

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA INCLUIDOS Y SUS PARES OYENTES, DE LOS NIVELES DE
PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA UGEL 07**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en
Trastornos de la Comunicación Humana**

KARLA STAFANI SIU SAAVEDRA

VIRGINIA GABRIELA ACEVEDO LEMUS

Asesor

Dr. Jaime Aliaga Tovar

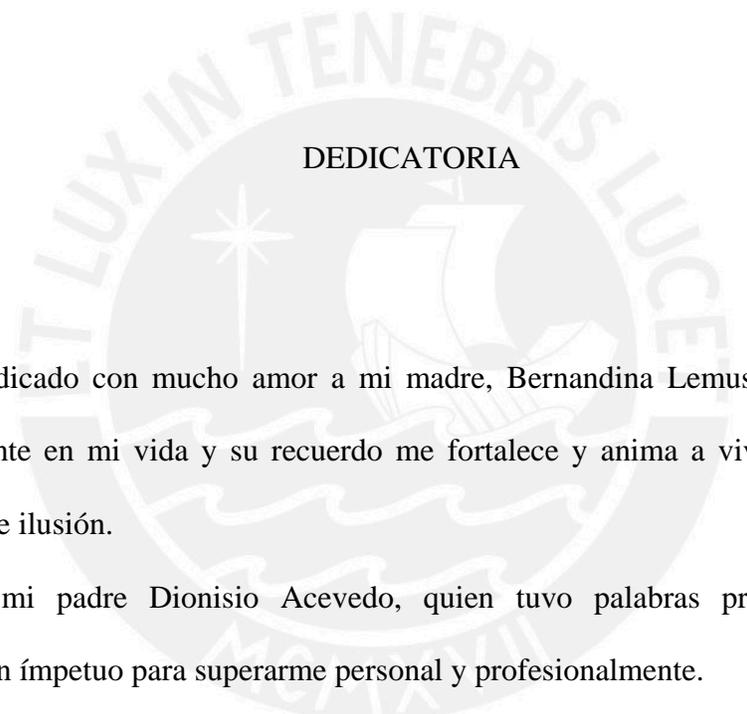
Jurado

Patricia Balarezo Vallejo

Marcela Sandoval Palacios

Lima- Perú

2013

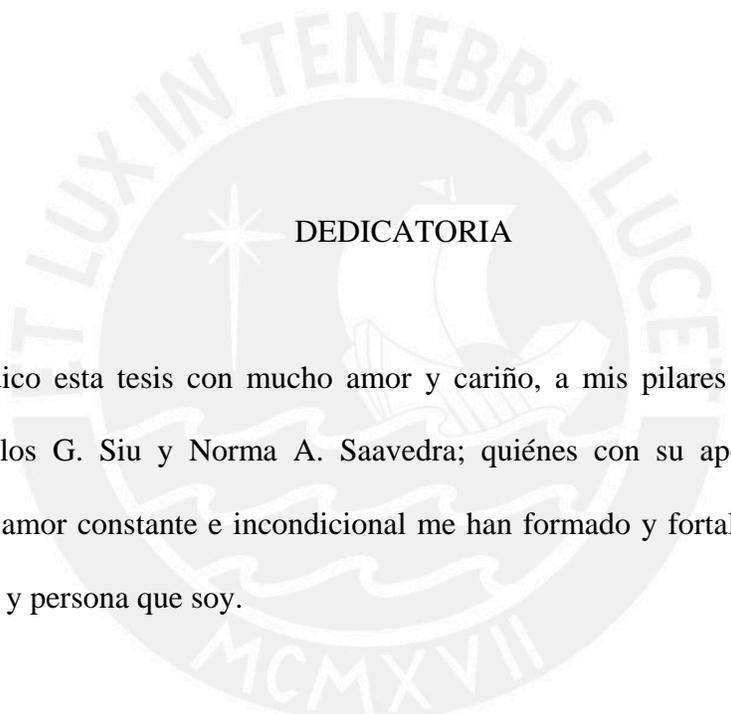
A large, faint watermark of the university's circular logo is centered in the background of the page. It contains the same elements as the top-right logo: a ship, a star, and the Latin motto "ET LUX IN TENEBRIS LUCEAT" with the year "MCMXXVI".

DEDICATORIA

Dedicado con mucho amor a mi madre, Bernandina Lemus, quien siempre esta presente en mi vida y su recuerdo me fortalece y anima a vivir cada día con esperanza e ilusión.

A mi padre Dionisio Acevedo, quien tuvo palabras precisas, que me infundieron ímpetuo para superarme personal y profesionalmente.

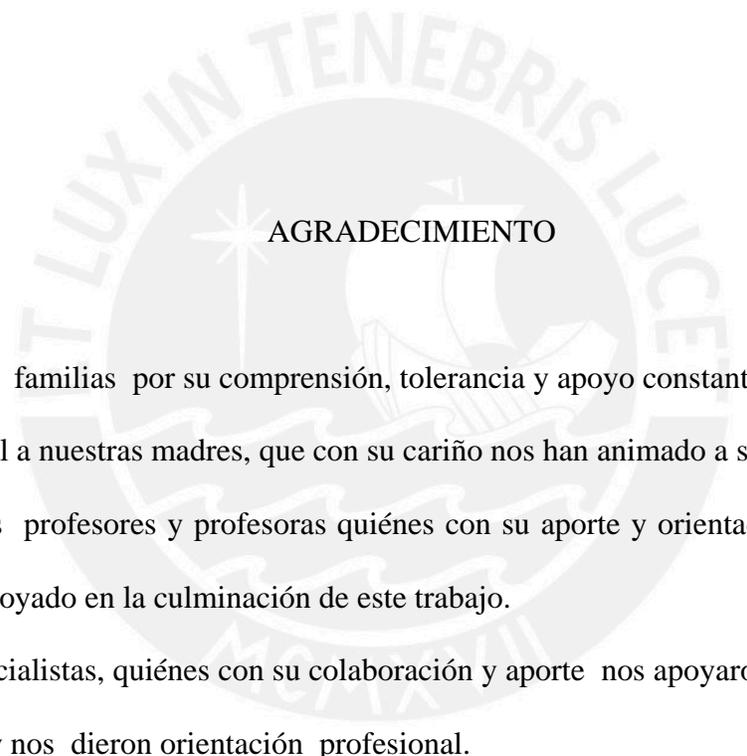
A mi esposo José Antonio e hijo Josué Gabriel que me han acompañado y motivado con cariño y paciencia en este caminar, para llegar hasta aquí.



DEDICATORIA

Dedico esta tesis con mucho amor y cariño, a mis pilares de mi vida, mis padres Carlos G. Siu y Norma A. Saavedra; quiénes con su apoyo, orientación, consejos y amor constante e incondicional me han formado y fortalecido para ser la profesional y persona que soy.

De igual manera agradecer a mi esposo Julio César, quién con su apoyo, ánimo y compañía en los buenos y malos momentos de mi vida , él ha estado ahí.



AGRADECIMIENTO

A nuestras familias por su comprensión, tolerancia y apoyo constante.

En especial a nuestras madres, que con su cariño nos han animado a seguir adelante.

A nuestros profesores y profesoras quiénes con su aporte y orientación permanente nos han apoyado en la culminación de este trabajo.

A las especialistas, quiénes con su colaboración y aporte nos apoyaron en el juicio de expertos y nos dieron orientación profesional.

A los educandos con discapacidad auditiva y sus pares oyentes de primaria y secundaria de la UGEL 07 que contribuyeron a que sea posible esta investigación.

Gracias, principalmente a DIOS quien nos da vida, salud, aliento y fuerzas necesarias para seguir luchando día a día en la vida cotidiana.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 14

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema..... 14

1.1.2 Formulación del problema específico..... 18

1.2 Objetivos del estudio..... 19

1.2.1 Objetivo general 19

1.2.2 Objetivos específicos 19

1.3 Importancia y justificación del estudio 20

1.4 Limitaciones de la investigación..... 21

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... 22

2.1 Antecedentes del estudio 22

2.2 Bases teórico – científicas 24

2.2.1 Discapacidad auditiva..... 24

2.2.1.1 Concepto de discapacidad 24

2.2.1.2 Discapacidad y deficiencia auditiva 29

2.2.1.3 Características del lenguaje del niño sordo 37

2.2.1.4 Inclusion escolar 43

2.2.2 Comprensión lectora 50

2.2.2.1 Conceptualizaciones de la comprensión lectora 51

2.2.2.2 Evaluación de la comprensión lectora 51

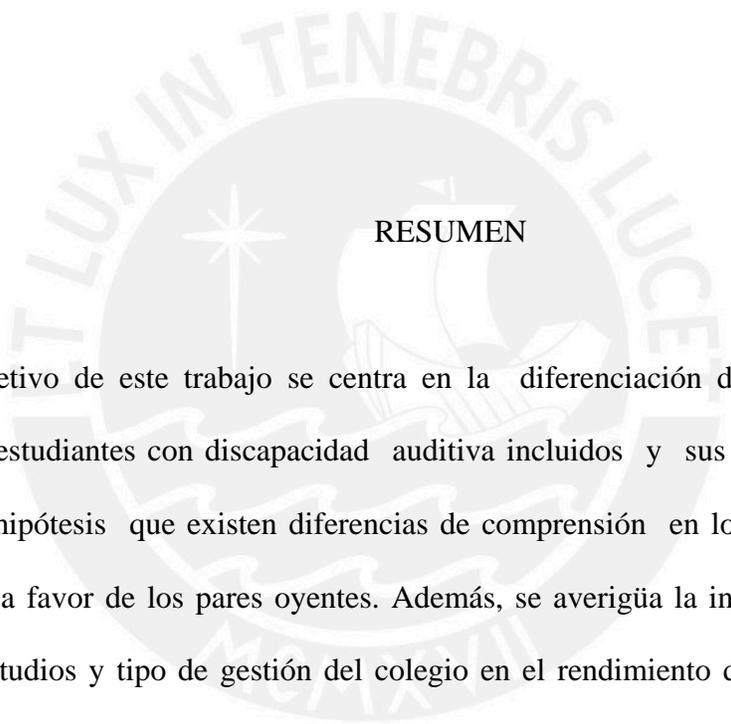
2.2.2.3 La lectura 54

2.2.2.4 Enfoques del proceso lector..... 56

2.3	Hipótesis.....	57
2.3.1	Hipótesis general.....	57
2.3.2	Hipótesis específicas.....	57
2.4	Definición de términos básicos.....	58
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....		63
3.1	Método de investigación.....	63
3.2	Tipo y diseño del estudio.....	64
3.3	Población y muestra.....	64
3.3.1	Población objetivo.....	64
3.3.2	Población accesible.....	65
3.3.3	Muestra.....	65
3.4	Variables.....	67
3.4.1	Variables relacionadas.....	67
3.4.2	Variable de comparación.....	67
3.4.3	Variables intervinientes.....	67
3.5	Instrumentos.....	67
3.5.1	Breve descripción de la prueba CLP.....	68
3.6	Procedimientos de recolección de datos.....	73
3.7	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	74
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....		76
4.1	Presentación y análisis de los resultados.....	76
4.2	Discusión de resultados.....	76
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....		96
5.1	Conclusiones.....	96
5.2	Sugerencias.....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución por condición auditiva y sexo	66
Tabla 2	Distribución por condición auditiva y nivel educativo	66
Tabla 3	Distribución por condición auditiva y tipo de gestión educativa	66
Tabla 4	Niveles, grados y puntaje total teóricos del CLP- B	71
Tabla 5	Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes	78
Tabla 6	Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes	81
Tabla 7	Prueba de TUKEY: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes	83
Tabla 8	Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes quiénes cursan la educación primaria y la educación secundaria	84
Tabla 9	Prueba de TUKEY: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes, según el nivel educativo	86
Tabla 10	Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes quiénes estudian en instituciones de gestión particular y estatal	88
Tabla 11	Prueba de TUKEY: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes, según el tipo de gestión educativa	90



RESUMEN

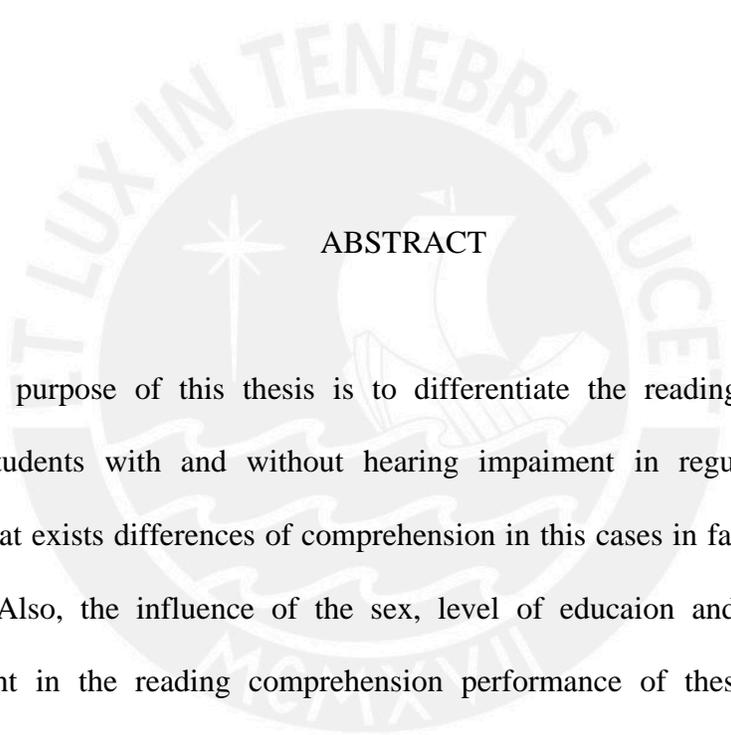
El objetivo de este trabajo se centra en la diferenciación de la comprensión lectora de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes. Se plantea la hipótesis que existen diferencias de comprensión en los niveles de esta modalidad a favor de los pares oyentes. Además, se averigua la influencia del sexo, nivel de estudios y tipo de gestión del colegio en el rendimiento de la comprensión lectora de estos estudiantes.

En este estudio han participado 58 estudiantes varones y mujeres de los niveles de educación primaria y secundaria de instituciones educativas de gestión estatal y particular de la UGEL 07. De ellos, 29 son estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y los otros 29 son sus pares oyentes. Las edades fluctuaron de 6 a 18 años. El instrumento utilizado fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad

Lingüística Progresiva (CLP) forma B cuyo contenido fue inspeccionado por cinco expertos del área de Audición y Lenguaje, que tienen experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva. Para efectos de la comparación las puntuaciones directas fueron transformadas en puntuaciones T según los baremos de la prueba.

Los resultados respaldan en términos generales la hipótesis de investigación en la que los estudiantes varones y mujeres oyentes de primaria y secundaria tienen un mayor nivel de rendimiento en comprensión lectora que los estudiantes con discapacidad auditiva de similares características. Sobre el tipo de gestión de la institución educativa, en estudiantes oyentes de gestión particular y estatal no se hallaron diferencias significativas; siendo más bajo el nivel de rendimiento en comprensión lectora, de estudiantes con discapacidad auditiva de instituciones de gestión estatal.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, educación inclusiva, comprensión lectora, sexo, nivel educativo y tipo de gestión de la institución educativa.



ABSTRACT

The purpose of this thesis is to differentiate the reading comprehension between students with and without hearing impairment in regular schools. It is assumed that there are differences of comprehension in these cases in favor of those who can hear. Also, the influence of the sex, level of education and type of school management in the reading comprehension performance of these students were researched.

A total of 58 students between men and women from primary and secondary education and public and private schools of the UGEL 07 took part of the research. Also, they were from private and public school from UGEL 07. Their ages were from 6 to 18 years old.

We used the test Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) form B which content was inspected by 5 experts in the area of Speech Language Pathology.

