

Universidad Metropolitana
Escuela de Educación
Programa Graduado

Estudio sobre implicaciones de la Ley 56, en los secuenciales de formación docente de futuros
educadores: una investigación documental

Nilmary López Rivera

10 de diciembre de 2018

NOTA ACLARATORIA

Durante esta investigación documental exploratoria y para propósito de carácter legal en relación con la ley de derechos civiles del 1964, el uso de los términos maestros, estudiantes, niños y cualquier otro término que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluyen tanto masculino como el femenino.

DEDICATORIA

La investigación, *Estudio sobre implicaciones de la Ley 56, en los secuenciales de formación docente de futuros educadores: una investigación documental*, es dedicada a la Universidad Metropolitana de Cupey, institución universitaria sin fines de lucro que está comprometida y se encarga de preparar profesionales competentes proveyéndoles la oportunidad y el apoyo para lograr sus metas académicas. Por otra parte, es dedicada al abogado y político puertorriqueño Juan Manuel Dalmau Ramírez, quien dirigió desde sus inicios la elaboración de la Ley 56 para que ésta fuera posible (P. S. 606, 2017). Es momento de educar a nuestro país, con destrezas y valores, aunque esto requiera sacrificio y esfuerzo para la formación de nuevas leyes como la Ley 56. En palabras de J.M. Gibbon (2012), “El amor se queda sin nada a fin de que otro pueda tener”. Parece que se ha dedicado mucho tiempo para cultivar una filosofía progresista que lleva a ambicionar el lucro, sin embargo, hemos olvidado el altruismo, la abnegación y del amor. Debemos reunir nuestros esfuerzos para que el país sea empático en respuesta a la desigualdad, sin olvidar que es en el pueblo donde se haya la fuerza para los grandes cambios.

De manera particular esta investigación está dedicada a la comunidad sorda, en especial a mi amigo Juan López. Es mi deseo que las barreras de comunicación existentes para esta población desaparezcan. Con este trabajo, quisiera aportar un granito de arena para que ese objetivo de país sea alcanzado. Los admiro por su perseverancia ante la adversidad, pero más aún, les insto a que se sientan orgullosos por ser quienes son y por pertenecer a la comunidad sorda. Este sentido distintivo de pertenencia trae consigo una identidad de la cual deberían sentirse orgullosos y a nosotros los oyentes, debería hacernos sentir dichosos de poder aprender y nutrirnos de ustedes, pero también de poder presenciar la hermosura de la diversidad.

AGRADECIMIENTO

Ningún trabajo es realizado completamente solo. El mundo está lleno de personas con personalidades diferentes que se influyen entre sí. Somos seres sociales, y tenemos la necesidad intrínseca de establecer relaciones. Es necesario, reconocer los frutos de estas relaciones y nombrar aquella mano amiga en los momentos más importantes y cruciales. A continuación, agradeceré a las personas que de alguna manera han influenciado mi vida y ayudado en este trabajo investigativo.

Se extiende un agradecimiento a la Dra. Ana Leticia Díaz, profesora en la Universidad Metropolitana en Cupey, por su mentoría, disponibilidad, flexibilidad y empatía en este trabajo investigativo. Agradezco a la profesora Dr. Judith González, por inspirarme a los buenos valores de la profesión y a tener un pensamiento crítico ante las circunstancias. También agradezco a mi padre Israel López Delgado y a mi madre Maribel Rivera Nieves por inculcarme pasión y compromiso hacia la educación. Gracias, Wency Louis Bonilla Díaz, mi futuro esposo, tu amor por la investigación me ha contagiado y ha hecho este camino más ligero. Especialmente agradezco a Dios, por guiarme hacia su voluntad, desde pequeña, al poner amigos como lo fue Aníbal Gabriel Maldonado quien me llevó a interesarme por esta población en mis primeros años, siempre te recordaré.

SUMARIO

En Puerto Rico se aprobó la Ley 56, su fin, incluir en las escuelas cursos de lenguaje de señas desde nivel primario hasta nivel superior, con la visión a largo plazo de brindar clases regulares en lenguaje de señas de manera inclusiva. Esta investigación documental, estuvo enmarcada en un diseño cualitativo con enfoque exploratorio. Los objetivos, estuvieron dirigidos a identificar los recursos disponibles en Puerto Rico conducentes a la enseñanza de lenguaje de señas. Auscultar si la enseñanza de lenguaje de señas se considera en los secuenciales de los programas académicos de formación docente, comparar los mismos con otros países y evaluar las implicaciones en la Ley 56. Además, de identificar las estrategias utilizadas en la inclusión del estudiante sordo para la exitosa implementación de la Ley 56. Entre los hallazgos más significativos se encontró, que en Puerto Rico se identifica solo un programa de formación docente dirigido a la enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva, la mayoría de los recursos para aprender lenguaje de señas disponibles en Puerto Rico, son ofrecidos para tomarlos de manera voluntaria, pero no están contemplados en los secuenciales como requisito de grado. La revisión de literatura apuntó, a que el futuro maestro debe tener conocimiento sobre estrategias y modalidades, incluyendo el modelo bilingüe bicultural en una matrícula conjunta, pues lo aspira la Ley 56. Se espera un compromiso y esfuerzo firme por parte de instituciones educativas, el Departamento de Educación y el Gobierno de Puerto Rico para garantizar el cumplimiento de dicha Ley, que aún no ha sido implementada. Por tanto, se recomienda que se modifiquen los secuenciales de formación docente para contemplar la integración de cursos de lenguaje de señas como requisitos de grado y/o el desarrollo de una especialidad o subespecialización dirigida a la educación del estudiante sordo.

Palabras claves: lenguaje de señas, secuenciales, Ley 56, formación de futuros docentes

ABSTRACT

The purpose of Law 56 in Puerto Rico is to include sign language courses from primary to higher level in schools, with the long-term vision of providing regular classes in sign language in an inclusive way. In view of this demand, it is necessary to ask if the institutions of Puerto Rico are making the necessary efforts for the preparation of future teachers taking in consideration Law 56. This documentary research was framed in a qualitative design with an exploratory approach. The objectives are aimed to identify the resources available in Puerto Rico that are aimed to the teaching of sign language. Also, to investigate if the teaching of sign language is considered in the sequential of the academic teacher preparation programs, to compare them with other countries and evaluate the implications of Law 56. In addition, to identify the strategies used in the inclusion of the deaf student for the successful implementation of Law 56. Findings shows that in Puerto Rico they are only one teacher´s preparation program focus in students with hearing disabilities´ education, most of the resources for learning sign language available in Puerto Rico, are offered to take them voluntarily, but they are not contemplated in the sequentials as a requirement of degree. The literature shows that the future teacher must have knowledge about strategies and modalities, including the bicultural bilingual model in an inclusive class, because it is what Law 56 aspires. A firm commitment and effort are expected from educational institutions, the Department of Education and the government of Puerto Rico to guarantee the Law 56´s compliance, approved, but not yet enforced. It is recommended that the sequentials of teacher´s preparation programs be modified to contemplate the integration of sign language courses as degree requirements and / or the development of a specialization or subspecialization in deaf students´ education.

Key words: sign language, sequential, Law 56, future teachers´ preparation

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: Estadísticas generales de personas con discapacidad en Puerto Rico	13
TABLA 2: Acontecimientos importantes a favor de personas con discapacidad auditiva en el mundo y en Puerto Rico.....	16
TABLA 3: Tipos de discapacidad auditiva.....	17
TABLA 4: Causas de discapacidad auditiva y sordera	18
TABLA 5: Pruebas para la detección de discapacidad auditiva.....	19
TABLA 6: Estadísticas de personas con discapacidad auditiva en Puerto Rico	21
TABLA 7: Cursos del Currículo del Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la UPRH	24 / 84
TABLA 8: Cursos de Concentración en el Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana	26 / 86
TABLA 9: Cursos de Concentración del Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3, Universidad Metropolitana	27 / 87
TABLA 10: Bachillerato en Artes en Educación Elemental, Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo-Sordo. (UPRRP).....	28 / 89
TABLA 11: Secuencial de Máster en Docencia e Interpretación de Lenguaje de Señas en España.....	30
TABLA 12: Secuencial de Programa de Formación de Maestros de Sordos y con Problemas de Audición en Ontario.....	31

TABLA 13: Secuencial de Programa de Preparación de Maestros para Sordos y Personas con Problemas de Audición en California	2
TABLA 14: PhD en Lenguaje, Educación y Sociedad en Ohio	33
TABLA 15: Bachillerato en Artes en Educación para Sordos en Florida	34
TABLA 16: Secuencial de Maestría en Artes en Educación de la Universidad de Gallaudet en Colorado.....	35
TABLA 17: Cursos de Concentración y Cursos Electivos del Grado Asociado de Interpretación de Lenguaje de Señas en la Universidad del Turabo	37
TABLA 18: Lista de cursos cortos de lenguaje de señas ofrecidos en Puerto Rico.....	38 / 92
TABLA 19: Estudiantes con discapacidad auditiva registrados en el programa de educación especial del Departamento de Educación para el 2014.....	58
TABLA 20: Fuentes consultadas para el cumplimiento de objetivos y contestación de preguntas guías	81
TABLA 21: Diferencias y semejanzas de secuenciales académicos de formación docente en Puerto Rico y en otros países.....	94
TABLA 22: Estrategias de inclusión para el estudiante sordo o con impedimento auditivo	96

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Enfoque social hacia la persona sorda a lo largo de la historia	11
FIGURA 2: Anatomía del oído provista por Microtia Congenital Ear Deformity Institute International Center for Ear Reconstruction	17
FIGURA 3: Esquema del modelo de Víctor Arredondo	44
FIGURA 4: Pirámide de jerarquía de necesidades	47
FIGURA 5: Esquema de la teoría de la comunicación de Roman Jackbson	48
FIGURA 6: Esquema de la herramienta de investigación FODA	51
FIGURA 7: Presentación gráfica de la distribución de las fuentes consultadas	81
FIGURA 8: Universidades consultadas que ofrecen programas académicos de formación docente en Puerto Rico	82

TABLA DE CONTENIDO

NOTA ACLARATORIA.....	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
SUMARIO	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	viii
TABLA DE CONTENIDO.....	ix
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
Situación.....	1
Planteamiento del problema.....	2
Objetivos del estudio.....	3
Preguntas de investigación	5
Delimitaciones del estudio	6
Limitaciones.....	6
Definición de los términos	7
CAPÍTULO II.....	9
REVISIÓN DE LITERATURA	9
Historia de la discapacidad.....	9
Historia de la discapacidad auditiva.....	14
Secuenciales de los programas académicos de formación docente en otros países	29
Recursos disponibles en Puerto Rico dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas	35
Marcos teóricos	43
Marco Legal	51
CAPÍTULO III.....	75
METODOLOGÍA.....	75
Diseño de la investigación.....	75
Proceso de la investigación	77

Análisis de datos.....	78
CAPÍTULO IV.....	80
HALLAZGOS.....	80
CAPÍTULO V.....	100
CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES	100
Conclusión.....	100
Recomendaciones.....	105
REFERENCIAS.....	109
ANEJO I.....	119

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Situación

Cada nación del mundo debe tener dentro de sus prioridades la aspiración de brindar calidad de vida a todos sus ciudadanos, para que éstos a su vez puedan desarrollar el máximo de sí mismos. Al hacerlo, se previene cualquier tipo de deficiencia en la prestación y producción de bienes y servicios (IPE-BA, 2000). Esta aspiración se ve limitada cuando personas son discriminadas, marginadas y enfrentan dificultades para comunicarse. Este es el motivo por el cual surge la Ley 56, del 24 de enero de 2018, decretado por la Asamblea de Puerto Rico, la cual busca disminuir las limitaciones de comunicación existentes entre la comunidad sorda y la población oyente.

El propósito de la Ley 56 (2018) es implementar cursos de lenguaje de señas en el currículo de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico desde nivel elemental hasta nivel superior. Otro aspecto que especifica la Ley 56, es que fomenta la integración de este lenguaje en cursos regulares. Además, destaca la importancia de la orientación en las instituciones educativas privadas de nivel elemental, intermedio y superior sobre la inclusión de cursos de lenguaje de señas en sus currículos. La Ley 56 es una iniciativa para lograr la inclusión de los estudiantes sordos, sin embargo, según Herrera (2014), la oferta académica actual, no corresponde a las características lingüísticas culturales en los procesos pedagógicos de las personas con discapacidad auditiva. Ante lo expuesto, es necesario cuestionarse si Puerto Rico cuenta con secuenciales de programas académicos de formación docente que correspondan a sus ordenanzas para la implementación exitosa de esta ley.

Planteamiento del problema

Ante las exigencias de la Ley 56 (2018) y como una implementación, es imperativo considerar si los maestros de Puerto Rico están preparados actualmente para atender a la población sorda del país. La Organización Mundial de la Salud (2018) estimó que hay 34 millones de niños con discapacidad auditiva. En el reporte Anual de Discapacidad de Puerto Rico (2016) se contabilizaron 147,000 personas con pérdida auditiva, de las cuales 5,500 representaban las edades que fluctuaban de 5 a 15 años, éstas abarcan la población que es educada gratuitamente en Puerto Rico, según las leyes que cobijan sus ciudadanos.

La Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes (s.f) señaló que, según el grado de discapacidad auditiva, los niños afectados podrían sufrir alteraciones en su desempeño académico. Por tal razón, se plantea la necesidad de docentes o profesionales mediadores preparados que puedan desempeñar un rol de ayudador que disminuyan las barreras de comunicación de esta población. Una de las formas de facilitar la comunicación es por medio del uso del lenguaje de señas (OMS, 2018). Sordos Puertorriqueños: Estudios y Proyectos (2018), expresó como una injusticia para los niños sordos, el tener maestros que no conozcan metodologías para enseñar a sordos. También, hizo referencia a que en Puerto Rico han tratado de solucionar esta situación ordenando a que se enseñe lenguaje de señas, pero se cuestiona de qué manera, se podrá enseñar un lenguaje si no se conoce su estructura porque no se ha analizado.

Ante la necesidad de tener profesionales preparados en lenguaje de señas que atiendan a esta población, es preciso auscultar los esfuerzos que están realizando las instituciones universitarias en los ofrecimientos académicos, dirigidos a la formación docente de los futuros educadores del país. El reconocimiento nacional de esta lengua facilita el acceso a dichos

servicios (OMS, 2018). Dentro de estos servicios se incluyen, aquellos que por ley se confieren a los residentes de la nación, por lo tanto, explorar los esfuerzos de las instituciones universitarias para disminuir las barreras de la comunicación, redonda en esfuerzos para garantizar el cumplimiento de la Ley 56 (2018).

Objetivos del estudio

En esta investigación documental se pretendió lograr los siguientes objetivos.

1. Explorar los secuenciales de los programas académicos de formación docente de nivel primario en Puerto Rico.
2. Identificar los recursos disponibles en Puerto Rico dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas y auscultar si éstos se consideran en los secuenciales de los programas académicos de formación docente.
3. Comparar los secuenciales de los programas académico en Puerto Rico con los secuenciales de otros países.
4. Identificar las estrategias utilizadas en la inclusión del estudiante sordo para la exitosa implementación de la Ley 56.
5. Evaluar las implicaciones educativas de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores.

Justificación de la investigación

A continuación, se presentan los motivos que han dado base para la realización de esta investigación documental. Dichas consideraciones abarcan tanto el plano académico, legal y social del problema estudiado.

El proceso investigativo, se puede considerar una actividad innata del ser humano. Ya sea que se lleve a cabo por medio de destrezas científicas o informales, pues el ser humano es dado a la investigación del ambiente que lo rodea. (Santos, 2009). Tal ejercicio, lleva a descubrimientos que enriquecen el entendimiento, cuando una nueva información se armoniza con información obtenida previamente. De esta manera, se crece como ser humano y se aporta a la sociedad. Éste es uno de los objetivos del Programa Graduado de Educación Especial, el cual busca la formación de profesionales en el área de educación, capaces de desempeñar su rol profesional con una visión investigativa para la realización de contribuciones científicas al campo. Es por esto, que como requisito del curso EDUC 709, Tesina, se solicita la realización de una investigación documental. “Este término se utiliza en la literatura para describir aquellas investigaciones que recurren a documentos como fuente principal para generar datos”, (Ponce, 2016). Esta investigación tiene por título, *Estudio sobre implicaciones de la Ley 56, en los secuenciales de formación docente de futuros educadores: una investigación documental*.

Presenta una preocupación genuina de la investigadora, debido al área de necesidad en la preparación de futuros docentes en lenguaje de señas y en estadísticas e investigaciones actualizadas sobre la población sorda de Puerto Rico (Laguna, 2017; citado en P.S. 606). La exposición de motivos de la Ley 56 (2018) señaló que uno de los principales problemas de comunicación que tienen las personas con pérdida auditiva se debe a que cuentan con un grupo muy reducido de interlocutores, pues la mayoría de las personas que no tienen pérdida de la audición no conocen el lenguaje de señas, porque no han tenido la necesidad de aprenderlo.

Los hallazgos de esta investigación serán de gran utilidad para la revisión secuencial del programa subgraduado de educación en Puerto Rico, conocer las implicaciones de la Ley 56 en

el desarrollo de competencias de lenguaje de señas y realizar posibles recomendaciones prácticas para la ejecución de esta.

Por otra parte, buscó informar sobre los secuenciales de los programas académicos de formación docente y de programas o cursos cortos de lenguaje de señas en Puerto Rico para que a su vez pudieran ser comparados con los ofrecimientos académicos en otros países. También, se identificaron las estrategias utilizadas en la inclusión del estudiante sordo para la exitosa implementación de la Ley 56 y se evaluaron las implicaciones educativas de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores. De esta manera, se establecieron semejanzas y/o diferencias para proveer una perspectiva amplia y abarcadora sobre la capacitación necesaria de ayuda que requiere la población sorda con el fin de lograr una inclusión exitosa y disminuir cualquier acto discriminatorio hacia esta población.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los secuenciales de los programas académicos de formación docente de nivel primario en Puerto Rico?
2. ¿Qué recursos dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas hay disponibles en Puerto Rico y cuáles de éstos son contemplados en los secuenciales de programas académicos de formación docente?
3. ¿Qué semejanzas y/o diferencias surgen de la comparación de los secuenciales de programas académicos en Puerto Rico con los secuenciales de otros países?
4. ¿Qué estrategias se utilizan para fomentar la inclusión del estudiante sordo?
5. ¿Cuáles son las implicaciones educativas en la implementación de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores?

Delimitaciones del estudio

Según Ponce (2016), la investigación documental es una herramienta para obtener conocimientos de manera científica mediante el estudio de documentos. Como parte esencial para la comprensión de esta investigación se recurrió al análisis de las siguientes fuentes recopiladas. Se utilizó la Biblioteca Virtual de la Universidad Metropolitana en Cupey para la obtención de documentos e investigaciones. Por otro lado, se utilizaron diferentes secuenciales implementados en Puerto Rico y en diferentes partes del mundo. El uso de investigaciones de campo, libros, artículos, vídeo, diccionarios de fuentes confiables, "blogs" o páginas, artículos de periódico, cartas circulares, Manual de Acomodo Razonable, informes estadísticos y leyes vigentes que rigen la educación de Puerto Rico brindaron estructura e información valiosa para la realización de dicha investigación documental.

Limitaciones

Durante esta investigación surgieron limitaciones que dificultaron la realización de esta. Entre estas limitaciones se encuentran: el tiempo disponible para realizar el estudio y la falta de estadísticas y documentación actualizada disponible en Puerto Rico relacionada con las personas sordas. Otra limitación fue la poca variedad de programas universitarios con secuenciales que incluyeran lenguaje de señas y la falta de documentación relacionada a la preparación del docente en lenguaje de señas. Por otra parte, la falta de acceso al internet, pues debido al paso del Huracán María, pueblos fuera del área Metropolitana aún se encuentran enfrentando problemas de esta índole.

Definición de los términos

A continuación, se presenta una breve definición de los términos medulares utilizados en esta investigación documental.

Audísmo. La actitud de una persona oyente cuando se considera superior a la persona sorda por su capacidad de oír. Este fenómeno se puede distinguir en diferentes escenarios y de diferentes formas. (Burad, 2010).

Burnout. Es un estado de agotamiento físico, emocional, y mental que resulta de la participación a largo plazo en situaciones de trabajo que son emocionalmente exigentes. (OMS, 2018).

Discapacidad auditiva. Disminución parcial o completa de la habilidad de escuchar como consecuencia de una anomalía en cualquier lugar del sistema auditivo. (Ley 311, 2003).

Epistemología. La epistemología es considerada como una parte de la filosofía que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano (Oxford Dictionary, 2018).

Lenguaje de señas. Sistemas de gestos visuales que usa las diferentes formas de comunicación manual existentes para expresar conceptos. (Matos, 1990).

Ley. La ley se define como regla o norma establecida por una autoridad superior para regular, de acuerdo con la justicia, algún aspecto de las relaciones sociales. En el régimen constitucional, se refiere a la disposición votada por las cámaras legislativas y sancionada por el jefe del Estado. Son los órganos autoritarios quienes se encargan de aplicar dichas normas. (Oxford Dictionary, 2018).

Secuencial curricular. Provee al estudiante el orden en que deben matricular los cursos a través de su carrera académica de forma tal que pueda terminar sus estudios en un tiempo razonable y las alternativas de cursos que el estudiante tiene para cumplir con los requisitos de electivas orientadas o dirigidas. (UPRRP, 2018).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

En este capítulo se estará presentando la literatura que se consultó con el propósito de conocer los elementos que forman parte del problema de investigación. En adelante, se presentarán aspectos relacionados a la situación en que se encontró la población de personas con discapacidades históricamente, dedicando una sección a aquellos con discapacidad auditiva. Se incluyeron datos estadísticos recientes, figuras y se abarcó el tema de la sordera desde el punto de vista médico.

Historia de la discapacidad

El ser humano debe reconocer la importancia de la historia en la formación de sociedades, a continuación, se presentará la percepción social de las personas con alguna discapacidad. La misma se divide en las siguientes etapas: rechazo o exterminio, ridiculización, asistencia caritativa y época de intervención educativa y cuidado profesional. (Muñiz, 2006). En la primera etapa caracterizada por el rechazo y el exterminio en la época de la prehistoria y en la antigüedad se pueden destacar prácticas de abandono y medidas curativas como las trepanaciones. Tal es el caso del Antiguo Egipto, donde abandonaban y practicaban infanticidio a los niños débiles. En Asia y África, donde abandonaban a los niños con discapacidades en bosques o los tiraban al río. En Esparta, los ancianos de la ciudad examinaban a los niños al nacer para abandonar y dejar morir a todos los que fueran catalogados como débiles, y por último se destaca a Atenas quienes daban muerte a los niños con discapacidades. (Valencia, 2014). El rechazo social surgió con la vinculación de las discapacidades con poderes sobrenaturales o castigo de dioses por pecados cometidos. (Muñiz, 2006). Tal es el caso en la

sociedad hebrea, donde se consideraban las discapacidades “la marca del pecado” (Valencia, 2014).

En el Imperio Romano, se comenzó a practicar el uso de personas con discapacidades para tratarlos como esclavos o mendigos profesionales, originándose un comercio humano, pues los niños con discapacidades eran quienes recibían mayores limosnas. (*Ibid*, 2014). No era de extrañar que las personas con recursos económicos se hicieran cargo de personas con discapacidades para su entretenimiento y diversión. Esta práctica se continuó con bufones en las cortes reales y posteriormente en circos. (Muñiz, 2016). Para la edad media comenzó a sentir la influencia del cristianismo, donde abundaban las prácticas de las obras benéficas hacia las personas con discapacidades (Valencia, 2014).

Los cambios en la modernidad se caracterizaron por el proceso histórico de la conquista, la cual dio lugar al surgimiento del capitalismo. Una vez comienza la revolución industrial se empezó a cambiar el concepto de “discapacidad” por “incapacidad”, donde las personas con discapacidad comenzaron a ser vistas como un problema social y educativo segregadas en instituciones como hospitales, asilos, escuelas especiales o cárceles (*Ibid*, 2014). Predominó la visión organicista- biológica de los trastornos y las deficiencias, considerándolos desde un punto de vista patológico mediante el tratamiento médico. Esta perspectiva de la economía política del capitalismo industrial fue influenciada por la ola del darwinismo social, la cual enseñaba, que del mismo modo que los organismos menos aptos no pueden sobrevivir en la naturaleza y solamente predomina el más fuerte, las personas con discapacidades no pueden sobrevivir en una sociedad competitiva. (Muñiz, 2006). El paradigma de la rehabilitación da lugar al Estado de Bienestar, donde se visualiza al Estado como el responsable de ayudar a las personas “débiles” con patologías innatas o adquiridas, a través de servicios médicos y educacionales desde una visión

proteccionista y asistencial. A partir del 1970 surgen movimientos para defender los derechos y la igualdad de condiciones de las personas con discapacidades, se justifican las diferentes intervenciones para “ayudar” a esta población a adquirir destrezas de vida independiente, es decir, el problema radica en el individuo que necesita ser rehabilitado y no es la sociedad la que necesita ser cambiada. (Valencia, 2014). La figura 1 ilustra el enfoque social hacia la persona sorda a lo largo de la historia. (Ver Figura 1).



Figura 1: Enfoque social hacia la persona sorda a lo largo de la historia (Muñiz, 2016; Valencia, 2014)

Personas con discapacidad

A continuación, se definió el término “discapacidad” desde una perspectiva médica y social-antropológica. La Organización Mundial de la Salud (2018), define discapacidad como aquellas deficiencias que afectan a una estructura o función corporal, donde se dificulta la realización de acciones, tareas y/o restringe la participación en situaciones vitales. En el aspecto social-antropológico la discapacidad no se concibe como una condición de la persona, sino como una situación que surge por la interacción de la persona con el medio social en el que se desenvuelve. El cual se deriva de la falta de conciencia del Estado y la sociedad hacia la diferencia, totalizando el destino de la persona a un marco de discriminación y exclusión (Zúniga y Delgado, 2010). El Censo realizado en el reporte anual del estado de discapacidades (2016), clasifica las mismas de la siguiente manera:

- a. Discapacidad visual: Persona ciega o con dificultad para ver, aún con el uso de espejuelos.
- b. Discapacidad auditiva: Persona sorda o con dificultad para escuchar.
- c. Discapacidad ambulatoria: Dificultad para caminar o subir escaleras.
- d. Discapacidad cognitiva: Dificultad para concentrarse, recordar y/o tomar decisiones debido a una condición física, mental o emocional.
- e. Discapacidad para el cuidado personal: Dificultad para bañarse, vestirse y realizar aseo personal por sí misma.
- f. Discapacidad para la vida independiente: Dificultad para realizar mandados solo, como visitar el consultorio médico o ir de compras debido a una condición física, mental o emocional.

