) postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis

⁴¹ Grupo de investigación pedagógica. Lineamientos curriculares. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. 1998. Ministerio de educación nacional. Colombia. Pag.73-74.

ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Smith (1990) nos dice al respecto: La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas pregunta".

Formular Preguntas: Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que conlleven a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas).

Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.⁴²

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre

⁴² Ibid Pag. 74 – 75.

el texto. Solé (1994) "Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta."⁴³

3.8 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA:

La lectura involucra diferentes procesos que conllevan a la comprensión de lo que se lee. Al parecer estas operaciones mentales parecen disponerse en secuencia, sin que seamos conscientes de ello. (Cuetos 2002) Los datos cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos de lectura raramente se deben a procesos perceptivos.

Cuando un niño confunde la letra "b" con la "d" o sílaba "pla" con "pal" no es porque no perciba bien, la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus correspondientes fonemas (no han establecido de una manera firme que a la letra "b" le corresponde el sonido /b/, o a la secuencia "pla" los sonidos /pla/).

Igualmente, los niños que mueven los ojos con lentitud al leer o que producen demasiadas regresiones hacia partes del texto que ya habían sido leídas, actúan así, no por problemas en los movimientos oculares sino por problemas de reconocimiento de palabras o de comprensión. "Los ojos simplemente reflejan los procesos internos, de tal manera que si la comprensión va lenta, los ojos se tienen que

⁴³ QUINTANA, Hilda E. Ph. D. Bibliografía BURÓN, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajeros. Cairney, T. H. (1992).

mover despacio o si el lector ha interpretado erróneamente una oración, los ojos tienen que volver hacia atrás para volver a releerla”.⁴⁴ Para un mejor entendimiento se explicarán los procesos que interviene en la lectura.

3.8.1 Procesos Perceptivos

La primera operación que se realiza al leer es la de extraer los signos gráficos escritos para su identificación; para esto se debe dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que se va a procesar, al realizar dos clases de movimientos: sacádicos y de fijación.⁴⁵

Una vez terminada la extracción de la información, según una hipótesis (Mitchell, 1982), referenciado por Cuetos (2002), esta información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes antes de ser reconocida: primero en una memoria sensorial llamada memoria icónica siendo ésta en la que permanece la información, por un tiempo muy breve, pero conservando, la mayor parte de los rasgos del estímulo y a continuación pasa a la memoria visual a corto plazo.⁴⁶

Al reconocer una palabra, se puede identificar previamente sus letras, se encuentran dos hipótesis para la realización de estas, una de ellas dice que la forma global de la palabra es suficiente para su identificación y la otra, que para reconocer una palabra es necesario identificar antes sus letras constituyentes.

⁴⁴ CUETOS Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial Cisspraxis, SA 2002. Pág. 21

⁴⁵ CUETOS, Fernando. Psicología de la lectura. 4 Edición. Madrid. Ed. Praxis.2.002 pag 23 - 24

⁴⁶ Ibid. Pág. 33

En cuanto a la hipótesis del reconocimiento previo de las letras, Cuertos en su libro psicología de la lectura cita a Vellutino (1982), quien afirma que la unidad de percepción es relativa y viene determinada por tres factores: a. El contexto en el que se encuentra la palabra, b. Las características de la palabra, c. La destreza del lector. Con base a estos tres factores el lector selecciona la estrategia que maximice la probabilidad de codificar la serie de letras de forma que el reconocimiento resulte lo más económico posible.

Para el reconocimiento global de las palabras los sujetos con limitación auditiva requerían el doble de tiempo para leer en voz alta que cuando se leen palabras mentalmente; cuando se presentaban palabras cortas estas podían ser leídas con tanta rapidez como letras simples, estos resultados parecen una prueba evidente de que se percibe la palabra en forma global.⁴⁷

3.8.1.1 Procesos de identificación de letras

La hipótesis de reconocer las letras en forma global, (Cattel 1886) sin identificar las letras que lo componen, se ha venido trabajando desde hace tiempo atrás, pero se ha descubierto que es necesaria la identificación de estas para desarrollar una correcta comprensión. La hipótesis del reconocimiento global de las palabras no explica claramente qué aspecto de la palabra es el que

⁴⁷ Cita de cita. CUETOS Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial cisspraxis, SA 2002. Pág. 23

se utiliza en su reconocimiento, ya que ni la forma global ni el perfil de la palabra parecen ser informaciones suficientemente precisas como para permitir la identificación de las palabras.

Existen otros puntos de vista que pueden explicar los resultados por Caltell sin tener que recurrir a la percepción global. “Una de ellas, la más defendida actualmente, es la hipótesis de que las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, primero las letras y luego las palabras como se admite comúnmente, o primero las palabras y luego las letras como defiende la hipótesis del reconocimiento global, sino que ambas unidades pueden estar siendo identificadas simultáneamente”.⁴⁸

Según esta hipótesis, funcionaría desde el momento en que una palabra aparece ante los ojos se comienza a activar las unidades de reconocimiento de letras y casi en forma simultánea las unidades de reconocimiento de palabras; a medida que se van identificando las letras, esta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras. Pero al mismo tiempo, cuanto más se vaya reconociendo la palabra, mejor se irán identificando las letras. Existe por lo tanto, una interacción informativa entre ambos niveles.

3.8.2 Procesos léxicos

Una vez identificadas las letras que componen la palabra, el siguiente paso es el de recuperar el significado de esa palabra. Si se tratase de

⁴⁸ Ibid. pág. 25

una lectura en voz alta habría que recuperar también su pronunciación. Para llegar al significado a partir de las palabras escritas existen dos vías diferentes. (ver Anexo A)

Ruta Léxica o visual: Consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cuál de ellas encaja. Este proceso de identificación es similar al que se utiliza para identificar cualquier otro estímulo visual. Lo único que hace falta es la existencia de un almacén de palabras o léxico visual en el que se encuentran representadas todas las palabras que conoce el lector. (ver Anexo A)

En este sólo se ubican las representaciones de las palabras pero no su significado, una vez se ha identificado la palabra es necesario acudir a otro componente denominado sistema semántico, para averiguar a que concepto representa. Además de comprender la palabra hay que leerla en voz alta, luego, la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica, localizada en otro almacén “léxico fonológico”, y desde aquí se depositará en el almacén de pronunciación dispuesta para ser emitida.

Esta ruta sólo puede funcionar con las palabras que el sujeto conoce visualmente, es decir, con las palabras que forman parte de su

vocabulario visual, pero no para las desconocidas ni pseudopalabras.⁴⁹

Ruta fonológica: Esta ruta es la primera que se desarrolla y es la más utilizada por los niños que se encuentran en las primeras etapas de la lectura; para esto se requiere de un proceso compuesto por tres subestadios, el primero es el de **segmentación de la palabra** en los grafemas que la componen, mediante el mecanismo de conversión grafema en fonema, encargado de transformar cada letra o grupo de letras en sus correspondientes sonidos. Así se puede leer cualquier palabra aunque sea totalmente desconocida, incluso permite la lectura comprensiva siempre que la palabra que se está leyendo tenga una representación en el léxico auditivo, una vez convertidos los grafemas en fonemas, los podemos escuchar externa o internamente. En el segundo subestadio, influyen variables como la longitud de la palabra, cuanto mas larga es una palabra, más reglas de conversión grafema fonema es necesario aplicar y por lo tanto las posibilidades de cometer errores son mayores, la complejidad de los grafemas suelen producir más dificultades con los grafemas menos frecuentes (j, k, x...) y con los que tienen dos pronunciaciones dependiendo de la vocal que les sigue (g, c); lo que ocurre en el tercer subestadio es el ensamblaje de los fonemas para conseguir una pronunciación de la palabra completa⁵⁰

⁴⁹ DE VEGA, Manuel y COLS. Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva Ed. Alianza. Madrid, 1990. Pág. 33

⁵⁰ CUETOS Fernando. Rehabilitación de las Afasias. Madrid. Editorial: Panamericana, 1996, pag 56

Para que esta ruta pueda funcionar es necesario que exista una relación consistente entre los grafemas – letras o conjunto de letras a las que corresponde un fonema- y los fonemas. Esta ruta sólo nos permite el reconocimiento de palabras regulares y las pseudopalabras pero no las irregulares.

3.8.3 Procesos sintácticos

El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente; las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva sino, en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje.

En consecuencia, una vez que ha sido reconocida las palabras de una oración el lector tiene que determinar como están relacionadas entre sí esas palabras. Para esto, se dispone de una serie de estrategias o reglas sintácticas que permite segmentar cada oración en sus constituyentes, de acuerdo con sus papeles sintácticos y finalmente construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado.

El proceso de análisis sintáctico comprende por tanto tres operaciones principales: a. Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, etc.); b. Especificación de las

relaciones existentes entre estos componentes; c. Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.⁵¹

El procesamiento sintáctico, es necesario para poder pasar al procesamiento semántico, se diferencia claramente de él puesto que no tiene en cuenta el significado de la oración. En definitiva, el analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes, pero analiza el significado de las oraciones. Es decir, “ Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje, en consecuencia una vez han sido reconocidas las palabras de una oración el lector tiene que determinar como están relacionadas entre si esas palabras”, la sintaxis cuenta con unas estrategias o reglas sintácticas que en primer lugar segmentan la oración, clasifican los constituyentes y por ultimo construye una estructura que permite la extracción del significado.⁵²

El agrupar en forma correcta las palabras de una oración en sus constituyentes, así como el establecer las interrelaciones entre los constituyentes, los consigue el analizador sintáctico gracias a una serie de claves presentes en la oración. Estas son:

- Orden de palabras: Proporciona información sobre el papel sintáctico.

⁵¹ *ibid*

⁵² DE VEGA, Manuel y COLS.,. *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Alianza. Madrid, 1990. Pág. 39

- Palabras funcionales: informan la función de los constituyentes (preposiciones, artículos, conjunciones, etc)
- Significado de las palabras: este es una clave importante para conocer su papel sintáctico, ayudando a comprender las oraciones ambiguas, entre otras que tan sólo pueden dejar de serlo por el significado de las palabras.
- Signos de puntuación: estos señalan el final de los constituyentes, los textos que no están puntuados son muy difíciles de comprender y no se pueden segmentar en los constituyentes.

3.8.4 Procesos Semánticos

Una vez que las palabras han sido reconocidas y relacionadas entre sí, el siguiente y último de los procesos que intervienen en la comprensión lectora es el de análisis semántico, consistente en extraer el significado de la oración o del texto, y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector.

Esta operación consta por consiguiente de dos subprocesos: la extracción del significado y la integración del mismo.⁵³

Extracción del significado: consiste en construir una representación o estructura semántica de la oración o texto en la que vienen

⁵³ CUETOS Fernando. Rehabilitación de las Afasias. Madrid. Editorial: Panamericana, 1996, pag 43

indicados los papeles de actuación (no los gramaticales) de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Cueto, cita en su libro a Kinstch y Van Dijk (1978)⁵⁴, quienes sostienen que el significado del texto se representa en la memoria como una red de proposiciones a la que denominan base del texto.

Cada nueva oración va añadiendo información a las anteriores, se va integrando con las anteriores, con lo cual la representación se va haciendo más compleja cuanto más información se introduzca. No obstante habrá oraciones que aporten datos básicos y otros detalles, con lo cual la estructura será de tipo jerárquico, es decir, habrá informaciones importantes y otras secundarias. De hecho, comprobaron que las proposiciones que están colocadas en los niveles más altos de la estructura del texto son recordadas mucho mejor que las que se hallan en los niveles más bajos.

Integración del significado: El proceso de comprensión termina cuando se integra ese significado en la memoria, ya que comprender no sólo implica construir una estructura sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee, Cueto cita a Schank, (1982), quien refiere que para poder integrar la información en la memoria es necesario, establecer un vínculo entre esta estructura y los conocimientos que ya se poseen, y este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje información que el lector ya

⁵⁴ Ibid pag 44

posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes.

En cualquier frase siempre hay una parte que es conocida por el lector (u oyente) que recibe el nombre de información dada, y una parte desconocida, que es la que se quiere dar a conocer, llamada información nueva. La dada sirve para conectar la información nueva con la frase anterior o con los conocimientos del sujeto para entender las oraciones conociendo a que hechos hacen referencia.⁵⁵

3.8.4.1 Niveles de la Comprensión Lectora

Nivel literal: es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro. Se reconocen dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis: en la literalidad transcriptiva, el lector simplemente se reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. En la literalidad en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, o sea cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee, en el que generaliza, selecciona, omite e integra la información fundamental.⁵⁶

⁵⁵ Ibid pag 46

⁵⁶ Grupo de investigación pedagógica. Lineamientos curriculares. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. 1998. Ministerio de educación nacional. Colombia. Pag.112.

Nivel inferencial: en este nivel el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, acusación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo el texto.⁵⁷

Nivel crítico-intertextual: en este nivel de lectura se explica la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que se llama lectura desde el “diccionario” sino por la lectura desde la “enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto será lo intertextual). Este nivel pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge en el reconocimiento valorativo del texto en relación con otros textos.⁵⁸

3.8.4.2 Tipos de Textos

Textos Narrativos: Existen diversas formas de presentar ideas o acontecimientos. A los textos que cumplen con esta función se les denomina textos narrativos. Cuando la finalidad del texto es contar o

⁵⁷ Ibid, pag 113

⁵⁸ Ibid, pag 113

narrar acontecimientos en los que intervienen personajes, tenemos un texto narrativo. Los hechos o acontecimientos que componen el texto narrativo se desarrollan en un tiempo y en un espacio que pueden ser reales o virtuales. Para Roberto Burgos Cantor el texto narrativo se caracteriza por tener un estilo propio del autor que lo produce. En esta sentido se habla de un estilo literario dado que la presentación de los acontecimientos es organizada de una manera particular.⁵⁹

Texto Expositivo: La palabra exponer remite, básicamente, a la idea de explicar algo o hablar de algo para que los demás lo conozcan. Así pues, podemos definir la exposición como el tipo de discurso que tiene por objeto transmitir información. El texto que cumple este objetivo se denomina texto expositivo.

Se utiliza para explicar un tema de estudio, para informar a alguien de nuestras ideas, para informar a alguien de nuestras ideas, para dar una noticia. Y también son textos expositivos los tratados científicos y técnicos, los libros didácticos, los manuales de instrucciones, y todos aquellos textos cuya finalidad consiste en informar sobre conceptos, sobre hechos o sobre la manera como se realiza un proceso.

Puesto que el texto expositivo busca informar y hacer comprensible la información, debe presentar los contenidos de una forma clara y

⁵⁹ BURGOS Roberto. Tipos de textos, www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano.

ordenada. Claridad, orden y objetividad son las principales características de los textos expositivos.⁶⁰

3.9. PROCESOS LECTORES EN EL NIÑO CON LIMITACIÓN AUDITIVA

Las personas con limitación auditiva se parecen poco unas de otras, presentan notables diferencias en los procesos psicológicos y de aprendizaje. Los procesos lectores no son una excepción. Sin percibir el habla, el aprendizaje de la lengua oral se convierte en una empresa muy difícil, poco exitosa en la mayoría de los casos; y sin dominar la lengua oral es casi imposible conseguir un buen dominio lector. La irrupción de los implantes cocleares y los audífonos digitales de última generación, desde edades muy tempranas, facilita el dominio lingüístico cercano al que consiguen los oyentes. Así, los contenidos que se muestran a continuación, revisando numerosos estudios, son de aplicación sólo para las personas con limitación auditiva profunda prelocutiva que no consiguen percibir el habla por audición, teniendo que valerse de la percepción visual para captar el habla (lectura labiofacial, dactilología, palabra complementada, lengua de gestos).

