



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título:

**La lectoescritura en niños y niñas con sordera: estrategias
pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la
alfabetización**

Autora:

Decleire Yasmin Florencia

Nro. de legajo: IUGR - 3999

Directora:

Lic. Carpio Lucia

Fecha de presentación:

21/02/2020

Firma de autora

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

La lectoescritura en niños y niñas con sordera: estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización.

Autora:

Decleire Yasmin Florencia

Nro. de legajo: IUGR - 3999

Directora:

Lic. Carpio Lucia

Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto.

Fecha de presentación: 21 de Febrero de 2020.

Título de la Tesina:

LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS CON SORDERA: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES EN LA ALFABETIZACIÓN.

Autora: Título:

La lectoescritura en niños y niñas con sordera: estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización.

Decleire Yasmin Florencia.

Firma de la autora:

.....

Firmas de los miembros de la Comisión de Evaluación:

.....

Fecha de evaluación de la Tesina:

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo y comprensión a lo largo de la carrera. Pilares fundamentales en mi propio camino.

A la Lic. Lucia Carpio por su predisposición para acompañarme en la realización de este trabajo.

A los profesores y las profesoras que formaron parte de mi trayectoria académica y me enseñaron a construir pensamiento crítico para la práctica psicopedagógica.

A mis compañeras amigas, por compartir alegrías, miedos y dudas ante cada desafío que nos presentaba la carrera.

Y a la Escuela Especial para Sordos e Hipoacúsicos: a sus directivos y a sus educadores, por permitirme conocer la institución y a los niños y las niñas que son parte de la comunidad Sorda de nuestra ciudad; y sobre todo por aceptar participar en esta investigación, sin ellas no hubiera sido posible.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación corresponde a la tesina de grado realizada en el marco de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto. Aquí se propone indagar y describir las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de una escuela especial para Sordos e hipoacúsicos en la alfabetización de niñas y niños Sordos.

Inicialmente, se presenta un recorrido teórico que abarca las concepciones de sordera, persona y comunidad Sorda, la Lengua de Señas Argentina y su función en la construcción de la identidad; además se describen los hechos que caracterizaron la educación para Sordos a lo largo de la historia en Argentina y las prácticas docentes de acuerdo a las modalidades de enseñanza empleadas en la alfabetización y las estrategias pedagógicas para su abordaje.

A su vez, se buscó conocer las políticas educativas existentes para la educación en el marco de la inclusión escolar, y en qué medida las mismas garantizan los derechos de los aprendientes Sordos.

Para ello, se realizaron observaciones no participantes de jornadas educativas en la escuela y entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes especiales para Sordos, a la psicopedagoga y la fonoaudióloga del gabinete escolar.

A través de un análisis de datos cualitativo e interpretativo, se pudo dar cuenta de los cambios que atravesó la educación para las personas Sordas; así se encontró una institución que apunta a la inclusión total de sus estudiantes, junto con educadores críticos y reflexivos que se apropiaron de nuevas concepciones y recursos que dieron lugar a la creación de estrategias para abordar ampliamente el proceso de alfabetización. A su vez, se plantean intervenciones posibles desde el campo de la psicopedagogía, que apunten al acompañamiento, asesoramiento y optimización de la práctica docente.

Palabras claves: persona Sorda - lengua de señas – alfabetización – docentes - inclusión - educación bilingüe.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	3
Objetivos	8
Marco Teórico	9
Sordera: definición y concepciones.....	9
Lengua de Señas: primaria, natural y constructora de la identidad.....	15
Los comienzos de la educación para Sordos.....	19
Educación para la inclusión.....	25
Las prácticas docentes en el marco de la educación para Sordos.....	28
Las Tecnologías de Información y Comunicación: recurso pedagógico en el proceso de alfabetización	32
Antecedentes	34
Metodología	40
Resultados	47
La escuela especial para Sordos e Hipoacúsicos.....	47
La persona Sorda y su lengua.....	50
Contextos educativos y comunicación.....	56
Alfabetización: modelos, estrategias y dificultades.....	61
Educación e inclusión.....	70
Conclusiones	76
Referencias	81
Apéndice	90
Apéndice 1.....	90
Apéndice 2.....	91

Introducción

El silencio de los Sordos sólo existe para aquellos que no entienden lo que sus manos y su corazón dicen. (Zambrano, 2002, citado por Zambrano, 2008, p. 237).

Justificación de la problemática elegida

La presente investigación se ha planteado como propósito inicial indagar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas con sordera. Sin embargo, se ha decidido plantear ciertas modificaciones a modo de recorte con respecto al planteo de dicha problemática, ya que indagar acerca del proceso de alfabetización requiere de una investigación prolongada en el tiempo y de la consideración de las singularidades de cada aprendiente.

De este modo, se intenta conocer cuáles son los dispositivos, estrategias e intervenciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a niñas y niños con sordera, empleadas por docentes y profesionales de la salud y la educación de una escuela especial para Sordos¹ e hipoacúsicos de la ciudad de Venado Tuerto; así mediante un análisis de los mismos se busca reflejar la implicancia de la problemática para la práctica psicopedagógica junto con el planteo de posibles intervenciones que puedan realizarse desde esta disciplina.

En el marco del contexto social actual, acceder a una lengua escrita resulta primordial para alcanzar una ciudadanía plena dentro de una cultura en la que las letras se encuentran presentes en cada espacio que transita un sujeto, ya sea en la escuela, el trabajo, una red social o un local comercial, por nombrar algunos espacios de interacción con materiales letrados; por ello, Ferreiro (2000) afirmó la importancia de prácticas que promuevan alfabetización para la vida ciudadana. De esta manera, se cree que estar alfabetizado, constituye un derecho que le permite a cada sujeto valerse de un medio para la comunicación y de vía de acceso a la información.

¹ Se escribe “Sordo” con mayúsculas para denominar a las personas cuya primera lengua es la lengua de señas; además porque es una definición sociocultural, y no médica, de la persona. (Confederación Argentina de Sordomudos, 2019).

La lectura y la escritura son construcciones sociales que responden a dos procesos diferentes que a la vez se complementan, sobre todo en los procesos de alfabetización de un sujeto Sordo.

En este trabajo se adhiere a los aportes de Ferreiro (1997), quien precisó que la escritura es un proceso de construcción de un sistema de representación del lenguaje cuyo aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, en un aprendizaje conceptual y no meramente perceptual de asociación entre letras y sonidos; así aunque se sepa hablar adecuadamente y se realicen las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, visuales y auditivas, no se resuelve el problema central de su aprendizaje: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Desde esta concepción, leer comprende el avance hacia la construcción de significados.

La educación para las personas Sordas a lo largo de la historia ha atravesado diversas concepciones y paradigmas acerca de cuáles son las propuestas metodológicas más apropiadas para el abordaje educativo y su proceso de alfabetización.

El enfoque educativo tradicional denominado *oralismo* se encontraba caracterizado por una orientación clínica, patológica y terapéutica de la sordera, concebía al déficit auditivo como la causa principal de las dificultades comunicativas, lingüísticas, sociales y culturales de la persona Sorda; en consecuencia las intervenciones apuntaban a la rehabilitación por medio de la enseñanza de la lengua oral, lo que posibilitaría la incorporación al grupo oyente.

De esta manera Moores (1997) citado por Herrera Fernández (2014, p.139), afirma que la historia de fracasos en la educación para Sordos es la historia del fracaso del modelo oralista ya que el mismo no ha brindado respuestas a las demandas de alfabetización e inclusión social de la comunidad Sorda.

La transformación de este modelo médico hacia una *concepción social y antropológica* de la sordera se produjo, según Morales (2006) durante el año 1960 cuando William Stokoe, lingüista norteamericano, demostró que la lengua de señas, sistema de comunicación utilizado por las personas Sordas, constituía su lengua

natural; esta es su lengua de identidad, para representar el mundo, para la comunicación, a su vez, revela las competencias comunicativas y lingüísticas de un sujeto Sordo, de allí se desprende el derecho de las personas Sordas a ser educadas en su propia lengua.

A partir de esta concepción, es que se comienza a percibir a la persona Sorda como miembro real o potencial de una comunidad lingüística minoritaria hablante de su propia lengua. En nuestro país, la Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA) es la lengua natural que refleja la identidad de las personas Sordas y presenta una función intragrupal, por ende su importancia en la construcción subjetiva de la identidad. Al mismo tiempo, estos cambios de paradigmas trajeron aparejados transformaciones en el campo de la educación por lo que comenzaron a desarrollarse modelos educativos centrados en la enseñanza a partir de la lengua de señas, valorándola como un rasgo identitario de las comunidades Sordas.

Algunos de los interrogantes que guían este trabajo refieren a: ¿Cuáles son las concepciones de sordera en los educadores? ¿Cómo conciben el aprender en niñas y niños con sordera? ¿Qué concepciones de lectura, escritura, lengua y lenguaje prevalecen? ¿La LSA es considerada lengua primaria y natural de la persona Sorda? ¿Qué significa alfabetizar a una persona Sorda? ¿La educación a partir de su lengua, influye positivamente en la alfabetización y el aprendizaje? ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas se emplean durante el proceso de alfabetización de niñas y niños con sordera?

Al mismo tiempo, se busca indagar acerca de los proyectos de integración escolar de estudiantes Sordos en las escuelas de niveles, considerando el rol de los docentes integradores y de las escuelas de niveles con respecto al acompañamiento y la realización de adaptaciones curriculares e intervenciones específicas, que conlleven a la conquista de una verdadera educación inclusiva y de calidad.

Por ende, resulta de interés conocer las políticas educativas que avalan los derechos a ser educados dentro de las escuelas de niveles, y como los mismos deben ser garantizados en el marco de los contextos educativos, de acuerdo a lo plasmado en la ley de Educación Nacional n° 26.206 y en la resolución n° 311/16

acerca de la educación inclusiva y los proyectos de integración escolar. Asimismo se consideran los acuerdos básicos postulados por la Dirección Provincial de Educación Especial de Santa Fe, para el abordaje de la educación de las personas Sordas en el marco de las escuelas especiales para Sordos.

Inicialmente, se definen conceptos relevantes y postulados teóricos que orientan este trabajo. Seguidamente, se realiza un recorrido por los hechos que han caracterizado a la educación para los Sordos a lo largo de la historia y se dará cuenta de las políticas de educación inclusiva existentes, arribando a una descripción de aquellas concepciones que describen las prácticas docentes actuales. Luego, se incluye una recopilación de investigaciones acerca del tema de interés, desarrolladas en Argentina y en otros países.

Posteriormente se presenta el diseño de investigación utilizado, cabe mencionar que las técnicas empleadas fueron la observación no participante de jornadas educativas y la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes especiales para sordos, una psicopedagoga y una fonoaudióloga.

El trabajo de campo se realizó en una escuela especial para Sordos e hipoacúsicos, esta institución recibe a la población Sorda de la ciudad, como así también de localidades cercanas, ofreciendo un espacio de pertenencia a través de la realización de diferentes talleres de actividades prácticas y acompañando la educación de aprendientes Sordos que cursan los contenidos pedagógicos en las escuelas de niveles en el marco de los proyectos de integración escolar.

La praxis planteada en el trabajo de investigación de carácter cualitativo desarrollado en la presente tesina, permitió el replanteo de los enfoques iniciales plasmados en el proyecto de tesina. El constante interjuego entre los aportes teóricos junto a el trabajo de campo exploratorio y descriptivo, dieron lugar a la caracterización de aspectos fundamentales, circunscribiendo características y propiedades de situaciones donde se plasma el objeto de estudio planteado.

Finalmente, se realizó un análisis de datos cualitativo que consistió en organizar y categorizar los datos recolectados con el fin de lograr una comprensión

y exposición ordenada de los mismos, estableciendo diálogos y comparaciones entre los datos y el marco teórico que sustenta esta investigación.

A lo largo de este trabajo, se han encontrado diversas investigaciones que se han centrado en el estudio de los modelos y estrategias empleados por docentes en la educación y alfabetización de aprendientes Sordos. En efecto, en el presente trabajo de investigación se intenta circunscribir la temática a la situación actual del abordaje educativo de la comunidad Sorda en la ciudad de Venado Tuerto.

Objetivos

Objetivo general

Indagar las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por docentes en los procesos de alfabetización de niñas y niños Sordos, y plantear posibles intervenciones psicopedagógicas para su optimización.

Objetivos específicos

- Explorar representaciones de los docentes acerca de la sordera y la persona Sorda.
- Rastrear concepciones sobre los modelos educativos para abordar el proceso de alfabetización de aprendientes Sordos.
- Conocer dispositivos, estrategias e intervenciones pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización.
- Indagar acerca de los proyectos de integración escolar de niños y niñas con sordera en las escuelas de niveles.

Marco Teórico

En este apartado del trabajo de investigación se definen conceptos y postulados teóricos que guían la mirada y el posicionamiento para conocer, profundizar y reflexionar sobre la presente problemática.

Sordera: definición y concepciones

El concepto de sordera constituye una entidad cultural, con su correspondiente historia, que evoluciona y se modifica como todo objeto cultural.

La sordera de acuerdo a Morales (2006) ha sido considerada, desde las perspectivas médicas, como un problema sensorial caracterizado por la imposibilidad o dificultad de hacer uso de la capacidad auditiva, cuyo síntoma más evidente era la ausencia de la lengua oral o la mudez generando la imposibilidad de comunicación mediante la palabra hablada. Dicha definición, se enmarca desde características negativas, desde aquello que falta o falla; actualmente la sordera es percibida como un fenómeno social y cultural, como una forma de existencia caracterizada por posibilidades diferentes a las de las personas oyentes.

Para dar cuenta de ello, resulta relevante realizar un recorrido por las diferentes concepciones desde las cuales ha sido abordada la sordera a lo largo de la historia y los cambios que se han ido produciendo, dando lugar a nuevos paradigmas para concebir a las personas Sordas y para el abordaje educativo.

Dicho recorrido se realiza a partir de los aportes de Skliar, Massone y Veinberg (1995), quienes postulan que las personas Sordas hacia finales de la década del 70 han sido objeto de una única y constante preocupación por parte de los oyentes: el aprendizaje de la lengua oral y la integración a la vida cotidiana, escolar y laboral de las personas oyentes.

Al mismo tiempo, durante el congreso de Milán desarrollado en 1880 (segundo congreso internacional sobre la educación de los Sordos) se estableció por medio de intereses políticos, religiosos y filosóficos, sin fundamentos científicos, la superioridad de la lengua oral por sobre la lengua de señas, de modo que la lengua hablada se convirtió en el único objeto de enseñanza. (Facchini, 1981, citado por Skliar, Massone y Veinberg, 1995, p.2).

A raíz de estos antecedentes es que se comenzó a prohibir el uso de las manos y los gestos como medio de comunicación y de expresión, y la lengua de señas se transformó en un símbolo de represión física y psicológica para las personas Sordas.

De igual manera, Skliar et al. (1995) plantean que los adultos Sordos, quienes participaban en las escuelas para Sordos como modelos educativos, fueron relegados a tareas de menor jerarquía o expulsados de las escuelas por ser considerados peligrosos para el aprendizaje de la lengua oral y dejaron de ser parte de las instituciones escolares y del imaginario colectivo de los oyentes. (p. 3). Así durante esta etapa, se establecieron prácticas educativas rígidas y autoritarias centradas en el poder que ejercían los oyentes mediante el uso de la lengua oral.

Siguiendo a Skliar et al. (1995), este modo de concebir a la sordera, corresponde al denominado modelo clínico - terapéutico que ha instalado una visión ligada al déficit biológico, a la patología, cuyas intervenciones presentaban caracteres correctivos y reparadores, es decir, se encontraban orientadas exclusivamente al aprendizaje de la lengua oral. De acuerdo a esta concepción, la sordera es concebida como patología y el sujeto Sordo como paciente incompleto que debe ser rehabilitado para compensar su déficit y alcanzar un funcionamiento "normal" como el de las personas oyentes.

El modelo clínico, denominado oralismo, sostiene la idea de que existiría una relación unívoca entre la oralidad y el desarrollo cognitivo, por lo tanto el desarrollo cognitivo de las personas Sordas se encontraría condicionado por el nivel de conocimiento del lenguaje oral. "Al mismo tiempo, afirma que la lengua de señas no constituye un verdadero sistema lingüístico, pues lo define como un conjunto de gestos carente de estructura gramatical, (...) que, además –y paradójicamente- limitaría o impediría el aprendizaje de la lengua oral" (Skliar, Massone y Veinberg, 1995, p. 4).

Los supuestos sostenidos por el modelo oralista generaron obstáculos en la construcción de la identidad de las personas Sordas ya que estos no proporcionaban espacio a una adecuada construcción de la estructura psicológica y cultural, y se pretendió que esta sea construida de acuerdo al modelo oyente.

Resulta relevante mencionar los aportes de Rey (2008), quien sostuvo que adquirir las conductas de los oyentes modifica el cuerpo de las personas Sordas, en tanto el cuerpo como experiencia sensible; modos de percepción, afectividad y socialización; el uso del cuerpo y sus sentidos, ya sea que se use la lengua de señas o no; los usos físicos y gramaticales del espacio; el contacto corporal; los intercambios sociales y la vivencia del cuerpo como deficitario o como una forma diferente de ser en el mundo: ser Sordo. Cuando los cuerpos intervienen se transforman las vivencias de la sordera y del ser Sordo.

El gran cambio que contribuyó a dejar atrás los métodos oralistas y dio lugar a la construcción de un nuevo y diferente modelo para concebir la sordera, de acuerdo a Morales (2006), fue durante 1960 gracias a los estudios realizados por el lingüista norteamericano William Stokoe, quien demostró mediante su estudio que el sistema de comunicación utilizado por las personas Sordas, la lengua de señas, constituye su lengua natural.

Este aporte, fue trascendental y permitió que posteriormente se comience a hacer uso de la lengua de señas en los ámbitos escolares como vehículo de los aprendizajes y desarrollo de las personas Sordas. De esta manera, encuentra sus inicios la perspectiva socio - antropológica de la sordera que propone la despatologización de la persona Sorda y a la cual se adhiere en este trabajo.

Desde dicha perspectiva, Morales (2006) describe como se abandonó la percepción del Sordo como enfermo y comenzó a perfilarse un punto de vista de las personas Sordas como seres sociales y miembros reales o potenciales de una comunidad lingüística minoritaria. Al decir miembros reales se hace referencia a las hijas o hijos Sordos de padres Sordos, que actúan como referentes primordiales en la transmisión de la lengua y de la cultura en los contextos sociales y educativos; en cambio, con el término miembros potenciales se hace referencia a los hijos Sordos de padres oyentes, en el que la adquisición de la primera lengua y el proceso de socialización inicial del niño o niña puede presentar dificultades.

Los miembros de la comunidad Sorda poseen una lengua y características socioculturales propias, que lleva a pensar nuevas concepciones filosóficas y por ende, repensar y modificar las intervenciones pedagógicas. Es decir que se

construye una representación social del Sordo y el acento radica en considerar a la lengua de señas, su lengua materna, como la mayor fuente de garantía para el desarrollo de la persona.

Además, se reconoce que construyen una identidad social distinta a la de los oyentes que determina una cultura específica. Al mismo tiempo, se considera que la sordera conlleva a un desarrollo psicológico y lingüístico particular, generando efectos en el campo educativo, social y laboral, ya que el desarrollo de una lengua específica posibilita una forma particular de conceptualizar el mundo, de comunicación y de acceso al conocimiento y a la información.