Estadísticas de personas con discapacidad. El Reporte Anual de Discapacidad de Puerto Rico (2016), presentado por Cornell University, ofrece estadísticas relacionadas a la población con discapacidad. Se observó una prevalencia de personas con discapacidades de 21.4%, es decir, de una población total de 3,386,000 personas registradas en el 2016, 726, 100 indicaron tener una o más discapacidades. Las discapacidades fueron: discapacidades visuales, el cual obtuvo un 6.4% con una representación de 9,620 personas, discapacidades auditivas, representado por 7,980 personas, constituyendo un 4.3%, discapacidad ambulatoria representado por 12,500 personas contabilizadas (12.1%), discapacidades cognitivas obteniendo un 9.7 % (11,370 personas), discapacidad de cuidado personal o auto cuidado representado por 8,450 personas, constituyendo un 5.7% y discapacidad de vida independiente en el cual se registraron 11,500 personas, representando un 11.4 %. (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticas generales de personas con discapacidad en Puerto Rico (2016)

Discapacidad	Población Base	Número de personas con la discapacidad	% de personas con la discapacidad
Visual	3,386,000	9,620	6.4%
Auditivo	3,386,000	7,980	4.3%
Ambulatorio	3,226,200	12,500	12.1%
Cognitivo	3,226,200	11,370	9.7%
Cuidado personal	3,266,200	8,450	5.7%
Vida independiente	2,829,500	11,500	11.4%

Nota: A los niños con 5 años o menos solamente se les contabilizó en discapacidad visual y auditiva. En la discapacidad de vida independiente solamente se contabilizaron las personas de 16 años o más.

Historia de la discapacidad auditiva

Desde la antigüedad las personas con discapacidades, incluyendo personas con discapacidad auditiva, han sufrido la opresión y la discriminación que recae sobre lo considerado “diferente” de acuerdo con el paradigma dominante de la “normalidad (Valencia, 2014). Se puede observar en la literatura que las personas con discapacidades eran rechazadas, exterminadas y ridiculizadas socialmente (Muñiz, 2006). No son pocas las experiencias relatadas por exalumnos señalaron que las monjas golpeaban sus manos cada vez que intentaban comunicarse en lenguaje de señas, argumentando que esta forma de comunicación les asemejaba a los monos (Demartini y Letelier, 2006, citado en Herrera, 2014.).

Además, del discrimen y la opresión que durante la historia han recibido las personas sordas, se observa un pensamiento que reconoce la dignidad humana, un ejemplo de ello es lo registrado en la Biblia, como ser creado a la imagen y semejanza de Dios (Génesis 1:26; Éxodo 4:11). La conducta opresiva contra el sordo es prohibida en la Escritura, como en la ley hebrea cuando dice: “No maldecirás al sordo, ni pondrás tropiezo delante del ciego, sino que tendrás temor de tu Dios; yo soy el Señor.” (Levítico 19:14). Un ejemplo de la actitud que debían tener los gobernantes en defensa y protección de los aquellos en desventaja se encuentra en un proverbio incluido en la literatura sapiencial. El escritor expresó: “Abre tu boca por el mudo, en el juicio de todos los desvalidos” (Proverbios 31: 8).

En el Nuevo Testamento, cuando los discípulos preguntaron a Jesús “Rabí ¿quién pecó, éste o sus padres, para que naciera ciego?” (Juan 9:2-3). Contrario a lo que pensaban algunos presentes, Jesús aclaró que estas cosas son permitidas para que Dios sea glorificado. Ésto, junto a otras promesas, y actos de empatía y bondad a las personas con discapacidades, brinda una

perspectiva teológica diferente en contraste al pensamiento cultural influenciada por el prejuicio. Debido a esta enseñanza basada en misericordia, las primeras señales de ayuda a la población sorda se ven dirigidas por entidades eclesiásticas, de forma consistente a la ética cristiana.

El libro vigente para la enseñanza de lenguaje de señas en Puerto Rico, *Aprende señas conmigo* de Aida Luz Matos (1990) presenta el inicio de este movimiento con la aparición de Fray Pedro de León, quien se dedicó a educar niños sordos de familias nobles. Más adelante, en el siglo XVII, Juan Martín Pablo Bonet desarrolló el alfabeto manual usando una sola mano, pero la educación solo se limitaba a familias ricas. En el 1775, L'Epeé, en Alemania fue considerado el padre de la educación pública para sordos y del lenguaje moderno de señas debido a sus esfuerzos para establecer la primera escuela pública para sordos. Mientras que, en el siglo XIX, Hopkins Gallaudet fundó la primera escuela para sordos en Hartford, Connecticut.

En Puerto Rico, esta ola caritativa también tuvo su efecto según Aida Luz Matos (1990) pues en 1902, un grupo de Hermanas de Sagrado Corazón fundan la primera escuela para sordos en la isla. En 1913, se fundó el reconocido Colegio San Gabriel en Santurce, igualmente por esfuerzos de las hermanas. Posteriormente, debido a sus limitaciones en el idioma, surgió un cambio administrativo del colegio. Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción procedentes de España, se dedicaron a la educación de los niños sordos de Puerto Rico. Más adelante, en 1959, misioneros canadienses establecieron la Escuela Evangélica para Sordos en Luquillo. Aun con todos estos esfuerzos cabe destacar, que todavía no se ha alcanzado la total inclusión del sordo en la sociedad puertorriqueña. (*ibid*, 1990). Ver Tabla 2.

Tabla 2

Acontecimientos importantes a favor de personas con discapacidad auditiva en el mundo y en Puerto Rico

Acontecimientos en el mundo	Acontecimientos en Puerto Rico
Siglo XVII: Educación a niños sordos de Familias nobles.	1902: Primera escuela para sordos en la isla.
Surgió el alfabeto manual de una sola mano	1913: Se fundó el Colegio San Gabriel en Santurce.
1775: Primera escuela pública para sordos en Alemania.	Hermanas Franciscanas se dedican a la educación de niños sordos en Puerto Rico.
Siglo: XIX: Primera escuela para sordos en Hartford, Connecticut.	1959: Se estableció la Escuela Evangélica para Sordos en Luquillo.

Personas con discapacidad auditiva. Hasta el momento, se ha presentado un contexto histórico y estadístico reciente de la población con discapacidad auditiva. A continuación, la definición de lo que se considera sordera. Se proveerá información de aspecto médico relacionada a las personas sordas o con discapacidad auditiva. El mismo se divide en pérdida auditiva, tipos de discapacidad auditiva, causas, pruebas de detección de discapacidad auditiva, tratamientos y estadísticas.

Pérdida auditiva. La Ley 311 del 2003, define la discapacidad auditiva como la disminución parcial o completa de la habilidad de escuchar como consecuencia de una anomalía en cualquier lugar del sistema auditivo. Según la Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes (s.f.), la visión clínica o médica define la pérdida auditiva como una deficiencia sensorial que busca compensarse a través de asistencia tecnológica, cirugías y rehabilitación. Dentro de esta visión se pueden reconocer los siguientes tipos de discapacidad auditiva:

1. Conductiva: Causadas por obstrucciones en el oído externo o medio.
2. Sensorineural: Causadas por lesiones en el oído interno o células nerviosas.

3. Mixta: Combina aspectos de los dos elementos anteriores. El problema existente está tanto en el oído interno, externo y/o medio. (Ver Figura 2).

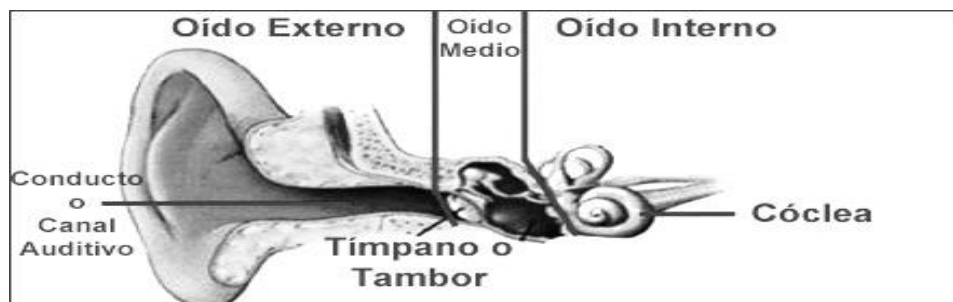


Figura 2. Anatomía del oído provista por Microtia Congenital Ear Deformity Institute International Center for Ear Reconstruction (2018).

La discapacidad auditiva puede ser leve, moderada, grave, profunda o total. Afecta a uno o ambos oídos. La misma se mide por decibeles (dB) que calcula la intensidad o presión del sonido. A continuación, se presenta los tipos de discapacidad auditiva provista por la Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes (s.f.).

Tabla 3

Tipos de discapacidad auditiva

Tipo	Grado	Características
Normal	0-20dB	El grado no sobrepasa los 20dB, es la intensidad que se percibe cuando no se sufre discapacidad auditiva.
Leve	21-40dB	No produce un impedimento en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Sin embargo, puede generar alteraciones en el desempeño escolar.
Moderada	41-70dB	El estudiante tendrá dificultad para la adquisición del lenguaje. El uso de audífonos, profesores diferenciales y fonoaudiólogos son necesarios.
Severa	71-90dB	El estudiante tendrá problemas para la comunicación hablada y la adquisición del lenguaje oral. Se necesitará el apoyo de asistencia tecnológica como audífonos y otros equipos, también el desarrollo de labiolectura.
Profunda	91dB o más	Se afectan las funciones de alerta y orientación. Se necesita implantes cocleares y una enseñanza mediadora.

Continuación...

Discapacidad auditiva total o cofosis	120dB o más	Es poco frecuente. La discapacidad auditiva ocurre por falta de restos auditivos.
---------------------------------------	-------------	---

Causas. Según la Organización Mundial de la Salud (2018), las causas de discapacidad auditiva pueden ser congénitas o adquiridas. Las causas congénitas pueden determinar la discapacidad auditiva en el nacimiento o poco después. La discapacidad auditiva puede deberse a factores hereditarios y no hereditarios, o a complicaciones prenatales o perinatales. Por otro lado, las causas adquiridas pueden provocar la discapacidad a lo largo de la vida por factores ambientales.

Tabla 4
Causas de discapacidad auditiva y sordera (OMS, 2018)

Causas adquiridas	Causas congénitas
Meningitis, el sarampión y la parotiditis	Rubéola materna, sífilis u otras infecciones durante el embarazo
Infección crónica del oído	Bajo peso al nacer
La presencia de líquido en el oído, mejor conocida como otitis media	Falta de oxígeno en el momento del parto
El uso de algunos medicamentos	Uso inadecuado de medicamentos
Los traumatismos craneoencefálicos o de los oídos	Ictericia grave durante el período neonatal, que puede lesionar el nervio auditivo del recién nacido. Ictericia se refiere al exceso de bilirrubina que contiene hemoglobina y transporta el oxígeno a los glóbulos rojos, los cuales se degradan procesándose en el hígado, de esto no ocurrir, la bilirrubina se acumula en el organismo. (Medline Plus, 2018).
La exposición al ruido excesivo	
La degeneración de las células sensoriales común en el envejecimiento	

Continuación...

La obstrucción del conducto auditivo producida por cerumen o cuerpos extraños.

Detección y tratamiento. La detección e intervención temprana es importante para minimizar las consecuencias de la discapacidad auditiva, en el desarrollo y el rendimiento escolar. La OMS señala que 466 millones de personas padecen discapacidad auditiva mundialmente y 34 millones de éstas son niños. A continuación, se presentarán las diferentes pruebas que ayudan al proceso de detección de discapacidad auditiva según la Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes (s.f.). (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Pruebas para la detección de discapacidad auditiva

Prueba	Características
Potenciales auditivos de tronco cerebral PEAT	Examen objetivo que no requiere la colaboración del participante, requiere sedación en muchos casos y se realiza a lactantes, niños pequeños y pacientes mentales que no colaboran fácilmente.
Emisiones otoacústicas	No requiere colaboración del paciente. Se utiliza en la evaluación neonatal, mediante el uso de emisiones de sonido generados en la cóclea.
Impedanciometría	Estudia la función del oído medio para ver si éste se resiste a la propagación del sonido dando información del estado de la vía auditiva.
Audiometría	Es la más usada. Requiere colaboración del paciente para saber si oye o no oye los tonos de prueba.
Audiometría de campo libre	Se hace la prueba con tonos o palabras en una cámara silente. Puede usarse con reforzamiento visual y audiometría de juego en niños.
Audiometría de juego y reforzamiento visual	Usado en niños de 6 meses – 2 años. El niño gira la cabeza al oír el sonido, reforzando la respuesta visual. 2- 4 años: se le enseña al niño a colocar un objeto en una caja cuando escucha el tono.
Logaudiometría	Evalúa audición y comprensión. El paciente repite una lista de palabras dadas.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2018) las personas que sufren discapacidad auditiva pueden mejorar con el uso de audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos. Sin embargo, la producción de audífonos satisface menos del 10% de las necesidades mundiales y menos del 3% en los países en desarrollo debido a bajos ingresos, falta de baterías y/o de servicios. La comunicación entre esta población puede facilitarse mediante la labiolectura, textos escritos o impresos, interpretación y el lenguaje de señas. Se recalca que el reconocimiento oficial de los lenguajes de señas nacionales y el aumento de intérpretes son importante para optimar el acceso a los servicios de lenguaje de señas.

Estadísticas de personas con discapacidad auditiva. El Reporte Anual de Discapacidad de Puerto Rico (2016) presentado por Cornell University, brinda estadísticas relacionadas a la población con alguna discapacidad. Entre éstos, se incluye las personas con discapacidades auditivas. La información obtenida mostró que para ese año Puerto Rico contaba con una población total de 3,386,000 personas, de las cuales 726,100 tienen uno o más discapacidades. Las estadísticas dividen esta población por edades. Dentro de la clasificación de discapacidades auditivas, se identificaron 7,890 personas. De 4 años o menos, se contabilizaron 1,200 personas, de 5 años a 15 años, hay una población de 5,500 personas con discapacidades auditivas. Se registró un total de 1,700 personas con discapacidades auditivas para las personas pertenecientes al renglón de 16 a 20 años, también se identificaron 43,300 personas de 21 a 64 años. Por último, se contabilizaron 37, 000 personas de 65 a 74 años con discapacidades auditivas. (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Estadísticas de personas con discapacidad auditiva en Puerto Rico (2016)

Edades	Número total de personas	Número de personas con discapacidad	% de personas con discapacidad	Número de personas con discapacidad auditiva	% de personas con discapacidad auditiva
4 años o menos	159,700	2,200	1.4%	1,200	0.7%
5 – 15 años	440,500	48,400	11.0%	5,500	1.3%
16 – 20 años	245,800	21,400	8.7%	1,700	0.7%
21 – 64 años	1,900,400	344,200	18.1%	43,300	2.3%
65 – 74 años	364,200	136,700	37.5%	37,000	10.2%
Todas las edades	3,386,00	726,100	21.4%	147,000	4.3%

Secuenciales de los programas académicos de formación docente en Puerto Rico

Se entiende como maestro, la persona que se dedica a la enseñanza y que tiene el título oficial para ello. (Oxford Dictionary, 2018). El sistema educativo de Puerto Rico es similar al de Estados Unidos. Ambos constan de doce años de educación obligatoria. En el primer nivel educativo gratuito mejor conocido como escuela elemental o primaria, el niño tiene sus primeras experiencias educativas formales durante 6 años escolares aproximadamente. Las escuelas públicas están gestionadas por el Departamento de Educación de Puerto Rico y las clases se imparten en español, pero el inglés es asignatura obligatoria en todos los niveles. (Universia, s.f.).

Perfil del docente. En esta sección se mencionan algunas fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del maestro de nivel primaria bajo el análisis FODA.

1. Fortalezas:

- a. En el dominio de competencias docentes y visión del aprendizaje, el nivel primario se ubica por arriba de la media. (Prieto y Ugalde 2014).
- b. Posee una visión multidimensional (*Ibid*, 2014).

2. Oportunidades:

- a. Comunicación habitual con los padres del estudiante. (Dominguez, 2010).
- b. Para que un maestro se mantenga actualizado y efectivo, es necesario que esté alerta sobre sus necesidades de desarrollo profesional. El maestro debe ser capaz de llevar a la práctica y poder transferir críticamente a la sala de clases los conocimientos, destrezas y actitudes logrados en el programa de desarrollo para lograr el mejor aprendizaje de los estudiantes. (Disdier, 2016).

3. Debilidades:

- a. Necesidad de capacitación en: enseñanza diferenciada, atención a la diversidad, estrategias y técnicas pedagógicas, manera de evaluar a los estudiantes, cómo mantener la disciplina y control de grupo, contenido curricular, y el uso de la tecnología en la enseñanza. (Fundación SM, 2016; citado en Primera Hora, 2017).
- b. La comunicación efectiva en el salón de clases es un área de oportunidad (Prieto y Ugalde, 2014).
- c. El maestro de primaria se ubica por debajo de la media en el dominio de disciplinas de enseñanza (*Ibid*, 2014).

- d. Agotamiento o síndrome de “burnout” (Leka y Jain, 2010; citado en Boujut, *et al.* 2016) . Según la Organización Mundial de la Salud, el “burnout” se define como un estado de agotamiento físico, emocional, y mental que resulta de la participación a largo plazo en situaciones de trabajo que son emocionalmente exigentes. (OMS, 2018).

4. Amenazas:

- a. Aumento en la cifra de niños inscritos en educación especial, más de 50% en la última década, lo que representa 40% de la población estudiantil. (Fundación SM, 2016; citado en Primera Hora, 2017).
- b. El Departamento de Educación no posee los fondos suficientes para atender las necesidades de la educación de Puerto Rico. (Aragunde R.; citado en Primera Hora 2017).
- c. El trabajo colaborativo y el liderazgo es un área de oportunidad (Prieto y Ugalde, 2014).
- d. Demandas de los cambios sociales (Farber, 2000; citado en Boujut, *et. al.*, 2016).

Programas académicos de formación docente en Puerto Rico. A continuación, los programas académicos de formación docente de diferentes universidades de Puerto Rico. En primer lugar, el Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial, ofrecido en la Universidad de Puerto Rico en Humacao. Este programa forma maestros para nivel primario, de kínder a tercer grado, en escuelas públicas y privadas, haciendo énfasis en niños con “características excepcionales” entre sus grupos y en aquellos que tienen limitaciones que requieran servicios especializados. (UPRH, 2018)

Entre sus cursos de concentración se pueden identificar: Enseñanza del niño excepcional, Fundamentos filosóficos de la educación, artes del lenguaje en la escuela elemental, Desviación de conducta, Literatura infantil, Técnicas de educación para el aprendizaje, Aprendizaje de matemática y ciencia, Práctica docente, Diagnóstico y evaluación del aprendizaje, Enseñanza de lectura y escritura en el nivel primario. Dentro de las electivas de educación especial se puede considerar la enseñanza del niño con defectos de audición (UPRH, 2017)

Tabla 7

Cursos del Currículo del Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la UPRH

Cursos Curriculares (de concentración)	Cursos electivos en Educación Especial	Cursos electivos libres
EDFU 3045: Observación participe en el salón de clase	EDES 4015: El niño mentalmente retardado	EDFU 3008: Implicaciones educativas de los problemas sociales y económicos en Puerto Rico
EDFU 3001 y 3002 Crecimiento y desarrollo humano I y II	EDES 4016: La enseñanza del niño mentalmente retardado	EDFU 3017: Pruebas de medición y evaluación
EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación	EDES 4025: La enseñanza del niño con defectos del habla	EDFU 3046: La enseñanza de salud en la escuela elemental
EDES 4006: Introducción a la enseñanza de niños excepcionales	EDES 4026: La enseñanza del niño con defectos de audición	EDFU 4007: Principios de investigación en educación
EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la educación	EDES 4028: La enseñanza del niño con defectos visuales	EDPE 4095: La enseñanza de kínder
EDPE 3035: La enseñanza de música en el nivel primario	EDES 4036: Funciones sensoriales y sus implicaciones educativas	
EDES 4005: Desviación de conducta		
EDPE 3002: Las artes del lenguaje en la escuela elemental		
EDFU 3028: La familia como agencia de cambio social		
EDPE 4007: Literatura infantil		

COMU 1017: Tecnología y rec.
para el aprendizaje

EDFU 4069: El aprendizaje de
matemática, ciencia y estudios
sociales

EDPE 3035: La enseñanza de arte
en el nivel primario

EDPE 3031: La enseñanza de
lectura

EDPE 3036: Metodología de la
enseñanza de inglés en jardín de
infantes y primer grado

EDPE 4025: Práctica docente en
la escuela elemental

EDPE 3029: La enseñanza de
educación física en escuela
elemental

EDPE 3057: Diagnóstico y
evaluación del aprendizaje

En segundo lugar, la Universidad Interamericana de Puerto Rico, ofrece un Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario. Este programa académico prepara maestros para que impartan la enseñanza en los grados primarios de la escuela elemental. Entre sus cursos de concentración se encuentran: Psicología del desarrollo, Población estudiantil excepcional, Matemáticas para maestros I y II, Historia y Filosofía de la Educación, Currículo, Enseñanza y Evaluación, Estrategias de enseñanza, Psicología del aprendizaje, Experiencias de Campo en el Escenario Educativo I y II e Investigación en la sala de clases. A parte de esto, el estudiante debe tomar un curso electivo relacionado de 3 créditos. (UI, 2008). (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Cursos de concentración en el Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana

Cursos de concentración	
EDUC 2022: Sociedad y Educación	EDUC 4012: Investigación en la Sala de Clases
EDUC 2060: Integración de la Tecnología en la Educación	EDUC 3090: Literatura Infantil
EDUC 2031: Psicología del Desarrollo	EDUC 3075: Currículo, Enseñanza y Evaluación de las Matemáticas en los Grados Primarios (K-3)
EDUC 3083: Currículo, Enseñanza y Evaluación de los Estudios Sociales en los Grados Primarios (K-3)	EDUC 3185: Currículo, Enseñanza y Evaluación del Inglés en los Grados Primarios (K-3)
EDUC 2870: Población estudiantil excepcional	EDUC 3013: Estrategias de enseñanza
GEMA 1001 y 1002: Matemáticas para maestros I y II	EDUC 2032: Psicología del aprendizaje
EDUC 3150: El jardín de niños en Programa Escolar	EDUC 3130: Las Bellas Artes en el Proceso Educativo
EDUC 3170: Los Padres y Madres como Educadores	EDUC 4552: Integración de Conocimientos Profesionales
EDUC 3225: Lecto-Escritura en los Grados Primarios	EDUC 4110: El Juego del Niño como Proceso de Aprendizaje
EDUC 2021: Historia y Filosofía de la Educación	EDUC 1080, 2890, 4013B y 3015 Experiencias de Campo en el Escenario Educativo I, II y III
EDUC 4050: Diseño de Currículo	EDUC 4011: Evaluación y Evaluación
EDUC 4551: Integración de Conocimiento	

En tercer lugar, la Universidad Metropolitana ofrece un Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3. El mismo fue diseñado con la misión de formar líderes intelectuales e investigadores educativos, de manera que sean satisfechas las necesidades de los diversos sectores educativos. (UMET, 2015). Entre sus cursos de concentración se encuentran: Matemáticas para maestros I y II, Ciencias integradas para

maestros I y II, Juegos y deportes, Enseñanza de las Artes del Lenguaje en la educación temprana, Literatura para niños, Fundamentos de la educación, Experiencia Clínica I y II, Tecnología educativa y diseño de materiales, Niño excepcional, Organización y manejo en la sala de clases, Diseño curricular, evaluación y medición y práctica docente. (*Ibid*, 2015). (Ver Tabla 9).

Tabla 9

Cursos de concentración del Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3, Universidad Metropolitana

Cursos de concentración	
MATH 103-104 O MATH 101-102: matemáticas para maestros I y II	EDUC 106: Introducción a la educación
SCIE 116- 117 o SCIE 111-112: Ciencias Integradas para maestros I y II	EDUC 135: Fundamentos de la educación
EDUC 220: La enseñanza de las artes del lenguaje en la educación temprana	EDUC 173: Crecimiento y desarrollo humano
EDUC 323: Literatura para niños	EDUC 180: Experiencia Clínica I
EDUC 350: Metodología de enseñanza ciencias K-3	EDUC 202: Tecnología educativa y diseño de materiales
EDUC 223: Metodología de enseñanza inglés K-3	EDUC 204: Introducción al niño excepcional
EDUC 352: Metodología de enseñanza de matemática K-3	EDUC 280: Experiencia Clínica II
EDUC 356: Metodología de enseñanza estudios sociales K-3	EDUC 276: Organización y manejo de sala de clases
EDUC 443: Práctica docente	EDUC 410: Introducción a la investigación educativa
EDUC 409: Evaluación y Medición	EDUC 390: Diseño curricular
EDUC 436: Seminario de Integración	EDUC 435: Seminario Interdisciplinario

En cuarto lugar, la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras ofrece un Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial con Énfasis en Impedimento Auditivo- Sordo. El mismo busca capacitar maestros que respondan a las necesidades del estudiante con

impedimento auditivo. Entre sus cursos de concentración se encuentran: Práctica docente auditivo, Seminario currículo, enseñanza, aprendizaje y valuación, teoría y metodología del desarrollo del lenguaje de sordos y sordos parciales, naturaleza y diagnóstico de inhabilidades específicas para el aprendizaje de los niños, métodos de la enseñanza de lectura a estudiantes sordos y sordos parciales, necesidades y necesidades del niño con impedimentos auditivos, currículo y enseñanza del niño con impedimentos auditivos, técnicas de comunicación para la población audio-impedida. (UPRRP, 2015). (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Bachillerato en Artes en Educación Elemental, Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo-Sordo. (UPRRP).