Dominar bien la lengua oral facilita el aprendizaje lector. En un sistema alfabético como el nuestro la lectura se origina, en condiciones normales, como una nueva forma de expresión de un sistema que se domina previamente: la lengua oral. Por lo tanto, la lengua oral es una actividad lingüística primaria, mientras que la

⁶⁰ <http://www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano/castellano2.html#narrativo>

lectura constituye una actividad lingüística secundaria dependiente, de manera decisiva, de aquella. En definitiva, leer exige conocer bien el idioma oral del que procede su representación escrita.⁶¹

No es esto lo que ocurre en el caso de los niños con limitación auditiva, de ahí que las dificultades lectoras no tengan exactamente el mismo alcance en niños con limitación auditiva que en oyentes. El oyente mal lector tiene problemas para comprender algo que, de otro modo, estaría a su alcance; es decir, entendería el mensaje si se le presenta oralmente, pero es incapaz de descifrarlo si ha de acceder a su contenido leyéndolo. Sus trabas no están en la competencia lingüística primaria (comprensión y producción del habla), sus dificultades se sitúan al procesar lo escrito, en la competencia secundaria.

En el caso de los niños con limitación auditiva es más complejo, sin descartar que puedan existir problemas en los procesos propiamente lectores, se puede afirmar que la fuente principal de sus dificultades se sitúa en su insuficiente conocimiento de la lengua oral.

Los problemas de lectura de las personas con limitación auditiva no son, en buena parte, auténticos problemas de lectura, sino más bien problemas de lengua en general. Sus representaciones fonológicas son muy deficitarias, sus habilidades para descifrar las claves morfosintácticas son mínimas, la competencia semántica y pragmática

⁶¹ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial Entha 2005. pag 50

es ínfima, tanto mas si carecen de habilidades comunicativas con otros códigos viso gestuales...en definitiva leen sin conocer el idioma en el que el texto está escrito, apenas entienden nada, llegando a ser una actividad carente de significado ante lo que genera cierto rechazo.

Los niños con limitación auditiva al alcanzar su escolaridad (16-18 años) cometen errores en la expresión y comprensión que no se dan en oyentes de 6-7 años, incompetencia de la que son conscientes, de tal modo que para ellos la lectura casi nunca ha sido un medio de acceso al conocimiento, sino más bien objeto de frustración y sanción negativa permanentemente.⁶²

3.9.1. Procesos Léxicos en el Limitado Auditivo.

Eficacia de uso de la ruta léxica o directa: El reconocimiento de palabras a través de la vía directa o léxica, consiste en el establecimiento sucesivo de asociaciones entre una entrada léxica y una palabra impresa considerada en su conjunto, sin análisis sublexical alguno. Esta estrategia es la utilizada en los sistemas logográficos pero también se utiliza en los alfabéticos, y se ve favorecida por los métodos globales de aprendizaje de la lectura. Su uso implica la asociación de:

⁶² VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 51

- Un sistema de representaciones lexicales almacenado en la memoria a largo plazo procedente de la lengua oral.
- Un sistema de representaciones ortográficas globales a modo de logogramas, aprendido a partir de la exposición sistemática del lenguaje escrito, fruto de la memorización global de cada signo o palabra.

Las personas con limitación auditiva suelen ser deficitarias en ambos sistemas: su vocabulario es reducido y no siempre cuenta con la precisión o riqueza de matices necesaria; además, su experiencia lectora también suele ser menor. El niño con limitación auditiva capta de forma involuntaria y automática el significado de la palabra escrita como lo hacen los oyentes por la activación de la vía directa o léxica.

Como apoyo a la existencia y uso de la vía directa en personas con limitación auditiva, Leybaert y Alegría (1989)⁶³ constataron que los lectores con limitación auditiva empleaban menos tiempo al leer en voz alta palabras frecuentes, conocidas por ellos, y tardaban más cuando leían palabras infrecuentes o desconocidas de similar complejidad en cuanto a su lectura mecánica.

El procedimiento automático de identificación de las palabras escritas existe, por lo tanto, también en el niño con limitación auditiva y no difiere en ningún aspecto de que se observa en el oyente. La gran

⁶³ *Ibíd*, cita de cita 52

diferencia se sitúa en el plano cuantitativo, al ser el vocabulario de las personas con limitación auditiva⁶⁴

Eficacia de uso de la ruta fonológica: Para que el lector sea capaz de leer y entender una palabra nueva, debe poseer algún sistema de análisis sublexical que le permita interpretar los segmentos que componen la palabra, y mediante una estrategia de codificación fonológica superpuesta, dotarla de significado por asociación con una entidad léxica interna. El uso de esta estrategia permite analizar unidades lexicales, sublexicales, desinencias, reconocer formas irregulares y recordar las palabras menos frecuentes, por lo que es capaz de identificar sin ayuda palabras que encuentra por primera vez en forma escrita. Esto da lugar al establecimiento progresivo de un código de identificación directa que permite reconocer posteriormente la palabra sin pasar por el proceso de transformación fonológica.

Los lectores con limitación auditiva no están obligados a conformarse con un modo de identificación de las palabras escritas estrictamente logográfico, ya que poseen estructuras internas que tienen un carácter fonológico indiscutible y que intervienen en la lectura. El acceso a la fonología puede producirse a través del aprendizaje de la lengua oral, la articulación y la lectura labial, y puede apoyarse en sistemas visuales creados “ad hoc” como la dactilología y la palabra complementada. Todos estos mecanismos son instrumentos útiles

⁶⁴ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 56

para acceder al conocimiento de la estructura fonológica del idioma (Alegría, 1999).⁶⁵

Las personas con limitación auditiva dependen en mayor grado de fuentes de información visual, ya que las representaciones fonológicas son poco extensas, suelen ser confusas, dados los problemas de percepción imprecisa del habla, y depende de la metodología seguida para posibilitar el acceso a la misma desde la percepción visual: lectura labiofacial, palabra complementada, lengua de signo.

Según Harris y Beech (1995)⁶⁶ existe correlación entre el progreso lector obtenido en las primeras etapas de aprendizaje y el dominio previo de la lengua de signos y la dactilología. Sin embargo, no existe correlación entre el dominio de la lengua de signos y el nivel lector finalmente alcanzado. En cambio, la habilidad conseguida en lengua oral correlaciona con el nivel lector conseguido al final de la escolaridad. Como demostraban Leybaert, Alegría y Fonck, (1983)⁶⁷, los lectores con limitación auditiva que han desarrollado buenas destrezas expresivas conectan la forma gráfica de las palabras con la forma fonológica; en cambio, en los que presentan habla ininteligible o poco inteligible el deletreo de la palabra no siempre provoca el acceso a la representación fonológica.

⁶⁵ ibid

⁶⁶ cita de cita, VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 65

⁶⁷ cita de cita, VILLALBA Antonio y cols, la lectura en los sordos prelocutivos, editorial Entha 2005. pag 53

A manera de conclusión, los lectores con alteraciones auditivas en sus representaciones fonológicas, en general, carecen de la firmeza suficiente y, en ocasiones, no les permiten tomar decisiones sobre la estructura fonológica del habla de tal forma que el déficit fonológico se convierte en una dificultad básica para adquirir un nivel funcional de lectura.⁶⁸

3.9.2 Procesos Sintácticos en el Limitado Auditivo.

Múltiples investigaciones señalan que las palabras con contenido semántico pleno son las mejor comprendidas y utilizadas por esta población, la población sorda, en cambio, las palabras función (conjunciones, preposiciones, adverbios, pronombres, determinantes), que tienen un significado más vago y un papel eminentemente de relación entre las partes de la oración, son las que peor dominan, lo cual explica gran parte de las dificultades que experimentan para comprender el curso natural del lenguaje. La frecuencia de uso de palabras, son precisamente los términos gramaticales, de relación, verbos auxiliares y verbos irregulares los mas ampliamente utilizados en consecuencia; tienen problemas al interpretar con precisión estos vocablos tan frecuentes, de gran influencia para el significado de las frases, esto perjudica notablemente la comprensión del lenguaje ya sea en su modalidad oral o escrita.

⁶⁸ Ibid , Pag 59

Estas dificultades tienen su origen fundamentalmente en dos factores: uno referido a como se produce el desarrollo lingüístico (adquisición natural en oyentes frente a instrucción formal en niños con limitación auditiva) y otro relativo a las peculiaridades perceptivas de determinados segmentos lingüísticos.

El niño oyente, desde temprana edad usa las reglas gramaticales y sintácticas antes de tomar conciencia de ellas, aprende las marcas morfosintácticas y la sintaxis a partir de las interacciones comunicativas, lo cual le permite extraer sus propias reglas, ensayándolas y corrigiéndolas a través de la audición y la "manipulación" del lenguaje.

En el niño con limitación auditiva tras un aprendizaje mas o menos artificial, consigue un lenguaje oral estereotipado, pobre, que no respetaba el orden de los términos de la oración ni las reglas de morfosintaxis.

No cabe duda que el escaso dominio de las estrategias morfosintácticas entorpece la interpretación precisa del significado de la frase. Wilburg, Goodhart y Fuller (1989)⁶⁹ encuentran correlación entre los niveles lectores y el dominio de la sintaxis, asimismo, Torres (2001) halla correlación significativa entre el nivel lector otorgado por los profesores a sus alumnos y el dominio de la morfosintaxis

⁶⁹ *Ibíd.* pag 60

deducido a partir de una prueba de comprensión y uso de preposiciones.⁷⁰

Bishop, Inglaterra. (1983) constato que, ante las dificultades que los niños sordos encontraban para interpretar las estrategias morfosintacticas contenidas en los textos escritos, terminaban por guiarse sòlo por las palabras cargadas de contenido semántico. Numerosos estudios revelan que los escolares y jóvenes con limitación auditiva al producir textos presentas un predominio de las proposiciones independientes (60%) y un escaso uso de términos de relación.⁷¹

En ocasiones incluso llega a parecer un lenguaje estereotipado en el que se repite una y otra vez la misma estructura, lo cual confirma el escaso dominio de lo diferentes recursos lingüísticos y la dificultad para conectar ideas, para darle integridad y unidad al texto. Hage (1994) señala que en el caso de las preposiciones espaciales son de mejor dominio en las personas con limitación auditiva, mientras que las temporales y relacionales, de función más abstracta y ambigua, les resulta más difícil. Quigley y Paul (1984) exponen que las frases declarativas simples, afirmativas no presentan mayor dificultad en los niños sordos.⁷²

⁷⁰ Ibid , pag 65

⁷¹ BISHOP. D (1983) Comprensión of English syntax by profoundly deaf children, journal of child Psychiatry. Pag 24. 415 – 434.

⁷² QUIGLEY, y paul (1984).investigación Complemento de estructuras en el lenguaje de estudiantes sordos, Rev. Journal del habla y escucha. 17: 699 – 713.

Las dificultades aparecen cuando deben interpretar un tiempo verbal diferente del presente o del infinitivo, en algunos modos verbales, cuando se combinan frases para formar oraciones compuestas, en las oraciones de relativo, condicionales, causales, adversativas, disyuntivas. Todas estas formaciones y términos son para ellos fuente de errores.

3.9.3 Procesos semánticos en el Limitado Auditivo

Los mayores problemas de comprensión siempre se han planteado en el uso simulado del lenguaje, en el doble sentido, expresiones coloquiales, frases hechas, metáforas, refranes, adivinanzas y chistes. Esta dificultad puede explicarse en buena parte por la escasa habilidad pragmática y por lo difícil que resulta a las personas con limitación auditiva realizar inferencias basadas en el conocimiento. Los lectores con limitación auditiva con frecuencia interpretan literalmente las frases que presuponen este tipo de estrategias o de expresiones desconocidas para ellos.

Procesos de memoria y organización del recuerdo: La comprensión del texto requiere del uso eficaz de los componentes que se utiliza en el tratamiento de la información, cobrando especial relevancia la memoria. Sean cuales sean los procesos que se sigan (perceptivos, léxicos, sintácticos), la comprensión final del texto⁷³ depende de que todos estos procesos contribuyan a crear un

⁷³ Ibid 66

representación integrada en nuestra memoria. Codificar, almacenar y recuperar, son las operaciones básicas que realiza la memoria para conseguir la comprensión.

Las debilidades en la construcción de representaciones fonológicas, en las personas con limitación auditiva, provocan una precariedad de funcionamiento de la memoria a corto plazo que compromete la operatividad general de la memoria. Se ven obligados a centrar más la atención en los microprocesos, arrastran peor la información y se ven obligados a realizar vueltas atrás o a perder información. Todo ello conduce a un consumo excesivo de tiempo y esfuerzo en los denominados procesos de bajo y medio nivel. Se ocupan en comprender que significado aporta cada palabra, cada frase, cada párrafo, y no consiguen liberar su atención para interactuar con las tesis más generales del texto. Estudios experimentales coinciden en señalar que los niños con dicha alteración comienzan a utilizar estrategias de agrupamientos por categorías semánticas a la misma edad que los oyentes (13-14 años) y progresan con el entrenamiento, pero, en general, los niños con limitación auditiva recuerdan menos que sus coetáneos oyentes.⁷⁴

Conocimientos previos: La comprensión lectora es, en buena parte, un proceso en el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La habilidad para realizar inferencias basándose en los esquemas de conocimiento que se posean sobre el contenido del

⁷⁴ Ibid. 79

texto concreto, y del mundo en general, es una destreza clave en este proceso. Cuando la persona con dicha patología no domina bien la lengua oral o no cuenta con un alto dominio de la lengua de signos, la comunicación se torna imprecisa, se queja de la brevedad con la que se le ha resumido una información que intuye extensa y complicada. Para Esteban Torres, Madrid (1987) la lengua de signos constituye un soporte importante para la organización de secuencias significativas en la memoria de los niños con limitación auditiva. Wilson (1979) encontró que los antes mencionados son mucho más lentos y menos competentes cuando se trata de identificar la información principal y de realizar inferencias.⁷⁵

Según Marchesi (1987)⁷⁶, las razones de esta menor eficacia son la menor flexibilidad cognitiva, la orientación intelectual más centrada en el dato inmediato y la pobreza lingüística, que conducen al lector con limitación auditiva a perder parte del significado. Para realizar bien todas las operaciones que permiten acceder al conocimiento que encierra el texto, primero se deben comprender bien las expresiones explícitas y poner en relación distintos elementos del texto que aparecen separados, para lo cual se requiere de capacidad predictiva, inferencial y organizadora; aspectos todos ellos en los que los lectores con limitación auditiva muestran grandes limitaciones.⁷⁷

⁷⁵ cita de citas, VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 68

⁷⁶ *Ibíd.*, Pag 69

⁷⁷ *Ibid*, Pag 81

3.10 EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES

El PROLEC es una batería que se emplea para la evaluación de los procesos lectores en niños de educación de básica primaria. Esta prueba fue realizada por Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano (1990). Con esta prueba se trata de obtener una puntuación de la capacidad lectora, información de las estrategias empleadas por los niños en la lectura de un texto, e identifican los mecanismos que no funcionan en forma adecuada y por lo tanto no le permite realizar una buena lectura.

