Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**Trabajo final para la obtención del título de**

**Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas**

# "Gestionando la Inclusión.

# Los niños hipoacúsicos en jardines comunes"

Alumna: Wayar, Ailín Fátima

Sede: Centro

Marzo, 2020

# Índice


Resumen ..... 1

Introducción ..... 2

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1 Las Personas Sordas ..... 8

1.1.1 Sordera e Hipoacusia ..... 8

1.1.2 Tipos de Sordera ..... 10

1.1.3 Prótesis Auditivas ..... 13

1.1.4 Recursos Auditivos ..... 15

1.1.5 Detección Temprana ..... 16

1.1.6 Comunidad Sorda ..... 18

1.1.7 Lenguaje ..... 20

1.1.8 Lengua de Señas ..... 24

1.2 Educación ..... 26

1.2.1 Historia de la Educación del Sordo ..... 26

1.2.2 Historia de la Educación del Sordo en Argentina ..... 27

1.2.3 Discapacidad Auditiva ..... 29

1.2.4 Necesidades Educativas Especiales ..... 32

1.2.5 Modelos y Métodos Educativos ..... 33

1.2.6 Educación Bilingüe ..... 35

1.2.7 Escuela Especial y Escuela Común ..... 37

1.2.8 Atención Temprana y Nivel Inicial ..... 39

1.3 Integración e Inclusión ..... 41

1.3.1 Marco Legal sobre Integración ..... 41

1.3.2 ¿Integración o Inclusión? ..... 45

1.3.3 Escuela y Educación Inclusiva ..... 48

1.3.4 Principios y Valores de la Educación Inclusiva ..... 50

1.4 La Gestión de las Instituciones Educativas ..... 51

1.4.1 ¿Qué se entiende por Gestión? ..... 51

1.4.2 La Gestión Escolar ..... 52

1.4.3 La Gestión y la Inclusión ..... 54

1.4.4 Educación de Calidad ..... 59

Capítulo 2: Marco Metodológico

2.1 Consideraciones Generales ..... 63

2.2 Tipo de Investigación ..... 64

2.3 Objetivos de la Investigación ..... 65

2.4 Población y Muestra ..... 65

Capítulo 3: Análisis de Datos

3.1 Herramientas que ofrece el Equipo de Gestión ..... 67

3.2 Uso de la Lengua de Señas Argentina ..... 69

3.3 Concepción de Integración e Inclusión ..... 75

3.4 Competencias de los Docentes para el trabajo con niños hipoacúsicos ..... 77

Conclusiones ..... 82

Referencias ..... 85

Anexos:

Anexo 1: Guía de Entrevistas ..... 88

Integrante Equipo Directivo de Escuela Común ..... 88

Integrante Equipo Directivo de Escuela Especial ..... 89

Psicopedagoga de Escuela Común ..... 90

Docente de Escuela Común ..... 91

Docente Bilingüe de Escuela Común ..... 92

Maestra Integradora ..... 92

Familiar de Niño Hipoacúsico ..... 94

Persona Sorda y/o Hipoacúsica ..... 94

## Resumen

En la actualidad es mucha la diversidad con la que se trabaja en los Institutos Educativos, dentro de ésta se encuentran los niños que tienen alguna deficiencia auditiva, es decir los niños hipoacúsicos, que desde edades tempranas asisten a Jardines Comunes por elección de los padres y estas escuelas deben incluirlos.

El presente trabajo está realizado con un enfoque de investigación cualitativo y un diseño etnográfico, tiene como objetivos identificar las herramientas que brinda el equipo de gestión a los docentes con niños hipoacúsicos en sus salas, así también como definir el lugar que ocupa la Lengua de Señas Argentina en la vida de estos pequeños pudiendo comunicarse oralmente y comprobar los beneficios del contacto con otras personas Sordas.

Para esto se realizaron entrevistas en profundidad a diversas personas relacionadas con Jardines Comunes y Jardines Especiales de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, además de familiares de niños hipoacúsicos y Personas Sordas, con el fin de tener una amplia gama de respuestas que dé cuenta del niño hipoacúsicos desde distintos aspectos.

Como conclusiones logradas se puede decir que los Equipos Directivos deben ofrecer a los docentes herramientas necesarias para afrontar su tarea diaria, desde capacitaciones, charlas o talleres, hasta la guía, el sostén y el acompañamiento ante lo que representa un desafío para lo cual no fueron del todo formados.

Por otra parte si bien la Lengua Oral es indispensable para el niño sordo no puede ser el único medio de comunicación ya que al negarle la Lengua de Señas, que es la lengua madre de estos niños, se estaría vulnerando el derecho a recibir el entorno lingüístico adecuado, al igual que sucede con respecto al contacto con otras Personas Sordas que forman parte de su comunidad.


Palabras Clave: Gestión – inclusión – niños hipoacúsicos – Jardines Comunes

## Introducción

El presente trabajo estará enfocado en profundizar los conocimientos sobre los niños hipoacúsicos y su educación en el nivel inicial realizado en jardines comunes.

Debido a mi carrera de base, que es Profesora de Nivel Inicial, mi interés se centra particularmente en los primeros años de vida cuando el niño ingresa a la escolaridad, ya sea en el Jardín Maternal (de 45 días a 2 años) o en el Jardín de Infantes (de 3 a 5 años).

El interés por las Personas Sordas e hipoacúsicas siempre estuvo presente, fundamentalmente la manera de comunicarse al no poder escuchar, y en particular la Lengua de Señas, si bien hay que tener presente que no es la única manera que tienen para comunicarse, ya que gracias a los audífonos e implante coclear desde pequeños pueden oralizarse.

Dado que el lenguaje lo aprenden con la familia, por lo general, es interesante entender cómo logran integrarse con otros niños que están, también, adquiriendo su lenguaje. Además, distinguir también, cómo se logra desde la Institución Escolar incluir a estos niños en sus salas y cómo el equipo de conducción maneja no sólo el ingreso de los niños y su familia sino también todo lo que conlleva hacerlo para los docentes.

Considero que es una temática interesante para abordar no solo por mi apreciación personal sobre la misma sino porque puede ayudar a entender un poco más la manera de incluir y respetar la heterogeneidad y la diversidad con la que nos enfrentamos en la actualidad.

Uno de los objetivos centrales de esta investigación, por lo tanto, es identificar las herramientas que brinda el equipo de gestión a los docentes con niños hipoacúsicos en sus salas; del cual también se desprenden como objetivos específicos: definir el lugar que ocupa la Lengua de Señas Argentina (LSA) en la vida de estos pequeños pudiendo comunicarse oralmente, y comprobar los beneficios del contacto con otras personas Sordas.

De estos objetivos puedo desprender algunos interrogantes que surgen sobre la temática:

- ¿A partir de qué edad ingresan los niños hipoacúsicos en el Nivel Inicial?
- ¿Cómo responde la escuela a las demandas del niño? ¿Y de la familia?
- ¿Cómo se incluye a las familias de niños hipoacúsicos?
- ¿Se espera que los docentes aprendan la Lengua de Señas?