Cursos Medulares	Cursos de Concentración	Cursos requeridos de Educación Especial	Énfasis Impedimento Auditivo
FAED 4001,4002,4003: Seminario Reflexivo I,II,III	EDPE 3060: El desarrollo de la lectoescritura en el nivel primario K3	EDES 4006: Naturaleza y necesidades de los educandos excepcionales	EDES 4115: Método de la Enseñanza de lectura a estudiantes sordos y sordos parciales
EDFU 3011: Fundamento el Desarrollo Humacao	EDES 4116: Teoría y metodología del desarrollo del lenguaje de sordos y sordos parciales	EDES 4005: Naturaleza y necesidades de los niños y adolescentes con desajustes emocionales	EDES 4075: Naturaleza y Necesidades del niño con impedimentos auditivos
EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación	EDPE 3034: Evaluación y diagnóstico en el proceso de la lectoescritura	EDES 4026: Manejo y administración de la sala inclusiva	EDES 4076: Currículo y Enseñanza del niño con impedimentos auditivos
EDFU 4007: Principios de Investigación		EDES 4019: Naturaleza y diagnóstico de inhabilidades específicas para el aprendizaje de los niños	EDES 4070: Técnicas de comunicación para la población audio impedida.
EDFU 3013: Evaluación del Aprendizaje		EDES 3205: Asistencia tecnológica para individuos con impedimentos	
EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la Educación		EDES 4000: Metodología de la enseñanza en educación especial K-12	
TEED 3017: Integración de la tecnología y el uso de la computadora en el currículo del nivel elemental			
EDES 4110: Práctica Docente Auditivo (sordo)			
EDPE 4121, 4122: Seminario currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación			

Continuación...

EDPE 3011: La enseñanza de las matemáticas en el nivel elemental

EDPE 3020: Música y movimiento corporal en los grados primarios

EDPE 3050: Las artes plásticas y teatrales primarios

Secuenciales de los programas académicos de formación docente en otros países

A continuación, se presentarán secuenciales de programas académicos de formación docente con enfoque en discapacidad auditiva, accesibles en otros países. Los países que se considerarán más adelante son: España, Canadá y Estados Unidos.

A. España

España cuenta con el Máster oficial en docencia e interpretación en lenguaje de señas en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Tiene como propósito desarrollar competencias que le permitan al futuro maestro ejercer como docentes e intérpretes del Estado Español. Se considera el desarrollo de la capacidad comunicativa, intercultural, interlingüística y el conocimiento de aspectos históricos y sociales de las personas sordas mediante estrategias de respeto por la diversidad lingüística y cultural. (Uva, 2018). (Ver Tabla 11).

Tabla 11

Secuencial de Máster en docencia e interpretación de lenguaje de señas en España

Cursos	
Código 50850: Historia de la educación de los sordos	Código 50864: Taller: Lengua de Señas Catalana
Código 50856: Educación: Teorías e Instituciones	Código 50863: Lingüística general aplicada a las lenguas de señas
Código 50857: Metodología de enseñanza de segundas lenguas aplicada a las lenguas de señas	Código 50864: Taller: Lengua de Señas Española
Código 50858: Psicología: Desarrollo. Aprendizaje. Instrucción	Código 50875: Fraseología y cognición en lenguas de señas
Código 50860: Psicología de las personas sordas	Código 50876: Lingüística cognitiva aplicada a las lenguas de señas
Código 50861: Formación y Orientación Laboral	Código 50877: Lingüística contrastiva aplicada a las lenguas de señas
Código 50880: Taller: Lengua Francesa (I)	Código 50878: Semántica, Universales y Lenguas de Señas
Código 50882: Taller: Lengua Inglesa (I)	Código 50879: Sociolingüística aplicada a las Lenguas de Señas
Código 50851: Manifestaciones artístico-culturales en lenguas de señas	Código 50881: Taller: Lengua Francesa (II)
Código 50852: Práctica	Código 50883: Taller: Lengua Inglesa (II)
Código 50853: Psicolingüística aplicada a las lenguas de señas	Código 50884: Taller: Señas internacionales
Código 50854: Taller: Análisis del discurso docente	Código 50885: Taller: Lengua de señas aplicada al ámbito educativo
Código 50859: Taller: Creación de materiales educativos	Código 50889: Trabajo de Fin de Máster

B. Canadá

Canadá, cuenta con el Programa de Formación de Maestros de Sordos y con Problemas de Audición. Este programa es el único programa de su tipo en Ontario y uno de los pocos en todo Canadá, prepara maestros calificados para trabajar con estudiantes sordos o con dificultades auditivas en los diferentes escenarios educativos y en todas las oportunidades de comunicación o modalidad. El mismo se enfoca en las siguientes áreas: desarrollo del lenguaje y la alfabetización; comunicación oral, estudios de sordos y problemas de audición, educación bilingüe y bicultural; Lenguaje de signos americano; audiología, tecnologías auditivas, y práctica

con estudiantes sordos y con dificultades auditivas en entornos inclusivos. (YU, 2018). (Ver

Tabla 12).

Tabla 12

Secuencial de Programa de Formación de Maestros de Sordos y con Problemas de Audición en Ontario

Cursos básicos	Cursos de especialización para el flujo de comunicación oral / auditiva	Cursos de especialización para el flujo de comunicación ASL
-Lenguaje, alfabetización y desarrollo 1	-Escuchar y hablar a estudiantes sordos y con problemas de audición	-ASL Estudios de Sordos-Cultura y Comunidad
-Desarrollo de Lenguaje y Alfabetización 2	-Enseñar a los estudiantes sordos y con dificultades auditivas en entornos inclusivos	-Lengua de Signos Americana - Lingüística
-Audiología educativa	-Amplificación del aula	-Educación Bicultural Bilingüe
-Uso educativo de la lengua de señas		
-Una introducción: Educación Sordo		
-Seminario de enseñanza y aprendizaje		
-Práctica (incluye dos prácticas de cuatro semanas, con un total de 400 horas de enseñanza)		

C. Estados Unidos

El Programa de preparación de maestros para sordos y personas con problemas de audición en la Universidad de Mount Saint Mary en California ofrece un plan de estudios que permite que los candidatos graduados comiencen el trabajo de campo por medio de una mentoría intensiva y, finalmente, profundicen sus conocimientos, habilidades para enseñar de forma independiente. Algunos prerrequisitos para participar del programa son: tener un curso en Principios y métodos de enseñanza de lectura para la credencial de materias

múltiples, dos cursos en ASL, aprobación de examinación de materias para maestros de California (CSET, aprobación de prueba de habilidades educativas básicas de California (CBEST, por sus siglas en inglés). Los últimos dos requisitos son necesarios si no se posee una credencial de CA. (MSMU, 2018). (Ver Tabla 13).

Tabla 13

Secuencial de programa de preparación de maestros para sordos y personas con problemas de audición en California

Cursos de Especialista en Educación
EDU 233 (3) DHH: Perspectivas múltiples
EDU 234A (2) DHH: Fundamentos auditivo-verbales
EDU 234B (3) DHH: Principios auditivos-verbales
EDU 234C (3) DHH: Práctica auditiva-verbal
EDU 235A (3) DHH: Teoría de la intervención temprana
EDU 235B (3) DHH: Práctica de intervención temprana
EDU 235C (3) DHH: Apoyo a las familias
EDU 236A (3) DHH: Audiología - Diagnóstico
EDU 236B (3) DHH: Audiología — Amplificación
EDU 237A (3) DHH: El lenguaje en la primera infancia
EDU 237B (3) DHH: Idioma en aprendices 5-22
EDU 238A (3) DHH: Plan de estudios para la primera infancia
EDU 239B (3) DHH: Práctica con estudiantes 5-22
EDU 200C (3) DHH: Métodos de investigación

El PhD en Lenguaje, Educación y Sociedad (LES) en Ohio, enseña cómo el lenguaje y los procesos sociales están relacionados con los problemas educativos. Se contemplan los problemas de idioma, cultura y aprendizaje en entornos escolares y no escolares, para abordarse a través de la investigación. Los temas estudiados son: usos del lenguaje hablado y escrito, desarrollo del lenguaje y la alfabetización, alfabetización bilingüe, variación del lenguaje y diversidad, patrones de discurso en entornos educativos, etnografía del lenguaje, lectura y escritura, problemas de lenguaje, poder y justicia social, educación para estudiantes sordos o con problemas de audición, con discapacidad visual o con otras discapacidades sensoriales, usos del lenguaje y aprendizaje en

niños, inclusión de estudiantes con necesidades especiales y teorías y métodos para la investigación del lenguaje. (Ver Tabla 14).

Tabla 14

PhD en Lenguaje, Educación y Sociedad en Ohio

Cursos obligatorios	Requisitos de investigación (elegir 3).	Cursos de apoyo (elegir 3)
EDUTL 8003: Teorizar e investigar la enseñanza y el aprendizaje	EDUTL 7431: La etnografía de la comunicación I	EDUTL 7306: Socialización lingüística
EDUTL 8015: Diversidad y equidad en la educación EDUTL: Requisito de amplitud	EDUTL 7432: La etnografía de la comunicación II EDUTL 8001: Análisis del discurso e investigación educativa I	EDUTL 7550: Estudios Avanzados en Sordera EDUTL 8010: Análisis crítico del discurso
EDUTL 743: La etnografía de la comunicación I	EDUTL 8002: Análisis del discurso e investigación educativa II	EDUTL 8363: Sociolingüística y educación de idiomas
EDUTL 7432: La etnografía de la comunicación II	ESQUAL 8280: Investigación cualitativa en Educación: paradigmas y teorías	EDUTL 8890: Seminario Anticipado
EDUTL 8001: Análisis del discurso e investigación educativa I	ESQUAL 8290: Investigación cualitativa en educación: métodos y análisis	
EDUTL 8002: Análisis del discurso e investigación educativa II	ESQREM 6625: Introducción a la Investigación Educativa	
EDUTL 8998: Investigación aprendiz en la enseñanza y el aprendizaje	ESQREM 6641: Introducción a las estadísticas educativas	
EDUTL 7193: Estudios Individuales (Examen de candidatura)	ESQREM 7627: Muestreo de diseños y métodos de investigación de encuestas	
EDUTL 8999: Disertación	ESQREM 7648: Diseño Experimental Univariable ESQREM 8648: Diseños Experimentales Multivariados	

El Bachillerato en Artes en Educación para Sordos en Florida está dirigido a desarrollar maestros para la enseñanza a estudiantes sordos o con discapacidad auditivas. Provee un espacio

para el aprendizaje integral y equilibrado de diferentes modos de comunicación de los estudiantes como lo son el lenguaje de señas y/o escucha y hablado, el uso de audífonos e implantes cocleares, asistencia tecnológica, familia y antecedentes lingüísticos y culturales. (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Bachillerato en Artes en Educación para Sordos en Florida

Cursos	
ASL 2140: Lenguaje de señas americano I	EHD 4904: Práctica de campo para sordos II
ASL 2150: Lenguaje de señas americano II	EHD 4943: Práctica de aprendizaje para el servicio de personas sordas
ASL 4131: Lenguaje de señas americano III	ASL 4205: Enseñanza a estudiante bilingüe sordo o con problemas auditivos
EDF 1005: Introducción a la Profesión Docente	EEX 3202: Psic/ Soc Aprendices Excepcionales
EEX 4616: Estudiante excepcional	EEX 4281: Car Dev /Trans Estudiantes excepcionales
EHD3941: Práctica de campo para personas sordas I	EHD 4261: Audiología Ciencias del habla
EEX 3250: Métodos de lectura, Aprendices excepcionales	EHD 4245: Lenguaje y literatura para estudiantes sordos y con problemas auditivos
EHD 4263: Enseñanza de LSL a estudiantes sordos y con problemas auditivos	EHD 4270: Diversos ajustes en la enseñanza del sordo o con problemas auditivos
EHD 4311: Psicología y Educación del Sordo	LAE 3210: Fundamentos de Alfabetización
EHD 4291: Currículo e Instrucción para sordos o con problemas audición	EHD 4293: Lectura y evaluación para sordos o estudiantes con problemas de audición
TSL 3080: Principios y problemas en TESOL	EHD 4944: Internado, Educación al Sordo
TSL 4340: TESOL Métodos y plan de estudios	

La Maestría en Artes en Educación: Programa de Preparación para Maestros ofrecida en la Universidad de Gallaudet en Colorado provee cursos alineados a la preparación de maestros dedicados a la enseñanza K-12 y experiencias de campo. Los estudiantes deben pasar los cursos con una calificación no menos de B y aprobar entrevista de ASL (GU, s.f). (Ver Tabla 16).

Tabla 16

Secuencial de Maestría en Artes en Educación de la Universidad de Gallaudet en Colorado

Cursos	
EDU 600: Currículo y Tecnología de Instrucción K-12.	EDU 635: Métodos de enseñanza de la escuela primaria en estudios sociales
EDU 601: Lectura y escritura para maestros K-12.	EDU 670: Enseñando estudiantes con discapacidades
EDU 701: Aprendices sordos y educación en comunidades bilingües.	EDU 713: Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo
EDU 707: Las estructuras y la aplicación del lenguaje de señas americano y el inglés en el salón de clases.	EDU 731: Colaboración en el hogar, la escuela y la comunidad para estudiantes diversos
EDU 785: Experiencia de campo y seminario: Educación para sordos.	EDU 787: Práctica I y Seminario: Educación para Sordos
EDU 631: Enseñanza, aprendizaje y alfabetización: Grados elementales	EDU 665: Literatura infantil
EDU 719: K-12 Evaluación en el aula	EDU 720: Introducción a la Investigación
EDU 750: Persp. y Edu. Implicaciones de la audiología / desarrollo del inglés hablado en ASL/ENG educación bilingüe	EDU 637: Métodos de enseñanza de la escuela primaria en ciencias
EDU 639: Métodos de enseñanza de la escuela primaria en matemáticas	EDU 711: Aplicaciones de Alfabetización en ASL / Clases de Inglés Bilingües K-12
EDU 735: Introducción a la educación especial y el proceso PEI	EDU 789: Práctica II y Seminario: Educación para Sordos
EDU 633: Artes del lenguaje en educación primaria	EDU 638: Enseñanza del estudiante: Educación primaria
EDU 694: Seminario de Enseñanza para Estudiantes	EDU 792: Seminario de Enseñanza Estudiantil
EDU 797: La enseñanza del estudiante en la educación de sordos	

Recursos disponibles en Puerto Rico dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas

El lenguaje de señas se define como un sistema de gestos visuales que usa las diferentes formas de comunicación manual existentes para expresar conceptos. El mismo, no es un lenguaje universal, se ha intentado desarrollar un sistema de señas con este propósito llamado Gestuno, sin embargo, no ha tenido progreso debido a las particularidades regionales de cada nación. (Matos, 1990). Este lenguaje no solo es útil para estudiantes con discapacidad auditiva, sino que ha

demostrado ser útil para niños con autismo, síndrome Down, apraxia, dificultades del habla, parálisis cerebral, hospitalizados y niños que aprenden un segundo idioma, entre otros. (Algueró, 2018).

Grado Asociado. En Puerto Rico existe solo un programa conducente a grado académico en la preparación en lenguaje de señas. Se habla del Grado Asociado en Interpretación de Señas. El mismo está localizado en el campo principal de la Universidad del Turabo. Su propósito es brindar al estudiante formación teórica, académica y técnica. Incluye clases teóricas, las habilidades prácticas de laboratorio y experiencia de campo en la comunidad de sordos y oyentes. El programa está dirigido a estudiantes que aún no tienen un grado y buscan desarrollar habilidades de interpretación para servir en el campo educativo, vocacional o comunitario. (UT, 2016).

Entre los cursos de concentración que incluye el programa de 66 créditos, se encuentran: Lenguaje de señas: Fundamentos, deletreo y números, Discurso en lenguaje de señas, Comunicación gestual visual y clasificadores, Aspectos históricos y socioculturales de la cultura sorda en Puerto Rico, Lenguaje de Señas II: Conversaciones, Lenguaje de Señas III: Narrativas, Introducción a la interpretación de lenguaje de señas, Principios éticos y profesionales en la interpretación, Interpretación simultánea, Interpretación en entorno educativo, Aspectos psicosociales de la sordera e internado de interpretación. Entre los cursos electivos disponibles se encuentran: enseñanza del niño excepcional e interpretación de idiomas y culturas (*Ibid*, 2018). (Ver Tabla 17).

Tabla 17

Cursos de concentración y cursos electivos del Grado Asociado de Interpretación de Lenguaje de Señas en la Universidad del Turabo

Cursos de concentración	Cursos electivos
SIGH 121: Aspectos históricos y socioculturales de la cultura sorda en Puerto Rico.	SPED 315: Enseñanza del niño excepcional
SIGN 122: Discurso en lenguaje de señas	SIGH 405: Interpretación de idiomas y culturas
SIGH 106: Comunicación gestual visual y clasificadores	
SIGH 102: Lenguaje de señas: Fundamentos, deletreo y números	
SIGH 103: Lenguaje de Señas II: Conversaciones	
SIGH 104: Lenguaje de señas III: Narrativas	
SIGH 203: Introducción a la interpretación de lenguaje de señas	
SIGH 302: Principios éticos y profesionales en la interpretación	
SIGH 400: Interpretación simultánea	
SIGH 407: Interpretación en entorno educativo	
SIGH 416: Aspectos psicosociales de la sordera	
SIGH 401: Internado de interpretación I	

Cursos presenciales de lenguaje de señas en Puerto Rico. Los cursos cortos de lenguaje de señas están diseñados para ofrecer al estudiante una perspectiva comprensiva de la sordera y del lenguaje de señas en Puerto Rico con el propósito de integrar la cultura sorda y oyente. El mismo tiene un enfoque participativo donde el estudiante aprende y practica de forma interactiva. (SOS, s.f.). (Ver Tabla 18).

Tabla 18
Lista de cursos cortos de lenguaje de señas ofrecidos en Puerto Rico

Fuente	Nivel	Horas Contacto	Costo
Sign Language Interpreters	Básico/Intermedio/Avanzado	40 horas	\$180c/u
Instituto de Educación Profesional de Puerto Rico (IDEP)	Básico	___hora*	\$135
División de Educación Continua y Estudios Profesionales (DECEP) [UPR RP]	Básico	32 horas	\$150
Caribbean University	Básico	32 horas	\$200
Gobierno de Puerto Rico	Básico/Intermedio/Avanzado	30 horas	\$0c/u
Universidad del Sagrado Corazón	Básico	27 horas	\$215
Universidad del Este	Básico/Intermedio	32 horas	\$220c/u
Universidad de Puerto Rico en Humacao	Básico/Intermedio/Avanzado	30 horas	\$150 (Básico/Intermedio) \$175 (avanzado)
Universidad Metropolitana	Básico/Intermedio	30 horas	\$275c/u
Servicios Orientados al Sordo (SOS)	Básico/Intermedio/Avanzado conversacional, interpretación I, II, III y IV	35 horas	\$200c/u
Colegio San Gabriel	Básico/Intermedio/Avanzado	___*	\$250 (Básico) \$220 (Intermedio) \$240 (Avanzado)
Universidad Interamericana de Puerto Rico	Básico/Intermedio	30 horas	\$160c/u

Nota: No provee la cantidad de horas contacto.

Curso en línea de lenguaje de señas en Puerto Rico. Como una estrategia innovadora en Puerto Rico, se han realizado las primeras gestiones para crear cursos en línea dirigidos a la

enseñanza de lenguaje de señas americano. “ La creatividad y la innovación se han convertido en recursos claves en la denominada sociedad del conocimiento... también una obligación para el conjunto del sistema educativo en todos sus niveles” (Moreno, 2014). On Signs ASL E- School surgió por la demanda de personas interesadas en aprender lenguaje de señas, pero sus cargadas agendas les dificultan asistir a un salón de clases. (Rodríguez, 2018; citado en La Esquina, 2018). Es por eso, que, por la necesidad de innovarse, ha surgido un programa único en su clase que ofrece clases en línea, con el propósito de que las personas puedan beneficiarse y estudiar aun a pesar de sus agendas.

Este programa innovador cuenta con un módulo lleno de lecciones pregrabadas y vídeos explicativos que facilita que el estudiante pueda estudiar a su propio ritmo. En el mismo, el estudiante completa pruebas cortas y graba su ejecutoria para recibir retroalimentación por parte de sus profesoras. Por otra parte, también puede recibir tutorías en vídeos o presenciales y participar, si así lo desea el estudiante, de reuniones en grupos y talleres enfocados a agencias públicas o corporaciones. (La Esquina, 2018). Con esta iniciativa la enseñanza se da de manera flexible, con un seguimiento personalizado e individualizado para el beneficio del estudiante y sus respectivas particularidades.

Con relación a la figura del intérprete de lenguaje de señas, es un recurso en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva que contribuye al desarrollo de la experiencia bilingüe en los centros educativos. Diversos estudios han destacado la figura del intérprete de lenguaje de señas, como clave en el éxito educativo de los alumnos sordos, en la adquisición de la competencia en lenguaje de señas, siendo ésta una lengua gesto visual que posee coherencia y estructura, y el bilingüismo, entiéndase por éste, como el uso de dos lenguas por canales diferentes, como favorecedor de una educación inclusiva. (Fernández y Ferreira, 2016). Su trabajo se enfoca en la

estimulación y desarrollo del lenguaje de señas con los estudiantes, rompiendo las barreras de comunicación para dar acceso a la información y al mundo, también contribuye en el acercamiento de los contenidos curriculares a los estudiantes con la ayuda de estrategias de relación social para comunicarse con sus profesores y compañeros, favoreciendo de esta manera, las interacciones entre personas sordas y oyentes (Navarro, García, Lineros, y Soto, 2014; citado en Fernández y Ferreira, 2016).

Perfil del intérprete de señas. A continuación, se presentarán las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la ejecutoria del intérprete de lenguaje de señas en el contexto escolar presentados en el artículo, *El intérprete de lengua de signos en el ámbito educativo: problemática y propuesta de mejora*, por Fernández y Ferreira, (2016). El mismo será presentado bajo el análisis FODA.

1. Fortalezas:

- a. Formación y profesionalidad del intérprete.
- b. Coordinación y trabajo en equipo con la comunidad educativa.
- c. Conocimiento de metodologías para trabajar con estudiantes sordos y dificultades asociadas.
- d. Experiencia en el campo educativo con personas sordas.
- e. Experiencia adquirida para resolver situaciones inesperadas e imprevistas.
- f. Continuidad intérprete –estudiante durante el mismo periodo.
- g. Colaboración y apoyo de agentes externos (asociaciones, centros privados).
- h. Intercambios entre el profesional y la familia del estudiante.
- i. Intercambios de experiencias entre el estudiante con diferentes características y discapacidades.

2. Oportunidades:

- a. Avance y apoyo de nuevas tecnologías.
- b. La aparición de nuevas leyes que normalizan el ejercicio del intérprete de lenguaje de señas.
- c. Fomento y aprendizaje de lenguaje de señas.
- d. Reconocimiento oficial del lenguaje de señas como forma de acceso al currículo.
- e. Bilingüismo (lengua oral/lenguaje de señas) como parte central en el desarrollo académico del estudiante sordo.
- f. Estimulación del lenguaje de señas en los estudiantes con discapacidad auditiva.
- g. Enseñanza formal y reglada de lenguaje de señas.
- h. Aprendizaje de lenguaje de señas por parte de los maestros y compañeros.

3. Debilidades:

- a. Desconocimiento por parte de la comunidad educativa de la figura del intérprete y el lenguaje de señas.
- b. Escasos números de intérpretes activos.
- c. Limitaciones y recortes en los horarios de interpretación de los estudiantes.
- d. Escasa formación continua del intérprete de lenguaje de señas.
- e. Baja predisposición del maestro para trabajar con otro profesional dentro del salón de clases.
- f. Desconocimiento de la comunidad sorda por parte de los centros educativos.
- g. Falta de personal especializado en discapacidad auditiva en los centros educativos públicos.

4. Amenazas:

- a. Falta de apoyo de sindicatos y asociaciones para mejorar las condiciones laborales de los intérpretes de lenguaje de señas.
- b. Ausencia de criterios normativos que ayuden a desarrollar el trabajo del intérprete.
- c. Escasez de manuales.
- d. Evolución en los tratamientos para la persona con discapacidad auditiva.
- e. Mentalidad más oralista (rechazo al bilingüismo y el aumento de implantes cocleares).
- f. Prejuicios de la sociedad en relación con las personas sordas y la función del intérprete de lenguaje de señas.
- g. Rechazo al intérprete de lenguaje de señas por parte del estudiante sordo debido al temor a la concepción que los miembros del grupo podrían desarrollar.
- h. Escaso apoyo financiero para cubrir los servicios de interpretación.
- i. Contratación escalonada en dependencia del volumen de usuarios anuales
- j. Falta de conocimiento de las funciones de los intérpretes por parte de la Consejería de Educación y las empresas que gestionan el servicio.
- k. Subcontratos a través de Empresas de Trabajo Temporal.
- l. Escasos cambios legislativos para la mejora y gestión de los servicios de interpretación.
- m. Escasez de material didáctico adaptado.

Marcos teóricos

El marco teórico tiene como propósito dar coordinación y coherencia al tema investigado. El mismo parte de la construcción que surge de la unión del conocimiento previo y la revisión de literatura realizada. (Schanzer, 2014). Es pertinente para la presente investigación, pues brindará los enfoques a considerarse para entender, describir, explorar e investigar el tema en discusión. A continuación, se presentarán los diferentes marcos teóricos que sostienen y dan dirección a la investigación.

Modelo de Víctor Arredondo. Para esta investigación se han identificado varios marcos teóricos que serán descritos más adelante. En primer lugar, se destaca el modelo de Víctor Arredondo. El mismo estudia los fenómenos desde un enfoque sistémico, el cual destaca que la interacción de dos o más elementos tienen un efecto multidireccional en el comportamiento de los elementos involucrados, los cuales pertenecen a un todo de manera interdependiente (Nieto, 2013). Este enfoque es útil para esta investigación, pues buscó evaluar las implicaciones de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores, auscultando la relación biológica, social, cultural, política y académica que un sistema mezo, mediante la Ley 56, pueda tener en sistemas menores como lo son el futuro maestro y el estudiante con discapacidad auditiva.