In order to take the results, we took the final score and we transformed it according to the set of the standard for the test .

In general terms, the results support the hypothesis of our research. Male and female students who are no-deaf have a higher level of reading comprehension than deaf students but if we talk about public and private school the results are not clear.

According to the type of the school, we did not find any difference between students from private and public school, in reading comprehension deaf students from public school have the lowest score .

Key Words: Deaf, inclusive education, reading comprehension, sex, level of education and type of education

INTRODUCCIÓN

La discapacidad auditiva, si bien es cierto, no es una discapacidad que genera por sí sola dificultades a nivel cognitivo, si su afronte no es abordado a temprana edad, se producirán serias consecuencias en el proceso del aprendizaje escolar.

Por tal motivo, requiere escolaridad especial desde el momento que fue detectada la pérdida auditiva, hasta alcanzar las competencias que le permitan incluirse a los colegios de educación básica regular.

La educación inclusiva refiere a la manera en que la institución educativa da respuesta a la diversidad de las características de los niños que estudian en ellas. En este sentido, el estado peruano desde hace varios años en cumplimiento a acuerdos internacionales viene trabajando el concepto de inclusión, antes integración escolar, es

decir, el que niños con discapacidad intelectual, física y sensorial estudien en interacción con niños que no padecen algún tipo de discapacidad. Entre estas discapacidades se encuentra la auditiva. La inclusión se ve favorecida por el Diseño Curricular Nacional (DCN) que al ser abierto y flexible permite realizar ajustes para responder de manera específica a las necesidades educativas de los estudiantes. Una de las variables educativas más importantes es la comprensión lectora, aquella capacidad que en términos generales es el resultado de un proceso intelectual, psicolingüístico, complejo para entender y penetrar en el sentido de los textos de lectura. Este estudio se realiza para determinar los niveles de comprensión lectora de niños con discapacidad auditiva incluidos en comparación con el de sus pares oyentes, analizando el rendimiento según el sexo, nivel educativo (primaria y secundaria) y el tipo de gestión de la institución educativa (estatal y privada) en los colegios de la UGEL 07 de Lima Metropolitana. Pensamos que los resultados brindan luces de una manera indirecta sobre la influencia de la educación inclusiva en la generación de la comprensión de textos.

Con este propósito, la investigación se estructura en cinco capítulos; en el primer capítulo, se propone el problema de investigación, se formulan los objetivos, se sustenta la importancia y justificación del estudio realizado y se describe alguna limitación de los alcances de la investigación.

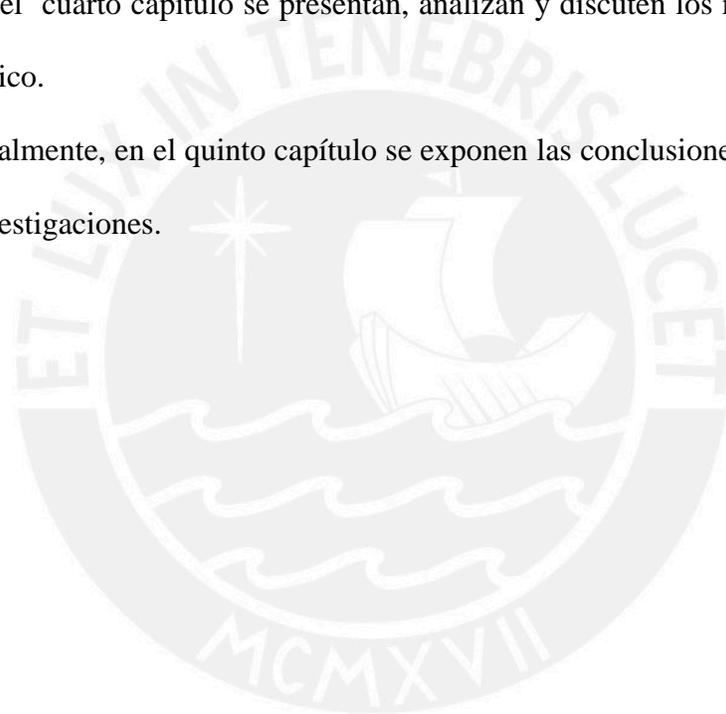
En el segundo capítulo, se expone la fundamentación teórica de la investigación presentándose algunos antecedentes del estudio y se trata sobre las bases teóricas

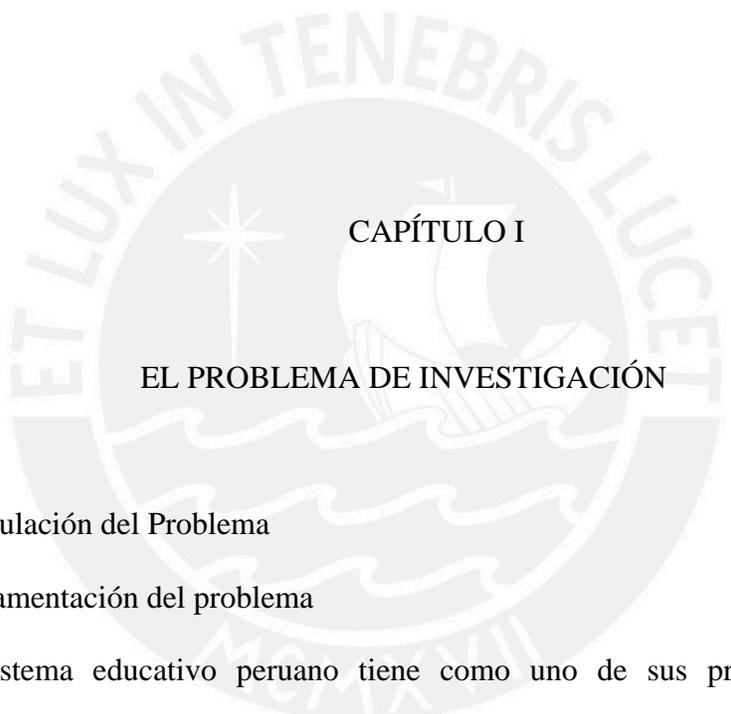
referidas a la discapacidad auditiva, la inclusión y la comprensión lectora. Asimismo, se plantean las hipótesis y se definen los términos básicos.

En el tercer capítulo, se explica la metodología empleada tomando en cuenta el tipo y diseño de investigación, los sujetos, el instrumento utilizado, las variables, el procedimiento de recolección de datos y las técnicas estadísticas empleadas en el análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados en base al marco teórico.

Finalmente, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones.





CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Formulación del Problema

1.1.1 Fundamentación del problema

El sistema educativo peruano tiene como uno de sus principales objetivos desarrollar en los estudiantes competencias y capacidades, una de ellas es la comprensión lectora; que es una capacidad importante que satisface diferentes necesidades como informarse, entretenerse, seguir instrucciones, principalmente adquirir nuevos aprendizajes y estar conectado a la realidad próxima y lejana a la que se pertenece.

Los niveles actuales de comprensión lectora de los alumnos del nivel primario y secundario de Lima Metropolitana causan preocupación por las múltiples implicaciones a nivel individual, familiar y social. Es de tener presente que en la evaluación realizada por el Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) realizada hace nueve años, los estudiantes peruanos de 15 años de edad quedaron entre los últimos ocupando el puesto 62 entre 65 países participantes, según información brindada por la OCDE, responsable del programa. Sin embargo, comparativamente, se ha notado una levísima mejoría pues en la última evaluación realizada el 19 de agosto del 2011 en 7.251 alumnos de colegios públicos y privados del Perú el promedio total alcanzado fue de 370 puntos, 43 más que lo obtenido en la evaluación de hace nueve años (UMC, 2012); esta mejoría se ha detectado “tanto en alumnos de zonas pobres o rurales como en los estudiantes de ciudades grandes como Lima”, pero aún así estamos por debajo de países como Chile, Uruguay, Brasil y Argentina.

Por otro lado, en el sistema educativo peruano en cumplimiento a la Ley General de Educación 28044 y su reglamento articulado de EBR, EBE, EBA y ETP en el D.S. N°011-2012-ED, con sus antecedentes en los reglamentos de cada modalidad, se ha implementado un plan de educación inclusiva progresiva de niños y niñas con discapacidad, surgiendo la educación inclusiva desde la escuela como respuesta a la diversidad, buscando trascender hasta la sociedad. Este plan se basa en que todos los

niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales ofreciéndoles la oportunidad de su desarrollo integral. La educación inclusiva, cuyo antecedente fue la educación integradora, ofrece una respuesta educativa diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación; en concreto, a alumnos con discapacidad sensorial, física e intelectual de nivel leve y moderado que realizan su proceso educativo en escuelas regulares persiguiendo los mismos objetivos que los niños “normales”, entre ellos el desarrollo de la competencia comunicativa en la que desempeña un importantísimo rol la comprensión de lo que se lee, se les aplica un programa paralelo al de su par oyente.

Entre los niños con necesidades educativas especiales se encuentran los niños con discapacidad auditiva, vale decir niños con un trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas, generada por una alteración del órgano auditivo o de la vía auditiva (Ríos, 2001). Salesa, Perelló y Bonavida (2005) sostienen que esta pérdida es el defecto neurosensorial más común, afectando al 10% de la población. A su vez, Torres, Rodríguez, Santana y Gonzáles (2000) dicen que es la deficiencia menos visible, pero cuyas secuelas son las que más comprometen el desarrollo superior del ser humano que tiene como su manifestación más destacada al lenguaje.

El estudio del lenguaje ha sido enfocado desde diferentes perspectivas. La perspectiva psicolingüística trata de hallar los procesos psicológicos por los que se adquiere y usa el lenguaje. En este sentido, existen tres procesos fundamentales: la producción del habla, la adquisición de la lengua y la comprensión (Berko y Bernstein, 1999), referidos a la comprensión del lenguaje hablado y a la comprensión del lenguaje escrito, es decir, la comprensión lectora.

En nuestra labor profesional educativa con niños con discapacidad auditiva pretendemos, como todo educador, contribuir a desarrollar la competencia comunicativa en estos niños, por lo que nos propusimos realizar un estudio que genere información sobre la influencia del enfoque educativo inclusivo en la comprensión lectora de niños incluidos, utilizando la estrategia metodológica de hallar las diferencias y semejanzas entre estos niños y sus pares oyentes en esta importante variable humana, precisando también el rol que en estas diferencias y semejanzas juega el sexo del estudiante, el nivel educativo y el tipo de gestión educativa de la institución escolar en la que el niño incluido estudia. En el Perú en niños oyentes los hallazgos sobre la comprensión lectora en referencia al sexo y el tipo de gestión son contradictorios; por ejemplo, en 4° grado no se hallan diferencias estadísticas significativas entre ambos sexos ni entre los colegios estatales y particulares; en el 5° grado se hallan diferencias entre los colegios estatales y particulares a favor de estos últimos, y entre los sexos se encuentran diferencias sólo en los colegios estatales a favor de los varones; en el 6° grado se encuentran diferencias a favor de los colegios particulares sobre los estatales y de las mujeres sobre los varones (Delgado, Escurra, Atalaya, Alvarez, Pequeña,

Santivañez, 2005). Por otro lado, el avance en el nivel primario o secundario, implica una mayor complejidad lingüística en los textos y un mayor esfuerzo para su comprensión de acuerdo al aspecto evolutivo cognitivo en el que se encuentra el estudiante.

1.1.2 Formulación del problema específico

En este marco de ideas, en este estudio nos hemos propuesto dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se presenta la comprensión lectora en términos del nivel de rendimiento en los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y los estudiantes pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07?

A su vez, para dar respuesta a esta pregunta nos hemos planteado las siguientes preguntas específicas:

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07?

¿Existirán diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07?

¿Existirán diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiante con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07?

¿Existirán diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de gestión estatal y de gestión particular de la UGEL 07.

1.2 Objetivos del estudio

1.2.1 Objetivo general

Conocer el nivel de comprensión lectora y las diferencias y semejanzas que existen entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes que cursan estudios de educación primaria y secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

1.2.2 Objetivos específicos

-Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

-Precisar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

-Establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

-Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de gestión estatal y particular de la UGEL 07.

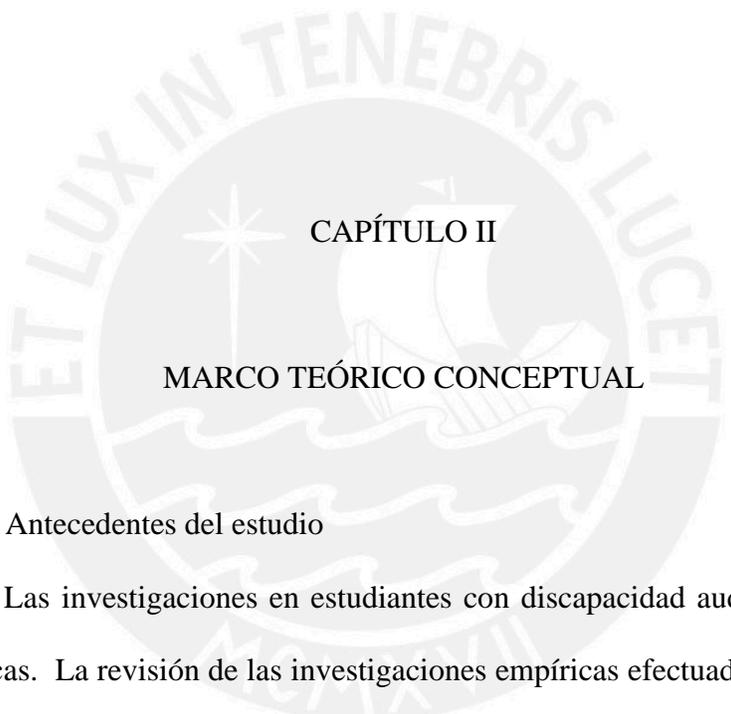
1.3. Importancia y justificación del estudio

El estudio es importante, pues el tema abordado ha sido poco estudiado en el Perú, además que permitirá obtener información y contar con más datos sobre la influencia de la educación inclusiva en la comprensión lectora de niños incluidos con discapacidad auditiva. Se justifica también porque la información generada contribuye a un mejor conocimiento de la realidad sobre desempeño en la comprensión lectora, específicamente de los estudiantes con discapacidad auditiva y, en tal razón, sirve, entre otros posibles usos, para contribuir a planificar mejor la acción educativa respecto de los niños incluidos en cuanto a la comprensión lectora, niños que por su condición tienen ciertas desventajas respecto al niño sin discapacidad.

1.4. Limitaciones de la investigación

La investigación tiene cierta limitación en sus alcances, pues se circunscribe al ámbito de la UGEL 07, que se ubica en la zona sur-este de Lima Metropolitana, por lo que en rigor las conclusiones sólo serán extrapolables a esta población o a las de similares características demográficas. Es pertinente aclarar que la población de niños incluidos con discapacidad auditiva está dispersa por toda la ciudad, lo que determinó por razones de logística, que nos centráramos en una sola circunscripción educativa.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

Las investigaciones en estudiantes con discapacidad auditiva incluidos son muy pocas. La revisión de las investigaciones empíricas efectuadas en el país nos ha permitido encontrar estudios que no están directamente relacionados con el nuestro pero sí de una manera indirecta, permitiendo la estructuración de un marco referencial.

Céspedes y Morales (2011) estudiaron las diferencias en comprensión lectora según la edad, género y nivel socioeconómico en 36 niños y niñas de 8 y 9 años de niveles socio-económicos alto, medio y bajo. Emplearon el Test de Procesos

Lectores Prolec-R. Encontraron un mayor rendimiento a medida que se incrementa la edad y se pertenece a una institución educativa privada, pero no hallaron diferencias en el rendimiento cuando se compararon entre niños y niñas.