La prueba se agrupa en cuatro bloques correspondientes a:

Identificación de letras: incluye las pruebas destinadas a medir la capacidad de los niños para identificar las letras y para emparejarlas con sus respectivos sonidos.

- Igual –diferente en palabras y pseudopalabras.

Procesos léxicos: se presentan listas aisladas de palabras pertenecientes a distintas categorías que los sujetos tiene que leer en voz alta, con el fin de comprobar el funcionamiento de las rutas de reconocimiento de palabras y de sus subprocesos componentes.

- Lectura de pseudopalabras

Procesos sintácticos: Se utiliza una prueba destinada a evaluar la capacidad de procesar diferentes tipos de estructuras gramaticales.

- estructuras gramaticales

Procesos semánticos: se utiliza una prueba, destinada a los procesos de integración en la memoria y de elaboración de inferencias.

- comprensión de textos⁷⁸

⁷⁸ CUETOS Fernando, y COLS. Bateria de Evaluación de los procesos lectores de los niños de educación básica primaria. Ed. TEA Madrid 2000

4. DISEÑO METODOLOGICO

4.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es de tipo descriptivo de corte transversal.

4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población corresponde a 14 niños (as) con limitación auditiva severa – profunda del instituto INALE vinculados a centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán. Para el presente estudio se realiza un muestreo intencionado, en el cual la totalidad de la población cumplió con los criterios de inclusión.

4.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

4.3.1 Criterios de inclusión

Fueron incluidos en este proyecto los niños (as):

- Que presenten una limitación auditiva de grado profundo
- Que se encuentren en contra jornada en el instituto INALE de la ciudad de Popayán.
- Que estén cursando básica primaria en un centro educativo
- Que tengan consentimiento por parte del instituto INALE para la presente investigación.

4.3.2 Criterios de exclusión

Fueron excluidos de este proyecto los niños y niñas:

- Que presenten deficiencias o patologías asociadas.

4.4 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICE
Edad	Se entiende como edad el número en años de vida de una persona	Cuantitativa	Razón	8 Años 9 Años 10 Años 11 Años 12 Años 13 Años 14 Años
Género	Indica la diferencia de sexo entre las personas.	Cualitativo	Nominal	Femenino Masculino
Grado Escolar	Nivel escolar en el cual se encuentra actualmente el limitado auditivo.	Cuantitativo	Razón	Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto
Repetición de grado escolar	Indica si se ha repetido el grado escolar para el momento de la evaluación	Cualitativo	Nominal	No repitente Si repitente
Grado de limitación auditiva	Calificación cualitativa de la limitación auditiva según normas Asha (severa – profunda)	Cualitativo	Nominal	Severa Profunda
Forma de comunicación	Forma con la cual se comunican.	Cualitativo	Nominal	Gestos Gestos y Oralismo Oralismo
Procesos de Identificación de letras	Este proceso determina la identificación las letras y asociación con sus respectivos sonidos	Cualitativo	Nominal	Alto de acuerdo a la media Bajo de acuerdo a la media
Procesos léxicos	Mediante este proceso se reconocen palabras reales o inventadas, con el fin de comprobar el funcionamiento de las dos rutas de reconocimiento de palabras y de sus subprocesos componentes.	Cualitativo	Nominal	Alto de acuerdo a la media Bajo de acuerdo a la media
Procesos sintácticos	Este proceso determina la relación de las palabras entre sí, dentro de la oración.	Cualitativa	Nominal	Alto de acuerdo a la media Bajo de acuerdo a la media
Procesos semánticos	Este proceso se encarga de extraer el significado del texto e integra el significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria, para poder hacer uso de esa información	Cualitativo	Nominal	Alto de acuerdo a la media Bajo de acuerdo a la media

4.5 PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO

- Carta de consentimiento aprobado por el instituto INALE.
(ver Anexo C)
- Selección de la población
- Modificación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC. (ver pag. 68).
- Juicio de expertos
- Aplicación de prueba piloto
- Ajustes a la prueba con base en el comportamiento de la misma durante la prueba piloto.
- Aplicación de la forma abreviada de la batería PROLEC
- Recolección de datos y tabulación de la información
- Análisis de los resultados obtenidos
- Discusión de datos.

4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN

Para la recolección de la información se utilizó un único instrumento denominado “batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria PROLEC”. El formato en su forma abreviada fue aplicado de acuerdo a las características de la población objeto de estudio (niños con limitación auditiva profunda).

La media de referencia utilizada para establecer qué niños limitados auditivos presentaban dificultad en los procesos lectores, fue la del grado escolar correspondiente, la cual se comparó con la de niños normo-oyentes propuesta en la batería PROLEC de Fernando Cuetos,

quien señala que un niño presenta dificultades en un proceso cuando en los resultados de su evaluación se encuentra dos o más desviaciones estándar por debajo de la media según el grado escolar.⁷⁹

Para tener mayor claridad en la utilización de la medida se expone la siguiente razón:

Es ecuaníme valorar a los niños limitados auditivos con una media obtenida de un estudio de niños normo-oyentes, teniendo en cuenta que los primeros están integrados en aulas regulares, de manera que se espera que estos niños tengan cierto dominio de la lectura de igual manera que sus pares oyentes.

4.6.1 Instructivo

MODIFICACION DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS LECTORES DE NIÑOS CON LIMITACIÓN AUDITIVA SEVERA PROFUNDA DEL INSTITUTO INALE VINCULADOS EN CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE POPAYÁN 2006 - 2007.

BATERÍA PROLEC

INSTRUMENTO (ver anexo B)

INSTRUCTIVO

AUTORES: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano

El objetivo de esta prueba es obtener una puntuación de acuerdo a la capacidad lectora y obtener información sobre las estrategias que cada niño(a) utiliza en la lectura de un texto así como de los

⁷⁹ CUETOS, Fernando y otros, PROLEC Batería de evaluación de los procesos lectores, Madrid 2000, TEA Ediciones, Pag 28.

mecanismos que no están funcionando adecuadamente de los niño(a)s limitados auditivos de Básica primaria, integrados a escuelas regulares de la ciudad de Popayán Cauca.

NORMAS DE APLICACIÓN Y PUNTUACIÓN

- Esta prueba se aplicó en forma individual a niño(a)s con limitación auditiva integrados en escuelas regulares de la ciudad de Popayán.
- La prueba se realizó en dos tiempos
- Las láminas que se presentaron estuvieron en frente de los menores evaluados.
- Se asignó un punto a cada ítem respondido en forma correcta, señalando con un círculo en la hojas de respuesta el 1, en caso de ser incorrecta se señala el 0 y en el espacio correspondiente a dicho ítem, se anotó la respuesta dada por el niño(a).
- Para la obtención de la puntuación de las pruebas se parte de las anotaciones de la Hoja de registro.
- No se asignaron puntuaciones decimales.
- Se entiende como pseudopalabra una palabra que no tiene significado.

RECOMENDACIONES GENERALES

- Las instrucciones deben ser claras, precisas, y dirigidas al niño(a) teniendo en cuenta el tipo de comunicación que el mismo posea (oral u oral – gestual) y el tipo de ayuda auditiva.

- Al niño(a) que posea ayuda se le hablará por el lado que tenga el audífono con una intensidad aumentada, y se verificará además que tengan prendidos sus audífonos y el estado de los mismos para iniciar la aplicación de la prueba.
- Al niño(a) sin audífono se le hablará de frente evitando los objetos o elementos que interrumpan la visualización de los labios.
- El evaluador empleará una correcta pronunciación sin llegar a ser exagerada.
- Debe asegurarse de que el niño(a) haya comprendido las instrucciones, mótvélo a estar atento.

1). Igual-Diferente en palabras y pseudopalabras: Se entrega la segunda hoja de la prueba, el objetivo de este ítem es comprobar si el niño(a) es capaz de realizar esta tarea utilizando pares de estímulos que sólo se diferencian en una letra. Se presentan pares de palabras y pseudopalabras iguales (ej, Carpo-Carpo) o con una letra cambiada (ej, terpo-tespo) para que indique si son iguales o diferentes.

Modificación: en este ítem se emplearán dos ejemplos más con el fin de que el niño con limitación auditiva comprenda mejor la instrucción, las palabras a añadir serán: Mesa-Mesa, y pseudopalabras Dotopa-Dotopa. Se tuvo en cuenta que las palabras fueran bisílabas y trisílabas ya que el test emplea este tipo de palabras. No se utilizaron carteles para el ejemplo de este ítem, el ejemplo se puede desarrollar en la misma hoja de la prueba.

Primero el evaluador debe realizar un ejemplo correspondiente, utilizando las parejas de palabras que se encuentran sobre la línea, resaltando con una (x) las parejas de palabras que **NO** sean iguales, y con un visto bueno () las palabras iguales. Al darle la instrucción al niño haga uso de la seña manual (**igual y diferente**).

Puntuación: Hay 20 pares de estímulos, por lo que la puntuación va de 0 a 20. Dando un punto por cada respuesta correcta. Si la respuesta es incorrecta se puntúa cero.

2). Lectura de pseudopalabras: se entrega la quinta hoja de la prueba, en esta se trata de comparar el desarrollo de las rutas de reconocimiento de palabras, se le darán una lista de 30 pseudopalabras. Se indica al niño que continúe leyendo en voz alta la siguiente lista de palabras.

Modificación: se eliminó el ejemplo ya que no es necesario aclararle al niño(a) que la lectura es de pseudopalabras, puesto que el único fin de este ítem es que el niño realice la lectura en voz alta.

Puntuación: se dará un punto por cada palabra leída correctamente y en caso contrario se puntúa cero. La máxima puntuación de este ítem será 30 puntos. No olvidar instrucciones iniciales para acceder a la comunicación con el niño(a) con limitación auditiva.

3). Estructuras gramaticales: se entrega la séptima hoja de la prueba, en este ítem se evalúa la capacidad que tiene el niño(a) para

asignar papeles sintácticos a las palabras que componen una oración. La finalidad de esta prueba es comprobar la dificultad que puede producir el utilizar distintas estructuras sintácticas explorando en esta prueba tres tipos de estructuras (activas, pasivas y de complemento focalizado).

El ejemplo se hará apoyándose en el lenguaje oral, apoyo de gestos y lectura labio facial (LLF), se pide al niño(a) que lea las oraciones e identifique la que representa la acción del dibujo, para luego marcar la oración correspondiente. No se realizará instrucción diferente para los primeros grados escolares.

Puntuación: esta prueba consta de 15 items, se da un punto por oración correcta.

4). Comprensión de textos: se hará la entrega de la décima hoja de la prueba, este ítem se conforma por cuatro pequeños textos tratando de comprobar con estos si el niño(a) con limitación auditiva es capaz de extraer el significado e integrarlo en sus conocimientos, se realizarán preguntas de tipo literal e inferencial, los textos se componen de cuatro oraciones cada uno.

Modificación: se le pedirá al niño que de su respuesta en forma escrita para verificar que comprenda correctamente la pregunta.

Puntuación: El total de preguntas es de 16, se califica un punto por cada respuesta correcta y cero en una no acertada.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE VARIABLES

5.1.1 Análisis Univariado

Tabla 1. Distribución de la edad en los niños con limitación auditiva del instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
7	1	7.1%
9	1	7.1%
11	5	35.7%
12	6	42.9%
14	1	7.1%
Total	14	100%

Del total de población evaluada, la muestra correspondiente a niños en edades de 11 y 12 años es la más significativa, lo cual equivale a un 78.6% (11). Considerando el alto porcentaje concentrado en este limitado rango de edad, se enfocará el análisis de estas variables a resultados de porcentajes globales con respecto a toda la población objeto de estudio.

Tabla 2. Distribución del género en niños con limitación auditiva del instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	9	65.3%
Masculino	5	35.7%
Total	14	100%

Se observó que del total de población evaluada, el 65.3% (9) corresponde al género femenino y un 35.7%(5) corresponde al género masculino. Se observa mayor participación del género femenino.

Tabla 3. Distribución del grado escolar de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros

educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Grado Escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primero	6.	42.9%
Segundo	1	7.1%
Tercero	2	14.3%
Cuarto	0	0%
Quinto	5	35.7%
Total	14	100%

Se observó que de la población evaluada, un 42.9%(6) corresponde al grado de primero y 35.7%(5) al grado quinto de primaria, lo que corresponde a un 78.6% del total de niños evaluados.

Tabla 4. Distribución de repetición de grado escolar de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Remitente	Frecuencia	Porcentaj
Repite	11	78.6%
No repite	3	21.4%
Total	14	100%

Del total de los niños evaluados, el 78.6% equivale a 11 niños que han repetido cualquier año en su transcurso escolar, el 21.4% corresponde a 3 niños que no han repetido grado escolar. Se evidencia un alto porcentaje de niños remitentes, lo cual indica dificultad en el desempeño y logros para cada grado escolar.

Tabla 5. Distribución del grado de pérdida auditiva en los niños del instituto INALE, vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007

Grado de pérdida Auditiva	Frecuencia	Porcentaje
Severo	0	0%
Profundo	14	100%
Total	14	100%

El 100% de los niños evaluados presentaron limitación de grado profundo.

Tabla 6. Distribución de la forma de comunicación de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007

Forma de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
Gestos	2	14.3%
Gestos y oralismo	12	85.7%
Oralismo	0	0%
Total	14	100%

Del total de los niños evaluados, el 14.3% emplea sólo el lenguaje de gestos, el 85.7% combinan los gestos con el oralismo y el 0% utiliza oralismo. Se observó un mayor uso de gestos y oralismo, ya que el instituto INALE rehabilita a los niños por medio de estos métodos.

Tabla 7. Distribución del desempeño en la Batería PROLEC en el proceso de identificación de letras de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

DESEMPEÑO	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	12	85.7%
BAJO	2	14.3%
Total	14	100%

Del total de evaluados, el 14.3% (2) obtuvo un bajo desempeño; el 85.7% restante equivale a los niños que alcanzaron un buen desempeño en esta prueba. Este resultado refleja el dominio de uno

de los conceptos básicos de la lectura, como lo es el reconocimiento de grafemas.

Tabla 8. Distribución del desempeño en el proceso Léxico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

DESEMPEÑO	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	2	14.3%
BAJO	12	85.7%
Total	14	100%

Del total de la población evaluada, el 85.7 % (12) obtuvo un bajo desempeño evidenciando un alto porcentaje de errores. Sólo el 14.3% (2) obtuvo un alto desempeño.