Desde esta perspectiva socio - antropológica, se considera fundamental la exposición temprana de niñas y niños Sordos a la lengua de señas y la promoción de políticas educativas que transmitan y comuniquen información de manera bilingüe con el objetivo de potenciar espacios de inclusión para poder dejar atrás las concepciones que centran la atención en las dificultades y la diversidad desde una mirada peyorativa.

Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán (2011) sostienen que para esta perspectiva, la lengua de señas favorece los intercambios con el entorno enriqueciendo las experiencias de niñas y niños Sordos y contribuyendo al posterior aprendizaje del español como segunda lengua, ya sea en su modalidad escrita u oral.

De esta manera, a partir de la perspectiva a la cual se adhiere en este trabajo de investigación, resulta relevante considerar la siguiente definición:

Una persona sorda es aquella que, por tener un déficit de audición, presenta una diferencia con respecto a lo estándar esperado y, por lo tanto, debe construir una identidad en términos de esa diferencia para integrarse a la sociedad y a la cultura en la que le ha tocado nacer. (Behares, 1991, citado por Rey, 2008, p. 1).

Por su parte, Rey y Ringuélet (2016) al hablar de Sordos, refieren a la colectividad Sorda específicamente, es decir, a aquellos sujetos que reconocen su pertenencia a dicha colectividad, por el contrario, no incluyen a aquellos Sordos que son socializados exclusivamente en la sociedad oyente, que vivencian la sordera

individualmente al interior de la sociedad mayoritaria, que desconocen la existencia de las comunidades sordas y sus correspondientes instituciones. (p.3).

A continuación, parafraseando a Behares (1993), se presentan ciertas aclaraciones sobre cada segmento que conforma la definición de persona Sorda.

En primer lugar, se destaca la importancia de nombrar a la “persona Sorda” y no referirse a la sordera como algo independiente de los sujetos que la experimentan. Esta última concepción forma parte de las tradiciones clínicas que han partido del déficit auditivo como dato médico específico dejando por fuera la relación que se establece con la singularidad de la persona Sorda, por lo tanto, se considera que resulta adecuado pensar a la sordera en relación a la singularidad de la persona y a los factores de su personalidad.

Al mismo tiempo, en la definición se hace referencia al déficit de audición pero resulta más pertinente referirse a la persona Sorda y no a la persona deficientemente auditiva. Con respecto al uso de la palabra “Sordo”, esta puede resultar despectiva, pero lo cierto es que es la palabra más convencional que se utiliza para hacer referencia a las personas que no oyen, y además es el término con el cual las personas Sordas se refieren a sí mismas. Cabe destacar que al utilizar la palabra Sordo se está elaborando una concepción de la sordera dentro de un marco sociocultural, alejada de los parámetros clínicos.

Seguidamente esta definición realiza énfasis en la diferencia del Sordo con respecto al oyente ya que se cree que en ella se encuentra la esencia psicosocial de la sordera y no en la disminución de una capacidad sensorial, es decir, que las personas Sordas no son diferentes por no poder oír, sino porque construyen potencialidades y capacidades psicológicas y culturales diferentes a las de los oyentes.

Con respecto a la expresión “lo estándar esperado”, que alude al desarrollo convencional de la audición, se pretende trascender el mero aspecto sensorial ya que tanto la cultura Sorda como la oyente se organizan en base a parámetros psíquicos y culturales más amplios que la falta o no de la audición. De esta manera, concebir a la sordera como una falla de la audición esperada implica desconocer

las diferencias de organización psíquica y cultural que existe entre Sordos y oyentes, no solo como sujetos aislados sino como grupos humanos.

En relación a las últimas palabras expresadas en la definición, los problemas de identificación que puedan manifestarse en las personas Sordas encuentran su origen en construcciones sociales basadas en la corriente clínica, por lo que deben enfrentar obstáculos en la construcción de su identidad ya que pueden presentarse limitaciones en la adecuada formación de su estructura psíquica y cultural pretendiendo que esta se construya de acuerdo al modelo oyente.

Es por ello que las dificultades psíquicas y culturales que puede presentar una persona Sorda no resultan de su afección en la capacidad auditiva, sino de los mecanismos de exclusión por parte del grupo mayoritario oyente. La identidad de la persona Sorda no como oyente deficitario, sino como intrínsecamente diferente al oyente debe ser el punto de partida desde el cual sea posible pensar, investigar y reflexionar social y pedagógicamente en el campo de la sordera.

Como ya se ha mencionado, la palabra Sordo es el término que utiliza una persona Sorda para referirse a ella misma y la expresión adecuada al momento de hacer referencia hacia una persona Sorda, cabe resaltar su importancia ya que nombrar adecuadamente es también una manera de incluir. Así, con la palabra Sordo se hace referencia a aquella persona que hace uso de la lengua de señas en sus intercambios cotidianos, que posee una cultura visual y forma parte de las actividades propias del grupo Sordo.

Para Massone y col. (2000) sólo los Sordos son los miembros de la denominada minoría Sorda, y el hecho de constituirse en un grupo social con fines comunes resulta mucho más complejo que el uso de una lengua en común. (p. 4) La minoría es un grupo humano que comparte experiencias de vida común con personas con hábitos similares y se agrupan por el hecho de compartir dichas experiencias, constituyendo un grupo diferente al mayoritario, es decir que la minoría no implica ser menos cantidad sino ser diferente de la mayoría.

La minoría Sorda se encuentra aislada cultural y lingüísticamente de la comunidad oyente y esta realidad puede evidenciarse en las diferentes funciones

que cumplen ambas lenguas, lengua de señas y español hablado, en los intercambios sociales; de esta manera la elección de una variedad lingüística es el reflejo de las actitudes que se ejercen hacia la minoría Sorda. La Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua minoritaria, tradicionalmente relegada al uso en situaciones cotidianas entre pares, en cambio el español oral es una lengua mayoritaria, primaria, de instrucción en el ámbito escolar y empleada en interacción con los oyentes por aquellas personas Sordas que han adquirido la lengua oral.

A pesar de la dicotomía existente entre ambas lenguas, las personas Sordas necesitan producir y comprender con un desarrollo competente la LSA para la comunicación entre pares Sordos y el español, ya sea en su modalidad escrita u oral, para interactuar con la comunidad oyente en ámbitos sociales, educativos y laborales. Por ende el sistema educativo no puede negar dicha cuestión, las instituciones deben presentar propuestas bilingües y biculturales en el contexto escolar.

Lengua de Señas: primaria, natural y constructora de la identidad

Las lenguas manifiestan las múltiples riquezas y posibilidades que caracterizan al lenguaje humano. Considerando los aportes de Saussure (1997), la lengua es una determinada parte del lenguaje, pero esencial; a la vez es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los sujetos.

El lenguaje es una función del ser humano mediante la cual nos comunicamos, pensamos, reflexionamos, actuamos, entre otras, en cambio, la lengua se construye de acuerdo al contexto y el grupo humano en el que se encuentra inmerso cada sujeto. En palabras de Saussure (1997), "(...) se podría decir que no es el lenguaje hablado el natural al hombre, sino la facultad de constituir una lengua, es decir, un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas" (p. 38).

Juliarena (2012) concibe a la lengua de señas como lengua natural de la persona Sorda, cuya adquisición no requiere de enseñanza sistemática, de la

misma manera que un niño o niña oyente adquiere la lengua hablada en su entorno. Por ello la lengua de señas constituye el modo de aproximación a la realidad, el medio para la construcción de la identidad y el mecanismo para significar y decir sobre la realidad, y a través de la misma, los Sordos ponen en funcionamiento la facultad del lenguaje. (p. 4).

Al igual que un niño oyente, el Sordo atraviesa distintas etapas en la construcción de conocimiento y de una lengua, para ello, debe mantener contacto con un medio lingüístico visual y acceder al contacto con adultos y pares hablantes de lengua de señas a temprana edad. Sin embargo, este camino suele verse dificultado ya que existe un predominio de hijos Sordos de padres oyentes, de esta manera la construcción de su primera lengua suele ser tardía y se afianza al ingresar a la escolaridad cuando se genera el encuentro con referentes Sordos y con docentes que propician las condiciones para que un aprendiente Sordo acceda a la lengua de señas.

Para Skliar et al. (1995), las lenguas de señas tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades que las lenguas habladas, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad viso - gestual en que estas lenguas se desarrollan. (p.9).

Las lenguas de señas implican la manifestación de todo el cuerpo, de los rasgos faciales y el espacio que conforman su gramática y permiten la organización de las oraciones y discursos. Massone (2007) postula que las señas están compuestas por elementos articulados secuencialmente y estratificados simultáneamente que consisten en una serie de configuraciones manuales, ubicaciones, direcciones, orientaciones y rasgos no - manuales.

Considerado a Druetta (2003), la lengua de señas depende de la percepción de una acción visual, es muy creativa y no es solamente señas, implica expresión facial, es corporal, obedece a la postura de cada cuerpo y de cada hablante Sordo que se esté comunicando. Por ello, se resalta la parte gestual como base principal de una lengua de señas ya que cada palabra no se modifica a una seña exacta, es

decir una seña para cada palabra, sino a toda una estructura espacial que le confiere significado.

Es necesario destacar que las lenguas de señas no cuentan con una modalidad escrita nacida de los propios Sordos; así Baez (2009) definió a la comunidad Sorda como ágrafa y por ello es una comunidad dentro de una comunidad letrada, caracterizada por discursos, prácticas y objetos en las que el español escrito, lengua dominante en nuestro medio, se manifiesta y circula. (pp. 45-46).

Por su parte, Buscaglia (2003) postuló que la cultura visual de las personas Sordas debe ser interpretada como una forma o modalidad de ser en el mundo, literalmente de ver el mundo, pero esta modalidad no es una elección sino una imposición de la realidad. Es decir, si la forma más poderosa de relacionarse con el mundo que tiene el ser humano es la palabra, en su materialidad más convencional es la oral, el Sordo inmerso en dicha realidad y poseedor de la palabra hace uso de ella pero en una modalidad visual, espacial y gestual.

Este carácter de imposición refiere a que los Sordos durante su primera infancia cuando comienzan a comunicarse a través de los gestos y las miradas, no eligen la modalidad de comunicación que consideren más privilegiada.

Baez (2010) sostuvo que referirse a una lengua no solo hace referencia a la posibilidad de comunicar y comunicarse, sino además a la constitución de cada sujeto, a la creación de sentido, a la posibilidad de interpretar las prácticas culturales y de reconstruir las representaciones que definen el espacio familiar y cultural en el que un sujeto se inscribe subjetiva y socialmente.

La categoría subjetividad, tal como plantearon Rascovan, Levy y Korinfeld (2013), ha posibilitado la integración de lo idéntico y lo diferente, lo individual y lo social; esta es definida como una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen maneras de vivir la existencia humana, y por medio de ella el ser humano se constituye como tal, ingresando al mundo simbólico, cultural y regido por las lógicas del lenguaje.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la lengua que define a las personas Sordas de nuestro país como miembros de una comunidad lingüística particular es la LSA, lengua de identidad para representar el mundo y para la comunicación que revela las competencias comunicativas, lingüísticas y constituye una de las características intragrupalas de cada comunidad Sorda.

En términos de Massone y col. (2000), las comunidades de Sordos se conformaron de acuerdo a construcciones intragrupalas positivas, pero también debido a fuerzas negativas externas, sin embargo esto no implica que la minoría integra influencias generadas por fuera del grupo, sino que se origina a causa de los factores negativos, y al estar dentro del grupo surgen, por necesidad de supervivencia, construcciones positivas, formaciones sociales propias y de lucha contra las fuerzas negativas externas.

Para Fierro (1998), la identidad es diferenciación personal inconfundible, es autodefinición de la persona antes los otros, ante la sociedad, la realidad y los valores. (p.110). Así se construye a partir de procesos sociales, se modifica y se define a través de ellos, al mismo tiempo estos procesos se encuentran determinados por la estructura social y las identidades construidas mediante el interjuego entre lo individual y lo social reaccionan sobre las estructuras modificándolas o no.

La identidad Sorda se conforma a partir de la interrelación de los siguientes factores. En primer lugar, resulta relevante nombrar los factores positivos que se destacan en las comunidades Sordas, tales como identidad propia, necesidad de interacción social con pares, sentimientos de potencialidades diversas, compromiso, participación, orgullo y defensa por la identidad, la comunidad y su lengua.

Al mismo tiempo, en la conquista de la identidad se despliegan las fuerzas negativas provenientes del campo social con sus correspondientes prejuicios hacia la diversidad, en el caso de la sordera predomina una concepción de esta como patológica y pueden presentarse actitudes discriminatorias hacia la ausencia de la oralidad que deriva en situaciones comunicativas escasas y el no reconocimiento de la lengua de señas como tal.

Además en este apartado resulta interesante incluir lo postulado en el Código Civil Argentino, que adquirió su vigencia a partir del año 1871, con respecto a las personas Sordas y sus derechos. El código, que parecía desconocer el recorrido histórico de las comunidades Sordas como minorías lingüísticas y las investigaciones realizadas acerca del tema en cuestión, mantenía los parámetros discriminatorios establecidos hacia las personas Sordas ya que las inhabilitaba jurídicamente debido a la ausencia de la audición, de la lengua oral o escrita.

Así se puede observar que el artículo 54 inciso 4° consideraba incapaces de ejercer sus derechos a los Sordos que no puedan darse a entender por escrito. Además, el artículo 57 inciso 3° postulaba que las personas Sordas deben contar con un representante legal debido a su incapacidad; dentro de los artículos 153 a 158 se equiparaba la figura del Sordo con la del demente y el artículo 469 consideraba incapaz de administrar sus bienes a quienes no sabían leer y escribir.

Las normas mencionadas, entre otras, permanecieron vigentes hasta mediados del año 2015, poniendo de manifiesto las causas que motivaron el movimiento social y la lucha de los Sordos por el reconocimiento de sus derechos.

Burad (2005) sostiene que los reclamos sociales y lingüísticos realizados por la comunidad Sorda desde hace décadas y hasta la actualidad, solo han logrado que los oyentes relacionados con ellos expongan debates y discusiones sobre las personas Sordas pero sin las personas Sordas como partícipes. Mientras tanto, continúan esperando hechos concretos y cambios efectivos que incluyan el respeto hacia su lengua, el reconocimiento como comunidad lingüística minoritaria y la igualdad real y efectiva de derechos y oportunidades sociales, culturales, educativas y laborales.

Los comienzos de la educación para Sordos

En este apartado, se presenta un recorrido por los antecedentes históricos más relevantes que ha atravesado la educación para las personas Sordas. Antes de comenzar, es pertinente considerar que la educación para Sordos en Argentina, se ha visto fuertemente influenciada por la mencionada corriente oralista, proveniente del continente europeo, la cual fue adoptada como modelo a seguir,

pero mediante ella los Sordos han sido expuestos a condiciones de marginalización y opresión lingüística, física y social.

Veinberg (1996) postula que la historia de la educación del Sordo en la Argentina parece estar ligada a la metodología que empleaba un monje español, llamado Fray Pedro Ponce de León; este tenía como misión que sus discípulos aprendan buenos modales, a controlar sus ruidos y que pudieran expresarse mediante gestos, además sostenía que la educación de quienes carecían de audición, debía comenzar por la enseñanza de la escritura.

Durante la época de dicho monje, la educación de las personas Sordas era concebida como una necesidad esencial, sobre todo cuando pertenecían a familias poderosas y sus herederos debían ser instruidos, ya que saber hablar, leer y escribir fueron principios fundamentales para que las personas fueran consideradas jurídicamente capaces. Esta cuestión, ha permanecido vigente hasta hace pocos años en el Código Civil Argentino.

Los datos acerca de la educación para personas Sordas en Argentina han sido registrados a partir de 1857, año en el que comienza a funcionar el primer colegio privado para Sordos en la ciudad Buenos Aires y el segundo en un país de sudamérica, bajo la dirección del alemán Karl Keil (Duval, 1990, citado por Veinberg, 1996, p. 489). Sin embargo, no se dispone de datos que den cuenta de la cantidad de personas que han asistido ni de la modalidad de instrucción utilizada. De igual modo, se podría inferir que el método utilizado fue el oral puro y su correspondiente prohibición del uso de la lengua de señas como forma de comunicación. Por aquel entonces, los Sordos formaban parte del prototipo de anormalidad, pero Keil sostenía que debían recibir educación.

Dicha escuela cerró sus puertas en el año 1871 a raíz de la muerte de su director. De esta manera, continuando con los aportes históricos de Veinberg (1996), José Facio, quien fuera médico argentino y padre de un niño Sordo, inició un proyecto de escuela, el cual probablemente haya sido una continuación de la escuela de Carlos Keil.

Por ende, su interés sobre la educación de niñas y niños con sordera lo impulsó a recorrer el continente europeo para conocer las metodologías que allí se utilizaban. Los postulados que prevalecían durante aquella época, destacaban el reconocimiento de la lengua de señas como un instrumento auxiliar en la enseñanza y en las relaciones interpersonales con el entorno cercano, pero el método oral ocupaba un espacio privilegiado en el marco de los contextos educativos formales.

Al regresar, comienza a brindarle educación a su propio hijo junto con otros niños, y solicita que el instituto se oficializara y pasa a ejercer la dirección del mismo. Con respecto a la metodología educativa implementada por José Facio, se considera que durante mucho tiempo utilizó una modalidad gestual, por la cual recibió grandes críticas y fue obligado a reemplazarla por la metodología oral ya que no podía resistirse a las corrientes educativas predominantes de la época.

Cabe destacar que a pesar del leve reconocimiento que se le otorgó a la lengua de señas, el congreso de Milán realizado unos años posteriores, en el 1880 precisamente, ignoró dicho reconocimiento y estableció el método oral puro como único modelo de enseñanza. Más allá de su gran influencia, este congreso constituye un antecedente desfavorable para la educación de las personas Sordas, ya que el oralismo puro se expandió por el mundo como política educativa, generando hechos con graves consecuencias lingüísticas y sociales para la comunidad Sorda.

Al mismo tiempo, la aprobación de este método, coincidía con el proyecto general de alfabetización del país que buscaba la unidad nacional a través de la normalización lingüística. Luego, a partir del año 1881, las escuelas de Sordos adquirieron carácter nacional y el gobierno comenzó a asumir paulatinamente la responsabilidad de educar a las personas Sordas.

Burad (2008) hace mención al primer congreso pedagógico de la ciudad de Buenos Aires, desarrollado en el año 1882, cuyas resoluciones fueron importantes antecedentes para la ley de Educación Nacional n° 1420, la cual organizó la educación en nuestro país. Está, en 1993 fue reemplaza por la ley Federal de Educación Sistema Educativo Nacional n° 24.195, que luego fue derogada por la actual ley de Educación Nacional n° 20.206. En dicho congreso, se hizo referencia

a la necesidad de crear escuelas especiales y se impulsaron proyectos para la organización de la educación para Sordos del país.

El doctor José A. Terry, padre de tres hijos Sordos y quien estimuló el inicio de la educación terapéutica en Argentina, presentó en dicho congreso pedagógico, un proyecto para la creación de una escuela oralista, y consideraba que un educador y un médico bastaban para dirigirla.

De acuerdo a Burad (2008), Terry consideraba que una educación de calidad para niñas y niños con sordera solo provendría del método oral europeo, y sostenía que las señas constituían un obstáculo para la producción del habla y por ello la comunicación con las manos dentro de las aulas debía estar prohibida. Además, sostenía que la educación de las personas Sordas era una obligación política de las naciones y del gobierno, y de no ser educados representarían un peligro para la sociedad.

