

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL



VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartir Igual 4.0
Internacional.



Estrategias Educativas para la Adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en la Familia del Educando Sordo

Autoras: Br. Carcurian M., Mariangela

Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos" – Venezuela

Correo: mariangela3094@gmail.com

Código ORCID: 0009-0009-6788-2937

Br. Schettino P., Adriana Paola

Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos" – Venezuela

Correo: schettinoadriana313@gmail.com

Código ORCID: 0009-0008-9001-9122

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:**

Educación Inclusiva y Sostenible. **Eje Temático:** Educación para la Diversidad.

Como citar este artículo: Carcurian M., Mariangela y Schettino P., Adriana Paola "Estrategias Educativas para la Adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en la Familia del Educando Sordo" (2026), (1,17)

RESUMEN

La llegada de un hijo sordo a un hogar de padres oyentes interrumpe el flujo natural de transmisión lingüística y expone al niño a un riesgo de privación del lenguaje que compromete su desarrollo cognitivo superior. Frente a esa realidad, el presente artículo tuvo como objetivo describir las estrategias educativas que faciliten la adquisición de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) en la familia del educando sordo de la primera etapa de la Unidad Educativa Especial "Ofelia Delón de Llamozas", en Calabozo, estado Guárico. El estudio se inscribió en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, tipo de investigación de campo, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible. La población, de carácter censal, estuvo conformada por las familias de los siete educandos sordos de la primera etapa y por los docentes especialistas a cargo. Como técnica se empleó la encuesta y, como instrumento, un cuestionario policotómico aplicado de forma diferenciada a padres y docentes, validado mediante juicio de expertos y sometido al coeficiente Alfa de Cronbach; los datos se procesaron con estadística descriptiva. Los resultados revelaron una marcada brecha entre la disposición afectiva y la práctica efectiva: el 55 % de los representantes manifestó motivación para aprender la LSV, pero el 47 % reconoció no sostener un entorno lingüístico formal en el hogar, mientras un 47 % recurría a gestos faciales y un 31 % a señas caseras improvisadas. En el plano docente, solo el 38 % ofrecía orientaciones sistemáticas con registro de progreso, el 58 % empleaba recursos visuales y el 66 % concentraba la retroalimentación en vocabulario básico. Se concluyó que la motivación familiar latente no se traduce en competencia lingüística real por falta de un acompañamiento contextualizado, lo que justifica el diseño de estrategias educativas de mediación familiar que transformen el hogar en un espacio bicultural.

Palabras clave: Lengua de Señas Venezolana; mediación familiar; estrategias educativas; bilingüismo bicultural; educación del sordo.

Reseña Biográfica: Br. Carcurian M., Mariangela. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela. Br. Schettino P., Adriana Paola, venezolana. Cursando el último año de la Carrera de Educación Integral en la Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela.

Educational Strategies for the Acquisition of Venezuelan sign Language in the Families of Deaf Students

Authors: Mariangela Carcurian M., B.Sc.

Rómulo Gallegos National Experimental University – Venezuela

Email: mariangela3094@gmail.com

ORCID: 0009-0009-6788-2937

Adriana Paola Schettino P., B.Sc.

Rómulo Gallegos National Experimental University – Venezuela

Email: schettinoadriana313@gmail.com

ORCID: 0009-0008-9001-9122

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Line:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Axis:** Education for Diversity

How to cite this article: Carcurian M., Mariangela and Schettino P., Adriana Paola “Educational Strategies for the Acquisition of Venezuelan Sign Language in the Family of the Deaf Student” (2026), (1,17)

ABSTRACT

The arrival of a deaf child in a household of hearing parents interrupts the natural flow of linguistic transmission and exposes the child to a risk of language deprivation that compromises higher cognitive development. In response, this article aimed to propose educational strategies to facilitate the acquisition of Venezuelan Sign Language (LSV) within the family of deaf learners in the first stage of the “Ofelia Delón de Llamozas” Special Education School, in Calabozo, Guárico state. The study was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach, a field research type, a descriptive level, and a feasible-project modality. The census population comprised the families of the seven deaf learners of the first stage and the specialist teachers in charge. A survey technique was used, with a polytomous questionnaire administered separately to parents and teachers, validated through expert judgment and Cronbach’s alpha coefficient; data were processed through descriptive statistics. The results revealed a marked gap between affective disposition and effective practice: 55% of caregivers expressed motivation to learn LSV, but 47% acknowledged not sustaining a formal linguistic environment at home, while 47% relied on facial gestures and 31% on improvised homemade signs. Regarding teachers, only 38% provided systematic guidance with progress records, 58% used visual resources, and 66% focused feedback on basic vocabulary. It was concluded that latent family motivation does not translate into real linguistic competence due to the lack of contextualized support, which justifies designing family-mediation educational strategies that transform the home into a bicultural space.