- ¿De qué manera se prepara el equipo de gestión cuando tiene una futura inclusión de niños hipoacúsicos?
- ¿Es lo mismo integración e inclusión? ¿Cuál es la diferencia?
- ¿Qué herramientas le brinda el equipo de gestión a las docentes?
- ¿Tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
- ¿Favorece el contacto de los niños hipoacúsicos con otras Personas Sordas?
- ¿Es necesario que los niños que están oralizados aprendan la Lengua de Señas?

La investigación será de enfoque cualitativo porque en las ciencias sociales, especialmente en el ámbito educativo, la investigación está dirigida a descubrir las percepciones, imágenes, sentimientos, intenciones, que no son totalmente medibles.

Sobre lo mencionado Sampieri (2014) comenta:

> *"Las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular y se seleccionan cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados"* (p.358).

Por otra parte, esta investigación tiene un diseño etnográfico porque indica de qué manera se abordará el trabajo. *"Los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales, así como producir interpretaciones profundas y significados culturales desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos"* (Sampieri, 2014, p. 482)

Haciendo hincapié en el tema elegido, se definirá el concepto de gestión. Según Romero (2008), tanto la gestión escolar como el trabajo de director y del supervisor,

> *"se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora. Se requiere un saber hacer, un poder hacer y un querer hacer, a partir de lo cual, se plantea la gestión escolar como una práctica crítica y profundamente vital cuyo sentido es hacer de una escuela una buena escuela"* (Directores que Hacen Escuela, 2015, p. 3).

Teniendo en cuenta esto, no se puede dejar de pensar en que un equipo directivo opera sobre tres dimensiones:

- Técnico-Administrativa, que incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas.
- Sociocomunitaria, que incluye crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela; y
- Pedagógico-Didáctica, que implica saber y coordinar qué y cómo se enseña.

Siguiendo esta misma línea, al hacer de la escuela una buena escuela, se tiene que tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra y trabajar en pos de construir una escuela de calidad, inclusiva y que mejore constantemente. Por esta razón, el integrar a la comunidad, respetando la heterogeneidad que presenta, es fundamental para poder cumplir estos objetivos.

Dentro de esta heterogeneidad nos encontramos con niños con necesidades educativas especiales, los cuales deben ser incluidos en los Institutos Educativos ya sean Comunes o Especiales. Al respecto, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) menciona:

> *"La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales"* (p.24).

Si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos. Estas garantías se reflejan en:

- Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones necesarias para todas las personas (los contenidos y la calidad de la educación buscan ser relevantes para todos los grupos sociales).
- Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes con foco en aquellos con mayor riesgo de exclusión, como por ejemplo alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades y/o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) en una educación común.

- Establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados que permitan medir el impacto, así como la continua mejora de las políticas educativas.

Para llevar a cabo esto, es necesario no sólo que la escuela cuente con un equipo multidisciplinario con psicólogos, docentes especialistas en Educación Especial y psicopedagogos, entre otros, que brinden la asistencia necesaria para que la inclusión pueda realizarse. También se requiere que los docentes a cargo de la sala en que va a integrarse el niño, y por qué no también todos los integrantes de la institución, conozcan, se informen o se capaciten para tener las herramientas requeridas.

Por otra parte estas inclusiones pueden realizarse en algún nivel del sistema educativo. Para el presente trabajo me centraré en el primer nivel, el Nivel Inicial, ya que los primeros años de vida constituyen una etapa especialmente crítica del desarrollo humano, puesto que en ella se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitan una interacción armónica del individuo con el medio.

Dentro de este grupo de niños con necesidades educativas especiales podemos encontrar a los niños Sordos y/o hipoacúsicos. En este sentido continuaré con un acercamiento a la hipoacusia y sus características. La hipoacusia es la disminución, pérdida o carencia de *"una función fisiológica del sistema auditivo que refiere en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral derivado de la dificultad de la descodificación del sonido y, por ende, su limitación en los procesos de aprendizaje básico"* (Helix, 2017, p. 15). Puede presentarse en forma unilateral, cuando afecta a un solo oído, o ser bilateral cuando ambos oídos lo están.

Existen tres formas de clasificar la hipoacusia, dependiendo de la ubicación, el momento de aparición y según el grado de sordera que se posea, las cuales son importantes tener en cuenta a la hora de realizar un tratamiento y la atención temprana una vez detectada la deficiencia.

De las investigaciones sobre este tema podemos citar a Carreño, María Griselda (2007) de la Universidad Abierta Interamericana en Buenos Aires, que realizó su tesis sobre la "Integración del niño sordo en la escuela común" para la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. En la misma trabajó sobre los aspectos que facilitan o dificultan la integración del niño sordo en la escuela común y se propuso descubrir si el desconocimiento por parte de la escuela sobre la problemática específica de la hipoacusia, los avances en su tratamiento, sobre todo el nivel de lenguaje y

conocimiento académico que puede alcanzar un niño hipoacúsico, podría influir en la integración escolar del hipoacúsico.

Además se propuso indagar más profundamente sobre la integración del hipoacúsico y las prácticas de integración que se realizan para evaluar posibles estrategias que enriquezcan la misma.

Carreño concluyó que para la integración es imprescindible conocer las características cognitivas y psicológicas de los niños sordos además de tener en cuenta qué metodología de rehabilitación ha recibido el mismo, ya que habrá casos en que será necesaria la presencia de un intérprete de lengua de señas o de una maestra integradora.

Comenta que el equipamiento auditivo, ya sea audífono o implante coclear es imprescindible para la integración porque hará un cambio considerable debido a que le permitirá el acceso al sonido y al habla, necesarios para que tenga contacto con el mundo circundante y para el logro de los aprendizajes.

Otra investigación desarrollada por Pérez Ramírez, Jezabel Paula (2014) en México en la Universidad Pedagógica Nacional para la carrera de Licenciatura en Pedagogía, trató sobre "La integración de los niños hipoacúsicos al sistema regular" apoyada en Estrategias de Orientación Educativa a maestros y padres de familia, en el nivel de educación primaria.

El trabajo se realizó con el fin de proporcionar estrategias de Orientación Educativa para la integración del niño hipoacúsico al sistema regular, además de diseñar una guía didáctica de apoyo para maestros y padres de familia para integrar a los niños hipoacúsicos sustentada en estrategias didácticas.

En sus conclusiones comenta que queda satisfecha de poder aportar a los padres de familia y maestros conocimientos básicos sobre las características que presentan los niños, además de proponer estrategias pedagógicas de intervención educativa a través de la orientación para que los niños hipoacúsicos logren desarrollarse en todos los aspectos.

De la misma manera se encontró la investigación de Moreno Forteza, Maite (2015) de la Universidad Internacional de La Rioja, para la carrera de grado de Educación Inicial, que indagó sobre el "Déficit auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención". La finalidad del trabajo fue elaborar una guía de estrategias y orientaciones para el maestro y, además, realizar una propuesta de intervención que se estructuró en torno a la audición como centro de interés.

También se pretendió dar a conocer las limitaciones de los alumnos sordos en la comunicación cotidiana y en el acceso de la información en general y que afectan directamente en la adquisición de los contenidos curriculares.

Concluida la investigación Moreno Forteza presentó un programa que pretende concienciar al maestro el conocimiento de tres aspectos importantes a la hora de trabajar con alumnos sordos: la atención dividida, la importancia de la lectura labial y el proceso de suplencia mental.