Posteriormente, durante el congreso pedagógico, tomó la palabra el doctor Telémaco Susini, primer otorrinolaringólogo argentino, quien planteó que más allá de la existencia de la escuela de Carlos Keil, la educación de las personas Sordas había sido descuidada y recalcó la importancia de educar para que dejen de ser mudos y fueran solamente Sordos. Con respecto al método para la instrucción, criticó el sistema mímico y el lenguaje señado ya que mediante estos solo podrían comunicarse con quienes supieran señas, pero se proclamó a favor del método de articulación labial, que permitía sustituir la audición por la vista y así poder ver las palabras en los movimientos de los labios.

Finalmente, el congreso concluyó aprobando los proyectos para la creación de escuelas especiales y se adoptó el sistema de articulación labial como el más conveniente en la instrucción educativa de las personas Sordas.

Luego, el 19 de Septiembre de 1885 se firma la ley n° 1662, a partir de la cual se ordena la creación del Instituto Nacional de Sordomudos con el objetivo de que se enseñe la utilización de la palabra hablada, de lo contrario las personas Sordas permanecerían en un estado de incapacidad. Este planteo definió oficial y legalmente el rumbo de la educación hacia el método oral puro, el cual gozaba de

prestigio ya que significaba la recuperación del Sordo, es decir, su normalización e integración social a través del uso de la lengua oral.

Dentro del contexto descrito, el Instituto Nacional de Sordomudos abrió sus puertas y funcionó a modo de internado alojando a niños Sordos de diferentes provincias. La dirección estuvo a cargo de Serafino Balestra, quien aplicó el método oral puro, pero lo grave de su participación es que empleó electricidad en la boca para estimular la aparición del habla. Por ende, Carlos Skliar en Burad (2008) explica que Balestra sólo permaneció pocos meses en el instituto y fue demitido por el gobierno a raíz de aplicar castigos corporales, los cuales se encontraban prohibidos, de acuerdo a la ley de Educación n° 1.420, y eran sancionados con la destitución por causas de inconducta o mal desempeño.

Años después, en 1897, el instituto creó un sector solo para las niñas Sordas, situación que llamó la atención ya que el artículo 10 de la ley n° 1.420 postulaba que la enseñanza hasta los 10 años de edad debía llevarse a cabo en clases mixtas. Burad (2008) para explicar esta separación entre sexos, cita un documento de la profesora María Ana Mc. Cotter, donde queda demostrado que el verdadero fundamento de esta separación, radicaba en impedir el contacto entre adolescentes Sordos ya que de esa manera se evitaría la descendencia Sorda.

A raíz de ello, en 1990 se creó el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas, de corriente oralista, actualmente llamada Escuela de Educación Especial y Formación Laboral Número 29 Dr. Osvaldo Magnasco.

Los espacios educativos mencionados, funcionaban bajo la modalidad de internados, cuya única finalidad era que niñas y niños con sordera aprendan la lengua oral; sin embargo, las reseñas históricas afirman que durante los recreos y las noches, cuando no eran observados, utilizaban las manos para comunicarse. Burad (2008) sostiene que en esa época, antes de ingresar a las instituciones, los niños y las niñas seguramente hayan permanecido aislados utilizando alguna forma de comunicación elemental y el encuentro con pares fue lo que les permitió desplegar su lenguaje mediante una lengua natural brindándoles la posibilidad de establecer intercambios sociales.

A raíz del contexto lingüísticamente represivo al que han sido expuestas las personas Sordas, comienza a desarrollarse en Argentina la lengua de señas, la cultura y la identidad de las comunidades Sordas. Los protagonistas fueron las propias personas Sordas egresadas de las escuelas oralistas, quienes necesitaban continuar comunicadas y vinculadas entre sí, por lo que decidieron crear sus propios espacios.

Veinberg (1996) plantea que José Antonio Terry (hijo), Sordo de nacimiento, junto con ex compañeros del Instituto Nacional de Sordomudos, fundaron durante el año 1912, en la ciudad de Buenos Aires, la primer asociación de Sordos del país, llamada Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua (ASAM). De esta manera, en los años posteriores, las instituciones para Sordos comenzaron a expandirse hacia las diferentes provincias argentinas.

Con respecto a los antecedentes más relevantes, el 9 de diciembre de 1957, nace la Confederación Argentina de Sordos (CAS), bajo el amparo de las asociaciones argentinas de Sordos existentes hasta esa fecha. Actualmente es la máxima entidad representativa de las personas Sordas en todo el país, ya que cuenta con dieciocho asociaciones como afiliadas, y su principal objetivo radica en la promoción y en la defensa de los derechos humanos de las personas Sordas que habitan la República Argentina, enfocándose en la educación, la salud, la lengua de señas y la juventud Sorda. Además, es una de las 134 asociaciones nacionales afiliadas a la Federación Mundial de Sordos (FMS).

A raíz de estos antecedentes educativos, marcados por la represión lingüística, psicológica y violencia física en algunos casos, es que los Sordos creían que su lengua de señas carecía de valor, y vivieron sintiendo el desprecio de los oyentes, convencidos de que la oralidad constituía la lengua de prestigio. Por ello, a partir de 1960, gracias a la influencia del ya mencionado lingüista norteamericano William Stokoe, quien comprobó científicamente que la comunicación con las manos constituía un verdadero sistema lingüístico, los Sordos comenzaron a movilizarse en defensa de sus derechos a utilizar la lengua de señas.

Las asociaciones creadas por y para las personas Sordas provocaron efectos positivos en el desarrollo, progreso y utilización de la LSA, y en el grupo Sordo como

comunidad lingüística minoritaria que se identifica con una cultura e identidad propia. Estos espacios culturales propios priorizaron el respeto por la lengua señada y fueron, continúan y continuarán siendo fundamentales para preservar los valores culturales y sociales de las comunidades Sordas argentinas.

María Ignacia Massone citada por Burad (2008), explica que estos pequeños espacios de libertad psíquica, cultural, lingüística; permiten la manifestación de una realidad social interna diferente y los valores sostenidos son el resultado de las acciones realizadas por ellos mismos, así, estos actos constituyen formas defensivas y pacíficas que les posibilitó, y posibilita la supervivencia grupal. Como consecuencia de haber sido agrupados en instituciones educativas con la finalidad de que se conviertan en “oyentes”, paradójicamente, este fue el impulso que dio origen a una comunidad diversa, en la cual las personas Sordas desarrollaron una cultura, una identidad, una lengua y su propia historia.

Educación para la inclusión

Al momento de pensar propuestas educativas para niños y niñas con dificultades auditivas es necesario debatir y reflexionar acerca de las políticas de inclusión y las expectativas que estas generan debido a que es allí donde se pone de manifiesto la complejidad que comprende a la educación para Sordos en el marco de la inclusión escolar, lo cual implica un análisis histórico, social, cultural y legal de dichas prácticas.

La educación especial ha atravesado grandes transformaciones durante el siglo XX. De acuerdo a Marchesi, Coll y Palacios (2002), la educación especial, impulsada por los movimientos sociales que reclaman mayor igualdad entre ciudadanos y la superación de cualquier tipo de discriminación, ha ido incorporándose dentro del sistema educativo ordinario buscando estrategias que facilitarán la integración de estudiantes con discapacidad. Esto ha llevado a la producción de reflexiones dentro del campo educativo para comprender las dificultades en el aprender desde un enfoque interactivo y para que sean asumidas de forma responsable.

De este modo, el concepto de necesidades educativas especiales y el énfasis en la importancia de que las escuelas se adapten a la diversidad de sus aprendientes fueron la expresión para la emergencia de nuevas realidades. Por ello resulta de gran importancia ahondar en aquellos conceptos claves que comprende la educación inclusiva, y a partir de allí trazar una visión más específica, y una aproximación inclusiva hacia la educación de aprendientes con dificultades en la audición.

La declaración de Salamanca UNESCO (1994) es un documento político clave para comprender la inclusión escolar que defiende los principios de una educación inclusiva y propone que cada estudiante tiene derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a ser partícipe activo dentro de la sociedad, por ello plantea que las escuelas deben acoger a todas las niñas, los niños y adolescentes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

El principio fundamental que rige a las escuelas inclusivas, de acuerdo a esta declaración, es que todos los estudiantes deben aprender juntos siempre que sea posible, haciendo caso omiso de las dificultades o la diversidad.

De esta manera, las escuelas deben reconocer las diferentes necesidades de sus aprendientes, responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje garantizando una enseñanza de calidad por medio de programas de estudios apropiados, buena organización escolar, utilización certera de los recursos y asociación con sus comunidades. A partir de esta declaración, los paradigmas de atención a la diversidad han reformulado sus concepciones de discapacidad y de atención, junto con las prácticas docentes que fueron adoptando diversas configuraciones en virtud de los cambios sociales, culturales y epistemológicos.

El Ministerio de Educación de la Nación (2019) considera que el concepto de educación inclusiva, en los últimos años, se instaló como eje central de los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por pertenecer a una familia humana, tenemos igualdad de derechos y para ejercerlos, requerimos equidad. Con respecto a la educación, cada estudiante, como sujeto de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad

que promueva aprendizaje a lo largo de toda la vida; por ende, las personas tenemos derecho a participar de manera equitativa en una educación donde se acepte y valore la diversidad, y en una escuela que potencie el desarrollo de cada uno de sus aprendientes.

La inclusión radica en permitir la pertenencia a una comunidad educativa que valore y aprecie a cada singularidad, se trata de avanzar hacia un sistema educativo que incluya y esté preparado para atender las necesidades de cada uno de sus estudiantes. Si bien el estado tiene un rol garante en el derecho a una educación de calidad, la educación inclusiva constituye una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

El estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), este modelo considera que la discapacidad es un constructo dinámico, un concepto que evoluciona, resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta.

De este modo, la ley de Educación Nacional n° 26.206 en su artículo 11 inciso n) expresa que deben presentarse propuestas pedagógicas que permitan el máximo desarrollo de las posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de los derechos de cada sujeto.

Dentro del apartado de educación especial, el artículo 43 postula que deben establecerse los recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas del aprendiente con discapacidad, con el objeto de brindarle la atención interdisciplinaria y educativa que otorgué lugar a la inclusión desde nivel inicial; asimismo el artículo 44 inciso a) sostiene que la escuela especial debe posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales; y el inciso b) postula que deben contar con personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los docentes de las escuelas de niveles.

Al mismo tiempo, el Consejo Federal de Educación, a través de la resolución n° 311/16 aprobó el documento correspondiente a la “Promoción, acreditación,

certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”, la misma expresa los derechos de los estudiantes con diversidad funcional y sus familias, con el objetivo de propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Dentro de los puntos que aborda esta resolución, se establecen los siguientes: las escuelas tienen prohibido negar la inscripción de un aprendiente por motivos de discapacidad, negarla es un acto de discriminación; las autoridades educativas no pueden obligar a un estudiante a asistir a una escuela especial, deben garantizar las condiciones necesarias para que el sujeto con diversidad funcional aprenda en igualdad de condiciones; la intervención de la modalidad especial debe limitarse a brindar apoyo y recursos que mejoren la inclusión; además resuelve que los estudiantes que cursan con Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión debe ser evaluado de acuerdo a los contenidos de su proyecto.

Por otra parte, en el subportal de educación de la provincia de Santa Fe se encuentra publicado un documento denominado “Acuerdos básicos para el abordaje de la educación de las personas Sordas en el marco de las escuelas especiales de Sordos”.

Este acuerdo establece a la escuela especial como espacio para propiciar y enriquecer la pertenencia a la cultura Sorda, para redefinir y repensar el hacer pedagógico a partir de las características que definen a los Sordos; además aborda la idea de una escuela bilingüe que genere contextos accesibles para aprendientes con sordera. También hace mención a la importancia del referente cultural dentro de la escuela; la presencia de un referente Sordo contribuye a la creación de espacios que propician procesos de identificación, la posibilidad de que se registre y valore la palabra de un otro desde la experiencia de vida y constituye una referencia de transmisión de la Lengua de Señas y un modelo lingüístico.

Las prácticas docentes en el marco de la educación para Sordos

Al momento de indagar las prácticas educativas formales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, se deben considerar los diferentes actores que

intervienen en este proceso y que confieren significado al acto de enseñar: "(...) un sujeto - de lenguaje y de conocimiento - inserto en un medio social y cultural determinado predominantemente letrado; un docente - sujeto de aprendizaje y de saber - y un objeto de conocimiento particular - el lenguaje escrito - cultural e histórico". (Baez, 2009, p. 25).

Divito, Pahud y Barale (2003) desde una perspectiva teórica atravesada por la pedagogía y la epistemología, conciben la práctica docente como una situación humana particular, única, intencional y ética que se desarrolla dentro de espacios institucionales logrando su especificidad en una multiplicidad de funciones, además, su organización debe contemplar las relaciones intersubjetivas que la configuran y las opciones epistemológicas que la sostienen, por lo tanto, investigar prácticas pedagógicas implica poner de manifiesto la multiplicidad de condicionamientos a los que se encuentran sujetas. (p.178).

La interpretación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita a niñas y niños con sordera se encuentra sujeta a las múltiples discusiones e interpretaciones que subyacen en todo campo social y cultural, junto con las concepciones que los docentes, la institución escolar, los profesionales implicados en los procesos de aprendizaje y el entorno social sustentan, en términos de las expectativas de la enseñanza y de los aprendizajes a construir por cada sujeto.

De este modo, Ferreiro (1997) considera la utilidad de preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido un niño o una niña a la lengua escrita, y como se presenta este objeto en los contextos escolares, ya que ninguna práctica pedagógica es neutra, todas se encuentran apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje; según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y de acuerdo a como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como "convencionales" o como "aberrantes".

Históricamente, la educación en las escuelas para Sordos se fue elaborando en base a esfuerzos clínicos y terapéuticos en función de un modelo oyente del desarrollo y un funcionamiento lingüístico - cognitivo, en el cual la adquisición de la lengua oral fue el objetivo principal.

En consecuencia, Baez (2009) y Ferreiro (2000) postulan que la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura se planteó como la adquisición de una técnica centrada por un lado en el trazado de letras, y por otro como técnica de la correcta oralización de un texto, solo después de haber dominado la técnica surgirían la lectura expresiva resultado de la comprensión y la escritura eficaz resultante de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor.

De este modo, el trabajo escolar se ha focalizado en la lectura y escritura de oraciones simples, listados de palabras o simples textos breves que derivaron en escasas oportunidades para leer y escribir textos comunicativos y reflexionar sobre los mismos en el ámbito escolar.

Baez (2003) ya destacaba la necesidad de replantear los contextos educativos desde el concepto más general de multilingüismo - multiculturalismo, que también implica asumir la necesidad de los Sordos de acceder significativamente a la lengua escrita, necesidad inherente a todos los sujetos que se encuentran inmersos en una cultura letrada. Cuestión que constituye un gran desafío para educadores e investigadores al considerar que la lengua de señas de la minoría Sorda, es una lengua ágrafa.

Alisedo (2004) citado por Baez (2009, p. 44), define a la lengua gráfica como un código lingüístico propiamente dicho, complementario de la lengua fónica correspondiente; así desde esta postura se propone el aprendizaje de la escritura y la lectura sin mediación de la oralidad. De esta manera, en esta investigación se adopta una concepción de alfabetización en la que la escritura implica la construcción de un sistema de representación de la lengua y no el aprendizaje de un código de transcripción de las unidades sonoras; se cree que esta concepción es el punto desde el cual pensar y abordar el proceso de alfabetización de un aprendiente Sordo.

En este sentido, la autora considera necesario articular una perspectiva socio - antropológica de la sordera con una perspectiva psicogenética de la alfabetización, que permita dar cuenta de las particularidades de los procesos cognitivos desarrollados por poblaciones que comparten el mismo sistema de escritura, español escrito, pero cuyas diferencias se establecen a partir de las lenguas que

disponen como punto de partida para el aprendizaje y de los modos de socialización relativos a la lengua escrita que inciden en la construcción de sus saberes.

La modalidad para la enseñanza de la lectura y la escritura a un aprendiente Sordo adoptada por los educadores, se establecerá de acuerdo a la singularidad de cada sujeto y a las particularidades de la sordera.

De este modo, si el sujeto presenta restos auditivos el proceso de adquisición puede ser abordado mediante la vía fonológica empleando un enfoque fonético que, de acuerdo a Defior Citoler (1996), se centra en la enseñanza de las correspondencias entre grafía y sonido, priorizando la decodificación y el reconocimiento de letras y palabras.

En cambio, en las sorderas profundas, se debe optar por una modalidad diferente que contemple el uso de la lengua de señas y de la vía visual, así desde un método de aproximación global, que prioriza la comprensión de los significados, se interviene para que el sujeto Sordo comprenda que las señas que emplea en su lengua y sus significados se representan en palabras formadas por letras y sílabas.

Las prácticas pedagógicas actuales se enmarcan dentro de modelos educativos bilingües que valorizan la lengua de señas como lengua natural de la persona Sorda y como lengua de instrucción. Cabe señalar que el binomio “bi” en algunos casos se ha traducido como lengua de señas / lengua oral, pero durante los últimos diez años se ha referido más frecuentemente a lengua de señas / lengua escrita, es decir, supone la utilización de la LSA como primera lengua y la enseñanza del español escrito como lengua segunda.

Se trata de trabajar en base a dos lenguas, respetando la autonomía y diferencias de ambas, estructurando planes educativos que no afecten la experiencia sociolingüística de cada sujeto.

La Educación Bilingüe Bicultural propone dirigir su atención a la creación de una identidad bicultural confortable, al permitir al niño desarrollar sus potencialidades dentro la cultura Sorda, y aproximarse a través de ella a la cultura oyente mayoritaria. A fin de lograr esta aspiración, el enfoque bilingüe (...) propone utilizar la lengua de señas

de la comunidad a través de agentes provenientes de ésta, para permitir el acceso rápido y natural del niño Sordo al currículum y utilizar agentes de la comunidad oyente - maestros de Sordos - para que el niño Sordo tenga acceso a la lengua oral y escrita de esta comunidad y vea potenciado con este contacto de inmersión su adaptación e integración a ésta. (Behares y Massone, 1990, citados por Behares, 1993, p.41).

La educación bilingüe para Sordos debe considerar un diseño accesible lingüísticamente a través del uso de la lengua de señas, pero eso no es suficiente si no se encuentra pensada para que sea visual y culturalmente accesible. Una escuela de estas características, debe contemplar el respeto por la cultura de la comunidad Sorda e implementar un entorno lingüístico apropiado, que otorgue la libertad de ejercer la comunicación desde una lengua propia. Así, desde su lengua, la persona Sorda podrá hacer uso de sus capacidades lingüísticas y aprender otras lenguas desde la lectura y la escritura. (Veinberg, Macchi y Zgryzek, 2005).

Las Tecnologías de Información y Comunicación: recurso pedagógico en el proceso de alfabetización

Las prácticas tradicionales de alfabetización se han visto movilizadas a partir de la aparición e incorporación, en los contextos áulicos, de dispositivos tecnológicos que ofrecieron un nuevo y diferente soporte para la circulación de múltiples materiales letrados.

Carretero y Castorina (2012) hicieron alusión a que toda noción de alfabetización es relativa a un espacio y tiempo determinado, de este modo es posible hablar de procesos de alfabetización que corresponden al actual tiempo histórico que se encuentra atravesado por este recurso que permite novedosos modos para la producción de textos, sin embargo esta cuestión no implica que niños y niñas no deban afrontar los desafíos y resolución de interrogantes que les propone la comprensión del funcionamiento de las marcas escritas.