Keywords: Venezuelan Sign Language; family mediation; educational strategies; bicultural bilingualism; deaf education.

Biographical Sketch: Mariangela Carcurian M., currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela. Adriana Paola Schettino P., Venezuelan, currently in her final year of the Comprehensive Education program at Rómulo Gallegos University, Guárico, Venezuela.

Introducción

El lenguaje es, acaso, la más humana de las facultades. No se agota en un repertorio de signos para nombrar lo real; constituye el andamiaje sobre el cual se levantan el pensamiento, la identidad y el sentido de pertenencia del individuo. Desde la perspectiva histórico-cultural, “las funciones psicológicas superiores no vienen dadas con el nacimiento: se construyen en la trama de la interacción social y se internalizan a través de la mediación semiótica de la palabra” (Vygotsky 1979, 88). En los primeros años de vida, cuando la plasticidad cerebral alcanza su punto más alto, el intercambio comunicativo cotidiano modela las posibilidades cognitivas del niño y define su manera de habitar el mundo. La familia, en este escenario, opera como matriz socializadora primaria y como el primer entorno lingüístico del ser humano.

Ahora bien, esa dinámica naturalizada de transmisión lingüística sufre una fractura honda cuando un niño sordo nace en un hogar de padres oyentes. La confirmación del diagnóstico suele precipitar un duelo: las expectativas de una comunicación oral-auditiva se quiebran y, al no existir un canal sonoro funcional, el habla de los padres deja de ser un estímulo accesible para el infante. De esta forma, el flujo de afectos, normas y conceptos abstractos se interrumpe, y el hogar puede transformarse en un espacio de aislamiento comunicativo. Marchesi (1991, 34) advierte que “esta interrupción temprana no constituye un retraso menor, pues compromete la base sobre la cual se edifican los procesos de pensamiento y regulación emocional del menor”. Cabe considerar, en este punto, que el problema no reside en la sordera como condición, sino en la ausencia de una lengua compartida dentro de la casa.

Frente a esta realidad surge “la educación del sordo desde un enfoque bilingüe-bicultural” (Skliar 1999, 88). La escuela especializada deja de ser un mero canal de transmisión curricular para convertirse en un espacio de inmersión donde el educando entra en contacto con pares y con modelos lingüísticos competentes en la Lengua de Señas Venezolana (LSV). Al legitimar la modalidad visogestual como un idioma natural, dotado de gramática propia, la escuela reconfigura el autoconcepto del estudiante y potencia sus capacidades intelectuales. Sin embargo, el efecto de la escuela se diluye si el hogar permanece ajeno a ese código. Cuando la familia no se apropia de la LSV, el niño resulta autónomo en el aula y vuelve al silencio al cruzar la puerta de su casa. Por ello, la articulación entre escuela y familia se erige como una condición y no como un

complemento.

Esta tensión se vuelve palpable en contextos concretos. En la Unidad Educativa Especial “Ofelia Delón de Llamozas”, única institución de su tipo en Calabozo, estado Guárico, el diagnóstico institucional revela una paradoja: el 55 % de los representantes manifiesta motivación para aprender la LSV, mientras que un 47 % reconoce que no logra sostener un entorno lingüístico estable en el hogar y recurre a gestos faciales (47 %) o a señas caseras de carácter improvisado (31 %). Esa brecha entre la disposición afectiva y la práctica efectiva expresa, en pequeña escala, un problema de mayor alcance: la falta de acompañamiento sistemático y de herramientas pedagógicas contextualizadas que permitan a los padres convertirse en agentes lingüísticos reales. Desde esta perspectiva, el tema reviste relevancia social y educativa, pues toca el derecho del educando sordo a desarrollarse en su lengua natural y a no ser excluido en el propio seno familiar.