Finalmente, se intentará, a partir de instrumentos de recolección de información como entrevistas en profundidad a directivos de Escuela Común, directivos de Escuela Especial, integradora, psicopedagoga, docentes, familiares de niños hipoacúsicos y Personas Sordas, reunir la información necesaria para poder realizar el análisis que permita llevar adelante la investigación.

Las instituciones en las cuales se va a relevar la información son:

- Escuelas Comunes: Dentro de éstas se entrevistó a directoras del Colegio Galileo Galilei, el Instituto Nuestra Señora de las Nieves y el Colegio San Carlos Diálogos.
- Escuelas Especiales: Dentro de las modalidades de educación se pudo entrevistar a un integrante del equipo directivo del Instituto Oral Modelo, con metodología auditiva oral, y del Instituto Magnasco, con una modalidad bilingüe.

Por último cabe mencionar que el presente trabajo estará divido en:

- Capítulo 1: se encontrará el marco teórico que sustenta la investigación con definiciones y aportes de variados autores, diferenciado en cuatro grandes apartados que permitirán abarcar los temas de interés. Estos son: las Persona Sordas, Educación, Integración e Inclusión y Gestión de las instituciones educativas.
- Capítulo 2: se tratará el marco metodológico en el cual se justificará el diseño de la investigación, se expondrán los objetivos y la población elegida.
- Capítulo 3: se realizarán los análisis correspondientes a cuatro categorías relacionadas con el objetivo del trabajo: herramientas que ofrece el Equipo de Gestión, uso de la Lengua de Señas Argentina, concepción de Integración e Inclusión y competencia de los docentes para el trabajo con niños hipoacúsicos.
- Conclusiones: se expondrá la conclusión final de la investigación.

# Capítulo 1: Marco Teórico

Este capítulo estará dividido en cuatro partes fundamentales para el desarrollo del presente trabajo. Primeramente se tratará todo lo concerniente a la Persona Sorda, seguidamente se tratarán aspectos de la Educación del niño Sordo, luego se desarrollarán cuestiones sobre Inclusión y finalmente se concluirá con lo relacionado a la Gestión de las instituciones educativas.

## 1.1 Las Personas Sordas

> *"Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente 360 millones de personas, es decir el 5% de la población mundial, padece de alguna deficiencia auditiva o tiene alguna discapacidad auditiva, de los cuales 32 millones son niños".* (COPIDIS, 2011, p. 91)

### 1.1.1 Sordera e Hipoacusia

De los cinco sentidos que el ser humano posee (audición, visión, tacto, gusto y olfato), la audición es la encargada por excelencia de brindar la posibilidad de la adquisición del habla y el lenguaje. Por eso, es de gran importancia detectar tempranamente la existencia de alguna complicación con este sentido y las acciones consecuentes que se tomen para mejorar la calidad de vida.

Como dice Fusfield (1967):

> *"La audición es el sentido humano básico de detección, alerta y contacto. Cuando se produce la sordera, el individuo se ve privado de su sentido básico para el contacto y la exploración del medio ambiente"*

Pero ¿Todas las personas que tienen alguna complicación con la audición son iguales? ¿A todas se las atiende de la misma manera? Al ser negativa la respuesta, es necesario considerar el tipo de sordera según la localización y el grado de la misma, la causa que la produjo y el momento en que aparece.

Aunque primeramente es apropiado comenzar con algunas definiciones para poder centrarnos en el tema. Con respecto a la audición se puede decir que una de sus

funciones más inmediatas consiste en decodificar las vibraciones sonoras que llegan al oído y que precisan ser propagadas por moléculas agrupadas, sea en estado sólido, líquido o gaseoso. Es decir, sin estas moléculas que permiten la propagación que conduce las vibraciones causantes del sonido, es imposible que sonido alguno se propague y llegue hasta el oído.

El sonido llega al oído externo, atraviesa el conducto auditivo y pasa por el oído medio, provocando vibraciones en la membrana timpánica y en el martillo, yunque y estribo. A causa de este fenómeno se produce un movimiento de los líquidos que tienen lugar en el oído interno y de las células de la cóclea o caracol que contienen cilios (células ciliares). Esto permite que las vibraciones se transformen en impulsos eléctricos a partir de la fricción entre los líquidos y los cilios, impulsos que van al nervio auditivo mediante el cual llegan al córtex auditivo, en el lóbulo temporal del cerebro. En esta zona las señales sonoras son procesadas racionalmente y la persona puede interpretar un significado concreto a partir de éstas.

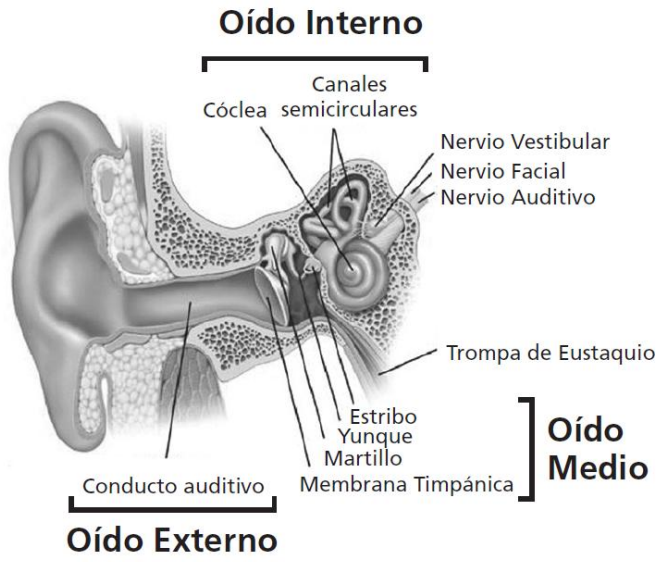



Figura N°1: Estructura del oído

Cuando esta función falla o está ausente se produce lo que comúnmente se llama sordera o hipoacusia. Ésta es la dificultad o incapacidad de percibir de manera óptima los sonidos del entorno y del lenguaje. Y aunque parezcan conceptos similares no lo son ya que se considera a una persona sorda aquella que presenta una pérdida parcial o total de la audición en la que aún con amplificación, la señal auditiva es distorsionada e incompleta y la lectura labial resulta ambigua y difícil o imposible de detectar; por el contrario, se considera hipoacúsica a una persona que posee una disminución de la

audición que mediante amplificación y/o entrenamiento auditivo responde a patrones de desenvolvimiento semejantes a los de una persona oyente.

Teniendo en claro estas cuestiones se procederá a la clasificación de la sordera en cuanto a, como se dijo anteriormente: localización, grado, momento de aparición y causas de la misma.

### 1.1.2 Tipos de Sordera

Existen diferentes tipos de sordera o hipoacusia según la ubicación donde se encuentre la lesión que produce la pérdida auditiva:

- *De conducción o transmisión*, es la que se produce en el oído externo o medio. Puede ser causada por infecciones, enfermedades u obstrucciones, perforación timpánica, otitis que cursan con supuración, agenesia de conducto y/o auricular.