El modelo de Víctor Arredondo se orienta hacia la identificación de una problemática social, el mercado ocupacional y el ejercicio profesional. A continuación, se describen las fases de este modelo. Primero, se identifica la fase de análisis previo, en el cual se hace una evaluación del currículo vigente. Luego, se destacan las necesidades basadas en el ejercicio profesional. Se delimita el perfil profesional y se evalúa el estudio del mercado de trabajo del profesional

egresado. Por último, se consideran los recursos institucionales y el análisis de la población estudiantil. (Addine, 2000).

Este marco teórico fue pertinente para la presente investigación, pues la misma indagó secuenciales de los programas académicos de formación docente en Puerto Rico y los recursos disponibles en Puerto Rico dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas. Se auscultaron si los mismos se consideran en los secuenciales de los programas académicos de formación docente, puesto que la Ley 56 exige incluir un curso de lenguaje de señas en las escuelas, y a largo plazo ofrecer otras materias en lenguaje de señas con el fin de lograr una total inclusión. Partiendo de este marco teórico se deben explorar los secuenciales y evaluar el esfuerzo que están realizando las diferentes instituciones para que los futuros maestros del país puedan responder a las demandas laborales de la Ley 56, que busca promover la inclusión de la comunidad sorda. (Ver Figura 3).

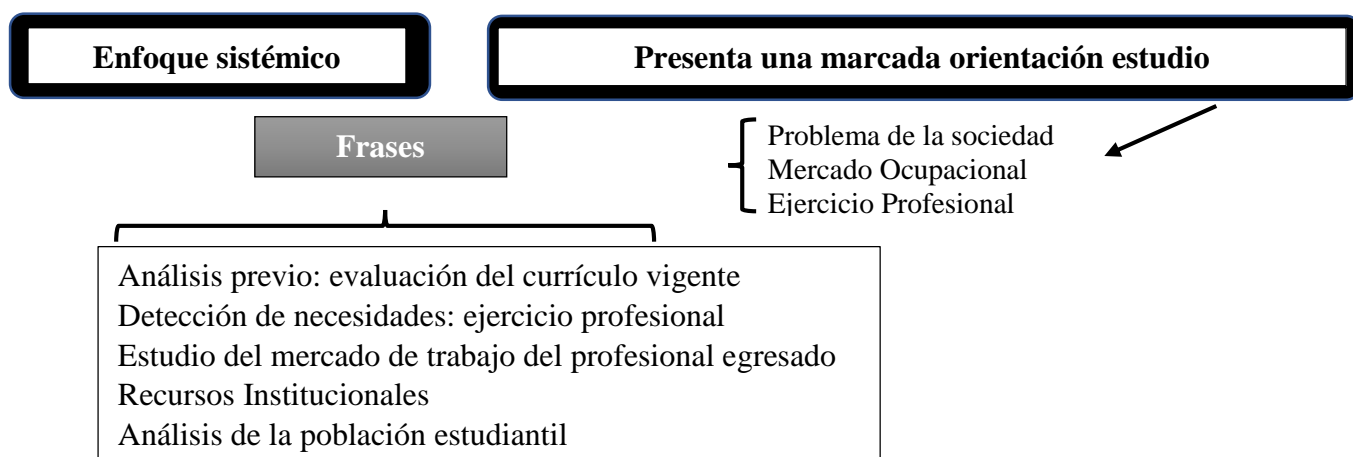


Figura 3. Esquema del modelo de Víctor Arredondo (Addine Fátima y colaboradores, "Diseño Curricular", Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba 2000)

Marco teórico de aprendizaje social. Otra teoría que puede considerarse es el Aprendizaje Social de Albert Bandura, el cual sostiene que el aprendizaje se da a partir de determinantes internas y externas, a través de la observación e imitación de un modelo. Estas observaciones se retienen en forma de imágenes duraderas y recuperables, las cuales se traducen en aprendizaje cotidiano que se va perfeccionando mediante la autocrítica basada en la retroalimentación informativa. Este proceso se puede realizar si se genera en base a creencias, valores y significancia para el individuo. (Bandura, 1987; citado en Cherem *et.al.*, 2015). El marco de aprendizaje social fue pertinente para el presente estudio, pues la ley exige que el maestro debe estar capacitado para proveer una enseñanza inclusiva donde se utilice el lenguaje de señas y de esta manera más personas en la isla puedan conocer y practicar este idioma. Según Bandura, el niño aprende a raíz de la imitación de un modelo, puesto que, en el salón de clases, el maestro se convierte en un modelo para sus estudiantes, su conocimiento y práctica influenciarán en el aprendizaje del estudiante.

Marco teórico de jerarquía de necesidades. La teoría de jerarquía de necesidades de Maslow establece cinco categorías de necesidades en orden jerárquico ascendente. La jerarquía de éstas corresponde a su importancia para la supervivencia y la motivación. Las cinco necesidades del ser humano son las siguientes: necesidades fisiológicas, necesidad de seguridad, necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y necesidad de autorrealización. Siendo las necesidades fisiológicas el nivel más bajo y la necesidad de autorrealización el nivel más alto.

A continuación, se describirán estas cinco necesidades. Las necesidades fisiológicas son de origen biológico y son necesarias principalmente para la supervivencia del ser humano, en éstas se encuentran la necesidad de respirar, la necesidad de hidratarse, la necesidad de dormir, la

necesidad de alimentarse, la necesidad de tener sexo, y la necesidad de homeostasis, entiéndase éste como tener balance.

Luego, le sigue en el siguiente escalón la necesidad de seguridad. Éstas están orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la protección, seguridad física, seguridad de empleo, seguridad de recursos, seguridad familiar, buena salud y seguridad contra el crimen. En el siguiente escalón se observan las necesidades de amor, afecto y pertenencia. Éstas se satisfacen cuando ocurre la afiliación a un grupo social y se superan los sentimientos de alienación y soledad.

La penúltima necesidad es la necesidad de estima que se orienta a la autoestima, el reconocimiento, estatus, atención, reputación, dignidad, el logro y el respeto hacia los demás. La satisfacción de esta necesidad trae seguridad en sí mismo, valor dentro de la sociedad, competencia, libertad e independencia. Las consecuencias de una necesidad de estima no satisfecha es el sentimiento de inferioridad y de falta de valía. Para finalizar, el último escalón de la jerarquía de necesidades es la necesidad de autorrealización, ésta aspira a que la persona sea y haga lo que nació para hacer y ser. Aquí se observa el máximo cumplimiento del potencial personal. (Quintero, s.f.).

La pertinencia de esta teoría yace en el reconocimiento de las necesidades del ser humano. En esta ocasión, aplicado al reconocimiento de las necesidades básicas de seguridad, pertenencia, estima y autorrealización que tienen todos los estudiantes, incluyendo el estudiante sordo y con problemas de audición. Por otra parte, se considera la necesidad de seguridad laboral del maestro y su necesidad de que sea y haga lo que nació para hacer y ser en el cumplimiento de su potencial personal como seres humanos y profesionales. (Ver Figura 4).



Figura 4: Pirámide de jerarquía de necesidades (adaptación de Chapman 2007 en Quintero s.f.)

Marco teórico de comunicación. La comunicación es una necesidad del ser humano como sociedad. La teoría de la comunicación estudia el fenómeno de intercambiar información y relacionarse entre sí. Sus elementos para estudiar son el emisor, código, mensaje, canal y receptor. Para que este sistema funcione todos los elementos deben estar conectados en un perfecto equilibrio para que la comunicación sea efectiva. (Aguado, 2004). El esquema de la teoría de comunicación se compone de los siguientes elementos. El emisor es quien comparte el mensaje. La forma que el emisor utiliza para transmitir el mensaje se llama código, puede ser de forma verbal, un signo, escrito, entre otras. El receptor es quien recibe y decodifica el mensaje que se transmite mediante un canal que dependerá del medio de comunicación utilizado por el emisor. Para evitar distorsiones en la comunicación se da paso a la retroalimentación, en la cual el receptor se convierte en el nuevo emisor y el antiguo emisor se convierte en el nuevo receptor. (Cíceros, 2007).

Para que haya una buena comunicación estos elementos deben estar presentes en dicha dinámica. La utilidad para la presente investigación parte del hecho de que en esencia la Ley 56 busca que sea atendido un problema a la limitación en el uso de un código y canal que permita la comunicación entre estudiantes de diferente perfil. Además, como formador, el maestro debe estar vinculado, pues de lo contrario no se lograría una comunicación eficaz. El código y el canal utilizado en la comunicación entre un estudiante y un maestro debe ser significativo para ambos, pues de lo contrario no se lograría la comunicación. De igual manera el maestro debe estar preparado para poder brindar retroalimentación a sus estudiantes en cualquier escenario educativo expuesto. (Ver Figura 5).



Figura 5: Esquema de la teoría de la comunicación de Roman Jackbson (Jiménez, 2014)

Marco teórico FODA. Establece la Dra. Rivero (2018), la herramienta FODA es una que ayuda a analizar toda la información considerando el ambiente externo e interno para el establecimiento de estrategias útiles. Sus iniciales FODA, surgen de las palabras claves: (F) Fortalezas, (O) Oportunidades, (D) Debilidades y (A) Amenazas. A continuación, se explicarán cada una por individual.

El análisis interno, contrario al análisis externo, busca realizar una revisión al interior del sistema estudiado para identificar fortalezas y debilidades en el tiempo presente. Las fortalezas se refieren a la acción de aprovechar las oportunidades que se presentan, o a la capacidad de enfrentar o atenuar una amenaza. En el aspecto de fortalezas centra su foco de atención en ayudar a explorar fortalezas y recursos con el fin de empoderarse y ser resilientes. La resiliencia se refiere a la superación de la adversidad mediante una transformación y crecimiento personal. Esto pese a las pérdidas, dificultades y opresión social. El empoderamiento conlleva un cambio de estado de la persona, puesto que pasa de un estado pasivo a uno activo, donde enfrenta las dificultades mediante el fortalecimiento de la creencia en sus propias capacidades para tomar decisiones, resolver problemas y la capacidad de actuar y poner en práctica los conocimientos, habilidades y recursos útiles accesibles para afrontar retos y establecer nuevas metas realistas y alcanzables.

Durante el proceso surgen diferentes cambios. Ocurre un cambio en la persona, puesto que aumenta la confianza en sí misma y el sentimiento de utilidad para responder a la adversidad. También supone un cambio en las relaciones interpersonales, debido al fortalecimiento de empatía hacia otros y viceversa. Se espera un cambio en la filosofía de vida, pues se comienza a valorar las cosas que antes se daban por sentado o se obviaban. Se le da significado al sufrimiento, pérdida o adversidad para visualizarse como un área de oportunidad. Y, por último, pero no menos importante, se observa una mejora en la posición social, adquiriendo un aumento o mayor reconocimiento social en el establecimiento de relaciones positivas con otros. (Juárez y Lázaro, s.f.).

El aspecto de fortaleza puede aplicarse a la investigación presente de dos maneras. En primer lugar, se toma en consideración el propósito de la Ley 56 mediante sus esfuerzos para

lograr la inclusión de la comunidad sorda en el ambiente educativo. El estudiante sordo debe saber sus fortalezas y debe ser empoderado para responder a la adversidad que pudiera representar el vivir en un país donde la mayoría de las personas no tienen necesidad de aprender lenguaje de señas, tal y como se expuso en la declaración de motivos de la Ley 56. Partiendo de dicha declaración, el estudiante sordo debe ser capacitado con los conocimientos, recursos y habilidades y reconocerse socialmente en los diversos núcleos interactivos, incluyendo el educativo por parte de sus maestros y compañeros.

Por otro lado, el estudiante oyente recibirá recursos que brindarán oportunidades de desarrollo social junto al que tiene discapacidad auditiva. Además, se toma en consideración la urgencia de la preparación docente para responder a las demandas de la Ley 56, en busca de la prevención de sentimientos de frustración laboral en los maestros, o mejor conocido como burnout (Leka y Jain, 2010; citado en Boujut, *et al.*, 2016), por la necesidad de herramientas para trabajar con la población estudiada. Se identifica las fortalezas y se empodera a los maestros de las escuelas del país con los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza inclusiva de la comunidad sorda.

En el caso de las debilidades, se refiere a aquella falta de capacidad para enfrentar amenazas o de aprovechar oportunidades. (Rivero, 2018). Éstas también deben identificarse para auscultar la mejor manera de poder minimizarlas.

El análisis externo involucra factores exteriores que no dependen del sistema estudiado. Aquí se clasifican las oportunidades, éstas se refieren a aquellas variables que pueden ser aprovechadas de manera activa. Por otro lado, también se encuentran las amenazas que representan aquellas variables externas que pueden obstaculizar o interferir con el logro de metas u objetivos (*Ibid*, 2018). Esta herramienta fue útil para esta investigación pues se utilizó para el

estudio de las figuras principales que serán afectadas por la implantación de la Ley 56. Éstas son, el maestro, el estudiante y el intérprete de lenguaje de señas. (Ver Figura 6).

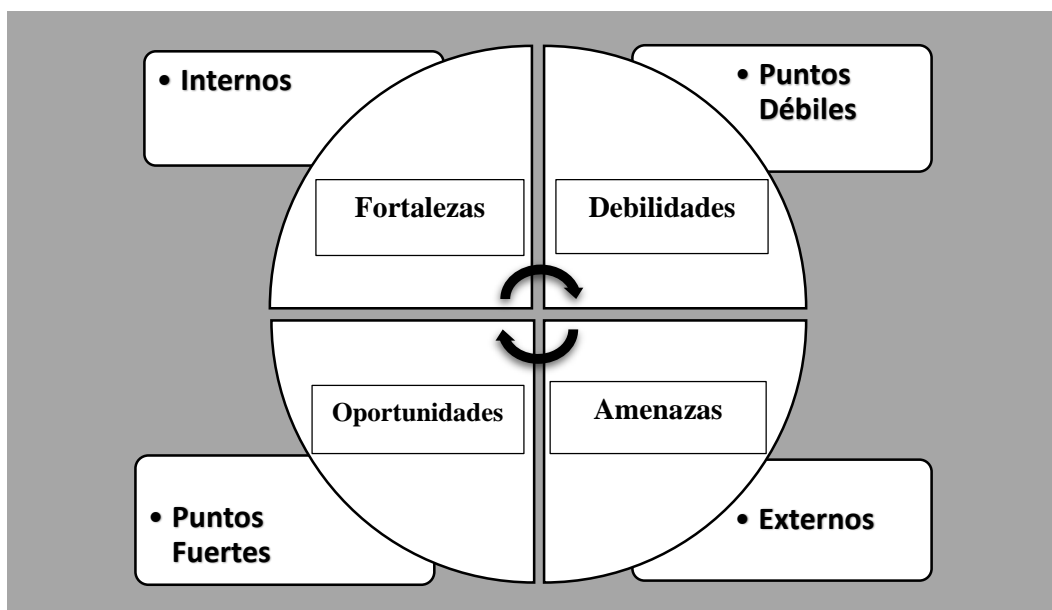


Figura 6. Esquema de la herramienta de investigación FODA (Elaborado por López, 2018)

Marco Legal

En la siguiente sección se presenta el marco legal, aspecto importante que cobija a todo ser humano. Las medidas están relacionadas con las personas con discapacidades, las cuales son fundamentales para el servicio del Estado. Debido al estatus territorial de Puerto Rico se tomará en consideración la legislación federal, aprobada por la legislatura de los Estados Unidos y la legislación estatal, aprobadas en la legislatura de Puerto Rico.

La ley se define como regla o norma establecida por una autoridad superior para regular, de acuerdo con la justicia, algún aspecto de las relaciones sociales. En el régimen constitucional, se refiere a la disposición votada por las cámaras legislativas y sancionada por el jefe del Estado. Son los órganos autoritarios quienes se encargan de aplicar dichas normas. (Oxford Dictionary,

2018). Debido al tema de investigación, es necesario abarcar aquellas leyes o normas que cobijan la población de educación especial en Puerto Rico y muy específicamente aquellas que están orientadas de manera particular a la población sorda. Se brindará especial atención a la presentación de la ley número 56, ley base para este trabajo investigativo.

Leyes Federales. La Ley de Rehabilitación Vocacional- Secc. 504 (1973 según enmendada), *Rehabilitation Act*, protege las personas sordas ya que dispone que ninguna persona con discapacidad sea excluida de participar y/o disfrutar de los beneficios de la ley por razones de su discapacidad. Busca garantizar que las personas con discapacidad no reciban trato discriminatorio bajo ningún programa o actividad, sea pública o privada, que reciba asistencia financiera del gobierno federal (Secc. 504 (a)); esto incluye el Departamento de Educación, la agencia que está involucrada con el presente estudio.

Por otro lado, la Ley *American with Disabilities Act* (2004) busca garantizar la protección de los derechos civiles de las personas con discapacidad que viven en territorio americano en área laboral, lugares de acomodo y servicios públicos. El propósito de esta ley establece que una discapacidad físico o mental no debe disminuir de ninguna manera el derecho de la persona a participar de forma completa en todos los aspectos de la sociedad; ni por dicha razón ser discriminado. Para efectos del presente caso, el Título II dirigido a los servicios públicos abarca la comunidad escolar de personas sordas. En la parte A de ese título, la ley ADA establece la prohibición en contra de la discriminación en las entidades públicas (A.1) señalando los departamentos y agencias gubernamentales, entre otras (A.1.B)

Mientras que la Ley *Individual with Disabilities Education Act: Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (2004) establece el derecho de todos los estudiantes a una educación pública, gratuita y apropiada. La ley IDEA (2004) fue establecida con el objetivo

de honrar el derecho de los individuos a participar y contribuir a la sociedad para lo cual es necesario mejorar los resultados de la educación que reciben los niños con discapacidades. Asegurando la igualdad de oportunidades, la plena participación, la vida independiente y la economía autosuficiente para los individuos con retos especiales, entre ellos, aquellos que tienen retos auditivos (Secc. 601.C.1)

Por último, la Ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA) de 2015; esta medida reemplaza la pasada legislación educativa conocida como Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA)- *No Child Left Behind*, que de manera principal busca la igualdad de oportunidades para los estudiantes. La ley busca proveer oportunidades significativas a los niños para que reciba una educación justa, equitativa y de alta calidad, disminuyendo la brechas educativas entre estudiantes con necesidades especiales (Secc. 1001); incluyendo los subgrupos de estudiantes, entre los cuales se encuentran: niños de familias de escasos recursos económicos, niños con discapacidades, descendiente de inmigrantes (Secc. 1005.c.2). Es pertinente pues fomenta el desarrollo de la comunidad escolar sorda. La ley tiene una visión que busca que el estudiantado pueda integrarse al campo universitario y/o laboral. Integra la enseñanza basada en evidencia y el monitoreo de la calidad de enseñanza.

Leyes Estatales. La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952), es la legislación que sirve como fundamento y marco de la organización política de un país. En el caso de Puerto Rico, su Carta Magna establece los derechos civiles que disfrutaban los ciudadanos. En el Artículo II, se expone la Carta de Derechos. A la luz de su determinación se reconoce que las personas con discapacidad auditiva u otro tipo de retos tienen una dignidad inviolable. Por lo cual, todos los seres humanos son iguales ante la ley (sección 1). Esto establece una base para la promoción de la equidad en oportunidades para las personas sordas. Por otro lado, la sección 5

va dirigida al derecho a la educación. La misma debe de servir para el “pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales.” Así que, constitucional se establece como derecho civil que las personas sordas tengan acceso a la educación que promueva su crecimiento en la sociedad.

La Ley 51 de 1996 según enmendada; “Ley de Servicios Integrales para Personas con Impedimentos”, llamada por algunos como la “Ley IDEA Boricua”, busca garantizar la prestación de servicios educativos integrales para personas con discapacidad. Basado en la visión de esa política pública, las personas sordas tienen derecho a una “educación pública, gratuita y apropiada, en el ambiente menos restrictivo posible, especialmente diseñada de acuerdo a las necesidades individuales de las personas con discapacidades y lo más cerca posible de las demás personas sin discapacidades (Art. 3.1). También, esta ley crea la Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos para la coordinación de prestación de servicios para las agencias.

Mientras que la Ley 238 de 2004, “Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos”, busca garantizar igualdad de condiciones a los servicios públicos, incluyendo servicios de educación, salud y rehabilitación (entre otros) para la población con discapacidad. Bajo esta ley el gobierno de Puerto Rico reconoce que todos los seres humanos son iguales; que el Estado tiene la responsabilidad de establecer “condiciones adecuadas que promuevan en las personas con impedimentos el goce de una vida plena y el disfrute de sus derechos naturales, humanos y legales, libre de discrimen y barreras de todo tipo. Además, “la planificación, prestación y accesibilidad de servicios a las personas con impedimentos tiene preeminencia en la implantación y desarrollo de toda acción gubernativa.” Por tanto, las personas sordas son beneficiadas y deben obtener los recursos para desarrollar sus capacidades.

Leyes Estatales orientadas a la población sorda. En Puerto Rico se han aprobado leyes adicionales dirigidas específicamente a la comunidad de sordos. Entre éstas se encuentran las siguientes:

1. Ley Núm. 136 de 1996: Dispone que las agencias gubernamentales provean un intérprete para que asista a las personas con discapacidades auditivas.
2. Ley Núm. 80 de 2002: Dispone la utilización de mensajes de señas y el sistema conocido como “Close Caption” en todos los noticiarios, programas de televisión de difusión pública, interés social y el Sistema de Alerta de Emergencia.
3. Ley Núm. 121 de 2002: Dispone que en los anuncios públicos se utilice el sistema de subtítulos y lenguaje de señas.
4. Ley Núm. 311 de 2003: Ley del Programa de Cernimiento Auditivo Neonatal Universal del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, tiene el propósito de crear un programa que lleve a cabo pruebas de intervención temprana antes de ser de alta del hospital; un comité que trabaje a esos fines, entre otras obligaciones.
5. Ley Núm. 20 de 2004: Ordena al Secretario de Educación proveer en las escuelas públicas teléfonos para personas con discapacidades auditivas o TTY.
6. Ley Núm. 64 de 2014: Para enmendar los Artículos 950 y 1215 del Código Civil de Puerto Rico, edición de 1930, según enmendada, a fin de atemperar los mismos al estado de derecho vigente referente a los sordos.
7. Ley Núm. 181 de 2014: Para concretar la última semana de septiembre como la semana de la concientización de la Comunidad Sorda de Puerto Rico; reconocer el día 28 de septiembre de cada año como el Día Internacional del Sordo en Puerto Rico y otros fines.

8. Ley Núm. 56 del 2018: Ley para incluir cursos de lenguaje de señas en el currículo de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico, establece que se incluyan curso de lenguaje de señas en las escuelas públicas, para fomentar la integración de este lenguaje en cursos regulares, entre otros fines.

Antes de finalizar esta sección, es pertinente señalar que en la legislatura de Puerto Rico se presentó un proyecto legislativo titulado *Carta de Derechos de la Comunidad Escolar Sorda o con Impedimento Auditivo en Puerto Rico*, Ley 173 (2018). El mismo busca disponer los derechos y beneficios de la comunidad de sordos. El proyecto fue evaluado y discutido por la Comisión de Educación Especial y Personas con Discapacidad de la Cámara de Representantes, que tuvo a bien recomendar la aprobación de la medida. Luego, de pasar por un proceso de vistas públicas, en su Informe Positivo del 4 de mayo de 2018, la Comisión de Educación y Reforma Universitaria del Senado de Puerto Rico recomendó a su cuerpo que lo aprobara con enmiendas.

Departamento de Educación. Debido a las leyes establecidas en la esfera federal y estatal, el Departamento de Educación tienen la obligación de desarrollar políticas que provean acomodos o modificaciones que den oportunidad a los estudiantes con necesidades especiales a participar de la educación. De acuerdo con la información disponible que tiene la agencia, presentan varias opciones para facilitar la integración de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva al proceso educativo. Entre estos se encuentran: proveer ejercicios más cortos; asignar más tiempo para realizar tareas; ubicar el estudiante cerca de la maestra; ubicar al estudiante cerca de la pizarra (movilidad flexible); que el maestro utilice un lenguaje claro, preciso y bien articulado, contestar pruebas de formas oral o manual si fuera necesario y/o con ayuda del Asistente Especial; realizar contestaciones en la misma prueba; proveer material

fotocopiado del material dictado o copiado en la pizarra; uso de sistema FM; uso de Asistente Especial oral, manual, anotador o tutor. También, bosquejar las lecturas y utilizar señas y material visual que ayude a expandir los conceptos; y ajustar y adaptar el currículo y funcionalidad requerida del grado de acuerdo con la necesidad del estudiante.

Adicional a esto, en su Manual de Acomodos Razonables, el Departamento de Educación provee el uso de lenguaje de señas como una alternativa de acomodo en el salón de clases. En su sección de Acomodos de Presentación se expresa lo siguiente:

“El maestro del estudiante no debe ser un intérprete en una situación de administración de pruebas a menos que no haya una segunda persona presente para supervisar la calidad e imparcialidad. El intérprete debe demostrar a través del lenguaje de señas los ítems y estímulos, pero no deben clarificar, elaborar, parafrasear, o proveer asistencia con el significado de las palabras, intención de las preguntas en la prueba, o respuestas a las preguntas en la prueba. Los materiales gráficos pueden ser descritos, pero también deben estar disponibles en formatos de texto y táctil. Una presentación estándar en video de una prueba utilizando el lenguaje en señas puede utilizarse para aumentar la precisión, consistencia, ritmo y calidad. Se necesitan hacer los arreglos para los servicios de un intérprete antes del día de la prueba”. (DE, 2018, p. 33).

Cartas Circulares. Carta Circular del 26 de noviembre de 2018: Banco de Talentos Sobre Lenguaje de Señas: Busca identificar voluntarios que tengan bachillerato, grados asociados y/o certificaciones de lenguaje de señas avanzado para asistir a estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en las escuelas.

Inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el salón de clases

Para este trabajo, se auscultó, no solo acerca del contenido de los programas que preparan a los maestros, sino de la inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad auditiva en el proceso de enseñanza. El Instituto de Estadísticas cuenta en su plataforma con datos del Departamento de Educación de Puerto Rico. Estas estadísticas están orientadas a contabilizar los

estudiantes servidos por tipo de discapacidad desde el año 2011 al 2014, para conocer la cantidad de estudiantes con discapacidad a nivel de escuela por municipio, entre ellos, estudiantes con discapacidad auditiva.