A su vez, la cuestión posee una dimensión intercultural ineludible. Walsh (2009, 41) plantea la interculturalidad crítica como un proyecto que cuestiona las relaciones de poder y reconoce la diferencia como un valor y no como un déficit. Trasladada al campo de la sordera, esa mirada invita a concebir a la comunidad sorda como portadora de una cultura propia, y al hogar como un espacio donde puede florecer un diálogo entre dos lenguas y dos mundos. En este orden de ideas, la formación de las familias en LSV no se reduce a un adiestramiento técnico; constituye un acto de reconocimiento cultural y de justicia comunicativa.

Sobre la base de lo expuesto, el estudio se orientó por las siguientes interrogantes: ¿cuál es el nivel actual de conocimiento y uso de la Lengua de Señas Venezolana en el núcleo familiar de los educandos sordos?, ¿qué estrategias pedagógicas emplean los docentes de la institución para formar a las familias en la adquisición de la LSV? y ¿qué elementos deben conformar una propuesta educativa de mediación familiar pertinente al contexto? En consecuencia, el objetivo general consistió en proponer estrategias educativas que faciliten la adquisición de la LSV en la familia del educando sordo de la primera etapa de la Unidad Educativa Especial “Ofelia Delón de Llamozas”.

Para alcanzarlo, el estudio se propuso, en primer término, identificar el uso de la LSV en el núcleo familiar; en segundo lugar, determinar las estrategias educativas que emplea el docente para enseñar la lengua de señas a los miembros del grupo familiar; y, finalmente, diseñar las

estrategias de mediación pertinentes. El abordaje, por tanto, no se limitó a la reflexión teórica: recogió y midió la realidad directamente en el entorno donde ocurre el fenómeno, con el fin de sustentar empíricamente el diseño de la propuesta.

Desarrollo

El estudio se sustenta en dos categorías que estructuran su objeto. La primera comprende las estrategias educativas entendidas como dispositivos de mediación pedagógica dirigidos a la familia; la segunda abarca la adquisición de la Lengua de Señas Venezolana en el hogar, leída desde el enfoque socio-antropológico de la sordera. Cada categoría se examina a la luz de autores reconocidos, cuyas formulaciones se interpretan y se ponen en diálogo con el problema investigado, evitando la mera acumulación de referencias.

Las estrategias educativas como mediación pedagógica

El punto de partida obliga a precisar qué se entiende por estrategia educativa. En efecto, Díaz Barriga y Hernández (2010, 67) conciben “las estrategias de enseñanza como procedimientos que el agente educativo emplea de manera reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos, en contraste con la aplicación mecánica de técnicas aisladas”. La definición anterior encierra una clave que conviene desplegar con cuidado. Al calificar la estrategia como un procedimiento reflexivo y flexible, los autores desplazan el acento desde el recurso hacia la intención que lo gobierna.

Una lámina, un video o un juego no son, por sí mismos, una estrategia; lo son en la medida en que un mediador los selecciona con un propósito y los ajusta a las condiciones reales del que aprende. Trasladado a la formación de padres oyentes en LSV, esto significa que no basta con entregar a la familia un catálogo de señas. Cabe considerar que el adulto que aprende carga con un duelo, con horarios laborales exigentes y con la presión cotidiana de comunicarse ya, sin demora. De esta forma, una estrategia pertinente parte de esa realidad afectiva y práctica, graduándose según lo que el representante puede sostener en su vida diaria. Igualmente, la flexibilidad que reclaman los autores supone que la estrategia se revise a la luz de sus efectos, en lugar de imponerse de manera uniforme. Así entendida, la mediación pedagógica se convierte en un proceso vivo, sensible al contexto, y no en la repetición de un formato único para hogares diversos.

Esta noción adquiere mayor densidad al iluminarla con la teoría histórico-cultural. Para Vygotsky (1979, 45), “las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y se consolidan gracias a la mediación de instrumentos simbólicos, entre los cuales la lengua ocupa el lugar central”. De allí deriva su conocida noción de zona de desarrollo próximo; en esa misma línea, sostiene que el habla no solo expresa el pensamiento, sino que lo configura (Vygotsky 1995). Interpretar a Vygotsky en clave de mediación familiar resulta especialmente fértil. Si las funciones superiores brotan de la interacción y se internalizan a través del lenguaje, entonces el hogar no es un escenario periférico del aprendizaje, sino su matriz fundante. La zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre lo que el niño logra solo y lo que alcanza con la ayuda de otro más capaz, encuentra en los padres a sus mediadores naturales. No obstante, surge aquí la paradoja que atraviesa toda la investigación: en el caso del niño sordo de padres oyentes, el mediador carece, al principio, del instrumento de mediación, pues no domina la LSV.