  Puede llegar a requerir el uso de audífonos, aunque en la mayoría de los casos este tipo de pérdida auditiva es tratable a través de intervenciones quirúrgicas o medicamentosas.
- *Perceptiva o neurosensorial*, es la que se encuentra en el oído interno o en el nervio auditivo. Su causa puede ser tanto de origen genético como por drogas ototoxicas durante el periodo gestacional, así como lesiones en la cóclea o fibras nerviosas.

  Puede abarcar desde pérdidas leves a profundas y en algunos casos, aún con la utilización de audífonos de alta potencia no es posible otorgar una adecuada amplificación a la persona para que logre percibir y/o discriminar el lenguaje oral.

  Actualmente el uso de audífonos digitales, equipos de Frecuencia Modulada (FM) e Implantes Cocleares (IC) ha posibilitado ayudar a las personas con este tipo de sordera ya que permitirían una mejor recepción del sonido.
- *Mixta*, se da cuando la lesión se encuentra tanto en el oído externo o en el medio, como en el oído interno; es decir cuando existen aspectos de pérdidas conductivas y sensoriales. Puede deberse a daños en el núcleo del sistema nervioso central, en las vías al cerebro o en el mismo cerebro.
- *Central*, se produce debido a una lesión cerebral que daña la capacidad de interpretación a nivel neuronal de un sonido determinado.

A su vez, según el grado de la pérdida auditiva (que se expresa en decibeles (dB)), la sordera o hipoacusia puede ser:

- *Leve*, con un umbral auditivo de 20 a 40 dB. Este tipo de pérdida puede hacer más difícil la comunicación, especialmente en ambientes ruidosos, pero no impide un desarrollo lingüístico normal.
- *Media o moderada*, con un umbral auditivo de 41 a 70 dB. En estos casos es necesaria la adaptación de una prótesis auditiva (audífono) además de apoyarse en la lectura labial y se presentan problemas de comprensión en ambientes ruidosos o en intercambios múltiples.
- *Severa*, con un umbral auditivo de 71 a 90 dB. Esta pérdida supone importantes problemas para la comunicación hablada; la voz no se oye, a no ser que ésta sea emitida a intensidades muy elevadas y se perciben ruidos ambientales de alta intensidad. La audición residual no es funcional por sí sola por lo que se necesita el apoyo de auxiliares auditivos (audífonos, equipos FM) y apoyo de lectura labial.
- *Profunda*, con un umbral auditivo de 91 a 120 dB. En este caso la voz y la inteligibilidad del habla están muy alteradas. Será imprescindible el uso de audífonos de alta potencia o Implante Coclear.
- *Total o cofosis*, con un umbral auditivo sobre los 121 dB. Supone la pérdida total de la audición, por ausencia de restos auditivos.

Por otra parte, la sordera o hipoacusia varía según el momento de aparición o adquisición, por lo que se distingue:

- *Congénita*, aparece en el nacimiento o antes de los tres primeros meses de vida.
- *Prelocutiva*, surge previamente al desarrollo de la lengua oral, aproximadamente a los dos años. Condiciona la comprensión de los sonidos de la comunicación y del lenguaje, de la entonación, ritmo y melodía que tanto aportan al desarrollo psicológico del niño.

  Además se ven afectadas las estructuras sintácticas del lenguaje oral y de las diferentes figuras de la prosa o verso en el lenguaje oral.
- *Perilocutiva*, se manifiesta durante el desarrollo del lenguaje, aproximadamente entre los dos y los cuatro años.

- *Postlocutiva*, se presenta después de la adquisición de unas estructuras lingüísticas determinadas, aproximadamente a los cuatro años en adelante, y puede ser súbita o progresiva.

  En este caso la problemática principal está referida a la mantención y estimulación del lenguaje adquirido hasta antes de la pérdida de la audición dependiendo de la edad de la persona.

Además de lo expuesto recientemente, según los factores etiológicos de la pérdida de la audición, la sordera o hipoacusia se clasifica en:

- *Genéticas*, que pueden a su vez clasificarse en *sindrómicas* (refiere a aquellos casos en donde la sordera o hipoacusia va a asociada a otras alteraciones clínicas) y *no sindrómicas* (abarca las formas de sordera simple o aislada).

  Alrededor de 400 síndromes genéticos que incluyen pérdida de la audición han sido descritos. Entre los más frecuentes y según el patrón hereditario podemos considerar:

  - Patrón de Herencia Autosómico Dominante (AD): S. de Waardenburg; S. Braquiootorrenal; S. de Stickler (Artro oftalmopatía hereditaria); S. de Alport (con elevada heterogeneidad genética, estando descritas también formas autosómicas recesivas y ligadas al sexo); S. de Treacher-Collins (Francheschetti) y S. de LEOPARD.
  - Patrón de Herencia Autosómica Recesiva (AR): S. de Usher; S. de Cockraine; S. de Pendred; S. de Jervell-Lange-Nielsen; Enfermedad de Refsum; Mucopolisacaridosis (tipo I, IV B y VI); S. de Johanson-Blizzard.
  - Patrón de Herencia Ligado al Cromosoma X (sexo): Enfermedad de Novrie; S. de Coffin-Lowry; S. de Gustavson; S. de Schimre. Hay formas de herencia mitocondrial pero que afectan fundamentalmente al adulto.
- *No genéticas o por casusas ambientales*, pueden aparecer al nacimiento (causas prenatales y perinatales) o a lo largo de la vida (causas prenatales, perinatales y postnatales).
  - *Causas ambientales prenatales*: Existe una serie de factores ambientales que pueden afectar el desarrollo anatómico y/o funcional del feto expuesto.

Dentro de estas causas se pueden encontrar: rubéola, toxoplasmosis, citomegalovirus (CMV) y sífilis, así como la ingesta excesiva de alcohol durante el embarazo y la diabetes materna mal controlada.

- *Causas ambientales perinatales*: Son aquellas que inciden alrededor del parto y en general asociadas o relacionadas en una alta frecuencia con el parto pretérmino como son: el bajo peso, ventilación mecánica, sepsis, hipoxia-isquémia perinatal, hiperbilirrubinemia (asociada generalmente a problemas de hemólisis y/o niveles de bilirrubina que requieren exanguinotransfusión).
- *Causas ambientales postnatales*: Los factores que inciden varían en su naturaleza y frecuencia así como en sus manifestaciones y consecuencias, dependiendo del período de la vida en donde se desarrollen.

  Las causas más frecuentes son: infecciones, agentes ototóxicos, ruido y enfermedades.

### 1.1.3 Prótesis Auditivas

Como se mencionó en algunas de las clasificaciones recientes, según se requiera por el grado de pérdida auditiva, es necesaria la utilización de ayudas auditivas como ser audífonos, implante coclear e implante osteointegrado.

La modalidad de la prótesis auditiva que convendrá utilizar variará en función del tipo de sordera o hipoacusia que presente cada persona, adaptando la ayuda auditiva a las necesidades de cada uno.

- *Audífono*: Es un dispositivo de tecnología altamente sofisticada de apoyo a la comunicación, consistente en el procesamiento y la amplificación de los sonidos de cara a la resolución de la pérdida auditiva en un rango de audición concreto. Amplifica los sonidos del entorno y los procesa de manera que la persona que lleva el dispositivo perciba correctamente los sonidos.