Tabla 9. Distribución del desempeño en el proceso Sintáctico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

DESEMPEÑO	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	6	42.9%
BAJO	8	57.1%
Total	14	100%

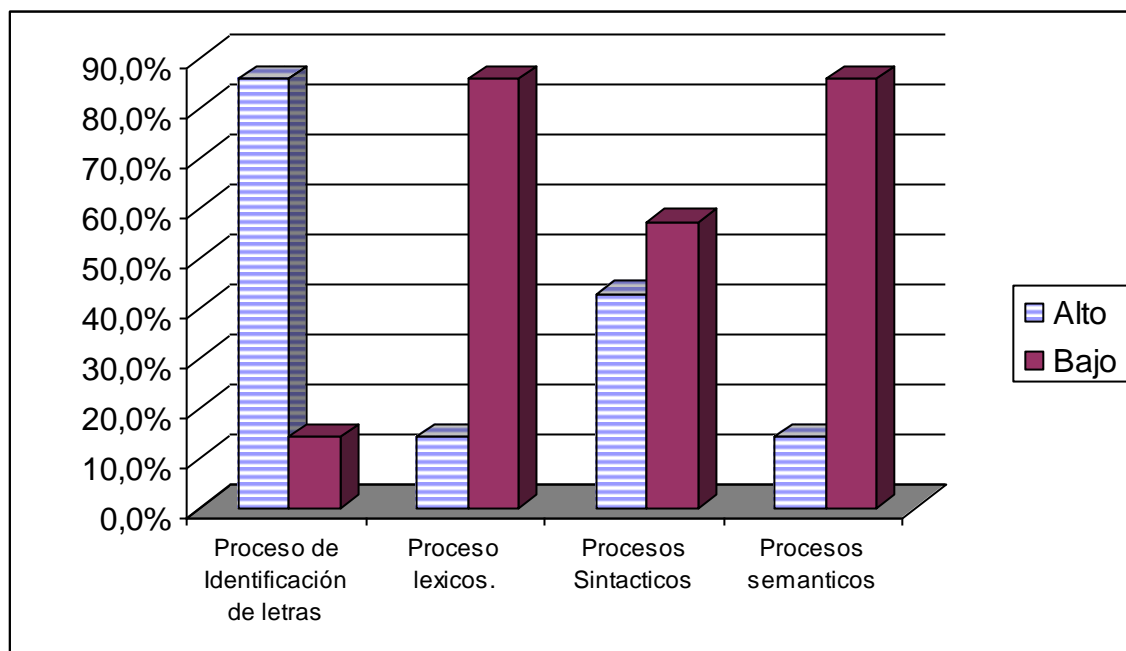
De la población evaluada, el 57.1 % (8) presentó un bajo desempeño en este ítem, el 42.9% (6) restante obtuvo un alto desempeño, lo cual demuestra que para el proceso sintáctico la mayoría de los sujetos evaluados presentaron dificultad.

Tabla 10. Distribución del desempeño en el proceso Semántico de los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán periodo 2006 – 2007.

DESEMPEÑO	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	2	14.3%
BAJO	12	85.7%
Total	14	100%

De la población evaluada, el 85.7% (12) presentaron un bajo desempeño en este ítem, el otro 14.3% (2) obtuvo un alto desempeño, lo cual demuestra que para este proceso, la respuesta de este grupo es muy baja.

Grafico 1. Resumen Análisis de Procesos



Al comparar los cuatro procesos evaluados, se observa que el mejor desempeño se encuentra en el proceso de identificación de letras con

un 85.7% (12); esto puede ser debido a que la información recibida es visual y se procesan en forma correcta los signos gráficos, se tiene en cuenta además que este proceso es básico de bajo nivel, y se desarrolla en la mayoría de los niños independientemente de tener o no una limitación auditiva para el aprendizaje de la lectura. La dificultad presentada en este proceso se puede relacionar con el inconveniente que tienen los niños con limitación auditiva en identificar palabras compuestas por dos grafemas que conforman un solo fonema.

En cuanto al proceso léxico se encuentra un porcentaje significativo de bajo desempeño 85.7% (12). Esto puede deberse a que los niños con limitación auditiva presentan problemas en los sistemas de representaciones lexicales, ya que su vocabulario es reducido, su experiencia lectora es pobre, y esto está directamente relacionado con el adecuado manejo del lenguaje oral. El resultado demuestra que los errores se presentaron en la articulación de palabras con estructura silábica de consonante (C), consonante (C), vocal (V): CCV, CCVC, CVVC y CVC, y mejoraron las respuestas en la lectura de pseudoplabras VC Y CVV, esto se puede atribuir a la dificultad que tiene el limitado auditivo para articular palabras con las anteriores estructuras silábicas, lo cual no está acorde con su par oyente ya que éste termina su desarrollo fonológico alrededor de 6 a 7 años de edad, en las que dominan estructuras como las evaluadas en este ítem.⁸⁰

En el procesamiento sintáctico además de comprender las palabras, se debe también analizar la relación de las mismas dentro del contexto. El desempeño obtenido en este proceso fue bajo en un 57.1%, se puede suponer que estos resultados se dieron ya que los

⁸⁰ ACOSTA Víctor, Dificultades del lenguaje en ambientes educativos, Ed. Masson Barcelona 2002. Pag 84.

niños con limitación auditiva, se guían por la percepción visual de las imágenes, las asocian con el sustantivo y verbo escritos, sin tener en cuenta la estructura gramatical que incluye artículos y conectores, además de esto la población respondió mejor en cuanto al reconocimiento de oraciones de Complemento Focalizado (CF) lo cual se atribuye a un factor atencional, debido a la complejidad de la estructura. El individuo con limitación auditiva presenta como característica del lenguaje oral el uso de una estructura gramatical telegráfica, la cual es manifiesta también en la escritura.⁸¹

El desempeño en el proceso semántico fue bajo, teniendo en cuenta que el 85.7% (12) puntuó por debajo de la media establecida; los niños con limitación auditiva se enfrentaron a un proceso lector en el cual se requerían niveles de comprensión básicos (literal) y de niveles que exigían un poco más de comprensión (inferencial), los bajos resultados obtenidos reflejan además que ésta población se ve obligada en su mayoría a utilizar hipótesis interpretativas más que procesos de análisis de cada una de las unidades del texto.

5.1. 2 Análisis Bivariado

Tabla 11. Distribución del desempeño en el proceso de identificación de letras de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros

⁸¹ SILVESTRE Nuria, Sordera comunicación y aprendizaje. Editorial Masson. 1998. pag. 34

educativos de básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Grado escolar	Bajo	Porcentaje	Alto	Porcentaje
Primero	2	14.3%	4	28.6%
Segundo	0	0%	1	7.15%
Tercero	0	0%	2	14.3%
Cuarto	0	0%	0	0%
Quinto	0	0%	5	35.7%
Total	2	14.3%	12	85.7%

Los resultados arrojados en el ítem de igual y diferente según el grado escolar son satisfactorios teniendo en cuenta que la mayoría de los niños evaluados puntúan por encima de la media establecida. Los errores más frecuentes producidos en este proceso, lo conforman pares de pseudopalabras como: bequefo-biquefo; y cahorro-cachorro; en los cuales se contraponen grafemas simples y el compuesto de dos letras. El 14.3% (2), de la población que obtuvo un bajo desempeño, pertenecían al grado primero esto se podría atribuir a que inician un proceso de aprendizaje en la lectura y debido a esto se les dificulta identificar palabras compuestas por dos grafemas que conforman un solo fonema.

Tabla 12. Distribución del desempeño en el proceso léxico de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos en básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Grado escolar	Bajo	Porcentaje	Alto	Porcentaje
Primero	5	35.7%	1	7.15%
Segundo	1	7.15%	0	0%
Tercero	2	14.3%	0	0%
Cuarto	0	0%	0	0%
Quinto	4	28.6%	1	7.15%
Total	12	85.7%	2	14.3%

Los resultados arrojados en el ítem de lectura de pseudopalabras demuestran que el 85.7 % (12) obtuvo un bajo desempeño,

puntuando por debajo de la media establecida, por tanto se evidencia un alto porcentaje de errores en la población evaluada.

La prueba estuvo conformada por grupos de pseudopalabras de una estructura silábica: CCV, VC, CVC, CVV, CCVC y CVVC, la mayoría de la población presentaron errores en las pseudopalabras conformadas por CCV, CCVC, CVVC, CVC, y con mejor respuestas para la articulación de palabras con VC y CVV, dicho esto se puede atribuir a la dificultad que posee el niño con limitación auditiva de grado profundo al articular palabras con las anteriores estructuras silábicas.

En cuanto a la ruta empleada, el 14.3%(2) de la población objeto de estudio realizaron de forma aproximada la lectura de pseudopalabras, por lo tanto utilizaron la ruta fonológica; en esta ruta hicieron una desviación, ya que no usaron el léxico auditivo debido a su patología de base; el 85.7%(12) restante no realizó la lectura de este tipo de palabras.

Tabla 13. Distribución del desempeño en el Proceso Sintáctico de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos en básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Grado escolar	Bajo	Porcentaje	Alto	Porcentaje
Primero	1	7.15%	5	35.7%
Segundo	0	0%	1	7.15%
Tercero	2	14.3%	0	0%
Cuarto	0	0%	0	0%
Quinto	5	35.7%	0	0%
Total	8	57.1%	6	42.8%

Los resultados arrojados en el ítem de estructuras sintácticas demuestran que el 42.8%(6) de los niños evaluados corresponden a los menores que puntúan por encima de la media establecida,

logrando así un alto desempeño en este punto, el otro 57.1%(8) de la población presento un desempeño bajo.

En cuanto a los niños de tercero y quinto de primaria se esperaba que por tener un mayor nivel académico, los procesos lectores estuvieran integrados de acuerdo al grado escolar y reflejados en los resultados de este ítem.

En la mayoría de la población los errores presentados fueron con respecto a la identificación de oraciones que en su estructura reflejaba una oración activa “A”, continuando con las oraciones pasivas “P” y finalizando con las oraciones de complemento focalizado “CF”. La población que respondió mejor en cuanto al reconocimiento de oraciones de CF se le atribuye el haberse guiado y relacionado con en el dibujo y las palabras como sustantivos o verbos.

Tabla 14. Distribución del desempeño del Proceso Semántico de acuerdo al grado escolar en los niños con limitación auditiva del instituto INALE vinculados en centros educativos en básica primaria de la ciudad de Popayán 2006 – 2007.

Grado escolar	Bajo	Porcentaj	Alto	Porcentaj
Primero	6	42.9%%	0	0%
Segund	1	7.15%	0	0%
Tercero	2	14.3%	0	0%
Cuarto	0	0%	0	0%
Quinto	3	21.4%	2	14.3%
Total	12	85.8%	2	14.3%

En cuanto a los resultados arrojados en el proceso de comprensión de textos, se observa que todos los grados escolares presentaron

grandes dificultades, en los que se encontró una puntuación por debajo de la media establecida, a pesar de esto, los niños del estudio presentaron menor dificultad en los textos literales, los cuales son la base para pasar a un nivel de mayor complejidad como lo es el nivel inferencial, teniendo en cuenta que para estos textos, se requiere establecer relaciones y asociaciones entre los significados, como la construcción de relaciones.⁸²

5.2 DISCUSIÓN

La realización de este estudio arrojó diversos resultados que coinciden en gran medida con aquellos encontrados en otras investigaciones y con algunos desarrollos contemplados en el apartado de referente teórico.

Mediante la evaluación realizada a los niños con limitación auditiva del instituto INALE, se pudo observar principalmente que en el desempeño de los procesos lectores se evidenció:

La presentación para la evaluación del primer Proceso cuenta con la selección de palabras iguales y pseudopalabras, en ésta el 85.8%(12) de los menores identificaron las palabras correctamente sin presentar dificultades relevantes, debido a que la información que se recibió fue

⁸² cita de cita PAÚL y GUSTAFSON en Chile (1991). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007.

visual, además este proceso es básico de bajo nivel, y la mayoría de los niños la ejecuta de manera independiente de tener o no una limitación auditiva. Lo anterior coincide con lo expuesto por Fernando Cuetos (1990), quien refiere que los procesos perceptivos cumplen un importante papel en la actividad lectora y en sus diferentes trastornos, pero son cada vez mas los datos que demuestran con mayor claridad que los fracasos de la lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Los resultados arrojados en este ítem demuestran que la mayoría de menores puntuaron por encima de la media establecida.

Con respecto al 14.3%(2) de los niños que en éste proceso presentaron un bajo desempeño, se podría relacionar con el estudio de Tybus y Karchmer (1977) en el cual se asume que la dificultad para el reconocimiento de palabras escritas se debe a que los niños con limitación auditiva, no conocen el nombre y el significado de muchos objetos, antes de iniciar su proceso de aprendizaje en la lectura, así como también presentan dificultad en las representaciones simbólicas. Los dos niños que puntuaron por debajo de la media se encontraban cursando el grado primero; los errores mas frecuentes producidos en este proceso, lo conforman pares de pseudopalabras como: bequefo-biquefo; y cahorro-cachorro; en los cuales se contraponen grafemas simples y el compuesto de dos letras.

Después de identificar los elementos gráficos, la segunda tarea en el procesamiento lector fue la de dar un significado a la percepción

visual previamente establecida. La presentación para la evaluación del segundo Proceso, contó con la lectura en voz alta por parte de los niños de pseudopalabras, con una estructura silábica CCV, VC, CVC, CVV, CCVC y CVVC, en el que se encontró dificultad articulatoria para aquellas que poseían CCV, CCVC, CVVC, CVC, mejorando sus respuestas para la articulación de pseudopalabras con VC y CVV, este ítem exige a su vez la asociación y conversión grafema-fonema.

Con respecto a las dificultades que se encontraron en el 85.7% de la población objeto de estudio, se puede relacionar con la investigación realizada por Robin Stockseth Danzak (2002) quien concluye que el desarrollo del conocimiento léxico de la lengua en los sujetos con limitación auditiva es deficiente y que son menos eficaces que sus pares oyentes, debido a su reducido vocabulario, ya que conocen menos palabras y no le atribuyen la misma riqueza de matices que los oyentes.⁸³

Según el resultado arrojado por la prueba se puede relacionar con el estudio realizado por Leybaert, Alegría y Fonck, (1983), en el que manifiestan que los lectores con limitación auditiva que desarrollan buenas destrezas expresivas conectan la forma gráfica de las palabras con la forma fonológica; en cambio, en los que presentan habla ininteligible o poco inteligible, el deletreo de la palabra no siempre provoca el acceso a la representación fonológica.⁸⁴

⁸³ Ibid. pag 51

⁸⁴ VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial Entha 2005. pag 52

En cuanto a la ruta empleada, el 14.3%(2) de la población objeto de estudio realizó de forma aproximada la lectura de pseudopalabras, por lo tanto utilizaron la ruta fonológica; en esta ruta hicieron una desviación, ya que no usaron el léxico auditivo debido a su patología de base.