De este modo, el andamiaje que debería ofrecer la familia se vuelve inviable mientras el código permanezca ausente del hogar. La lectura vygotskiana, en consecuencia, no solo explica por qué la familia importa; también revela dónde se rompe el proceso y, por contraste, justifica la urgencia de formar a los padres. Desde esta perspectiva, enseñar LSV a la familia equivale a devolverle al niño la posibilidad de tener una zona de desarrollo próximo dentro de su propia casa. El concepto de mediación se completa con el aporte de Bruner sobre el andamiaje. Bruner (1986, 45) describe “el proceso mediante el cual el adulto sostiene de manera provisional los intentos comunicativos del niño, ofreciéndole apoyos que retira de forma paulatina a medida que el aprendiz gana autonomía”.

La metáfora del andamiaje, leída con detenimiento, ofrece una guía concreta para el diseño de estrategias. Un andamio se coloca para construir y se desmonta cuando la estructura se sostiene por sí misma; nunca pretende permanecer. Aplicado a la formación familiar en LSV, esto sugiere que los apoyos visuales, las guías ilustradas y el acompañamiento del docente cumplen una función transitoria: existen para que el padre llegue a comunicarse de manera autónoma, no para crear dependencia del especialista.

Igualmente, la idea bruneriana subraya el carácter dialógico del aprendizaje, pues el andamiaje se construye en la interacción cara a cara, ajustando el apoyo a las señales del otro. En

el mismo sentido, advierte contra dos extremos frecuentes en la práctica: el abandono, cuando se entrega un material sin acompañamiento, y la sobreprotección, cuando el docente resuelve todo y no permite que la familia ensaye y se equivoque. Por otro lado, el andamiaje exige sensibilidad para reconocer el momento oportuno de retirar el apoyo, de manera que la autonomía comunicativa de los padres crezca de forma sostenida. Así, la estrategia se concibe como un acompañamiento que se gradúa, avanza y, finalmente, se vuelve prescindible.

La adquisición de la LSV y el enfoque socio-antropológico de la sordera

Comprender la adquisición de la LSV en el hogar exige, antes que nada, revisar la concepción misma de la sordera. En efecto, Skliar (1997, 45) propone “una ruptura con el modelo clínico-terapéutico que define al sordo desde la falta, la patología o el déficit que debe ser reparado; en su lugar, plantea una mirada socio-antropológica que concibe la sordera como una diferencia lingüística y cultural”. El giro que introduce este autor merece una lectura pausada. Mientras el modelo clínico mira al sordo como un oyente averiado y orienta toda su energía a normalizarlo mediante la oralización, el enfoque socio-antropológico lo reconoce como sujeto completo, portador de una lengua y de una cultura visual. Esta diferencia de mirada no es un matiz académico, pues determina por completo el tipo de estrategia que se ofrece a la familia. Si los padres asumen, de manera implícita, la visión del déficit, su esfuerzo se concentrará en lograr que el niño hable y oiga, y vivirán la LSV como un fracaso o un último recurso.

En cambio, cuando la familia transita hacia la mirada socio-antropológica, la lengua de señas deja de ser una renuncia y se convierte en una afirmación. Cabe considerar que la tarea pedagógica primordial, en este horizonte, no es enseñar señas a secas, sino acompañar a los padres en un cambio de representación sobre su propio hijo. De esta forma, formar a la familia implica, en primer lugar, deshacer el imaginario del niño roto y, en su lugar, instaurar el reconocimiento del niño sordo como hablante legítimo de otra lengua. En el plano específicamente venezolano, el aporte de Carlos Sánchez resulta insoslayable. Sánchez (1990, 65) sostiene que:

El acceso temprano a una lengua de señas plena es la condición que permite al niño sordo desplegar su pensamiento, y denuncia que la demora en ese acceso, más que la sordera, es la verdadera causa del rezago que suele atribuirse a la condición auditiva.

