

**MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA**

Dirección de Educación Básica Especial

Octubre, 2020

CONTENIDO

1.	FINALIDAD	4
2.	ALCANCE	4
3.	BASE NORMATIVA.....	4
4.	GLOSARIO DE TÉRMINOS Y SIGLAS	5
5.	JUSTIFICACION.....	7
5.2	Situación de la educación del estudiante con discapacidad auditiva en el país.....	8
5.3	Experiencias internacionales	14
5.4	Experiencias nacionales.....	18
6.	OBJETIVOS DEL MODELO EDUCATIVO	19
6.1.	General	19
6.2	Específicos	19
7.	CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO	20
7.1	Población objetivo.....	20
7.2	Características del MSE-DA	21
7.2.1	Identificación oportuna de la población sorda.....	21
7.2.2	Formas de atención educativa	21
7.2.3.	Generación de condiciones.....	22
8.	COMPONENTES DEL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO	23
8.1.	Componente Pedagógico.....	23
8.1.1.	Enfoques	23
8.1.2.	Propuesta pedagógica.....	24
8.1.3	Formas de atención pedagógica:.....	27
8.1.3	Evaluación de los aprendizajes	30
8.2.	Componente de Gestión	31
8.2.1.	Estructura organizacional.....	31
8.2.2.	Creación del MSE-DA.....	32
8.2.3	Formas de atención.....	33
8.2.4	Funcionamiento.....	33
8.3.	Componente de Soporte	35
8.3.1.	Fortalecimiento de capacidades.....	35
8.3.2.	Recursos	35
8.3.3.	Infraestructura y equipamiento	36
9.	ROLES DE LOS NIVELES DE GOBIERNO E INSTANCIAS DE GESTION EDUCATIVAS DESCENTRALIZADA.....	37
9.1	Del Ministerio de Educación	37

9.2 De la Dirección/Gerencia Regional de Educación.....	37
9.3 De la Unidad de Gestión Educativa Local	37
10. DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS	38

Documento de trabajo

1. FINALIDAD

Establecer disposiciones para la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva, a través de un modelo de servicio educativo que garantice el desarrollo de sus competencias y la gestión de sus aprendizajes de manera integral durante su trayectoria educativa.

2. ALCANCE

- Ministerio de Educación (MINEDU)
- Direcciones Regionales de Educación (DRE) o Gerencias Regionales de Educación (GRE).
- Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).
- Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)
- Instituciones Educativas Inclusivas de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva.
- Programa de Atención No Escolarizada al Talento y Superdotación (PANETS)
- Programa de Intervención Temprana (PRITE)
- Centro de Recursos de la Educación Básica Especial (CREBE).
- Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA)

3. BASE NORMATIVA

- Constitución Política del Perú. de 1993.
- Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- Ley N° 30541, Ley que modifica la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
- Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.
- Ley N°29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana.
- Ley N°27783, Ley de Bases de la Descentralización y su modificatoria.
- Ley N° 28542, Ley de Fortalecimiento de la Familia.
- Ley N° 27337, Ley que aprueba el Código de los Niños y Adolescentes
- Ley N° 30693, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2019
- Resolución Suprema N° 001–2007–ED que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú.
- Decreto Supremo N° 011–2012–ED, que aprueba el Reglamento de la Ley 28044, Ley General de Educación y su modificatoria.
- Decreto Supremo N° 004-2013-ED, Aprueba el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial y sus modificatorias
- Decreto Supremo N° 002–2014–MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29973 – Ley General de la Persona con Discapacidad.
- Decreto supremo N° 001-2015-MINEDU, Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.
- Decreto supremo N° 006-2017-MIMP, Aprueba el Reglamento de la Ley N°29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana.
- Decreto Supremo N° 073–2007–RE ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, Norma que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica y su modificatoria RM 159 -2017.
- Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU, que aprueba la Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica”.

- Resolución Viceministerial N° 094-2020, que aprueba la Norma Técnica denominada “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica”.
- Resolución de Secretaría General N° 1825-2014-MINEDU, Aprueba Norma Técnica denominada “Normas para el proceso de racionalización de plazas de personal docente, directivo y jerárquico en las instituciones educativas públicas de Educación Básica y Técnico Productiva”.
- Resolución de Secretaría General 345 – 2017 Aprobación de la elaboración del modelo de servicio educativo.

4. GLOSARIO DE TÉRMINOS Y SIGLAS

4.1 Glosario de términos

- **Acceso comunicativo:** se refiere a la oportunidad que tiene una persona sorda para comunicarse con un oyente a través del apoyo de un intérprete de lengua de señas.
- **Cultura:** se refiere al conjunto de bienes materiales y espirituales de un grupo social transmitido de generación en generación a fin de orientar las prácticas individuales y colectivas. Incluye lengua, procesos, modos de vida, costumbres, tradiciones, hábitos, valores, patrones, herramientas y conocimiento.
- **Comunicación:** es un proceso de interrelación entre dos (o más) personas donde se transmite una información desde un emisor que es capaz de codificarla en un código definido hasta un receptor el cual decodifica la información recibida, todo eso en un medio físico por el cual se logra transmitir el mensaje, con un código en convención entre emisor y receptor, y en un contexto determinado.
- **Control del crecimiento y desarrollo:** Control del crecimiento y desarrollo es el conjunto de actividades periódicas y sistemáticas realizadas por el profesional de la salud de enfermería y/o médico, con el objetivo de vigilar de manera adecuada, oportuna e individual el crecimiento y desarrollo de la niña y el niño, con el fin de detectar de forma precoz los riesgos, alteraciones o trastornos, así como la presencia de enfermedades, facilitando su diagnóstico e intervención oportuna para disminuir los riesgos, las deficiencias y discapacidades e incrementando las oportunidades y los factores protectores. Es individual, integral, oportuno, periódico y secuencial¹.
- **Estimulación sensorial:** es el acercamiento directo, simple y satisfactorio de los diversos estímulos del ambiente. Tiene como finalidad facilitar el procesamiento y la organización sensorial su interacción consigo mismo con su familia y el ambiente para hacer posible relaciones físicas y afectivas que permitan formar estructuras comportamentales básicas para su desarrollo futuro.
- **Discapacidad auditiva:** es la disminución en la capacidad para oír entender y escuchar, sobre todo los sonidos del lenguaje hablado, con la misma facilidad que lo realiza una persona sin deficiencia auditiva. Es aquella alteración cuantitativa en una correcta percepción de la audición, la cual nos dificulta el acceso a la comunicación, al desarrollo del lenguaje, al aprendizaje y a la interacción social, según el nivel de la pérdida auditiva.
- **Intérprete de lengua de señas:** persona que interpreta el sistema de comunicación garantizando la participación y el pleno acceso a la comunicación de las personas sordas.

¹ NTS N° 087-MINSA/DGSP-V.01 “Norma Técnica de Salud para el Control de Crecimiento y ... consejería nutricional del CRED”.

- **Lengua de Señas Peruana:** Es la lengua de la comunidad de personas sordas del Perú, que contempla las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual; en su conformación intervienen factores históricos, culturales y sociales, que tradicionalmente son utilizados como lengua en el territorio peruano (Reglamento de la Ley 29535, art. 3.6).
- **Modelo Lingüístico:** Es una persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa de forma proficiente, a fin de facilitar el aprendizaje de la lengua de señas peruana y el acercamiento a la cultura sorda de las y los estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos (Reglamento de la Ley 29535, art. 3.7). Es decir, es un usuario nativo o cuasi nativo que coopera con el docente en la educación de niños y niñas sordas, y en su integración a la comunidad sorda peruana.
- **Modelo de Servicio Educativo:** son diseños específicos del servicio educativo, mediante los cuales establecen lineamientos para brindar el servicio educativo de manera integral de acuerdo a la modalidad nivel o ciclo de Educación Básica, adaptándose a las características y necesidades educativas de un grupo de estudiantes específico.
- **Proceso pedagógico:** es el conjunto de hechos, interacciones e intercambios que se producen durante el acto de enseñar y aprender y que se orientan al logro de un resultado o que influyen en él, a partir de las interacciones con las personas y su entorno.
- **Seguimiento nominal:** seguimiento nominal significa atender con nombre y apellido a cada niña y niño con discapacidad auditiva, conociendo sus necesidades y atendiéndola de manera sistemática durante toda su trayectoria educativa.
- **Personas con discapacidad auditiva o personas sordas:** Son aquellas personas a quienes se les ha reconocido por tal motivo un grado de desventaja y a consecuencia de ello encuentran en su vida cotidiana barreras de comunicación o que, en caso de que las hayan superado, requieren medios y apoyo para su realización (Reglamento de la Ley 29535, art.1).

4.2 Siglas

- CEBA: Centro de Educación Básica Alternativa
- CEBE: Centro de Educación Básica Especial
- CONADIS: Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
- CRED: Crecimiento y Desarrollo
- CREBE: Centro de Recursos de Educación Básica Especial
- EBR: Educación Básica Regular
- EBA: Educación Básica Alternativa
- DUA: Diseño Universal de Aprendizaje.
- IIEE: Instituciones educativas
- IEB: Institución Educativa Bilingüe
- ILSP: Intérprete de lengua de señas peruana
- MINSA: Ministerio de Salud
- MINEDU: Ministerio de Educación
- ML: Modelo lingüístico de Señas Peruana
- MSE-DA: Modelo de Servicio Educativo para la atención a estudiantes con discapacidad auditiva
- NEE: Necesidades Educativas Especiales

- ONG: Organización no gubernamental
- PRITE: Programa de intervención temprana
- SAANEE: Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales

5. JUSTIFICACION

5.1 Aproximación a las principales características lingüísticas y culturales de la persona con discapacidad auditiva o persona sorda

Los niños generalmente adquieren el lenguaje de forma natural y espontánea a partir de la interacción lingüística con otros en su entorno inmediato. Sin embargo, la situación es diferente para la mayoría de los niños sordos, ya que, por lo general, nacen en familias oyentes sin conocimientos previos de la lengua de señas. Por lo tanto, los niños sordos acceden al lenguaje de señas a través de otros medios, a menudo fuera del contexto familiar. Adicionalmente, entre los niños sordos, el aprendizaje del lenguaje hablado y/o escrito depende, en gran medida, de la enseñanza más que del aprendizaje natural y espontáneo.

La persona sorda, por su condición de pérdida auditiva, desarrolla características culturales y lingüísticas diferentes a las del oyente, lo cual exige generar espacios que permitan la manifestación de su cultura y su forma de comunicarse.

El habla en el oyente se desarrolla a través de la estimulación sensorial, específicamente la que estimula los canales visuales y auditivos, estableciéndose a través de un proceso complejo los patrones lingüísticos correspondientes a su lengua materna.

La persona sorda al tener limitada la vía auditiva, desarrolla otros canales de comunicación y compensaciones neuronales, priorizando el canal de estimulación visual que favorece la percepción de patrones motores que se van consolidando, en el tiempo, como su soporte lingüístico. Es así como se esbozan los primeros gestos y signos que en el tiempo pasarán a constituir su idioma, la Lengua de Señas.

La Lengua de Señas permite a la persona sorda comunicarse y desarrollarse cultural y plenamente en todos los aspectos de su vida, brindándole la posibilidad de superación educativa e independencia, en tanto les permite interactuar, comunicar, pensar y aprender de manera accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas (Dominguez, 2009). Para lograrlo, las necesidades de comunicación deben ser cubiertas en un contexto multicultural y lingüístico, y de respeto por su cultura.

Por otro lado, también es importante promover el uso del lenguaje oral y escrito de la lengua oyente; para ello, se deberá destinar el tiempo necesario para adquirir dicho aprendizaje, así como emplear ayudas técnicas (audífonos o implante coclear), lo que permitirá al estudiante la lectura labiofacial, la producción y comprensión oral, y la producción y comprensión de los mensajes hablados.