De la misma, se adaptó la siguiente Tabla 19, presentando la cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva por distritos. De un total de 585 estudiantes bajo la clasificación de discapacidad auditiva se identificaron 100 estudiantes del distrito de Arecibo, 119 del distrito de Bayamón, 80 del distrito de Caguas, 51 del distrito de Humacao, 73 del distrito de Mayagüez, 88 del distrito de Ponce, y 74 del distrito de San Juan. (IEDER, 2014).

Tabla 19

Estudiantes con discapacidad auditiva registrados en el Programa de Educación Especial del Departamento de Educación para el 2014

Región Escolar	Estudiantes con discapacidad auditiva*
Arecibo	100
Bayamón	119
Caguas	80
Humacao	51
Mayagüez	73
Ponce	88
San Juan	74
Total	585

Nota: En este renglón se contabilizan los estudiantes bajo la clasificación de sordo y sordo ciego. En el mismo no se incluyen los estudiantes registrados en los pueblos de Aguada, Aguadilla, Aguas Buenas, y Adjuntas, pues la información disponible más reciente es del 2013.

Perfil del estudiante con discapacidad auditiva. A continuación, se destacan fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del estudiante con discapacidad auditiva, brindados en la página de la Organización Mundial de la Salud (2018), con la clasificación de pérdida auditiva y sordera. El mismo será presentado bajo el análisis FODA.

1. Fortalezas:

- a. Son poseedores de un sistema de costumbres, valores y creencias que les son propios. (Zúniga y Delgado, 2010).
- b. A través del lenguaje de señas puede acceder al conocimiento de otras disciplinas, así como aprender en forma visual, la lecto-escritura de la lengua oral. (*Ibid*, 2010).
- c. Las personas sordas no son “sordomudos”, pues poseen la capacidad de comunicarse tanto por lenguaje de señas como por la lengua oral en sus formas escrita y hablada mediante una educación adecuada (Fundación CNSE, 2003).

2. Oportunidades:

- a. Para una experiencia de aprendizaje óptima es importante que los niños tengan acceso a unos ajustes adecuados.
- b. El desarrollo de un sentido de pertenencia que le otorga en forma activa una identidad cultural como personas que son parte de la comunidad sorda. (*Ibid*, 2010).

3. Debilidades:

- a. El desarrollo del habla se suele retrasar si se posee una discapacidad auditiva desatendida.
- b. Pueden generar sensación de soledad, aislamiento y frustración
- c. La educación oralista representa un desfavorecimiento comunicativo que se traduce en una desventaja educativa, cognitiva y social. (Zúniga y Delgado, 2010).

4. Amenazas:

- a. De no tener los recursos necesarios, la discapacidad auditiva pudiera representar una limitación para comunicarse con los demás.
- b. En los países en desarrollo, los niños con discapacidad auditiva y sordera rara vez son escolarizados.
- c. La Organización Mundial de la Salud calcula que los casos desatendidos de discapacidad auditiva representan un costo de \$ 750,000 millones anuales. Esta cifra no incluye el costo de dispositivos de ayuda a la audición.
- d. La discriminación se da a partir del seno familiar por el desconocimiento de éstos sobre el lenguaje de señas y sobre la capacidad del hijo sordo (INSOR, 2011).
- e. El costo combinado de las evaluaciones previas al implante, el aparato, la cirugía y los ajustes post quirúrgicos pueden costar entre \$ 40,000 y \$100,000 dependiendo de las necesidades individuales y el centro médico donde se haga la cirugía. (Boys Town National Research Hospital, 2018).
- f. El audismo: la actitud de una persona oyente cuando se considera superior a la persona sorda por su capacidad de oír. Este fenómeno se puede distinguir en diferentes escenarios y de diferentes formas. (Burad, 2010).

Marco epistemológico de currículos para estudiantes sordos. La epistemología es considerada como una parte de la filosofía que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano (Oxford Dictionary, 2018). Para el logro de la inclusión del estudiante con discapacidad auditiva, se debe tomar en cuenta que éste vive su vida en una realidad visual, la que lo lleva a adquirir una base de conocimientos diferente a la persona oyente

(Herrera, 2014). Por esa razón, las teorías de enseñanza e investigación no son necesariamente aplicables a la educación del estudiante con discapacidad auditiva, quien utiliza estrategias de comunicación y aprendizaje visuales en su mayoría; organizando la información diferente. Además, se añade, que el cerebro o la mente del sordo es diferente a la de la persona oyente, y el lenguaje natural de los sordos debiera ser el medio de comunicación y enseñanza para este estudiante. (Moore, 2010; citado en Herrera, 2014). En ese contexto, si se aspira a una educación para todos, las escuelas deben organizarse para recibir a niños de minorías lingüísticas o culturales (Baleiro, 2014), donde se reconozca que las personas tienen diferentes capacidades para aprender con igualdad de oportunidades, con apoyo y una buena relación entre maestro y estudiante (Rodríguez, 2015).

La inclusión de los estudiantes con discapacidades es el ideal a alcanzar, por eso, es importante que, desde kínder, escuelas y universidades, se tenga un currículo que se adapte al contexto de las personas con discapacidades. (*Ibid.* 2015). Un currículo inclusivo para el estudiante sordo, debe animar a los estudiantes a colaborar con sus compañeros o maestros, a establecer metas para sí mismos, desarrollar un plan sobre cómo adquirir habilidades de lenguaje de señas o inglés y mejorar sus habilidades comunicativas y sociales, reconociendo que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, razón por la cual la instrucción brindada por el maestro no puede ser inflexible. (Herzig, 2017).

Un ejemplo de un currículo flexible e inclusivo para estudiantes con discapacidad auditiva es el currículo de creación de historias narrativas, donde se alienta a los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva a filmar narraciones a partir de sus experiencias personales y registrarlas en video. El maestro ve con los estudiantes los videos en grupo y depende de las habilidades que se necesiten trabajar, se realiza un cambio de roles y expresiones faciales. Estos

videos son editados y después de una lección individualizada, los estudiantes revisan y mejoran su lenguaje de señas y reescriben la historia narrativa en inglés.

Esta estrategia se puede realizar con otras áreas temáticas como, por ejemplo: la materia de historia. (Herzig, 2017). Otra opción educativa prometedora para estudiantes sordos o con problemas de audición es la llamada “matrícula conjunta”, donde hay una cantidad de estudiantes sordos o con discapacidad auditiva (1/3 de los estudiantes) en un salón de educación regular, donde todos los estudiantes comparten las mismas responsabilidades. (Metz, 2017). La matrícula conjunta puede ser lo mejor de ambos mundos para el estudiante sordo o con discapacidad auditiva, con la adaptación del currículo de educación general. (Antia, y Metz, 2013; citado en Metz, 2017).

En la actualidad, algunas escuelas de estudiantes sordos en Chile han generado modificaciones curriculares y utilizan los planes y programas de la educación regular, basado en el Modelo Bilingüe Bicultural, utilizando el currículo regular y realizando adaptaciones según las características de los estudiantes con discapacidad auditiva. Estas modificaciones permiten brindar una propuesta curricular equivalente a la educación regular ofertada para que los estudiantes desarrollen plenamente ambas lenguas, como herramienta de comunicación y acceso al currículo. Las principales modificaciones curriculares en Chile están en el área de lenguaje y comunicación, clasificadas en: lengua de señas chilenas como primera lengua (con 6 horas para primer ciclo y 4 horas para segundo ciclo) y lengua castellana como segunda lengua (con 8 hora para primer ciclo y 7 horas para segundo ciclo). La incorporación de este currículo ha permitido desarrollar en los estudiantes capacidades alineadas con el contenido de la educación regular. (Herrera, 2014). El bilingüismo en la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta, aplicar este modelo bilingüe

bicultural se considera el modo más efectivo para responder a las necesidades educativas, sociales y lingüísticas de la población sorda o con discapacidad auditiva. (*Ibid*, 2014).

Las modalidades más usadas en España son: La modalidad audio-oral exclusiva donde se prioriza la labiolectura y no se utilizan el lenguaje de señas. Según Maite Moreno (2015), es una modalidad demasiado exigente para algunos estudiantes con problemas auditivos profundos, pues puede repercutir en el desarrollo cultural y académico y producir alteraciones en la personalidad e identidad. También se utiliza la modalidad bimodal la cual no se trata de la producción simultánea de dos lenguas (oral y señas) sino únicamente de la oral, se utilizan señas de forma flexible, signando solo aquellas palabras que son más importantes para comprender el mensaje. También se usa la dactilología que es la representación manual las letras del abecedario, útiles para comunicar aquellas palabras que no tienen una seña específica.

Finalmente, se utiliza la modalidad bilingüe, la cual considera que la lengua natural de las personas sordas o con problemas de audición es la de señas y por esta razón debe ser la utilizada durante el proceso educativo (Monfort y Juárez ,2002, citado en Moreno 2015). Busca capacitar al alumno tanto en el lenguaje de señas como en el lenguaje oral. El lenguaje de señas sirve como mediador para el aprendizaje de la lengua oral y escrita. Enfoca la bicultura, de la cultura sorda y oyente. En España, también se refiere a una educación conjunta para el estudiante sordo y oyente en el mismo salón de clases. En la misma, el maestro utiliza el lenguaje oral para los alumnos oyentes, pero también hay otro profesional, intérprete que se dirige al estudiante sordo utilizando lenguaje de señas. (Moreno, 2015).

El marco epistemológico del currículo para sordos es pertinente a la Ley 56, pues ésta busca incluir al currículo de las escuelas la enseñanza de lenguaje de señas desde la escuela primaria. Esta iniciativa es una respuesta a la problemática perteneciente a la oferta actual, pues

no corresponde a las características lingüísticas culturales y de aprendizaje de las personas sordas o con discapacidad auditiva, no se consideran las características de aprendizaje visual y la incorporación de lenguaje de señas en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Herrera, 2014).

El rol del maestro en la enseñanza del estudiante con discapacidad auditiva. En la investigación realizada por Fundación SM, llamada, *Educación especial en Puerto Rico: necesidades de formación profesional del magisterio* (2016) se encontraron los siguientes hallazgos. Primero, se resaltó un aumento en la cifra de niños inscritos en educación especial (más del 50% en la última década, representando un 40% de la población estudiantil en general). Según los maestros entrevistados, el 80% resaltaron las siguientes áreas de oportunidad académica en la capacitación: enseñanza diferenciada, atención a la diversidad, estrategias y técnicas pedagógicas, manera de evaluar a los alumnos, cómo mantener la disciplina, y control de grupo, contenido curricular y el uso de la tecnología en la enseñanza.

Estas variables identificadas podrían contribuir a la presencia de maestros agotados o con el síndrome de “burnout”. La Organización Mundial de la Salud, definió el “burnout” como un estado de agotamiento físico, emocional, y mental que resulta de la participación a largo plazo en situaciones de trabajo que son emocionalmente demandantes (Leka y Jain, 2010; citado en Boujut, 2016). Añádasele, la dificultad para encontrar los recursos necesarios para satisfacer dichas demandas, la responsabilidad por la educación de muchos estudiantes (Kyriacou, 2001; citado en Boujut, 2016), y las demandas de los cambios sociales (Farber, 2000; citado en Boujut, 2016). Esta nueva ley se orienta a la demanda de una mayor inclusión del estudiante sordo. Por tal razón, el maestro debe contar con estrategias que faciliten el cumplimiento de la ley sin que esto represente una amenaza a su estado físico, emocional y mental.

Según Perrenoud (2007) la falta de conocimiento de los maestros en cómo evaluar a sus estudiantes no crea las desigualdades, pero sí las hace evidentes y las agrava. Partiendo de esta premisa, es necesario que el maestro cuente con las destrezas y herramientas necesarias para enseñar y evaluar al estudiante sordo. Por otro lado, el acceso temprano al lenguaje de señas es vital para el buen desarrollo y adquisición de lectoescritura del alumno (Gárate, 2012).

Este conocimiento, puede ser muy útil y determinante. Muchas veces la falta de conocimiento sobre la sordera puede llevar a la discriminación. “La discriminación se da a partir del seno familiar por el desconocimiento de éstos sobre el lenguaje de señas y sobre la capacidad del hijo sordo” (INSOR, 2011) sin embargo, puede extenderse a otros escenarios. Dentro de la comunidad sorda esto se llama “audísmo”, término creado por Tom Humphries en el 1970. Se puede entender por audísmo como la actitud de una persona oyente cuando se considera superior a la persona sorda por su capacidad de oír. Este fenómeno se puede distinguir en diferentes escenarios y de diferentes formas. La persona que practica el audísmo es considerada audista. (Burad, 2010).

A continuación, se presentarán anécdotas de cuatro personas sordas y su experiencia con el audísmo presentadas en el vídeo *Stop Audismo* (2009).

Persona 1:

“Cuando entré a la escuela vi que había dos grupos separados: los que hablaban oralmente y los que sólo usaban señas. Esto sucedía dentro de la misma escuela. A los que hablaban, se les enseñaban las materias para que al crecer fueran normales, mientras que a los que usaban señas se les enseñaban trabajos manuales, como carpintería y zapatería”.

Persona 2:

“En una reunión familiar, en la que todos son oyentes y yo la única sorda, se pasan todo el rato hablando y yo preguntando qué dicen. Al final me explican todo de forma resumida y breve y esto me enoja. ¿Qué se creen que soy?”.

Persona 3:

“...Esto ocurre frecuentemente en los exámenes, cuando una persona sorda saca una nota más alta que sus compañeros oyentes, es difícil que éstos lo acepten. Les dicen a los profesores que es imposible y deducen que ha sido por “enchufe”. ¿Esto significa que las personas oyentes deben superarnos? No, esto no tiene nada que ver, ya que cada persona tiene sus capacidades”.

Persona 4:

“En un colegio estaban un niño sordo y un niño oyente peleándose, entonces una profesora fue corriendo a separarlos. El niño oyente, al hablar, captó toda la atención de la profesora mientras que el niño sordo intentaba señar pero la profesora consideró suficiente la versión del niño oyente, ¿Porque el otro niño es sordo?”

En palabras de Viviana Burad (2010), esto es la prohibición de usar el lenguaje de señas, imponiendo la oralización y el uso de implantes cocleares. Por otra parte, se puede observar cuando se considera erróneamente a las personas sordas como sordomudas. (Matos, 1990).

A continuación, se presentarán algunas estrategias en el proceso de enseñanza destacados en el trabajo de Maite Moreno Forteza (2015), titulado *Déficit auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención*. Se tomó en consideración el rol del

maestro debido a que “una relación entre maestro y alumno motiva la enseñanza” (Eskay, 2012).

Pertinente al estudiante sordo o con problemas de audición, Moreno indicó lo siguiente:

“la escolarización de un niño con hipoacusia severa o profunda en un centro ordinario requiere información y orientación a los maestros, también requiere la organización de unos recursos materiales, educativos y humanos y la organización de una respuesta educativa específica a sus necesidades.” (Moreno 2015, p. 19).

En adición, en la escolarización ordinaria el alumno sordo que presenta necesidades educativas requerirá, aparte de los recursos usuales que todos los centros disponen, apoyo logopédico o maestro de audición y lenguaje. Es necesario que los profesores sean conscientes de sus dificultades, facilitándoles la comunicación, el acceso a la información y los apoyos necesarios (Marchesi, 2009, p. 270; citado en Moreno, 2015). Las siguientes estrategias mencionadas están organizadas bajo los siguientes subtemas: Estrategias comunicativas, Estrategias para la comprensión, Estrategias de ubicación, Estrategias para la inteligibilidad, Estrategias metodológicas, Estrategias para la receptividad, Recursos, Estrategias de evaluación y Estrategias sociales.

1. Estrategias comunicativas:

- a. El maestro deberá comprobar el funcionamiento del implante o audífono del estudiante, antes de comenzar el proceso de enseñanza, también debe conocer las señas que indiquen un mal funcionamiento.
- b. Hablar cuando se haga contacto visual con el estudiante. Se puede llamar la atención del estudiante pronunciando su nombre, golpeando suavemente el pupitre o moviendo la mano en su espacio visual.
- c. Evitar hablar durante ruido externos.

- d. El salón con estudiantes sordos o con discapacidad auditiva deben situarse lejos de exposiciones ruidosas externas.
- e. Evitar barreras físicas y humanas entre el estudiante sordo y el emisor u objeto del que se está hablando.
- f. Evitar hablar cuando el estudiante tenga su atención dividida mientras busca materiales o escribe lo que dice el maestro o el intérprete.
- g. Hay que considerar que la atención del estudiante sordo puede ser fluctuante pues requiere de mayor esfuerzo para entender la información expuesta y se cansa más.
- h. Decirle al estudiante que indique cuando sea necesario subir o bajar la voz.
- i. Realizar críticas constructivas al estudiante, ofreciéndole un modelo de pronunciación, léxico, morfosintáctico, y estructural.
- j. Hay que reconocer que un estudiante que utilice lenguaje de señas puede tener las mismas dudas que un estudiante oyente o que utilice lengua oral.
- k. Hacer accesibles los libros y apuntes al estudiante sordo.
- l. Ayudar al estudiante sordo y valorar su esfuerzo, pero sin sobreprotegerlo.
- m. Brindar al estudiante sordo igualdad de oportunidad de participación y expresión que a los demás compañeros.
- n. No mirar al intérprete sino mirar al estudiante cuando éste le habla.
- o. Estar atento a los posibles malentendidos.
- p. Realizar reuniones con los padres del estudiante sordo y equipo interdisciplinario para compartir o intercambiar información y estrategias.
- q. Ser diligente con la comunicación diaria en la libreta de mensajes, para fortalecer comunicación entre la familia y la escuela.

- r. Informar a los compañeros oyentes sobre los aspectos de la sordera pertinentes a la comunicación para que sepan cómo dirigirse al estudiante sordo.
 - s. Brindar tiempo adicional al estudiante sordo para interpretar la información dada por el maestro, o el intérprete.
2. Estrategias para la comprensión:
- a. Expresarse tranquilamente
 - b. Hablar claramente, utilizar buena dicción y vocalizar sin exagerar.
 - c. Utilizar frases completas, pero no complicadas.
 - d. Evitar las frases que no se interpreten en sentido estrictamente literal.
 - e. Recalcar las palabras claves de manera escrita y oral. El intérprete deberá utilizar una pizarra para estas funciones.
 - f. Utilizar pausas para diferenciar ideas distintas y cambios de actividad.
Complementar las explicaciones con gestos manuales, la mirada y expresiones faciales.
 - g. Reformular frases para expresar la misma idea con sinónimos de palabras para corroborar la comprensión.
 - h. Utilizar recursos visuales tales como dibujos, mapas conceptuales, cuadros, esquemas y posters, durante narraciones y explicaciones orales. Las imágenes de secuencia durante la narración de cuentos son útiles para la comprensión.
 - i. Considerar el tiempo de alternancia entre la observación de imágenes, la explicación oral y la observación de la interpretación para evitar una mala comprensión por el fenómeno de "atención dividida".
 - j. Hablar en una velocidad adecuada.

3. Estrategias de ubicación:

- a. El estudiante debe estar ubicado cerca al maestro para que pueda realizar labiolectura y ver su expresión facial. Preferiblemente debe sentarse en la segunda o tercera fila para una buena interacción.
- b. Del estudiante tener problemas de audición en un oído más que en el otro, debe ubicarse de manera tal que el oído esté dirigido al centro de la clase y no hacia la pared.
- c. El estudiante debe estar de cara al intérprete para ver las señas y expresión facial. De ser varios estudiantes sordos éstos deberán sentarse juntos. El intérprete deberá tener una pizarra o utilizar una parte de la que esté disponible en el salón.
- d. En interacciones grupales el estudiante debe poder ver a todos los compañeros, realizar labiolectura y participar en dichas interacciones.
- e. El estudiante sordo deberá sentarse a contraluz, para que no se deslumbre. Por otro lado, el maestro deberá evitar estar a contraluz para que su cara no quede oscurecida y el estudiante pueda hacer labiolectura.
- f. El maestro debe ubicarse en la zona menos ruidosa.
- g. Posicionar al estudiante sordo junto a un compañero "budy" que le pueda ayudar en momentos determinados.
- h. El maestro nunca debe estar de espaldas escribiendo en la pizarra mientras habla, debe evitar hablar mordiendo un lápiz, con objetos o la mano en la boca. También debe evitar los cabellos largos que tapen la cara, y bigote o barba que impidan la labiolectura y observar las expresiones faciales.

- i. El intérprete debe ubicarse al frente, en el mismo plano que el maestro, pero separado para que el estudiante sordo pueda dirigir su mirada a ambos según sea la necesidad.
 - j. El maestro no puede tener gafas reflectantes u oscuras, pues la mirada ayuda a la comunicación y añaden significado y valor a las palabras.
 - k. Usar luz para enfocar la cara y las manos del maestro en aquellas actividades audiovisuales que demanden poca luz.
4. Estrategias para la inteligibilidad:
- a. Aislar las paredes del salón con corchos que eviten las vibraciones que los estudiantes reciben a través de las prótesis.
 - b. Usar equipos de frecuencia modulada y bucles magnéticos para mejorar la calidad de la señal acústica.
 - c. Usar protectores de fieltro en las patas de mesas y sillas para reducir la emisión de ruidos en el salón de clases.
5. Estrategias metodológicas:
- a. Dirigirse al estudiante sordo y al oyente con la misma frecuencia. O de ser necesario dirigirse con más frecuencia al estudiante sordo según sea la necesidad particular.
 - b. Observar al estudiante sordo cuando éste le habla.
 - c. El maestro debe adoptar un perfil lingüístico apropiado para el estudiante, de manera que sea un modelo comunicativo para él y los compañeros oyentes en el salón de clases.

- d. Usar la combinación de interacciones de estilo abierto o argumentativo y de estilo cerrado que se conteste con sí y no, para un mayor control lingüístico.
6. Estrategias para la receptividad:
- a. Fomentar la participación del estudiante para promover un aprendizaje significativo.
 - b. Alentar al estudiante sordo a preguntar cuando no entienda algo.
 - c. Corroborar la comprensión del estudiante mediante preguntas.
 - d. Brindar resumen de ideas principales.
 - e. Coordinar con la logopeda para que se pueda introducir el nuevo vocabulario de clases en las sesiones logopédicas individualizadas para que el estudiante esté familiarizado con éste con anterioridad de manera que sirva de refuerzo.
 - f. Escribir en la pizarra la información más importante o darla por escrito. Ejemplo: fechas de proyectos y exámenes, horarios, normas.
7. Recursos:
- a. Usar medios informáticos para proveer formatos de audio, subtítulos, lenguaje de señas, avisos persistentes y utilizar vocabulario claro y sencillo.
 - b. Utilizar programas diseñados para trabajar el desarrollo del lenguaje oral, su estructura, vocabulario, comprensión y lectura.
 - c. Proporcionar por escrito los enunciados de las pruebas de evaluación, ya que dictar los enunciados de manera oral no garantiza la comprensión, mientras que por escrito si se facilita la comprensión.
8. Estrategias de evaluación:
- a. Facilitar por escrito los criterios de evaluación.

- b. El intérprete puede traducir en señas los enunciados de la prueba para mejor comprensión.
- c. Evaluar al estudiante sordo con los mismos objetivos que al estudiante oyente, con un plan individualizado según sea la necesidad.
- d. Dar tiempo adicional al estudiante sordo para realizar pruebas escrita.
- e. Valorar la interpretación de los contenidos que ha realizado el estudiante más que los aspectos gramaticales empleados.
- f. Optar por pruebas de respuestas cortas y concisas.
- g. Usar lenguaje de señas para evaluar al estudiante cuando su expresión escrita sea difícil de comprender.

9. Estrategias sociales:

- a. El tutor debe ofrecer al estudiante seguridad, aceptación y aprecio, para fortalecer la confianza en la comunicación con otros. Debe reconocer el progreso en el aprendizaje y facilitar la autonomía.
- b. Favorecer la aceptación de la sordera en el estudiante, su identificación con otros estudiantes, la solución de conflictos internos, fortalecer auto concepto y autoestima mediante las interacciones con otros. Los centros escolares orales inclusivos ayudan en estos aspectos.
- c. Favorecer el intercambio entre las familias de estudiantes sordos, esto se puede dar de manera espontánea en la dinámica escolar.

- d. Apoyar el conocimiento y el respeto de la cultura sorda por parte de los profesores y los compañeros oyentes para ayudar en la construcción de una identidad saludable en los estudiantes con problemas auditivos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El término metodología hace referencia al modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Los supuesto teóricos, las perspectivas, y los propósitos, llevan a la selección de una u otra metodología. (Quecedo y Castaño, 2002, p.7). A continuación, se presentará la metodología utilizada para la realización del presente trabajo documental.

En esta sección se describen los métodos, técnicas y procedimientos que fueron empleados para el logro de los objetivos y las preguntas de investigación propuestos en el estudio *Estudio sobre implicaciones de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores: una investigación documental*.

Diseño de la investigación

Debido a la naturaleza de la investigación, este estudio es considerado un estudio documental pues sienta sus bases en el uso de diferentes fuentes de documentos para generar datos (Ponce, 2016). El diseño metodológico de esta investigación fue uno cualitativo con un enfoque exploratorio. La investigación cualitativa se enfoca en las descripciones de los datos de estudio. Estudia el contexto desde una perspectiva holística e inductiva (Quecedo y Castaño, 2002). Además, esta investigación se orienta por ser una investigación de tipo exploratoria. El objetivo de este tipo de diseño es explorar un tema o problema de investigación poco estudiado, que no haya sido abordado antes o solamente se tengan ideas relacionadas con el problema de estudio o que se desee investigar desde una perspectiva nueva. Por lo tanto, sirve para

familiarizarse con temas desconocidos o poco estudiados, identificando variables o relaciones entre ellas. (Cazau, 2006; Sampieri *et. al.*, 2010).