La tesis del autor desplaza la responsabilidad del problema con una contundencia que conviene interpretar. Al afirmar que el daño proviene de la privación lingüística y no de la sordera

en sí, el autor desactiva una creencia muy arraigada en las familias y aun en algunos docentes: la idea de que el niño sordo “no puede”. Lo que el niño no puede es desarrollarse sin lengua, condición que comparte con cualquier ser humano. En el mismo sentido, su planteamiento ilumina la urgencia del factor tiempo, pues los primeros años ofrecen una ventana de adquisición que no se repite. De este modo, cada mes que el hogar permanece sin un código compartido representa una pérdida que será difícil de recuperar después.

Por otro lado, la lectura de Sánchez confiere a la formación familiar un carácter casi preventivo: no se trata de un apoyo deseable, sino de una intervención que evita un daño cognitivo previsible. Así entendido, enseñar LSV a los padres se vuelve una medida de protección del desarrollo, y no un simple complemento educativo. Esta perspectiva, además, dialoga de manera directa con el diagnóstico institucional, donde la postergación del acceso a la lengua se manifiesta en la comunicación improvisada del hogar. Finalmente, el diseño de estrategias formativas para adultos reclama un anclaje en la teoría del aprendizaje significativo. De este modo, Ausubel (2002, 98) sostiene que “el aprendizaje genuino ocurre cuando el nuevo contenido se relaciona de modo sustantivo con los conocimientos previos del aprendiz, y no cuando se incorpora de manera arbitraria y memorística”.

El principio ausubeliano, aplicado a la educación de las familias, tiene consecuencias muy concretas. Si lo nuevo debe anclarse en lo ya conocido, entonces la enseñanza de la LSV no puede comenzar por listados descontextualizados de vocabulario, sino por las situaciones cotidianas que los padres ya viven con sus hijos: la comida, el baño, el juego, la hora de dormir. Cabe considerar que esos representantes no parten de cero; han desarrollado, por necesidad, un repertorio de gestos caseros que constituye un saber previo valioso, aunque limitado.

Una estrategia significativa reconoce ese repertorio, lo respeta y, desde allí, lo reconduce hacia la estructura formal de la LSV, en lugar de descalificarlo. De esta forma, el aprendizaje resulta motivador, pues responde a las urgencias reales de la convivencia, y duradero, porque se enraíza en la experiencia. Igualmente, el enfoque ausubeliano explica por qué fracasan los cursos ofrecidos al margen de la vida familiar, fenómeno que se refleja en las reiteradas inasistencias reportadas por la institución. En síntesis, la pertinencia de una estrategia se mide por su capacidad de partir de lo que la familia ya sabe y necesita decir.

Metodología

La investigación se inscribió en el paradigma positivista, orientación epistemológica que concibe el conocimiento como el resultado de la observación sistemática y la medición objetiva de los hechos. Desde esta perspectiva, la realidad estudiada, el uso de la LSV en el hogar y las acciones de mediación del docente; se asumió como “susceptible de ser registrada, cuantificada y analizada a partir de indicadores precisos, con miras a garantizar la rigurosidad y la replicabilidad del proceso” (Palella y Martins 2012). En coherencia con ello, el enfoque adoptado fue cuantitativo, en tanto la información se expresó en frecuencias y porcentajes que permitieron caracterizar con exactitud el fenómeno.

El tipo de investigación fue de campo, pues los datos se recolectaron directamente de los sujetos y de la realidad donde se origina la problemática, sin manipular ni controlar variable alguna. En efecto, Arias (2012, 31) define la investigación de campo como aquella que “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna”. De este modo, las investigadoras acudieron a la Unidad Educativa Especial “Ofelia Delón de Llamozas”, de Calabozo, estado Guárico, para interactuar con los actores involucrados en el fenómeno lingüístico y educativo.

El nivel del estudio fue descriptivo, ya que se orientó a especificar las propiedades y los perfiles del uso y conocimiento de la LSV por parte de las familias, así como de las acciones didácticas de vinculación implementadas por los docentes, registrando la realidad tal como se presenta en su contexto natural. La población estuvo conformada por los sujetos vinculados directamente a la primera etapa de la institución: los siete educandos sordos, sus respectivos padres o representantes y los docentes especialistas a cargo del proceso pedagógico. Dadas las dimensiones reducidas y delimitadas de la población, se trabajó con una muestra de carácter censal, es decir, se tomó como unidad de estudio a la totalidad de sus elementos, lo que garantizó la representatividad absoluta de los datos y tornó innecesaria la aplicación de fórmulas de muestreo.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, pertinente al enfoque cuantitativo por permitir obtener información directa y simultánea de varios sujetos. El

instrumento fue un cuestionario de tipo policotómico, estructurado con preguntas cerradas de opciones múltiples y escalas de frecuencia, aplicado de forma diferenciada a los padres o representantes y a los docentes especialistas, con el fin de medir los indicadores definidos en la operacionalización de las variables.