Es necesario tener en cuenta que todas las funciones mentales son procesos mediados por signos, que son los medios fundamentales para su orientación y organización. Al participar en la constitución del pensamiento, el lenguaje ejerce una influencia directa en las funciones mentales, proporcionando una transformación en la atención, la memoria y el razonamiento, entre otros (Vygotsky, 1979, 1984; Góes, 1996). Es por ello, que el MSE-DA toma en cuenta el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (LSP), para promover el desarrollo del pensamiento y las competencias que propone el Currículo Nacional.

5.2 Situación de la educación del estudiante con discapacidad auditiva en el país

Si bien es cierto que la inclusión no exige requisitos, demanda condiciones previas que deben propiciarse para que cada miembro de la comunidad con discapacidades pueda desenvolverse en igualdad de oportunidades para desarrollarse y lograr aprendizajes.

En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, una de las principales barreras que enfrenta es la comunicación con personas oyentes, ya que algunos tienen el dominio de la lengua de señas, mientras que otros tienen la capacidad de comunicarse oralmente con ciertas dificultades, habiendo desarrollado o no la habilidad de la lectura de labios.

Frente a esta situación, la Constitución Política del Perú, en su artículo 13° señala: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana” y en el artículo 15° menciona: “El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico”.

Por su parte, el Reglamento de la Ley General de Educación, en el artículo 76° refiere que: “La oferta educativa para responder a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva en instituciones educativas de los niveles, modalidades y formas del Sistema Educativo Nacional, es diversa, flexible y contempla metodologías : auditivo oral, oral gestual (Bimodal), lengua de señas, entre otras, con las adaptaciones curriculares, los ajustes razonables y la participación comprometida de los padres de familia o tutores. El Estado garantiza los medios para la provisión de los servicios correspondientes. El Ministerio de Educación establece las normas complementarias para su implementación progresiva”.

Además, en el Reglamento de la Ley N° 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP, aprobado el 15 de agosto de 2017, en el artículo 5° refiere que el Ministerio de Educación, en coordinación con las demás instancias, garantiza el derecho de la persona sorda un acceso educativo bilingüe, en lengua de señas y castellano escrito u otra lengua indígena u originaria, acorde a su contexto. Asimismo, en el artículo 6° se indica que toda institución educativa pública o privada de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de la modalidad de Educación Básica Regular, así como el ciclo inicial e intermedio de la modalidad de Educación Básica Alternativa, garantiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de señas peruana a estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos, con el objeto de adquirir y desarrollar esta lengua como un medio esencial en la comunicación e interacción social de la persona con discapacidad auditiva.

En el Perú, no se cuenta con una información precisa sobre el número de personas con discapacidad auditiva, la primera Encuesta Especializada sobre Discapacidad, realizada en el 2012, señaló que 532 209 personas presentaban limitaciones auditivas permanentes, representando al 1,8% de la población total. Según estimaciones del INEI al 2015, 560 730 personas tendrían discapacidad auditiva. Además, según el Censo Nacional del 2017, que recogió información por idioma o lengua materna, se obtuvo que 26 887 584 personas mayores de 05 años censadas, 26 624 no escuchan/ni habla (esto representa menos del 1% de la población); asimismo, que 10447 personas mayores de 05 años se comunican en lenguas de señas peruana.

Por otro lado, según el Registro Nacional de Personas con Discapacidad de CONADIS, al 2020, se han registrado 4 163 niños y niñas en edad escolar (de 0 a 18 años). Es necesario tener en cuenta que no toda la población con discapacidad se encuentra en el Registro Nacional de la Persona Sorda. El gráfico N° 01 muestra la información del registro Nacional de las personas con diagnóstico relacionado a discapacidad auditiva en edad escolar.

Gráfico N° 01

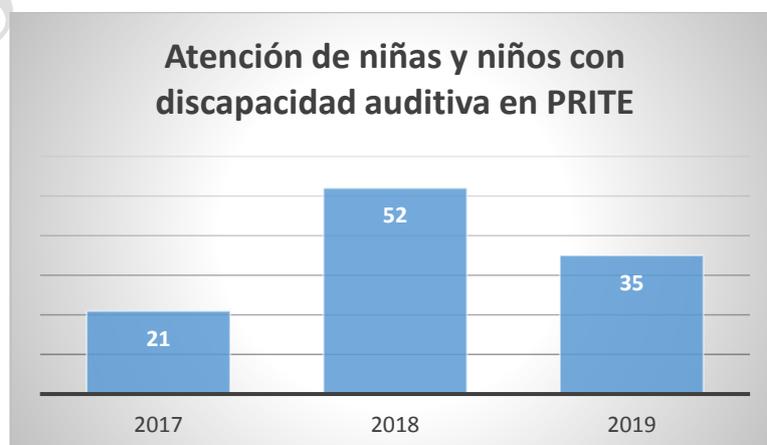


Fuente: Registro Nacional de personas con discapacidad CONADIS, marzo 2020

5.2.1. Intervención temprana a niños con discapacidad auditiva

El gráfico N° 02 nos permiten observar la información sobre la atención educativa de niños y niñas que asisten al PRITE en tres años consecutivos, se puede analizar que cada año las cifras varían, asimismo se desconoce si los niños que asisten al PRITE continúan sus estudios en inicial ciclo II o si fueron identificados cuando tenían 2 años.

Gráfico N°02



Fuente: Censo Educativo 2017, 2018, 2019.

Es necesario analizar estos datos de manera nominal, a fin de realizar un mayor seguimiento a los niños y niñas con discapacidad auditiva. Sin embargo, no se cuenta con la data nominal para hacer el seguimiento de cada caso; solo se cuenta con información por región según se muestra en la Tabla N°01. Al consultar a las regiones por la existencia de estos casos en el 2020, manifestaron que los niños no se encuentran porque migraron.

Tabla N° 01: Reporte de los niños con discapacidad auditiva en PRITE de gestión Pública

DRE	2017	2018	2019
DRE AMAZONAS		1	1
DRE ANCASH		1	0
DRE APURIMAC			0
DRE AREQUIPA	1	1	1
DRE AYACUCHO	1	1	0
DRE CAJAMARCA	1	1	3
DRE CALLAO	1		7
DRE CUSCO		3	0
DRE HUANCANELICA			0
DRE HUANUCO	1		0
DRE ICA		17	0
DRE JUNIN	2	1	2
DRE LA LIBERTAD		2	2
DRE LAMBAYEQUE			0
DRE LIMA METROPOLITANA	5	6	6
DRE LIMA PROVINCIAS			0
DRE LORETO		15	1
DRE MOQUEGUA	2		0
DRE PASCO			0
DRE PIURA	3	3	1
DRE PUNO	1		2
DRE SAN MARTIN			1
DRE TACNA			0
DRE TUMBES	3		0
DRE UCAYALI			8
TOTAL	21	52	35

Fuente: Censo Educativo 2017, 2018 y 2019

Las regiones que contaron con mayor número de niños con discapacidad auditiva en el año 2019 fueron Callao, Lima Metropolitana y Ucayali.

La identificación temprana de la pérdida auditiva es fundamental, ya que si no se detecta y trata oportunamente, se genera un impacto en el desarrollo del lenguaje, en las habilidades de comunicación, y en el desarrollo cognitivo y social de las personas (Cardemil, 2012); (Kerschner, 2004); (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter , & Mehl , 1998).

Es importante, por ello, que en el momento del nacimiento se realice el tamizaje neonatal, que consiste en una prueba de emisiones otoacústicas antes de ser dados de alta –entre las 24 y 48 horas de vida– y, a más tardar, antes de que cumpla un mes de edad. Esta prueba evalúa la respuesta del oído interno al sonido y está a cargo del neonatólogo o la persona que atiende al niño al nacer según la Resolución Ministerial N° 558-2019/MINSA, del Ministerio de Salud.

En caso de que el niño no cuente con un tamizaje neonatal es necesario que se solicite el diagnóstico si hay sospecha de déficit auditivo. Durante el control del Crecimiento y Desarrollo se puede hacer un despistaje de deficiencia auditiva, estos datos podrían ser remitidos al Ministerio de Educación para su atención educativa oportuna.

En la tabla N°02 y gráfico N° 03 de “Reportes de estudiantes con Discapacidad Auditiva en Educación Básica Regular y Básica Alternativa”, obtenido del último Censo Educativo 2019,

podemos observar la data de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva incluidos en Educación Básica a nivel nacional. Dicha información nos permite tener claridad sobre la cantidad de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva incluidos en servicios educativos que pueden estar siendo atendidos o no según sus necesidades específicas de comunicación o contexto cultural.

Tabla N° 02

REPORTE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y BÁSICA ALTERNATIVA

Fuente: Censo Educativo 2019

MODALIDAD	NIVEL EDUCATIVO	TOTAL GENERAL	PRIVADA		TOTAL	PÚBLICA		TOTAL
			Hipoacusia	Sordera total		Hipoacusia	Sordera total	
Educación Básica Alternativa	EBA - Avanzado	271	0	2	2	72	197	269
	EBA - Inicial e Intermedio	90	1	0	1	70	19	89
Educación Básica Regular	EBR - Inicial Cuna Jardin	27	5	3	8	12	7	19
	EBR - Inicial Jardin	239	23	12	35	98	106	204
	EBR - Inicial No Escolarizado	8	0	0	0	2	6	8
	EBR - Primaria	1.681	168	41	209	926	546	1.472
	EBR - Secundaria	1.198	148	44	192	700	306	1.006
TOTAL		3.514	345	102	447	1.880	1.187	3.067

En nuestro país, en lo que respecta a los estudiantes con discapacidad auditiva o sordos, el Censo Escolar del 2018, cuyos resultados constituyen una línea base para el 2019, muestra que 3 607 estudiantes con discapacidad auditiva se encontraban matriculados en Educación Básica Regular y 361 en Educación Básica Alternativa.

Gráfico N° 03



Fuente: Censo educativo 2019

Los datos mencionados implican que actualmente existen una considerable cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva, matriculados en escuelas regulares, que pueden estar o no siendo atendidos en relación con sus necesidades de comunicación y con respeto a su cultura ni ser asistidos por modelos lingüísticos e intérpretes en lengua de señas, quienes les brindarían las condiciones para asegurar la adquisición de los aprendizajes.