Sirvió como modelo el proceder de la experiencia de otros investigadores bajo temas similares sobre comparación de secuenciales (Jacobowitz, 2005; Humphries y Allen, 2008; Merzig, 2017). Y la examinación de la ejecución, perfil y atributos en la preparación de maestros frente a las demandas laborales y de la profesión. (Onu *et. al.*, 2012; Disdier, 2016). Siguiendo el modelo de esta metodología, la investigadora, luego de considerar los marcos teóricos e históricos, exploró los secuenciales de los programas académicos y los recursos disponibles dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas en Puerto Rico. También comparó los secuenciales de los programas académicos de formación de maestros de Puerto Rico con los secuenciales de otros países. Identificó las estrategias o mecanismos para la inclusión del estudiante con discapacidad auditiva en el salón clases. Y como último objetivo, evaluó las implicaciones educativas para la implementación de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores, tomando en cuenta el perfil del estudiante con discapacidad auditiva y el marco epistemológico del currículo para dichos estudiantes con el fin de contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los secuenciales de los programas académicos de formación docente de nivel primario en Puerto Rico?
2. ¿Qué recursos dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas hay disponibles en Puerto Rico y cuáles de éstos son contemplados en los secuenciales de programas académicos de formación docente?
3. ¿Qué semejanzas y/o diferencias surgen de la comparación de los secuenciales de programas académicos en Puerto Rico con los secuenciales de otros países?

4. ¿Qué estrategias se utilizan para fomentar la inclusión del estudiante sordo?
5. ¿Cuáles son las implicaciones educativas en la implementación de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores?

Proceso de la investigación

Esta investigación documental se llevó a cabo mediante la realización de diferentes pasos investigativos. El paso número uno, fue identificar un problema de interés el cual pudiera ser pertinente al área de educación especial con una expectativa de investigación alcanzable. Seguido, se escogió un tema de interés dentro de la problemática identificada y se delimitó de tal modo que el mismo fuera presentado con claridad y sin oportunidad a ambigüedades, el tema seleccionado fue: *Estudio sobre implicaciones de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores: una investigación documental*. Luego se definieron los siguientes objetivos de estudio:

1. Explorar los secuenciales de los programas académicos de formación docente de nivel primario en Puerto Rico.
2. Identificar los recursos disponibles en Puerto Rico dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas y auscultar si éstos se consideran en los secuenciales de los programas académicos de formación docente.
3. Comparar los secuenciales de los programas académico en Puerto Rico con los secuenciales de otros países.
4. Identificar las estrategias utilizadas en la inclusión del estudiante sordo para la exitosa implementación de la Ley 56.

5. Evaluar las implicaciones educativas de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores.

Estos objetivos respondieron directamente a las preguntas expuestas anteriormente. Las mismas sirven de guía para dirigir el estudio. Dichas preguntas fueron contestadas mediante el análisis de fuentes documentales recopilados.

Se accedió a la biblioteca virtual de la Universidad Metropolitana en Cupey y Google Académico para la selección de documentos e investigaciones característicos en su veracidad, confiabilidad y calidad, con información pertinente para la investigación. Se realizó una búsqueda de diferentes páginas universitarias para explorar secuenciales de preparación de maestros en Puerto Rico y otras partes del mundo. El uso de investigaciones de campo, artículos, vídeo, diccionarios, libros impresos y virtuales, "blogs" o páginas, periódicos, informes estadísticos cartas circulares, manual de acomodo razonable, y leyes vigentes que rigen la educación de Puerto Rico estructuraron la información para ser presentada de manera entendible con el uso de técnicas que serán descritas a continuación.

Análisis de datos

Desde una perspectiva cualitativa se recolectó información y datos, no de medición numérica, para responder a las preguntas de investigación. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Dichos datos fueron aglomerados en representaciones que facilitaron su comprensión y análisis. Los mismos fueron presentados en tablas, figuras, diagramas o esquemas y listas. Estas formas de recopilación, organización y representación de datos dependieron del tipo de información recolectada, del diseño de investigación utilizado y los objetivos propuestos. Esto,

con el fin de interpretar la relación entre las variables principales de investigación, las cuales son: las implicaciones de la Ley 56 y los secuenciales de formación docente de futuros educadores. A raíz de los hallazgos y análisis de los datos recopilados se procedió a la realización de conclusiones y recomendaciones relacionadas a la problemática del tema investigativo.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

En este capítulo se presenta la información revisada y utilizada para contestar las preguntas de investigación. A continuación, se presentarán el total de fuentes que fueron consultadas para dicho propósito. Entre éstas se encuentran, artículos de revistas, investigaciones, periódicos, libros, artículos de internet, secuenciales, vídeos, páginas de redes sociales oficiales, documentos legales, estadísticas y cursos cortos en Puerto Rico.

Nota aclaratoria: Las tablas y figuras presentadas en este capítulo, no guardan un orden lógico, debido a que fueron presentadas en el capítulo II con esas numeraciones, como parte de la revisión de literatura. Las mismas fueron diseñadas por la investigadora.

La Tabla 20 y Figura 7, que se presentan más adelante, reflejan un total de 93 fuentes consultadas para el cumplimiento de objetivos y la contestación de preguntas guías en la presente investigación. Los artículos de revistas y los artículos de internet coinciden en representar un 15%, el cual se traduce en la consideración de 12 artículos de revistas y 12 artículos de internet. Se utilizaron 11 investigaciones y 11 secuenciales, ambos representados con un 14%. Los documentos legales constituyen el 21% de las fuentes consultadas, traducido en 18 documentos. El uso de 3 periódicos, 8 libros, 3 estadísticas, 1 página oficial de red social y 1 vídeo, son representados en la tabla número 20 y en la figura número 7 con un 1% cada uno. Por último, los recursos de cursos cortos que están dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas en Puerto Rico que fueron consultados representaron un 16%, constituyendo este porcentaje, la identificación de 13 fuentes.

Tabla 20

Fuentes consultadas para el cumplimiento de objetivos y contestación de preguntas guías

Fuente	Cantidad	Porcentaje
Artículos de revista	12	15%
Investigaciones	11	14%
Periódicos	3	1%
Libros	8	1%
Artículos de internet	12	15%
Secuenciales	11	14%
Vídeos	1	1%
Páginas oficiales de redes sociales	1	1%
Documentos legales	18	21%
Estadísticas	3	1%
Cursos cortos	13	16%
Total: 93		

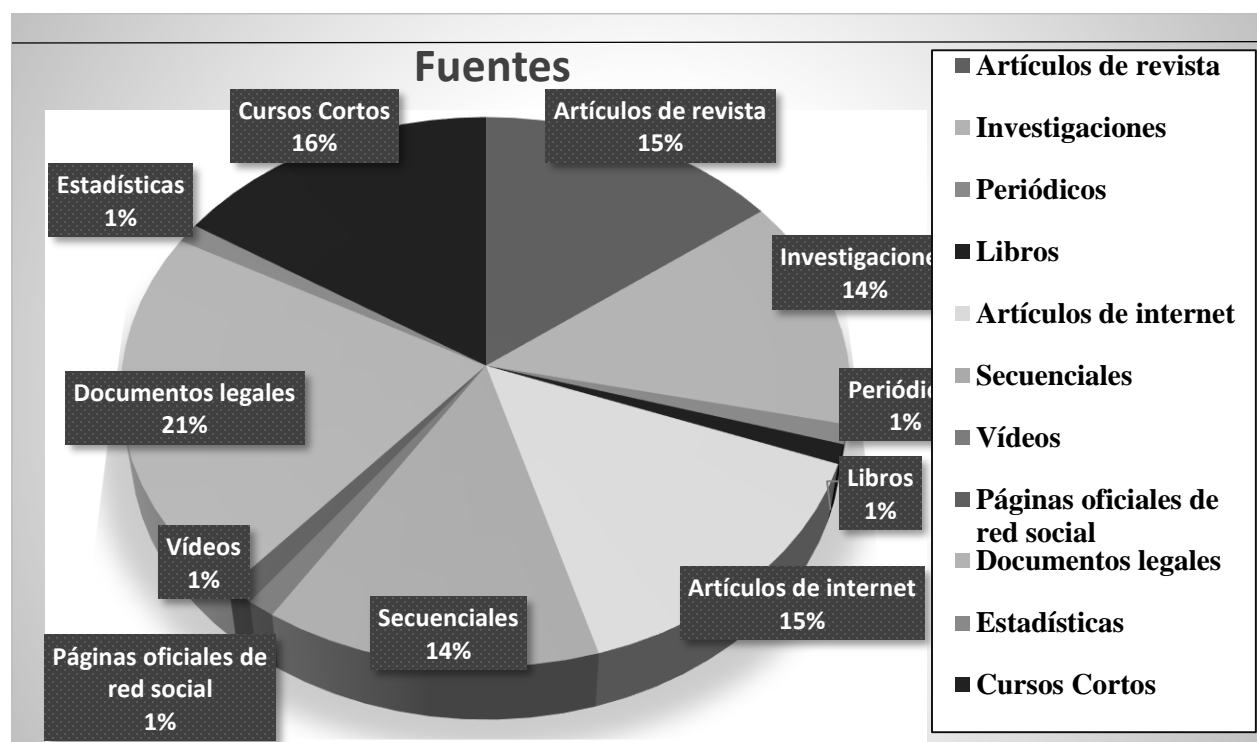


Figura 7. Presentación gráfica de la distribución de las fuentes consultadas

Pregunta 1

¿Cuáles son los secuenciales de los programas académicos de formación docente de nivel primario en Puerto Rico?

Para la contestación de la primera pregunta de investigación se consultaron los ofrecimientos académicos de cuatro universidades en Puerto Rico. Se consideraron diferentes instituciones para representar un panorama más amplio de dichos ofrecimientos. Las instituciones consultadas fueron la Universidad de Puerto Rico en Humacao en la cual se ofrece un Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial. La segunda universidad consultada fue la Universidad Interamericana la cual ofrece un Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario. En tercer lugar, se consideró la Universidad Metropolitana de Cupey la cual ofrece un Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3. Y, por último, se consultó a la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, la cual ofrece un programa único en su clase en Puerto Rico, el Bachillerato en Educación Elemental Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo Sordo. (Ver Figura 8).



Figura 8: Universidades consultadas que ofrecen programas académicos de formación docente en Puerto Rico

A continuación, los secuenciales presentados en el capítulo dos que atienden la pregunta número uno. Se encontró que el secuencial del Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la Universidad de Puerto Rico en Humacao cuenta con 18 cursos de concentración, una variedad de 6 cursos electivos en educación especial y 5 cursos electivos libres. En los cursos de concentración se pueden apreciar los siguientes: EDFU 3045: Observación participe en el salón de clase, EDFU 3001 y 3002 Crecimiento y desarrollo humano I y II, EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación, EDES 4006: Introducción a la enseñanza de niños excepcionales, EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la educación, EDPE 3035: La enseñanza de música en el nivel primario, EDES 4005: Desviación de conducta, EDPE 3002: Las artes del lenguaje en la escuela elemental, EDFU 3028: La familia como agencia de cambio social, EDPE 4007: Literatura infantil, COMU 1017: Tecnología y rec. Para el aprendizaje, EDFU 4069: El aprendizaje de la matemática, la ciencia y los estudios sociales, EDPE 3035: La enseñanza de arte en el nivel primario, EDPE 3031: La enseñanza de la lectura, EDPE 3036: Metodología de la enseñanza del inglés en el jardín de infantes y primer grado, EDPE 4025: Práctica docente en la escuela elemental, EDPE 3029: La enseñanza de la educación física en la escuela elemental y EDPE 3057: Diagnóstico y evaluación del aprendizaje.

En los cursos electivos en educación especial se consideró: EDES 4015: El niño mentalmente retardado, EDES 4016: La enseñanza del niño mentalmente retardado, EDES 4025: La enseñanza del niño con defectos de habla, EDES 4026: La enseñanza del niño con defectos de audición, EDES 4028: La enseñanza del niño con defectos visuales y EDES 4036: Funciones Sensoriales y sus implicaciones educativas. Por último, se presentó la variedad de cursos electivos libres: EDFU 3008: Implicaciones educativas de los problemas sociales y económicos

en Puerto Rico, EDFU 3017: Pruebas de medición y evaluación, EDFU 3046: La enseñanza de la salud en la escuela elemental, EDFU 4007: Principios de investigación en educación, EDPE 4095: La enseñanza de jardín de niños. (UPRH, 2017). (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Secuencial del Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la UPRH

Cursos Curriculares (de concentración)	Cursos electivos en Educación Especial	Cursos electivos libres
EDFU 3045: Observación partícipe en el salón de clase	EDES 4015: El niño mentalmente retardado	EDFU 3008: Implicaciones educativas de los problemas sociales y económicos en Puerto Rico
EDFU 3001 y 3002 Crecimiento y desarrollo humano I y II	EDES 4016: La enseñanza del niño mentalmente retardado	EDFU 3017: Pruebas de medición y evaluación
EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación	EDES 4025: La enseñanza del niño con defectos del habla	EDFU 3046: La enseñanza de salud en la escuela elemental
EDES 4006: Introducción a la enseñanza de niños excepcionales	EDES 4026: La enseñanza del niño con defectos de audición	EDFU 4007: Principios de investigación en educación
EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la educación	EDES 4028: La enseñanza del niño con defectos visuales	EDPE 4095: La enseñanza de jardín de niños
EDPE 3035: La enseñanza de música en el nivel primario	EDES 4036: Funciones sensoriales y sus implicaciones educativas	
EDES 4005: Desviación de conducta		
EDPE 3002: Las artes del lenguaje en la escuela elemental		
EDFU 3028: La familia como agencia de cambio social		
EDPE 4007: Literatura infantil		
COMU 1017: Tecnología y rec. Para el aprendizaje		
EDFU 4069: El aprendizaje de matemática, ciencia y estudios sociales		

Continuación...

EDPE 3035: La enseñanza de arte en el nivel primario

EDPE 3031: La enseñanza de lectura

EDPE 3036: Metodología de la enseñanza de inglés en jardín de infantes y primer grado

EDPE 4025: Práctica docente en la escuela elemental

EDPE 3029: La enseñanza de educación física en escuela elemental

EDPE 3057: Diagnóstico y evaluación del aprendizaje

Por otra parte, el secuencial del Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana contó con 27 cursos de concentración: EDUC 2022: Sociedad y Educación, EDUC 4012: Investigación en la Sala de Clases, EDUC 2060: Integración de la Tecnología en la Educación EDUC 3090: Literatura Infantil, EDUC 2031: Psicología del Desarrollo EDUC 3075: Currículo, Enseñanza y Evaluación de las Matemáticas en los Grados Primarios (K-3), EDUC 3083: Currículo, Enseñanza y Evaluación de los Estudios Sociales en los Grados Primarios (K-3) EDUC 3185: Currículo, Enseñanza y Evaluación del Inglés en los Grados Primarios (K-3), EDUC 2870: Población estudiantil excepcional EDUC 3013: Estrategias de enseñanza, GEMA 1001 y 1002: Matemáticas para maestros I y II EDUC 2032: Psicología del aprendizaje, EDUC 3150: El jardín de niños en el Programa Escolar EDUC 3130: Las Bellas Artes en el Proceso Educativo, EDUC 3170: Los Padres y Madres como Educadores EDUC 4552: Integración de Conocimientos Profesionales, EDUC 3225: Lectura-Escritura en los Grados Primarios, EDUC 4110: El Juego del Niño como Proceso de Aprendizaje, EDUC 2021: Historia y Filosofía de la Educación, EDUC 1080, 2890, 4013B y 3015 Experiencias de Campo en el Escenario Educativo I, II y III,

EDUC 4050: Diseño de Currículo EDUC 4011: Evaluación y Avaluación y EDUC 4551:

Integración de Conocimiento. (UI, 2014). (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Secuencial del Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana

Cursos de concentración	
EDUC 2022: Sociedad y Educación	EDUC 4012: Investigación en la Sala de Clases
EDUC 2060: Integración de la Tecnología en la Educación	EDUC 3090: Literatura Infantil
EDUC 2031: Psicología del Desarrollo	EDUC 3075: Currículo, Enseñanza y Avaluación de las Matemáticas en los Grados Primarios (K-3)
EDUC 3083: Currículo, Enseñanza y Avaluación de los Estudios Sociales en los Grados Primarios (K-3)	EDUC 3185: Currículo, Enseñanza y Avaluación del Inglés en los Grados Primarios (K-3)
EDUC 2870: Población estudiantil excepcional	EDUC 3013: Estrategias de enseñanza
GEMA 1001 y 1002: Matemáticas para maestros I y II	EDUC 2032: Psicología del aprendizaje
EDUC 3150: El jardín de niños en Programa Escolar	EDUC 3130: Las Bellas Artes en el Proceso Educativo
EDUC 3170: Los Padres y Madres como Educadores	EDUC 4552: Integración de Conocimientos Profesionales
EDUC 3225: Lecto-Escritura en los Grados Primarios	EDUC 4110: El Juego del Niño como Proceso de Aprendizaje
EDUC 2021: Historia y Filosofía de la Educación	EDUC 1080, 2890, 4013B y 3015 Experiencias de Campo en el Escenario Educativo I, II y III
EDUC 4050: Diseño de Currículo	EDUC 4011: Evaluación y Avaluación
EDUC 4551: Integración de Conocimiento	

Los cursos de concentración contemplados en el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana k-3 de la Universidad Metropolitana fueron 27: MATH 103-104 o MATH 101-102: matemáticas para maestros I y II EDUC 106:

Introducción a la educación, SCIE 116- 117 o SCIE 111-112: Ciencias integradas para maestros I y II EDUC 135: Fundamentos de la educación, EDUC 220: La enseñanza de las artes del lenguaje en la educación temprana EDUC 173: Crecimiento y desarrollo humano, EDUC 323: Literatura para niños EDUC 180: Experiencia Clínica I, EDUC 350: Metodología de la enseñanza de las ciencias K-3 EDUC 202: Tecnología educativa y diseño de materiales, EDUC 223: Metodología de enseñanza inglés K-3 EDUC 204: Introducción al niño excepcional, EDUC 352: Metodología de la enseñanza de la matemática K-3 EDUC 280: Experiencia Clínica II, EDUC 356: Metodología de enseñanza estudios sociales K-3 EDUC 276: Organización y manejo de sala de clases, EDUC 443: Práctica docente EDUC 410: Introducción a la investigación educativa, EDUC 409: Evaluación y Medición EDUC 390: Diseño curricular, EDUC 436: Seminario de Integración EDUC 435: Seminario Interdisciplinario, MATH 112: Álgebra Intermedia II PHED 207: Juegos y Deportes y COIS 202: Computadora: Herramienta Central. (UMET, 2017). (Ver Tabla 9).

Tabla 9

Secuencial del Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3, Universidad Metropolitana

Cursos de concentración y cursos profesionales	
MATH 103-104 o MATH 101-102: matemáticas para maestros I y II	EDUC 106: Introducción a la educación
SCIE 116- 117 o SCIE 111-112: Ciencias Integradas para maestros I y II	EDUC 135: Fundamentos de la educación
EDUC 220: La enseñanza de las artes del lenguaje en la educación temprana	EDUC 173: Crecimiento y desarrollo humano
EDUC 323: Literatura para niños	EDUC 180: Experiencia Clínica I
EDUC 350: Metodología de enseñanza ciencias K-3	EDUC 202: Tecnología educativa y diseño de materiales
EDUC 223: Metodología de enseñanza inglés K-3	EDUC 204: Introducción al niño excepcional
EDUC 352: Metodología de enseñanza de matemática K-3	EDUC 280: Experiencia Clínica II

Continuación...

EDUC 356: Metodología de enseñanza estudios sociales K-3	EDUC 276: Organización y manejo de sala de clases
EDUC 443: Práctica docente	EDUC 410: Introducción a la investigación educativa
EDUC 409: Evaluación y Medición	EDUC 390: Diseño curricular
EDUC 436: Seminario de Integración	EDUC 435: Seminario Interdisciplinario
MATH 112: Álgebra Intermedia II	PHED 207: Juegos y Deportes
COIS 202: Computadora: Herramienta Central	

En el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial Impedimento Auditivo- Sordo de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras se observó 14 cursos medulares: FED 4001,4002,4003: Seminario Reflexivo I, II, III, EDFU 3011: Fundamento el Desarrollo Humacao, EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación, EDFU 4007: Principios de Investigación, EDFU 3013: Evaluación del Aprendizaje, EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la educación, TEED 3017: Integración de la tecnología y el uso de la computadora en el currículo del nivel elemental, EDES 4110: Práctica Docente Auditivo (sordo) EDPE 4121, 4122: Seminario currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación, EDPE 3011: La enseñanza de las matemáticas en el nivel elemental, EDPE 3020: Música y movimiento corporal en los grados primarios y EDPE 3050: Las artes plásticas y teatrales primarios.

Se observaron 3 cursos de Concentración: EDPE 3060: El desarrollo de la lectura en el nivel primario K3, EDES 4116: Teoría y metodología del desarrollo del lenguaje de sordos y sordos parciales, EDPE 3034: Avaluación y diagnóstico en el proceso de la lectoescritura. También, se contemplaron 6 cursos de educación especial: EDES 4006: Naturaleza y necesidades de los educandos excepcionales, EDES 4005: Naturaleza y necesidades de los niños y adolescentes con deseos emocionales, EDES 4026: Manejo y administración de la sala inclusiva, EDES 4019: Naturaleza y diagnóstico de las habilidades específicas para el

aprendizaje de los niños, EDES 3205: Asistencia tecnológica para personas con impedimentos y EDES 4000: Metodología de la enseñanza en la educación especial K-12. Por último, se consideraron 4 cursos de impedimento auditivo: EDES 4115: Método de la Enseñanza de lectura a estudiantes sordos y sordos parciales, EDES 4075: Naturaleza y Necesidades del niño con impedimentos auditivos, EDES 4076: Currículo y Enseñanza del niño con impedimentos auditivos, EDES 4070: Técnicas de comunicación para la población audio impedida. (UPRRP, 2015). (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Secuencial del Bachillerato en Artes en Educación Elemental, Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo-Sordo. (UPRRP).

Cursos Medulares	Cursos de Concentración	Cursos requeridos de Educación Especial	Énfasis Impedimento Auditivo
FAED 4001,4002,4003: Seminario Reflexivo I, II,III	EDPE 3060: El desarrollo de la lectoescritura en el nivel primerio K3	EDES 4006: Naturaleza y necesidades de los educandos excepcionales	EDES 4115: Método de la Enseñanza de lectura a estudiantes sordos y sordos parciales
EDFU 3011: Fundamento el Desarrollo Humacao	EDES 4116: Teoría y metodología del desarrollo del lenguaje de sordos y sordos parciales	EDES 4005: Naturaleza y necesidades de los niños y adolescentes con desajustes emocionales	EDES 4075: Naturaleza y Necesidades del niño con impedimentos auditivos
EDFU 3007: Fundamentos sociales de la educación	EDPE 3034: Evaluación y diagnóstico en el proceso de la lectoescritura	EDES 4026: Manejo y administración de la sala inclusiva	EDES 4076: Currículo y Enseñanza del niño con impedimentos auditivos
EDFU 4007: Principios de Investigación		EDES 4019: Naturaleza y diagnóstico de inhabilidades específicas para el aprendizaje de los niños	EDES 4070: Técnicas de comunicación para la población audio impedida.
EDFU 3013: Evaluación del Aprendizaje		EDES 3205: Asistencia tecnológica para individuos con impedimentos	
EDFU 4019: Fundamentos filosóficos de la Educación		EDES 4000: Metodología de la enseñanza en educación especial K-12	
TEED 3017: Integración de la tecnología y el uso de la computadora en el currículo del nivel elemental			

Continuación...

EDES 4110: Práctica
Docente Auditivo (sordo)
EDPE 4121, 4122:
Seminario currículo,
enseñanza, aprendizaje y
evaluación
EDPE 3011: La
enseñanza de las
matemáticas en el nivel
elemental
EDPE 3020: Música y
movimiento corporal en
los grados primarios
EDPE 3050: Las artes
plásticas y teatrales
primarios

Pregunta 2

¿Qué recursos dirigidos a la enseñanza de lenguaje de señas hay disponibles en Puerto Rico y cuáles de éstos son contemplados en los secuenciales de programas académicos de formación docente?

Para la contestación de la segunda pregunta de investigación se hizo referencia a la tabla expuesta en el capítulo dos. La misma se presenta a continuación. Dentro de la información recopilada se pudo identificar trece facilitadores de cursos cortos de lenguaje de señas en Puerto Rico. Los cuales son: *Sign Language Interpreters*, Instituto de Educación Profesional en Puerto Rico, División de Educación continua y Estudios profesionales en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, *Caribbean University*, Gobierno de Puerto Rico, Universidad del Sagrado Corazón, Universidad del Este, Universidad de Puerto Rico en Humacao, Universidad Metropolitana, Servicios Orientados al Sordo, Colegio San Gabriel, Universidad Interamericana de Puerto Rico y On Signs ASL E- School (en línea).

Se evidenció, que en los secuenciales consultados y destacados en la pregunta número uno, los cursos cortos de lenguaje de señas no se consideran en los secuenciales de los programas de preparación docente como cursos compulsorios, aunque las instituciones los ofrecen, éstos pueden considerarse solo como una electiva, del estudiante estar interesado en el mismo. Tal es el caso del Bachillerato en Educación Elemental con Concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, el secuencial del Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana y el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana K-3 de la Universidad Metropolitana. A excepción de las universidades anteriormente señaladas, el Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial Impedimento Auditivo – Sordo en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, contempla la enseñanza de lenguaje de señas como parte esencial de su secuencial, pues es un bachillerato dirigido exclusivamente a preparar futuros docentes de población con discapacidad auditiva. (Ver Tabla 18).