La validez del instrumento se determinó mediante la técnica de juicio de expertos; especialistas en educación especial, metodología de la investigación y lingüística, quienes evaluaron la congruencia, claridad y pertinencia de los ítems; la confiabilidad se estimó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, “estadístico idóneo para instrumentos de escala policotómica” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista 2014).

Finalmente, una vez recolectados los datos, se procedió a su procesamiento y tabulación mediante estadística descriptiva, organizando las respuestas en distribuciones de frecuencias absolutas y porcentajes relativos. Estos resultados se presentan a continuación en cuadros estadísticos y se interpretan a la luz de los referentes teóricos del bilingüismo bicultural y del enfoque socio-antropológico de la sordera, de manera que el dato empírico se articule con la comprensión del fenómeno.

Resultados

La aplicación de los instrumentos a las familias y a los docentes de la Unidad Educativa Especial “Ofelia Delón de Llamozas” permitió caracterizar empíricamente la realidad comunicativa del hogar y la práctica pedagógica de mediación. Los hallazgos se organizan en función de las dos variables que estructuran el estudio y se contrastan con los enfoques teóricos que lo fundamentan.

Variable 1. Entorno lingüístico familiar y motivación en la adquisición de la LSV

Esta variable evalúa las dinámicas comunicativas internas del hogar, las competencias expresivas que manifiestan los representantes y la disposición del grupo familiar para constituirse en un entorno lingüístico accesible para el educando sordo.

Cuadro 1. Distribución porcentual de la Variable 1 (muestra de padres y representantes).

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
Motivación del grupo familiar para aprender LSV (ítem	55 %	Favorable / en desarrollo

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
11)		
No fomento de un entorno lingüístico formal y adaptado en el hogar (ítem 4)	47 %	Desfavorable / barrera crítica
Uso de gestos faciales para transmitir emociones (ítem 2)	47 %	Alternativa empírica dominante
Invencción casera de señas arbitrarias, “algunas veces” (ítem 5)	31 %	Mecanismo de compensación informal

Fuente: cuestionario aplicado a los representantes (2026).

El análisis de la primera variable reveló una realidad ambivalente en el seno familiar. Por una parte, el 55 % de los representantes manifestó motivación para aprender la LSV e involucrar a la familia en el proceso (ítem 11), dato de alto valor predictivo positivo que evidencia una disposición afectiva idónea y una intencionalidad comunicativa para superar el aislamiento del niño. No obstante, esta disposición contrastó severamente con la práctica real: el 47 % reconoció abiertamente que no fomenta un entorno lingüístico consolidado ni emplea de forma sistemática en el hogar la lengua de señas que el estudiante aprende en la escuela (ítem 4), lo que genera una ruptura peligrosa entre el modelo lingüístico escolar y el ambiente familiar y limita la naturalización del idioma.

Como consecuencia directa de la falta de manejo del código formal, el 47 % de los representantes recurre al uso de gestos faciales para transmitir emociones (ítem 2) y un 31 % admite que “algunas veces” inventa señas caseras y arbitrarias para comunicarse con sus hijos (ítem 5). Desde la perspectiva socio-antropológica de la sordera, estas señas improvisadas e icónicas cubren una necesidad inmediata de emergencia comunicativa, pero carecen de la estructura gramatical, sintáctica y semántica de la LSV, lo que restringe el desarrollo cognitivo superior del educando y resalta la necesidad de implementar estrategias educativas dirigidas a la unificación del código lingüístico familiar.

Variable 2. Acciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de la familia

Esta variable analiza la práctica pedagógica del docente especialista en su rol de mediador social, evaluando el tipo de recursos, orientaciones y procesos de retroalimentación que ofrece a

las familias para facilitar la adquisición de la LSV.

Cuadro 2. Distribución porcentual de la Variable 2 (muestra de docentes especialistas).