Gráfico N° 4
Niños con discapacidad auditiva matriculados en la EBR por Regiones

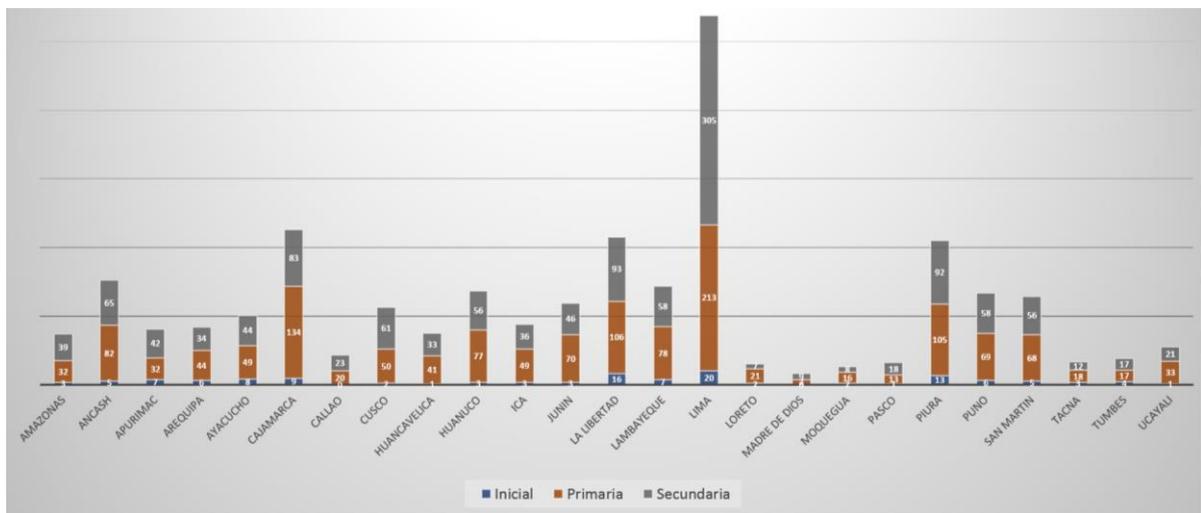
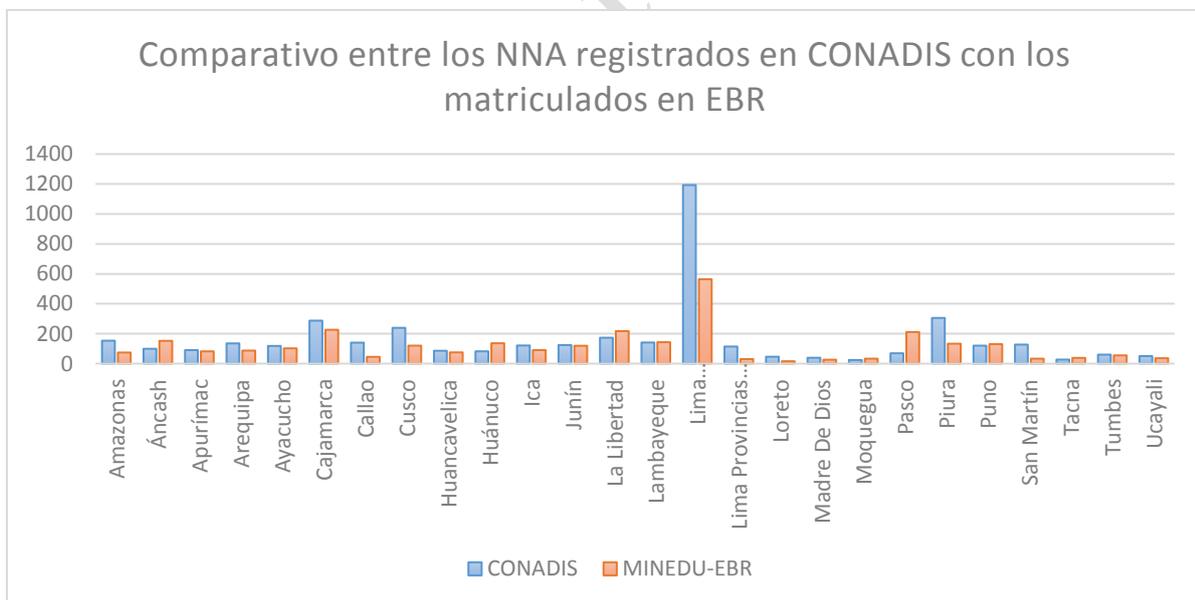


Gráfico N° 05



5.2.2. Dificultad para concentrar en una IE a estudiantes de un mismo grado/nivel

En la tabla 3, se puede observar que la mayoría de los estudiantes con discapacidad auditiva se encuentran ubicados en una sola institución educativa (1731). Ello significa que se

requieren propuestas de trabajo en red, dado que no es posible llegar a cada uno de ellos con la misma propuesta.

Tabla 3: Dispersión de estudiantes con discapacidad auditiva matriculados en EBR

Número de Instituciones educativas	Número de estudiantes por IE
1731	01 estudiante
281	02 estudiantes
80	03 estudiantes
42	04 a 5 estudiantes
20	06 a 10 estudiantes
03	15 a 33 estudiantes

Fuente: SIAGIE 2020

Finalmente, el gráfico N°06 y N°07 nos muestran los resultados de la prueba ECE del año 2019. Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con discapacidad auditiva, tanto para la lectura como para matemática, se encuentran muy por debajo de los esperados, denotándose una gran brecha entre su situación y los estándares a los que debería responder.

Gráfico N°06:

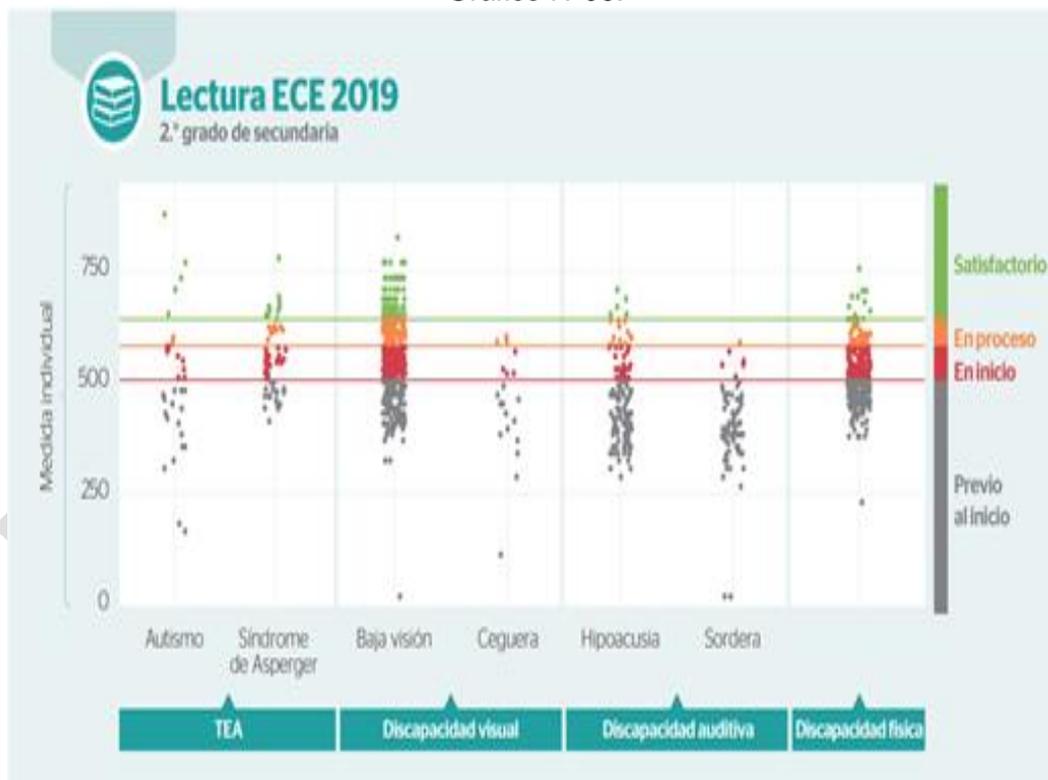


Gráfico N°07



5.3 Experiencias internacionales

El MSE-DA recoge algunas prácticas de otros países los cuales permiten dar validez a la propuesta entre estas prácticas se mencionarán la experiencia de Suecia, Colombia, Chile, Ecuador y Cuba.

Suecia

Las primeras experiencias educativas que introduce la lengua de señas con alumnos sordos se iniciaron en Europa, particularmente en Suecia, en 1981 el parlamento sueco reconoció la lengua de las personas sordas, el primer plan de estudios para personas sordas fue introducido en el año 1983, estas disposiciones se diseñaron para garantizar que los alumnos pudieran desarrollar su bilingüismo, logrando con el tiempo resultados positivos en los rendimientos escolares (Heiling 1993, Ahkgren, 1994, Svartholm 1994, 1998). El modelo de educación bilingüe se desarrolló gradualmente en la escuela primaria, centrado en el trabajo del aula, se contrató a una persona sorda para que trabajara con un docente de audición, en estrecha colaboración con investigadores lingüísticos, este programa contó con apoyo financiero para realizar investigaciones. Desde 1998, todos los padres han tenido el derecho a asistir hasta 240 horas de cursos gratuitos sobre lengua de señas, repartidos en los primeros cuatro a cinco años de edad. La educación bilingüe también se imparte a niños con implantes cocleares y es reconocido oficialmente, los docentes se reparan horas en lengua de señas y en sueco para tratar de lograr un equilibrio entre las dos lenguas (Svartholm, 2010).

La experiencia sueca dio lugar a que otros gobiernos pusieran en práctica los principios de la educación bilingüe para los sordos, sumándose países como Estados Unidos, Brasil, Colombia, Venezuela, Uruguay, Argentina, Cuba y México entre otros que se encuentran implementando este modelo.

Colombia

Colombia cuenta actualmente, con un Proyecto denominado “Colombia primera en educación para personas sordas” Este proyecto ofrece una educación Bilingüe Bicultural, se sustenta en la experiencia práctica e investigativa del Instituto Nacional de Sordos (INSOR), y en las experiencias internacionales en educación bilingüe. El objetivo del proyecto es el reconocimiento de las particularidades de la población sorda y la importancia de la adquisición de la lengua en un entorno pertinente.

El proyecto reconoce las particularidades de los estudiantes sordos, por medio de procesos rigurosos de evaluación; comprende las implicaciones que se derivan de estas particularidades, por lo que planea una respuesta educativa idónea; y gestiona acciones lingüísticas, pedagógicas, didácticas y afectivas que garantizan el derecho al pleno desarrollo del lenguaje, el pensamiento y a la construcción de conocimientos, garantizando con ello la adquisición de una primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua y el cumplimiento de los propósitos de la educación formal en los diferentes niveles escolares (INSOR, 2018).

La oferta es bilingüe porque, por un lado, reconoce la complejidad que podría llegar a tener una persona sorda en el proceso de adquisición de su primera lengua, es decir la lengua de señas, así que propone y gestiona ambientes y estrategias suficientes y necesarias para el desarrollo de dicha adquisición y, por otro lado, comprende que en la mayoría de espacios en los que comparten se usa el español por lo que requiere desarrollar competencias que le permitan participar efectivamente en estos.

Las acciones que se desarrollaron antes del inicio del proyecto fueron:

- a) Concentrar a la población sorda en el menor número de establecimientos educativos posibles.
- b) Promover acciones que permitan que los estudiantes sordos adquieran la lengua de señas.
- c) Hacer los ajustes necesarios para que la lengua en la que se desarrollen todas las vivencias escolares para los niños sordos sea plenamente accesible para ellos.
- d) Contratar de manera oportuna a los modelos lingüísticos, intérpretes y docentes bilingües.

Además, se ofrece a los estudiantes contenidos educativos accesibles: Este proyecto se encarga de generar contenidos educativos virtuales y se constituye como un proyecto innovador, que apuesta al uso de la tecnología, para generar procesos de enseñanza–aprendizaje de la población sorda. El proceso de producción de contenidos educativos accesibles consiste en el diseño de contenidos, el proceso de traducción, la producción audiovisual, la postproducción y los montajes tecnológicos para su divulgación.

Chile

Con el financiamiento del MINEDUC y la colaboración de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Chile implementó a nivel nacional entre los años 2008-2009; el Curso “Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar”; en el cual por primera vez participan personas Sordas de las 15 regiones para formarse como monitores junto a sus pares oyentes y a su vez transferir los conocimientos adquiridos a más de 300 docentes, educadores y personas Sordas de todo Chile; las fortalezas y debilidades que se hicieron evidentes a lo largo del proceso de preparación y ejecución, demostraron cuan diversa es

visión e idiosincrasia de los colectivos de personas Sordas y oyentes que participaron en este programa.

La incorporación de los “Intérpretes de Lengua de Señas” en el sistema educacional se convirtió en un requerimiento a satisfacer; en los establecimientos de educación regular que cuentan entre sus alumnos a estudiantes Sordos; a través de la publicación del Instructivo N°191/2006 del Ministerio de Educación que considera entre los Recursos Profesionales de Apoyo a los alumnos y alumnas integrados, a la figura del “Intérprete de Lengua de Señas”. La normativa vigente limitaba el número de alumnos/as integrados por curso a sólo dos, esto suponía un obstáculo para las escuelas que integran preferentemente estudiantes Sordos en sus aulas; ya que si en 7º año de Educación Básica; la escuela tenía 6 alumnos/as integrados; pese a compartir el mismo programa de estudios; significaba distribuir 2 en 7º A, 2 en 7º B y 2 en 7º C; por lo que el intérprete de seña, pese a que hacía accesible los contenidos del mismo Programa de Estudios, debía reducir los tiempos en que estaba presente en cada aula, ya que los recursos no alcanzaban a cubrir la interpretación completa en cada curso.