La incorporación de los dispositivos tecnológicos en las aulas ha generado, de acuerdo a Coll (2011), expectativas que deben ser comprendidas como un

potencial que puede o no hacerse presente en función del contexto en el que los recursos tecnológicos son utilizados, por lo que son los contextos de uso, y en el marco de los mismos la finalidad que se persigue con la inclusión de las tecnologías, los que determinan su capacidad para transformar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las tecnologías de la información y la comunicación se han establecido como una eficaz herramienta que posibilita hacer uso de estrategias pedagógicas que pueden contribuir al proceso de construcción del sistema de lectura y escritura. Considerando el proceso de alfabetización de niños y niñas con dificultades en la audición, resulta esencial el aprovechamiento de las pantallas como una valiosa estrategia visual, así es como Baez (2012) afirmó que las tecnologías de escritura y para la comunicación han ofrecido un gran soporte para que miembros de la comunidad Sorda continúen avanzando en sus conocimientos sobre la lengua española escrita.

En este sentido, Folco (2010) planteó que el fuerte impacto generado por las imágenes, la interactividad, la posibilidad de desarrollar actividades de acuerdo a las necesidades singulares, los diversos modos de comunicación y el particular atractivo que los dispositivos tecnológicos despiertan en niñas y niños, convierte a las tecnologías en un importante instrumento complementario que puede enriquecer y ampliar los procesos de alfabetización.

Antecedentes

A partir de la búsqueda y consulta de recursos bibliográficos y de internet, se pudo dar cuenta de la existencia de antecedentes e investigaciones dedicadas a estudiar, conocer y reflexionar acerca de la educación de las personas Sordas en Argentina y en otros países.

En primer lugar, se mencionan publicaciones de investigaciones realizadas en nuestro país que abordan la temática del Sordo y su alfabetización, junto con aquellas que se acercan de forma más específica a la temática de esta investigación y que posibilitan establecer vínculos a partir de los resultados obtenidos

Así se encontró que Divito, Pahud y Barale (2003) realizaron un trabajo cuyo objetivo fue presentar el desarrollo de una experiencia llevada a cabo desde el año 1999, centrada en la búsqueda de estrategias, alternativas a las tradicionales, para enseñar a leer y a escribir a niños Sordos que se iniciaban en la escolaridad formal. La misma fue llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación “Teorías Pedagógicas y Prácticas Docentes” de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. La experiencia se realizó con un grupo de niños Sordos pequeños del Servicio “Jean Piaget” del Centro Educativo n° 21; éste estaba iniciándose en la construcción de un modelo alternativo, al tradicional oralismo, basado en el respeto por la persona Sorda y su lengua. El plan de trabajo fue pensado para el trabajo con los niños y niñas, con los padres y los docentes en torno a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Entre los ítems a trabajar se encontraban el uso social de la lengua escrita, reconocimiento de diferentes tipos de textos, búsqueda de indicadores que posibiliten la comprensión y exploración de información en diferentes referentes escritos, producción de textos dictados por docentes, escritura espontánea y desarrollo de la creatividad y autonomía.

A su vez, se menciona a Baez (2009), quien junto a su equipo de investigación desarrollaron el proyecto “Lenguaje, Escritura, Aprendizaje y Sordera” (L.E.A.S) a partir de las necesidades expresadas y asumidas institucionalmente por un grupo de docentes de una escuela especial para Sordos de la ciudad de Rosario. Éste constituyó una experiencia de investigación - acción y procuró contribuir al mejoramiento cualitativo de la alfabetización inicial de una comunidad de

aprendizaje específica. A partir de una modalidad basada en el diálogo y desde la propia experiencia y expectativas de los docentes que participaron, se trabajó en la construcción de conocimientos respecto de los procesos de aprendizaje que desarrolla el alumno Sordo, y en la reconceptualización del rol docente en pos de superar posturas didácticas reduccionistas.

Al mismo tiempo, Baez (2009) hace referencia al “Proyecto de investigación - acción para la alfabetización de jóvenes Sordos y capacitación de docentes” desarrollado en Rosario a lo largo de dos años (2007 - 2009) por un grupo de investigadores. Éste tuvo como meta contribuir a la promoción de una mejor calidad de alfabetización en miembros de la comunidad Sorda. La experiencia desafió nociones vigentes en ámbitos educativos y sociales relativas a: los preconceptos existentes sobre la alfabetización, las posibilidades de alfabetización de los Sordos, la dificultad de enseñar en contextos bilingües y el empleo de medios informáticos en contextos de enseñanza; estas nociones han sido problematizadas en el marco de este proyecto y aportaron evidencias producidas por los propios Sordos (revistas, fotos, filmaciones), que se transformaron en materiales adecuados a otros contextos de enseñanza, como disparadores u objetos de análisis. Además se resalta el empleo de la computadora como una herramienta para facilitar la resolución de situaciones específicas relativas a la escritura, que ofrece múltiples posibilidades para la reflexión sobre aspectos propios del lenguaje escrito difícilmente accesibles de forma manuscrita.

Por su parte, Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán (2011) realizaron un estudio cuyo objetivo fue indagar y comparar el desempeño social de niños con sordera profunda con edades comprendidas entre los siete y doce años, asistentes a tres instituciones especializadas, una de ellas de corriente oralista y las otras dos correspondientes a modelos bilingües, de la ciudad de Córdoba, Argentina. También los padres de los niños y los docentes formaron parte del estudio. En estas instituciones los niños concurrían a realizar actividades educativas o de estimulación fonoaudiológica y psicológica, cuyos objetivos variaban de acuerdo a las características que adoptaba cada una de ellas. Los resultados destacaron valores superiores en la dimensión sobreconfianza / celos / soberbia en aquellos niños que concurrían a la institución oralista, además estos niños no hablaban

mediante lengua de señas, lo que podría suponer que ello contribuiría a un crecimiento más individualizado y solitario. En cambio, las otras dos instituciones, en la cual había intercambios entre Sordos y oyentes, se sostenía que mediante el modelo educativo bilingüe se brindarían mayores recursos y posibilidades de establecer relaciones sociales afectivas, evitando las dificultades que puedan surgir al momento de vincularse con pares.

Estos investigadores concluyeron postulando que en nuestro país, durante el momento histórico en el que realizaron su estudio, no existía un consenso acerca de cuál es la estrategia o modelo a seguir en la educación de personas Sordas, junto con la falta de políticas educativas nacionales que sostuvieran un modelo óptimo de enseñanza. Sin embargo, consideraron que el modelo bilingüe sería el que responde de forma más acabada a las necesidades de los Sordos, sin ser esto una respuesta universal, ya que deben ser consideradas las particularidades de cada sujeto.

En Mendoza, Alonso (2006) describe su experiencia llevada a cabo en dos escuelas de Sordos pertenecientes a dos departamentos de la provincia, el objetivo de esta investigación estuvo centrado en el relevamiento de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura y de las estrategias aplicadas por los docentes de las escuelas.

Por otro lado, Yarza (2015) en su tesis de maestría, titulada “Comunidad Sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas Sordas adultas sobre la lengua escrita”, se propuso indagar sobre las representaciones sociales acerca de la lengua escrita que han construido las personas Sordas adultas como miembros de la comunidad Sorda. De esta manera, se planteó reconstruir las historias de vida de personas Sordas adultas enfocadas en la lengua escrita para luego, describir las representaciones sociales que han construido sobre este tema y establecer relaciones entre las representaciones sociales identificadas, específicamente sobre la alfabetización, uso del español escrito y nivel de competencia. Por último, este estudio se centró en la interpretación de los sentidos y significaciones que emergen de las representaciones sociales desde la perspectiva de la comunidad Sorda. Los

participantes fueron tres personas Sordas adultas de la ciudad General Roca, a su vez miembros activos de la Asociación de Sordos de Río Negro (ASRN), en Argentina. Luego, Yarza (2018) publicó un artículo titulado “Alfabetización de la Comunidad Sorda: la mirada de los protagonistas”, basado en las investigaciones desarrolladas en la tesis mencionada.

Desde la Psicopedagogía, Costa (2011) en su trabajo de tesis, se propuso lograr una aproximación al conocimiento de las representaciones sociales acerca de la alfabetización del niño con sordera, sostenidas por docentes Sordas y oyentes de una escuela especial y una escuela primaria común de la ciudad de Rosario, Argentina. Para ello, llevó a cabo un análisis de las formas de enseñanza para los procesos de lectura y escritura de los Sordos, comparando las estrategias utilizadas entre tres grupos de docentes: Sordas para niños Sordos, oyentes para niños Sordos y oyentes para niños oyentes con Sordos integrados en el aula.

Previamente, Pintagro (2006) realizó una revisión bibliográfica basada en los aportes de la psicología cognitiva acerca del procesos de lectura y escritura de los niños Sordos, a partir del proceso de lectura y escritura de niños oyentes.

Con respecto a las investigaciones realizadas en otros países, se han encontrado antecedentes que muestran que la alfabetización de Sordos es un tema de interés en Chile.

Así Lissi, Grau, Raglianti, Salinas y Torres (2001), se propusieron identificar los diferentes enfoques y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura empleados en distintos establecimientos que atienden a niños Sordos, y describir las percepciones de los docentes acerca de las dificultades que enfrentan sus alumnos en la adquisición de la lectoescritura. Para ello, se llevaron a cabo grupos focales en cinco establecimientos y contaron con la participación de 40 profesores especialistas en la atención de niños Sordos. Los resultados permitieron identificar necesidades, dificultades y expectativas de los participantes en relación al proceso educativo con alumnos Sordos.

A su vez, Lissi, Svartholm y González (2012) revisaron los antecedentes sobre el enfoque bilingüe en la educación de Sordos, describiendo cómo fue su

incorporación a la educación de los Sordos en Chile. Además, analizaron la forma en que la lengua de señas puede ser empleada para enseñar lengua escrita en contextos educativos bilingües, a través del análisis de ejemplos tomados de clases para niños de primer ciclo básico de una escuela de Sordos. Las autoras concluyeron destacando la implementación de la educación bilingüe, ya que ésta contribuye a un desarrollo pleno de la persona Sorda, al potenciar la construcción de la lengua de señas como primera lengua y al permitir su uso para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, a través del uso de la lengua escrita.

Posteriormente, Herrera Fernández, Chacón Macchiavello y Saavedra Coronado (2016) evaluaron 57 producciones escritas realizadas por 43 estudiantes Sordos chilenos de 1° a 4° año básico, con el objetivo de monitorear la enseñanza del español como segunda lengua, y sus conclusiones muestran que los textos producidos por estudiantes Sordos bilingües presentan características similares a las de los producidos por aprendices de segundas lenguas.

Por otra parte, en Venezuela, Morales (2006) publicó un artículo cuyo propósito fue brindar consideraciones acerca de los implantes cocleares, especialmente en niños Sordos con el fin de llegar a una reflexión pedagógica, lingüística y ética sobre el uso de los mismos. La autora resalta de manera crítica los riesgos quirúrgicos y las prolongadas rehabilitaciones que debe atravesar una persona Sorda al ser implantada, además, los implantes cocleares no brindan soluciones, por el contrario, considera que traen más complicaciones. A su vez, hace referencia a los padres de niños o niñas con sordera, quienes buscan en los implantes una solución mágica al problema de audición, ya que se sostiene la idea de que por medio de un implante, será posible adquirir progresivamente la audición y rehabilitar hasta adquirir el habla.

Citar este artículo resulta de interés considerando que actualmente gran parte de los niños y las niñas que presentan una patología auditiva, desde edades tempranas, son sometidos a intervenciones de implantes cocleares.

Estos antecedentes, en su mayoría, coinciden entre sí al otorgar reconocimiento a la adquisición y empleo de la lengua de señas y muestran la

primacía del enfoque bilingüe en los contextos educativos para Sordos. De este modo, se busca conocer e investigar las concepciones, enfoques y prácticas que subyacen de la realidad educativa de la escuela para Sordos en la ciudad de Venado Tuerto.

Metodología

En este trabajo se propone conocer, describir y analizar las estrategias pedagógicas utilizadas en la alfabetización de niñas y niños con sordera por docentes de una escuela especial para Sordos e hipoacúsicos desde en un enfoque cualitativo. Éste, de acuerdo a Hernández Sampierí, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2008) puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, documentos y grabaciones; además, es naturalista ya que estudia personas u objetos en sus contextos naturales, e interpretativo porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan. (p.44).

Este enfoque proporcionará amplitud y profundidad de datos, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno. Por ello, se hará foco en el conjunto de actores educativos en relación a sus prácticas e intervenciones, a las políticas educativas que las avalan y sus expectativas futuras con respecto a la educación, alfabetización y derechos de las comunidades Sordas.

Por ende, considerando los aportes de Behar Rivero (2008), se trata de una investigación de alcance exploratorio y descriptivo, ya que posibilita destacar aspectos fundamentales del tema y caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Los objetivos de los estudios descriptivos radican en describir la estructura de los fenómenos, su dinámica e identificar aspectos relevantes de la realidad. (p. 21).

De este modo, se presenta un diseño no experimental, en tanto no se pretenden manipular variables, sino describirlas tal como se presentan en su contexto; y transversal, ya que se tomarán los datos en un momento determinado, y no se pretenden hacer varias mediciones para observar cómo las variables se modifican en el tiempo. Se trata de un diseño de campo, en el que los datos de interés serán recolectados de manera directa de la realidad.

Elección de la institución

Al momento de plantear el tema de esta investigación, ya se conocía la existencia de la escuela, desde la cual se brinda acompañamiento a las trayectorias educativas de aprendientes con dificultades auditivas. Por ello, al diseñar el trabajo de campo a realizar, se optó por la elección de dicha institución ya que allí se contaría con las voces de profesionales capaces de brindar datos específicos para poder dar respuesta a los interrogantes que guían el presente trabajo.

El equipo pedagógico de esta institución se encuentra conformado por cinco docentes para Sordos, docente de educación artística, profesor de educación física, un psicomotricista, junto con la directora y el gabinete conformado por tres profesionales del área de la psicología, psicopedagogía y fonoaudiología.

Dicha escuela pertenece a la gestión de educación pública estatal de la provincia de Santa Fe y comprende el nivel inicial y primario, junto con el servicio de apoyo a la integración escolar, por ende, los aprendientes concurren a la escuela especial y a las escuelas de niveles de manera simultánea.

En la escuela especial se desarrollan diversas actividades a modo de taller, tales como educación artística, expresión corporal, teatro, psicomotricidad y formación ciudadana con el objetivo de enriquecer la identidad, la pertenencia y el conocimiento acerca de los derechos de las comunidades Sordas. Por su parte, los módulos pedagógicos correspondientes a la educación formal, elaborados en función de los proyectos de inclusión, se desarrollan en las diferentes escuelas de nivel inicial y primario de la ciudad a las que los aprendientes concurren.

Participantes

La población seleccionada para esta investigación está conformada por cuatro docentes especiales para Sordos, junto con la psicopedagoga y la fonoaudióloga del gabinete de la escuela. El número de participantes a entrevistar se determinó de acuerdo a la posibilidad de acceder a realizar las entrevistas considerando los tiempos de la institución educativa.

Con respecto a la cantidad de participantes, se adhiere a lo postulado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) en cuanto a que

en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca es la indagación cualitativa en profundidad, y la indagación de casos, participantes o problemáticas que ayuden a comprender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación. De esta manera, es posible decir que la muestra seleccionada es perteneciente a la muestra de casos - tipo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización.

Resulta pertinente realizar una breve descripción del rol que desempeñan dentro de la escuela cada una de las participantes de esta investigación.

Así se contó con la participación de una docente de grado, que desarrolla su labor en nivel primario y secundario; durante la etapa en que se recolectaron los datos de este trabajo, se encontraba realizando durante el turno mañana, un reemplazo en una escuela de nivel mediante su rol de intérprete de Lengua de Señas Argentina junto con el acompañamiento pedagógico a un grupo de cinco aprendientes Sordos que cursan quinto grado, mientras que en el turno tarde brinda el taller de Formación Ciudadana a este grupo.

Otra de las docentes ejerce los siguientes roles: por un lado, se encuentra a cargo de las integraciones en nivel Secundario, en las que realiza el abordaje pedagógico brindando apoyo y estrategias para la interpretación de textos y realización de consignas; a su vez trabaja con la comunidad educativa de la escuela inclusiva informando acerca de la discapacidad auditiva y asesorando a docentes mediante estrategias para trabajar dentro del aula. Por otro lado, en la escuela para Sordos, se encuentra realizando un trabajo específico sobre la adquisición de la lengua de señas, con un grupo de niños Sordos que presentan una estructuración de lenguaje mínima que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, participó una docente de grado que actualmente se encuentra a cargo del nivel inicial de la institución; esta brinda los contenidos durante las dos jornadas en la que asisten los niños y las niñas, mientras que las demás jornadas

se desarrollan en jardines inclusivos y su rol consiste en el acompañamiento de los mismos, junto con el asesoramiento a las docentes.

La siguiente docente participante, también trabaja en el campo de la inclusión escolar y dentro de la institución realiza apoyo pedagógico dos veces a la semana. Su trabajo abarca las adaptaciones curriculares y de acceso dentro del aula, además de la labor constante con la docente de la escuela de nivel, ya que los contenidos son trabajados previamente por la docente integradora, con el fin de garantizar el acceso y la comprensión de los temas que se desarrollarán posteriormente en las clases; a su vez se decide cómo adecuar, es decir, que conocimientos transmitir de acuerdo a las necesidades de cada sujeto.

Por otra parte, participaron miembros del gabinete escolar; en este espacio se realizan las admisiones de los estudiantes y luego junto con la directora de la institución, se decide cual es la estrategia educativa para cada sujeto que ingresa a la escuela. La psicopedagoga se ocupa de acompañar al docente integrador cuando surgen dificultades, además asesora y brinda estrategias a los docentes de la escuela de nivel e interviene ante las dificultades que puedan surgir en el niño o niña. Por su parte, el rol de la fonoaudióloga radica en la evaluación y seguimiento del estado auditivo.

Cabe destacar que más allá del rol particular de cada uno, el equipo pedagógico trabaja en conjunto abordando la realidad y particularidad de cada sujeto en su totalidad, en pos de garantizar la inclusión social y educativa.

Instrumentos y procedimientos

Desde un principio se consideró dar comienzo a la recolección de datos a través de visitas y observaciones de las jornadas que se desarrollan en la institución, con el objetivo de establecer vínculos con la comunidad educativa, para despertar el interés y la voluntad por participar. De este modo, todos los encuentros acontecieron dentro de la escuela, lo que brindó la posibilidad de dar lugar a la descripción y comprensión del contexto, de las actividades que se desarrollan y de los miembros de la institución.

Hernández Sampieri et al. (2010) sostienen que la primera tarea es explorar el contexto seleccionado inicialmente y hacer una inmersión total dentro del mismo, lo que significa visitarlo, evaluarlo y considerar nuestra relación con ese contexto. Del mismo modo, en palabras de Spedding (2013), la gente tiene que acostumbrarse a la presencia de una persona extraña y abrirse a la comunicación, a la vez que el / la investigador / a tiene que aprender cuales son las ocasiones, es decir los tiempos disponibles de los informantes, y los modos de abordar los temas de interés

Ello se alcanzó luego de transcurrir sucesivamente a la escuela durante un periodo de un mes y medio. Durante dicho periodo, fue posible presenciar y observar el desarrollo de clases pedagógicas, artísticas y talleres de formación de ciudadana; al mismo tiempo se establecieron diálogos con los docentes, quienes predispuestos ofrecían sus relatos acerca de la institución, su historia y sus funciones dentro de ella.