  Existen diferentes tipos de audífonos en función del tamaño, la ubicación en el oído y el funcionamiento de los mismos y se elegirá la utilización de alguno según el tipo y grado de pérdida auditiva, edad y necesidades del niño y su familia.

  Según la ubicación encontramos:

  - *Audífonos retroauriculares*, se coloca tras el pabellón auditivo. Puede adaptarse en pérdidas auditivas muy importantes.

- *Audífonos intracanales o intrauriculares*, se hacen a medida y se colocan en el conducto auditivo externo, permitiendo una mejor calidad de la audición. No se pueden adaptar en pérdidas auditivas muy severas ni a niños pequeños.
- *Audífonos CIC*, se encuentran situados totalmente dentro del canal auditivo externo pero su viabilidad depende mucho de la anatomía del conducto.

Según su funcionamiento se distinguen:

- *Audífonos analógicos*, recogen la señal sonora y la convierten en señal eléctrica que es amplificada y modificada por el amplificador y entregada al transductor de salida que la convierte de nuevo en una señal sonora análoga a la que entró al sistema pero aumentada en intensidad.
- *Audífonos analógicos programables digitalmente*, difieren de los anteriores ya que sus controles de ajuste pueden programarse digitalmente. Tienen la ventaja de poder incorporar más controles de ajuste, así como más memorias para ajustar y guardar varios programas de uso distintos (ambiente silencioso, ruidoso, etc.).
- *Audífonos digitales*, convierten la vibración aérea del sonido en una señal eléctrica, la cual, a su vez, es convertida en una señal digital. Suponen una significativa mejora en la discriminación de sonidos, sobre todo en ambientes desfavorables.

- *Implante Coclear*: Es un dispositivo electrónico que es implantado quirúrgicamente y es capaz de sustituir la estimulación electroquímica que se da en la cóclea cuando existe una disfunción de las células ciliadas. Funciona convirtiendo los sonidos en series de señales eléctricas que estimulan las fibras nerviosas en la cóclea y, de ahí, al cerebro, permitiendo el reconocimiento de sonidos y el habla.

  Consta de dos partes:

  - *Parte interna*, es la que requiere cirugía. Se coloca el dispositivo transductor con un imán posicionador; del transductor salen dos hilos, el hilo de masa (alojado en el interior del músculo temporal) y un segundo hilo con un juego de electrodos (se coloca en la rampa timpánica de la cóclea).
  - *Parte externa*, es donde se procesa el sonido y que transmite la información codificada del sonido ambiental recogido por la parte

interna. Se coloca un mes después de la operación y consta de un *procesador de sonidos* y una *bobina*.

El procesador capta la información sonora del ambiente a través del micrófono y la envía al microprocesador, que es el encargado de seleccionar los sonidos útiles y decodificar la información sonora, para posteriormente enviársela a la bobina.

La bobina contiene un imán que la mantiene unida a la parte interna; colabora recogiendo información codificada del microprocesador y transmitiéndola al transductor por radiofrecuencia que, a su vez, estimulará el nervio auditivo en la cóclea y el cerebro reconocerá las señales como sonidos.

- *Implante Osteointegrado*: Se trata de una prótesis quirúrgica que consta de una parte interna (implantada quirúrgicamente) y otra externa. Esta prótesis permite hacer llegar el sonido directamente a la cóclea por vía ósea.

  El procesador de sonido se encuentra anclado, mediante un pilar, a un pequeño implante de titanio osteointegrado en el cráneo, detrás de la oreja; recoge las vibraciones del sonido y, a través del implante, las transmite por conducción ósea al oído interno.

  Se indica en pérdidas auditivas conductivas o mixtas, las cuales son causadas por otitis media crónica, otitis externa, otosclerosis, malformaciones de oído medio y externo y en determinados síndromes.

  Son indicadas siempre que los usuarios no se beneficien de tratamiento médico, quirúrgico y/o mediante adaptación de otro tipo de prótesis auditiva.

### 1.1.4 Recursos Auditivos

En los lugares públicos se suelen dar condiciones acústicas que afectan negativamente la recepción y la inteligibilidad del mensaje. Por esta razón, en entornos con contaminación acústica (ruidos, voces, gritos, etc.), las personas con sorderas moderadas, severas y profundas que utilizan prótesis auditivas, requieren del uso de recursos auxiliares que mejoren la calidad de la información auditiva que reciben a través de sus prótesis. Éstas son:

- *Equipos de Frecuencia Modulada (FM)*: Mejora la señal auditiva para los usuarios de prótesis auditivas, permite mantener una distancia constante entre el emisor y el receptor del mensaje y reduce el ruido de fondo y el eco

(reverberación). Además son inalámbricos, por lo que no afecta la movilidad de los usuarios. El alcance puede variar según los modelos pero oscila, aproximadamente, entre 50 y 100 metros, siendo su alcance mayor al aire libre.

Se compone de un transmisor, un receptor (conectado directamente al audífono o procesador a través de un zócalo o zapata) y un cargador. El transmisor es un micrófono de tamaño reducido que lleva el emisor del mensaje; cada receptor envía a los audífonos del usuario las señales procedentes del transmisor, por lo que el transmisor y el receptor deben trabajar en la misma frecuencia para poder transmitir las señales.

- *Bucle Magnético*: Se trata de un cable conectado a un amplificador; desde cualquier fuente de sonido, la señal de audio va al amplificador que introduce una corriente eléctrica en el cable y genera un campo magnético. Éste induce a la tele-bobina (posición "T") del audífono o del implante coclear, acercando la señal auditiva, mejorando la calidad en la recepción de la misma y solucionando con ello los problemas de inteligibilidad producidos por el ruido de fondo, la distancia entre el emisor y el receptor, y la reverberación o eco.

  Está formado por micrófono/s para captar la palabra, un amplificador para procesar la señal de audio y el cable de lazo que se instala en el perímetro de un área específica.

  Para que los usuarios de prótesis auditivas puedan reconocer un espacio donde se dispone de bucle magnético o existe una instalación adaptada, éste debe estar indicado con el símbolo de accesibilidad auditiva que lo identifica.

### 1.1.5 Detección Temprana

> *"Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral.*
>
> (FIAPAS, 1990)

La adquisición del lenguaje responde a una predisposición especial que tiene el cerebro humano en los primeros años de vida en los que se da una fase de mayor plasticidad neuronal, donde la información auditiva es esencial para el desarrollo normal

del córtex cerebral y permite la apropiación global y automática del lenguaje y del habla.

Por esta razón es de gran importancia que se realice una detección temprana ya que según el Comité para la Detección Precoz de la Hipoacusia (2003):

> *"Se dispone de un período de tiempo de alrededor de unos cuatro años para evitar que las pérdidas de audición tengan efectos permanentes en el desarrollo del lenguaje"* (p. 7).

La necesidad de esta detección temprana permitirá las adecuadas orientaciones tantas de tipo médico como protésico y educativas. En este sentido se pueden hallar respuestas que beneficien su desarrollo: intervención clínica, adaptación de audífonos, elección de implante coclear, código de comunicación, Lengua de Señas, estimulación temprana.