Las investigaciones en Chile han centrado su atención en la observación de prácticas exitosas de la escuela especial para el desarrollo de la lectura y escritura (Morales, 2018, 2019; Herrera y De la Paz; 2019), el acceso al bilingüismo (Lissi, Svartholm y González, 2012; Herrera y De la Paz, 2017) y el rol del educador Sordo en contextos interculturales bilingües dentro de la escuela especial (De la Paz, González y Otárola, 2016), estos autores han sido citados en por Becerra Sepúlveda (Becerra Sepúlveda, 2020)

Ecuador

Ecuador cuenta con el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva, surgió en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad Educativa con un Enfoque Inclusivo, a través del convenio entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El objetivo del convenio está orientado al desarrollo de acciones para el fortalecimiento de la estructura de la Educación Especializada e Inclusiva del Sistema Educativo Nacional. Este proyecto responde, además, a las necesidades planteadas por las familias, organizaciones de personas sordas e instituciones educativas en cuanto a la orientación de los equipos multidisciplinares y el personal docente de las instituciones de educación especializada, la definición de las acciones curriculares y las disposiciones para atender la diversidad de la población sorda en Ecuador.

El modelo partió del estudio de las condiciones de la educación de las personas con discapacidad auditiva en instituciones de educación especializada. Los resultados de este estudio se presentaron en el documento Informe de Análisis y Recolección de Información: Análisis de las fortalezas, retos y prácticas alineadas al Modelo Bilingüe Bicultural de cinco instituciones para estudiantes con discapacidad auditiva. Además, realizaron una investigación histórica nacional e internacional de los procesos que se han desarrollado en la educación de las personas con discapacidad auditiva y de los marcos legales para responder a la demanda de la comunidad sorda a una educación de calidad a partir del reconocimiento de la diversidad y de su pertenencia a una minoría lingüística.

El modelo ecuatoriano plantea los principios y lineamientos comunes a todos los modelos bilingües que se aplican a nivel internacional y una propuesta que responde al contexto ecuatoriano y responde a las particularidades y necesidades propias de la realidad de las

comunidades y de la situación geográfica de las distintas instituciones de educación especializada para personas con discapacidad auditiva.

Las características del modelo son:

- El modelo propicia una educación de calidad, mediante la cual garantiza y permite el acceso a los aprendizajes escolares de los estudiantes sordos, en igualdad de condiciones que los estudiantes oyentes, a través de la lengua de señas ecuatoriana, como primera lengua para instrumentar su inteligencia, enriquecer sus esquemas cognitivos, acercarlos al conocimiento, construir su identidad personal y de comunidad; y, relacionarse con los demás de manera satisfactoria.
- Además, el aprendizaje del español escrito y/u oral como segunda lengua como un instrumento de reflexión, ingreso al mundo de la información, del conocimiento científico, humanístico y de comunicación con el entorno oyente.
- Las instituciones educativas donde se encuentren incluidos los estudiantes sordos y estudiantes con discapacidad auditiva utilizarán diferentes estrategias para garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, donde el intérprete juega un rol importante, ya que debe asegurar una adecuada transmisión de la información que conlleva un proceso previo de coordinación con el docente.
- El modelo incluye la formación docente en relación al tipo y aplicación de las adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes con discapacidad auditiva y capacitación básica en lengua de señas ecuatoriana.
- Las IE cuentan con un intérprete de lengua de señas ecuatoriana que conoce de pedagogía en todo el proceso educativo. En el caso de que no contar con conocimientos de pedagogía debe pasar por un proceso de inducción.
- Las IE cuentan con un terapeuta de lenguaje quien deberá definir los instrumentos, herramientas, estrategias y metodologías para la comunicación, que se utilizarán con cada estudiante.

Cuba

El modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas se fundamenta en la concepción histórica cultural, la tendencia educativa bilingüe y el enfoque comunicativo de la lengua, que se concreta en un currículo abierto, flexible y en la labor conjunta del sistema de influencias educativas (escuela, familia y comunidad).

El enfoque comunicativo de la lengua está dirigido a lograr una competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos, la que se define como un proceso gradual, activo, de construcción individual en comunidad, por la necesidad de hacerse competente al menos en dos lenguas para interactuar con otras personas sordas y oyentes, que propicie el disfrute personal por la relación empática establecida, su transferencia en distintos contextos de actuación y la autorregulación de la conducta, según la situación y finalidad comunicativa. Implica un desempeño eficiente que caracteriza un discurso gestual coherente, escrito u oral de manera inteligible.

El proyecto bilingüe cubano tiene como contribución a la teoría, la construcción de un modelo pedagógico de educación bilingüe para las personas sordas y la sistematización teórica y metodológica de un sistema de dimensiones e indicadores que favorezcan su competencia comunicativa, en función de su desarrollo personal y 28 social. Su significación práctica se manifiesta en el desempeño de los niños sordos, los cambios en los modos de actuación de los maestros y directivos, padres de familias con un miembro sordo y la propia comunidad sorda que tiene un rol protagónico en su proceso formativo.

El impacto social del modelo bilingüe cubano se revela en su significación práctica, con el incremento de la producción científica en la especialidad de sordos e hipoacúsicos; la defensa de varias tesis de Grado, Maestría y Doctorado; la validación de programas, cuadernos de trabajo, estrategias metodológicas, baterías de exploración del lenguaje, multimedia, folletos para la familia, manual para el tratamiento logopédico y vídeos didácticos que contribuyan a elevar la calidad educativa en la atención a las personas sordas.

5.4 Experiencias nacionales

En el Perú, hasta antes del 2002 existían cuatro colegios para sordos. Uno de ellos el Colegio EFATA, el cual usa el método bimodal (señas y oralización). El colegio la Inmaculada también usa el método bimodal. El colegio Wiese Eslava (CPAL) también es exclusivamente para sordos; pero sólo utiliza el método oral. Otro colegio para sordos es el Giordi Perello. Todos estos colegios funcionan en Lima. A nivel provincial funciona en Chiclayo el colegio "La Purísima".

Actualmente, se cuenta con un CEBE exclusivo para estudiantes sordos, pero además hay propuestas educativas promovidas por organizaciones no gubernamentales.

CEBE Ludwig Van Beethoven

En el Perú, existe el Centro de Educación Básica Especial "Ludwig Van Beethoven" ubicado en Lima Cercado, para la atención preferente a estudiantes con discapacidad auditiva en los niveles de inicial y primaria. Este centro tuvo diferentes cambios, la estrategia educativa no fue sostenida al inicio, pero en el 2012 pasa por un proceso de reorganización y se inicia un proceso de enseñanza bajo el enfoque bilingüe bicultural, donde los niños aprendan su primer idioma lengua de señas y luego el español escrito como segundo idioma. Se contratan modelos lingüísticos para que enseñen la lengua de señas a los niños en el nivel inicial y nivel primaria. Si bien se programaron 05 años para implementar el modelo, sin embargo, no se contó con el acompañamiento adecuado y se desconocen los resultados.

Por ello, la única manera de conocer los avances es a través de las experiencias de los estudiantes del nivel secundaria, quienes conocen bien la lengua de señas; sin embargo, tienen limitaciones para el aprendizaje del castellano oral y escrito.

En la educación bilingüe para sordos la lengua de señas se constituye en la primera lengua de los estudiantes, y, por lo tanto, su adquisición temprana se hace indispensable para llevar a cabo el proceso educativo y para el aprendizaje de la segunda lengua (castellano escrito).

Dentro de un modelo bilingüe bicultural se toman en cuenta a los siguientes actores claves:

- Los niños y niñas sordas.
- Los sordos adultos quienes serán los modelos lingüísticos de los niños: quienes son los que enseñan el idioma de señas a los niños cooperarán con los niños sordos en el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas que conllevan al aprendizaje, acompañan a los niños y niñas, siendo referentes en el desarrollo de su identidad personal y social, apoyan al estudiante sordo para que aprenda, desarrolle y fortalezca la lengua de señas de forma natural (como primera lengua), trabajan en forma coordinada con el docente (sobre todo, respecto a las actividades expositivas, narrativas y descriptivas), y asisten al estudiante sordo en los eventos de la vida institucional.
- Los docentes oyentes que deben de ser expertos en la lengua de señas.
- Los padres de familia quienes son parte importante dentro del proceso educativo de sus hijos.
- Personal administrativo con pleno conocimiento en lengua de señas.

Institución Educativa N° 2048 José Carlos Mariátegui

Se inició como una pequeña experiencia, que fue avanzando en la medida que los padres de familia fueron sensibilizados sobre la importancia de conocer la lengua de señas. Los niños sordos cuentan con modelos lingüísticos en el nivel inicial y primaria y en secundaria se cuenta con intérpretes de lengua de señas, a grupos de estudiantes que estudian con estudiantes oyentes. La metodología está permitiendo convivir entre sordos y oyentes, sin embargo, se observa las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Los equipos de ILSP y ML trabajan de manera conjunta, pero necesitan del acompañamiento sostenido para mejorar su trabajo y medir resultados.

Asociación Holanda en Cajamarca

La asociación Holanda tiene como parte de su misión desarrollar y fortalecer un programa educativo dirigido a incrementar y fortalecer los conocimientos, la estima y autoconfianza de las personas con pérdida auditiva. La Asociación Holanda ha financiado una persona sorda con capacidad de profesor para apoyar a la integración de estos alumnos en su nuevo entorno de integración, tanto a niños como jóvenes mejorando su autoestima y apoyando su integración. Semanalmente realizan cursos de señas en varios colegios para que mejore la comunicación entre un alumno sordo y 30 alumnos oyentes. Adicionalmente se dictan clases de lenguaje a los niños más pequeños a cargo de logopedistas, se imparte curso de señas a niños, familiares y profesores de escuela primaria y se brinda apoyo con traductores (ILSP) a los jóvenes de colegios secundarios. Además, están implementando un sistema de apoyo a estudiantes universitarios y en otras carreras técnica como DIMAS y SENATI. Un aspecto clave a destacar es el trabajo articulado con las municipalidades y otras entidades del estado. También tienen convenio con el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONADIS), lo que constituye un ejemplo de trabajo articulado en el territorio que puede realizarse de la mano con el sector educación.

6. OBJETIVOS DEL MODELO EDUCATIVO

6.1. General

Brindar un servicio educativo de calidad con pertinencia cultural y lingüística que responda a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva que asisten a las II.EE. de Educación Básica del país, procurando mayor acceso y logro en sus aprendizajes.

6.2 Específicos

- Desarrollar una propuesta pedagógica pertinente a los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en las instituciones educativas de Educación Básica Regular – EBR, PRITE y Educación Básica Alternativa – EBA.
- Desarrollar una gestión educativa eficiente que se centre en el aprendizaje y desarrollo cultural e integral de los estudiantes con discapacidad auditiva promoviendo la participación de la comunidad educativa y familias.
- Generar las condiciones necesarias de soporte pedagógico que aseguren una educación de calidad, garantizando la mejora de los aprendizajes a través del acceso comunicativo y cultural de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad auditiva.

7. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO

El “Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes con Discapacidad Auditiva” en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular – EBR, PRITE y Educación Básica Alternativa – EBA” (MSE-DA) está diseñado para brindar un servicio educativo de calidad pertinente a las características lingüísticas y socioculturales de los estudiantes con discapacidad auditiva.

El MSE-DA desarrolla un enfoque multidimensional, que plantea que la atención educativa de estos estudiantes debe ser integral. Esto implica el aprendizaje y uso de la lengua de señas peruanas, la valoración y conocimiento de la cultura sorda, el desarrollo de la lengua que utilizan en su comunidad de forma oral y escrita, el aprovechamiento de los avances tecnológicos y científicos que aumentan la capacidad de comunicación de las personas sordas (teléfonos celulares, decodificadores, subtítulos, entre otros), la rehabilitación de la capacidad auditiva a través a los audífonos digitales o los implantes cocleares. Todo ello, facilita el aprendizaje de dos lenguas (del idioma que utilizan en su comunidad y la lengua de señas peruana), y que se sientan miembros activos de la comunidad de oyentes y de la comunidad sorda.