Las observaciones tuvieron lugar en la sala de nivel inicial conformada por niños y niñas cuyas edades abarcan entre los 3 y 5 años, además se presenció el desarrollo de clases pertenecientes al primer ciclo de educación primaria, específicamente en primer grado en el cual se trabajan los periodos iniciales de la adquisición de la lectura y la escritura.

Por último, fue posible observar el desarrollo del taller de formación ciudadana que se encuentra destinado a un grupo de cinco sujetos hablantes de LSA que conforman quinto grado, este corresponde al denominado segundo ciclo de la educación primaria básica; cabe aclarar que la conformación de dicho grupo no responde a la edad cronológica establecida para esta etapa del nivel primario, sino que se constituye de acuerdo a las modalidades de aprendizaje y a las particularidades lingüísticas alcanzadas.

El instrumento utilizado fue la realización de entrevistas semiestructuradas, mediante las cuales fue posible desplegar un diálogo flexible, brindando a los participantes la libertad de proporcionar datos referidos a sus opiniones, conductas, concepciones y expectativas, al mismo tiempo que se mantuvo la direccionalidad necesaria para dar respuesta a los interrogantes de la investigación. Las entrevistas

semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planificadas que pueden ajustarse a los entrevistados, es decir, son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Las entrevistas se realizaron de forma oral y fueron grabadas en formato audio bajo el permiso de cada participante; la decisión de disponer del material en este formato radica en la facilidad que aporta para la transcripción de las entrevistas, además posibilita un análisis fiel de los datos otorgados por las participantes.

Los ejes de las entrevistas realizadas a las participantes estuvieron centradas en los siguientes puntos:

- Concepciones de la sordera y persona Sorda.
- Perspectiva acerca de la lengua de señas, la oralidad y la alfabetización.
- Objetivos de la institución.
- Metodologías y estrategias de abordaje.
- Inclusión educativa.
- Rol de las políticas educativas para estudiantes con dificultades auditivas.

Procesamiento y análisis de los resultados

Finalizada la etapa de recolección y luego de haber realizado las entrevistas y su correspondiente transcripción, se dispone de datos a partir de los cuales será posible arribar a conclusiones que apunten a esclarecer el problema formulado en los inicios del trabajo. De esta manera se propone establecer ciertas categorías de análisis para los datos obtenidos, considerado las variables iniciales expuestas en los objetivos y en el recorrido teórico.

El análisis de los datos recolectados fue realizado de manera cualitativa. “Por análisis de datos cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones”. (Spradley, 1980, citado por Rodríguez Sabote, 2003, p. 2). Además, este proceso de análisis cualitativo se caracteriza por su forma cíclica, apartándose de las estructuras

lineales, ya que se encuentra sujeto a una estructura circular y recurrente que implica flexibilidad y apertura frente a los datos.

A su vez, se adhiere a Behar Rivero (2008) cuando sostiene que los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario “hacerlos hablar”, encontrarles significación. En ello consiste el análisis, interpretación y discusión de los datos resultantes, el propósito radica en poner de relieve todas y cada una de las partes del conjunto que proporcionan respuestas a los interrogantes de la investigación, es decir, a los problemas formulados. (p. 80).

Resultados

Los datos recolectados a partir de las entrevistas permitieron identificar las concepciones que prevalecen en los discursos de las participantes en torno a su labor en la educación para personas Sordas. A continuación, se presentan los resultados, agrupados de acuerdo a categorías temáticas; además se incluyen citas textuales² que muestran lo expresado por las participantes acerca de los temas abordados.

La escuela especial para Sordos e Hipoacúsicos

Indagar y conocer los fines pedagógicos, sociales y culturales que se sostienen en el Proyecto Educativo Institucional junto con las expectativas de las docentes y del gabinete de la escuela, resultó un tema de interés ya que constituye un gran aporte desde el cual analizar e interpretar las prácticas educativas que allí acontecen.

Es posible afirmar, a partir del consenso evidenciado en las respuestas de las participantes, que el objetivo radica en la inclusión total de cada persona Sorda que forma parte de la institución. La inclusión a nivel social y cultural constituye uno de los objetivos primordiales, de esta manera, se trabaja creando nexos con instituciones sociales y comunitarias que dan lugar a la realización de actividades prácticas y visitas a diversos espacios con la finalidad de conocer sitios importantes de la ciudad.

Este tipo de actividades se realizan desde el taller de formación ciudadana con el objetivo de contribuir al logro de la mayor autonomía posible, venciendo las barreras comunicacionales y nutriendo a cada sujeto de herramientas para la búsqueda y despliegue de sus intereses. Además, comprender y desarrollar el valor de pertenecer a una cultura bilingüe, junto con la valoración y el respeto por su

² Se utiliza el término “Docente 1, 2, 3 y 4” y “Miembro de gabinete 1 y 2” para citar los relatos pertenecientes a docentes, psicopedagoga y fonoaudióloga, ya que se pretende resguardar sus identidades.

lengua materna, forman parte de los objetivos principales de este espacio de ciudadanía.

Se destaca la relevancia de promover el uso de la lengua de señas como un factor importante para la inclusión social, ya que mediante las corrientes oralistas no siempre se lograba la oralización del Sordo y las dificultades de inserción y de comunicación eran mayores.

Desde el Ministerio de Educación (2011), se planteó que estas experiencias directas permiten establecer contacto con hechos cotidianos, replicarlos y de esta manera comenzar a comprenderlos; la LSA de los educadores aporta las explicaciones correspondientes para este tipo de actividades y promueve la producción en LSA de niñas y niños Sordos. A partir de ello los aprendientes avanzan en su desarrollo hacia la construcción de conceptos vinculados a cada nuevo espacio que visitan, se trata no solo de mostrar la realidad, sino de proponer situaciones que posibiliten la interacción con la misma mediante alguna finalidad, que despierte el planteo de interrogantes, la exploración, el descubrimiento.

Por otra parte, las docentes hicieron referencia al 19 de septiembre, fecha en la que se conmemora en nuestro país el día de la persona Sorda y desde la institución se realizan proyectos para invitar a la sociedad a participar en esta jornada o se visitan espacios públicos, con el objetivo de visibilizar a la comunidad Sorda y a la escuela para Sordos de Venado Tuerto, ya que existe cierto grado de desconocimiento acerca de la misma.

Con respecto al abordaje pedagógico, el objetivo es que los aprendientes con dificultades auditivas accedan a los contenidos propuestos para el nivel inicial y para la educación primaria básica, mediante el acompañamiento que requieran durante el proceso de construcción de sus aprendizajes y conocimientos dentro de un espacio educativo que valore la diversidad y atienda a las necesidades de sus miembros.

A continuación los relatos de las docentes:

“Bueno obviamente la inclusión, totalmente es el eje de la institución que está trabajando con discapacidad, crear nexos con otra instituciones, no

solamente educativas, sino instituciones sociales, de la comunidad, buscamos, sobre todo cómo trabajamos en planta con nivel inicial y nivel primario, y en integración con todos niveles, pero sobre todo en planta, de los chicos que están en planta, buscamos esos vínculos, esa relación con otros espacios, lugares e instituciones de la comunidad próxima, conocer, vincularse, brindarle herramientas para que ellos puedan desenvolverse en forma más autónoma”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Bueno más que nada en este año se están trabajando con varios proyectos, se está trabajando con el proyecto de ciudadanía, la idea es sí que los chicos salgan, digamos, al mundo, tengan otras experiencias, conocer lugares de la ciudad que por sí solos por ahí no los conocen, o no saben que es ni para qué sirve, me parece que la idea de la escuela es apuntar más al aspecto social, a la ciudadanía más que nada, que ellos se puedan desenvolver dentro de la ciudad, conocer, saber, quienes son los actores sociales que hay en Venado, las distintas instituciones, y bueno como manejarse en la ciudad”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Que logren la mayor inserción en la sociedad posible, y obviamente que logren adquirir los conocimientos igual que los otros, o sea que logren la mayor cantidad de herramientas para desenvolverse en la vida y para avocar en sus propios intereses. (...) Que ellos logren la mayor comunicación posible, (...) ya sea a través de la lengua de señas o a través de la lengua oral. (...) Hoy creo que tratamos de tener los mismos objetivos que la escuela común, lo único que al tener un poco más personalizado, muchísimo más personalizada la educación, podemos seguir muchísimo más sus intereses”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“La parte social de los chicos, es poderlos incluir a la sociedad por eso se hace la parte de integraciones a las escuelas porque ellos al estar, al ser sordos ya están excluidos de la sociedad, entonces el proyecto es incluirlos a la parte social, a las escuelas comunes”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

La persona Sorda y su lengua

Partiendo de uno de los objetivos postulados en este trabajo, se propuso indagar cuales son las concepciones que las docentes, la psicopedagoga y la fonoaudióloga de la institución sostienen acerca de la sordera, la persona Sorda y su lengua, la LSA.

Es así que se encontró en el discurso de las docentes una concepción de la sordera como discapacidad o déficit auditivo y se hizo mención a que cada niño y niña posee su carnet de discapacidad, lo que habilita que puedan acceder a las atenciones que requieran en el marco de la salud y la educación. Al mismo tiempo, se destaca la complejidad que presentan los abordajes, ya que las sorderas no suelen ser puras, en gran parte, se encuentran acompañadas por otros déficit o patologías. Al decir de las participantes:

“Definirla como discapacidad auditiva, si bien es un concepto digamos con una mirada médica, la sordera es una discapacidad, de hecho los chicos tienen certificado de discapacidad y todos los derechos de discapacitado o que tenga otras condiciones, si en el paradigma actual estoy de acuerdo que es un paradigma de condición pero para la ley tiene que ser discapacidad. (...) De hecho no tenemos sorderas puras o chicos con componente de discapacidad auditiva pura, sino que siempre viene con componentes agregados: retraso madurativo, mental, ya al haber un desfase en la comunicación respecto de su edad madurativa adquieren una lengua en forma muy tardía entonces ya ahí se produce un desfase mental y del lenguaje y la adquisición de todas esas cuestiones”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

Aquí se encontró un testimonio que, al momento de hablar sobre la sordera, adopta el término paradigma de la condición diferenciándolo de discapacidad; resulta pertinente detenerse a pensar en el planteo de este paradigma que se enmarca desde un modelo social que apunta a la inclusión y aceptación de lo diverso, en cambio desde el término discapacidad se alude a una visión centrada en el capacitismo y que subestima las aptitudes de un sujeto.

En este sentido, resulta un disparador interesante para trabajar desde la psicopedagogía con los docentes, para aportar a la discusión sobre qué implica pensar la diversidad desde el término de condición y qué desde el término discapacidad.

“Bueno la sordera, según lo que he estudiado digamos durante mi formación, es un déficit en la audición”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Una persona con un déficit auditivo”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“La persona Sorda es la persona que no tiene ingreso de información auditiva e hipoacúsica aquella que tiene disminuido el ingreso de información auditiva. El sordo me parece que es una persona con una discapacidad, muchas veces es solamente auditiva y a veces viene acompañado con otros cuadros como retraso social o retraso intelectual, o cuando clínicos como autismo. (...) Si hablamos del sordo puro es aquella persona que tiene alterado su sistema auditivo”. (Miembro de gabinete 1, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

“A ver, la sordera es una discapacidad sensorial, y creo, o sea desde mi punto de vista no podría darte una definición de sordera más que eso porque considero que el grado de discapacidad es crucial a la hora de definir las características de la persona sorda. (...) Creo que fundamentalmente el grado de pérdida auditiva va a poder caracterizar a la persona”. (Miembro de gabinete 2, comunicación personal, 30 de Julio de 2019).

En este último relato se puede apreciar la definición de sordera como discapacidad sensorial, este modo de concebirla responde a la definición aportada por Morales (2006) en el desarrollo teórico; dicha caracterización se encuentra sustentada desde paradigmas médicos, pero al mismo tiempo, se plantea la importancia de definir a la persona Sorda de acuerdo al grado de pérdida auditiva, lo cual resulta un dato relevante ya que se hace énfasis en las singularidades de cada sujeto.

A su vez, es posible afirmar que sordera no es sinónimo de persona Sorda, las docentes sostienen una concepción social y cultural de la persona, describiéndolas como partes de una comunidad lingüística minoritaria, hablantes de una lengua propia, a través de la cual deben luchar por el reconocimiento de sus derechos.

“La persona sorda una persona con una condición. (...) Siempre yo estaba como un poco muy de acuerdo con lo que dice Skliar, él dice que hay que verlos como extranjeros dentro de su propia comunidad, porque son una minoría lingüísticamente hablando, son una minoría dentro de una cultura mayoritaria que es la cultura oyente y como tal, como minoría, debe hacerse ver, hacer valer sus derechos, luchar por todo lo que necesitan. (...) Este último tiempo están más incluidos desde lo pedagógico y desde lo social en todo sentido, hay menos barreras comunicacionales, y de todos modos una lucha constante. Pero sí creo que es una condición y es una condición en cuanto a las características lingüísticas que tiene la persona y ese es el eje, la comunicación, el eje es la lengua de señas y en función de la lengua de señas digamos que todo lo otro se tiene que ir dando con la educación, la vida social, los vínculos”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“(...) La persona sorda implica algo más que un déficit auditivo, sino que también hay que tener en cuenta la formación, la estructuración psíquica de esa persona, sabemos que las personas sordas tienen, aplican otra lógica y tienen otra forma de aprender, por eso hablamos de cultura sorda y definimos a los sordos como personas sordas, ellos mismos incluso se definen como una comunidad digamos minoritaria que hablan en una lengua particular, diferente”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

Al mismo tiempo, se buscó conocer si la lengua de señas es concebida como lengua primaria y natural de la persona, y si su aprendizaje temprano constituye un factor primordial en el aprender, en las trayectorias sociales y culturales.

Se puede afirmar la existencia de consenso entre las participantes, debido a que prevalece la concepción de la LSA como lengua primaria y natural, y es la

lengua que las docentes emplean para comunicarse con sus aprendientes, garantizando el derecho a ser educados en su lengua. Por ende, definen a la lengua de señas como propia y natural de la persona Sorda, ya que su carácter puramente visual les posibilita que la adquisición se produzca con total naturalidad. Asimismo se resalta que es la lengua que va a posibilitar la estructura del pensamiento, la construcción de conocimientos y el posterior aprendizaje de la lengua escrita y oral.

La escuela investigada en sus comienzos trabajó mediante metodologías oralistas, la comunicación se establecía a través de la lengua oral y el uso de las señas se encontraba prohibido. Las docentes, que formaron parte de esta etapa y de la transformación que fue atravesando la educación dentro de la institución, recordaron los cambios que se produjeron en las conductas de las personas Sordas cuando se comenzó a incluir el uso de la LSA.

Destacaron como fueron bajando los niveles de conductas agresivas, los gritos y los berrinches a medida que se posibilitó el despliegue de cada subjetividad a través de una forma de expresión y de comunicación propia.

De este modo, es posible afirmar que los Sordos formaron parte de prácticas que ejercían represión física, mediante la prohibición de manifestaciones corporales como medio de comunicación y expresión.

“(...) Fuimos notando que el chico al adquirir su propia lengua, que le es propia, por la cual no tiene que hacer ningún esfuerzo por adquirirla porque es natural, porque ellos son culturalmente puramente visual y la lengua de señas es visual, entonces resulta natural para ellos adquirirla. Bueno ese es el cambio primario y fundamental que hemos visto a lo largo de este tiempo, al poder ponerlo en palabras, en señas en este caso, estados de ánimo, intereses, cuestionar, todas las cosas que uno puede de las cuales hace uso de la lengua, bajo los niveles de violencia impresionantemente, porque lograron empezar a comunicarse y a poder expresar”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“(...) Es la lengua que pueden adquirir más fácilmente y más rápidamente para, me parece lo más práctico digamos, para adquirir pensamiento, para

estructurar su pensamiento, y en base a eso formar los conocimientos y todos los aprendizajes. Sin una lengua de base, es imposible adquirir conocimiento y por ahí si esperamos a que el niño Sordo aprenda a hablar, se pierde mucho tiempo, un tiempo muy importante, que son los primeros años de vida en la estructuración de pensamiento. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Si es su lengua primaria, y la lengua de ellos, la más importante.”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

“(...) Desde el sentido común y desde la pequeña formación que tuve en la facultad sí, creo que es la lengua primaria y que favorece a complementar la lengua oral, porque vos te das cuenta en los chicos que cuando están oralizados si no tienen lengua de señas, que hay acá algunos, les queda chica la lengua oral porque no es su lengua primaria, entonces es como que no tienen conceptos abstractos, en cambio con lengua de señas complementan el universo de los conceptos”. (Miembro de gabinete 1, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

En estos relatos, se hace mención a la retroalimentación que se genera entre el lenguaje y el pensamiento a medida que el sujeto progresa en la construcción de ambos, por lo que se podría inferir que las docentes deciden la construcción e implementación de estrategias pedagógicas que obedezcan al nivel de pensamiento alcanzado por los aprendientes.

Por otra parte, fue posible dar cuenta de la importancia que presenta la adquisición temprana de la lengua de señas dentro de un contexto que privilegie la presencia de referentes Sordos y la valoración de la lengua.

“(...) Y si la deberían adquirir de chiquitos, desde nivel inicial, después es la elección de cada uno, de cada Sordo”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

“(...) En nuestra comunidad no tenemos hijos Sordos de padres Sordos, tenemos hijos Sordos de padres oyentes, por lo tanto los chicos llegan a una edad aproximada de 3 - 4 años en inicial, llegan sin una lengua porque esos

papás oyentes no han podido transmitir la lengua materna a esos chicos que es la lengua de señas. De todos modos con los avances tecnológicos con respecto a años y décadas atrás son muchísimos, entonces si hay un resto auditivo aprovechable ya están equipados y esa parte auditiva aprovechable el chico ya está haciendo uso en la medida de sus posibilidades, y naturalmente se da que si necesita lengua de señas el chico la va adquirir visualmente, mirando simplemente". (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

Cabe destacar que se obtuvo un relato que desestima el carácter natural de la lengua de señas; si bien se reconoce su importancia para el aprendizaje y la construcción de lenguaje durante edades tempranas, se insiste en no descuidar la oralidad, ya que esta es la forma universal de comunicación y la lengua del grupo mayoritario oyente.

Bien, como algo natural no, mi formación es más oralista, de todas maneras (...) no puedo dejar de rescatar la importancia en las edades tempranas. (...) Yo sigo apostando a la oralidad porque creo que es la forma universal de comunicación y veo que la realidad de nuestro país nos muestra que distintos casos hace que los niños no reciban el equipamiento adecuado, ya sea audífonos o implantes, y en aquellos casos que lo reciben al equipamiento muchas veces el equipamiento no es el adecuado y muchas veces no se sostiene todo lo otro que necesita ese equipamiento para que sea factible para la oralidad, entonces termina siendo la lengua de señas un recurso muy válido, que necesita si o si el acompañamiento de la familia sino es muy difícil que el niño lo pueda sostener. (...) Y también creo que a veces las personas que están más a favor de la lengua de señas descuidan un poco la oralidad en los niños, entonces eso también va generando cierta dificultad a la hora de adquirir el lenguaje oral". (Miembro de gabinete 2, comunicación personal, 30 de Julio de 2019).