Existen algunos indicadores de alto riesgo a tener en cuenta:

- *En neonatos:*
    - Antecedentes familiares de hipoacusia congénita o de instauración en la primera infancia.
    - Infección intrauterina del grupo TORCH.
    - Malformaciones craneofaciales.
    - Peso al nacimiento inferior a 1.500 gr.
    - Hiperbilirrubinemia subsidiaria exanguinotransfusión.
    - Uso de fármacos ototóxicos en el RN o en el embarazo.
    - Meningitis bacteriana.
    - Hipoxia-isquemia perinatal.
    - Ventilación mecánica durante más de 5 días.
    - Estigmas o síndromes que cursen con hipoacusia.
- *En lactantes:*
    - Sospecha de hipoacusia o retraso del lenguaje.
    - Meningitis bacteriana u otras infecciones que puedan cursar con hipoacusia.
    - Traumatismo craneal con pérdida de conciencia o fractura.
    - Estigmas asociados a síndromes que cursen con hipoacusia.
    - Uso de fármacos ototóxicos.
    - Otitis medias secretora recurrente o persistente.

Por otra parte se pueden encontrar algunos síntomas en el comportamiento de los bebés y niños en las primeras etapas que pueden dar indicios de la posible presencia de un problema auditivo:

- *De 0 a 3 meses:*
    - Ante un sonido no se observan en el niño respuestas reflejas del tipo: parpadeo, agitación, despertar.
    - No le tranquiliza la voz de su madre.
    - No reacciona al sonido de una campanilla.
    - Emite sonidos monocordes.
- *De 3 a 6 meses:*
    - Se mantiene indiferente a los ruidos familiares.
    - No se orienta hacia la voz de su madre.
    - No responde con emisiones a la voz humana.
    - No emite sonidos guturales para llamar la atención.
    - No hace sonar el sonajero si se le deja al alcance de la mano.
- *De 6 a 9 meses:*
    - No emite sílabas como pa, ma, ta.
    - No vocaliza para llamar la atención, sino que golpea objetos cuya vibración al caer asocia con la presencia de su madre.
    - No juega con sus vocalizaciones, repitiéndolas e imitando las del adulto.
    - No atiende a su nombre.
    - No se orienta a sonidos familiares no necesariamente fuertes.
    - No juega imitando gestos que acompañan canciones infantiles o sonríe al reconocer éstas.
    - No dice “adiós” con la mano cuando se le dice esta palabra.

### 1.1.6 Comunidad Sorda

Las personas Sordas se consideran a sí mismas miembros de una minoría lingüística, de una comunidad bilingüe y bicultural, ya que comparten aspectos de la cultura del entorno y de la cultura de los sordos.

Desde la perspectiva sociocultural, hay rasgos que representan la experiencia de ser Sordo: el sentimiento de valoración por su comunidad, el respeto por las reglas de comportamiento y las tradiciones en torno a la Lengua de Señas y por sus asociaciones de sordos.

La definición referida por la Federación Mundial de Sordos (WFD), a la que adhieren las asociaciones nacionales afiliadas a la Confederación Argentina de Sordos (CAS) expresa:

> *"Sordo se refiere a una persona que utiliza la lengua de signos como modo de comunicación primario, que se identifica a sí misma con otras personas Sordas"*.

Dentro de estos parámetros, no se habla del Sordo como portador de una discapacidad sino como parte de una comunidad con una herencia cultural. Esta cultura posibilita sostener su particularidad como experiencia de vida, en vez de vivirla como una carencia (Domínguez, A.B & Alonso Baixeras, P., 2004).

En la actualidad se puede afirmar que la persona Sorda integra naturalmente una Comunidad Sorda, la cual, en la medida en que se aglutina en torno de una lengua es una auténtica comunidad lingüística. Efectivamente, la historia de la Lengua de Señas (LS) da cuenta del fenómeno de identificación y valoración de una minoría lingüística respecto de su propia lengua, que actúa como elemento de cohesión y de identidad.

> *"Las personas Sordas conforman una Comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir el uso de una Lengua de Señas (que constituye el elemento aglutinante e identificatorio), valores culturales, hábitos y modos de socialización propios"*
>
> (COPIDIS, 2011)

El surgimiento de la Comunidad Sorda Argentina se produce a partir del momento en que los sordos egresados de las escuelas comienzan a reunirse en forma regular; hasta que Antonio Terry (sordo de nacimiento, primer pintor sordo argentino reconocido internacionalmente y hablante de la LSA) funda la Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua (ASAM) de Buenos Aires en el año 1912, de la que fue presidente durante 25 años.

Luego en el año 1957 se constituye la Confederación Argentina de Sordos (CAS) y conforma la entidad que nuclea a todas las asociaciones de Sordos, además de estar afiliada a la Federación Mundial de Sordos con la que comparte una estrecha colaboración.

Como nota importante cabe resaltar que en el año 1998 se funda el "Grupo Seis", integrado mayoritariamente por hijos Sordos de padres Sordos de todo el país, que *"comienza a pelear"* por la defensa absoluta de la LSA como patrimonio lingüístico y cultural, dando inicio a lo que se ha denominado el "discurso político Sordo". Luego de ingresar a la CAS este grupo se disolvió.

La Comunidad Sorda Argentina, como toda otra comunidad Sorda del mundo, está conformada por personas Sordas que hacen uso cotidianamente de una lengua visoespacial para su comunicación: la Lengua de Señas Argentina (en nuestro país).

Ésta es la lengua natural de la comunidad Sorda, ya que se ha transmitido de generación en generación, y constituye una herramienta de representación simbólica, de construcción de su propia identidad y subjetividad y en ella se fundan todas las dimensiones del desarrollo personal y social.

Resulta importante aclarar que, según dictaminó la Federación Mundial de Sordos (WFD), se utiliza la palabra Sordo (con mayúscula) cuando se hace referencia a aquellas personas que son miembros de la comunidad Sorda y que utilizan en sus intercambios comunicativos alguna Lengua de Señas.

> *"La Comunidad Sorda Argentina se caracteriza por poseer una historia en común, una cultura eminentemente visual y una lengua propia: la Lengua de Señas Argentina"*. (CAS, 2011, p.50).

Además, la comunidad Sorda puede estar formada de personas Sordas como también de familias oyentes, amigos, etc. Henderson y Hendershott (1997) comentan que una vez que el niño es diagnosticado como sordo, la familia ya no es considerada "oyente"; los padres pueden ser oyentes, los otros niños pueden serlo también, pero el sistema familiar se transforma en "sordo-oyente" ya que la sordera no le pertenece sólo al niño, sino que a toda la familia.

### 1.1.7 Lenguaje

> *"La definición lingüística de "Lenguaje" corresponde a la capacidad del ser humano para expresarse y comunicarse"*
>
> (Báez Gamboa, 2012, p.41)

Comunicación y lenguaje se incluyen, se complementan y se necesitan. De acuerdo con COPIDIS (2011) el lenguaje es imprescindible para que se establezca una comunicación, sin embargo se trata de un instrumento, ya que comunicar genuinamente es saber utilizar ese instrumento, para poder establecer un vínculo afectivo, social e intelectual con otro.

Siguiendo esta línea Noam Chomsky (1965) menciona que el lenguaje es un órgano mental, tan órgano como el corazón o el hígado. Debido a que el ser humano siempre vivió en sociedad, en el curso de la evolución, desarrolló esta capacidad específica para poder comunicarse y transmitir conocimientos, para poder vivir en sociedad y actuar sobre ella.