Córdova y Sasaki (2010) en un estudio correlacional de diseño transversal analizaron la comprensión de estructuras gramaticales de 23 niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares y 46 niños oyentes de educación primaria. El instrumento de observación fue el Test de Comprensión Oral de Estructuras Gramaticales (CEG). Hallaron diferencias desde el 1° al 6° grado de primaria pues los niños oralizados incluidos se ubicaron en un nivel de comprensión oral por debajo del promedio y los niños oyentes en un nivel promedio.

Guevara y Urruchi (2010) estudiaron con un diseño descriptivo comparativo las diferencias en el vocabulario receptivo de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad de instituciones públicas y privadas del distrito de San Borja. Emplearon como instrumento de observación el test de Peabody. Los niños de instituciones estatales tuvieron un vocabulario de nivel receptivo bajo y los de instituciones privadas un nivel alto. No observaron diferencias entre los niños y las niñas.

Casma y Muñoz (2010) en su estudio descriptivo comparativo compararon el nivel de vocabulario expresivo de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros privados y estatales del distrito de Surquillo utilizando el Test de Figura palabra de Vocabulario

Expresivo. Encontraron diferencias a favor de los niños de instituciones privadas y que no existían diferencias según el género.

Zurita (2010) analizó el perfil lingüístico de 90 niños de 6 años de edad de centro estatales y 90 niños de centros privados de Huaycan utilizando la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Plon-R). Halló que los niños de instituciones privadas tenían un rendimiento significativamente mayor que el de los niños de instituciones estatales.

Arroyo (2006) realizó un estudio sobre riqueza léxica y comprensión lectora en estudiantes de instituciones privadas del nivel secundario de la ciudad de Trujillo y Cajamarca, encontrando que los problemas en la riqueza léxica se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos de éstas instituciones.

2.2 Bases teórico-científicas

2.2.1 Discapacidad auditiva

2.2.1.1 Concepto de discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas refiere en su preámbulo lo siguiente en relación a la definición de discapacidad: “Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en

igualdad de condiciones con las demás... Reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad y la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud, a la educación, a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales...”. Asimismo, en su Artículo 1 precisa que: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”.

Otro de los conceptos referidos a discapacidad lo encontramos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF) propuesta el 2001 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en concordancia con la perspectiva ecológica. Esta nueva propuesta deja de ser una clasificación de consecuencia de enfermedades para convertirse en una clasificación de “componentes de salud”, señalando una diferencia sustancial, porque esta concepción define lo que instaura y constituye la salud, mientras que la anterior clasificación se centra en el impacto resultante de enfermedad.

La CIF entre sus objetivos se propone ser una herramienta educativa para el diseño del “currículum” y aumentar la toma de conciencia de la sociedad poniendo en marcha actividades sociales. Su uso se ha extendido a otros sectores como la

seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales.

Ésta ha sido aceptada como una de las clasificaciones sociales de las Naciones Unidas e incorpora las normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad; como tal, la CIF nos brinda un instrumento apropiado para implementar los mandatos internacionales sobre los derechos humanos y las legislaciones nacionales.

La elaboración de la CIF ha transitado por varios modelos y enfoques, básicamente “el modelo médico” y “el modelo social”, para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento.

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales; es decir, se ve a la discapacidad como una enfermedad que causa directamente una deficiencia. En este modelo, en consecuencia, la discapacidad es un problema individual y significa que la persona es minusválida. La curación es dirigida al ajuste y el cambio del comportamiento del individuo. La asistencia médica se ve como el punto principal, y en el nivel político, la respuesta principal es la modificación o reforma de la salud.

Del otro lado, el modelo social de la discapacidad, la considera como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad (la inclusión, como los derechos de la persona con discapacidad). La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Se constituye como un problema ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios en las estructuras sociales, desde la familia, la escuela y la comunidad; del compromiso de las instituciones estatales y privadas, de cambios en estructuras arquitectónicas para el desplazamiento, la accesibilidad a la comunicación, entre otros.

La mayor desigualdad se da en la desinformación sobre la discapacidad, que tienen las personas sin discapacidad y el desconocer cómo desenvolverse con la persona con discapacidad, logrando obviamente un distanciamiento permanente.

Por consiguiente, el manejo del problema requiere la actuación política y social, para hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación y el pleno desarrollo de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social, estos cambios se constituyen en una cuestión de derechos humanos; siendo responsabilidad colectiva de la sociedad.

Por otro lado, la CIF enumera nueve amplios dominios del funcionamiento que pueden verse afectados en caso de ausencia de un “estado de salud”:

- Aprendizaje y aplicación de conocimiento
- Tareas y demandas generales
- Comunicación
- Movilidad
- Autocuidado
- Vida doméstica
- Interacciones y relaciones interpersonales
- Áreas importantes de la vida
- Vida comunitaria, cívica y social

La CIF, busca conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento en una síntesis que proporcione una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social, vale decir, desde un enfoque “biopsicosocial”.

En este contexto, la CIF define a la discapacidad como un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una “condición de salud” y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Por otro lado, define a la deficiencia como una anomalía o pérdida de

una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con “anormalidad” se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida.

2.2.1.2 Discapacidad y deficiencia auditiva

La sordera vista como deficiencia es una pérdida o anormalidad de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo que tiene por consecuencia inmediata una discapacidad para oír, que engloba todos los grados de pérdida, desde la más leve hasta la más profunda. Existe una clara diferenciación entre los niños con pérdida auditiva con aquellos niños cuya dificultad auditiva puede comprometer seriamente la adquisición del lenguaje, es decir, un déficit en el acceso al lenguaje oral; la diferencia está en que los primeros mencionados anteriormente les permite aunque con cierta dificultad percibir o entender los textos escritos y aprenderlo, (Cardona, Gomar y Sarduni, 2010).

Para Marchesi (1995), Love y Webb (1992) refieren que la pérdida auditiva tiene diferentes niveles debido a la cantidad de decibeles y características neuropsicológicas que una persona puede oír.

Asimismo, se puede asociar esta dificultad a problemas de comunicación sea de manera receptiva o expresiva así como también de aprendizaje ya que la obtención de contenidos se va a ver disminuido por lo que la información no va ser

completa para las personas con discapacidad auditiva.

Para poder ayudar a las personas con discapacidad auditiva se pretende buscar diversos métodos que apoyen en la rehabilitación de la discapacidad y en el acceso a su lenguaje sea el método oral y/o lenguaje de señas; aunque no se sabe con precisión cuál es el mejor método, pero todos ellos son muy buenos y significativos. También se puede contar con prótesis, como audífonos (sea analógicos o digitales) o los implantes cocleares que si es implantado a temprana edad su logro de aprendizaje será mejor.

2.2.1.2.1 Clasificación de la deficiencia auditiva

Existen varias clasificaciones de la deficiencia auditiva referidas a criterios y autores. Algunas clasificaciones que mencionaremos en nuestra tesis; son audiológicas, otológicas, etc.

Clasificación audiológica, según la pérdida auditiva medida en decibelios (dB) a partir del nivel de audición normal, según el BUREAU Internacional de audiología:

- Audición normal: Umbral (0-20 dB): No hay dificultades para percibir la palabra.
- Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB): No son perceptibles todos los sonidos del habla.
- Hipoacusia media o moderada (40-70 dB): Es necesario voz fuerte para

percibir el habla.

- Hipoacusia severa (70-90 dB): Dificultades para hablar.
- Hipoacusia profunda (más de 90 dB): Solo se percibe sonidos muy fuertes.
- Cofosis o anacusia. Pérdida total de la audición.

Clasificación otológica; según el lugar de lesión

- Sordera de conducción o transmisión: Por alteración en el oído externo o medio.
- Sordera neurosensorial o perceptiva: Cuando esta dañado la coclea “órgano de corti”.
- Sordera central, cortical, mental etc.: Pérdida de reconocimiento del estímulo auditivo por lesión en vías auditivas centrales Myklebust (1971), Torres y López (2003)
- Sordera mixta: Lesión tanto en vía conductiva como perceptiva.

Clasificación según el momento de aparición

- Hereditarias: Factor genético en algunos o ambos padres.
- Adquiridas: prenatal (antes de nacer) y postnatal (después del nacimiento).
- Dentro de la adquirida postnatal existe otra división:
 - Prelocutivas: Antes de la adquisición del lenguaje.

- Postlocutiva: Adquiridas posteriormente a la adquisición del lenguaje (Torres y López,2003).

2.2.1.2.2 Identificación o detección de la sordera

Corresponde a la separación en una determinada población de aquellos casos en los que se sospecha que hay problemas auditivos de aquellos que no lo presentan. La identificación debe ser temprana, es decir que los problemas de audición deben estudiarse lo más rápido posible cuando son congénitos o cuando éste ha sido adquirido después del nacimiento. La identificación temprana se fundamenta en razones neurofisiológicas y de índole práctico pues mientras más rápido se detecte el problema existirán mayores posibilidades de recuperación integral. Se facilita la adaptación oportuna de auxiliares auditivos electrónicos. La identificación puede realizarse en la época prenatal, peri natal o post-natal utilizando elementos electroacústicos que miden las respuestas a la estimulación auditiva.

2.2.1.2.3 Factores de alto riesgo de padecer problemas auditivos

- a. Antecedentes familiares de hipoacusia.
- b. Malformaciones congénitas en cabeza y cuello.
- c. Infecciones del oído medio.
- d. Infecciones prenatales o perinatales (Citomegalovirus, Rubéola, Herpes, Toxoplasmosis y Lúes).
- e. Hiperbilirrubinemia (Eritoblastosis fetal).
- f. Prematurez y peso al nacer inferior a 1500kg.

- g. Meningitis bacteriana.
- h. Anoxia o hipoxia neonatal. APGAR de 0-3.
- i. Ausencia de respiración espontánea a los 10 minutos o hipotonía más allá de las 2 horas del nacimiento.

Los problemas auditivos que obedecen a una raíz o causa orgánica tienen repercusiones funcionales pues aparecen lesiones en el órgano auditivo con lo cual la función no se ejerce correctamente. La historia clínica es básica para lograr establecer las causas del problema, con esta información es posible determinar el origen y comprender la seria dificultad que significa la falta de comunicación lingüística.

2.2.1.2.4 Diagnóstico Temprano.

Para un diagnóstico temprano consideramos los aspectos técnicos, psicológicos, pedagógicos y médicos.

- Aspectos técnicos, refieren a las audiometrías, que según sus características se pueden agrupar en técnicas objetivas y técnicas subjetivas.

- a) Las técnicas objetivas responden a cuatro métodos:

- La audiometría por respuestas evocadas o llamada también de respuestas o potenciales evocados auditivos de tronco cerebral. Tiene un alto grado de especificidad que servirá para establecer si el recién nacido, es o no definitivamente sordo. Como este examen es de tipo cualitativo, sólo nos indica si el estímulo sonoro llega hasta el área auditiva primaria cerebral y si las vías auditivas

son permeables, con el tiempo debe complementarse con el del umbral auditivo.

- La electrocoqueografía, recomendada para poder indicar o no implantes intracocleares, ya que se puede hacer diagnóstico diferencial entre degeneración de los terminales aferentes del nervio coclear y los causados por lesión de las células ciliadas.

- La impedanciometría, que mide la elasticidad o capacidad de vibración de la membrana timpánica (timpanometría). Permite determinar, como prueba de rutina hipoacusias conductivas puras solucionables por medicamentos o cirugías.

- El reflejo estapedial que mide el reflejo de contracción de los músculos del estribo ante un estímulo de 70 dB por encima del umbral de audición normal (Torres, 2000).

- Otro método considerado importante son las Emisiones Otoacústicas, fracciones de sonido que se pueden detectar en el conducto auditivo externo causado por la actividad fisiológica coclear del proceso de audición. Las otoemisiones acústicas deben de aplicarse en detección temprana con los recién nacidos ante la mínima sospecha de pérdida auditiva. No sustituyen a los potenciales, siendo estos necesarios en caso de dar negativo las otoemisiones o en caso de sospechar patología retrococlear. Las ventajas que ofrecen las otoemisiones, se deriva de las siguientes características: es una prueba objetiva sencilla en su aplicación, barata, rápida, indolora, fiable, reproducible sin límites y no requiere de ambientes especiales (Cenfor, Zorita y Martín, 2000).

b) Técnicas subjetivas

Las cuales van a requerir el apoyo de la persona que esta siendo examinada pues ella tiene que colaborar con las preguntas que el examinador le pueda realizar por lo que la certeza de su respuesta puede estar en cuestión. Para proceder a la examinación se emplea diversos métodos, mencionaremos tres:

-El primer método es la audiometría tonal que busca la valoración cuantitativa de la audición mediante un test del órgano acústico. Puede ser audiometría tonal liminar la cual busca el umbral de audición detectando alteraciones cuantitativas y cualitativas de la audición, ésta nos sirve para descubrir hipoacusias de transmisión, es decir, aquellas que por vía ósea se conserva la audición a niveles entre 20 y 60 dB, por encima de la vía aérea. Además, puede ser por audiometría tonal supraliminar, si busca concretar los niveles superiores del umbral de audición, detectando el rango dinámico auditivo del paciente. No tiene aplicación directa en hipoacusias de transmisión. Dadas sus características de ser de tipo cuantitativo determinará el nivel de audición que posee el niño o de pérdida auditiva que padece.

-El segundo método es la audiometría vocal, aquí usan como estímulos las palabras inclusive frases, busca la valoración cualitativa de la audición. Es el test de la función en expresión. También puede ser liminar, si busca el umbral de intensidad mínima para percibir la voz y supraliminar, cuando se busca los umbrales

para la palabra, la inteligibilidad y la discriminación. La audiometría vocal dirigida a detectar el nivel de inteligibilidad del habla, clarificando a veces las aparentes paradojas entre audiograma bueno y rendimiento auditivo o viceversa, dos sorderas objetivamente iguales pueden arrojar niveles de discriminación dispares.

-El tercer método es la acumetría, que se basa en la observación y su aplicación puede hacerse sin instrumentos. Está indicada por su sencillez ante la más mínima sospecha de pérdida auditiva y sirve para diferenciar distintos tipos de hipoacusias cualitativas.

-Aspectos psicológicos y pedagógicos

Siempre deben aplicarse exámenes psicológicas, psicométricas y pedagógicas cuya información son de enorme valor para el diagnóstico integral. Estos nos sirven, entre otras cosas, para correlacionar la conducta auditiva con la evaluación del lenguaje así sea incipiente; calcular el nivel mental, conocer el desarrollo de su lenguaje y habilidades.

-Aspectos médicos

Son muy importantes los exámenes neurológicos, las electroencefalografías, las valoraciones pediátricas integrales, los exámenes de laboratorio para la valoración del estado general, y estudios genéticos y endocrinológicos pertinentes por decisión del médico.

2.2.1.3 Características del lenguaje en el niño sordo

La evolución del lenguaje oral en un niño oyente con un niño con discapacidad auditiva se da paralelamente. En un niño con una deficiencia auditiva su adquisición del lenguaje va a ser más lento pues no va a comprender el significado de las palabras, ni va a poder repetir las. No obstante, Simms en su última investigación refiere que los niños con problemas de audición no tienen problemas para su expresión oral y puede producir sonidos con normalidad. Cabe resaltar, que mientras ellos reciban más influencia de su medio, más rico es su aprendizaje y comprensión de su entorno, (Simms, 2007).

Por otro lado, al igual que en el niño oyente, los primeros días del recién nacido sordo tienen las mismas características que la de los niños con audición, sin embargo, llega un momento en el que los padres se dan cuenta que su desarrollo se detiene principalmente porque no reaccionan ante el estímulo sonoro. Esta falta de respuesta se percibe cuando el niño al comenzar a caminar no responde ni gira cuando lo llaman o cuando se producen cerca ruidos intensos. Entonces, mientras el niño oyente comprende lo que le quieren decir, antes de saber decirlo en base a la información verbal que recibe de las personas con las que convive; en el niño sordo el desarrollo del lenguaje ha de seguir caminos diferentes en periodos de tiempo distintos, según la educación, la ayuda que reciba y su grado de asimilación. En efecto, el niño sordo o con una audición muy disminuida, se ve obligado a aprender el lenguaje oral a través de un proceso de aprendizaje arduo, sistemático y planificado,

pero su lenguaje oral será inferior o muy inferior al de sus pares oyentes (Villalba, 1996).