El 85.7%(12) de la población restante presentó dificultad para leer palabras no frecuentes como son las pseudopalabras, ya que para ellos es más fácil leer palabras que tienen significado, se concluye que por los motivos expuestos los niños evaluados no emplearon ninguna ruta, ya que no realizaron la lectura de palabras. Este apartado se puede relacionar con investigaciones como las de Leybaert y Alegria, (1989), en el cual concluyen que los lectores con limitación auditiva, se apoyan en la ruta directa o léxica y emplean menos tiempo al leer en voz alta palabras frecuentes, conocidas por ellos, y tardan más cuando leen palabras no frecuentes o desconocidas de similar complejidad.⁸⁵ Por tal razón los niños objeto de estudio presentaron dificultad para leer palabras no frecuentes como son las pseudopalabras, ya que para ellos es más fácil leer palabras que tienen significado, se concluye que por los motivos expuestos el 85.7%(12) de los niños evaluados no emplearon ninguna ruta, ya que no realizaron la lectura de palabras.

⁸⁵ *Ibíd*, pag 55

La presentación para la evaluación del Proceso Sintáctico cuenta con tres estructuras gramaticales en las que se elige la oración correspondiente al dibujo; para la realización correcta de este ítem exige el conocimiento de la sintaxis en la lectura de la oración. Este análisis se hizo a partir de la comparación de la imagen expuesta y el contenido del texto, en el se observan los personajes y la acción realizada. Los resultados arrojados demuestran que el 42.8%(6) de los niños evaluados corresponden a los menores que puntúan por encima de la media establecida, logrando así un alto desempeño en este punto, el otro 57.1%(8) de la población presentó un desempeño bajo. Lo cual se puede relacionar con investigaciones como las de Quigley, Wilbur y Montanelli (1976), en las que concluyen que los estudiantes oyentes responden mejor entre un 78% y 98% a estructuras sintácticas específicas, comparándolos con un grupo de estudiantes sordos que responden en forma correcta tan solo entre un 36% y 79% de las estructuras sintácticas evaluadas. Además determinaron que las habilidades sintácticas del promedio de los sordos de 18 años, son más bajas que el promedio de las habilidades sintácticas de los oyentes de 8 años. En este contexto destacan que la brecha más importante se observa en las tareas relacionadas con la formulación de preguntas, la complementación, la pronominalización, la disyunción y la alternación. En cuanto al desempeño en la construcción de oraciones activas, afirmativas y de conjunciones, los autores concluyen que el patrón de errores de los sordos es similar al de los oyentes, por tanto, ambos grupos

comparten estrategias sintácticas, aunque no la misma habilidad para usarlas.⁸⁶

Por lo tanto el anterior sustento coincide con los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que se evidenció en la población objeto, mayor dificultad en el reconocimiento de las oraciones gramaticales pasivas y activas. No obstante se logro un buen desempeño en el 42.8% (6) de la población correspondientes a 35.7% (5) de grado primero y 7.15%(1) de segundo de primaria, en oraciones gramaticales de complemento focalizado, estas estuvieron basadas en la identificación del sustantivo y el verbo.

Así mismo, Rodríguez, García y Torres en 1997 indican que los lectores con limitación auditiva presentan un retraso, de 10 años aproximadamente, con respecto de los oyentes, en el uso de habilidades sintácticas. También destacan que uno de los principales factores de un buen nivel sintáctico en los estudiantes con limitación auditiva es la exposición al lenguaje (oral o manual) desde el nacimiento, además de una detección temprana, adaptación de prótesis auditiva e inicio de educación y rehabilitación, o una combinación de lenguaje de signos y destrezas en el lenguaje oral como método educativo, por lo tanto el conocimiento sintáctico es indicador de la habilidad lectora.⁸⁷

⁸⁶ Ibid. p. 308

⁸⁷ RODRIGEZ, garcía y torres. 1997. Citados por Villalba Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 65

En la presente investigación, se evidenció dificultad en el 57.1%(8) de la población objeto, quienes seleccionaron de forma incorrecta las oraciones gramaticales que representaban el dibujo. Estos resultados arrojados en el estudio se los relacionan con la investigación de Cooper y Rosenstein (1984) en el que comparan el lenguaje escrito de estos niños con el de los oyentes, y manifiestan que hay diferencias en la distribución de las partes de la oración, las cuales contienen estructuras mas cortas, simples, rígidas y estereotipadas, además de numerosos errores sintácticos. No obstante sus afirmaciones se basan principalmente en la sintaxis del lenguaje oral, dejando de lado las características particulares de las estructuras sintácticas propias de la población con limitación auditivas. De la misma manera como el limitado auditivo tiene dificultad para la estructura sintáctica en forma escrita, presenta alteración a nivel lector, como lo muestran los resultados arrojados en la presente investigación, en el que la mayoría de la población objeto estudio obtuvo un bajo desempeño en el proceso sintáctico.

Otro aspecto importante que se evaluó en los niños del instituto INALE fue el proceso semántico, en el que los niños respondieron a una serie de preguntas de tipo literal e inferencial, y el individuo tenía que expresar lo implícito y explícito del texto. Los resultados no fueron satisfactorios al momento de responder preguntas del texto leído previamente, encontrándose que el 85.7% (12) de los niños obtuvo un bajo desempeño al abordar los textos escritos. los bajos resultados

obtenidos reflejan además que ésta población se ve obligada en su mayoría a utilizar hipótesis interpretativas más que procesos de análisis de cada una de las unidades del texto. El 14.3% (2) restante corresponde al dos niño que obtuvieron un alto desempeño el cual pertenecía al grado quinto. El desarrollo de este proceso implica en el lector mayor complejidad, dado que la comprensión del texto es resultado de diferentes tareas que el individuo realiza a partir de las oraciones leídas, la extracción de conceptos y conocimientos que se tengan acerca del mundo y experiencias e información que ya se poseen, permitiendo así establecer inferencias.⁸⁸ Los resultados de esta investigación coincide con los estudios realizados por Paúl y Gustafson (1991) en el que verificaron la correlación entre conocimiento de vocabulario y comprensión lectora, tanto en estudiantes con limitación auditiva como normo-oyentes;⁸⁹ el estudio concluyó que los oyentes aventajaron significativamente a estos niños, dado que ellos pueden comprender mejor las palabras con uno o dos significados, por tanto según los resultados arrojados, los dos estudios coinciden en que los niños con limitación auditiva presentan mayor dificultad para comprender un texto. En la actual investigación se evidenció, que independientemente del grado escolar que estén cursando, la puntuación está por debajo de la media establecida.

⁸⁸ Ibid. Pag 42

⁸⁹ Ibid. Pag 43

Del mismo modo Marchesi (1987) refiere que las razones de esta disminuida eficacia, es debida a la menor flexibilidad cognitiva, la orientación intelectual más centrada en el dato inmediato y la pobreza lingüística, que conducen al lector con limitación auditiva a perder parte del significado, para realizar bien todas las operaciones que permiten acceder al conocimiento que encierra el texto, primero se deben comprender bien las expresiones explícitas y poner en relación distintos elementos que aparecen separados, para lo cual se requiere de capacidad predictiva, inferencial y organizadora; aspectos todos ellos en los que los lectores con limitación auditiva muestran grandes limitaciones, como lo evidencian los datos arrojados por la presente investigación.

Las dificultades se encontraron en el 85.7%(12) de la población objeto de estudio, esto se puede relacionar con la investigación realizada por Robin Stockseth Danzak (2002) en su estudio titulado “Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos”, quien plantea que los sujetos con limitación auditiva demuestran una competencia muy deficiente en su comprensión de cualquier oración cuya sintaxis se desvía de la estructura básica de constituyentes explícitos sustantivo-verbo-sustantivo (SVS). El sobreuso de la estructura SVS predomina como estrategia lectora empleada por los sujetos sordos de ambos grupos. Una de las conclusiones a que llega la autora es que ciertas construcciones sintácticas simplemente no han sido adquiridas por los individuos sordos. Por otra parte, la edad y el

deficiente desarrollo del conocimiento léxico de la lengua son determinantes al abordar la comprensión de textos escritos.

CONCLUSIONES

- El hecho de que los niños con limitación auditiva estén cursando grados superiores, no garantiza un mejor desempeño en los procesos lectores.
- Los niños con limitación auditiva profunda, independiente del grado escolar cursado presentan un bajo desempeño en 3 de los 4 procesos lectores.

- De los cuatro procesos evaluados en los niños con limitación auditiva profunda, el mejor desempeño se obtuvo en la identificación de letras.
- El desempeño en los procesos lectores, puede estar influenciado por aspectos que no se tuvieron en cuenta.
- El desempeño obtenido en el proceso sintáctico fue bajo, debido a la dificultad presentada para identificar y comprender estructuras sintácticas correspondientes a un dibujo.
- La dificultad en el lenguaje oral puede haber influenciado en el desempeño del proceso semántico, el cual fue bajo para todos los grados escolares.
- Los niños con limitación auditiva profunda, presentan un desfase en la comprensión lectora, además de un retraso en el desarrollo del lenguaje debido a su patología de base.
- Los niños con limitación auditiva profunda presentan dificultad para resolver preguntas de tipo literal e inferencial.

7. RECOMENDACIONES

- Facilitar los procesos lectores, desde edades tempranas, de esta forma se refuerzan las habilidades lingüísticas de acuerdo al tipo de comunicación.

- Cualificar y actualizar a la comunidad educativa en lo referente a los procesos lectores.
- Analizar la relación de aspectos como tiempo de integración, métodos de rehabilitación, forma de comunicación de los padres, tipo de rehabilitación con el desempeño en los procesos lectores.
- Estandarizar pruebas específicas que evalúen los procesos lectores en población limitados auditiva.
- Promover el uso de las rutas de procesamiento lector, con el fin de mejorar el acceso al significado.

BIBLIOGRAFIA

ALCALDÍA MUNICIPAL, de Popayán. Oficina de Planeación. Popayán. 2006.

ALISEDO, Graciela fundamentos Semiológicos para una Pedagogía de la Lectura y la Escritura en el niño sordo Lectura y Vida. Jun. 1987.

ALEGRÍA, J (1999). Citado por VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. Pág. 56.

ALEGRÍA, J (2003). Deafness and Reading. En T. Nues y P. Bryant(eds), handbook of children' Literacy,459-489.Dordrecht:KLUWER academic Publishers(Netherlands).

ALEGRÍA, J. y LEYBAERT, J. (1991). Mécanismes d'identification des mots chez le sourd. En R. Kolinsky y J. Morais (Eds.), La reconnaissance des mots dans les diferentes modalités sensorielles (pp. 277-306). Paris: Presses Universitaires de France.

ARANGO, Claudia Marcela. ARIAS Vélez. Lina María, HUERTAS, María Luisa.

ASENSIO, M. (1989). Los procesos de la lectura en los deficientes auditivos. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid.

BALLESTEROS Maria Paola, PAZ Maria Alejandra. Trastornos lectores desde el procesamiento de la información lingüística, en niños de tercer grado de educación básica. Universidad Católica de Manizales 2006 pag. 4

BERKO, Gleason Jean y Berstein Ratner Nan. Psicolinguística, Segunda Edición, Madrid España 1999, Editorial Mc Graw Hill.

BISHOP. D (1983) Comprensión of English syntax by profoundly deaf children, journal of child Psychiatry. Pag 24. 415 – 434.

BURGOS Roberto. www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano. Tipos de textos.

CABRERA Irene, FREI, Erwin, LISSI María Rosa. Estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en el trabajo con niños sordos Problema de la Adquisición de la Lectura y la Escritura en los Sordos. Bogotá, Editorial Paidós, 1999.

CAMPS y Colomer (1996). Citado por Bautista Paola Andrea, Muños Isabel Cristina. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán. 2005 pag 36

CASSANY, Luna y Sanz. Grupo de investigación pedagógica. Lineamientos curriculares. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. 1998. Ministerio de educación nacional. Colombia. Pag.73-74

CATTEL 1886. citado por Cuetos Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial cisspraxis, SA 2002. Pág. 25

COOPER y Rosenstein en Chile, (1984). Berco Gleason Jean y COL. Psicolinguística, Segunda Edición, Editorial Mc Graw Hill, 1999, Pág. 132.

CUETOS Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial cisspraxis, SA 2002. Pág. 15, 21, 23, 24, 33, 44, 46.

CUETOS Fernando, y COLS. Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de educación básica primaria. Ed. TEA Madrid 2000

Decreto 2369 de 1999, por el cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996, Pág. 1-2

DUMONT Annie, El logopeda y el niño sordo, segunda edición, España. Editorial Masson 1999. TOBAR Lionel Antonio. Programa de investigación, problemática lingüística y educativa de la comunidad de sordos colombianos. 16 de febrero 2004.

DE VEGA, Manuel y COLS,. Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva. Ed. Alianza. Madrid, 1990. Pág. 39

ESTEBAN Torres, Madrid (1987). Citado por Villalba Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. Pág. 68

EWOLD, C. (1981). A Psycholinguistic description of selected deaf children reading in sign language. Reading Research Quarterly. 17 (1) Pag. 59 – 89.

F. SMIT (1974) Citado por SALCEDO Carrasco Francisca. Proyecto: Programa para la reeducación a niños con problemas en la lecto-escritura en Villa El Salvador, 2002

GALLEGO Carmen Cecilia. Audiología vision de hoy. Primera edición marzo 1992. Universidad Católica de GARCIA Benavides Irene. La Lingüística en el lenguaje de señas. Ponente internacional en el área de lingüística de lenguas de señas.

GÓMEZ Palacios Margarita. La educación especial. Editorial fondo de Cultura Económica, México 2002.

GOODMAN, Kenneth, El lenguaje Integral, Buenos Aires, Ed, Aique, 1991, Pag 50.

GRUPO de investigación pedagógica. Lineamientos curriculares. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. 1998. Ministerio de educación nacional. Colombia. Pag.112-113.

HARRIS y Beech (1995). Citados por VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. Pág. 65

KINSTCH y Van Dijk (1978). Citado por CUETOS Fernando. Rehabilitación de las Afasias. Madrid. Editorial: Panamericana, 1996, pag 44

LEYBAERT, Alegría y Fonck, (1983), citado por VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 53.

LEYBAERT, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives in Deafness. New York: Laurence Erlbaum Associates. Pág. 273.

LEYBAERT y Alegría (1989). Citado por VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 52.

LOVE, Russell. Neurología para especialistas del habla y del lenguaje. Ed. Panamericana. Madrid, 1998.

MARCHESI Álvaro, El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos perspectivas educativas. Editorial Alianza Madrid, 1987 pag. 301.

MARTINEZ de Antoñona Ugarte, AUGUSTO Landa José María. La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica.

Anales de psicología 2002, vol. 18, nº 1 (junio), 183-195 Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia,(España).

MCANALLY y Cois., 1994, p. 8, citado por Ramírez, 1996. (Tomado del texto "Métodos educativos para el deficiente auditivo" del Programa de Implante Coclear del Centro Médico Otológico).

MIES I. (1992). El lexico escrito en al comprensión lectora: estudio de un grupo de alumnos sordos profundos adolescentes, Revista de logopedia, foniatria y audiologia, vol. XII. 4, Pág. 203-212.