Tabla 18

Lista de cursos cortos de lenguaje de señas ofrecidos en Puerto Rico

Fuente	Nivel	Horas Contacto	Costo
<i>Sign Language Interpreters</i>	Básico/Intermedio/Avanzado	40 horas	\$180c/u
Instituto de Educación Profesional de Puerto Rico (IDEP)	Básico	___hora*	\$135
División de Educación Continua y Estudios Profesionales (DECEP) [UPR RP]	Básico	32 horas	\$150
<i>Caribbean University</i>	Básico	32 horas	\$200
Gobierno de Puerto Rico	Básico/Intermedio/Avanzado	30 horas	\$0 c/u
Universidad del Sagrado Corazón	Básico	27 horas	\$215
Universidad del Este	Básico/Intermedio	32 horas	\$220c/u
Universidad de Puerto Rico en Humacao	Básico/Intermedio/Avanzado	30 horas	\$150 (Básico/Intermedio) \$175 (avanzado)
Universidad Metropolitana	Básico/Intermedio	30 horas	\$275c/u
Servicios Orientados al Sordo (SOS)	Básico/Intermedio/Avanzado conversacional, interpretación I, II, III y IV	35 horas	\$200c/u
Colegio San Gabriel	Básico/Intermedio/Avanzado	___*	\$250 (Básico) \$220 (Intermedio) \$240 (Avanzado)
Universidad Interamericana de Puerto Rico	Básico/Intermedio	30 horas	\$160c/u

Nota: * No provee la cantidad de horas contacto.

Pregunta 3

¿Qué semejanzas y/o diferencias surgen de la comparación de los secuenciales de programas académicos en Puerto Rico con los secuenciales de otros países?

Se compararon los siguientes secuenciales de Puerto Rico: el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo- Sordo de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (UPRRP), el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación Especial con Concentración en Educación Temprana K-3 de la Universidad Metropolitana (UM), el secuencial del Bachillerato en Artes de Educación de la Niñez Temprana a Nivel Primario de la Universidad Interamericana (UI), el secuencial del Bachillerato en Educación Elemental con concentración en el Nivel Primario con un Componente en Educación Especial de la Universidad de Puerto Rico en Humacao (UPRH). Además, se comparó un secuencial de España (ES), el secuencial del Máster en Docencia e Interpretación de Lenguaje de Señas y un secuencial en Canadá (CAN), el secuencial del Programa de Formación de Maestros Para Sordos y Personas con Problemas de Audición en Ontario. En Estados Unidos se compararon los siguientes secuenciales: el secuencial del Programa de Preparación de Maestros para Sordos y Personas con Problemas de Audición en California (CA), el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación para Sordos en Florida (FL), el secuencial de la Maestría en Artes en Educación de la Universidad de Gallaudet en Colorado (CO) y el secuencial del PhD en Lenguaje, Educación, y Sociedad en Ohio (OH). (Ver Tabla 21).

Tabla 21

Diferencias y semejanzas de secuenciales académicos de formación docente en Puerto Rico y en otros países

Característica	Universidades									
	UPRRP	UM	UPRH	UI	CAN	CO	FL	OH	CA	ES
- Tiene una oferta académica de más de 30 créditos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Cuenta con un grado de especialidad dirigido a la inclusión de la población sorda o con discapacidad auditiva	X				X	X	X	X	X	X
- Enseña el lenguaje de señas únicamente como electiva		X	X	X						
- Cuenta con metodologías de enseñanza para sordos y personas con discapacidad auditiva	X				X	X	X	X	X	X
- Ofrece un grado de bachillerato	X	X	X	X	X		X			
- Ofrece un grado de maestría						X			X	X
- Ofrece un grado doctoral								X		

Luego de la comparación de los secuenciales de Puerto Rico, con los secuenciales de otros países se identificó que todos los secuenciales consultados cuentan con más de 30 créditos dentro de su oferta académica. De los diez secuenciales consultados, siete cuentan con un grado de especialidad dirigido a la inclusión de la población sorda o con discapacidad auditiva, de éstos, uno de uno (1/1) se encuentra en España, uno de uno (1/1) en Canadá, cuatro de cuatro (4/4) en Estados Unidos, y uno de cuatro (1/4) en Puerto Rico. La Universidad de Puerto Rico en

Río Piedras es la única universidad en Puerto Rico que prepara a futuros maestros especializados en la enseñanza de sordos o personas con discapacidad auditiva. Se identificó tres universidades que ofrecen un curso de lenguaje de señas únicamente como electiva, en Puerto Rico. Estas universidades fueron: la universidad de Puerto Rico en Humacao, la Universidad Metropolitana y la Universidad Interamericana. Dichas universidades no contemplan dentro de sus secuenciales el curso de lenguaje de señas como requisito de grado, pero sí como electiva, si el estudiante está interesado en tomarla.

El secuencial del Programa de Preparación de Maestros para Sordos y Personas con Problemas de Audición en California (CA), el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación para Sordos en Florida (FL), el secuencial de la Maestría en Artes en Educación de la Universidad de Gallaudet en Colorado (CO), el secuencial del PhD en Lenguaje, Educación, Sociedad en Ohio (OH) y el secuencial del Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial Énfasis Impedimento Auditivo- Sordo de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (UPRRP) cuenta con metodologías de enseñanza para sordos y personas con discapacidad auditiva como requisito de grado. En el caso de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, solo se identifica un curso como electiva dirigido a estudiantes interesados, relacionado a la enseñanza de sordos, llamado EDES 4026: La enseñanza del niño con defectos de audición.

De los secuenciales consultados seis corresponden a un grado de bachillerato, los cuales se identifican en Puerto Rico, Canadá y Florida. Además, se identificó tres grados de maestrías en Colorado, California y España. Y finalmente se un grado doctoral en el Estado de Ohio.

Pregunta 4

¿Qué estrategias se utilizan para fomentar la inclusión del estudiante sordo?

La Tabla 22, *Estrategias de inclusión para el estudiante sordo o con impedimento auditivo*, recopila las estrategias utilizadas para fomentar la inclusión del estudiante sordo. Cada estrategia estará acompañada de las fuentes y/o autores que publicaron la estrategia de turno correspondiente.

Tabla 22

Estrategias de inclusión para el estudiante sordo o con impedimento auditivo

Estrategia	Autor/ Fuente informativa
- Asistencia de personal voluntario que tenga conocimiento de lenguaje de señas para ayudar a personas con discapacidad auditiva en el ámbito escolar.	- (Carta Circular del Departamento de Educación de Puerto Rico, 2018), (Manual de Acomodo)
- El maestro deberá conocer y comprobar el funcionamiento del implante o audífonos.	- (Moreno, 2015).
- Hablar cuando haya contacto visual y evitar hablar cuando haya ruidos externos.	- (Moreno, 2015)
- Asistencia tecnológica (audífonos, sistema FM, implantes cocleares, teléfonos TTY, pizarra para maestro e intérprete, etc.)	- (Corporación del Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes, s.f.), (Ley Núm. 20 del 2004), (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Moreno, 2015)
- Enseñanza mediadora	- (Machesi, 2009; citado en Moreno 2015), (Corporación del Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes, s.f). (Moreno, 2015)
- Reuniones con padres del estudiante sordo y con el equipo interdisciplinario. (Comunicación diaria con los padres presencialmente o por libreta).	- (Moreno, 2015)
- Detección e intervención temprana	- (Organización Mundial de la salud, 2018), (Ley 311 de 2003)
- Reconocimiento oficial del lenguaje de señas nacional y el uso de intérprete	- (Ley 136 de 1996), (Organización Mundial de la salud, 2018), (Moreno, 2015)

- Ejercicios más cortos y más tiempo para contestar
 - Brindar igualdad de oportunidad de participación y expresión que a los demás compañeros
 - Ubicación del estudiante cerca del maestro y pizarra donde no haya barreras físicas ni humanas, situado a contraluz
 - Maestro hablar claro y preciso
 - Pruebas orales o manuales
 - Informar a los compañeros oyentes sobre la sordera
 - Proveer material fotocopiado
 - Servicios de anotador
 - Bosquejar lecturas
 - *Continuación...*
 - Uso de lenguaje de señas
 - Adaptaciones al currículo o Modelo Bilingüe Bicultural
 - Estrategia del "body" o el estudiante ayudador
 - Historias narrativas grabadas en vídeo usando lenguaje de señas
 - Matrícula Conjunta
 - Modalidad audio-oral/labiolectura (se considera demasiado exigente para estudiantes con discapacidad auditiva profunda).
 - Modalidad Bimodal (Principalmente oral, señando solo aquellas palabras más importantes)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Moreno, 2015)
 - (Moreno, 2015)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Moreno, 2015)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico) (Moreno, 2015)
 - (Fundación CNSE, 2003), (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Moreno, 2015)
 - (Moreno, 2015)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Moreno, 2015)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico)
 - (Departamento de Educación de Puerto Rico)
 - (Zúniga y Delgado, 2010), (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Fundación CNSE, 2003), (Moreno, 2015), (Ley Núm. 56 de 2018).
 - (Rodríguez, 2015), (Departamento de Educación de Puerto Rico), (Herrera, 2014), (Monfort y Juárez, 2002; citado en Moreno 2015), (Moreno, 2015)
 - (Moreno, 2015)
 - (Herzig, 2017), (Departamento de Educación de Puerto Rico)
 - (Metz, 2017), (Antia y Metz, 2013; citado en Metz, 2017), (Moreno, 2015), (Ley Núm. 56, 2018)
 - (Moreno, 2015)
 - (Moreno, 2015)
-

Luego de la auscultar las estrategias junto con sus fuentes consultadas, se destacaron las estrategias de inclusión para el estudiante sordo o con impedimento auditivo con más apoyo bibliográfico, éstas fueron: el uso de asistencia tecnológica (audífonos, sistema FM, implantes cocleares, teléfonos TTY, pizarra para maestro e intérprete y otros equipos), reconocimiento oficial del lenguaje de señas nacional y el uso de intérprete, el uso de lenguaje de señas, adaptaciones al currículo regular y Modelo Bilingüe Bicultural, donde se desarrolla al máximo dos lenguas de modalidad distinta, (aplicar este modelo bilingüe bicultural se considera el modo más efectivo para responder a las necesidades educativas) y la matrícula conjunta, donde estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva gozan de una enseñanza inclusiva.

En segundo lugar, se destacaron las siguientes estrategias: enseñanza mediadora y pruebas orales o manuales. Por otro lado, un ejemplo de estrategias con menos apoyo bibliográfico fue: el uso de la modalidad audio-oral/labiolectura, éste se considera demasiado exigente para estudiantes con discapacidad auditiva profunda, pues se utiliza únicamente la oralidad.

Pregunta 5

¿Cuáles son las implicaciones educativas en la implementación de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores?

Como fue antes expuesto, la Ley 56 del 2018, en su Artículo 1, establece la política pública que busca promover; que se incluya en el currículo de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico, cursos de lenguaje de señas en los diferentes niveles y fomentar la integración de ese lenguaje en los cursos regulares. Esta orden debe estimular cambios en los secuenciales de las instituciones académicas que no realizan esfuerzos para la debida inclusión y

cumplimiento de la Ley 56 en su tarea de preparar al futuro maestro. A continuación, se presentan algunas implicaciones que ésta debe tener:

- a. Se identifica la necesidad de incluir el lenguaje de señas en el currículo de formación docente, no como un curso de electiva meramente para maestros interesados, sino como un requisito de grado.
- b. Cualquier ley aprobada que no es puesta en vigor en la fecha correspondiente, no cumple con el propósito para el cual fue creada. Actualmente la Ley 56 no se encuentra en vigor.
- c. Debido a que finalmente se aspira que el lenguaje de señas sea incorporado a la corriente “regular” [Véase el Artículo 1 y 7 del anejo 1], de las materias ofrecidas, el personal docente debe estar capacitado para comunicarse con los estudiantes sordos en su lenguaje.
- d. Tomando en cuenta el ejercicio profesional, los cursos que formen parte de dichos secuenciales, deben estar aplicados a la labor de la enseñanza a oyentes y estudiantes con discapacidad auditiva partiendo de una perspectiva inclusiva.
- e. Las instituciones que cuentan con oferta en educación tienen el cometido de orientar a sus estudiantes sobre las estipulaciones e implicaciones de la Ley 56 en el ámbito escolar y profesional.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones, implicaciones y recomendaciones de la investigación documental.

Conclusión

Luego del análisis de la información revisada, se alcanzan los siguientes puntos conclusivos. Se identificaron cuatro universidades, que contemplan dentro de sus ofrecimientos académicos, carreras relacionadas a la formación de futuros docentes. En Puerto Rico se identificó solo un programa de formación docente, dirigido a la enseñanza e inclusión de estudiantes sordos o con discapacidad auditiva, éste se encuentra en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (UPRRP, 2015). Referente a los recursos para aprender lenguaje de señas disponibles en Puerto Rico, en su mayoría se trata de cursos cortos de nivel básico e intermedio, ofrecidos por instituciones u organizaciones para tomarlos de manera voluntaria, sin embargo, no están contemplados en los secuenciales como requisito de grado. Con excepción, de un grado asociado en interpretación ofrecido por la Universidad del Turabo. (TU, 2018).

Partiendo de la información recopilada, se pudo concluir que los programas académicos de formación docente no están realizando los esfuerzos necesarios para considerar el lenguaje de señas como un requisito medular para que el futuro maestro pueda estar capacitado y equipado con los conocimientos necesarios para atender a la población sorda y cumplir con las exigencias de la Ley 56.

Otro dato que se pudo concluir fue, que hay algunos pasos para la evaluación de cuán pertinente es el currículo, que no se están considerando actualmente en los secuenciales de formación docente, lo que coincidió con lo que expone la teoría de Arredondo (Addine F., 2000). Puesto que se debe evaluar el currículo vigente teniendo en cuenta las necesidades que se están presentando en el campo laboral del maestro con una población de estudiantes que cada día va en aumento y carecen de ciertas herramientas para ser totalmente incluidos como la Ley 56 demanda. Por otra parte, el perfil del futuro maestro debería volver a delimitarse tomando en consideración los nuevos cambios legales que dan paso con la Ley 56. Su perfil no debe limitarse al aspecto de enseñar, sino que debe abarcar el cómo hacerlo, partiendo de las necesidades de los estudiantes.

El modelo de Arredondo destacó que el mercado del trabajo profesional egresado debe ser estudiado, según las más recientes estadísticas (SM, 2016; citado en Primera Hora, 2017), la población de educación especial está en aumento, y como es de notarse las exigencias de la Ley 56, demandan del maestro un esfuerzo adicional en la comunicación e inclusión de estos estudiantes. Tomando esto en consideración, las instituciones deberán a empezar a realizar esfuerzos para capacitar a los futuros maestros y hacerlos competentes para cumplir con tal demanda en un mercado de trabajo cambiante con nuevos desafíos y necesidades. Esto lleva al siguiente punto de Arredondo, los recursos institucionales deben ser considerados, la universidad debe verse como el ente facilitador y de formación para el futuro maestro. Las instituciones deben considerar los cambios de la sociedad y adaptarse a ellos, con el uso de sus propios recursos, y de no tenerlos, entonces desarrollarlos. De esta manera que el futuro maestro podrá encontrar los recursos que necesita para su capacitación en las facilidades de las instituciones del país, de lo contrario se verán obligados a instruirse en el extranjero, donde haya las herramientas

que necesitan. Aspecto que continuaría manteniendo la necesidad de instrucción de lenguaje de señas en las escuelas de Puerto Rico para la inclusión del estudiante con discapacidad auditiva, pues, aunque muchos estudiantes se propongan volver para servir en la isla, esto no está totalmente garantizado, teniendo un efecto directo en la práctica de la Ley 56, pues si no se tienen los recursos que se necesitan para que la Ley 56 se lleve a cabo, puede verse limitado su cumplimiento a cabalidad. Por otra parte, partiendo de la teoría de la comunicación (Jiménez, 2014), es necesario que el futuro maestro hable el mismo código, es decir, el mismo lenguaje con sus estudiantes para que la comunicación se pueda llevar a cabo de manera eficaz, aspecto que debe ser contemplado por las instituciones del país.

A diferencia de Puerto Rico que solo la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras lo contempla, la totalidad de las universidades extranjeras consultadas tanto en Estados Unidos, como en Canadá y España, cuentan con metodologías de enseñanza para sordos y personas con discapacidad auditiva. En Buenos Aires, se observó el mismo interés respecto a estas metodologías y el uso de lenguaje de señas, pues la Cámara de Diputados aprobó el proyecto de declaración en el cual se solicita la incorporación del curso de lenguaje de señas argentina en los secuenciales de institutos superiores de formación docente, Vanessa Zuccari (2018) subrayó en una entrevista para *La Gaceta*:

Focalizando en nuestros futuros docentes, vemos necesario que puedan acceder en su plan de estudio a la materia de Lenguaje de Señas Argentinas, con la finalidad de obtener una formación que les brinde herramientas para afrontar su trabajo como profesionales en los distintos campos en los que se desempeñen (Zuccari V., 2018; citado en La Gaceta, 2018).

Este esfuerzo, no solamente parece ser uno de país o nación, sino que mundialmente se está reconociendo la necesidad de instrucción en el lenguaje de señas regionales debido a la demanda laboral y la necesidad comunicativa en los diferentes escenarios educativos.

La perspectiva FODA es una buena herramienta para estudiar el perfil del maestro (Rivero, 2018). La revisión de literatura y los hallazgos han apuntado a que el futuro maestro debe tener conocimiento sobre ciertas estrategias y modalidades. Entre estas están las estrategias comunicativas, estrategias para la comprensión, estrategias de ubicación, estrategias de inteligibilidad, estrategias metodológicas, estrategias para la receptividad, recursos y estrategias de evaluación. Dentro de las modalidades a considerar, se incluye, el Modelo Bilingüe Bicultural (Herrera, 2014), donde se desarrolla al máximo dos lenguas de modalidad distinta y matrícula conjunta. (Antia, & Metz, 2013; citado en Metz, 2017).

Desde el marco teórico FODA, el tener conocimiento de estas estrategias y modalidades se traduce en fortalezas del profesional docente como facilitador y educador de estudiantes ya sean típicos o con discapacidad auditiva. El que el maestro o futuro maestro pueda identificar sus fortalezas en las diferentes áreas, se vincula directamente con la satisfacción de necesidades para la autorrealización (Quintero, s.f.) y el evitar del burnout (Leka & Jain, 2010; citado en Boujut, et al. 2016). Poder tener el conocimiento y las destrezas para ser lo que se nació para ser y hacer lo que se nació para hacer (Quintero, s.f.), abre paso a la satisfacción laboral independientemente de la población estudiantil que se atiende.

Las implicaciones antes observadas, no solamente se pueden vincular a los secuenciales en consideración de la Ley 56 y al perfil del futuro maestro, sino que puede inclinarse también al aspecto de la enseñanza desde la teoría de aprendizaje social, donde se considera al maestro como el modelo a seguir de los estudiantes, del cual éstos aprenderán mediante su ejemplo (Bandura, 1987; citado en Cherem et.al., 2015). He aquí una razón más de alentar esfuerzos de las instituciones del país para capacitar a futuros docentes con los debidos conocimientos para lograr la inclusión que la Ley 56 demanda, y de esperar un compromiso por parte del

Departamento de Educación, y el Gobierno para atender la actual necesidad y garantizar el cumplimiento de la Ley 56.

Implicaciones

A continuación, las implicaciones principales que han surgido de los hallazgos y conclusiones obtenidas. Las mismas están divididas en implicaciones relacionadas al campo investigativo, al currículo, a la parte económica, relacionadas al campo laboral e implicaciones relacionadas a la Ley 56.

1. Implicaciones relacionadas al campo investigativo

- a. La escasez de investigaciones en el campo puede repercutir en desconocimiento sobre la población sorda o con discapacidad auditiva del país.

2. Implicaciones relacionadas al currículo

- a. El curso de lenguaje de señas es ofrecido por la mayoría de las instituciones como electiva, por lo tanto, no está contemplado en los secuenciales de formación docente.
- b. Los secuenciales de formación docente no están atemperados a las exigencias de la Ley 56, lo que resulta en limitadas opciones de especialidad en el campo y la posibilidad de que los futuros maestros no estén preparados ni informados sobre las implicaciones de la ley.

3. Implicaciones económicas

- a. Debido a la falta de fondos, es necesario que el Departamento de Educación y gobierno de Puerto Rico den paso a estrategias innovadoras para suplir los gastos que se requieran en el proceso de implementación y seguimiento de la ley.

4. Implicaciones relacionadas al campo laboral

- a. Los niños con discapacidad auditiva generalmente requieren de educación especial para una educación adecuada (NICHCY, 2010), maestros no debidamente preparados en el campo enfrentarán un reto a la hora de educar niños con discapacidad auditiva.
- b. Con la nueva iniciativa de la carta circular del 26 de noviembre de 2018, que busca personas que brinden servicio voluntario para que sirvan de enlace a niños con discapacidad auditiva en los escenarios escolares en lo que la Ley 56 entra en vigor completamente, se puede correr el riesgo de perder de perspectiva la necesidad que tiene el docente de aprender lenguaje de señas y no considerar necesario el que las instituciones de formación docente se atemperen a la Ley 56.

5. Implicaciones relacionadas a la Ley 56

- a. La Ley 56 fue aprobada, pero por falta de un plan concreto y estratégico para su implementación, no está en vigor todavía.
- b. El que la Ley 56, tenga dos enfoques (incluir curso de lenguaje de señas en las escuelas y el dar las clases regulares en lenguaje de señas a largo plazo), requiere que se haga un doble plan estratégico, los cuales no se tienen actualmente de manera concreta.

Recomendaciones

Basado en la información presentada mediante esta investigación documental, se efectúan múltiples recomendaciones dirigidas a las instancias abarcadas. Éstas se encuentran dirigidas a la aspiración del desarrollo de un ambiente que propicie la inclusión. Las recomendaciones estarán basadas en los hallazgos del estudio.

En primer lugar, debido al enfoque de este estudio compete iniciar por las recomendaciones dirigidas a las instituciones académicas, especialmente aquellas que cuentan con facultades o departamentos que preparan a futuros docentes. Cabe destacar nuevamente, que la medida, con una ambición positiva, aspira a que el lenguaje de señas se integre en los secuenciales.

1. Una recomendación fundamental es que se realice una revisión de currículos y secuenciales para que se atemperen a la política pública de la Ley 56.
2. Cada uno de los programas académicos, inclusive aquellos de carácter general en el campo de la educación, deben contar con un curso en el cual se incorpore la Ley 56, a la presentación de legislaciones que cobijan a la población de estudiantes con alguna discapacidad desde el aspecto legal y cultural de la población sorda del país.
3. Se recomienda el desarrollo de una especialidad o subespecialización que brinde la oportunidad de llevar a cabo una segunda concentración o un grado menor (*minor*) dirigida a la educación del estudiante sordo que integre cursos de lenguaje de señas.
4. Coordinar entre el Departamento de Educación, gobierno e instituciones universitarias para que se estructure y se haga viable el desarrollo de preparaciones de Grados Asociados, Bachilleratos y/o Maestrías dirigidas a la formación de maestros especializados en discapacidad auditiva e interpretación. De esta manera, el futuro maestro no solo podrá entender esta población, sino que tendrá la capacidad de cumplir con la visión a largo plazo de la Ley 56, brindar las todas las materias regulares en lenguaje de señas para una total inclusión.
5. Establecer comunicación y acuerdos colaborativos con organizaciones o grupos que sirven a la población sorda para consultoría en el desarrollo de los cursos o secuenciales antes

señalados, tomando de modelo el desarrollo de proyectos similares en otros países, siempre y cuando éstos se adapten a la realidad puertorriqueña.

A pesar de que el enfoque principal de esta investigación es la relación de una legislación en los secuenciales que forman educadores en el país, se entiende que la finalidad es la implementación en el sistema de educación público. Por lo tanto, se recomienda al Departamento de Educación lo siguiente:

1. Realizar investigaciones de campo dirigidas a contabilizar a la población sorda o con discapacidad auditiva del país y auscultar su estado con relación a aspectos de servicios de salud, servicios legales, servicios educativos, oportunidades laborales, realidad del núcleo familiar y social entre otros, para tomar decisiones informadas.
2. Gestionar a través de instituciones gubernamentales y federales la asignación de fondos necesarios para llevar a cabo investigaciones de campo y la implementación de futuros proyectos relacionados.
3. Realizar convocatorias para el reclutamiento y la contratación de profesionales especializados en el lenguaje de señas que se integren al comité de asesoramiento para el diseño y redacción del currículo con el fin de brindar la enseñanza del lenguaje de señas en Puerto Rico.
4. Establecer vínculos y acuerdos colaborativos con organizaciones o grupos que sirven a la comunidad de sordos para asesoría de los asuntos dirigidos a este sector.
5. Realizar la asignación de fondos dirigidos a financiar la implementación del currículo de lenguaje de señas en el sistema de educación pública del Puerto Rico aspirando a una modalidad bilingüe bicultural.

6. Orientar a la comunidad escolar sobre los derechos de la comunidad sorda, los servicios disponibles y el plan para la implementación de la Ley 56 del 2018.
7. Desarrollar módulos sobre el lenguaje de señas para brindar adiestramientos a maestros, considerando las diferentes modalidades actuales de enseñanza.
8. La carta circular publicada el 26 de noviembre de 2018 llamada, banco de Talentos Sobre Lenguaje de Señas, busca identificar voluntarios que tengan bachillerato, grados asociados y/o certificaciones de lenguaje de señas avanzado para asistir a estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en las escuelas en lo que se sientan las bases para que la Ley 56 entre en vigor completamente. Como método de transición entre el trabajo voluntario temporal y la responsabilidad del maestro de cumplir con la Ley 56 ya establecida, se recomienda gestionar a través del Departamento de Educación unos cursos compulsorios de educación continua dirigidos a la educación inclusiva de personas con discapacidad auditiva y lenguaje de señas americano.