En cuanto a los niños que tienen implantes cocleares deben aprender a reconocer información auditiva que le proporciona el entorno, en caso de los que tienen sordera profunda.

En estas circunstancias, los estudiantes con IC tienen mayor beneficio sobre todo cuando se realiza antes de los 3 años.

Los estudiantes con IC mejoran la ejecución auditiva en la percepción y ejecución del habla y en el desarrollo del lenguaje (Manrique Uharte, 2002).

Existen pocos estudios sobre los IC pues es una técnica reciente, según estas fuentes actuales, ellas mencionan que los IC son de repercusión positiva pues mejoran la ejecución auditiva en la percepción, ejecución del habla, y el desarrollo del lenguaje; es decir es favorable. Cabe resaltar, que los niños que tienen IC deben aprender a reconocer la información auditiva que le proporciona el entorno, (Soriarte, 2007).

El nivel de dominio del lenguaje que puede alcanzar el niño sordo o con una audición disminuida dependerá de:

- a) La edad de la aparición de la sordera.
- b) Estado neurológico y capacidad de aprendizaje.
- c) Restos auditivos que conserva el individuo.

- d) Edad en que se adaptó el audífono o se colocó el implante coclear.
- e) La personalidad del niño.
- f) Actitud y grado de participación de los padres, (Villalba, 1996).

2.2.1.3.1 Desarrollo del lenguaje del niño sordo preescolar

En cuanto a la comunicación, las características del niño sordo y del oyente al nacer son las mismas. En el niño sordo sus gritos también tienen una intencionalidad comunicativa, pero estas vocalizaciones al no ser oídas por él mismo desaparecerán paulatinamente, pues el oído hace posible el autocontrol de las emisiones orales y facilita su constancia y memorización. ¿Por qué sucede esto? Pues porque los centros cerebrales superiores entre ellos el auditivo solo se desarrollan a plenitud en la medida en que reciban estímulos adecuados desde el nacimiento. En consecuencia, si se estimulan los centros auditivos desde los primeros meses de vida puede suponerse plausiblemente que el niño con dificultades auditivas podrá alcanzar la máxima habilidad en la percepción, discriminación y memorización del sonido y del habla. En este sentido, la relación audición-articulación es esencial en la constitución de las habilidades pre lingüísticas, (Villalba, 1996).

El niño sordo tendrá que servirse necesariamente de la comunicación gestual y permanecerá más tiempo en la fase del gesto deíctico, resultándole muy difícil imitar del adulto las expresiones orales y los elementos suprasegmentales. Por consiguiente, no podrá dar el salto a la palabra oral de forma espontánea. Tendrá dificultad también en la asociación significado-significante y un retraso notable en la

aparición de las primeras palabras, aumentando su vocabulario muy lentamente. Asimismo, no combinará palabras hasta muy tarde, 4-5 años, permaneciendo mucho tiempo en la etapa de la palabra-frase y en la etapa de la combinación de palabras utilizará el lenguaje oral como una suma de términos sin más organización ni unión entre ellos. En esas edades su expresión oral no será un auténtico lenguaje, (Villalba, 1996).

Por lo tanto, al niño sordo le será necesario disponer de un código lingüístico asequible que le permita interactuar de forma compleja con los adultos y, así, desarrollar la máxima competencia lingüística posible. En el camino educativo de los niños sordos o con deficiencias auditivas estos códigos responden a una educación por medio del lenguaje de señas, o una educación exclusivamente oral o una educación que es combinación mixta de las dos. En este sentido, en la educación inclusiva, el lenguaje es exclusivamente oral pues esta se fundamenta en los principios de normalización y la inclusión educativa como estrategia, el niño sordo debe educarse en la escuela común (Cáceres, 1988).

2.2.1.3.2 Desarrollo del lenguaje del niño sordo escolar

La educación básica se realiza principalmente entre los 6 a los 16 años de edad.

El niño con discapacidad auditiva empieza generalmente en primaria bastante retrasado en el lenguaje oral caracterizado por un vocabulario muy pobre y un escaso dominio de las reglas de la morfosintaxis. En el transcurso de la escolaridad

estos niños muestran un vocabulario de crecimiento muy lento, y tienen bastantes dificultades para captar el significado de las palabras que tengan cierto nivel de abstracción. Le será difícil generalizar conceptos, usar genéricos y emplear términos gramaticales. Generalmente empiezan el nivel educativo primario con un vocabulario inferior al de un niño oyente de 4 años y 6 meses de edad, y suelen terminar este nivel con un vocabulario equivalente al de un niño de 9 años. No es raro encontrar niños discapacitados auditivos de 14 y 16 años con un vocabulario que no sobrepasa el propio de un niño oyente de 8 años (Villalba, 1996).

Al terminar la escolaridad del nivel secundario el dominio del lenguaje oral de los niños sordos es diferente entre sí, pero la mayoría obtiene niveles bajos y pocos alcanzan niveles casi normalizados de lenguaje oral. Otras características se refieren a lo siguiente: la mayoría tiene un código comunicativo-lingüístico poco preciso, se expresan por medio de un lenguaje estereotipado y pobre, y no siempre se atienen a las reglas de la morfosintaxis ni al orden adecuado de las partes de la oración. Por otro lado, su nivel de comprensión lectora y de expresión escrita suele ser muy inferior a la esperada para su edad, pues cuando las frases exigen concretar un tiempo verbal, utilizar verbos auxiliares, pronombres, o cuando se combinan frases para formar oraciones compuestas, el niño sordo encuentra problemas. La voz pasiva, los modos verbales, los nexos, los adverbios, entre otros aspectos del lenguaje, son sus mayores fuentes de errores.

Ejemplos concretos: según Cambra (1993) el análisis de la expresión escrita de alumnos españoles sordos de 11 a 14 años que cursaban el Ciclo Superior

de la E.G.B. indica que el 40-50%, aproximadamente, no tiene interiorizado el esquema general de las historias, planifica mal el relato, piensan poco en lo que quieren expresar, desconocen las marcas superficiales que estructuran el texto narrativo y cometen errores sintácticos (Cambra, 1993, citado en Villalba, 1996). Myklebust (1964), al comparar composiciones escritas de niños sordos y de oyentes de 7 a 17 años, observó que el número de palabras y frases que el sordo utiliza es muy inferior al utilizado por los oyentes y que la longitud de sus frases es muy inferior. Asimismo, la calidad descriptiva y la corrección sintáctica de los sordos de 17 años de edad eran similares a la de niños oyentes de 7 años. Los errores gramaticales que más se cometen en la oración son de estructuración (Myklebust, 1964, citado en Villalba, 1996) como por ejemplo:

- Las omisiones se producen cuando un individuo omite partes esenciales de una oración por ejemplo: “María en patio”.
- Las sustituciones es cuando una persona cambia una palabra por otra por ejemplo: “María jugar en el patio”.
- Las adiciones se producen cuando se agrega una palabra a una oración como por ejemplo: “María está ser jugando en el patio”.
- Por orden incorrecto es cuando se invierte o se pone en otra posición las palabras en una oración por ejemplo: “Jamón mucho come Alfredo”.

Los oyentes logran el dominio de la sintaxis hacia los 7- 9 años mucho antes que los sordos, quienes muestran un progreso lento pero significativo a lo largo de su escolaridad; ya a los 15-16 años presentan un grado mínimamente aceptable de

dominio de la morfosintaxis, no obstante, sus dificultades suelen persistir. En referencia a la comprensión lectora, el nivel de los alumnos sordos de 14-16 años de edad no suele sobrepasar el nivel correspondiente a 9-10 años en sus compañeros oyentes. En niños sordos españoles un nivel de 4º de Primaria (10 años) al acabar la escolaridad supone un nivel aceptable para un niño sordo y una comprensión lectora cercana o superior al 5º de Primaria (11 años), el cuál constituye un buen nivel y un factor de buen pronóstico para su posterior éxito académico (Villalba, 1996).

2.2.1.4. Inclusión escolar

2.2.1.4.1. Breve visión histórica

La educación del sordo de forma sistemática se inicia en España a mitad del siglo XVI, con Fray Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet (1579 - 1633) y Ramírez de Carrión (1579 –1652). Producto de esta experiencia, se elaboró un manual que recogió ideas sobre la escritura, dactilología y articulación, reflejando ya una orientación oral de la enseñanza. Muchos estudiosos del tema hasta la actualidad han permitido hacer afirmaciones como por ejemplo:

Pese al oralismo el sordo sigue arrastrado sus carencias históricas como aspectos cognitivos lingüísticos, por lo que se ve necesario avanzar hacia nuevos modelos de escolarización. Además, del problema de la comprensión lectora del sordo.

Cualquiera que sea la modalidad oral o gestual se debe incidir en aspectos cognitivos lingüísticos. En relación a la lectura esta debe ser vista como un

proceso receptivo del lenguaje en el cual los lectores buscan activamente su significado (Ewoldt, 1977 citado en Torres, 2000).

2.2.1.4.2 La educación inclusiva en el Perú

La integración escolar, fue una propuesta que se realizó por primera vez en varios países en la década de los 80's. En el Perú, entre 1993 y el 2000 se llevó a cabo el Proyecto de Integración de niños con Necesidades Especiales a la escuela regular a partir de la secundaria, con la ayuda de los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional (SACIE). Participaron en la ejecución del proyecto 440 aulas integradoras y 768 niños integrados al año 2000.

Esta propuesta de integración educativa exigía un currículo flexible, contradictoriamente los estudiantes debían seleccionarse y adaptarse a la escuela. Una de sus principales limitaciones fue la continuación de la segregación en las aulas.

En este propósito desde la década de los 70's y 80's la atención a la población con discapacidad estaba focalizada en el déficit, de tal forma que el sujeto era la causa del problema. La situación empezó a cambiar a raíz del informe Warnock, donde se propuso el término de Necesidades Educativas Especiales –NEE por los términos deficientes o impedidos. Posteriormente esto se extendió en su uso en diferentes ámbitos en Europa y América. Luego, en 1990 las declaraciones y marcos de acción de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) generan grandes aportes

en la educación de estas personas con NEE, consiguiendo replantear la valoración de las personas con discapacidad.

En el Foro Mundial sobre educación, de Dakar 2000, se declaró que se debe tomar en cuenta las necesidades de los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje.

Siendo necesario un respaldo legal a nivel nacional se formuló la nueva Ley General de Educación Ley N° 28044, la cual daba un sustento al enfoque de educación inclusiva. Teniendo como principios la calidad y la equidad.

El plan piloto de inclusión progresiva de niños y niñas con discapacidad ha sido uno de los grandes pilares en el desarrollo de políticas educativa inclusivas, teniendo cuatro objetivos estratégicos: cobertura, conversión, calidad educativa y sociedad educadora.

A fin de consolidar y dar mayor énfasis a la implementación y desarrollo de las políticas por la Educación Inclusiva se aprueba la Directiva N° 076 -2006-VMGP-DINEBE “Normas Complementarias para la Conversión de Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial- CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales-SAANEE”. Donde se determina que los estudiantes con discapacidad sensorial, entre ellos con

discapacidad auditiva, deben incluirse en las Instituciones Educativas de la modalidad de Básica Regular para continuar con su proceso educativo, (DIGEBE, 2012).

2.2.1.4.3 Características de la inclusión escolar

La inclusión es un concepto teórico-pedagógico por el cual la escuela da respuesta a la diversidad. En estos últimos años el término de inclusión está muy utilizado en diferentes contextos de nuestra sociedad; en el sistema educativo peruano la inclusión tiene un marco normativo internacional y nacional que ha orientado la política educativa, la cual viene intentado reunir los esfuerzos de distintos sectores para dar solución a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

La inclusión es una aspiración y un valor importante para todos que tienen la necesidad de sentirse valorados en sus grupos de referencia (sociedad, familia, escuela, amistades, trabajo, etc.); pero no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo, como las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad...”(Guzmán, citado en CNE, 2011).

El Estado peruano en estos últimos años intenta promover en los diferentes sectores, el cumplimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Es bueno anotar que, aún no se cuenta con una base estadística que permita conocer con mayor precisión la situación de la discapacidad, en sus diferentes aspectos: educativos, económicos, de salud entre otros; y así tener un diagnóstico de las personas con discapacidad, para poder atender

realmente a sus necesidades. Esta medida implica vincular la problemática de las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos humanos, con medidas prácticas aterrizando las buenas intenciones teóricas.

2.2.1.4.4 Marco Internacional sobre Educación Inclusiva

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1959.

La Convención sobre los Derechos del Niño, el 02 de setiembre de 1990.

La Conferencia de Jomtiem, Tailandia, del 05 al 09 de marzo de 1990.

Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994.

Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos en el 2000.

Foro Mundial sobre la Educación en Dakar del 2000.

Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en Nueva York el 13 de diciembre del 2006

2.2.1.4.5 Marco nacional sobre la educación inclusiva en el Perú

El Acuerdo Nacional.

Ley General de la Persona con Discapacidad 27050.

La Ley general de Educación.

D.S.Nº 026-203 ED -Década de la Educación Inclusiva 2003 – 2012.

Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva.

Reglamento articulado de la Ley 28044- D.S.011-2012-ED.

Comisiones Multisectoriales.

2.2.1.4.6 La educación inclusiva como política del sector educación

En este sentido, el Ministerio de Educación ha dado pasos para asumir el cambio del enfoque durante la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, se planteó metas específicas, permitiendo la regulación de la matrícula, la accesibilidad física, la asignación de recursos humanos y la adaptación de materiales didácticos, entre otras medidas a fin de garantizar su realización. Para regular estos procesos específicos para la atención con calidad de los estudiantes incluidos, la Dirección General de Educación Básica Especial-DIGEBE se constituyó en el ente de planificación, monitoreo y asesoramiento a los diferentes niveles y modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidad emitiendo la RD N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP_DINEBE,; “Normas complementarias para la conversión de los CEE en CEBE y los SAANEE”, este último ha venido atendiendo de forma itinerante a los estudiantes a través del asesoramiento de sus docentes y no docentes, en las instituciones de EBR inclusivas estatales y privadas.

El Ministerio de Educación al parecer ha venido cumpliendo con los objetivos cuantitativamente solicitados o previstos, pero consideramos que está en tela de juicio los resultados alcanzados cualitativamente, esto se evidencia con resultados más específicos del rendimiento de alumnos incluidos y otros indicadores como la comprensión lectora que son elementos informativos que sirven para evaluar

los avances en el tratamiento del tema de la inclusión educativa en general y específicamente de los estudiantes con discapacidad auditiva.

2.2.1.4.7 Inclusión de estudiantes con discapacidad

De acuerdo a lo dispuesto en la Ley General de Educación 28044, sus reglamentos y normas complementarias, los estudiantes con NEE asociados a discapacidad auditiva, visual, física o intelectual (leve-moderada) deben de ser atendidos en Instituciones Educativas regulares con apoyo de los SAANEE. La información de los estudiantes con discapacidad incluidos a en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo desde el año 2004 al 2011, han incrementado de 2004: 8,283 a 28,667 (DIGEBE, 2012).