Es decir, la atención educativa se realiza utilizando diversas formas de comunicación que contribuyen al logro de los aprendizajes y al fortalecimiento cultural, lingüístico y educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva.

7.1 Población objetivo

El MSE está dirigido a estudiantes sordos de la Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Alternativa (EBA) que requieren el uso de la LSP para comunicarse.

El MSE DA tome en cuenta las particularidades de cada estudiante, por lo que busca responder de manera pertinente a sus necesidades educativas. Por ello, se plantean cuatro diferentes escenarios para su atención en función a sus características.

- **Escenario 1:** corresponde a la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, pero **con lengua de señas** como lengua materna y **sin ayuda tecnológica (audífonos o implante coclear)**, insertados en la comunidad sorda y con barreras para comunicarse con la comunidad oyente.
- **Escenario 2:** corresponde a la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, pero **con lengua de señas** como lengua materna y con **ayuda tecnológica (audífonos o implante coclear)**, insertados en la comunidad sorda y con barreras para comunicarse a la comunidad oyente.
- **Escenario 3:** corresponde a la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, pero **sin lengua de señas** como lengua materna y **sin ayuda tecnológica (audífonos o implante coclear)**, no insertados en la comunidad sorda y con barreras para comunicarse a la comunidad oyente.
- **Escenario 4:** corresponde a la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, pero **sin lengua de señas** como lengua materna y **con ayuda tecnológica**

(audífonos o implante coclear), no insertados en la comunidad sorda y con barreras para comunicarse con la comunidad oyente.

7.2 Características del MSE-DA

7.2.1 Identificación oportuna de la población sorda

La identificación oportuna de la población sorda permitirá conocer las características de la pérdida auditiva e iniciar con el aprendizaje de su lengua materna y su inclusión al mundo oyente. Asimismo, conocer la cantidad y ubicación de la población sorda a nivel nacional es necesario porque permite programar los apoyos educativos y la intensidad de dichos apoyos.

En coordinación con el Ministerio de Salud, se registrarán los casos de bebés que han sido identificados con pérdida auditiva luego del tamizaje neonatal. Del mismo modo, es necesario que se considere como rutina el despistaje de pérdida auditiva durante los controles del control del crecimiento y desarrollo (CRED).

Como parte de la identificación de la población con sordera se considera la evaluación del aprendizaje de la lengua de señas y su dominio del idioma español o lengua materna originaria según su contexto.

Es necesario precisar que la mayoría de los niños no nacen sordos, adquieren esta discapacidad en la primera infancia, mucho antes de hablar, por lo que su aprendizaje del habla solo será posible si cuentan con ayudas tecnológicas como el implante coclear o audífonos, éstas ayudas permiten el aprendizaje de la oralización como una forma de comunicación, el MSE-DA, promueve que los estudiantes que puede aprender a comunicarse de manera oral y simultáneamente puedan aprender la lengua de señas.

7.2.2 Formas de atención educativa

a) Atención educativa a niños durante los primeros 3 años

Los niños y niñas identificadas durante los tres primeros años que sean identificados con discapacidad auditiva tendrán la oportunidad de participar programas o servicios educativos de intervención temprana. En dichos programas, se les ofrecerá una atención oportuna e integral para el desarrollo de su habilidad visual y comunicación preverbal con intención comunicativa (postura, corporal, miradas, gestos, expresión facial) y se iniciarán en la lectura labio facial combinando posiciones distintas de la mano (palabra complementada). Aunado al trabajo directo con los niños y niñas, es necesario un trabajo paralelo con los padres oyentes para el aprendizaje de la lengua de señas peruana a un nivel básico.

Los niños y niñas que asisten a los programas de intervención temprana tendrán seguimiento nominal a fin de garantizar su inclusión en el nivel inicial, segundo ciclo, tanto a los servicios escolarizados o no escolarizados según sea su contexto.

b) Atención educativa en el nivel inicial

Los y las docentes de educación inicial en base al Currículo Nacional de Educación Básica, recibirán un curso de lengua de señas a fin de que puedan utilizarla durante su práctica educativa, esto servirá tanto para los niños oyentes como para los niños sordos porque les permitirá comunicarse entre ellos. A partir de los 5 años, los niños con discapacidad auditiva contarán, además, con un especialista en logogenia o docente

capacitado para iniciarse en la adquisición de sintaxis. Es necesario que al término de la educación inicial los niños con discapacidad auditiva sean matriculados en instituciones educativas del nivel primaria que cuenten con apoyo educativo de un modelo lingüístico.

c) Atención educativa concentrada

Se ofrece en las instituciones educativas del nivel primaria y secundaria de EBR y los ciclos Inicial, Intermedio y avanzado de EBA que concentren mayor número de estudiantes con discapacidad auditiva

En el nivel primaria de EBR y los ciclos de Inicial e Intermedio de EBA, se dotarán de modelos lingüísticos para la enseñanza de la lengua de señas a un nivel intermedio, para el 5to y 6to grado de EBR y 3er grado de intermedio de EBA se requerirá que los docentes cuenten con un intérprete de señas peruana (ILSP). También se identificarán instituciones multigrado que cuenten con estudiantes con discapacidad auditiva para la contratación de un modelo lingüístico que trabaje en red de manera itinerante (podrá tener a su cargo de 2 a 3 escuelas multigrados). En casos que se requiera se contará con un especialista en logogenia a fin de afianzar la adquisición de sintaxis, en apoyos complementarios adicionales a las horas escolares y la intensidad de las técnicas varía según sea la necesidad educativa de cada estudiante. Además, en casos específicos, se solicitará que participen de apoyos complementarios en horarios extracurriculares. Los apoyos complementarios se pueden entregar de manera articulada con el Sector Salud u otras instituciones según su contexto y coordinación con los padres. El docente de primaria o de los ciclos inicial e intermedio del CEBA trabajará coordinadamente con el ILSP a fin de facilitar los aprendizajes de los estudiantes y conocer cómo va el desarrollo de sus competencias.

Se requiere asegurar que los estudiantes con discapacidad auditiva participen en la comunidad sorda para afianzar la lengua de señas, así como generar espacios de intercambio de aprendizaje con otros niños con discapacidad auditiva de otras escuelas. Los estudiantes que no hayan aprendido la lengua de señas durante la educación inicial tendrán la oportunidad de participar en cursos de nivelación extracurriculares.

En el nivel secundaria de EBR y el ciclo avanzado de EBA se seleccionarán instituciones educativas con mayor número de estudiantes con sordera para que puedan ser referentes en la atención de la discapacidad auditiva y permitirá migrar a estudiantes que se encuentren en zonas aledañas. En esta institución educativa se contratará a 5 intérpretes de lengua de señas que estarán a cargo de una o dos áreas curriculares según el currículo nacional.

d) Atención educativa dispersa

Esta atención se brinda a estudiantes que por motivo de dispersión geográfica no puedan acudir a las instituciones educativas concentradas. Los docentes de dichas instituciones educativas contarán con el apoyo externo de un Modelo Lingüístico (ML) y un Intérprete de Lengua de Señas Peruanas (ILSP). Cada ML e ILSP tendrá a su cargo a 20 estudiantes ubicados en el ámbito de intervención de la UGEL y trabajará en una plataforma virtual implementada para recibir apoyo sincrónico y asincrónico. Los equipos SAANEE serán responsables de hacer seguimiento a esta forma de atención.

7.2.3. Generación de condiciones

La generación de condiciones consiste en preparar a la comunidad educativa para que participe en la cultura inclusiva y el conocimiento de la cultura sorda, para ello se requiere una fase de sensibilización, dando a conocer la importancia de los apoyos educativos para

los docentes y estudiantes, comprender que todos los estudiantes y padres de familia requieren conocer el lenguaje de señas como una forma de comunicarse con los estudiantes sordos.

Paralelamente, se afianzarán y consolidarán las comunidades de estudiantes sordos tanto a nivel presencial y virtual.

Por otro lado, en las instituciones o servicios educativos se acondicionarán los espacios según las necesidades de los estudiantes sordos y se implementará con recursos educativos en coordinación con el Centro de Recursos- CREBE de la región.

8. COMPONENTES DEL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO

El MSE-DA comprende tres componentes, los cuales son: pedagógico, de gestión y de soporte. Estos componentes contienen orientaciones para el logro de los objetivos establecidos y los resultados esperados en la implementación del MSE-DA.

8.1. Componente Pedagógico

El componente pedagógico del MSE-DA plantea una propuesta pedagógica pertinente a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva en cuanto al desarrollo de sus aprendizajes, el tratamiento que se le dará a su lengua y el fortalecimiento de su cultura. Así mismo, considera orientaciones curriculares teniendo en cuenta el marco curricular vigente.

8.1.1. Enfoques

Enfoques y principios:

Los enfoques y principios del MSE-DA están vinculados a la ley general de educación y al Currículo Nacional de Educación Básica, a continuación, se señalan los que tienen mayor énfasis:

Enfoque de derechos: se reconoce a todos los estudiantes como sujetos de derechos, con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos, vivir con dignidad y con capacidad de autodeterminación. Asimismo, reconoce que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos entre la cultura oyente y la cultura sorda.

Enfoque inclusivo: el modelo está dirigido a todos los estudiantes, los docentes deberán trabajar el enfoque inclusivo para que tanto los estudiantes sordos como los estudiantes oyentes aprendan a comunicarse utilizando los diversos canales de comunicación.

Enfoque de Ciclo de vida: porque se trabaja desde que el niño nace y se garantiza sus aprendizajes a lo largo de su trayectoria educativa.

Enfoque intercultural: respeto por diferentes culturas que se interrelaciona entre sí, por un lado, la cultura sorda, para ello es necesario acercar al estudiante a la comunidad sorda para que pueda desarrollar su identidad y a la vez comprender la cultura oyente y por otro lado la convivencia entre la cultura sorda y la oyente

La calidad educativa es un principio fundamental en este modelo porque a través de la calidad educativa que podemos garantizar el desarrollo de todas las competencias, no solamente las de tipo comunicativo, sino que además pueda convivir con el entorno oyente.

Enfoque multidimensional: La propuesta educativa se centra que los alumnos sordos en un enfoque multidimensional, es decir, según Ana Belén Domínguez se entiende la discapacidad desde un plano social y no sólo individual como resultado de la interacción de cada persona con su contexto. En este sentido, los alumnos sordos tienen una pérdida auditiva de la que se derivan una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, como es el lenguaje oral y el lenguaje escrito; pero además disponen de unas capacidades que les permiten adquirir tempranamente una lengua, la lengua de señas, y lograr un desarrollo armónico, siempre que el contexto lo posibilite (Dominguez, 2009).

8.1.2. Propuesta pedagógica

a) Nivel inicial:

La mayoría de los niños con disminución auditiva nace en familias oyentes y son expuestos cotidianamente a situaciones en lengua oral que pueden aprovechar en mayor o menor medida, aunque siempre en forma fragmentada, por lo que es necesario que la familia y el niño aprendan juntos la lengua de señas como una forma de permitirles promover formas de comunicación que son esenciales para el desarrollo de su pensamiento.

Los estudios psicolingüísticos realizados en el mundo sobre la adquisición de las lenguas de señas (Klima y Bellugi, 1979; Kegl, 2000; Kegl, 2004, entre otros) han dado cuenta de que, efectivamente, los niños la adquieren en su entorno a través de un proceso creativo y productivo, de manera espontánea, sin que medie instrucción sistemática, en los mismos tiempos y etapas que los niños oyentes.