Luego de conocer la información anteriormente expuesta, se pudo concluir que actualmente las instituciones no están reuniendo esfuerzos necesarios para atemperar sus secuenciales de programas de preparación de maestros a las exigencias de la Ley 56. Es por esto, que se recomienda que se reconozca lo antes posible, implicaciones de la Ley 56 en los secuenciales de formación docente de futuros educadores para que éstos puedan capacitarse para brindar un servicio de excelencia, suplir las necesidades de sus estudiantes, independientemente de sus particularidades y hacer posible el que la Ley 56 se ponga en vigor en las Escuelas Públicas de Puerto Rico.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2000) *Diseño Curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
- Aguado J. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Universidad Murcia. Recuperado de [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Algueró, M. (2018) Lenguaje de signos para niños con necesidades especiales: Qué niños tienen que utilizar lengua de signos para comunicarse. *guiainfantil.com* Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/salud/lenguaje/lenguaje-de-signos-para-ninos-con-necesidades-especiales/>
- Americans with Disabilities Act of 1990, P.L. 110-325 según enmendada por Public Law 113–287 por el Congreso de los Estados Unidos, 19 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://legcounsel.house.gov/Comps/Americans%20With%20Disabilities%20Act%20Of%201990.pdf>.
- Asociación de Maestros de Puerto Rico (2018), *Programa de Lenguaje de Señas: Nivel básico-intermedio - avanzado*. Gobierno de Puerto Rico. Recuperado de <http://oathr.pr.gov/en-us/IDEA/Programa-de-Lenguaje-de-Se%C3%B1as>
- Baleiro, A. (2014). Declaraciones de la UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 261 – 294. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>
- Bonilla A. (2018) Anatomía del oído. Microtia Congenital Ear Deformity Institute International Center For Ear Reconstruction. Recuperado de
- Boujut E., Cappe E., Dean A., Grouselle A., (2016), *Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized School in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout*. Research in J Autism Dev Disord. Springer
- Boys Town National Research Hospital (2018). *Costo de Implantes Coclear*. Baby Hearing.org. Recuperado de <https://www.audiciondelbebe.org/aparatos/costo-de-implantes-coclear>
- Burad V. (2010). El audismo. Cultura Sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/el-audismo/>
- Caribbean University (2017). *Programas de Educación Continua*. Recuperado de http://www.caribbean.edu/Educacion_continua/ed_continua_2.pdf.

- Carta Circular del 26 de noviembre de 2018: Banco de Talentos Sobre Lenguaje de Señas.
Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Comunicados%20Oficiales/201811271120-FIRMADO.pdf>
- Cazau P. (2006), *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires Recuperado de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS.pdf>
- Cherem A., García C., García D., Gómez D., García D., Ruíz D., Morales A... García C., (2015). *Aprendizaje Social de Albert Bandura: Marco teórico*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cíceros (2007). *Elementos de la Comunicación*. Recuperado de http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso1/t1/teoria_1.htm
- CJA (s.f.) *Breve Reseña Sobre Aspectos Fundamentales de la Sordera*. Corporación de Joaquín de los Andes. Recuperado de <http://www.joaquindelosandes.cl/sitio/sordera.pdf>
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952), según enmendada 1970.
Recuperado de <http://www.ramajudicial.pr/leyes/Constitucion-Estado-Libre-Asociado-PR.pdf>
- Cornell University (2016). *Disability Status Report of Puerto Rico*. Yang-Tan Institute on Employment and Disability at the Cornell University ILR School. Recuperado de http://www.disabilitystatistics.org/StatusReports/2016-PDF/2016-StatusReport_PR.pdf?CFID=8906822&CFTOKEN=a182cb22e3bfe4a2-79125E4A-05EF-40B8-0EC075E3FFC91F36
- DE (2018). *Manual de Acomodos Razonables*. Secretaria Asociada de Educación Especial. Departamento de Educación. Gobierno de Puerto Rico. Recuperado de http://www.de.gobierno.pr/files/2018-04-18-Manual_Acomodos_Educacion_Especial.pdf.
- Disdier O. (2016). *Perfil del maestro de Puerto Rico 2012-1013*. Instituto de estadísticas de Puerto Rico. Recuperado de https://estadisticas.pr/files/Publicaciones/perfil_maestro_2012_2013.pdf
- Dominguez S. (2010), Temas para la Educación: La Educación cosa de dos: La escuela y la familia. Revista digital para profesionales de la enseñanza. 1-15. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Every Student Succeeds Act. S.L.1177 del 6 de enero de 2015 por el Congreso de los Estados Unidos. Recuperada de <http://www.wrightslaw.com/essa/essa.391pages.pdf>.

- Fernández M. y Ferreira C. (2016) El intérprete de Lenguaje de Signos en el Ámbito Educativo: Problemática y propuesta de mejora. *Revista Complutense de Educación* 28(1). Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49308
- Figueroa, B. (2017). Reto de educación diferenciada en nuestras escuelas. Fundación SM. *Primera Hora*. Recuperado de <http://primerahora.com/noticias/gobiernopolitica/retodeeducaciondiferenciadaennuestrasescuelas-1208190/>
- Fundación CNSE (2003), Acércate a la comunidad sorda. Proyecto de fomento de la lectura entre la Infancia Sorda para profesionales de la cultura y la educación. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm
- Gárate M. (2012), *Lenguaje y aprendizaje Visual: Educación Bilingüe ASL/Inglés, modelos, metodologías y estrategias* (8), Washington D.C..
- Gibbon J., (2012). Momento de quietud con Dios Editorial Unilit Miami, Florida
- GU, (s.f.) Master of Arts in Elementary Education and Deaf Education. Gallaudet University, Colorado. Recuperado de <https://www.gallaudet.edu/academic-catalog/graduate-education/departments-and-programs/departament-of-education/master-of-arts-in-education-teacher-preparation-program/elementary-education-and-deaf-education>
- Grupo Nelson (2015). *Génesis 1:26, Éxodo 4:11, Levítico 19:14, Proverbios: 31:8, Juan 9: 2-3*. Biblia de Estudio MacArthur. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Ed. McGraw Hill/Interamericana Editores. D.F., México.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ. Educ.* 17(1), 135-148.
- Herzig, M. (2017). A Curriculum for ASL: Empowering students by giving them ownership of their learning. *ODYSSEY*, 18. 70-75. Recuperado de http://www3.gallaudet.edu/Documents/Clerc/Odyssey/2017_issue/ODYSSEY_2017-17_Herzig.pdf
- Humphries T., Allen B. (2008). *Reorganizing Teacher Preparation in Deaf Education*. *Sign Language Studies* 8(2).
- IDEP, (s.f.). *Cursos de Lenguaje de Señas (ASL)*. Instituto de Educación Profesional de Puerto Rico Recuperada de https://www.ideppr.org/store/p26/Cursos_de_Lenguaje_de_Se%C3%B1as_%28ASL%29.html.

- IEDEPR (2014), *Estudiantes con Impedimento 2011 al presente*. Instituto de Estadísticas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Recuperado de <https://data.pr.gov/en/Educaci-n/Estudiantes-servicos-con-Impedimentos-del-2011-al-/qgn3-ejib/data>
- IPE-BA (2000), *Desafíos de la educación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Individual with Disabilities Education Act of 1997. P.L. 94-172. H.R. 1350 según enmendada por Individuals with Disabilities Improvement Act of 2004 por P.L. 108-446 el 3 de diciembre de 2004. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-108hr1350enr/pdf/BILLS-108hr1350enr.pdf>.
- Insor (2011). *Boletín Observatorio Social Población Sorda Colombiana: Contribuyendo a la construcción de una sociedad incluyente y participativa para la población sorda colombiana*. Bogotá D.C. Recuperado de http://www.insor.gov.co/descargar/publicaciones/boletin_observatorio02.pdf
- Jacobowitz L. (2005) *American Sign Language Teacher Preparation Programs in the United States*. *Sign Language Studies* 6(1) Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.825.9300&rep=rep1&type=pdf>
- Jiménez S. (2014), *Esquema de la comunicación*. Bestario de Sylvia: Arte, comunicación y tecnología en la educación. Recuperado de <https://sylviajimenez.wordpress.com/2014/12/07/comunicacion-y-educacion-juntas-quien-diria/>
- Juárez A. y Lázaro S. (s.f.), *El enfoque de Fortaleza*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/69647/retrieve>
- La Esquina (agosto 2018). Yabucoñas fundan la primera escuela de lenguaje de señas online. 17. Periódico La Esquina
- La Gaceta (2018), *La Lengua de Señas será una materia obligatoria*. Salta, Argentina Recuperado de <https://www.lagacetasalta.com.ar/nota/112961/actualidad/lengua-senas-sera-materia-obligatoria.html>
- Ley Núm. 20 de 8 enero de 2004. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/LEXLEX/Leyes2004/lexl2004020.htm>.
- Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada por la 16ta Asamblea Legislativa, 5ta Sesión Ordinaria. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www2.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Personas%20con%20Impedimentos/51-1996/51-1996.pdf>.

- Ley Núm. 56 del 24 de enero de 2018. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de [http://www2.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Educaci%C3%B3n%20\(K-12\)/56-2018.pdf](http://www2.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Educaci%C3%B3n%20(K-12)/56-2018.pdf).
- Ley Núm. 64 de 11 de junio de 2014. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2014/lexl2014064.htm>.
- Ley Núm. 80 de 9 de junio de 2002. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2002/lexl2002080.htm>.
- Ley Núm. 121 del 8 de agosto de 2002 Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2002/lexl2002121.htm>.
- Ley Núm. 136 de 13 de agosto de 1996 por la 17ma Asamblea Legislativa, 1ra Sesión Ordinaria. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www2.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Personas%20con%20Impedimentos/136-1996/136-1996.pdf>.
- Ley Núm. 173 del 5 de agosto de 2018. Carta de Derechos de la Comunidad Escolar Sorda o con Impedimento Auditivo en Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2018/lexl2018173.htm>
- Ley Núm. 181 de 29 de octubre de 2014. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2014/lexl2014181.htm>.
- Ley Núm. 238 de 31 de agosto de 2004, según enmendada por la 16ta Asamblea Legislativa, 7ma Sesión Ordinaria. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.oslpr.org/2009-2012/leyes/pdf/ley-44-29-Feb-2012.pdf>.
- Ley Núm. 311 de 19 de diciembre de 2003. Legislatura de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2003/lexl2003311.htm>
- Matos L. (1990). *Aprende Señas Conmigo: Lenguaje de Señas en español- inglés* (2da Ed.) Carolina P.R.M.I.C.E.S., Corp.
- Medline Plus (2018). Definición de *Ictericia*. Recuperado de <https://medlineplus.gov/spanish/jaundice.html>
- Metz, K. (2017). Five Factors Leading to Deaf and Hard of Hearing Students' Success: Perspective of a veteran teacher. *ODYSSEY*, 18. pp. 58-62. Recuperado de. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143206.pdf>
- Moreno, J. (2014), *Aprender a innovar: Una experiencia online. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 96-119. Universidad de Salamanca, España Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662007.pdf>

- Moreno M. (2015). *Déficit auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención*. Facultad de Educación. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2874/MariaTeresa_Moreno_Forteza.pdf?sequence=1
- MSMU (2018), *Education Specialist Deaf and Hard of Hearing Teacher Preparation Program and MS Degree in Education*. Mount Saint Mary's University, Los Ángeles, California. Recuperado de <https://www.msmu.edu/graduate-programs/education-and-teacher-credentials/education-specialist-deaf-and-hard-of-hearing/>
- Muñiz M. (2006). *Menores con discapacidad en Puerto Rico: Problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho*. Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- NICHCY (2010). La Sordera y la Pérdida de la Capacidad Auditiva. Recuperado de <https://www.isbe.net/Documents/deafness-hearing-loss-sp.pdf>
- Nieto, C. (2013), Enfoque sistémico en los procesos de gestión humana..*Revista Escuela de Administración de Negocios*, Universidad EAN Bogotá, Colombia 74 120-136, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/206/20628498008.pdf>
- OMS (2018). *Definición de discapacidad*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>.
- OMS (2018). *Sordera y pérdida de audición*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Oxford Dictionary (2018) *Definición de Burnout*. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/burnout>
- Oxford Dictionary (2018), *Definición de epistemología*. Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/>
- Oxford Dictionary (2018). *Definición de ley*. Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/ley>
- Oxford Dictionary (2018). *Definición de maestro*. Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/maestro>
- Onu V., Eskay M., Ugwuanyi L. & Obiyo N. (2012). *Professional Attributes in Teacher Preparation for Teaching Students with Hearing Impairment: Implications for Inclusive Education in Nigeria*. David Publishing Nsukka, Nigeria Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532897.pdf>
- OSU (2013), *Secuencial de PhD en Lenguaje, Educación y Sociedad*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad del Estado de Ohio, Ohio, Estados Unidos.

- Recuperado de <https://ehe.osu.edu/teaching-and-learning/academics/language-education-and-society>
- Perrenoud P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular
- Ponce, A. (2016). *Investigación educativa*. San Juan, Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Prieto, L. Y Ugalde, J. (2014). *Áreas de oportunidad del perfil docente: Estudio diagnóstico 2012-2013*. SM de Ediciones, México, D.F.
- P. S. 606 de 29 de noviembre de 2017. Informe positivo. Senado de Puerto Rico Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj47_LfqYnfAhVRHTQIHxYxBARsQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.oslpr.org%2F2017-2020%2F%257B0659DD4B-51D1-4045-88A0-3316CC9D2F24%257D.doc&usg=AOvVaw0xcAUR4U4W_tc5ILRGHa24
- Quecedo R., Castaño C. (2002), Introducción a la metodología de investigación cualitativa Universidad del País Vasco/ Euskal Herrico Unibertsitatea Victoria-Gazteis, España, *Revista de Psicodidáctica*, 14 (5) 39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintero J. (s.f.), Teoría de las Necesidades de Maslow. Recuperado de http://files.franklin-yagua.webnode.com/ve/200000092-e266ae35e3/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf
- Rehabilitation Act of 1973, P. L. 93-112 93rd Congress, H. R. 8070. 26 de diciembre de 1973, según enmendado por P.L. 114-95, 10 de diciembre de 2015 por el Congreso de los Estados Unidos. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/rehab/rehabilitation-act-of-1973-amended-by-wioa.pdf>.
- Rivero M. (2018), *Matriz FODA herramienta estratégica*. Universidad La Salle Cancún, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324991460_Matriz_FODA_herramienta_para_la_estrategia_Dra_Magda_Rivero_mayo_2018
- Rodríguez, C. (2015). *Adaptación del currículo de un alumno en el aula regular*. Praxis Pedagógica, 16, 107-125. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320936395_Adaptacion_del_curriculo_de_un_alumno_en_el_aula_regular
- Sampieri R., Fernández C., Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México D.F.

- Santos J. (2009). Investigar: Un quehacer innato del ser humano. *Umbral Científico*, 15, 5-6. Universidad Manuela Beltrán. Bogotá, Colombia
<http://www.redalyc.org/pdf/304/30415144001.pdf>
- Schanzer, R. (2014). *El marco teórico en una investigación*. Recuperado de
http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AET/PE/AM/09/El_marco.pdf
- SLI (2017). *Cursos de lenguaje de señas*. Sign Language Interpreters. Recuperado de
<https://slinterpreters.com/>.
- SOS (s.f.) *Cursos de lenguaje de señas*. Servicios Orientados al Sordo. Recuperado de
<https://www.sospr.net/blank-mlseh>
- SPEP (2018), La exclusión de la inclusión. Sordos Puertorriqueños: Estudios y Proyectos. Recuperado de <https://m.facebook.com/EstudiosyProyectosSordosPR/>
- Stopaudismo (2009). *Vídeo Stop audismo*. Recuperado de <http://stopaudismo.blogspot.com/>
- UI (2014). *Bachillerato En Artes De Educación De La Niñez Temprana A Nivel Primario (K-3)*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado de
<http://www.metro.inter.edu/secuencial/Elemental%20K-3.pdf>
- UI (2018). Cursos cortos agosto- mayo. 2018-2019. Inter Educación Continua. Recuperado de
http://www.sg.inter.edu/uploads/UIPRSG/News-documents/2018/sep/Educ_Continua_18-19_agosto-mayo_19.pdf
- UMET (2017). *Bachillerato en Artes en Educación con Concentración en Educación Temprana k-3*. Universidad Metropolitana. Recuperado de
http://www.anagmendez.net/umet/pdf/secuencial_ba_educacion_elemental_k-3.pdf
- UMET (2018). *Calendario de Cursos de Interés General*. Escuela de Educación Continua. Universidad Metropolitana. Recuperada de
http://www.anagmendez.net/umet/pdf/educacion_continua_cursos_interes_general.pdf
- UNE (2018). *Catálogo enero-julio 2018*. Escuela de Educación Continua Universidad del Este. Recuperado de
http://www.suagm.edu/une/pdf/educacion_continua/catalogo_descripciones.pdf.
- UNF (2018) *Bachillerato en Artes en Educación para Sordos*. Universidad del Norte de Florida, Estados Unidos. Recuperado de
https://www.unf.edu/coehs/edie/deaf/Deaf_Education_BAE.aspx
- UPRH (2017). *Catálogo UPRH 2016-2017*. Universidad de Puerto Rico en Humacao. Recuperado de http://www.upr.edu/humacao/wp-content/uploads/sites/6/2017/04/Cat%C3%A1logo20142016_Final_CES-1.pdf

- UPRH (2018). *Departamento de Educación*. Universidad de Puerto Rico en Humacao. Recuperado de <http://www.upr.edu/humacao/dept-educ/#1473422691385-404d8546-22371745-f6ae>
- UPRH (2018). *Oferta Académica febrero 2018*. Universidad de Puerto Rico en Humacao. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=0BypQ7DYvTrDCNTBuS0hzTFRaWS16UVcwb3ZPWTIzampfZ3IF>.
- UPRRP (s.f.). *Oferta Académica*. División de Educación Continua y Estudios Profesionales Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Recuperado de http://www.uprrp.edu/?page_id=15938.
- UPRRP (2015) Bachillerato en Artes en Educación Elemental Educación Especial Énfasis en Impedimento Auditivo Sordo. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Recuperado de <http://educacion.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/12/EDES-IMPEDIMENTOS-AUDITIVOS-SORDO-II.pdf>
- UPRRP (2018), *Secuencial curricular*. Departamento de gerencia. Facultad de Administración de Empresas. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Recuperado de http://gerencia.uprrp.edu/?page_id=98
- USC (2018) Sagrado Educación Continua: *Lenguaje de señas básico*. Universidad Sagrado Corazón. Recuperado de <https://cursos cortos.sagrado.edu/products/lenguaje-de-senasbasico>
- UT (2018). *Program: Sign Language Interpretation*. Universidad del Turabo. Recuperado de <http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Education/pdf/GA-Interp-Lenguaje->
- UVA (2012) *Máster oficial en docencia e interpretación en lenguaje de señas*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, España. <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/Documentacion/Master%20Lengua%20Senas.pdf>
- UVA (2018). *Máster oficial en docencia e interpretación en lenguaje de señas*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://www.feyts.uva.es/?q=node/34Senas.pdf>
- Valencia, L., (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha de por sus derechos*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>
- YU (2018), *Deaf and Hard of Hearing Teacher Education Program*. Faculty of Education. York University, Ontario, Canadá. Recuperado de <http://edu.yorku.ca/academic-programs/deaf-hard-of-hearing-education/#squelch-taas-tab-content-0-5>

Zúniga y Delgado (2010). *Desarrollo personal y social de cuatro personas sordas: fortaleza y limitaciones vinculadas a un contexto social discapacitante: Propuesta dirigida a profesionales de la Orientación para un abordaje intercultural de los diferentes actores sociales que atienden, sirven o interactúan con población Sorda.*

Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y la Fuente. Escuela de Orientación Educativa- Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/05/Tesis_Zuniga-y-Delgado-2010.pdf

ANEJO I**(P. del S. 606)****LEY NUM. 56
24 DE ENERO DE 2018****(P. del S. 606)****LEY NUM. 56
24 DE ENERO DE 2018**

Para incluir cursos de lenguaje de señas en el currículo de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico del nivel elemental, intermedio y superior; para fomentar la integración de este lenguaje en cursos regulares; y ordenar al Consejo de Educación de Puerto Rico orientar a las instituciones educativas privadas de nivel elemental, intermedio y superior sobre la importancia de incluir en sus currículos cursos de lenguaje de señas y levantar las estadísticas correspondientes.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Las personas sordas, así como las que padecen de pérdida de audición parcial, han sido y siguen siendo discriminadas y marginadas por el resto de la sociedad. Las capacidades y habilidades de ese sector de nuestra población se ven a veces impedidas de desarrollarse al máximo debido a las dificultades que confrontan para comunicarse.

Uno de los principales problemas de comunicación que tienen algunas personas sordas es que la gran mayoría de las personas que no lo son, ni tienen familiares que lo sean, no conocen el lenguaje de señas porque nunca han tenido la necesidad de aprenderlo, ni han estado relacionados a éste. Esto ocasiona que aquellas personas que sí necesitan el lenguaje de señas como vía principal de comunicación cuenten con un muy reducido grupo de interlocutores.

Si una mayor cantidad de personas conociera el lenguaje de señas y pudiera utilizarlo con fluidez, la marginación y desventajas que sufren las personas sordas, y otras que padecen de pérdida de audición parcial, se reducirían significativamente. Estas personas podrían integrarse completamente a la sociedad y aportar a ella según sus capacidades y habilidades intelectuales, que nada tienen que ver con sus circunstancias auditivas.

El entorno escolar provee el contexto y lugar idóneo para expandir el conocimiento del lenguaje de señas entre niños y niñas que hasta el momento han permanecido desvinculados de la

comunidad sorda y su cultura. Añadir la enseñanza del lenguaje de señas al currículo del Sistema de Educación Público y privado facilitará la integración y comunicación efectiva entre niñas y niños que son total, o parcialmente, sordos con aquellos(as) que no lo son.

Debemos fomentar la integración de todos los sectores marginados de nuestra sociedad. Esta medida pretende cumplir con ese propósito al incluir al currículo de las escuelas la enseñanza del lenguaje de señas desde el nivel elemental hasta el nivel superior.

DECRÉTASE POR LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DE PUERTO RICO

Artículo 1.- Política Pública

Incluir en el currículo de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico cursos de lenguaje de señas en los niveles elemental, intermedia y superior y fomentar la integración de este lenguaje en cursos regulares.

Artículo 2.- Responsabilidades

El(La) Secretario(a) de Educación se asegurará que los cursos de lenguaje de señas formen parte del currículo ordinario en el nivel elemental. En los niveles intermedio y superior el curso de lenguaje de señas se ofrecerá como uno electivo.

El(La) Secretario(a) de Educación decidirá el mínimo de horas a la semana que sea viable enseñar el curso para cumplir el propósito que los alumnos de las escuelas de Puerto Rico estén familiarizados y puedan utilizar el lenguaje de señas para comunicarse con personas sordas. También determinará el grado o año escolar en que se debe comenzar a ofrecer el curso.

El Departamento de Educación ofrecerá el curso de lenguaje de señas identificado en el Artículo 1 de esta Ley a los padres, madres, tutores(as) y/o custodios de niños(as) sordos(as).

Ordenar al Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) a llevar a cabo un proceso de orientación a las instituciones educativas privadas de nivel elemental, intermedio y superior sobre la importancia de incluir en sus currículos cursos de lenguaje de señas. Será responsabilidad del CEPR levantar estadísticas sobre las instituciones educativas privadas que cuentan con estos cursos.

Artículo 3.- Creación de Comité

Se crea el Comité de asesoramiento, diseño y redacción del currículo para la enseñanza del lenguaje de señas en Puerto Rico (en adelante, Comité). El Comité estará integrado por el(la) especialista en educación de lenguaje de señas y/o lingüística identificado(a) en el Artículo 7 de esta Ley, un (1) representante de la comunidad sorda de cada región educativa, y tres (3) intérpretes de lenguaje de señas a ser seleccionados por el(la) Secretario(a) de Educación de una lista de candidatos sometidos por las instituciones registradas para ofrecer servicios de interpretación en Puerto Rico.

Las personas que integren el Comité no podrán recibir remuneración económica por los servicios prestados en éste, salvo el pago dietas razonables establecidas mediante reglamento por el Departamento de Educación, de ser necesario.

Artículo 4.- Currículo

El Departamento de Educación y el Comité identificado en el Artículo 3 de esta Ley prepararán el currículo de lenguaje de señas estandarizado, así como las expectativas de grado y los materiales didácticos a utilizarse, pero deberán respetar e incorporar, en la medida en que sea posible, los elementos tradicionales o distintivos que resulten indispensables a la identidad de la comunidad sorda en cada región educativa. Este currículo deberá ser aprobado por el(la) Secretario(a) de Educación antes que comience su implantación.

El Departamento de Educación tendrá la potestad de establecer acuerdos colaborativos con aquellas instituciones educativas privadas que deseen adoptar voluntariamente el currículo de lenguaje de señas diseñado y aprobado.

El Departamento de Educación podrá incorporar el uso de recursos tecnológicos a la enseñanza del lenguaje de señas siempre que esto no vulnere la integridad y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, ni resulte contraproducente a los propósitos y disposiciones de esta Ley.

Artículo 5.- Términos de tiempo

El Departamento de Educación tendrá seis (6) meses a partir de la aprobación de esta Ley para configurar el Comité identificado en el Artículo 3.

Una vez configurado, el Comité tendrá un término directivo de diez (10) meses para diseñar el currículo, las expectativas de grado y los materiales didácticos identificados en el Artículo 4 de esta Ley.

Artículo 6.- Implantación del currículo

Una vez diseñado el currículo, el Departamento de Educación lo implantará en forma escalonada, atendiendo primero el nivel elemental, y de conformidad con los recursos que tenga disponibles. A estos efectos, el Departamento tendrá facultad para entrar en acuerdos de colaboración con entidades sin fines de lucro que cuenten con un historial probado de vínculos con la comunidad sorda.

Artículo 7.- Nombramiento especialista y Capacitación docente

El(La) Secretario(a) de Educación nombrará a un(a) especialista en educación de lenguaje de señas y/o lingüística para que seleccione a los(as) maestros(as) que ofrecerán el curso del Artículo 1 de esta Ley. Este(a) especialista tendrá la responsabilidad de supervisar a los(as) maestros(as) del curso de lenguaje de señas que se esté ofreciendo. También deberá rendir informes anuales en torno a la efectividad del curso, la cantidad de estudiantes beneficiados y la fluidez de los estudiantes al utilizar el lenguaje de señas.

En caso de que la implantación de esta Ley requiera contratar, reclutar, capacitar y/o certificar a maestros(as) de lenguaje de señas, el(la) especialista identificado(a) en el Artículo 7 lo hará de conformidad con el ordenamiento laboral vigente. No obstante, les dará prioridad a personas sordas para que éstas sean contratadas, reclutadas, capacitadas y/o certificadas como maestros(as) de lenguaje de señas.

Artículo 8.- Separabilidad

Si alguna de las disposiciones de la presente Ley fuere declarada inconstitucional, las restantes disposiciones se mantendrán en vigor.

Artículo 9.- Vigencia

Esta Ley comenzará a regir inmediatamente después de su aprobación.