La población atendida en los CEBES asciende a 20,825 y la población con discapacidad incluida asciende a 28,667 estudiantes al año 2010. Si consideramos ambos registros estadísticos con información proporcionados por todos los SAANEE, se obtiene que la población total con discapacidad atendida en el sistema educativo se estime en 49,492 estudiantes (DIGEBE, 2012). Considerando la población atendida en el sistema frente a la población total en edad escolar con discapacidad, se concluye que existe una brecha del 85% de esta que no cuenta con atención educativa, esto significa que la inclusión desborda la cantidad de servicios educativos de la EBE y por consiguiente el apoyo del SAANEE no existe en número suficiente para la atención con equidad y calidad en las instituciones públicas y privadas. Se hace necesario replantearse las acciones ejecutadas, esto significa un gran desafío para el MED que implique a su vez unir esfuerzos con la sociedad civil y de las

Direcciones del Ministerio de Educación, para hacer posible una educación inclusiva de calidad.

En cuanto a los recursos humanos la EBE cuenta con un total de 3,074 docentes en la gestión estatal para atender a 45,703 estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, tanto en los CEBE como en la escuela inclusiva. Por su parte, los SAANEE atendieron en el 2010 a 28,667 estudiantes incluidos en el sistema educativo. Existe por tanto una brecha en los recursos profesionales de la modalidad para atender a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo lo que pone en riesgo la calidad del servicio y reafirma la necesidad de incrementar el número de docentes calificados para responder a la diversidad (DIGEBE, 2012).

2.2.2. La comprensión lectora

El DCN, documento base en el que se rige la educación tiene que dar importancia a la comunicación pues este proceso involucra a dos personas o más para que ellas puedan recolectar información y también brindarla, de manera oral o escrita.

Cuando se habla de comunicación escrita se cuenta con dos elementos; ellos son el lector y la lectura que se tiene que comprender, teniendo así la comprensión lectora. La comprensión lectora empieza desde lo más simple a lo más complejo; es decir desde las palabras que pasan a ser oraciones y de oraciones párrafos o textos sean simples o complejos dependiendo del nivel en el que se encuentra el estudiante.

2.2.2.1 Conceptualizaciones de comprensión lectora

Según Alliende, Condemarín y Milicic (1997) ellos en su instrumento “Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)”, se puede recolectar los datos que refieren de la comprensión lectora sea de manera restringida (es la captación del sentido literal de un texto escrito) o de manera amplia (lo que el autor quiere expresar). En este sentido toda la información es brindada por el texto en mención así como también el lector brinda más información de él al texto; por lo que enriquecería el contenido del texto leído. Para estos autores, el lector es una pieza fundamental pues él brinda aportes y una visión particular al texto que está leyendo.

Mabel Condemarín y los otros autores en su posición extrema sostienen que la comprensión lectora no se puede medir pues el lector no cuenta con habilidades específicas o el desarrollo intelectual pertinente para adquirir la información del texto.

Por todo lo expuesto anteriormente se puede conceptualizar a la comprensión lectora como “proceso interactivo durante el cual el lector va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales letrados y las claves lingüística y textuales que le da el texto” (Arroyo, 2006).

2.2.2.2. Evaluación de la comprensión lectora

En nuestra tesis hemos escogido la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva siendo sus autores Alliende, Condemarín y

Milicic, ellos proponen para evaluar la comprensión lectora un punto medio entre los niveles de complejidad y las características que cada individuo posee. Cuando se refiere a los niveles de complejidad se hace referencia a los factores lingüísticos que puede poseer un texto escrito sea en lo semántico, sintáctico y pragmático.

En el campo semántico de un texto se entiende que es el significado de las palabras, oración y texto, en el campo sintáctico es la relación que existe entre cada palabra y su relación que tiene entre ellas; y en el campo pragmático va a depender sea del contexto (uso de personas gramaticales, tiempo verbales, espacio y conocimiento sobre el interlocutor), de la situación (entonación, gestos faciales y corporales, espacio y relación afectiva) y de la presuposición (el hablante no explica lo que supone), Villalba (2005).

Cuando se quiere poner más difícil una prueba se tiene que tomar en cuenta los contenidos de la lectura así como también la descripción en el que va haber entre una oración y otra. Este grado de dificultad ve la relación que existe entre cada oración que hay en un texto.

En nuestra investigación tenemos como población a los estudiantes con discapacidad auditiva y los oyentes, la cual no es impedimento para poder medir su comprensión lectora pues esta prueba puede determinarla en sus diferentes grado o niveles (primario y secundario) y aspectos como el dominio de los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto

En el estudiante se tiene que tener en cuenta que las nociones básicas como la memoria, atención, concentración y percepción van a depender de la edad y grado en que el alumno se encuentre, así como también va a influir la fatiga, la salud y el estado emotivo que cada estudiante posee.

Para cuantificar los resultados de la comprensión lectora en esta prueba Allende, Condemarín y Milicic adoptan la posición de Robeck y Wallace quienes en 1990 sostuvieron que la comprensión lectora es una habilidad unitaria o una serie de sus subhabilidades organizadas en tres áreas.

Área de localización de detalles, reconocer, parafrasear y encontrar cosas concretas que hay en un texto.

Área de habilidades de influencia simple, es aquella que comprende palabras por el contexto; es decir reconocer las relaciones de causa – efecto, comparaciones entre oraciones y contraste que hay entre ellas.

Área de habilidades de inferencia compleja, es reconocer el tema o la idea principal para poder sacar conclusiones y predecir resultados.

En términos generales se puede esperar que un estudiante con un buen nivel de comprensión lectora quien se encuentre en condiciones estables pueda realizar vínculos de orden semántico, pragmáticos, explícito e implícito, entre

palabras y oraciones; así mismas estas oraciones relacionadas con ilustraciones , títulos y subtítulos en el que se hace referencia.

2.2.2.3 La lectura

Dentro del ámbito educativo la habilidad fundamental que se tiene que impulsar en los estudiantes es la lectura, esta destreza es trascendental para adquirir y comprender ideas. Asimismo, ésta nos lleva a alcanzar un conocimiento más amplio sobre temas de diversos tiempos, así como también nos permite desarrollar nuestra mente en diversos contextos pues nos enseña a conocer más el mundo.

La lectura nos ayuda a conocer más vocabulario para que podamos expresarnos y entender el mundo que nos rodea. Ella puede tener tres propósitos ser informativa , formativa o de entretenimiento; en el campo de educación deberíamos perseguir estos propósitos pues la lectura sería más rica y productiva para el estudiante.

Más aproximaciones para definir la lectura se puede tener de referencia a Adan y Collins quienes hablan de dos significaciones; la primera se centra en la decodificación del texto a nuestra mente; es decir de la posición gráfica del texto o simbología a la palabra hablada.

La segunda menciona que el individuo posee la habilidad para extraer el significado del texto de manera explícita o implícita de dicho texto. Esta habilidad

procesual va a depender de la coordinación entre los sistemas de información visual, lingüístico y conceptual.

Otro autor que menciona sobre la lectura es Pinzas en el año 1995, él menciona que la lectura es un proceso bien complejo de tipo constructivo, interactivo, metacognitivo y estratégico.

De tipo constructivo, es cuando el lector en este caso el estudiante va a ir construyendo o armando de manera mental un texto en el cual él le está dando un significado al texto leído, este significado es propio pues cada persona posee sus diferentes estructuras mentales para poder procesar un texto.

De tipo interactiva, es donde el lector con la lectura interaccionan pues mientras uno provee información el otro, el lector, está intentando procesar el texto cifrado en significado.

De tipo estratégica, éste refiere al objetivo que cada lectura posee; es decir la meta, naturaleza del material o familiaridad del material puede tener diferentes intenciones, cabe señalar que en el campo educativo las intenciones de la lectura va a depender de lo que queremos obtener de los alumnos y el docente tiene que hacer la selección y diversificación necesaria para que sea pertinente y eficaz en el estudiante.

De tipo metacognitiva, ella refiere que el individuo puede controlar sus propios procesos de pensamiento para poder entender y/o comprender una lectura. Esta comprensión es realizada por cada individuo de manera asertiva o no dependiendo de su nivel de lectura que ha alcanzado.

Otro autor como Cuetos (1999), refiere que la lectura es posible cuando varias operaciones mentales y suboperaciones realizan un adecuado y correcto proceso en el que se tiene que extraer el mensaje del contenido del texto, para así llegar a la comprensión. Cabe mencionar que existe el campo semántico de cada texto en que consiste en obtener el significado del texto para luego integrarlo a los conocimientos propios del individuo. Los sub procesos propuestos por él son los procesos perceptivos, procesamiento léxico y procesamiento semántico, también refiere que mientras más subprocesos hay, la comprensión lectora será mejor.

Se deduce de lo expuesto que no hay acuerdo total expresado en una definición aceptada por la mayoría de investigadores en la que se especifiquen las conductas incluidas en el término, pero sí existe una visión de la lectura como una actividad cognitiva compleja, en la que están implicados gran número de procesos que actuando conjuntamente producen la comprensión de un texto (González, 1991).

2.2.2.4 Enfoques del proceso lector

Haciendo referencia a Dubois (1994) el menciona que hay tres enfoques teóricos :

El primero dice que la lectura es un conjunto de destrezas que tiene una persona para entender una lectura.

El segundo desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística refiere que la lectura es un producto de interacción entre el pensamiento y lenguaje dentro del marco de tres modelos.

El modelo ascendente refiere que del texto gráfico se va al reconocimiento visual para llegar a la obtención del aprendizaje, en cambio el modelo descendente es lo opuesto; es decir va desde la captación de los detalles hasta llegar a los datos del texto y por último el modelo interactivo refiere que los dos modelos mencionados anteriormente, el ascendente y el descendente que interactúan entre sí para llegar a un significado de la lectura llegando a una rica comprensión de la lectura.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

HG: El nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos es inferior al de sus pares oyentes cursantes de la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

2.3.2 Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

Ho: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

H2: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

Ho: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

H3: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de gestión estatal y de gestión particular de la UGEL 07.

Ho: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de gestión estatal y de gestión particular de la UGEL 07.

2.4 Definición de términos básicos

1. Comprensión lectora: Es la capacidad, resultado de un proceso intelectual complejo para entender y penetrar en los textos de lectura; más

concretamente, se la define como un proceso interactivo, determinado por la información del lector de acuerdo a la edad, grado de instrucción, nivel socio económico y el contenido que ofrece el texto en cuanto al nivel de complejidad del texto determinado por factores lingüístico sintácticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración de significados (Condemarín,1991).

2. Discapacidad: Es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, y en igualdad de condiciones con las demás.

3. Discapacidad o deficiencia auditiva: Es la pérdida parcial o total de la audición causada por factores externos o internos.

4. Estudiante: Alumno varón o mujer matriculado en el nivel educativo primario y en el nivel educativo secundario en centros educativos estatales y particulares de la UGEL 07.

5. Estudiante con discapacidad auditiva incluido: Alumno varón o mujer con discapacidad auditiva –sin multidiscapacidad - atendido en el nivel primario o secundario, de una institución particular o estatal (tipo de gestión) del sistema educativo.

6. Estudiante oyente: Alumno varón o mujer sin alguna discapacidad que cursa estudios del nivel de educación primaria o secundaria teniendo entre sus condiscípulos a estudiantes con discapacidad auditiva incluidos. En la investigación también se le denomina como el Par.

7. Grado de estudios: Cualquiera de los años de estudios de los que consta en los niveles educativos de educación primaria y de educación secundaria.

8. Habla: Es la expresión de palabras, frases, oraciones, etcétera mediante el aparato fonoarticulatorio.

9. Inclusión escolar: Es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. La respuesta educativa esta enmarcada en el Diseño Curricular Nacional (DCN) que al ser abierto y flexible permite realizar ajustes para responder de manera específica a las necesidades educativas de los estudiantes.

10. Institución educativa de gestión estatal: Centro educativo dependiente en su administración y dirección del Ministerio de Educación.

11. Institución educativa de gestión particular o privada: Centro Educativo bajo el sistema educativo nacional, pero cuya administración y dirección es independiente de éste.

12. Lectura: Es un proceso físico-psicológico complejo que consiste en la decodificación y comprensión de los signos escritos orientados a descubrir su sentido y valores.

13. Lenguaje: Facultad que tiene el hombre para emitir pensamientos, decisiones, ideas, sentimientos, etc. a través del lenguaje oral para comunicarse.

14. Nivel de comprensión lectora: Teóricamente el proceso seguido para la captación de las ideas expresadas en los textos leídos es el mismo y se desarrolla por igual en todos los lectores, pero no todos logran el mismo nivel de comprensión, pues este está en función de la formación intelectual de cada lector. Así pues, se pueden leer los mismos textos por personas diferentes y presentarse diferencias grandes o pequeñas entre la comprensión de unas y otras. Por tanto, funcionalmente, es factible determinar diferentes niveles de comprensión lectora.

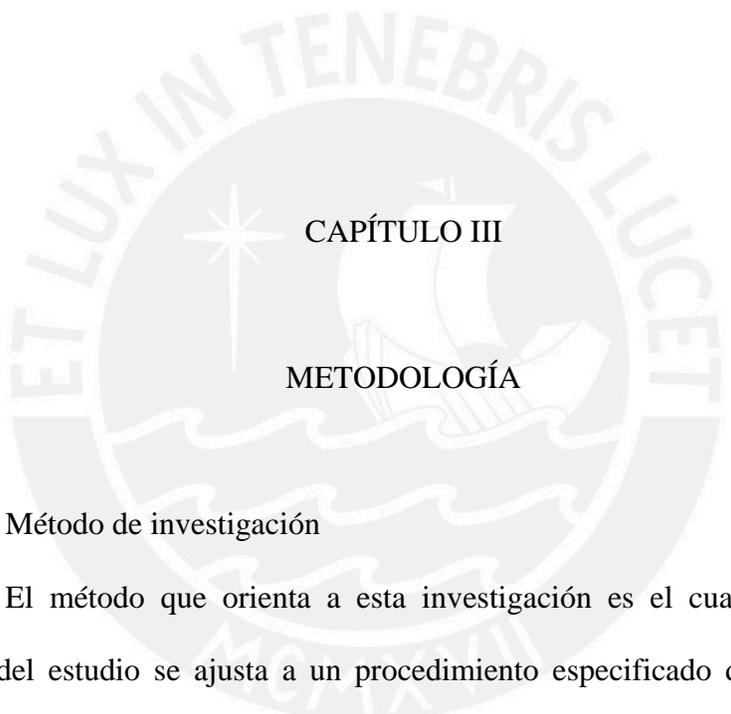
15. Nivel de comprensión lectora: Operacionalmente se obtiene transformando la puntuación directa obtenida en la prueba CLP (Alliende, Condemarín y Millicic, 1997) en la puntuación estándar T según los baremos de la prueba. La puntuación T tiene una media aritmética de 50 y una desviación estándar de 10. Una puntuación T por encima de 50 define al sujeto como de nivel de lectura

por encima del promedio, cuanto más puntuaciones T por encima de 50 mayor es el nivel de lectura. Una puntuación T por debajo de 50 define al sujeto como de nivel de lectura por debajo del promedio, cuanto más puntuaciones T por debajo de 50 menor es el nivel de lectura.

16. Percentil: Es una puntuación ordinal que indica el orden o rango de la personas en una escala ordinal que indica el orden o rango de los sujetos en una escala del 1 al 100 y se expresa en función del porcentaje de sujetos que quedan por debajo de una puntuación directa determinada. Así, decir que un sujeto alcanzó el percentil 32, significa que por debajo de su puntaje directo se encuentra el 32% del grupo, en tanto que es superado por el restante 68% del grupo en la variable evaluada.

17. Sexo: Condición orgánica que diferencia al varón de la mujer.

18. Texto: Es cualquier escrito y su contenido. En este sentido, es una composición de signos codificados con una intención comunicativa en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido.

A large, faint watermark of the university logo is centered on the page. It features the same circular emblem as the header, with the Latin motto "ET LUX IN TENEBRIS LUCET" and the year "MCMXXVI".