Indicador / dimensión evaluada	Porcentaje (%)	Tendencia metodológica
Orientaciones pedagógicas sistemáticas con registro de progreso (ítems 10 y 11)	38 %	Crítica / insuficiente
Uso de recursos visuales y guías impresas con vocabulario en LSV (ítems 1 y 5)	58 %	Aceptación intermedia
Retroalimentación basada en vocabulario básico (ítems 7 y 8)	66 %	Predominante / focalizada

Fuente: cuestionario aplicado a los docentes especialistas (2026).

En relación con la segunda variable, los resultados ofrecieron un panorama claro de las fortalezas y debilidades de la mediación docente actual. Se observa que solo el 38 % de los docentes implementa de manera regular orientaciones pedagógicas hacia las familias y mantiene, en paralelo, un registro continuo del progreso familiar en el manejo de la LSV (ítems 10 y 11). Este bajo porcentaje de cobertura resulta crítico, pues el éxito de un proyecto factible depende del monitoreo sistemático de los avances de los adultos significativos en el entorno escolar y familiar.

Por otra parte, un 58 % de los docentes especialistas reporta utilizar recursos visuales, láminas y guías impresas diseñadas para proveer vocabulario bilingüe a los padres (ítems 1 y 5). Si bien representa un porcentaje mayoritario, evidencia que un 42 % de la práctica pedagógica carece de materiales de soporte adaptados a la educación de adultos en materia de bilingüismo bicultural. Finalmente, el indicador más robusto muestra que el 66 % de los docentes realiza procesos de retroalimentación interactiva con los padres, enfocándose primordialmente en el reforzamiento de vocabulario básico en señas (ítems 7 y 8). Este hallazgo confirma que los docentes reconocen la importancia del acompañamiento dialógico, pero, al circunscribirse únicamente al nivel léxico o de vocabulario aislado, limitan las competencias conversacionales complejas de los representantes. En conjunto, los datos obtenidos en ambas variables justifican plenamente el diseño y la formulación de una propuesta de proyecto factible que dote a la institución de estrategias educativas articuladas, orientadas a transformar la motivación latente de la familia en una competencia lingüística real y funcional en LSV.

Discusión

Los hallazgos presentados invitan a una lectura crítica que reconozca tanto las convergencias como las tensiones entre los autores examinados y los datos obtenidos en el campo. Existe, en primer término, un acuerdo de fondo: Vygotsky, Bruner, Skliar, Sánchez y Díaz Barriga coinciden en que el lenguaje se adquiere en la interacción social mediada y en que el niño sordo no presenta limitación cognitiva intrínseca, sino una barrera de acceso lingüístico. Esta convergencia robustece la tesis central del estudio y desplaza, con firmeza, la responsabilidad del rezago desde la condición auditiva hacia el entorno comunicativo. En este orden de ideas, las implicaciones educativas son claras: la intervención debe dirigirse al hogar y no únicamente al niño.

No obstante, el diálogo entre los autores también revela matices que conviene no aplanar. Skliar enfatiza la dimensión política y cultural de la sordera, y desconfía de toda pedagogía que reduzca al sordo a un objeto de intervención; Díaz Barriga, por su parte, proviene de una tradición constructivista preocupada por el diseño didáctico eficaz. Entre ambos podría surgir una tensión: ¿cómo diseñar estrategias sistemáticas sin caer en el tecnicismo que Skliar critica? La interpretación realizada sugiere que la respuesta reside en subordinar la técnica al reconocimiento cultural, de manera que el diseño pedagógico sirva a la afirmación identitaria del educando y no a su normalización. De esta forma, las dos tradiciones, lejos de excluirse, se complementan cuando la estrategia se concibe como un medio para un fin cultural y no como un fin en sí misma.

A su vez, los resultados profundizan en una implicación social de hondo alcance. La brecha entre la motivación declarada por las familias (55 %) y su práctica efectiva —pues un 47 % no sostiene un entorno lingüístico formal en el hogar— no se explica por desinterés, sino por la falta de un acompañamiento que respete las condiciones reales del adulto que aprende. La lectura conjunta de Ausubel y Bruner ilumina este punto: cuando la formación ignora los saberes previos y no gradúa sus apoyos, el aprendizaje se desmorona y la asistencia decae, como lo confirma el predominio de una retroalimentación docente centrada en vocabulario aislado (66 %). Por otro lado, la perspectiva intercultural de Walsh advierte que el problema posee también una dimensión de poder, pues la lengua oral suele imponerse como norma y relega la seña a un lugar subalterno.

En consecuencia, transformar el hogar en un espacio bicultural supone, además de enseñar señas, disputar las representaciones que jerarquizan las lenguas.