Los niños y niñas durante sus primeros años (ciclo I) que participan en diferentes programas y servicios requieren recibir apoyo integral para el desarrollo psicoemocional, además del desarrollo sensoriomotor, priorizando la atención y el contacto visual. La propuesta pedagógica prioriza las formas de aprender de los niños, las interacciones sensoriales, el juego y el arte (música, danza, entre otros según su contexto cultural).

Los bebés sordos, al igual que los bebés oyentes desarrollan sus competencias comunicacionales a partir del canal visual, sin embargo, al no oír las palabras, no pueden identificar con facilidad la intención comunicativa, requiere diversos gestos para comprender las tonalidades, volúmenes y ritmos del conjunto de palabras que son transmitidas de manera oral. Es así como no necesariamente comprenden todo lo que se les trasmite, por lo que la atención visual conjunta constituye una forma de comunicación efectiva que se complementa con una estimulación kinestésica (postura corporal, gestos, expresión facial, miradas, sonrisas, entre otros). Se promoverá el logro de la comunicación efectiva, uno de los resultados de los lineamientos "Primero la Infancia", para ello, se trabajará con los adultos cuidadores para promover el apego seguro y lograr la atención visual conjunta y el uso de gestos.

A partir de los 5 años, los niños contarán con un conjunto apoyo complementarios extracurriculares a cargo de un especialista en logogenia en coordinación con el sector salud. Se buscará la inserción de los niños en comunidades de niños sordos a fin de que puedan integrarse a la comunidad sorda, donde se desarrollarán actividades lúdicas, cuentos, entre otras.

Niños y niñas con implante coclear

María Virginia Hael señala que el implante coclear puede generar ciertas ventajas a la hora de adquirir el español como segunda lengua –que puede tener incidencia tanto en la comunicación oral como en la comprensión y producción de textos escritos–. Asimismo, cita estudios realizados por Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009) relacionados con el implante coclear y realizados precozmente (aproximadamente a los 27 meses) unido al uso de la palabra complementada, los casos analizados indican resultados en la lectura similares entre los sordos con estas posibilidades y los oyentes de la misma franja etaria. Esto indicaría que el implante coclear sumado al método de la palabra complementada en contextos bilingües sería positivo para el aprendizaje de la lectura (Hael, 2018).

Otro estudio de tipo contrastivo permitió identificar el desempeño lector por parte de sordos con implante coclear y sordos sin implante coclear en el marco de una educación bilingüe, diferenciando entre aquellos a los que se los implantó de manera temprana y aquellos a los que se los implantó de manera tardía. Las pruebas contemplaron variables tales como la eficiencia lectora, las estrategias sintácticas, decisión ortográfica y pruebas metafonológicas. Los que resolvieron de mejor manera la prueba fueron aquellos con **implante coclear temprano** que aquellos con implante coclear tardío y todo el grupo de sordos implantados tuvo mejor desempeño que los sordos sin implante coclear. La prueba en la que peor desempeño demostraron todos los sordos fue en la de estrategias sintácticas (Hael, 2018).

Estas investigaciones parecerían indicar que el **implante coclear tiene una influencia positiva en los procesos de lectura y escritura de la población sorda**, siempre y cuando se realice en contextos bilingües en los que la lengua de señas sea respetada como primera lengua y el español tanto oral como escrito sea considerado segunda lengua (Domínguez Gutiérrez, Pérez Sánchez, & Soriano Bonzalongo, 2007).

Por ello, mientras haya la posibilidad de que el niño tenga implante coclear, se apoyará para que los niños reciban el aprendizaje oral, de manera paralela con el aprendizaje de la lengua de señas peruana.

b) Nivel Primaria y Secundaria de EBR y los ciclos Inicial, Intermedio y Avanzado de EBA

Los estudiantes con discapacidad auditiva al iniciar su proceso de inclusión en las instituciones de Educación Básica requieren de las condiciones necesarias para continuar su desarrollo académico y social, respetando su lengua de señas y su cultura. Por eso es importante garantizar que, para que esto se cumpla, intervengan otros actores de vital importancia como son los **Modelos Lingüísticos (ML)**, para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (LSP), castellano escrito y desarrollo intercultural; y los **Intérpretes en Lengua de Señas Peruana (ILSP)**, como nexos entre el castellano oral y la LSP; quienes conjuntamente brindarán los apoyos para una inclusión pertinente.

Piaget hace hincapié en la importancia de la interacción entre pares para promover la toma de una perspectiva social. Vygotsky también consideró la interacción con los pares como una forma eficaz de desarrollar habilidades y estrategias.

El aprendizaje entre pares es una técnica que tiene como base los principios de la educación inclusiva y del aprendizaje cooperativo. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, al contar con características particulares de socialización, determinadas por su percepción del medio y su interrelación a través de un sistema de comunicación diferente al oral, su inclusión educativa se vería favorecida al ser agrupados

de manera que puedan compartir condiciones idiomáticas y culturales con sus pares sordos y oyentes.

En este marco lingüístico - cultural la propuesta pedagógica comprende desarrollo de áreas curriculares sustentados en:

- **Respeto a una perspectiva intercultural**, en la cual se priorizarán las formas de aprender de los estudiantes con discapacidad auditiva a través de la intervención directa del ML.
- **Respeto por el canal de aprendizaje** preferente de conexión con el mundo, el visual kinestésico, proporcionándole adaptaciones orientadas a incrementar su conocimiento que estimulen estas vías.
- **Brindar espacios de ajustes idiomáticos**, los cuales permitirán respetar los tiempos que el estudiante con discapacidad auditiva requiera para que el ILSP le brinde la información pertinente en su idioma.
- **Instrumentos pedagógicos**, en los cuales se realizarán los ajustes pertinentes para la atención de los estudiantes con discapacidad auditiva: Planificación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, en las cuales se habrán de consignar las estrategias, materiales, tiempos y criterios de evaluación pertinentes.

Aspectos considerados:

Desarrollo de aprendizajes	Bilingüismo	Fortalecimiento Cultural	Orientaciones curriculares
<p>Identificación de sus necesidades de aprendizaje, respeto por los recursos que se utilicen e intereses.</p> <p>Identificar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes con discapacidad auditiva en sus distintas competencias, e identificar la brecha de aprendizaje en relación al nivel esperado.</p>	<p>Intervención de Modelos Lingüísticos, para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (LSP) y castellano escrito.</p> <p>Intervención de Interpretes en Lengua de Señas Peruana como nexo entre el castellano oral y la LSP.</p>	<p>El acompañamiento de pares con déficit auditivo con quienes pueda compartir su mismo código y fortalecer su cultura.</p> <p>Respeto a una perspectiva intercultural, en la cual se priorizarán las formas de aprender de los estudiantes con discapacidad auditiva a través de la intervención directa del ML.</p>	<p>Reconocimiento de una característica intercultural y bilingüe.</p> <p>Reconocimiento de una característica de conexión con el mundo a través de un canal de aprendizaje preferente, el visual kinestésico, proporcionándole adaptaciones orientadas a incrementar su conocimiento, estimulando estas vías.</p> <p>Reconocimiento de la importancia de brindar espacios de ajustes idiomáticos, los cuales permitirán respetar los tiempos que el estudiante con discapacidad auditiva requiera para que el ILSP le brinde la información pertinente en su idioma.</p>

Es importante señalar que el modelo de servicio educativo contempla el desarrollo de la oralidad, pero se dará de manera conjunta con el aprendizaje de la LSP, esto permitirá garantizar el bilingüismo (tanto LSP como castellano-evaluar si es pertinente la alfabetización).

8.1.3 Formas de atención pedagógica:

A partir de la identificación de las fortalezas, potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes, los docentes implementarán las siguientes formas de atención:

a) Fortalecimiento cultural y lingüístico

Desarrollo de competencias en lengua de señas como primera lengua, donde la LSP se utiliza como instrumento de aprendizaje de todas las áreas curriculares y el castellano escrito como metodología de enseñanza de segunda lengua.

Desarrollo y empoderamiento de la identidad de los estudiantes con discapacidad auditiva en su cultura.

b) Revitalización cultural y lingüística

Desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad auditiva a través del **castellano escrito y la LSP** se desarrolla como segunda lengua.

Fortalecimiento de la identidad de los estudiantes con discapacidad auditiva y **promover el desarrollo de competencias en lengua de señas** para mejorar sus aprendizajes.

c) Aprendizaje de la lengua castellano como segunda lengua

Es muy importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita. A continuación, se presentan algunas dimensiones de la intervención hablada como escrita:

Lectura labial y la palabra complementada (LPC)

LPC no es un sistema signado ni gestual, sino que es un método eminentemente oral en el sentido de que su objetivo es complementar la lectura labial, para ello, combina la lectura labiofacial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro.

Las configuraciones manuales permiten identificar las consonantes a través de tres parámetros: posición, forma y movimiento de la mano. Mientras que las vocales se corresponden con los diferentes lugares en los que son articuladas las configuraciones. Es necesario tener presente que LPC es un sistema fonético que representa lo que se oye y habla, y no lo que se escribe.

La información obtenida únicamente a través de las posiciones de la mano no es suficiente para la emisión ni recepción del mensaje. Se precisa la simultaneidad boca-mano. Los complementos manuales, también llamados kinemas, están desprovistos de contenido lingüístico, es decir, no tienen ningún significado al margen de la lectura labial. Es un complemento al habla y por tanto adquiere significado en combinación con ella, pues facilita la lectura labial al visualizar los fonemas no visibles y suprimir las ambigüedades.

En el estado actual de la investigación científica sobre el desarrollo lingüístico oral del sordo profundo prelocutivo, LPC ha de ser preferida, antes de los tres años de edad, a otros sistemas por su capacidad de instaurar la fonología como paso previo a otros desarrollos y manifestaciones del lenguaje.

Abordaje disciplinar de la interpretación de LS

Una propuesta desarrollada en Uruguay es que desde cada asignatura se trabaje con textos disciplinares desde la metodología de enseñanza del español como segunda lengua, a fin de que los docentes puedan impartir los conocimientos necesarios de cada materia y, a su vez, estimular la comprensión escrita en español por parte de los alumnos. (Larrinaga y Peluso, 2007).

Experiencia multimedial en un entorno escolar bilingüe en Medellín, Colombia. Tras un tiempo de cuatro meses de uso de la plataforma multimedial y contrastando las pre pruebas y las post pruebas, llegan a la conclusión de que la intervención tuvo influencia positiva en estrategias de búsqueda de información en textos de diferente tipología, en producción de respuestas literales sobre un texto breve, la habilidad de comprender y ejecutar órdenes escritas, la selección correcta de palabras que completan frases, la vinculación adecuada entre señas y palabras escritas y la capacidad de explicar en lengua de señas un conjunto de frases escritas, entre otras. (Heno Álvarez, Ramírez Salazar y Medina, 2003).

La logogenia y adquisición de sintaxis

Tiene como objetivo estimular a sordos e hipoacúsicos en la comprensión del lenguaje escrito, en una primera etapa, y en la producción de lenguaje escrito, en una segunda etapa. Se requiere iniciar a partir de inicial 5 años y continuar en el nivel Primaria.

La logogenia parte de la noción chomskiana de que la oración no es una cadena de palabras, sino que las oraciones se asemejan a árboles, que se ramifican en sintagmas, nominales, preposicionales, verbales (Chomsky, 1957).

A través de la logogenia, se crean las condiciones para exponer al sordo al código escrito de la lengua, y se induce el desarrollo de habilidades de discriminación gramatical, no solo a partir de palabras aisladas, sino de frases y oraciones que demuestren las relaciones sintácticas (Fernández Botero, 2004; Radelli, 2001, 2000).

En una primera etapa, el logogenista evalúa el nivel de comprensión sintáctica escrita mediante órdenes simples y órdenes complejas (por ejemplo, que incluyan preposiciones o cláusulas copulativas o comparativas). Si el estudiante comprende órdenes simples se le pueden presentar tanto órdenes simples como complejas aleatoriamente. Expone a los sordos a la sintaxis del español a través de órdenes que deben ejecutar y qué se suceden con un solo cambio sintáctico a la vez, para proporcionar pares mínimos que les permitan advertir los contrastes.