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

El método que orienta a esta investigación es el cuantitativo pues el desarrollo del estudio se ajusta a un procedimiento especificado de antemano que empieza con la determinación de las preguntas de investigación, y prosigue con la elaboración del marco teórico que sustenta a las preguntas y a las hipótesis; estas son contrastadas en una muestra de sujetos aplicándoles un instrumento generalmente estructurado para observar las variables de interés generándose información que según un diseño de investigación predeterminado es analizada estadísticamente, interpretándose los resultados según el marco teórico elaborado. El método cuantitativo tiene por ámbito a los tipos de investigación conocidos en la literatura

como experimentales, cuasi experimentales y no experimentales, entre estos últimos se encuentran las investigaciones descriptivas y correlacionales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2 Tipo y diseño del estudio

Por el tipo de hipótesis el estudio es correlacional, pues se trata de ver a través del hallazgo de diferencias de grupos como una variable se relaciona con otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); en este caso, las diferencias de niños incluidos y sus pares oyentes en la comprensión lectora.

El diseño es transversal en vista que la observación de la comprensión lectora en los niños incluidos y oyentes se efectuó en un único momento en el tiempo; también el diseño puede ser denominado como de comparaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues la relación de las variables fue precisada comparando el rendimiento en comprensión lectora de estos niños teniendo en cuenta las variables sexo, nivel educativo y tipo de gestión de la institución educativa en la que el niño estudia.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población Objetivo

Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en la modalidad de la Educación Básica Regular quienes cursan en los niveles de educación primaria y secundaria de las instituciones educativa estatales y privadas de la UGEL 07.

3.3.2 Población accesible

Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en la modalidad de la Educación Básica Regular quiénes cursan en los niveles de educación primaria y secundaria en las instituciones educativa estatales y particulares de la Unidad de Gestión Educativa (UGEL 07), cuyo ámbito geográfico comprende los distritos del sur de la ciudad de Lima (Chorrillos, Barranco, San Luis, Surco, Surquillo , San Borja y Miraflores).

3.3.3. Muestra

El muestreo es exhaustivo (Sierra Bravo, 1994) pues se tomó como unidad de análisis a todos los estudiantes con discapacidad auditiva que cursaban estudios en los niveles primaria y secundaria en los colegios estatales y particulares de la UGEL 07 ($N = 29$). Para efectos de comparación, los niños oyentes que participaron del estudio fueron sus compañeros de aula o pares ($N= 29$). Por cada niño con discapacidad auditiva se consideró un niño oyente.

La distribución de la muestra considerando las variable de comparación se presenta en las tablas que presentamos a continuación:

Tabla 1. Distribución por condición auditiva y sexo

Condición auditiva	N	%	Total por sexo
Discapacitado auditivo – Masculino	12	20,7%	26 (44,8%)
Oyente – Masculino	14	24,1%	
Discapacitado auditivo –Femenino	17	29,3%	32 (55,2%)
Oyente – Femenino	15	25,9%	
Total	58	100%	

Tabla 2. Distribución por condición auditiva y nivel educativo

Condición auditiva	N	%	Total
Discapacitado auditivo – Primaria	12	20,7%	26 (44,8%)
Oyente – Primaria	14	24,1%	
Discapacitado auditivo – Secundaria	17	29,3%	32 (55,2%)
Oyente – Secundaria	15	25,9%	
Total	58	100%	

Tabla 3. Distribución por condición auditiva y tipo de gestión educativa

Condición auditiva	N	%	Total
Discapacitado auditivo - Particular	6	10,3%	12 (20,6%)
Oyente - Particular	6	10,3%	
Discapacitado auditivo - Estatal	23	39,7%	46 (79,4%)
Oyente - Estatal	23	39,7%	
Total	58	100%	

3.4. Variables

3.4.1 Variables relacionadas

1) Discapacidad auditiva. Variable en escala nominal con dos categorías: estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y estudiantes pares oyentes.

2) Comprensión lectora. Variable cuantitativa en escala de intervalo, indicada en puntuaciones estandarizadas T de media aritmética 50 y desviación estándar 10 (Morales, 2003).

3.4.2 Variables de comparación

1) Sexo: Variable cualitativa en escala nominal con dos categorías: masculino y femenino.

2) Nivel educativo: Variable en escala ordinal con dos categorías: educación primaria y educación secundaria.

3) Tipo de gestión de la institución educativa: Variable cualitativa en escala nominal con dos categorías: particular y estatal.

3.4.3 Variables intervinientes

1) Nivel auditivo: Pérdida severa, y pérdida profunda.

2) Edad: De 6 hasta 18 años.

3.5 Instrumentos

Los datos de las variables de comparación fueron recogidos empleando una Ficha de Registro de Información de los participantes del estudio. Por otro lado,

se recolectó los datos sobre la comprensión lectora utilizando la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva en 8 niveles de lectura (Alliende, Condemarín y Milicic, 2003).

3.5.1 Breve descripción de la CLP

La prueba de CLP fue elaborado por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic, utilizando una muestra de niños que cursaban la Educación General Básica (EGB) en Santiago de Chile. Se organiza en torno a ocho niveles de lectura y dispone de dos formas paralelas (A y B) para cada nivel.

Cada nivel está constituido para que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, generándose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión. Los ocho niveles de lectura son representativos del progreso de la lectura que debe alcanzar un estudiante durante los años de la EGB, pero la prueba de CLP no contiene operaciones para la lectura de libros de estructura compleja, que requiere de operaciones específicas para este tipo de lectura.

Cada nivel se estructura en referencia a tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación.

Las operaciones específicas de la lectura consideradas aluden a lo siguiente:

- a. Traducción de los signos escritos a sus correspondientes signos orales.

b. Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significado.

c. Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los elementos del texto y determinar sentidos globales. El test se centra fundamentalmente en las habilidades requeridas para la segunda y tercera operación (Alliende, Condemarín, Milicic, 2003).

Las áreas de la lectura incluidas en la prueba de CLP son las de la palabra; la de la oración o frase; la del párrafo o texto simple y la del texto complejo. El área de la palabra tiene por objeto las palabras escritas aisladas. El sujeto debe traducir la palabra escrita al lenguaje oral o a otro sistema de representación (figuras, gestos). En el test el sujeto debe unir la palabra aislada con la ilustración que le corresponde. El área de la oración o frase tiene por objeto la comprensión de las oraciones o frases aisladas. El sujeto debe ser capaz de dar un sentido correcto a cada una de las palabras o expresiones que componen la frase y captar su sentido global. El área del párrafo o texto simple tiene por objeto la comprensión de pequeños conjuntos de oraciones (no más de nueve) unidas por un tema o situación común. El sujeto debe leer el texto y reconocer las afirmaciones particulares y grupales que contiene. El área del texto complejo tiene por objeto la comprensión, comprueba el dominio de lecturas de cierta extensión. Los textos incorporan secuencialmente estructuras lingüístico más complicadas, iniciándose con textos narrativos y descriptivos simples, pasando por narraciones más extensas y complejas hasta textos informativos y reflexivos (Alliende, Condemarín, Milicic, 2003).

Según los autores la prueba de CLP, la base fundamental en la determinación de la complejidad lingüística fue el tipo de oraciones, empleando con este propósito la clasificación de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) que clasifica las oraciones según la actitud en enunciativas, dubitativas, interrogativas, desiderativas y exhortativas; y según la naturaleza gramatical del predicado, las clasifica en verbo copulativo, intransitivas, transitivas, pasivas, reflexivas, recíprocas e impersonales. En los textos del test se emplearon todos los tipos de oraciones según la naturaleza gramatical del predicado. También se usaron oraciones enunciativas en referencia exclusiva a la actitud del hablante (Alliende, Condemarín, Milicic, 2003).

Las formas paralelas A y B contienen 76 subtests en los que se emplean mayoritariamente preguntas objetivas de términos pareados y de selección múltiple con tres, cuatro o cinco alternativas según los niveles de lectura y complejidad de los contenidos. Los ítems de términos pareados se presentan empleando diferentes estructuraciones. Por otro lado, en los dos primeros niveles hay un predominio de los ítems fáciles, mientras que a partir del sexto nivel se incluye sistemáticamente un mayor número de ítems difíciles.

En esta investigación se empleó la forma B; la siguiente tabla muestra los niveles de lectura, el grado y el nivel de estudios al que es aplicable, además de la puntuación total.

Tabla 4. Niveles, grados y puntaje total teórico la prueba de CLP-B

Niveles de lectura	Grado	Nivel educativo	Puntaje total
I	1°	Primaria	26
II	2°	Primaria	27
III	3°	Primaria	21
IV	4°	Primaria	18
V	5° y 6°	Primaria	21
VI	1°	Secundaria	40
VII	2°	Secundaria	42
VIII	3°,4° y 5°	Secundaria	41

La confiabilidad la prueba de CLP en sus formas A y B se calculó mediante la técnica del test-retest con un intervalo de re-administración de tres semanas a un mes entre ambas aplicaciones. Para los primeros cinco niveles se utilizó una muestra de 44 sujetos, correlacionándose los resultados con el coeficiente de correlación de Pearson. Para la forma B, el coeficiente fue de 0,90. Para los tres últimos niveles, la muestra fue de 54 sujetos, la forma B tuvo un coeficiente de 0,79.

La validez la prueba de CLP se estimó para los tres primeros niveles correlacionando las puntuaciones del total de la muestra de estandarización (641 sujetos) con la nota de la asignatura de castellano lograda por los alumnos en el primer semestre del año en que fueron administradas ambas formas. El coeficiente

de validez para la forma B fue de 0,32. Para los tres últimos niveles se empleó una submuestra de 318 sujetos, el coeficiente resultante fue 0,50. Según los autores, los resultados “relacionados con la confiabilidad y validez predictiva (...) entregan valores que justifican su uso como instrumento de medición”(Alliende, Condemarín, Milicic, 2003).

Los autores también informan que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones de la CLP, pero sí hay diferencias significativas entre los niveles socio-económicos. El nivel socio-económico alto rinde, generalmente, mejor que el medio y este mejor que el bajo, pero en todos los casos el alto rinde más que el bajo (Alliende, Condemarín, Milicic, 2003).

Para cada una de las formas A y B la CLP, tiene normas en percentiles (escala ordinal) y normas en puntuaciones estándares Z y T (escala de intervalo).

Las normas permiten convertir los puntajes directos logrados por los sujetos en una clase de puntuación derivada que tiene un significado estadístico preciso pues se encuentra referenciada a la distribución normal de probabilidad conocida como curva de Gauss por su forma. Las puntuaciones derivadas son varias, entre ellas los percentiles, las puntuaciones estándares Z y T. Las puntuaciones estándares tienen como referencia la media aritmética de la población investigada en la variable de interés, en el caso nuestro la comprensión lectora. Los números que representan las puntuaciones derivadas pueden expresar similitudes y diferencias en

una escala de medición con propiedades numéricas conocidas (Santisteban, 2009). Por las características de nuestra investigación, se empleó las puntuaciones estándares T ya que permite cálculos estadísticos que no pueden realizarse con los percentiles (Morales, 2003), y porque al tener como fundamento el puntaje estándar Z, se constituye en una escala uniforme para todos los niveles de lectura.

Los puntajes T corresponden a una distribución típica derivada en los que se mantienen las propiedades de la distribución original de las puntuaciones en la variable de interés, es decir, la comprensión lectora. Psicométricamente la puntuación T tiene como media aritmética la puntuación 50 y una desviación típica o estándar de 10. Usualmente la escala de puntuaciones T varía de 20 a 80, tres desviaciones estándares por debajo o por encima de la media aritmética (Martínez, Hernández y Hernández, 2006).

3.6 Procedimientos de recolección de datos

En el proceso de lograr los objetivos del estudio se realizó el procedimiento que describimos:

- 1) Se sometió la prueba de CLP, forma B, al análisis de las especialistas con experiencia en estudiantes con discapacidad auditiva, ellas son Patricia Balarezo Vallejo, Amanda Chacón Infantes, Ana Lizarbe Guerra e Irma Nolasco Pascua, con el propósito de establecer su aplicabilidad a los sujetos participante del estudio.

2) Se realizó algunos pequeños cambios sugeridos por las especialistas y se consideró que el CLP-B podía aplicarse a las muestras de estudio.

3) Se seleccionó la muestra de estudiantes con discapacidad auditiva y la de sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

4) Se efectuó la aplicación de la prueba de CLP-B de manera cuidadosa y en forma individual a los estudiantes con discapacidad auditiva y a sus pares oyentes. A cada niño se le aplicó el nivel correspondiente al grado educativo en que se encuentra.

5) Se calificó cada protocolo de respuesta según las instrucciones que se presentan en el Manual de la CLP, obteniéndose para cada sujeto sus puntuaciones directas en cada uno de los niveles de lectura.

6) Se transformó cada puntuación directa en una puntuación derivada o estandarizada T según el baremo de cada nivel de lectura que aparece en el Manual de la CLP.

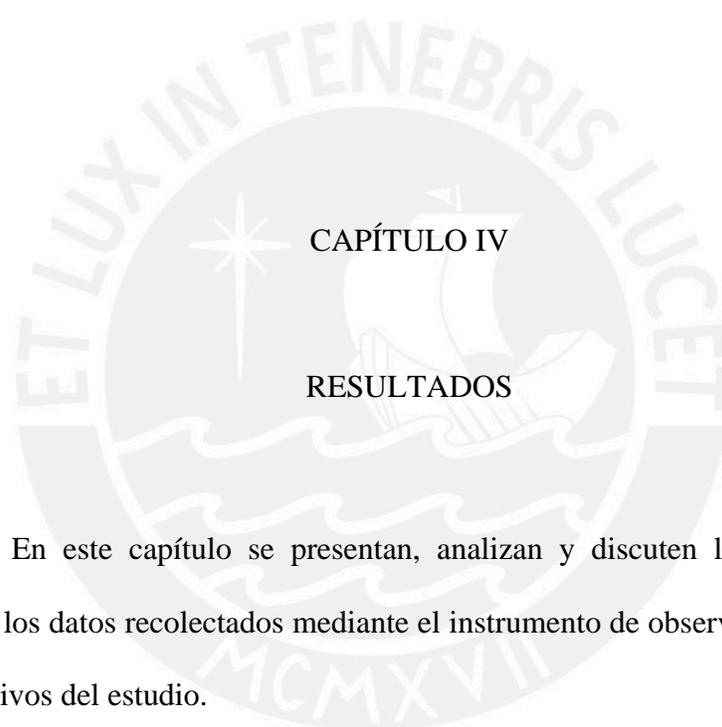
7) Se analizó estadísticamente las puntuaciones T , los resultados fueron interpretados y discutidos según los propósitos de la investigación.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de datos implica la selección, ordenamiento y clasificación de los datos recogidos para realizar su análisis posterior. En otras

palabras, culminada la fase de recolección el investigador queda en posesión de un cierto número de datos que tabulará, registrará y analizará para llegar a conclusiones; procesamiento que se fundamenta en lo planteado por Tamayo (1995) para quien: "una vez recopilado los datos (...) es necesario procesarlos, es decir, elaborarlos matemáticamente, ya que la cuantificación y su tratamiento estadístico permitirá llegar a conclusiones" .

La interpretación de los datos se hizo teniendo en cuenta los valores cuantitativos más representativos en forma numérica y porcentual. Valores que se obtuvieron empleando la estadística descriptiva y la estadística inferencial. En lo descriptivo se utilizó las frecuencias, porcentajes, media aritmética, desviación estándar, puntuaciones T y percentiles. En lo inferencial se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorv-Smirnov, la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, la prueba T de Student para muestras independientes, el análisis de varianza de una vía o prueba F de Snédecor y la prueba post-hoc de Tukey. Los cálculos estadísticos se realizaron empleando el paquete estadístico SPSS 18 versión en castellano.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados del análisis de los datos recolectados mediante el instrumento de observación en relación a los objetivos del estudio.