MITCHELL, 1982. citada por Cuetos Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial cisspraxis, SA 2002. Pág. 33

MONTOYA, Erika Marcela, MORALES. Diana Patricia, JARAMILLO Arias, Amparo, ZÚÑIGA, Angela Eugenia. PINEDA. Nancy. Enfoques utilizados en Retardo mental, Aprendizaje y Sordos. Manizales, 1998.

PAPARELLA, Michael y Col, Otorrinolaringología Vol. II, 1994, Tercera edición, Editorial Panamericana, Montevideo , Uruguay. Pág. 89-1123

PARDO, Rodríguez, Néstor Antonio. Terapeuta del Lenguaje / Fonoaudiólogo. Profesional Titulado por la Universidad Nacional de Colombia. Correo Electrónico: npardorodriguez@gmail.com Tomado de: Radetsky, Peter. Sign Language and the Brain. En: Deaf Life. Washington D.C., 1995. Pag. 12, 13.

PAÚL y Gustafson en Chile (1991). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

PAUL (1998). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

PERAFAN Isabel, BAUTISTA Paola. Caracterización de las practicas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán. 2005.

PERELLÓ, Jorge y Tortosa Francisco. SORDERA Profunda Bilateral Prelocutiva, Barcelona, España 1992, Editorial MASSON.

PORTTMAN (1992). Citado por Gallego Carmen Cecilia. Audiología vision de hoy. Primera edición marzo 1992. Universidad Católica de GARCIA Benavides Irene.

QUIGLEY, y paúl (1984).investigación Complemento de estructuras en el lenguaje de estudiantes sordos, Rev. Journal del habla y escucha. 17: 699 – 713.

QUIGLEY, Wilbur y Montanelli San Diego, California (1976), VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso lector. 2007. www.scielo.cl/scielo.php.

QUINTANA, Hilda E. Ph. D. Bibliografía BURÓN, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajeros. Cairney, T. H. (1992).

RIVAS José A. HECTOR F. Ariza. "Otología". Santa Fe de Bogota, Colombia.1992. Pág. 131-139

RODRÍGUEZ, J.M. y Otro. (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. Rev. De Psicología del lenguaje 2: 117 – 135.

RODRÍGUEZ, García y Torres (1997). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

SALCEDO Carrasco Francisca. Proyecto: Programa para la reeducación a niños con problemas en la lecto-escritura en Villa El Salvador, 2002.

SCHANK, (1982). Citado por CUETOS Fernando. Rehabilitación de las Afasias. Madrid. Editorial: Panamericana, 1996, pag 46.

SILVESTRE, Nuria. Sordera. Comunicación y aprendizaje, Barcelona, España 1998, editorial MASSON. Pág. 83

SILVIA María Lidia, universidad de Vigo. Estrategias y métodos utilizados en el proceso de enseñanza, España 2004. Pág. 13-15.

SOLÉ (1994). Grupo de investigación pedagógica. Lineamientos curriculares. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. 1998. Ministerio de educación nacional. Colombia. Pag.74-75

TORRES, S. (2001). Citado por Villalba Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 65.

TYBUS y Karchmer en Inglaterra (1977). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

VAN TURRENOUT, Miranda. Brain Activity During Speaking: From Syntax to Phonology in 40 milliseconds. En Science. Vol. 280. 24 Abril 1998.

VEGA de Manuel. Lectura y Comprensión, una perspectiva cognitiva, Madrid 1992, Alianza Editorial.

VELLUTINO (1982), citado por Cuetos Vega Fernando. Psicología de la lectura. Cuarta edición. Editorial cisspraxis, SA 2002. Pág. 23

VERGARA Rubén Darío. Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción. Primera edición 2003. Escuela normal de Copacabana. Colombia.

VILLALBA Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. Pág. 13, 50, 51, 56, 59.

VOLTERRA y Osella (citados por Mies, España. 1998). Valdivia Habilidad lingüística y fracaso lector. www.scielo.cl/scielo.php. 2007

WILBURG, Goodhart y Fuller (1989). Citados por Villalba Antonio y COLS. Lectura en los sordos Prelocutivos. Editorial entha 2005. pag 60.

Páginas de Internet:

www.uma.es/moc/pei4lect.htm. ALEGRIA J, Marin, J, CARRILLO, S. Ymousty, P.(2003).les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique: comparaison entre le français et l'espagnol. En M.N.Romdhane, J.E.Gombert y M.Belajouza(eds.). L'apprentissage de la lecture, 51-67. Rennes: PUR.

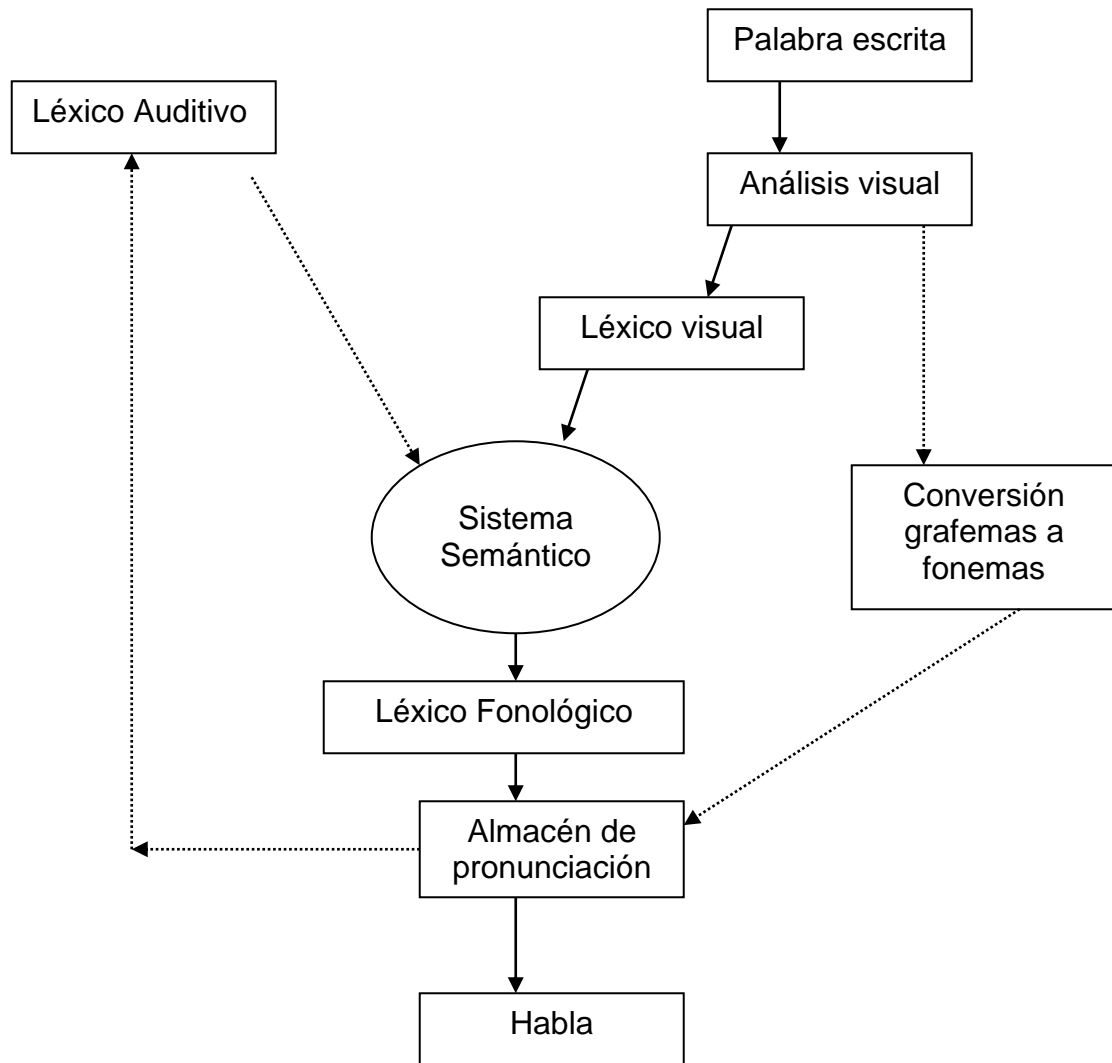
www.Colombiaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles81728-archivo.pdf. ALVAREZ Nury, CÁCERES Mónica, CASTRO Nancy, CÓRTEZ Soledad, LENG Leonora, MALDONADO Rosario, ROA Marta, TOLEDO Mirian, VASQUEZ Karen. Escuela Especial de

Audición y Lenguaje “Santiago Apostol”.(santuiago); 2002 – 2003 Pag
12 13.

www.scielo.cl/scielo.php. VALDIVIA Habilidad lingüística y fracaso
lector. 2007.

ANEXOS

ANEXO A



.....→ Ruta Fonológica

————→ Ruta Léxica

Modelo Logogen de Morton (1969, 1979): modelo explicativo de operación del léxico

ANEXO B.

INSTRUMENTO

PROLEC

Adaptación de la Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación primaria.

1. Autor: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano

I. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: _____

EDAD: _____

FECHA DE NACIMIENTO. _____

DIRECCIÓN _____

TELÉFONO: _____

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

GRADO ESCOLAR: _____

REPITENTE SI: _____ NO: _____

DX CC: _____

DIRECCIÓN: _____

TELEFONO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

1. GUAL DIFERENTE EN PALABRAS O PSEUDOPALABRAS:

Marque con una "x" cuando se presente una pareja de palabras diferentes y cuando la pareja de palabras sean iguales se colocara un visto bueno.

Ejemplo

Caballo-Cabalo

Tesepe-Tecepa

Mesa-Mesa

Dotopa-Dotopa

mercado-mercado

carreta-caseta

calzapó-calzapó

cahorro-cachorro

pichera-picera

almacén-armacen

amigo-amigo

marido-manido

terrijo-terijo

taballo-taballo

banquete-banquete

quesera-cesera

iniboso-miboro

anguila-angula

guitarra- guitarra

huecho-huecho

bequefo-biquefo

huerta-huerta

marguen-margen

tasino-tasino

2. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS:

Lee en voz alta la siguiente lista de palabras en forma descendente.

Ejemplo:

Neca

tispe

blopa

gralo

olto

salfo

pueclo

trondo

fuerpa

tiella

duenje

priga

culsa

esbe

crispal

viade

pierta

planca

droma

arfo

tarba

granse

dispo

piegra

siendre

ampo

ischa

claje

fueco

gense

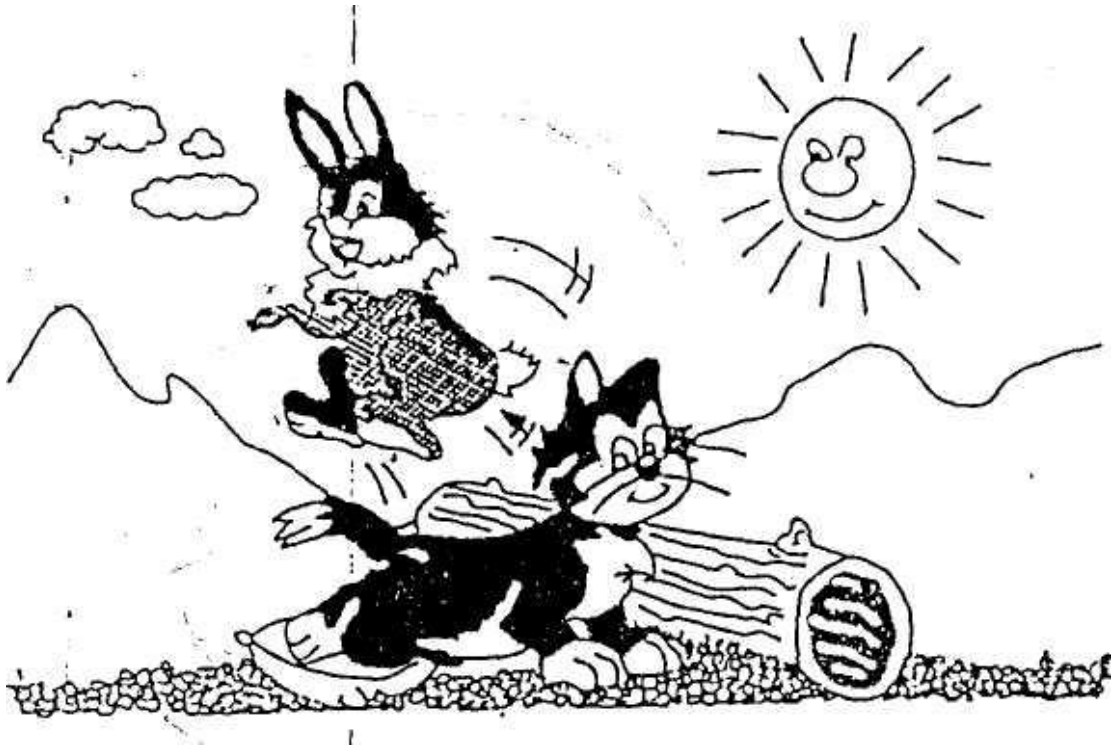
blanso

vienfo

pluca

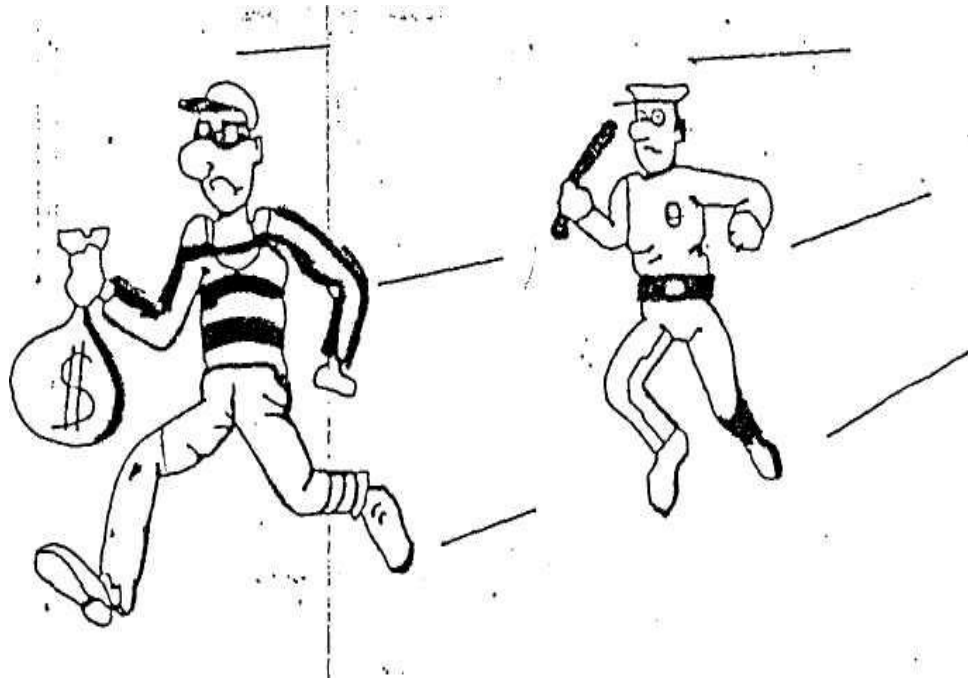
3. ESTRUCTURAS GRAMATICALES:

3.1 Señala la oración que corresponde al dibujo



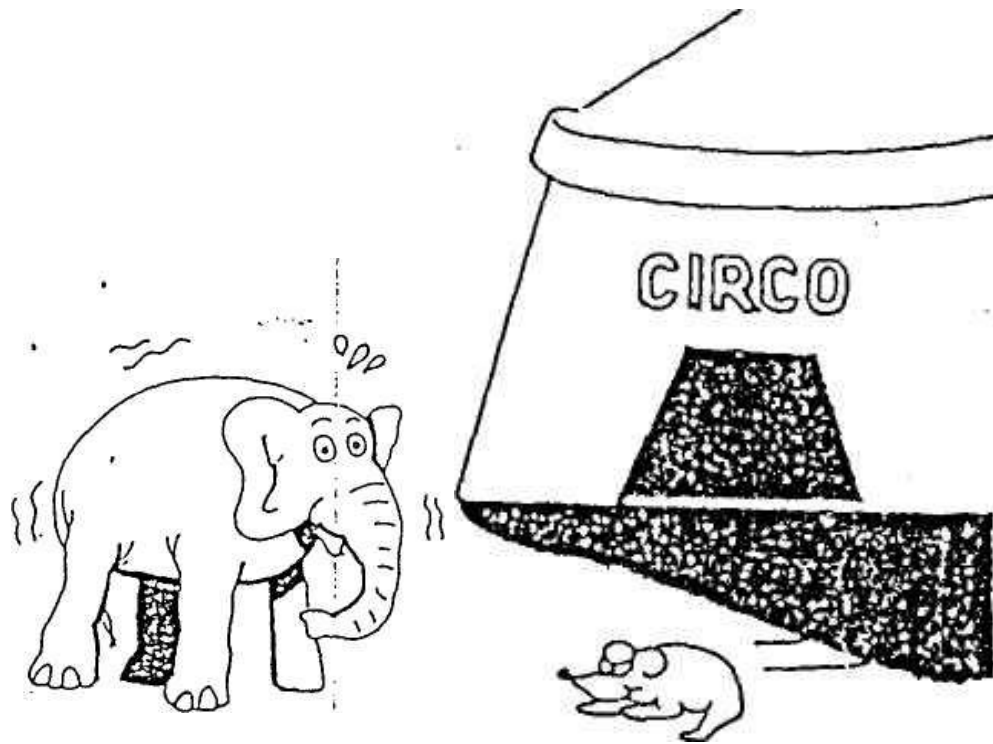
- El conejo está saltando sobre el gato?
- El gato está saltando sobre el conejo
- Al conejo lo salta el gato

Señala la oración que corresponde al dibujo



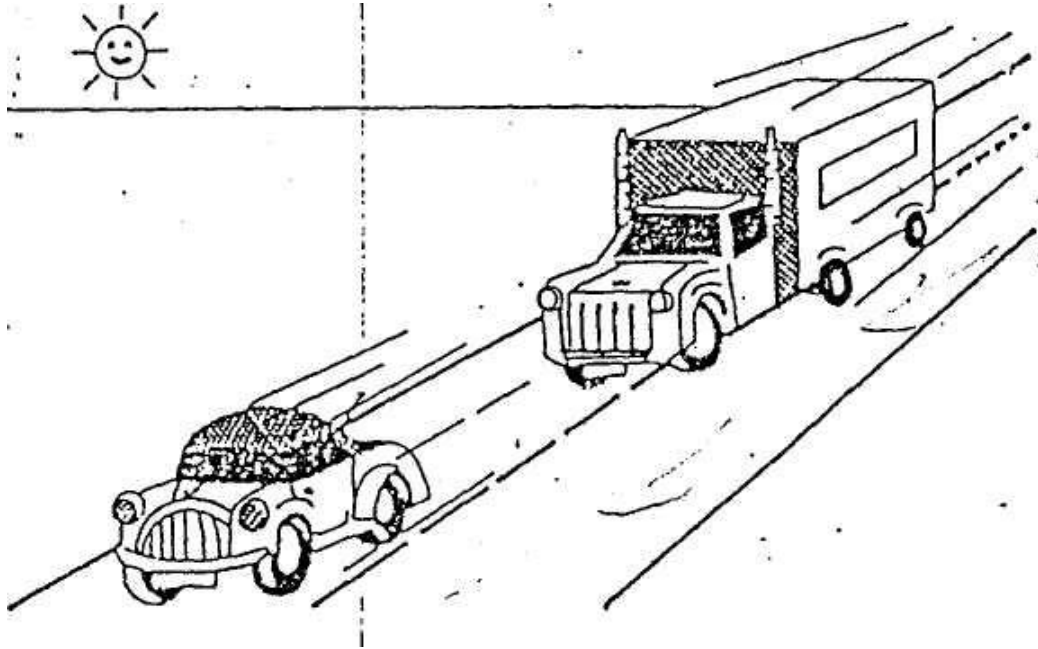
- El policía está persiguiendo al ladrón
- Al policía lo persigue el ladrón
- El policía es perseguido por el ladrón

Señala la oración que corresponde al dibujo



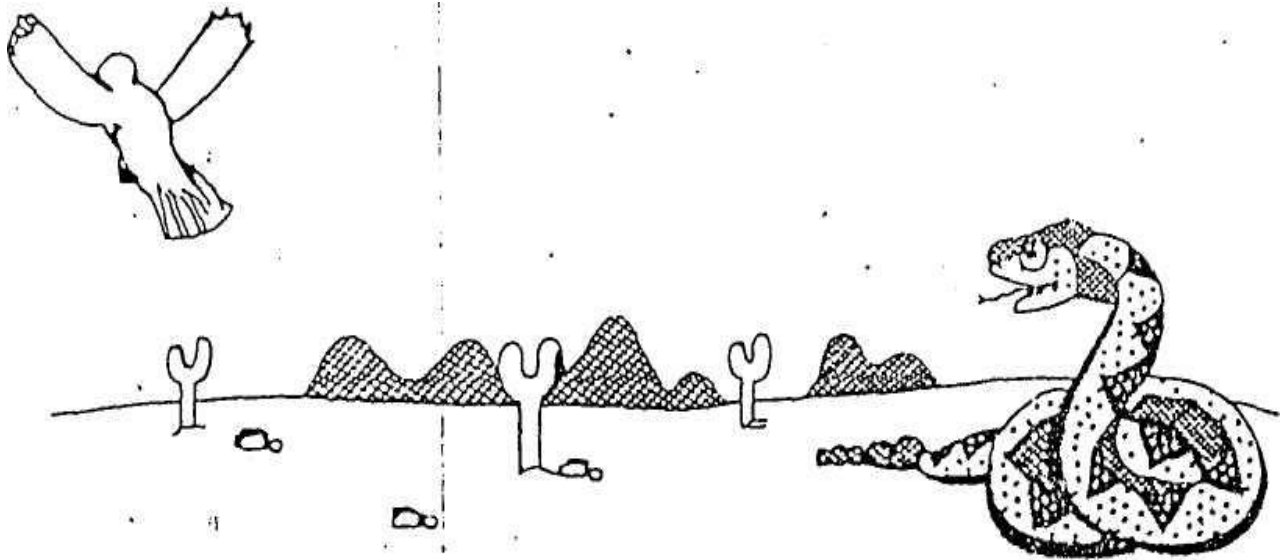
- El elefante está asustando al ratón.
- El ratón es asustado por el elefante
- Al elefante lo asusta el ratón

Señala la oración que corresponde al dibujo



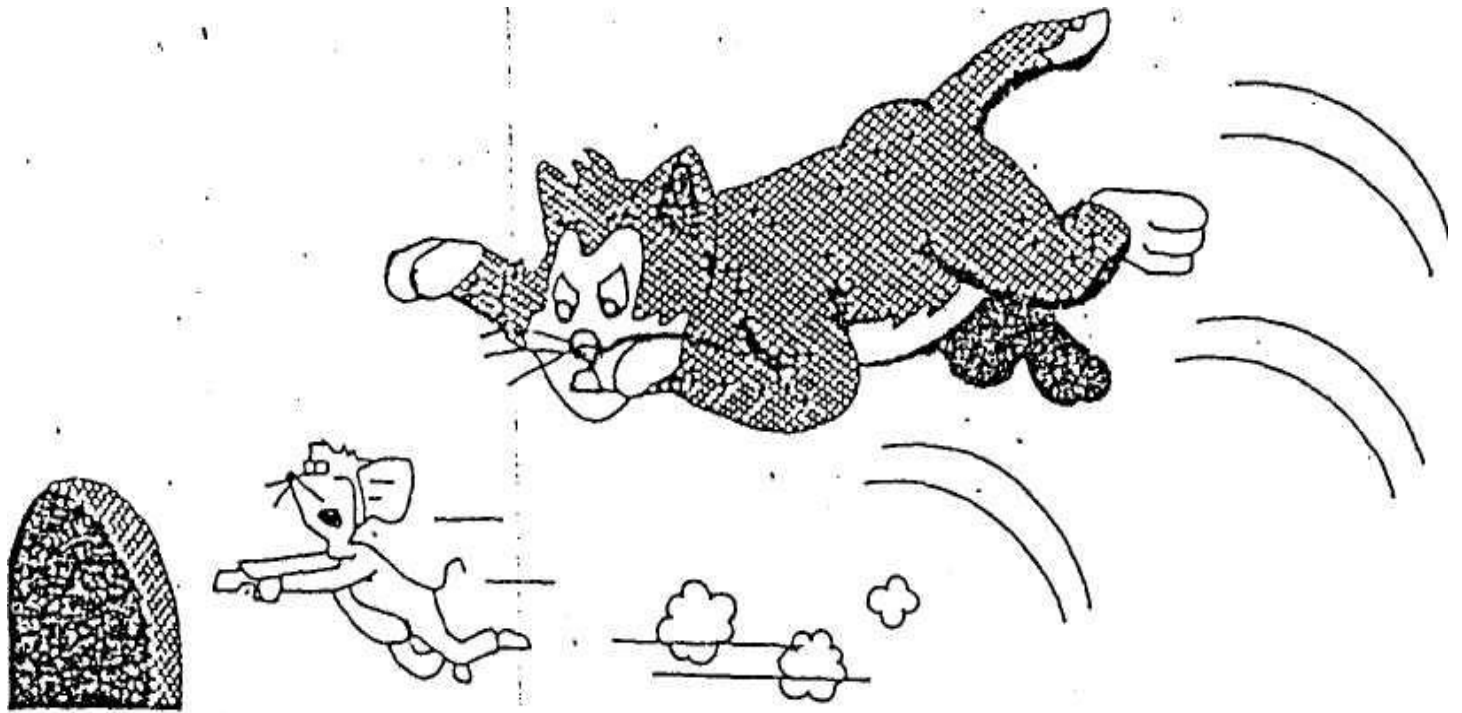
- El carro está siguiendo al camión
- Al camión lo sigue el carro
- El carro, es seguido por el camión'

Señala la oración que corresponde al dibujo



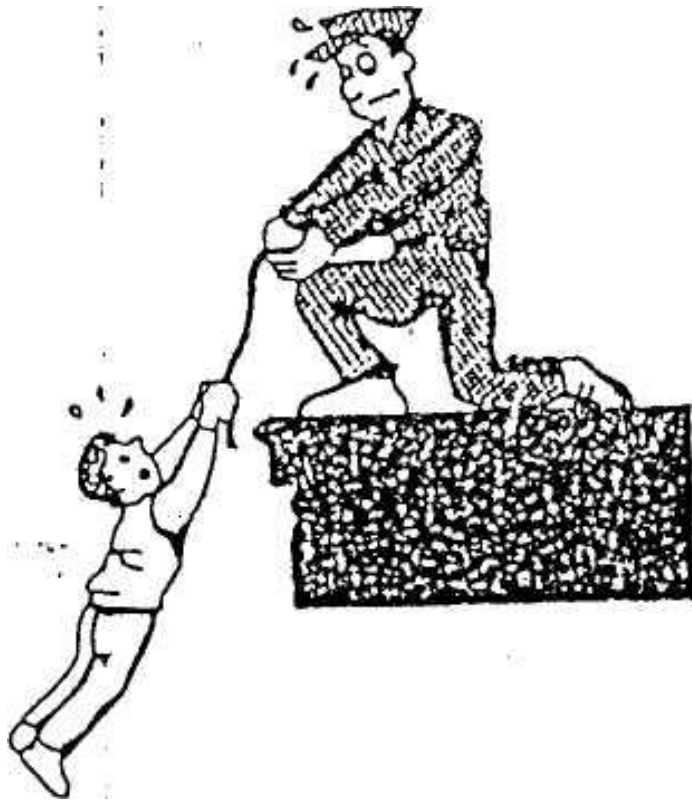
- Al pájaro lo mira la serpiente
- El pájaro está- mirando a la serpiente
- A la serpiente la mira el pájaro

Señala la oración que corresponde al dibujo



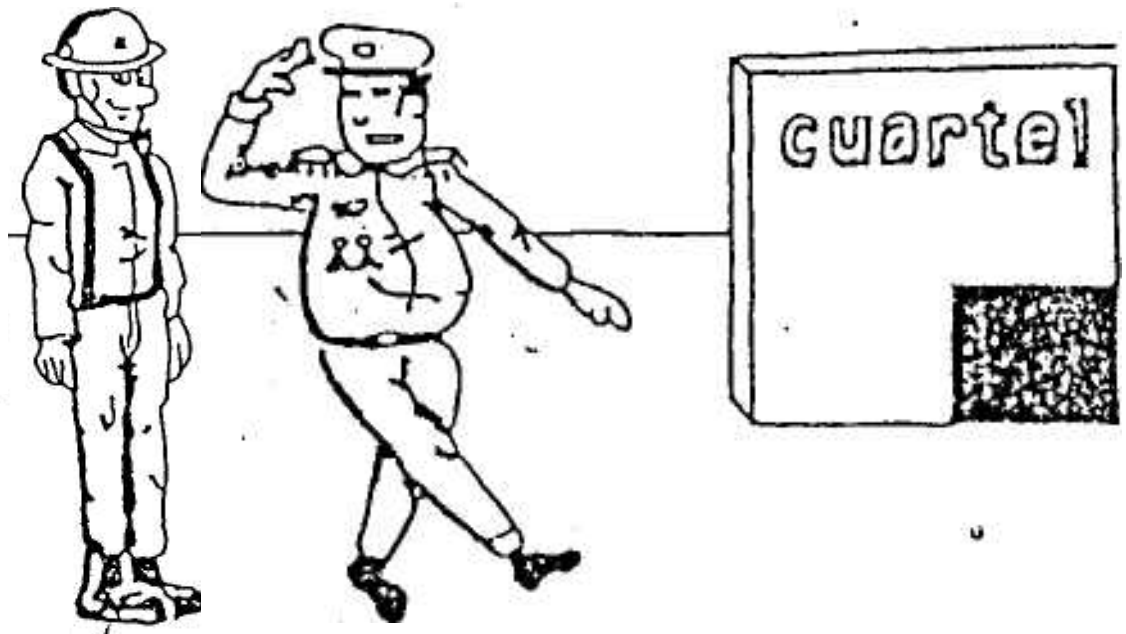
- El gato está siendo atacado por el ratón
- El ratón está atacando al gato
- Al ratón lo ataca el gato