Aquí surge otra cuestión importante para considerar: los implantes cocleares u otro tipo de equipos auditivos que se utilizan actualmente. En esta institución, los niños y las niñas que transitan nivel inicial, cuyas edades rondan entre los 3 y 5

años, ya se encuentran equipados con dispositivos auditivos mientras que algunos otros se encontraban atravesando el proceso de preparación que requieren los mismos hasta ser activados.

Se cree necesario reflexionar sobre la verdadera utilidad de este tipo de dispositivos en la vida de los Sordos, ya que una de las docentes manifestó que en los padres se encuentra el deseo de que sus hijos recuperen la audición y adquieran la oralidad por medio del apoyo que brindan los equipamientos auditivos, pero desde su rol docente, puede afirmar que muchas veces eso no sucede.

En este trabajo se adopta una concepción basada en el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística de la minoría Sorda, apoyando la adquisición de la LSA como primera lengua desde la infancia temprana de cada sujeto; si bien la utilización de estos dispositivos auditivos comprende la decisión y las expectativas personales de cada familia para con sus hijos y actualmente son empleados por la población con dificultades auditivas, se considera importante reflexionar acerca de la importancia de adquirir una lengua propia de carácter natural dentro de un entorno con pares Sordos y con oyentes hablantes de LSA, y a partir de allí, emprender la enseñanza que posibilite la construcción de una segunda lengua.

Contextos educativos y comunicación

Actualmente la educación bilingüe para Sordos es el modelo que guía las prácticas de los educadores; ésta es una propuesta pedagógica que pone el acento en la educación que requieren las personas Sordas brindando respuestas a las necesidades lingüísticas y culturales de este grupo minoritario. El modelo bilingüe se apoya en la lengua de señas como primera lengua, posibilitadora de intercambios significativos y de riqueza lingüística que brinda soportes lingüísticos para acceder al aprendizaje de la lengua escrita como lengua segunda.

Por ello, resultó de interés conocer qué modalidad de enseñanza es considerada por las trabajadoras de la institución como más apropiada u óptima, y cuáles son sus representaciones acerca del oralismo, modelo educativo que caracterizó las prácticas educativas para los aprendientes Sordos a lo largo de la historia.

De este modo, se encontró que las docentes para Sordos de Venado Tuerto apoyan y optan por prácticas educativas bilingües como modelo apropiado al momento de enseñar lectura y escritura a sus aprendientes, considerando el binomio LSA y lengua escrita, con el objetivo de propiciar oportunidades de interacción y desempeño personal, grupal, social, cultural y académico.

“(...) El bilingüismo me parece necesario sobre todo con la lengua escrita, porque bueno la lengua oral sabemos que es difícil, sobre todo en la sordera profunda es de difícil adquisición, pero por lo menos sería bueno e importante que adquieran la lengua escrita para poder comunicarse con el entorno, poder entender qué es lo que está sucediendo, poder tener mayor autonomía también en la realización de su vida diaria, así que si con el modelo bilingüe estoy totalmente de acuerdo”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

Sin embargo, se mencionaron factores que obstaculizan el pleno ejercicio de una verdadera educación bilingüe para Sordos. En primer lugar, para hablar de bilingüismo es necesario estar dentro de una escuela bilingüe, pero en la ciudad de Venado Tuerto no se cuenta con escuelas de niveles que brinden una educación bilingüe intercultural, es decir, que enseñen simultáneamente en dos lenguas en el contexto de dos culturas diferentes, en este caso cultura Sorda y oyente.

“Lo que pasa digamos que en realidad el sistema educativo hoy está tratando de que los chicos no lleguen a la escuela de Sordos, o sea están tratando de incluir a todos los chicos Sordos en la escuela común, entonces es muy difícil que para que estemos hablando de un bilingüismo tendríamos que estar en una escuela bilingüe y no hay. (...) Tampoco el sistema educativo quiere que los chicos estén todo el tiempo acá, entonces es muy difícil armar una escuela bilingüe de Sordos porque en realidad te están pidiendo que lo integres en una común, entonces estamos en una dualidad, obviamente mi modo de ver sería una educación bilingüe pero hacemos lo que podemos con los sistemas educativos que ya venimos teniendo hace muchos años”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

A su vez, se presentan barreras en la comunicación dentro de las escuelas de niveles en las que los aprendientes se encuentran integrados, de allí se desprenden los reclamos que solicitan la creación de cargos en las escuelas para docentes intérpretes de lengua de señas, se considera que este sería un factor indispensable para brindar una real inclusión educativa y social de un estudiante Sordo, garantizando el derecho a la educación en su propia lengua y el respeto por su cultura, superando las barreras que puedan surgir en la comunicación.

“(...) Necesitamos intérpretes en las escuelas, estarían muchos más chicos integrados, incluidos, y bien incluidos”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

Además, se resaltó la importancia de considerar y respetar la decisión de las personas Sordas con respecto a la lengua que desean y elijan emplear al momento de comunicarse dentro de los contextos educativos formales. Considerando la diversidad que caracteriza a la comunidad Sorda, las docentes relataron que se cuenta con aprendientes hablantes de LSA y un limitado uso de la lengua oral, hablantes de LSA y lengua oral que optan por una de ellas dependiendo de su interlocutor y aquellos que deciden utilizar la lengua oral rechazando la lengua de señas.

Por otra parte, se buscó conocer los posicionamientos existentes con respecto a las corrientes educativas caracterizadas por los supuestos del oralismo y sus posibles consecuencias en la alfabetización de las comunidades Sordas. Es importante destacar que si bien este trabajo aborda y se encuentra destinado a una población conformada por niños y niñas pertenecientes a nivel inicial y primario, se indagó esta cuestión con el objetivo de dilucidar las concepciones docentes con respecto a la alfabetización desde el enfoque oralista tradicional.

Así, las docentes resaltaron que estas prácticas fueron favorables en el área de la alfabetización, ya que personas Sordas han adquirido la oralidad como lengua primaria para interactuar dentro de la sociedad oyente, por lo que es posible evidenciar, en estas comunidades, la rehabilitación del habla que proponía el modelo médico sobre el cual se sustentaba el oralismo. Además, la lengua oral era considerada necesaria para que los Sordos pudieran acercarse a la mayoría oyente.

“(…) Nos encontramos con Sordos que han logrado oralizarse, Sordos adultos, y han logrado la escritura autónoma”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Para la alfabetización te digo que han traído beneficios pero porque tienen un sistema, toda una enseñanza sistematizada de la lengua escrita que por ahí en definitiva la sistematización a veces limita un poco pero también beneficia porque estructura, pero puramente lengua oral me parece que no sería lo indicado”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“En un lado si fue favorable para ellos, ellos se pueden comunicar con la sociedad perfectamente y no se dan cuenta que es un sordo”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

Más allá de reconocer que a través del oralismo las personas Sordas han adquirido la lengua oral, las participantes manifestaron su oposición a la severa agresividad que presentaban las prácticas oralistas y el camino doloroso que atravesaron niños y niñas Sordos durante sus trayectorias escolares.

Las docentes, algunas de ellas con una formación inicial oralista, relataron la rigidez que caracterizaba a la enseñanza y el esfuerzo físico que debían realizar los Sordos para aprender una lengua que no era natural para ellos, incluso mencionaron que los propios Sordos definen estos recorridos como una tortura. También se criticó el carácter de imposición del modelo oralista, ya que no respetaba las necesidades y decisiones de la persona Sorda.

“Yo tengo la formación oralista pura, después sola tuve que ir buceando y buscando, encontrando como formarme en la lengua de señas, porque desde mis prácticas en aquel momento yo veía que naturalmente la comunicación se daba señando y no hablando, era una cuestión artificial que sucedía dentro del espacio del aula por ejemplo en aquel momento, y después era la lengua de señas, que de forma innata la van adquiriendo”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“(...) Los que somos profesores de Sordos viejos teníamos prohibidas las señas, a mí me han bajado nota en una práctica porque le indique a un chico que se siente. (...) No se podía de ninguna manera hacer ningún tipo de señas y los chicos en el recreo se manejaban con una lengua de señas de ellos, si creo que bueno se le imponía una exigencia que no todo el mundo tenía ganas de tener, ojo hay Sordos que están felices de estar oralizados pero igualmente a la lengua de señas la manejan porque la adquirieron igual”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

De esta manera, consideran que la consecuencia negativa radica en el sufrimiento que debieron atravesar las personas Sordas para adquirir una lengua a través de prácticas que demandaban grandes esfuerzos físicos, pero en cuanto a la alfabetización, para quienes pudieron adquirir la lengua oral ha resultado beneficiosa, y en aquellos casos donde no fue posible no resultó un obstáculo ya que luego los Sordos crearon sus propios espacios en los cuales pudieron adquirir y desplegar su LSA.

Finalmente, las participantes coinciden en que el punto de partida debe ser la LSA, respetándola porque es el derecho de las personas Sordas, junto con la lengua escrita y oral a la par, ya que resultan necesarias para comunicar e interactuar con la comunidad mayoritaria.

“Y creo que en el medio, como en todo, está el punto porque en realidad no todo el mundo maneja lengua de señas, de alguna manera ellos también se tienen que expresar, aunque sea con palabras claves escritas sino pueden ser oral porque la gente no siempre les va a entender, pero aunque sea escrito porque la lengua de señas no la va a tener todo el mundo”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Para mí el enfoque debería seguir las dos no sacarle ni una ni la otra, estar a la par el oralismo y la lengua de señas”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

Alfabetización

Uno de los principales análisis de esta investigación radica en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando las representaciones y concepciones que subyacen sobre las mismas, y las modalidades de enseñanza y estrategias pedagógicas empleadas por las docentes.

En la institución investigada, los contenidos propuestos por el sistema educativo para la educación formal y que son trabajados en las escuelas de niveles, son adaptados a la lengua de señas por las docentes integradoras, cada contenido, en un principio, se enseña a través de la lengua natural de las personas Sordas, luego se trabaja mediante lengua escrita y además, si es posible, en lengua oral.

Allí es posible observar las modificaciones que se realizan a partir del currículum para atender la diversidad y a la individualidad; estas adaptaciones curriculares son denominadas “de acceso” y consisten en modificar recursos materiales o de comunicación con el fin de garantizar el acceso a los contenidos. Las participantes resaltaron que trabajan con materiales propios elaborados por ellas o con recursos de otras áreas que son adaptados para enseñar lectura y escritura a Sordos.

La alfabetización se entiende como la capacidad de construcción y apropiación de la lengua escrita, ejerciendo cierto dominio sobre ella para comprender y reflexionar sobre las marcas gráficas, tanto en sus funciones pedagógicas como sociales.

El proceso de alfabetización de un aprendiente Sordo fue definido por las participantes como complejo y extenso, además es un proceso particular que se define de acuerdo a la singularidad de cada sujeto.

“La alfabetización es un proceso largo obviamente, mucho más largo que un chiquito oyente (...) cada uno te va a presentar una dificultad diferente y que no tiene solamente que ver con su dificultad auditiva, sino que en ellos influyen un montón de factores”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

De este modo, se encontró que la adquisición del lenguaje durante el periodo de desarrollo temprano de un niño Sordo, resulta una etapa relevante para el proceso de alfabetización. La pertenencia a un contexto en el que predominan los materiales letrados y a través de figuras paternas que le otorgan significación a los mismos, brinda las bases firmes para que un niño, Sordo u oyente, comience a transitar este proceso.

Aquí se vuelve a retomar el caso de los hijos Sordos de padres oyentes y las dificultades que se presentan en el lenguaje ya que muchas veces la comunicación puede encontrarse limitada o no se realizan actividades, por ejemplo la lectura de un cuento, porque el niño o niña no puede oír; así es que los niños Sordos comienzan a transitar la adquisición de una lengua y su proceso alfabetización dentro de las instituciones educativas y se evidencia la ausencia de estímulos comunicativos durante los primeros tiempos del desarrollo.

“Y yo creo que la dificultad en la alfabetización está más que nada relacionada con la adquisición de lenguaje, se ha visto que niños que tienen la lengua de señas desde la cuna y que han estado en contacto con textos desde chiquitos, cuando les leen, le cuentan un cuento o ven a sus familiares leyendo, mirando revistas, o sea en ese sentido es lo mismo que un niño oyente, que necesita recibir los mismos estímulos y ahí es donde está el corte, la dificultad, porque sabemos que los niños Sordos nacen de familias de padres oyentes la mayoría, que no son usuarios de la lengua de señas y que muy difícilmente aprendan la lengua de señas y la utilicen con sus niños, entonces ese primer contacto de chiquitos no se da (...) ahí se genera una gran brecha que al llegar a la escuela todo ese camino que no estuvo previo, bueno hay que construirlo”. (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

En relación a ello, se adhiere a Savid (2013) cuando postula que es la lengua materna quien conecta a un niño con otros seres humanos ya que él bebé incorpora el lenguaje siempre y cuando los padres identifiquen en él un rasgo familiar y puedan considerarlo un ser exclusivo y diferente a cualquier otro, lo que equivale a incluirlo en un linaje familiar.

La autora denomina a esto diálogo filiamoroso, la filiación hace posible el hablar. Al mismo tiempo plantea que ante el nacimiento de un niño Sordo, si la madre puede hacer repudio de esa realidad, va a hablar con su hijo Sordo, de este modo, sostiene que vamos a hablar con otro siempre y cuando nos hayan hablado considerándonos desde que nacemos sujetos oyentes y parlantes, aun cuando se haya nacido Sordo.

Modalidades de enseñanza y estrategias pedagógicas

Indagar y conocer los métodos de enseñanza junto con las estrategias y recursos pedagógicos adoptados actualmente en la práctica docente para abordar el proceso de alfabetización de un sujeto Sordo constituye el objetivo central del presente trabajo, a continuación se presenta el análisis que se desprende de las observaciones y de la información recolectada en las entrevistas.

Al iniciar el proceso de alfabetización de niños y niñas con dificultades auditivas, dentro de los contextos áulicos, resulta fundamental considerar el punto de partida de este proceso, es decir que los educadores deberían concebir la LSA como lengua materna y primaria de la persona Sorda, ya que a partir de esa lengua se emprende el proceso de alfabetización basado en la enseñanza de una segunda lengua, que en su gran mayoría es la lengua escrita tal como sostienen las propuestas educativas bilingües actuales.

En el marco de las escuelas especiales para Sordos la apropiación de la lengua española en su modalidad escrita se enseña mediante didácticas específicas, particularmente a través del empleo de materiales concretos y recursos visuales, además se considera a la lengua escrita independiente de la lengua oral; de este manera es importante y necesaria la adquisición de la primera lengua que actúa como base para la adquisición de una segunda lengua y por ello se trabaja mediante didácticas apoyadas en el conocimiento y dominio de la lengua de señas.

En primera instancia, se observó un módulo dentro la sala de nivel inicial, la edad de los aprendientes ronda entre los 3 y 5 años, se encuentran atravesando el proceso de adquisición de la LSA y utilizan dispositivos auditivos, complementando su modo de comunicación mediante emisiones vocálicas.

La propuesta de la docente consistió en otorgar hojas blancas lisas y marcadores de colores para el dibujo libre por parte de los niños. Luego se propuso el armado del rostro humano, se presentó una hoja con un rostro sin sus correspondientes partes; el armado se realizó con el acompañamiento de la docente, quien se comunicaba mediante LSA en conjunto con la lengua oral, a su vez señalaba en su rostro cada parte con el objetivo de que los niños respondan realizando esta misma acción sobre sus propios rostros.

Hacia finales del módulo, se planteó una propuesta de juego libre, los niños disponían de juegos estructurados, inestructurados y materiales no figurativos que podían elegir al momento de jugar. La creación de espacios de juego constituye una de las estrategias más valiosas para la construcción y organización de la experiencia personal de los niños, jugando se aprende a comprender lo real.

Con respecto a estos espacios de juego, se adhiere a Baraldi (1999) quien planteó que el jugar, lejos de construir una acción espontánea, es el efecto de un trabajo con su especificidad, su lógica y su finalidad, que el infante realiza.

Retomando los aportes del Ministerio de Educación (2011), a través del juego se desarrollan habilidades necesarias para comprender la LSA, la lengua escrita y oral, las posibilidades lingüísticas se incrementan y el lenguaje se construye a partir de la experiencia que permite manipular, explorar y conocer los objetos multiplicando las oportunidades para nombrarlos junto con sus dimensiones, funciones y propiedades.

Es interesante aportar, que se observó un nivel escaso de intervención por parte de la docente en este espacio de juego, desde la fuente mencionada previamente, se hace referencia a la relevancia del rol docente en las situaciones de juego, los docentes ponen en palabra las acciones de los niños, significan sus actos y al mismo tiempo se muestran como modelos lingüísticos; la intervención de los educadores en las experiencias de juego desempeñan un rol importante en la construcción del lenguaje de niñas y niños.

En otra instancia de observación no participante, fue posible presenciar el desarrollo de una clase correspondiente a primer grado, en la que la docente trabajó

con una niña de 6 años hablante de lengua oral y en proceso de adquisición de LSA, mediante sus restos auditivos y con el andamiaje que brindan los implantes fue posible la adquisición de la modalidad oral en las etapas iniciales de su desarrollo; a su vez se encuentra en proyecto de integración en la escuela de nivel específicamente en los módulos de lectura y escritura, mientras que en la escuela para Sordos se brinda refuerzo en esta área y participa en los diversos talleres.

En este caso, se puede evidenciar que la institución apunta a potenciar el aprendizaje de la lengua oral, siempre que el niño o niña presente restos auditivos que lo posibiliten, sin perder vista la adquisición de la LSA. De esta manera la propuesta educativa considera la oralización, pero en líneas generales, se promueve la construcción de este sistema de representación de la lengua que es la escritura, como segunda lengua de la persona Sorda.

En esta clase se observó que la modalidad empleada responde al método global de enseñanza de la lectura y la escritura, este de acuerdo a Defior Citoler (1996) no centra exclusivamente su atención en la enseñanza de las letras que forman las palabras, sino que presenta una primacía del significado, estimulando el uso de claves contextuales ante palabras desconocidas, con la finalidad de que con una práctica continúa se desarrolle un vocabulario de palabras que puedan ser reconocidas de forma global. Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana (2006) resaltaron que la aproximación global afirma que la decodificación no es leer y enfatiza su importancia sobre la comprensión.

De esta manera, se cree que las primeras aproximaciones a la lectura y la escritura son globales, ante la ausencia de ingresos sonoros los aprendientes deben comprender que las señas que utilizan se encuentran asociadas a un significado que se representa a través de un conjunto de letras, progresivamente aprenderán que esos conjuntos se encuentran conformados por sílabas y letras. En el caso de restos auditivos, pueden utilizarse métodos fonológicos con las configuraciones de apoyo necesarias por cada aprendiente.

Así la docente detalló que el punto de partida es la palabra, siempre con el apoyo de la LSA, para luego avanzar hacia los elementos constitutivos: sílabas, letras y sonidos. La actividad desarrollada comprendió la utilización de fichas de

madera que contenían letras e imágenes de objetos para estimular el reconocimiento de las mismas y establecer correspondencias con los objetos cuya denominación comenzaba con la letra en cuestión, posteriormente se realizó la escritura del nombre de los objetos presentados en las fichas y la formación de oraciones de escasa complejidad.

En otra jornada, se observó el desarrollo de una clase de primer grado con un niño de 7 años no hablante de LSA y no oralizado, cabe resaltar que había sido sometido recientemente a la cirugía de implante coclear; además el diagnóstico de sordera se encuentra acompañado por dificultades de atención, psicomotrices y cognitivas, por estos motivos la institución aún no evalúa realizar integración en escuela de nivel. El desarrollo de esta clase se diferenció en gran medida de lo observado previamente en el mismo grado. La docente se comunicaba mediante LSA y lengua oral.