4.1. Presentación y análisis de los resultados

Niveles de comprensión lectora en los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

El establecimiento de la diferencia entre el grupo de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y el grupo de sus estudiantes pares en la comprensión lectora (con independencia del sexo, nivel de estudios y tipo de gestión educativa), se realizó utilizando la prueba T de Student para muestras independientes con un nivel de significación del 0.05. Este test estadístico es de tipo paramétrico, por tanto, exige que antes de su aplicación se cumplan algunas condiciones de su modelo estadístico:

- La distribución normal (normalidad) de las distribuciones de puntajes de ambos grupos en los puntajes de comprensión lectora, cuestión que se verificó utilizando la prueba de Kolmogorv-Smirnov (KS).

- La igualdad de sus varianzas, que se verificó con la prueba F de Levene. Por tanto, antes de aplicar la prueba T se comprobó ambas exigencias aplicando a la distribución de las puntuaciones en comprensión lectora la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Levene (Clark-Carter, 2002).

Tabla 5. Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes.

	Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos (N=29) (Puntuación estándar T)	Estudiantes pares oyentes (N=29) (Puntuación estándar T)
Media aritmética	41,67	52,63
Media aritmética teórica	50	50
Puntaje T máximo observado	64	64
Puntaje T mínimo observado	20	34
Desviación estándar	9,76	8,10
Prueba de Kolmorov Smirnov de normalidad	0,949 (valor no significativo; $p>0.05$)	0,552 (valor no significativo; $p>0.05$)
Prueba F de Levene de igualdad de varianzas	0,740 (valor estadísticamente no significativo; $p>0.05$)	
Prueba T de Student de comparación de medias	4,657 (valor estadísticamente muy significativo; $p<0,000$)	

En la tabla 5 se observa lo siguiente:

El puntaje T máximo observado en ambos grupos es el mismo ($T = 64$), pero el puntaje mínimo observado es más bajo en el grupo de estudiantes con discapacidad auditiva ($T= 20$) que en el grupo de estudiantes pares oyentes.

El nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes pares oyentes (media de puntuación $T = 52,63$) se encuentra ligeramente por encima del promedio teórico ($T = 50$) y es equivalente al percentil 60 (las equivalencias con los percentiles puede obtenerse empleando una tabla de áreas bajo la curva normal (por ejemplo véase la Tabla 1. Áreas bajo la curva normal en Elorza, 1987:464-468). Por otro lado, el nivel de comprensión lectora del grupo estudiantes con discapacidad auditiva incluidos (media de puntuación $T = 41,67$) está por debajo del referido promedio teórico, y es equivalente al percentil 20 .

Por otro lado, tanto la prueba de Kolmogorov-Smirnov de distribución normal como la prueba de Levene de igualdad de varianzas arrojan resultados estadísticamente no significativos ($p > 0.05$), lo que indica que es factible la aplicación de la prueba T de Student para muestras independientes.

El estadístico Tt entrega un resultado ($t = 4,567$) que es estadísticamente muy significativo ($p > 0,000$).

Este resultado señala que las diferencias entre las medias aritméticas de los dos grupos es real, no es aleatoria. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: Existen diferencias estadísticas significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y los estudiantes pares oyentes. Este último grupo

tiene un nivel medio de comprensión lectora mucho más elevado que el del primer grupo.

Niveles de comprensión lectora en los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de la UGEL 07.

La determinación de la existencia o inexistencia de diferencia en la comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva incluida y sus pares oyentes (con independencia del nivel de estudios y tipo de gestión educativa) se efectuó empleando la prueba F de Snédecor o análisis de varianza de una vía con un nivel de significación del 0.05. Esta prueba estadística que compara los promedios de los grupos, es de tipo paramétrico y exige que antes de su aplicación las varianzas de los grupos cuyas medias van a compararse sean homogéneas lo que se comprobó empleando la prueba F de Levene. (Clark-Carter 2002).

En la tabla 6 se mostrará los niveles alcanzados en la comprensión lectora por los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes.

Tabla 6. Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva y sus pares oyentes.

Estadísticos	Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos (N=29) (Puntuación estándar T)		Estudiantes pares oyentes (N=29) (Puntuación estándar T)	
	Varones (n= 12)	Mujeres (n= 17)	Varones (n=14)	Mujeres (n= 15)
Media aritmética	45,07	39,27	56,53	48,98
Media aritmética teórica	50	50	50	50
Desviación estándar	11,02	8,27	6,13	8,18
Prueba de Homogeneidad de varianzas de Levene	0,965 (p<0,416)			
Prueba F de análisis de varianza	11,141 (p<0,000)			

Se observa en la tabla 6 que: el puntaje T máximo observado en los cuatro grupos es diferente, teniendo el promedio más elevado el grupo de varones oyentes (T = 56,53), y el promedio más bajo el grupo de mujeres con discapacidad auditiva (T= 39,27). Asimismo, se observa que el nivel de comprensión lectora del grupo de varones oyentes se encuentra por encima del promedio teórico (T = 50) y es equivalente al percentil 74. Los tres grupos restantes tienen niveles de comprensión lectora por debajo del referido promedio teórico: mujeres oyentes T = 48,98 equivalente al percentil 46; varones con discapacidad auditiva T = 45,07 equivalente al percentil 31; mujeres con discapacidad auditiva T = 39,27 equivalente

al percentil 1. También, la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas arroja un resultado estadísticamente no significativos ($p < 0,416$), que indica que es factible la aplicación de la prueba F de análisis de varianza. Sobre el estadístico F tiene un resultado ($F = 11,141$) que es estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$).

Por último, el resultado significa que las diferencias entre las medias aritméticas de los cuatro grupos es real, no se debe al azar.

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: Existen diferencias estadísticas significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes.

La prueba F solamente informa de la existencia de diferencias entre las medias de los cuatro grupos comparados en comprensión lectora. Para precisar entre que grupos se presenta esta diferencia se calculó la prueba post hoc de Tukey (Clark-Carter, 2002).

Tabla 7 Prueba de Tukey: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de varones y mujeres con pérdida auditiva y sus pares oyentes.

Grupos comparados	Varones con discapacidad auditiva	Mujeres con discapacidad auditiva	Varones oyentes	Mujeres oyentes
Varones con discapacidad auditiva	-----	Diferencia de medias=5,79 (p<0,27)	Diferencia de medias= -11,46 (p<0,00)**	Diferencia de medias= -3,91 (p<0,63)
Mujeres con discapacidad auditiva	-----	-----	Diferencia de medias= -17,25 (p<0,00)**	Diferencia de medias= -9,71 (p<0,01)**
Varones oyentes	-----	-----	-----	Diferencia de medias= 7,54 (p<0,08)

** (p<0,01).

Los resultados de la prueba post hoc de Tukey mostrados en la tabla 7 indican diferencias estadísticas muy significativas entre los grupos, lo que hace posible su agrupamiento en cuanto al nivel de comprensión lectora que poseen: Grupo 1: Varones oyentes; mujeres oyentes; Grupo 2: Mujeres oyentes; varones con discapacidad auditiva; Grupo 3: Varones con discapacidad auditiva, mujeres con discapacidad auditiva.

Este agrupamiento señala que los varones oyentes y las mujeres oyentes no se diferencian en comprensión lectora, pero el nivel de rendimiento en esta variable es más elevado en los varones oyentes; además, también indica que si bien los varones con discapacidad auditiva tienen un promedio menor en comprensión

lectora no se diferencian de las mujeres oyentes; asimismo, si bien las mujeres con discapacidad auditiva no se diferencian de los varones con esta condición tienen un nivel de rendimiento más bajo, el más bajo de todos.

Niveles de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria en las instituciones educativas de la UGEL 07.

Tabla 8. Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria.

Estadísticos	Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos (N=29) (Puntuación estándar T)		Estudiantes pares oyentes (N=29) (Puntuación estándar T)	
	Niños con discapacidad auditiva en educación primaria(n=20)	Niños con discapacidad auditiva en educación secundaria(n=9)	Niños oyentes en educación primaria(n=20)	Niños oyentes en educación secundaria(n=9)
Media aritmética	39,50	46,51	50,75	56,81
Media aritmética teórica	50	50	50	50
Desviación estándar	10,61	5,27	8,88	3,74
Prueba de Homogeneidad de varianzas de Levene	3,651 (p<0,01)			
Prueba F de análisis de varianza	10,290 (p<0,000)			
Prueba de igualdad de medias de Brown-Forsythe	14,127 (p<0,000)			

Se observa en la tabla 8 que: el puntaje T máximo observado en los cuatro grupos es diferente; el promedio más elevado corresponde a los estudiantes

oyentes en educación secundaria ($T = 56,81$), y el promedio más bajo de estudiantes con discapacidad auditiva en educación primaria ($T = 39,50$), en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes oyentes en educación secundaria se encuentra por encima del promedio teórico ($T = 50$) y es equivalente al percentil 75; también se halla por encima del promedio teórico pero muy ligeramente el grupo estudiantes oyentes en educación primaria ($T = 50,75$) que equivale al percentil 53.

Asimismo, los grupos con discapacidad auditiva tienen niveles de comprensión lectora por debajo del referido promedio teórico: Los estudiantes con discapacidad auditiva en educación secundaria $T = 46,51$ equivalente al percentil 36; los estudiantes con discapacidad auditiva en educación primaria $T = 39,50$ que equivale al percentil 15.

Por otro lado, la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas tiene un resultado estadísticamente significativo ($p < 0,01$), por lo que hizo necesario aparte del cálculo de la prueba F de análisis de varianza y el cálculo de la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe (Clark-Carter, 2002). Cabe resaltar que la prueba F tiene un resultado ($F = 10,290$) que es estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$), y la prueba de Brown-Forsythe un resultado (14,127) que también es estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$).

Finalmente, los resultados indican que las diferencias entre las medias aritméticas de los cuatro grupos es real, no se debe al azar, no es aleatoria.

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación donde se consigna que existen diferencias estadísticas significativas en

el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y los estudiantes pares oyentes que cursan la educación primaria y la educación secundaria.

La información concerniente a entre cuáles grupos se presentan diferencias la precisa la prueba post hoc de Tukey (Clark-Carter, 2002).

Tabla 9 Prueba de Tukey: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de estudiantes con pérdida auditiva y sus pares oyentes, según el nivel educativo

Grupos comparados	Estudiantes con discapacidad auditiva en educación primaria	Estudiantes con discapacidad auditiva en educación secundaria	Estudiantes oyentes en educación primaria	Estudiantes oyentes en educación secundaria
Niños con discapacidad auditiva en educación primaria	-----	Diferencia de medias=-7,01 (p<0,18)	Diferencia de medias=-11,25 (p<0,00)**	Diferencia de medias=-17,31 (p<0,00)**
Niños con discapacidad auditiva en educación secundaria	-----	-----	Diferencia de medias=-4,23 (p<0,61)	Diferencia de medias=-10,30 (p<0,06)
Niños oyentes en educación primaria	-----	-----	-----	Diferencia de medias=-6,06 p<0,30)

** (p<0,01).

En la tabla 9 los resultados de la prueba post hoc de Tukey indican diferencias estadísticas muy significativas entre algunos de los grupos, haciendo posible su agrupamiento según el nivel de comprensión lectora:

Grupo 1: Estudiantes oyentes en educación secundaria; niños oyentes en educación primaria.

Grupo 2: Niños oyentes en educación primaria; estudiantes con discapacidad auditiva en educación secundaria.

Grupo 3: Estudiantes con discapacidad auditiva en educación secundaria; niños con discapacidad auditiva en educación primaria.

Este agrupamiento señala que los estudiantes con discapacidad auditiva que cursan la educación secundaria si bien tienen un promedio menor en comprensión lectora no se diferencian estadísticamente en esta variable de los estudiantes oyentes que cursan la educación primaria; además, si bien los niños con discapacidad auditiva que cursan la educación primaria no se diferencian estadísticamente en comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad auditiva que cursan la educación secundaria, se constituyen en el grupo con menor nivel de comprensión lectora; por otro lado, el grupo oyente que cursa la educación secundaria es comparativamente el de mayor nivel de rendimiento en comprensión lectora.

Niveles de comprensión lectora en los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes que cursan estudios en las instituciones educativas de gestión estatal y de gestión particular de la UGEL 07.

Tabla 10. Diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva y sus pares oyentes que estudian en instituciones de gestión estatal y particular

Estadísticos	Estudiantes con discapacidad auditiva incluidos (N=29) (Puntuación estándar T)		Estudiantes pares oyentes (N=29) (Puntuación estándar T)	
	Niños de institución estatal con discapacidad auditiva(n=23)	Niños de institución particular con discapacidad auditiva(n= 6)	Niños de institución estatal oyentes(n=2)	Niños de institución particular oyentes(n=6)
Media aritmética	41,19	43,53	51,75	56,00
Media aritmética teórica	50	50	50	50
Desviación estándar	9,66	10,82	8,17	7,54
Prueba de Homogeneidad de varianzas de Levene	0,354 (p<0,786)			
Prueba F de análisis de varianza	7,581 (p<0,000)			

En la tabla 10 se observa que el puntaje T máximo observado en los cuatro grupos es diferente; el promedio más elevado corresponde al grupo particular oyente (T = 56,99), y el promedio más bajo le corresponde al grupo estatal con discapacidad auditiva (T= 41,19).

El nivel de comprensión lectora del grupo particular oyente se encuentra por encima del promedio teórico (T = 50) y es equivalente al percentil 72; también se halla por encima de este promedio pero ligeramente el nivel de comprensión lectora del grupo estatal oyente (T = 51,75) que equivale al percentil 56.

Los grupos con pérdida auditiva tienen niveles de comprensión lectora por debajo del referido promedio teórico: Particular con pérdida auditiva $T = 43,53$ equivalente al percentil 26; Estatal con pérdida auditiva $T = 41,19$ que equivale al percentil 19.

La prueba de Levene de homogeneidad de varianzas tiene un resultado estadísticamente no significativo ($p < 0,786$); haciendo factible la aplicación de la prueba F de análisis de varianzas.

La prueba F tiene un resultado ($F = 7,581$) que es estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$).

Este resultado indica que las diferencias entre las medias aritméticas de los cuatro grupos es real, no se debe al azar. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: Existen diferencias estadísticas significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y los estudiantes pares oyentes según el tipo de gestión educativa (estatal-privada).

La información referente a entre qué grupos se da esta diferencia la entrega la prueba post hoc de Tukey (Clark-Carter, 2002).

Tabla 11. Prueba de Tukey: Diferencias en comprensión lectora entre los grupos de estudiantes con pérdida auditiva y sus pares oyentes según el tipo de gestión educativa.

Grupos comparados	Niños de institución estatal con discapacidad auditiva	Niños de institución particular con discapacidad auditiva	Niños de institución estatal oyentes	Niños de institución particular oyentes
Niños de institución estatal con discapacidad auditiva	-----	Diferencia de medias= 2,34 (p<0,94)	Diferencia de medias= 10,56 (p<0,00)**	Diferencia de medias= 14,80 (p<0,00)**
Niños de institución particular con discapacidad auditiva	-----	-----	Diferencia de medias= 8,21 (p<0,206)	Diferencia de medias= 12,46 (p<0,91)
Niños de institución estatal oyentes	-----	-----	-----	Diferencia de medias= 4,24(p<0,725)

** (p<0,01).

En la tabla 11 los resultados de la prueba post hoc de Tukey señalan diferencias estadísticas muy significativas entre los grupos, haciendo posible su agrupamiento según el nivel de comprensión lectora: Grupo 1: Niños de institución particular oyente, niños de institución estatal oyente; Grupo 2: Niños de institución estatal oyente, niños de institución particular con discapacidad auditiva, niños de institución estatal con pérdida auditiva.