Cabe considerar, igualmente, una diferencia de énfasis entre los referentes internacionales y los venezolanos. Mientras la teoría general aporta los principios, autores como Sánchez y el propio marco legal nacional —en particular el artículo 81 de la Constitución (1999), que reconoce a las personas sordas el derecho a comunicarse mediante la lengua de señas venezolana— aterrizan la discusión en la especificidad de la LSV y del contexto país, lo que convierte la formación de las familias en una obligación y no en una concesión. Esta articulación entre lo universal y lo local constituye, quizá, el aporte más relevante del estudio, pues evita el riesgo de trasplantar modelos foráneos sin mediación crítica. De este modo, la discusión no se limita a confirmar lo ya sabido; más bien, recontextualiza el saber acumulado y lo pone al servicio de los hogares venezolanos con educandos sordos.

Conclusiones

El estudio realizado permite responder a las interrogantes que lo orientaron. En el plano del diagnóstico, los datos confirmaron empíricamente la premisa teórica de partida: existe una motivación familiar latente (55 %) que, sin embargo, no se traduce en práctica, pues un 47 % de los representantes no sostiene un entorno lingüístico formal y recurre a gestos faciales (47 %) o a señas caseras improvisadas (31 %). En el plano docente, la mediación se concentra en el vocabulario básico (66 % de la retroalimentación) y descuida el seguimiento sistemático del progreso familiar (apenas un 38 %). De esta forma, la familia se revela no como un complemento de la escuela, sino como el escenario donde se juega buena parte del porvenir cognitivo, afectivo y social del educando, y donde la ausencia de un código compartido constituye la verdadera barrera.

En consecuencia, el análisis arrojó que las estrategias educativas eficaces poseen tres rasgos ineludibles. Primero, parten del reconocimiento del sordo como sujeto de una lengua y una cultura propias, de acuerdo con el enfoque socio-antropológico; en consecuencia, no buscan rehabilitar, sino afirmar. Segundo, se anclan en los saberes previos y en la realidad cotidiana de los padres, conforme al principio del aprendizaje significativo, de manera que el gesto casero se reconduce

hacia la estructura formal de la LSV en lugar de descalificarse. Tercero, operan como un andamiaje que se gradúa y se retira, con el propósito de generar autonomía comunicativa y no dependencia del especialista.

Desde el punto de vista de sus implicaciones pedagógicas, el estudio sugiere que la formación de las familias debe trascender los cursos aislados de vocabulario y constituirse en un acompañamiento sostenido, contextualizado y sensible al duelo y a las condiciones de vida de los representantes. Igualmente, en el plano teórico, el trabajo muestra la fecundidad de articular la teoría histórico-cultural, la perspectiva socio-antropológica de la sordera y el enfoque intercultural crítico, pues su confluencia ofrece una mirada integral del problema. Por otro lado, el respaldo del ordenamiento jurídico venezolano confiere a estas estrategias un carácter de derecho exigible, y no de mera buena voluntad institucional.

Finalmente, los resultados justifican plenamente la formulación de una propuesta de proyecto factible: un conjunto de estrategias educativas de mediación familiar capaces de convertir la motivación latente en competencia lingüística real. Si el hogar es la zona primaria de mediación, la política educativa y la formación docente deberían incorporar, de manera explícita, la educación de las familias en LSV como una línea de trabajo prioritaria. De este modo, la transformación del hogar en un espacio bilingüe y bicultural dejaría de ser una aspiración para convertirse en una práctica sistemática, capaz de devolver al educando sordo el derecho a comunicarse plenamente con quienes más ama.

Referencias

- Arias, Fidias. 2012. *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. 6.^a ed. Caracas: Episteme.
- Ausubel, David. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome. 1986. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, y Gerardo Hernández Rojas. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 3.^a ed. México: McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.^a ed. México: McGraw-Hill.
- Marchesi, Álvaro. 1991. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palella Stracuzzi, Santa, y Feliberto Martins Pestana. 2012. *Metodología de la investigación cuantitativa*. 3.^a ed. Caracas: FEDUPEL.
- República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 5.453. Caracas.
- Sánchez, Carlos. 1990. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.
- Skliar, Carlos. 1997. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.
- Skliar, Carlos, comp. 1999. *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). 2016. *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vygotsky, Lev S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Lev S. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.