Señala la oración que corresponde al dibujo



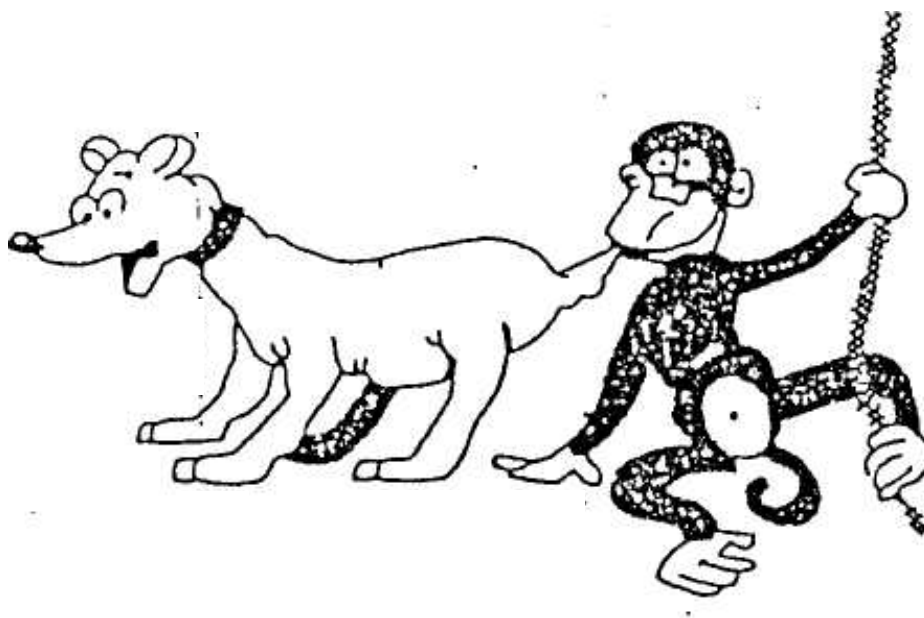
- El hombre es salvado por el policía
- Al policía lo salva el hombre
- El hombre está salvando al policía

Señala la oración que corresponde al dibujo



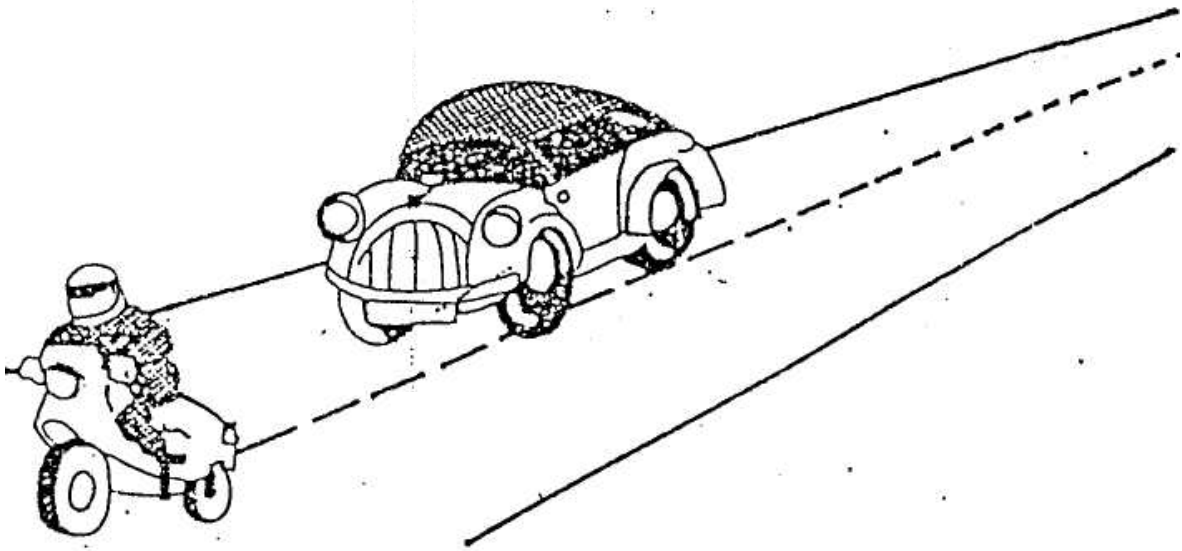
- Al. general lo saluda el soldado
- El soldado es saludado por el general
- El soldado está saludando al general

Señala la oración que corresponde al dibujo



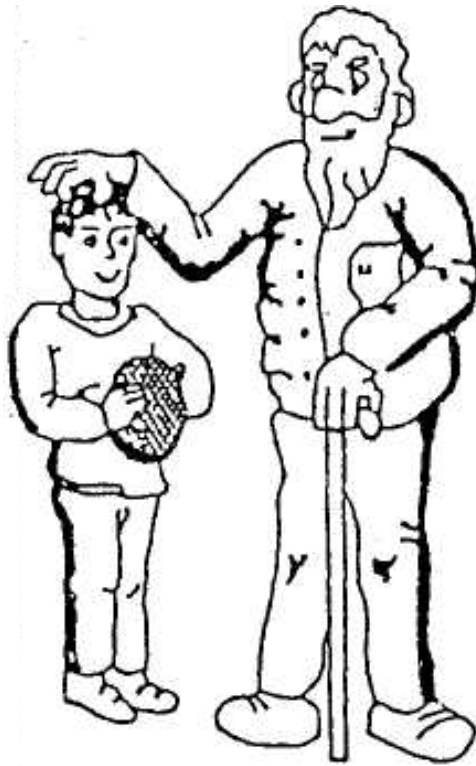
- El perro está mordiendo al mono
- El mono es mordido por el perro
- Al perro lo muerde el mono

Señala la oración que corresponde al dibujo



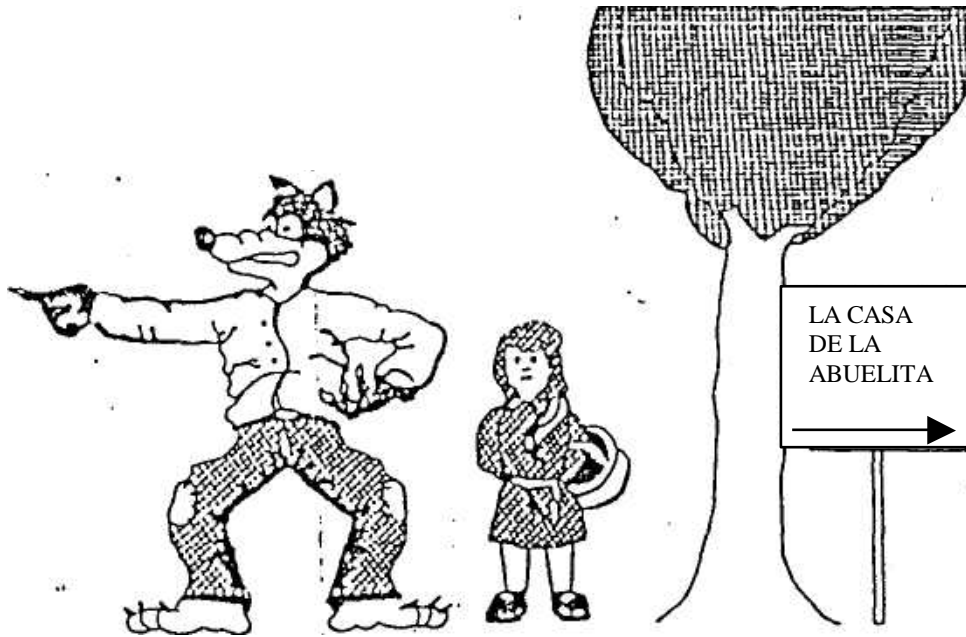
- El carro está ganando a la moto
- A l a moto le gana el carro.
- El carro está siendo ganado por la moto

Señala la oración que corresponde al dibujo



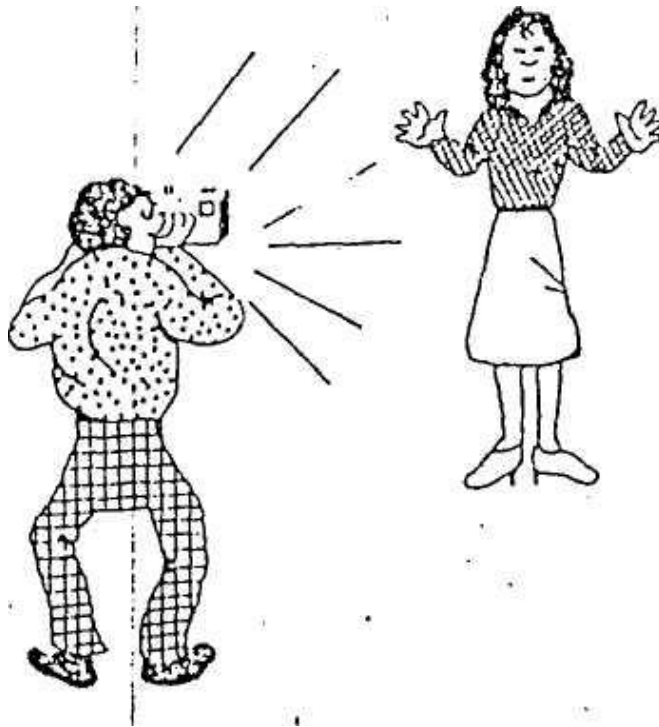
- El niño es acariciado por el anciano
- Al anciano lo acaricia el niño
- El niño está acariciando al anciano

Señala la oración que corresponde al dibujo



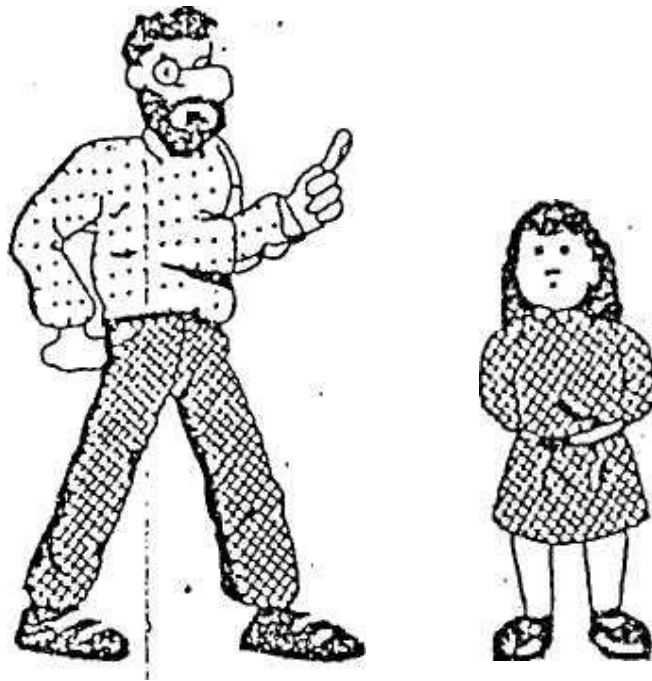
- El lobo está engañando a Caperucita
- El lobo está siendo engañado por Caperucita
- Al lobo lo engaña. Caperucita.

Señala la oración que corresponde al dibujo



- El hombre es fotografiado por la mujer
- Al hombre lo fotografía la mujer
- El hombre está fotografiando a la mujer

Señala la oración que corresponde al dibujo



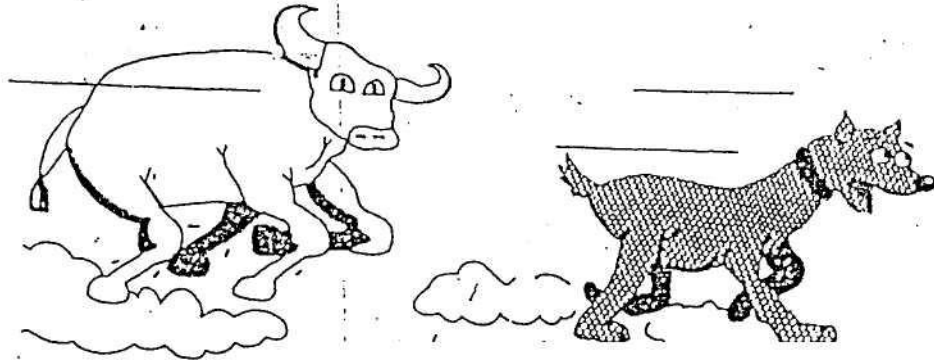
- *A la niña la regaña el papá*
- *El papá es regañado por la niña*
- *La niña está regañando al papá*

Señala la oración que corresponde al dibujo



- La niña está columpiando al niño
- A la niña la columpia el niño
- La. niña está siendo columpiada por el niño

Señala la oración que corresponde al dibujo



- El toro está siendo perseguido por el perro
- El toro está persiguiendo al perro
- Al toro lo persigue el perro

4. **COMPRESIÓN DE TEXTOS:**

Lee el texto y responde las siguientes preguntas.

Carlos quería ir al cine a ver su película preferida, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación y abrió la billetera donde tenía ahorros. Durante unos momentos pensó en bajar por la ventana pero vio que estaba demasiado alta. Así que estuvo un rato tumbado sobre la cama, y al final se fue a ver la televisión con sus padres.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿A dónde quería ir Carlos?

¿Para qué abrió la billetera?

¿Por qué pensó en bajar por la ventana?

¿A dónde se fue finalmente?

Lee el texto y responde las siguientes preguntas.

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y cuando entraron vieron que el gato había tirado la torta. Marisa se puso muy triste porque ya no podría, apagar las velas. Pero en ese momento llegó su padrino con una gran torta de regalo y todos se pusieron muy contentos.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Qué estaban esperando las amigas de Marisa?

¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?

¿Por qué no podría Marisa apagar las velas?

¿Qué trajo el padrino de Marisa?

Lee el texto y responde las siguientes preguntas.

El oso pardo es un animal muy simpático que vive en los bosques del Norte de España. Aunque parece torpe se mueve con mucha agilidad y rapidez. Se alimenta de frutos secos que coge de los árboles y de miel que roba a las abejas. Es muy perezoso ya que en invierno se pasa el día durmiendo.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Dónde vive el oso pardo?

¿Cómo Son sus movimientos? :

¿De qué se alimenta?

¿Por qué se dice que es perezoso?

Lee el texto y responde las siguientes preguntas.

A la orilla de los ríos crece un árbol muy bonito de flores amarillas llamado sauce. Los sauces tienen unas ramas muy largas y con muchas hojas por lo que dan una buena sombra. Su tronco es largo y flexible y se utiliza para fabricar bastones. En la época de verano que la tierra está seca, sus raíces se alargan muchos metros buscando el agua.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Dónde crecen los sauces?

¿Por qué dan buena sombra los sauces?

¿Para qué se utiliza su tronco?

¿Cómo son sus raíces?

ANEXO C

CONSENTIMIENTO