Una segunda etapa del método incluye el diálogo escrito entre el logogenista y el alumno, esperando que la producción escrita sea gramaticalmente correcta. Una vez que los diálogos fluyen de manera gramatical, se puede pasar a la comprensión de textos simples, cuyos contenidos serán evaluados mediante el diálogo por escrito entre el logogenista y el alumno, hasta llegar a la producción gramatical de textos.

Se estima que, en adultos, la intervención puede llevar alrededor de dos años (con tres sesiones semanales de logogenia), mientras que en niños es más prolongado, porque se encuentran en etapa de adquisición de procesos lingüísticos.

Entre los países que lo ha implementado se encuentran México, Italia, Argentina, Colombia y España.

Algunas de las investigaciones relevadas en relación con este método aportan resultados positivos en cuanto a la adquisición de sintaxis.

Comprensión lectora

Una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes sordos es el aprendizaje de la lecto-escritura y ello se relaciona al aprendizaje de otras áreas curriculares. Diversos estudios realizados en la década de 1990, nos revelan que la capacidad lectora de un estudiante con discapacidad auditiva en secundaria podría equivaler a un estudiante de primaria (Henaó Alvarez, Ramírez Salazar, & Medina Medina, 2004). Para que las personas sordas puedan aprovechar óptimamente las oportunidades y beneficios de una propuesta educativa fundada en el ideal bilingüe-bicultural deben poseer un buen nivel de competencia comunicativa en lengua de señas y un dominio básico de la lengua escrita.

Belén Domínguez et al señala estudios realizados por Geers y sus colegas que indican que cada vez es mayor el número de niños sordos con implante coclear que alcanzan niveles lectores apropiados para su edad (2003, 2004, 2005). Esta autora encontró que las mejores puntuaciones en lectura estaban asociadas con la edad, con la edad de comienzo de la sordera y con la inteligencia no verbal. En contraste con otras investigaciones, Geers señala que ni la edad de colocación del IC ni la duración de uso del implante estaban asociadas con las mejores puntuaciones en lectura. Además, esta autora también indica que los niños sordos que estaban escolarizados en colegios cuyo modo de comunicación era la lengua oral eran mejores lectores. Resultados que no concuerdan con los obtenidos por otros autores que señalan que: el IC precoz produce mejores habilidades lectoras; la edad de IC es un predictor poderoso e independiente de los resultados alcanzados en lectura; y el método de comunicación no afecta directamente a las puntuaciones de comprensión lectora (Archbold et al., 2008; Connor y Zwolan, 2004; Johnson y Goswami, 2005) (Domínguez & Leybaert, 2014)

En resumen, para promover la comprensión lectora es necesario el acceso a vocabulario progresivo de acuerdo con su edad y al uso del vocabulario en su vida cotidiana.

Conciencia fonológica (CF)

Dominguez et al, señala que las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en niños sordos con implante coclear (IC) han revelado una secuencia de desarrollo similar a la observada en los oyentes, primero la conciencia de las sílabas, después la rima y finalmente la conciencia de los fonemas. James et al. (2005) han analizado el desarrollo de la conciencia fonológica en un grupo de 19 niños con IC, comparándola con la de niños con sordera profunda y severa que empleaban prótesis convencionales. Estos autores encontraron que la CF se va desarrollando con el tiempo y sigue la misma secuencia que la establecida por los modelos teóricos en los niños oyentes. Además, señalan que los beneficios del IC son más notables en el nivel de la sílaba: a este nivel, los resultados de los niños con IC eran semejantes al grupo de niños con sordera severa. En un estudio posterior (James, Rajput, Brinton y Goswami, 2007), evaluaron la CF de 9 niños sordos con IC precoz

y 10 niños sordos con IC tardío comparándolos con niños oyentes de igual nivel lector. Los datos muestran que los niños con IC precoz (colocado antes de los 36 meses) tuvieron mejores resultados en CF que el grupo de niños con IC tardío, pero se sitúan por detrás de los oyentes, incluso cuando se les compara con los oyentes más jóvenes de igual nivel lector (Domínguez & Leybaert, 2014).

d) Participación de la Familia

Proveer espacios de participación de las familias de los estudiantes sordos para aprender la lengua de señas y a participar de las actividades propuestas por la comunidad sorda local. Con el apoyo del psicólogo brindar soporte emocional a la familia durante la etapa de aceptación de la discapacidad auditiva a su hijo, esto le permitirá fomentar la importancia de la interacción comunicativa, a través de la lengua de señas, y establecer un buen vínculo comunicativo y afectivo desarrollando su identidad y regulando sus emociones. Brindar a las familias toda la información necesaria sobre las formas cómo puede aprender su hijo y cómo promoverlas en el hogar.

Educación virtual

Se implementará una plataforma virtual de enseñanza de lengua de señas para estudiantes sordos y sus familias que estará a cargo de modelos lingüísticos y docentes bilingües.

Los estudiantes también contarán con educación virtual para nivelarse en la enseñanza de la lengua castellana (modalidad escrita y oral).

8.1.3 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de aprendizajes se realizará en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica, bajo el enfoque de competencias, siendo una evaluación formativa. La evaluación se orienta a valorar los progresos de aprendizaje que son evidentes por lo que es muy importante mantener altas expectativas del estudiante desde la planificación individual.

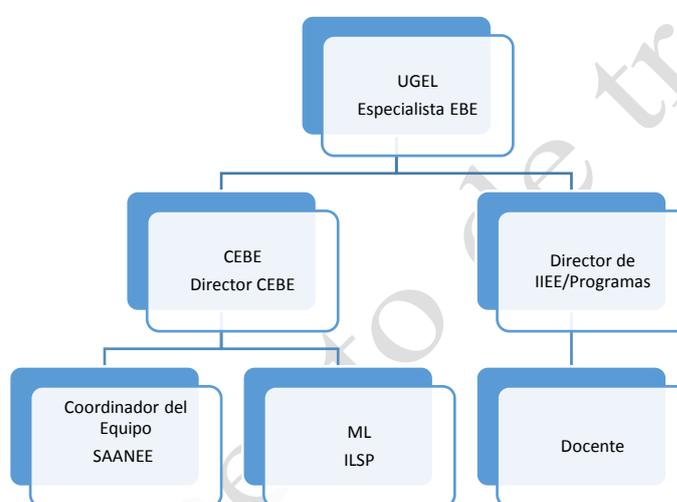
La evaluación debe considerar variables cualitativas del orden conceptual, social y lingüístico que permitan una descripción amplia del desarrollo de las habilidades y la construcción de saberes del estudiante sordo. En particular, evaluar las competencias significa ver más que un conjunto de acciones realizadas por el estudiante sordo, sino a la vez cómo esas acciones se convierten en respuestas flexibles, eficaces y con sentido a las situaciones planteadas (Marquez Ramírez & Portilla Aguirre, 2012).

El MSE-DA tomará en cuenta tres momentos particulares para la evaluación de competencias básicas en los estudiantes sordos. La **evaluación de inicial** tiene como propósito determinar el estado de ingreso a nivel lingüístico, educativo, social, familiar y personal para a partir de allí definir los propósitos de formación en el marco de la educación bilingüe y bicultural a corto, mediano y largo plazo. La **evaluación de proceso**, a partir de la cual se establecen los pasos que se dan para el máximo desarrollo de los desempeños del estudiante y las acciones de fortalecimiento que se requieran para potenciar sus logros y resolver posibles dificultades en dicho camino. Por último, la **evaluación final** la cual tiene como fin identificar el estado de corte o de egreso del estudiante sordo luego de cursado un determinado proceso en el contexto educativo (Marquez Ramírez & Portilla Aguirre, 2012).

Valorar los niveles de competencias que poseen los estudiantes sordos, al inicio de cualquier proceso de formación, requerirá que tanto el docente como modelo lingüístico estén atentos a los comportamientos o desempeños de los estudiantes en la ejecución de las diferentes actividades. Son esos desempeños los que son posibles de observar y brindan información sobre: los conocimientos que ha consolidado del mundo y su funcionamiento; los niveles de adquisición y dominio de una lengua; las habilidades para realizar tareas de tipo físico o intelectual; las capacidades de pensar y comunicar tanto ideas como sensaciones; las disposiciones para el desarrollo de cierto tipo de tareas; las actitudes con las que enfrenta las situaciones (Marquez Ramírez & Portilla Aguirre, 2012).

8.2. Componente de Gestión

8.2.1. Estructura organizacional



El modelo de servicio educativo se desarrolla en programas o servicios educativos de EBR, EBA y PRITE. La estructura organizacional del MSE-DA está liderada por el director/subdirector o quien haga sus veces, y en el caso de los programas está liderada por la docente coordinadora. Los directivos cuentan con el asesoramiento y apoyo del equipo SAANEE de su jurisdicción que forma parte de un CEBE.

a. Órgano de Dirección

En el nivel inicial ciclo I, los directores del PRITE son los responsables de llevar a cabo las acciones que promueve el MSE-DA, que implica la enseñanza de la LSP a las familias, el desarrollo de la comunicación viso-gestual y la oralización con los niños con apoyo tecnológico, contando con los apoyos necesarios durante este proceso. La UGEL asegurará que los PRITE cuenten con el personal capacitado y especializado.

En aquellos lugares donde no exista el PRITE se implementarán programas de intervención temprana articulados a otros servicios que se ofrecen en la localidad.

En instituciones educativas del Nivel Inicial, los directores de Educación Inicial otorgarán las facilidades para que sus docentes puedan capacitarse en la lengua de señas básicas y

recibirán apoyo virtual por parte de los modelos lingüísticos para aprender la lengua de señas y para conocer más sobre la cultura sorda.

El directivo que implementa las formas de atención propuestas debe ser capacitado y fortalecido en el conocimiento de LSP y Cultura Sorda, a fin de propiciar espacios de aprendizaje e interculturalidad.

b. Órgano Pedagógico

Está constituido por coordinadores pedagógicos del SAANEE. El/la coordinador/a pedagógico/a debe de ser capacitado/a y fortalecido/a en el conocimiento de LSP y Cultura Sorda para cumplir con la responsabilidad de orientar y apoyar a los docentes de los programas o servicios educativos en el desarrollo de estrategias pedagógicas según las formas de atención del MSE-DA, promoviendo comunidades de aprendizaje de docentes, grupos de inter-aprendizaje y movilizándolo a la comunidad educativa en acciones que contribuyan y fortalezcan el MSE-DA.

Los docentes son actores educativos que tienen como responsabilidad el desarrollo de la propuesta pedagógica del IEB MSE-DA, de acuerdo con lo establecido en el MSE-DA en sus formas de atención, para ello deben de ser capacitados y fortalecidos en el conocimiento de la LSP y Cultura Sorda.

c. Órgano Administrativo

Es el que brinda soporte al trabajo institucional, así como asistencia técnica-administrativa para el desarrollo efectivo de los procesos de gestión del MSE-DA.

En caso exista el administrado/a, o la persona que constituirá dicho órgano será el responsable de desarrollar actividades administrativas orientadas a generar las condiciones necesarias para mejorar la calidad del servicio del MSE-DA, apoyando al directivo en la gestión de los recursos y materiales educativos con el que cuenta la IEB, así como gestionar las modificaciones del contexto físico de la IEB.

d. Órgano de participación

Está conformado por el Consejo Educativo Institucional (CONEI), la APAFA, los Comités de Aula u otras formas de organización en la comunidad, como espacio de participación de todos los actores de la comunidad educativa.

El CONEI tiene la finalidad de establecer y promover mecanismos democráticos de toma de decisiones y la promoción de una gestión transparente centrada en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento cultural, lingüístico y educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva. Asimismo, de generar condiciones para el desarrollo del MSE-DA con la participación de las familias, las cuales contribuyan a mejorar la calidad del modelo de servicio educativo.