Este agrupamiento indica que en comprensión lectora los niños oyentes de instituciones particulares no se diferencian de los niños oyentes de instituciones

estatales, pero su nivel de rendimiento en comprensión lectora es el más elevado; asimismo, también señala que los niños con discapacidad auditiva de instituciones educativas de gestión particular y de gestión estatal si bien tienen promedios menores en comprensión lectora no se diferencian estadísticamente en esta variable de los niños oyentes de instituciones estatales, pero el nivel de rendimiento en comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva de instituciones de gestión estatal es el más bajo de todos.

4.2 Discusión de resultados

En mención a la variable de género se presenta a Céspedes y Morales, quienes no encontraron diferencias entre el rendimiento de comprensión lectora según género. A diferencia de ellos, los resultados de Delgado, Escurra, Álvarez, Pequeña y Santivañez, (2005) hallaron en el 4° de primaria el rendimiento en comprensión lectora entre las mujeres y varones eran semejantes, en cuanto al 5° de primaria, el resultado en el rendimiento de comprensión lectora los varones obtenían un mejor rendimiento que las mujeres, y en el 6° de primaria el rendimiento en comprensión lectora de las mujeres era mejor que el de los varones. Por consiguiente, quedan abierta las posibilidades para nuevas investigaciones sobre la variable sexo en la comprensión lectora, debido a que no se encuentra con precisión resultados no muy bien diferenciados o definidos que nos permitan precisar si la variable género es un factor significativo para tener un mejor rendimiento en la comprensión lectora.

Asimismo, respecto al nivel educativo hemos encontrado que los estudiantes oyentes que cursan la educación secundaria y primaria tienen un nivel de comprensión por encima del promedio, pero el rendimiento de los estudiantes de secundaria es más elevado. Si consideramos que los estudiantes de secundaria fluctúan entre 12 y 18 años y se encuentran en una etapa de maduración puede entenderse que en la maduración de alguna manera les ha permitido alcanzar capacidades más cimentadas como la memoria, vocabulario, atención, concentración, percepción entre otras que le permite alcanzar niveles por encima del promedio. (Arroyo, 2006).

En relación a los resultados obtenidos respecto a la variable gestión educativa que indican que los estudiantes que cursan estudios en instituciones educativas particulares tienen un rendimiento más elevado en comprensión lectora por encima del promedio que los estudiantes que estudian en instituciones estatales; esto se encuentra en la misma dirección que los hallazgos de otros estudios como los de Céspedes y Morales quienes determinaron la existencia de diferencias en comprensión lectora según la edad, género y nivel socio económico; encontrando un mayor rendimiento a medida que se incrementa la edad y se pertenece a una institución educativa privada, pero no hallaron diferencias en el rendimiento cuando se compararon niños y niñas.

Considerando al vocabulario receptivo que permite comprender el significado del lenguaje oral y al vocabulario expresivo en el que la persona se

expresa en diferentes formas; se puede decir que son elementos importantes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Por lo tanto, Guevara y Urruchi (2010) hallaron en cuanto al vocabulario receptivo de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad de instituciones públicas y privadas que los niños de instituciones estatales tuvieron un vocabulario de nivel receptivo bajo y los de instituciones privadas, un nivel alto pero no se observaron diferencias entre los niños y las niñas. Estos resultados reafirman una vez más que el tipo de gestión de la institución es una variable importante en los buenos resultados en diferentes variables; como comprensión lectora, vocabulario entre otras.

Casma y Muñoz (2010), en un estudio descriptivo compararon al nivel de vocabulario expresivo de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros privados y estatales del distrito de Surquillo hallando diferencias a favor de los niños de instituciones privadas y que no existían diferencias según el género, este estudio aporta datos que corroboran los nuestros, aunque si bien varones y mujeres oyentes no son diferentes en comprensión lectora, el resultado de los varones es en promedio más elevado.

Asimismo, el estudio de Zurita (2010) analizó el perfil lingüístico de niños de 6 años de edad de centros estatales y centros privados de Huaycán encontró que los niños de instituciones privadas tenían un mejor lenguaje oral que los niños de instituciones educativas estatales resultado que corrobora el nuestro; lo que demuestra que independientemente del nivel social, sea Huaycán o San Borja, el

resultado es mejor en comprensión lectora en los niños de instituciones educativas privadas.

Córdova y Sasaki (2010), en un estudio encontraron diferencias en todos los grados del nivel primario, en la comprensión de estructuras gramaticales de niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares y niños oyentes de educación primaria; los niños con pérdida auditiva incluidos se ubicaron en un nivel de comprensión oral por debajo del promedio y los niños oyentes en un nivel promedio. Los hallazgos de nuestro estudio coinciden directamente con los resultados de estos autores, estableciéndose así la relación entre las dos variables: comprensión lectora y estudiantes con discapacidad auditiva incluidos; los cuales se ubican por debajo del promedio en relación a los estudiantes oyentes.

Este hallazgo deja como reflexión que a pesar de los cambios de políticas educativas para brindar una educación de calidad orientada principalmente al sector estatal, no se estaría aplicando estrategias específicas para superar esta dificultad para lograr desarrollar la capacidad de la comprensión lectora.

Por otro lado, independientemente del tipo de gestión estatal o privada, sexo o nivel educativo; los estudiantes oyentes obtuvieron mejor rendimiento en comprensión lectora que los estudiantes con discapacidad auditiva. Al respecto podemos decir que a términos de la década de la Educación Inclusiva (2012-2013) la brecha entre estudiantes incluidos con discapacidad auditiva y sus pares oyentes

sigue siendo significativa, y esto nos demanda a realizar mayores esfuerzos para acortarla y lograr una verdadera inclusión comprendiendo también el entorno muy textualizado que nos proporciona información para interactuar en la vida cotidiana.





CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

1. Los estudiantes con discapacidad auditiva tienen un menor nivel de comprensión lectora que sus pares oyentes.
2. Respecto a la variable de comparación sexo:
 - a. Los varones y mujeres oyentes se diferencian en su rendimiento en comprensión lectora, pero el rendimiento de los varones es de un nivel por encima del promedio y el de las mujeres por debajo del promedio. Asimismo, el puntaje de los varones oyentes es mucho más elevado que el de los discapacitados auditivos varones y mujeres.

b. Los estudiantes con discapacidad auditiva varones y mujeres tienen niveles de comprensión lectora por debajo del promedio, pero el rendimiento de los varones es más elevado que el de las mujeres con esta condición auditiva.

c. Las mujeres oyentes tienen un rendimiento en comprensión lectora más elevado que el de los discapacitados auditivos varones, pero ambos rendimientos no son diferentes.

3. Respecto a la variable de comparación nivel educativo:

a. Los estudiantes oyentes que cursan la educación secundaria y los que cursan la primaria tienen un nivel de comprensión lectora por encima del promedio, pero el rendimiento de los estudiantes secundarios es más elevado.

b. Los estudiantes discapacitados auditivos que cursan la educación secundaria y primaria tienen un nivel de comprensión lectora por debajo del promedio, pero el rendimiento de los que cursan la secundaria es más elevado que el de los que cursan primaria.

c. Los estudiantes oyentes que cursan primaria tienen un rendimiento más elevado que el de los estudiantes discapacitados auditivos que cursan la secundaria, pero ambos rendimientos no son diferentes.

4. Respecto de la variable tipo de gestión educativa.

a. Los estudiantes oyentes que cursan estudios en instituciones de gestión particular y estatal tienen niveles de comprensión lectora por encima del promedio, pero el rendimiento de los estudiantes de gestión particular es más elevado.

b. Los estudiantes discapacitados auditivos que cursan estudios en instituciones particulares y estatales tienen niveles de comprensión lectora por debajo del promedio, pero el rendimiento de los estudiantes de gestión particular es más elevado que el de los estudiantes de gestión estatal.

c. Los estudiantes oyentes que cursan estudios en instituciones de gestión estatal tienen un rendimiento más elevado en comprensión lectora que los estudiantes discapacitados de gestión estatal y particular, pero los rendimientos no son diferentes.

5.2 Sugerencias

1. Revisar el trabajo de los docentes de educación inclusiva de niños con discapacidad auditiva, sus estrategias de trabajo y así contribuir a mejorar el nivel de comprensión lectora de estos estudiantes.

2. Realizar más capacitaciones teórico-práctica para los docentes de educación básica regular que atienden a estudiantes con discapacidad auditiva.

3. Realizar un estudio similar que abarque a los niños con discapacidad auditiva de todos los niveles y modalidades educativas y de todas las UGEL de Lima Metropolitana.

4. Informar a los padres de familia de los estudiantes con discapacidad auditiva sobre la importancia y los beneficios que tiene la comprensión lectora, como un proceso que incrementa la interacción de su hijo con su entorno.

5. Elaborar un programa de comprensión lectora dirigido a los estudiantes con discapacidad auditiva quienes se encuentran incluidos en las instituciones públicas y privadas .

6. Promover campañas de sensibilización, detección y atención temprana en estudiantes con diversas discapacidades, para mejorar posibilidades de desarrollo de sus potencialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. y Condemarín M. (1993). *Lectura: Teoría Evaluación y Desarrollo*. Santiago: Andrés Bello
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2003). *Prueba CLP Formas paralelas*. (Séptima edición). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arroyo Fajardo, María Teresa (2006). *Riqueza léxica y comprensión lectora en estudiantes de colegios privados secundarios de la ciudad de Trujillo y Cajamarca*. Tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana. Pontificia Univesidad Católica del Perú – CPAL. Lima, Perú.
- Berko, G. y Bernstein, N. (1999). *Una introducción a la psicolingüística*. Madrid: McGrawHill.
- Cáceres M. 1988. *Avances en la educación del sordo*. Revista fonoaudiológica. N°29. Buenos Aires.
- Cairney, T. H.. (1992). *Enseñanza de la Comprensión* Madrid: Texto.
- Cambra, C. (1993) *Procesos de comprensión de textos narrativos escritos por alumnos sordos*. Revista de Logopedia, fonatría y audiología.
- Cardona, C., Gomar, C. y Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Grao.
- Casma, C. y Muñoz, C. (2010). *Vocabulario expresivo que peresentan los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros preescolares estatales y no estatales del distrito de*

Surquillo. Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú – CPAL. Lima, Perú.

Cenfor, C. Zorita, Ma y otros (2000). *Capítulo 2. La deficiencia auditiva en* <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo02.htm#introduccion>

Céspedes Tejada, Beatriz Leny y Morales López, Ángela Rebeca (2011) *Diferencias en la comprensión lectora según la edad, género y nivel socioeconómico en tres instituciones educativas de Lima*, Tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en Dificultades de aprendizaje. Pontificia Universidad Católica del Perú –CPAL. Lima, Perú.

Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología*. México: Oxford.

CNE (2011), *Inclusión Educativa de las personas con discapacidad*. Boletín N°32.

Condemarín, M. (1989). *Lectura Temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello. Santiago de Chile.

CONADIS (2012). Consejo Nacional para la integración de la persona con discapacidad. N° 2 . Año 1 mayo 2012. Lima, Perú.

Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Cordova Carrillo, Milagros N. y Sasaki, Mariela Sarumi.(2010). *Comprensión de estructuras gramaticales en niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares y niños oyentes del primer al sexto grado de educación primaria de Lima Metropolitana..* Tesis para optar el grado de

magíster en fonoaudiología. Pontificia Univesidad Católica del Perú – CPAL. Lima, Perú.

Delgado V., Ecurra M. , Atalaya P., Álvarez T., Pequeña C., Santivañez O.,(2010) *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de los centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana en:* Revista en psicología ,ISSN-UNMSM, Vol. 13.,Lima-Perú

DIGEBE (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas.*

Domínguez Gutiérrez Ana, Pérez Sánchez Isabel, Soriarte Juana; (2007)*Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: resultados preliminares.* Editorial Salamanca, España.

Dubois, M. (1994). *El Proceso de la Lectura: De la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Aiken.

González, A. (1991). *Estrategias metacognitivas en la lectura.* Tesis publicada para optar el Grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid, España.

Gonzáles, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios. Persona.* Revista de Psicología. Universidad de Lima. Nº 1, 43.65.

Guevara Paucar, María A. y Urruchi Soto, Ivetta Nadia (2010) *Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 3,4 y 5 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de SanBorja.* Tesis para optar el grado de magíster en fonoaudiología. PUCP – CPAL. Lima, Perú.

Lacua, R. (1980). *Nuevo castellano.* Buenos Aires: Kapeluz.

- Love, R.; y Webb, W. (1992). *Neurology for the speech- language pathologist*.
Boston: Heineman.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, M. (2000). *Desarrollo psicológico y educación II: necesidades especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Aljibe.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*.
- Marchesi, A. 1995, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza.
- Martínez, R., Hernández, J. y Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, Ma. L. (2003). *Psicometría Aplicada*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Montiel, A. (2008). *Aspectos Psicoevolutivos de la Deficiencia Auditiva en:*
[http://books.google.com.pe/books?id=LUomRbjAlZMC&pg=PP3&lpg=PP3&dq=%EF%82%A7%09Montiel,+A.+\(2008\).+Aspectos+Psicoevolutivos+de+la+Deficiencia+Auditiva.&source=bl&ots=pOWz9gh2&sig=qWmc6fFvq8toB7h0WMcWmMxhgE&hl=es419&sa=X&ei=NDjnUMf8G oqi8gTf0IHwBA&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAA](http://books.google.com.pe/books?id=LUomRbjAlZMC&pg=PP3&lpg=PP3&dq=%EF%82%A7%09Montiel,+A.+(2008).+Aspectos+Psicoevolutivos+de+la+Deficiencia+Auditiva.&source=bl&ots=pOWz9gh2&sig=qWmc6fFvq8toB7h0WMcWmMxhgE&hl=es419&sa=X&ei=NDjnUMf8G oqi8gTf0IHwBA&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAA)
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo editorial P.U.C.P.
- Pinzas, J. (1997). *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo editorial P.U.C.P.
- Reglamento de ley de educación- D.S. N° 011-2012-ED.

Ríos, M. (2001). *Educación física para ANEE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Salesa, E. Perelló, J. Bonavida, A. (2005) *Tratado de audiología*. Barcelona, Ed
Elsevier.Masson

Sierra Bravo, R. 1994 *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Editorial
Paraninfo. Madrid .España

Simms, Mark. 2007. *Language Disorders in Children* en:

[http://www.mdconsult.com/das/article/body/411819809128/jorg=journal
&source=&sp=19599371&sid=0/N/585105/1.html?issn=00313955&_returnURL=http%3A/linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0031395507000442%3Fshowall%3Dtrue](http://www.mdconsult.com/das/article/body/411819809128/jorg=journal&source=&sp=19599371&sid=0/N/585105/1.html?issn=00313955&_returnURL=http%3A/linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0031395507000442%3Fshowall%3Dtrue)

Tamayo Tamayo, Mario. 1995. *Aprender a Investigar* ICFES Santa Fé Bogota.

Torres, S., Rodríguez, J.; Santana, R. y Gonzáles, A. (2000). *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Madrid: Aljibe.

Torres, Jiménez, Manuel G. y López Sánchez Manuel, 2003. *Deficiencia auditiva, Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid:CEPE.

Vialardi, J. (2010). *Comprensión de estructuras gramaticales de niños y niñas de primer grado de una institución privada y una pública del distrito de San Borja*. Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología. Pontificia Univesidad Católica del Perú – CPAL. Lima, Perú.

Villalba Pérez, Ferrer A., Asensi C.(2005). *La lectura en los niños prelocutivos*, Ed.
Entha Ediciones Madrid España.

www.conadisperu.gob.pe/web/principal.php

<http://aeivalencia.com/Lenguaje.pdf>

<http://plan-deficiencias-auditivas.blogspot.com/>

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-02.pdf>

Zurita Olmedo, Isaura(2010). *Perfil lingüístico en niños y niñas de 6 años de edad procedentes de centros educativos estatales y privados de Huaycán*. Tesis para optar el grado de magíster en fonoaudiología.