Esta facultad lingüística innata permite, con los datos que se reciben del entorno, poner en funcionamiento una lengua particular, es decir, aquella que se seña o se habla en nuestra comunidad de origen.

Teniendo en cuenta estas definiciones se puede decir que el lenguaje no se enseña ni se aprende, sino que se adquiere naturalmente por medio de la interacción con el otro, dado que somos seres sociales, y el habla así como las señas y la escritura son manifestaciones del mismo.

El lenguaje permite ampliar las perspectivas y está al servicio del aprendizaje, permite introducir a los niños en el espacio de lo simbólico, de las nociones de tiempo, de lugares lejanos, de sucesos hipotéticos y de relatos fantásticos.

La primera comunicación, los primeros acercamientos al uso del lenguaje, suele darse naturalmente entre la madre (función materna) y el hijo. Es así como el lenguaje se aprende, surge, entre los dos; ya que, como se dijo recientemente, para aprenderlo se necesita indefectiblemente un potencial básico innato, potencial que solo puede activar otra persona que tenga ya competencia y capacidad lingüísticas. El lenguaje solo se aprende con otro, por transacción o negociación.

Es el lenguaje el que nos permite incorporarnos a nuestra cultura, a nuestra condición humana, a través de él podemos comunicarnos libremente con nuestra colectividad, obtenemos información y la compartimos. Si no podemos hacerlo, quedaremos afuera, pese a todos los esfuerzos y las capacidades innatas.

Esto demuestra que lo que es en nosotros característicamente humano (el habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura) no se desarrolla automáticamente; no son funciones esencialmente biológicas, también son funciones sociales e históricas. El habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura deben ser transferidas, es la herencia

que se transmite de generación en generación. Y eso nos revela que la cultura es tan fundamental como la naturaleza. La cultura garantiza esa transmisión.

Myklebust (1956) divide al lenguaje en tres categorías:

- *Interior*, este lenguaje es el sistema de símbolos que utiliza una persona para el pensamiento, la memoria, la imaginación, el razonamiento y para hablar consigo misma.
- *Receptivo*, este lenguaje es el sistema de símbolos usado para comprender las ideas de los demás.
- *Expresivo*, este lenguaje es el sistema de símbolos que se emplea para comunicar las ideas a algún otro.

La secuencia genética, comenta el autor, es: primero el lenguaje interior, segundo el lenguaje receptivo, y el lenguaje expresivo en tercer término; ya que primeramente debe haber una asociación entre la experiencia y el símbolo empleado para lograrla, cuando se cumple dicha asociación se establece el lenguaje interior y sólo entonces puede comenzar el lenguaje receptivo hasta el punto en que es posible el lenguaje expresivo.

> *"Esta base genética del lenguaje puede usarse como marco de referencia para todos los niños, oyentes o sordos".* (Myklebust, 1956).

En relación a la temática desarrollada en el presente trabajo, para la adquisición del lenguaje se encuentran diferenciadas cuatro situaciones en la que se encuentran los niños:

- Niños oyentes con padres oyentes.
- Niños oyentes con padres sordos.
- Niños sordos con padres oyentes.
- Niños sordos con padres sordos.

En estas situaciones, los niños que tienen la misma capacidad auditiva que sus padres, tanto en el caso de los oyentes como en el de los sordos, no tienen mayores dificultades para transmitir un lenguaje ya que lo comparten. Aunque esto se complica para los niños sordos de padres oyentes ya que no pueden compartir un mismo código de comunicación debido a la deficiencia que tienen los primeros.

El niño sordo, a pesar de su evidente capacidad natural para operar lingüísticamente como cualquier niño, no puede, a causa de su sordera, organizar un lenguaje a partir de la lengua oral y menos aún a la edad correspondiente (entre el año y los 4 años

aproximadamente). Este niño enfrenta su propio destino con enormes potencialidades pero con importantes restricciones a su experiencia y por ende a su conocimiento del mundo.

Centrándonos en los niños sordos, ya sea de padres oyentes o sordos, en palabras de Orri de Castorino (2012):

> *"Los niños sordos pequeños realizan un aprendizaje consciente de la lengua en lo que respecta al habla, la lectura y la escritura; por ello no presentan problemas de segmentación, pues no existe por vía auditiva la percepción de los sonidos que forman el habla"*. (p.57)

Cabe aclarar que, desde el comienzo de la enseñanza del español al niño sordo, la escritura está siempre presente y en forma significativa, pues permanentemente se relaciona con hechos vividos y hablados en clase y con objetos o personas del entorno hogareño y la vida escolar. El significante escrito permite, por su característica de perdurabilidad, la consulta permanente por parte del niño sordo.

Las perspectivas de adquisición del lenguaje por el niño sordo se orientan en la actualidad hacia objetivos y metodologías que tienden a atenuar la controversia histórica entre las Lenguas de Señas y la Lengua Oral.

En palabras de Patricia Salas (1998) cuando se opta por un modelo bilingüe de educación para los niños sordos, se tiende a dar prioridad a la enseñanza de la Lengua de Señas como primera lengua con la finalidad de mejorar el desarrollo cognitivo del niño sordo, por lo que la Lengua Oral es adquirida como una segunda lengua.

Desde el punto de vista psicológico esta metodología bilingüe le permitiría al niño sordo dejar de ser un ser deficitario auditivamente (Massone, 1993), ya que la comunicación con sus pares sordos, a través de signos, reafirmaría su personalidad. Aún en los casos en que se ha implementado alguna prótesis auditiva exitosa y el niño pueda comunicarse oralmente.

Las investigaciones de Laura Ann Petitto informan sobre la adquisición del lenguaje por parte de niños bilingües y hace referencia a que:

> *"No se debe temer ninguna confusión, retardo o interferencia entre dos lenguas que se adquieren precozmente. Es más, es recomendable aprenderlas en forma simultánea pues la corteza cerebral procesa ambas lenguas con igual facilidad"*.

El resultado de estos estudios resulta importante para reafirmar la búsqueda de caminos posibles para el bilingüismo con respecto a los sordos.

Para finalizar, la misma autora comenta que la etapa prelingüística es considerada crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea que la estimulación temprana se realice en Lengua Oral o en Lengua de Señas. Es en esta etapa en donde el niño sordo desarrolla su capacidad comunicativa por medio de gestos y balbuceos que establecen intercambios comunicativos.

En esta etapa, el niño sordo usa el lenguaje en situaciones comunicativas concretas y es mediante ese uso que comienza a desarrollar un lenguaje contextualizado. Cuando el niño comience con la etapa escolar, alrededor de los 6 años, ya tendrá un desarrollo cognitivo similar al de un niño oyente.

Por esta razón, más allá del método por el que se opte (oral, Lengua de Señas, bilingüe) lo importante es que el niño desde su nacimiento pueda estar con continua comunicación con otro.

### 1.1.8 Lengua de Señas

La Lengua de Señas es el lenguaje de los Sordos por excelencia ya que son lenguas viso-gestuales. Tiene una estructura propia y está formada por varios parámetros que utilizados correctamente lograrán una comunicación aceptable.