El trabajo desarrollado consistió en la presentación de la fecha y su posterior escritura, la docente realizaba una escritura de cada palabra con pequeñas líneas que luego eran remarcadas por el niño; la realización de esta tarea demandó gran esfuerzo por parte del niño debido a las dificultades en los movimientos de motricidad fina. Luego se realizaron reconocimientos de correspondencias entre palabras e imágenes de objetos, el niño respondía a la actividad durante los momentos en que sostenía su atención sobre ella. Cabe destacar el acompañamiento y respeto a los tiempos del niño por parte de la docente.

En referencia al trabajo de la docente en este primer grado, en las entrevistas se aportó lo siguiente:

“(...) Ellos si bien están aprendiendo la lengua de señas, la docente intenta alfabetizarlos a través de la vía fonológica natural que se utiliza con los otros chicos y acompaña la vía fonológica aprovechando el resto auditivo, porque los dos tienen resto, los dos implantados, con la lengua de señas. Digamos como que al mismo tiempo, de manera paralela”. (Miembro de gabinete 1, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

De este modo, a partir de los datos recolectados, fue posible dar cuenta del consenso que prevalece entre las docentes con respecto a la utilización de materiales concretos y recursos visuales, particularmente se le brinda gran reconocimiento a las tecnologías, cuya incorporación en la práctica como recurso pedagógico, ha sido un gran aporte para enriquecer, transformar y reconstruir las trayectorias educativas.

Las docentes resaltaron la importancia que adquirieron los aparatos tecnológicos en la vida de las personas Sordas; así relataron que en los mensajes de texto, aquellos adultos Sordos no oralizados y sin acceso a la escritura, encontraron una gran motivación para comenzar a escribir y para poder comunicarse. Estas nuevas formas de escritura y de comunicación a través de medios tecnológicos constituyen un gran soporte para avanzar en el conocimiento del español escrito.

El empleo de recursos tecnológicos pudo observarse en taller de ciudadanía, en el que participa un grupo de cinco aprendientes hablantes de LSA que transitan segundo ciclo de educación primaria. Durante el transcurso del taller, se proyectó en el televisor material audiovisual, hablado en LSA y lengua oral, cuyo contenido abordaba una serie de pautas para la convivencia en el hogar con un sujeto Sordo; finalizada su reproducción la docente propuso realizar la exposición e intercambio de la información aportada en el video, así el objetivo de la propuesta radicó en que los participantes reflexionen y se apropien de las pautas presentadas para luego hacer uso de las mismas en el contexto familiar.

Con respecto a las estrategias, las participantes postularon lo siguiente:

“(...) El material audiovisual es fundamental, digamos que es el eje poner videos, todo lo que sea movimiento para ellos tiene valor”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“En el caso de los chicos Sordos todo lo visual es lo más importante. (...) Nosotros a lo visual lo usamos hace mucho tiempo porque un chico, un niño sordo siempre fue muy visual, todo lo toma desde lo visual, por eso para nosotros, por lo menos la formación nuestra, fue el tema de la ortografía y de

la estructuración de lenguaje, es muy importante porque como el sordo haya escrito una vez una palabra es muy difícil que la pueda corregir si la ve o la aprende con un error ortográfico, son muy visuales en general y todo, además es su herramienta de rescatar información, entonces bueno hoy contamos con esta tecnología y creo que es lo ideal para ellos. (...) Podemos usar aplicaciones y en aplicaciones hemos visto con chicos con mucho problema de comunicación, demostrarnos, vos creías que no entendían nada, pero con aplicaciones y con juegos los pudimos empezar a hacer hablar, sociabilizar, y además demostrar que capacidad real tiene porque ante un papel y un lápiz hay chicos que no rinden nada, pero con eso si te das cuenta, y bueno lo que pasa que también requiere de los docentes que nos formemos, que estemos formándonos continuamente y buscando que hay, o sea el cambio de una planificación, de una clase, tiene que venir pero también de un profesor que se viva formando y que va actualizándose". (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

"Yo por ahí utilizo estrategias del español como segunda lengua, de las didácticas de segundas lenguas para el aprendizaje de la escritura teniendo en cuenta que el español para un chico Sordo es una lengua extranjera, es decir no es su lengua natural, entonces me parece esa metodología es una de las más apropiadas para usar en las personas Sordas. Por supuesto que haciendo las adecuaciones dependiendo de los alumnos, de su bagaje cultural también eso influencia bastante en la alfabetización. (...) Se agregan imágenes, usamos mucho la dramatización, el trabajo con el cuerpo por ahí para explicar procesos, el uso de videos, la tecnología en eso ha ayudado bastante, maquetas cosas así, material concreto visual ayuda muchísimo, sobre todo para lograr conceptos más abstractos". (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

"Los cuentos, el dibujo y la escritura, siempre a través de los cuentos la incluyo a la alfabetización, yo te hablo desde nivel inicial, siempre a través de eso". (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

Dificultades

Al indagar las dificultades que pueden presentarse en el proceso de alfabetización y en la práctica docente, se encontraron los siguientes relatos:

“Cuesta muchísimo la adquisición de la lectoescritura en la persona Sorda (...) Si decimos que la lengua de señas es su lengua materna es su primera lengua, entonces en función de esa lengua yo voy a enseñar una segunda lengua que para el caso de ellos, en su gran mayoría, es la lengua escrita, ya la lengua oral, hablada, tiene que tener un feedback, me escucho y puedo crear ese círculo digamos no, escuchar, hablar, escucharme o escuchar a otro y hablar, muy pocos chicos, los que tienen buen resto auditivo que son la mayoría de los que están integrados, no la mayoría de la población de acá de la matrícula, pero los que están integrados, sobre todo chicos en secundaria es porque pueden defenderse o hacer uso en primer lugar”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Varía mucho según si el niño está oralizado, si tiene resto auditivo, si no lo tiene, no puedo hablar en una generalidad, cada niño es particular, pero sí se puede decir que tanto el hipoacúsico como el Sordo tiene un retraso en la adquisición de la lectoescritura, en caso de tener mucho resto auditivo puede haber una adquisición normal como cualquier niño pero en caso de tener poco resto o sordera creo que si se dilata un poco el inicio de la lectoescritura y bueno surgen los obstáculos básicos del no escuchar, escucharse”. (Miembro de gabinete 1, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

En estos relatos, se atribuyen las dificultades que pueden presentarse en el proceso de alfabetización al déficit auditivo; así es posible inferir que prevalecen supuestos que conciben a la audición como un recurso necesario para que un niño o niña acceda a la lengua oral y escrita, es decir, subyace la idea de que se debe tener conciencia de los fonemas y reconocerlos en la escritura, lo que corresponde con una concepción de la escritura como codificación de las unidades de la oralidad.

Siguiendo con las dificultades que surgen en el proceso de alfabetización de una persona Sorda, se deduce que también pueden encontrarse vinculadas a la

lengua primaria desde la cual se encara este proceso. La lengua de señas es concebida como una lengua económica y directa, junto con su carácter visual y gestual que compromete al cuerpo en tanto expresiones, miradas y espacio; en cambio, la estructura gramatical de lengua española escrita, los nexos y giros gramaticales, las comparaciones, las metáforas, representan gran complejidad en la alfabetización de un aprendiente Sordo.

Otra de las dificultades que suele presentarse frecuentemente es el pasaje de lo concreto a lo abstracto junto con la adquisición y comprensión de nuevos conceptos. Asimismo, se menciona que el carácter ágrafo de la lengua de señas constituye un factor de complejidad en la construcción de un sistema de escritura que representa a una lengua diferente, lo que concuerda con Baez (2010) al afirmar que las comunidades Sordas son ágrafas.

Frente a las dificultades que se presentan, las docentes encargadas de propiciar la adquisición de la lengua de señas y de enseñar los procesos de lectura y escritura a niñas y niños con sordera, disponen del apoyo de un gabinete psicoeducativo que acompaña en la planificación y construcción de recursos para la ampliación y el enriquecimiento de las prácticas alfabetizadoras.

Educación e inclusión

Como se ha visto, la mayor parte de aprendientes de la escuela especial para Sordos se encuentran incluidos en las escuelas de niveles, por ello se decidió indagar cuál es el rol que desempeñan desde la institución en los proyectos de inclusión escolar.

En este marco resulta pertinente introducir la aclaración de conceptos claves. Se podría afirmar la existencia de una transición desde el concepto de integración hacia el de inclusión educativa correspondiente al contexto actual. Desde el término integración escolar, se impulsó la presencia de aprendientes con necesidades educativas dentro de las aulas pero sin garantizar el derecho de participación plena; en cambio desde la inclusión se parte del reconocimiento y valoración de la diversidad como derecho humano.

Según UNESCO (2017) la *inclusión* es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de los aprendientes; en cambio la *equidad* consiste en asegurar la existencia de preocupación por la justicia, con el objetivo de que la educación de todos los aprendientes se considere de igual importancia. A través de mencionados conceptos, es posible visualizar las diferencias individuales como oportunidades para democratizar y enriquecer los aprendizajes.

A su vez, se pone de manifiesto el concepto de convivencia escolar, fundamental al momento de ejercer prácticas inclusivas, el Ministerio de Educación (2019) sostiene que una escuela capaz de atender a la diversidad concreta sus esfuerzos para contemplar la realidad de sus aprendientes, sus familias y su comunidad con el objetivo de consolidar vínculos que fortalezcan la convivencia escolar, sin ningún tipo de discriminación en el marco de la protección de los derechos fundamentales.

Cada aprendiente tiene su Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión; este es un instrumento destinado a garantizar el aprendizaje y la participación, promoviendo el desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa se diseñan configuraciones de apoyo, desde las cuales se analizan y se interviene sobre las barreras de acceso físico, de comunicación, didácticas, sociales y actitudinales.

De este modo, se encontró que los directivos, docentes y gabinete de la escuela especial para Sordos junto con el personal de la escuela inclusiva y los institutos o profesionales externos a los que los aprendientes concurren, son los responsables del diseño y seguimiento de cada sujeto que forma parte de un proyecto inclusivo, además de brindar acompañamiento y estrategias de trabajo a los docentes.

“Y el acompañamiento de los chicos a través de cada docente, que se los acompaña a las instituciones, porque no hacemos el proyecto de integración y los dejamos solos, siempre estamos nosotros acompañándolos, de alguna u otra forma los acompañamos”. (Docente 4, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

“Es acompañar al docente integrador, o sea a nuestro docente que está en la escuela común cuando trae sus inquietudes o problemáticas, acompañar a la institución externa si se sienten obstaculizados en alguna estrategia o en alguna problemática que surja del niño o de su familia”. (Miembro de gabinete 1, comunicación personal, 29 de Agosto de 2019).

“Y bueno lo se busca es acompañar al docente porque en realidad es quien está en la diaria entonces por ahí ir dándole estrategias para que pueda ir resolviendo lo que se va presentando”. (Miembro de gabinete 2, comunicación personal, 30 de Julio de 2019).

Al indagar sobre las escuelas de niveles, sus directivos, docentes y la capacitación para brindar equidad y calidad educativa a los aprendientes con dificultades auditivas, algunas participantes optaron por la utilización del término disposición, ya que consideran que si bien la formación de los docentes de niveles para atender a la diversidad en el marco de la educación formal es escasa, depende del nivel de disposición de cada docente como llevar a cabo prácticas que contemplen las necesidades de cada estudiante. Cabe destacar que esta cuestión es analizada de acuerdo al relato y experiencia de las participantes, comprendiendo que cada situación es diferente, sin intenciones de realizar generalizaciones.

“Bueno yo no sé si el término es capacitados, por ahí te diría que hay disposición, (...). Mucho más disposición o un poco menos de disposición, que a lo mejor eso tenga que ver con la formación de cada uno, por ahí en el afán de querer hacer bien las cosas quien no tiene la capacitación se resiste un poco más, en general vamos bien”. (Miembro de gabinete 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Desde mi experiencia, capacitados, formados, en general para trabajar con discapacidad, no he encontrado, pero si mucha predisposición, año a año vos vas viendo más apertura”. (Docente 1, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

De esta manera, las participantes destacaron que la inclusión educativa es un hecho que no tiene vuelta atrás, y los docentes de las escuelas de niveles

muestran mayor apertura e interés, ya que recurren a ellas como fuente de información y estrategias para trabajar en aprendientes con sordera o hipoacusia. Además, se resaltó que suelen presentarse barreras en la comunicación, debido al desconocimiento de la lengua de señas, lo que deriva en dificultades para acceder a los contenidos curriculares y en situaciones donde no se presenta el respeto hacia la diversidad lingüística.

Al mismo tiempo, de acuerdo a sus recorridos en el marco de la inclusión escolar, resaltaron que han atravesado situaciones de resistencia frente a la integración por parte de escuelas y docentes de niveles; dichas situaciones suelen estar caracterizadas por la presencia del docente integrador como una mirada que se encuentra dentro del contexto áulico para evaluar, supervisar y juzgar el trabajo docente.

De este modo, las docentes resaltan que su trabajo radica en la construcción de un espacio de acompañamiento, demostrando que la prioridad es el sujeto en situación de aprendizaje; asimismo cabe destacar que los equipos que trabajan en la inclusión se encuentran conformados por diferentes profesionales e instituciones, por ende deben establecerse tratos diplomáticos entre ellos a fines de trabajar sobre la consolidación de prácticas inclusivas que garanticen el bienestar dentro de la institución educativa.

A su vez, las docentes de la escuela para Sordos cumplen un papel fundamental al momento de proveer información sobre las personas Sordas, las modalidades comunicativas, sus procesos de aprendizaje y de alfabetización.

“(...) para mí nunca olvidarse que estamos en el lugar del chico buscando lo que sea mejor para él, y una de las cosas que es mejor para él es que vos trates de tener un trato muy diplomático con todos, que tratemos de llevarnos bien todos, somos un equipo muy grande”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

“Cuando se ve que todos estamos por el niño integrado, donde la idea es que pueda avanzar lo mejor posible y podamos sacar lo mejor de él, lo que puede,

descubrir sus talentos, está todo bien". (Miembro de gabinete 2, comunicación personal, 30 de Julio de 2019).

Seguidamente, se buscó conocer qué factores resultan indispensables para garantizar la educación inclusiva de las personas Sordas. Se han encontrado testimonios que dan cuenta de la gran complejidad que representan las prácticas inclusivas y de los diversos factores que deben presentarse para garantizar su cumplimiento.

En primer lugar, los recursos humanos constituyen un factor considerado por las participantes; la falta de cargos que atiendan a la diversidad comprende una necesidad en la escuela para Sordos ya que los abordajes dentro de las escuelas inclusivas se realizan de forma grupal y de esta manera no es posible realizar acompañamientos más personalizados, de acuerdo a la singularidad e individualidad de cada aprendiente.

Asimismo se resalta la importancia de que los docentes reciban la formación y capacitación pertinente para atender a la diversidad, junto con mayores rangos de tiempos que posibiliten encuentros más frecuentes entre docentes de las escuelas de niveles y especiales, si bien las participantes afirman la existencia de mayor apertura y comunicación, estos vínculos varían de acuerdo a las dinámicas y formatos de cada nivel educativo.

"(..) muchas veces nosotras las integradoras, pasa que tenemos que andar corriendo atrás de los profes, viendo en qué ratito los podemos contactar, y bueno como se hace difícil, no podemos tener una charla tranquila, tenemos que estar viendo los tiempos de la escuela, recreos, cinco, diez minutos, me parece que el factor tiempo es importante, más que nada de la institución y del sistema en sí". (Docente 2, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

El concepto de diplomacia fue mencionado como un factor importante para que la inclusión educativa se desarrolle de forma plena, considerando que estas prácticas implican responsabilidad, paciencia y comprensión por parte del equipo que lleva a adelante la integración de cada aprendiente. A su vez, reconocen que

estas relaciones pueden verse influenciadas por resistencias de docentes que no se sienten capacitados para ejercer su rol en instituciones inclusivas, por ello deben establecerse vínculos positivos entre quienes trabajan por la participación y pertenencia de un aprendiente con discapacidad dentro de una escuela de nivel.

“Creo que hay que tener por sobre todo mucha paciencia, mucha comprensión, y no perder nunca, nunca el centro que es tratar de que los chicos nuestros, o sea los de la escuela, tenga la mejor atención posible, la mejor adquisición de lenguaje en un ambiente lo más armónico posible. A mí lo que más me importa en la integración es eso, que los chicos se sientan bien, en el aula que se sientan integrados”. (Docente 3, comunicación personal, 13 de Agosto de 2019).

De igual manera, se consideró que, en primer lugar, debe estar presente el deseo de atender a la diversidad junto con una actitud de voluntad, y el apoyo en las prácticas docentes por parte de las instituciones inclusivas.

Además, se mencionó que suelen presentarse dificultades en el marco de los servicios de la salud pública que deben brindar las atenciones, seguimientos y controles que requieren los equipamientos auditivos de una persona Sorda, de este modo si los dispositivos no se encuentran en las condiciones óptimas para su funcionamiento, ello se convierte en un factor que genera obstáculos en el acceso a la educación inclusiva.

Por último, considerando el derecho de las personas Sordas a recibir educación en su lengua, se hizo mención a las dificultades que surgen en la comunicación dentro de las aulas; por ello se propuso como un factor que aportaría a garantizar la inclusión educativa, la existencia de capacitaciones en lengua de señas para docentes de niveles con la finalidad de disminuir las brechas comunicativas y a su vez respetar la diversidad lingüística.

Conclusiones

Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (...), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. (Ferreiro, 2000).

El proceso de alfabetización de la comunidad Sorda continúa representando un desafío complejo y un recorrido extenso para las docentes especiales para Sordos de la ciudad de Venado Tuerto, a pesar de los avances que se han ido produciendo en el marco de la educación inclusiva y de los recursos que circulan para la creación de materiales pedagógicos.

En el presente trabajo se formularon diversos interrogantes; en la práctica, a medida que se producía el acercamiento al campo, el encuentro con las docentes y el conocimiento del tema a estudiar, se pudo dilucidar la complejidad que presenta la problemática y se hicieron presentes enfoques y aspectos que no habían sido considerados durante el planteo inicial de la investigación.

Por ello se resalta la importancia que implica el acercamiento a la realidad que se pretende estudiar, ya que es lo que otorgó la posibilidad de reflexionar, ampliar y reconstruir los enfoques acerca de este tema frente a las limitaciones que se presentaron durante el trabajo de campo; una de ellas es no haber podido concretar la realización del grupo focal, esta técnica de recolección había sido propuesta en el proyecto inicial de la investigación, no obstante de acuerdo a cuestiones de tiempo de los miembros del equipo pedagógico de la institución no fue posible organizar este encuentro.

A su vez, se considera que otra de las limitaciones fue el tamaño reducido de la muestra; el acceso a una mayor cantidad de participantes podría haber propiciado más cantidad y diversidad de datos.

Para comenzar, resultó sorprendente dar cuenta de que las docentes no conciben al modelo oralista de la educación para Sordos, en su totalidad, como un antecedente negativo. Dicha cuestión, ¿puede haber resultado sorprendente de acuerdo a los preconceptos construidos en base a los aportes teóricos? Por ello, se

destaca el poder alejarse de visiones deterministas y no cerrar la mirada, sino salir al campo e indagar la realidad que se quiere conocer desde el contexto en el que acontece la problemática.