8.2.2. Creación del MSE-DA

El MSE-DA es aplicable a todos los niveles y modalidades de la Educación Básica. En el caso del PRITE y programas de Educación Inicial, se inicia con aquellos identifiquen a niños con discapacidad auditiva.

En el caso de las instituciones educativas dispersas se crearán programas complementarios de educación a distancia para estudiantes sordos a fin de que los estudiantes y sus familias puedan aprender la lengua de señas de manera virtual. Este programa complementario podrá tener de 10 a 15 estudiantes quienes además de recibir atención educativa regular, participará de programas complementarios de educación a distancia.

8.2.3 Formas de atención

a) Atención educativa a niños durante los primeros 3 años

La atención educativa está liderada por la docente coordinadora de los programas no escolarizados de ciclo I, la directora de cuna o la directora de los programas de intervención temprana (PRITE).

b) Atención educativa del nivel inicial ciclo II (3 a 5 años)

La atención educativa del nivel inicial ciclo II está liderada por la docente coordinadora de programas no escolarizados y la directora de IE de ciclo II.

c) Atención educativa concentrada

El liderazgo educativo está a cargo del director de la institución educativa y que brinden el MSE-DA en su modalidad concentrada serán denominadas Instituciones Educativas Bilingües (IEB). En este componente, se desarrollan precisiones sobre los actores educativos y sus responsabilidades, así como los procesos y actividades necesarios para una gestión escolar centrada en los aprendizajes y el respeto intercultural. La propuesta de organización y funcionamiento de las IEB han de tener como referencia la propuesta pedagógica del modelo educativo y sus formas de atención.

En el funcionamiento de la IEB el liderazgo pedagógico, la promoción de una convivencia intercultural y democrática, el trabajo en equipo, y el cumplimiento de compromisos y responsabilidades, contribuyen en la efectividad y calidad del modelo de servicio educativo.

d) Atención educativa dispersa

La atención educativa dispersa lo lidera un profesional del SAANEE en coordinación con la especialista de UGEL y los directores de la IE que formen parte de la red de estudiantes con discapacidad auditiva.

8.2.4 Funcionamiento

Para garantizar el desarrollo del MSE-DA se establecen las siguientes orientaciones:

a. Planificación en instituciones educativas en función al MSE-DA

Se realizará la planificación para orientar la gestión en el cumplimiento del objetivo del modelo de servicio educativo y las metas establecidas en el mismo, a través de los instrumentos de gestión educativa: Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional, el Reglamento Interno y el Plan Anual de Trabajo, los cuales deben cumplir las normas vigentes emitidas por MINEDU y serán elaborados bajo un enfoque inclusivo que permita el desarrollo del MSE-DA.

b. Monitoreo y evaluación de la gestión del servicio educativo

Tiene como finalidad el recojo de información sobre el cumplimiento de las actividades planificadas, condiciones, uso de recursos educativos e infraestructura y su desempeño, así como a su desempeño y participación en el cumplimiento de los compromisos asumidos para el desarrollo del MSE-DA.

Es responsabilidad del Director/a recoger y sistematizar la información a fin de monitorear los avances, logros y dificultades del proceso de implementación del MSE-DA y realizar los ajustes pertinentes para su desarrollo eficiente.

El monitoreo va dirigido además a verificar la información de la ejecución que viene realizando el docente, la participación del Modelo Lingüístico e Intérprete de Lengua de Señas Peruana, así como el uso de materiales, infraestructura y espacios de ejecución del MSE-DA.

c. Acompañamiento Pedagógico

El Director/a como encargado de recoger y sistematizar la información a fin de monitorear, es quien realiza el acompañamiento pedagógico, enmarcado en lo establecido por el sector y la normativa vigente, con la finalidad de asegurar el cumplimiento de lo establecido en el MSE-DA y realizar los ajustes pertinentes para un desarrollo eficiente.

d. Gestión de la convivencia escolar

Para el desarrollo del MSE-DA es importante tener en cuenta la convivencia escolar en pro de una valoración igualitaria de los espacios de uso de la LSP y el castellano escrito, requeridos para la consolidación de los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Los espacios de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), fortalecidos en la IEB permitirán:

- Desarrollar las estrategias que permitan integrar a los estudiantes con discapacidad auditiva con sus pares oyentes.
- Promover la enseñanza de LSP por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva hacia sus compañeros pares oyentes.
- Difundir la interculturalidad como aportes importantes para brindar conocimiento y participación democrática.

e. Promoción de la participación de los actores de la comunidad educativa

Es importante involucrar a todos los actores de la comunidad educativa promoviendo la participación de todos para el buen desarrollo del MSE-DA.

En el marco de la participación de la comunidad educativa es importante considerar a los directivos, docentes, modelos lingüísticos, intérpretes de Lengua de Señas Peruana, estudiantes y padres y madres de familia.

f. Convenios Interinstitucionales

Para la gestión de alianzas y acuerdos privadas y públicas que permitan ejecutar acciones para el cumplimiento de los objetivos y formas de atención del MSE-DA en la IEB.

Entre los convenios a considerar, están convenios con el sector salud para la identificación temprana de niños con discapacidad auditiva, con CONADIS para garantizar el registro de

los estudiantes con discapacidad, con la municipalidad local y/o ONG para generar espacios de capacitación, y con la comunidad sorda para propiciar espacios de participación de la familia y los estudiantes que les permita fortalecer su cultura.

8.3. Componente de Soporte

El componente de soporte responde a la necesidad de establecer condiciones necesarias para el funcionamiento del MSE-DA y sus formas de atención. Para ello, es necesario el fortalecimiento de capacidades de los actores educativos, provisión de materiales educativos y tecnológicos, así como orientaciones para el acondicionamiento de la infraestructura de la IEB que apliquen el MSE-DA.

8.3.1. Fortalecimiento de capacidades

Para el fortalecimiento de las capacidades de directivos y docentes en el buen desempeño de su práctica pedagógica, a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Las acciones para el fortalecimiento de capacidades deben de cumplirse para todo el personal que trabaja en la IEB y brindan el servicio del MSE-DA.

Las acciones para el fortalecimiento de capacidades se realizarán a través del soporte pedagógico y/o cursos on/off line como estrategias complementarias brindadas por las instancias correspondientes, DRE y UGEL en un marco de asistencia técnica desde el MINEDU, a fin de que las instancias garanticen la adecuada implementación del MSE-DA.

¿Quién se capacita?	¿En qué se capacita?
Familias de estudiantes sordas	LSP Cultura sorda
Docentes de educación inicial	LSP Cultura sorda
Docentes de educación primaria y secundaria	LSP Cultura Sorda Logogenia
Modelos Lingüísticos	Lectura y escritura
Intérpretes de Lengua de Señas Peruana	LSP Cultura sorda
Comunidad educativa	LSP Cultura sorda

Los cursos podrán realizarse de manera virtual sincrónica, de manera semi-presencial y presencial de acuerdo a las condiciones de conectividad de la zona.

8.3.2. Recursos

a. Recursos Humanos

Nivel	Actor educativo
Inicial EBR Ciclo I y Ciclo II PRITE-EBE	Docentes de educación inicial Docente coordinadora de PRONOEI Directora de PRITE Un modelo Lingüístico Un ILSP Profesional SAANEE Un docente especialista en Logogenia Especialista DEBE de la UGEL
Primaria EBR Ciclo III y Ciclo IV	Docentes de Educación Primaria Director de la IE Primaria Un modelo Lingüístico Profesional SAANEE Un docente especialista en Logogenia Especialista DEBE de la UGEL
Primaria EBR Ciclo V Inicial EBA	Docentes de Educación Primaria Director de la IE Primaria Un intérprete de Lenguas de Señas Peruana Profesional SAANEE Especialista DEBE de la UGEL
Secundaria Nivel intermedio EBA	Docentes de Educación Secundaria Director de la IE Secundaria Un intérprete de Lenguas de Señas Peruana Profesional SAANEE Especialista DEBE de la UGEL

b. Materiales educativos

- Proporcionados por MINEDU a las IEB, están destinados para estudiantes, docentes y directivos en formato físico y/o digital.
- Los materiales cumplirán con ser sistematizados en relación a los requerimientos de los estudiantes.
- Deben de ser distribuidos oportunamente.

c. Recursos tecnológicos

Las instituciones educativas contarán con equipamiento tecnológico de acuerdo a la disponibilidad de medios y recursos tales como energía eléctrica, conectividad a internet, computadoras, proyector multimedia, televisor, equipo de audio u otras herramientas tecnológicas. Así como recursos tecnológicos que faciliten la accesibilidad de los estudiantes sordos en todos los lugares del programa o institución educativa (material audiovisual subtítulo, teléfonos celulares, programas de reconocimiento local, entre otros)

Ello permitirá el desarrollo de procesos pedagógicos pertinentes, así como la adaptación y promoción de los conocimientos.

8.3.3. Infraestructura y equipamiento

La infraestructura debe responder a las características del contexto y requerimientos de los estudiantes con NE asociadas a discapacidad auditiva en sus formas de atención.

Asimismo, las instituciones educativas que implementan el MSE DA deben contar con el mobiliario y equipamiento necesarios para el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas e institucionales.

9. ROLES DE LOS NIVELES DE GOBIERNO E INSTANCIAS DE GESTION EDUCATIVAS DESCENTRALIZADA

9.1 Del Ministerio de Educación

- a. Formular y aprobar disposiciones normativas necesarias para la implementación y evaluación del MSE-DA en los programas e instituciones educativas de educación básica.
- b. Articular, en el marco de sus competencias, con otros sectores, instituciones, organizaciones de los pueblos originarios o indígenas, organizaciones de la sociedad civil, entre otros, la implementación del modelo educativo.
- c. Garantizar la cobertura de plazas de Modelos Lingüísticos e Intérpretes de Lengua de Señas Peruana para cumplir con los objetivos del MSE-DA.
- d. Brindar asistencia técnica a los gobiernos regionales en el diseño y gestión de las políticas educativas de acuerdo con el modelo educativo.
- e. Monitorear, supervisar y evaluar los procesos de implementación del MSE-DA, en coordinación con el gobierno regional.

9.2 De la Dirección/Gerencia Regional de Educación.

- a. Monitorear y supervisar la implementación del MSE-DA en el ámbito de su jurisdicción y brindar asistencia técnica a las UGEL que corresponda en materia del servicio educativo.
- b. Promover mecanismos de promoción y difusión sobre la importancia de erradicar en el ámbito de la DRE/GRE las prácticas discriminatorias de diverso tipo, principalmente respecto a los estudiantes con discapacidad auditiva para construir una sociedad intercultural.
- c. Reportar anualmente al Ministerio de Educación información cuantitativa y cualitativa sobre el avance y mejoras en el MSE-DA y sus formas de atención.

9.3 De la Unidad de Gestión Educativa Local

- a. Implementar mecanismos de monitoreo y actualización de la información sobre las IEB en las formas de atención, en función a los diferentes contextos socioculturales y lingüísticos del estudiante con discapacidad auditiva.
- b. Actualizar información sobre las IEB en las formas de atención del MSE-DA en función a los resultados de las necesidades lingüísticas y culturales de su ámbito.
- c. Reportar a la Dirección Regional de Educación información cuantitativa y cualitativa sobre el avance y mejoras en el MSE-DA.

- d. Monitorear el desarrollo de procesos pedagógicos y de gestión de las IEB de su ámbito, según las formas de atención del MSE-DA.

10. DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

- a. El MSE-DA puede ser de aplicación válida en la Modalidad de Técnico Productiva, adaptándolo según se requiera.
- b. Los estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en las aulas regulares de las IEB, estudiarán en las mismas aulas que sus compañeros oyentes, y serán agrupados, de acuerdo al ciclo y nivel educativo que cursan, de manera que puedan compartir condiciones idiomáticas y culturales con sus pares sordos y oyentes.
- c. La implementación del MSE-DA será de manera progresiva y conforme a las disposiciones del presente documento, la cual estará sujeta a la disponibilidad presupuestal de los pliegos involucrados.

Documento de trabajo