Los resultados de este trabajo demuestran que las políticas educativas que propiciaron la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de las aulas, son muy valoradas por las docentes de esta institución ya que mediante ellas pueden valerse de estrategias enriquecedoras para abordar el proceso de alfabetización en aprendientes Sordos. Ante las dificultades y barreras que pueden presentarse en la comunicación, en la lectura y la escritura, las tecnologías ofrecen un marco que posibilita el acceso al conocimiento y a la autonomía.

Mediante el equipamiento del que disponen en la institución (tablets, computadoras y televisores) que posibilitan el uso de textos, imágenes y videos en formato digital, las docentes encontraron recursos que aportan a la construcción de materiales de aprendizaje que funcionan a modo de andamiaje en la alfabetización de un aprendiente Sordo.

Además mediante la búsqueda en sitios de internet es posible encontrar gran cantidad de videos sobre contenidos educativos o acontecimientos sociales de la actualidad, interpretados por Sordos hablantes de Lengua de Señas Argentina; este tipo de materiales revisten una gran importancia ya que posibilita el acceso a la información y la mirada de una niña o un niño Sordo hacia un referente Sordo que cumple un rol de transmisión de la lengua y un modelo lingüístico.

De esta manera, es posible apreciar como un recurso tecnológico, que muchas veces suele ser percibido de forma negativa, es valorado y legitimado por docentes de una institución educativa; si bien, durante los inicios, la implementación efectiva de aparatos tecnológicos resultó una tarea compleja para docentes y estudiantes, debido a la escasa capacitación docente para su inclusión dentro de las aulas, es indispensable para lograr el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional en un marco de inclusión y equidad.

Desde el campo de la Psicopedagogía, en un contexto en el que predomina la diversidad cultural y lingüística, los múltiples canales y medios de comunicación, como así también la variedad de formatos que puede adquirir un texto, resulta pertinente reflexionar de manera crítica acerca de los usos y las funciones que ofrecen las tecnologías, otorgando nuevos soportes para la comunicación y el aprendizaje que dan lugar a producciones escritas que requieren ser apreciadas como saberes letrados dentro del contexto social y educativo.

En este sentido, es importante valorar la capacidad de flexibilidad y búsqueda de las docentes para acceder a nuevas estrategias que requieren de formación permanente con la finalidad de reconstruir, enriquecer y ampliar sus prácticas pedagógicas en función de los recursos con los que actualmente se dispone para el abordaje educativo.

Así es posible destacar el rol de las docentes para Sordos en el marco de la inclusión educativa, donde cada contenido es abordado mediante modalidades de enseñanza, adaptaciones y estrategias que son pensadas y elaboradas en virtud de las singularidades de cada aprendiente Sordo; para ello disponen del acompañamiento y asesoramiento psicopedagógico en la construcción de estrategias y recursos para optimizar la práctica docente.

Asimismo, este trabajo debe extenderse hasta aquellos docentes de escuelas de niveles que enfrentan dudas, temores y el sentimiento de no sentirse capacitados para el abordaje educativo; así desde el área de la Psicopedagogía es posible intervenir mediante el acompañamiento para que cada docente descubra las herramientas pedagógicas y didácticas de las que dispone para reconstruir prácticas que contemplen y aseguren el cumplimiento de las necesidades de un aprendiente Sordo.

Se puede concluir a partir de los resultados obtenidos, que la institución educativa está conformada por docentes que conciben a la persona Sorda como poseedora de una discapacidad auditiva; no obstante en primera instancia resaltan la importancia de abordar a la persona Sorda como sujeto singular y único, hablante de su lengua propia, natural, cuyo dominio aporta a la construcción de su identidad;

de este modo, es posible afirmar que existen diversidad de recursos y estrategias pedagógicas como niños y niñas Sordos.

Algunas de las estrategias y aspectos considerados por docentes son los siguientes: adaptación de ubicaciones físicas para no obstruir el campo visual y gestual; anticipación y adaptación de los contenidos con su explicación en lengua de señas, escrita y oral; uso de materiales concretos y visuales; priorizar las potencialidades en las modalidades de abordaje, teniendo en cuenta las particularidades de la afección auditiva; recursos audiovisuales.

Al mismo tiempo manifiestan su adherencia a la propuesta de educación bilingüe para Sordos, cuya implementación se lleva a cabo de acuerdo a las condiciones que pueden establecerse entre la escuela para Sordos y la escuela de nivel, ya que en nuestra ciudad no se cuenta con instituciones que ofrezcan la modalidad bilingüe.

Por ello, se debe apuntar al desarrollo lo más temprano posible de la lengua de señas como primera lengua y como punto de partida en el proceso de alfabetización, la posterior adquisición y dominio del español en su modalidad escrita u oral dependerá del nivel de competencia que la persona Sorda pueda obtener de acuerdo a las particularidades que presente la sordera.

De este modo, se cree necesario animarse a pensar en escuelas que garanticen una educación equitativa de calidad enfocada desde el respeto y la atención a la diversidad.

Frente a las barreras comunicacionales que las personas Sordas enfrentan a diario en diferentes contextos y considerando sus derechos de recibir educación en su propia lengua, en este trabajo se coincide con las participantes cuando reclaman al sistema educativo la creación de cargos para intérpretes de Lengua de Señas Argentina, junto con la formación en esta lengua para docentes de niveles. La diversidad lingüística se hace presente dentro de las aulas que reciben a aprendientes Sordos; por ende el respeto por su propia lengua, la comunicación efectiva, el acceso y la comprensión de los contenidos curriculares representan pilares que garantizan su inclusión educativa.

Desde la institución se apunta a la inclusión total, ya que a partir de las políticas de educación inclusiva se dio lugar a que los aprendientes Sordos puedan transitar su trayectoria escolar dentro de una escuela de nivel de acuerdo a lo plasmado en cada proyecto pedagógico individual; en este marco inclusivo se debe encontrar asegurada la participación plena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando situaciones de inequidad por barreras comunicacionales.

Al mismo tiempo, se continúa priorizando la concurrencia a la escuela especial para Sordos ya que la misma constituye un espacio de respeto en el que circula la Lengua de Señas Argentina y se genera el encuentro con la comunidad Sorda, fomentando el sentido de pertenencia y la identificación con este grupo.

Con respecto a los aportes específicos desde la disciplina, el rol psicopedagógico puede desplegarse en el marco institucional mediante la participación en equipos psicoeducativos encargados de elaborar los proyectos para la inclusión de aprendientes con dificultades auditivas y en la evaluación de los sujetos en las áreas de aprendizaje específico, lo que permitirá planificar las adaptaciones de contenidos y recursos a partir de las particularidades de cada uno; en función de ello se planifica el acompañamiento y asesoramiento a los docentes en la construcción de los recursos pedagógicos y didácticos a emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el presente trabajo de investigación busca brindar un aporte desde una perspectiva psicopedagógica al describir la situación actual de la educación para sujetos Sordos en nuestra ciudad. Asimismo, puede ser empleado a modo de disparador para establecer discusiones críticas que conlleven a profundizar y enriquecer las modalidades de enseñanza adoptadas en los procesos de alfabetización.

REFERENCIAS

- Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas Sordas. Una mirada desde la práctica*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Argentina. Ministerio de educación de la Nación. (2011). *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e Hipoacúsicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Baez, M. (2003). El rol de la investigación en la interpretación de los procesos de alfabetización en contextos escolares específicos. En M. Simón, V. Buscaglia y M. Massone (comp.) *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación? Estudios de la minoría sorda* (pp. 181 - 185). Libros en red.
- Baez, M. (2009). *Diálogos con Sordos: Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario: Laborde.
- Baez, M. (2009). El Proyecto LEAS: una experiencia institucional. En *Diálogos con Sordos: Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos* (pp. 151 - 162). Rosario: Laborde.
- Baez, M. (2009). Un proyecto de investigación – acción para la alfabetización de jóvenes Sordos y capacitación de docentes. En *Diálogos con Sordos: Aportes*

para reinterpretar la alfabetización de Sordos (pp. 165 - 176). Rosario: Laborde.

Baez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: avances de Investigaciones psicolingüísticas. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31 (1), 18 - 27.

Baez, M. (2012). Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos. *Decisio: saberes para la educación en adultos*.

Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria: Estimulación temprana...antes de que sea tarde* (3a ed.). Rosario: HomoSapiens.

Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Shalom.

Behares, L. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos Educação Especial*, 4, 20 - 45.

Beltrán Llera, J., López Escribano, C. y Rodríguez Quintana, E. (2006). Precursores temprano de la lectura. En C. Hernández Sacristán y M. Veyrat Rigat (Coords.). *Lingüística y evaluación del lenguaje*. Valencia: Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

Burad, V. (2005). El derecho de la minoría sorda argentina. *Cultura Sorda*. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/el-derecho-de-la-minoria-sorda-argentina/>

Burad, V. (2008). El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda Argentina. *Cultura Sorda*. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/wp->

[content/uploads/2015/03/Burad V Congreso Milan efecto domino Argentina_20081.pdf](content/uploads/2015/03/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_domino_Argentina_20081.pdf)

Buscaglia, V. (2003). Modelo Hegemónico en la Educación Especial (del niño Sordo). En M. Simón, V. Buscaglia y M. I. Massone (comp.) *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación? Estudios de la minoría sorda* (pp. 118 - 131). Libros en red.

Código Civil de la República Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109481/texact.htm>

Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coord.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113 - 126). Madrid, España: Santillana Organización de Estados Iberoamericanos.

Confederación Argentina de Sordomudos – CAS. (2019). *Señario de términos y expresiones básicas en la Lengua de Señas Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación Argentina de Sordos.

Confederación Argentina de Sordomudos - CAS. (s/f). “Historia CAS”. Recuperado de <http://cas.org.ar/institucional/historia/>

Consejo Federal de Educación. (15 de Diciembre de 2016). Resolución N° 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Buenos Aires.

- Costa, J. (2011). *Aproximación a las Representaciones sociales y prácticas docentes en el proceso de alfabetización del sujeto Sordo* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de San Martín, Rosario.
- Defior Citoler, S. (1996). *El lenguaje escrito. Aspectos generales. En Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo* (pp. 41 - 61). España: Aljibes.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2 (7), 162 - 167.
- Divito, M. I., Pahud, F., & Barale, C. M. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 7 (22), 177 - 183.
- Druetta, J. C. (2003). La generación X de la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas Argentina. En M. Simón, V. Buscaglia y M. I. Massone (comp.) *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación? Estudios de la minoría sorda* (pp. 10 - 25). Libros en red.
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y Práctica* (pp. 13 - 28). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México.
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación (II)*:

procesos del conocimiento y contenidos específicos (pp. 243 - 263). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fierro, A. (1998). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 95 - 138). Madrid: Alianza.

Folco, P. M. (2010). Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lecto-escritura en sordos e hipoacúsicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (1), 1 - 10.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). Muestro en la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (pp. 392 - 404). México: McGraw-Hill. Interamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En *Metodología de la investigación* (pp. 362 - 389). México: McGraw-Hill. Interamericana.

Hernández Sampierí, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. 4a ed. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde la epistemología de sordos. *Educ: Educ*, 7 (1), 135 - 148.

- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 171 - 191.
- Juliarena, G. E. (noviembre, 2012). *Bilingüismo en sordos*. Trabajo presentado en la IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, Desarrollo, Propuestas de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf
- Ley de Educación Común. (1884, 26 de Junio). Boletín Oficial 1420, Julio 8, 1884.
- Ley de Educación Nacional. (2006, 14 de Diciembre). Boletín Oficial 26.206, Diciembre 28, 2006.
- Lissi, M. R., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M., y Torres, M. (2001). Adquisición de la Lectoescritura en Niños Sordos: Una Visión desde los Profesores en Chile. *Psykhe*, 10 (1), 35 - 48.
- Lissi, M. R., Svartholm, K., González M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38 (2), 299 - 320.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (Comps.). (2002). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 2ª ed. Madrid: Alianza
- Massone, M. I., & col. (2000). La Conversación en Lengua de señas: La Minoría Sorda. *Edicial-Libros en Red, Internet*. Argentina: Buenos Aires.

- Massone, M. I., Skliar, C. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Cultura Sorda*.
- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C. & Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología*, 4 (1), 1 - 15.
- Morales, A. M. (2006). La era de los implantes cocleares: ¿el fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 159 - 170.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Pintago, E. (2006). *El proceso de Lectoescritura en niños sordos* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de San Martín, Rosario.
- Proyecto de Declaración Ley. (1885, 19 de Septiembre). Boletín Oficial 1662. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/S3265_08PD%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/S3265_08PD%20(1).pdf)
- Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2013). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rey, M. I. & Ringuélet, R. (2016). La medicalización histórica de los sordos en Argentina como disciplinamiento social. *Revista de Psicología*, (15), 1 - 18. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1164>
- Rey, M. I. (2008). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Rodríguez Sabiote, C. (agosto, 2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Trabajo presentado en El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santo Domingo.

Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Savid, C. (2013). El diálogo filiamoroso. En *Clínica psicoanalítica. Infancia terminable e interminable* (pp. 80 - 88). Rosario: Laborde.

Secretaria de Educación. (s/f). Acuerdos básicos para el abordaje de la educación de las personas sordas en el marco de las escuelas especiales de sordos.

Santa Fe. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/16943/821643/file/Educ%20Especial%20%20Educaci%C3%B3n%20personas%20sordas.pdf>

Spedding, A. (2013). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (pp. 119 - 194). Bolivia: UPIEB.

Unesco (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO.

- Unesco., Ministerio de Educación y Ciencia de España., & Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. 1a ed. Madrid: UNESCO.
- Veinberg, S. (1996). Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. El signo. *Revista de lenguaje de señas y comunicación de sordos*, 38, 488 - 496.
- Veinberg, S., Macchi, M. y Zgryzek, S. (2005). La alfabetización temprana en los niños sordos. Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto "Jugar en familia para aprender en la escuela". En *Escritorio Modalidad Educación Especial*. Recuperado de <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/alfabetizacion-temprana-en-ninos-sordos.pdf>
- Yarza, M. V. (2015). *Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Yarza, V. (2018). Alfabetización de la comunidad Sorda: la mirada de los protagonistas. *Traslaciones: Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 5 (9), 119 - 146.
- Zambrano, L. (2008). Modelo Integral de Alfabetización para Personas Sordas (MIDAS). *Investigación y Postgrado*, 23 (2), 205 - 239

APÉNDICE

Apéndice 1

Modelo de Consentimiento Informado de Participación



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "La lectoescritura en niñas y niños con sordera: estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización", cuya responsable es Declaire, Yasmin Florencia, DNI 39.453.437.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto.

El objetivo principal de esta investigación es explorar y describir las concepciones de sordera que prevalecen en los participantes; indagar los derechos y políticas educativas existentes para alumnos y alumnas con sordera; conocer cuáles son las estrategias e intervenciones pedagógicas/didácticas empleadas por los docentes y profesionales de la salud y la educación en los procesos de alfabetización, como así también, indagar las posibles intervenciones que pueden realizarse desde el campo de la Psicopedagogía.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: observación de las clases y actividades, entrevistas semiestructuradas y entrevista grupal, denominada Grupo Focal.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo Riberi, Anabel..... DNI 31339799..... acepto participar de la presente investigación.



Prof. ANABEL RIBERI
RECTORA REEMPLAZANTE
ESCUELA ESPECIAL SORDOS
E HIPOACÚSICOS N° 2110

31339799

Firma, aclaración y DNI

Lugar y Fecha: Esc. Esp. 2110 15-08-19

SEDE VENADO TUERTO

Belgrano 202 | +54 3462 435858

www.ugr.edu.ar

Apéndice 2

Trabajo de campo

Modelo de entrevista semiestructurada a Docentes, Psicopedagoga y Fonoaudióloga.

Eje sordera - persona Sorda - Lengua de señas

1. ¿Cómo definirías la sordera? ¿Cuál es tu concepción acerca de la persona Sorda?
2. ¿Concebís la LSA como lengua primaria y natural de la persona Sorda? El aprendizaje de la misma desde edades tempranas ¿enriquece las trayectorias educativas, sociales y culturales?

Eje derechos - políticas educativas

1. ¿Cuáles son las políticas educativas existentes para alumnas y alumnos con sordera?
2. ¿Consideras que los “derechos” (educativos, sociales, culturales) de las personas sordas se encuentran vulnerados?

Eje alfabetización

1. ¿Cómo concebís el aprender de niñas y niños Sordos?
2. ¿Cuáles son tus concepciones de lengua, lenguaje y lectoescritura?
3. ¿Qué se entiende por alfabetización de niñas y niños Sordos, y cómo es el inicio de dicho proceso? ¿Qué dificultades lingüísticas suelen presentarse?

Eje educativo - pedagógico

1. ¿Qué fines pedagógicos, sociales y culturales presenta la institución para los alumnos y las alumnas?
2. ¿Cuál es el rol específico que desempeñas dentro de la institución? ¿Qué dimensiones comprenden tus intervenciones?

3. En la actualidad, considerando las modalidades comunicativas y los contextos educativos ¿cuál es el enfoque que consideres más apropiado u óptimo?
4. Con respecto a las corrientes pedagógicas partidarias del “oralismo puro”, ¿crees que arrojaron consecuencias negativas en las trayectorias sociales, educativas y en la alfabetización? De ser así, ¿dicha cuestión puede evidenciarse en las comunidades sordas adultas en la actualidad?
5. ¿Cuáles son las estrategias y prácticas pedagógicas/didácticas específicas que utilizan en la alfabetización de niñas y niños con sordera?
6. ¿Cuál es el rol que desempeñan desde la institución en los Proyectos de Integración Escolar?
7. Las escuelas de niveles y sus docentes ¿se encuentran capacitados para ejercer prácticas pedagógicas inclusivas? ¿Brindan equidad e igualdad educativa?
8. ¿Qué factores son indispensables para garantizar una educación inclusiva para alumnas y alumnos con sordera?

Nota: Las entrevistas se realizaron personalmente en un entorno privado y fueron grabadas en formato audio. El tribunal evaluador puede solicitar, si lo considera necesario, la totalidad del material recopilado durante el Trabajo de Campo.

Curriculum Vitae (C.V.).

➤ Datos personales:

- Apellido/s y Nombre/s: Decleire Yasmin Florencia.
- DNI: 39.453.437.
- Domicilio: Almafuerte 2126.
- Localidad: Venado Tuerto, Santa Fe, Argentina.
- Fecha de nacimiento: 20/02/1996.
- Edad: 23 años.
- Estado civil: soltera.
- Teléfono celular: (03462) 15369128.
- E – mail: florenciadecleire@gmail.com

➤ Formación académica

Nivel Universitario

- Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. Belgrano 202, sede Venado Tuerto, Santa Fe. Cursado finalizado y todas las materias regularizadas, actualmente realizando la tesina para obtener el título de grado.

Nivel Secundario

- E.E.S.O. N° 446 “Juan Bautista Alberdi”, Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales. Av. Alem 122. Venado Tuerto, Santa Fe. Promoción 2013.

Nivel Primario

- Escuela N° 969 “Joaquín V. González”. Brown N° 367. Venado Tuerto, Santa Fe. Promoción 2008.

➤ Formación Académica Complementaria:

- Prácticas Pre-Profesionales supervisadas:

- Educación: Jardín municipal Huellitas (CIC).
- Salud: Asociación Civil Jesús Misericordioso.
- Comunitarias: Hogar de adultos mayores Santa Ángela.
- "Formación de Promotores en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" en Universidad del Gran Rosario sede Venado Tuerto, dictada desde la Secretaria de Extensión.