El doctor William Stokoe, cuando se desempeñaba como director del Laboratorio de Investigaciones en Lingüística en Gallaudet College, a través de su investigación llegó a diferenciar estos parámetros, separados en unidades distintivas:

- *Configuración manual.* Se refiere a la forma en que se ponen los dedos en el espacio al comenzar una seña.
- *Ubicación en el espacio (de la configuración).* Lugar donde se realizan las señas, sea sobre el cuerpo o el espacio.
- *Movimiento.* Referido al movimiento que se realiza con las manos, dedos, muñecas y brazos.
- *Punto de contacto.* Parte de la mano dominante (derecha o izquierda) que toca otra parte del cuerpo: yemas de los dedos, palma de la mano, dorso de los dedos.
- *Dirección u orientación.* Refiere hacia dónde se realiza el movimiento, por ejemplo: palma hacia abajo, hacia arriba, palmas enfrentadas, juntas, etc.
- *Componentes no manuales (expresión del rostro, movimiento de la cabeza, de los labios, etc.).* Se refieren a la expresión del rostro o al movimiento realizado

por los labios, la cabeza, etc., que se realizan al mismo tiempo que se configura el espacio.

La Lengua de Señas, transmitida en una modalidad viso-espacial, presenta todas las propiedades que los lingüistas han descripto como identificatorias de las lenguas naturales, que están íntimamente relacionadas y definen la realidad lingüística de la Lengua de Señas (de cualquier país).

Estas propiedades son:

- *Doble articulación*. Da cuenta del hecho de que las lenguas pueden combinar un número limitado de elementos del nivel fonológico para constituir unidades del nivel morfológico.

  Los rasgos fonológicos de la Lengua de Señas corresponden a las distintas variaciones de segmentos de movimiento y/o detención y de los rasgos taxonómicos de configuración de la mano, ubicación, orientación, dirección y rasgos manuales.

  Estos elementos que se articulan en el espacio señante carecen de significado en forma aislada, pero se articulan todos entre sí para constituir la estructura morfológica propia de las señas y la permutación de uno de ellos ocasiona modificación en el plano del significado.
- *Discreción*. Se complementa al anterior. Hace referencia a que tanto las lenguas habladas como las señadas cuentan con un conjunto finito de elementos, aislables e identificables (los fonemas), cuya combinación conforma unidades léxicas.
- *Arbitrariedad como principio de interpretación y selección de la realidad*. Establece que la relación entre el significante y el significado de un signo lingüístico (ya sea palabra o seña) es inmotivada, es decir, que no hay asociación natural ni provocada entre los elementos del plano de la expresión y los del contenido sino que dicha unión es fruto de una convención de las lenguas.
- *Productividad*. Da cuenta de dos hechos propios de las lenguas naturales: la posibilidad característica de los sistemas lingüísticos de crear nuevos signos ante nuevos conceptos, y la capacidad de los usuarios de las lenguas de producir y entender un número infinito de emisiones no producidas ni escuchadas o vistas con anterioridad.
- *Relaciones gramaticales*. Se expresan por medio de categorías gramaticales, es decir palabras de contenido (sustantivo, verbo, pronombre, adjetivo, adverbio) y palabras nexo (preposiciones, conjunciones, formas interrogativas), que

manifiestan el orden de las palabras para mostrar las funciones gramaticales como sujeto, objeto, modificadores, etc.

En nuestro país, la inscripción de la lengua de señas y su representación social cambia a partir de la década del ochenta cuando pasa a ser, de un *"revoltijo de gestos"*, una lengua con estatus legítimo, propia de una comunidad minoritaria.

Orri de Castorino (2007) detalla aspectos importantes de la Lengua de Señas en Argentina:

- El modo de comunicación gestual usado por los Sordos argentinos actualmente es reconocido como lengua propia de una minoría.
- La primera inclusión oficial aparece en el Ministerio de Educación y Justicia (año 1983), hoy Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- La LSA, al ser valorada como exponente de su cultura, supone un avance importante para la interacción participativa entre los sordos y oyentes, al mismo tiempo que abre el camino de la reflexión respecto a la educación del Sordo.
- La LSA, es incluida en diversos proyectos educativos institucionales de escuelas para Sordos en diferentes abordajes metodológicos, aspirando en su mayoría a un domino bilingüe (Lengua de Señas-Lengua Oral) por parte de los Sordos.

Cabe destacar que la Lengua de Señas Argentina es una lengua independiente del español, no solo en la conformación de sus "señas" sino en su estructura gramatical.

## 1.2 Educación

> *"Qué importa la sordera del oído cuando la mente escucha. La única sordera verdadera, la sordera incurable es la de la mente"*
>
> (Víctor Hugo, 1845)

### 1.2.1 Historia de la educación del Sordo

Siguiendo a Patricia Salas (1998), el primer concepto de educación que se toma en cuenta para teorizar sobre la educación del niño sordo es el que da Aristóteles (384-322 a.C.) cuando habla de la educación como imitación. Ya que, según el filósofo, los procesos cognoscitivos se realizan en tres partes: percepción del objeto, memorización

de lo percibido y asociación o relación de los contenidos memorizados; lo que implica que la construcción del conocimiento tiene una base totalmente sensorial.

A partir del siglo XVI, el sordo, comienza a ser considerado como una persona que aún careciendo su audición tiene posibilidad de ser educado y de adquirir algún tipo de conocimiento. Es así que el aprendizaje de la lengua se realizaba mediante la repetición del vocabulario por parte del instructor y la imitación articulatoria por parte del niño sordo; metodología que constituye la base de las primeras escuelas oralistas.

En el siglo XVIII se institucionalizó la educación del sordo, a cargo del Abad de L'Epeé, quien creó nuevos signos para enseñar la lengua y la cultura francesa a los sordos. Éstos se caracterizaron por distanciarse del gesto natural para formar parte de un repertorio convencional aceptado por un grupo de personas sordas. Paralelamente, Heinicke de Leipzig, representante del oralismo, originó la disputa entre la Lengua de Señas y la Lengua oral.

Ya en el siglo XIX, en los Estados Unidos de Norteamérica, comienza la educación formal de los niños sordos con Thomas Hopkins Gallaudet en 1805. Durante el mismo período, en Inglaterra desde el año 1805 hasta 1815, John Braidwood establecía una escuela para niños sordos en Virginia.

Gallaudet viajó a Inglaterra en 1817 para aprender el método de enseñanza de Braidwood, donde obtiene un cargo en la junta de profesores de la escuela. Allí conoció al abate Sicard (que estaba a cargo de la escuela de L'Epeé) en una conferencia que se sucedía en Londres, quien lo convenció para que concurriera a su escuela de París y aprendiera el lenguaje por signos y el deletreo digital, es decir el método manual; que difería del método oral que utilizaba Braidwood.

En París, Gallaudet se hizo amigo de Laurent Clerc, un maestro sordo, y luego de un corto período, abandonaron Francia y partieron, juntos, hacia América para abrir una escuela en Hartford.

Cuatro años más tarde, la escuela había progresado tanto que recibió un subsidio federal y quedó establecida como The American Asylum for the Deaf (Asilo Norteamericano para sordos), conocido actualmente como "The American School for the Deaf" (Escuela Norteamericana para Sordos), en Hartford, Connecticut.

### 1.2.2 Historia de la educación del Sordo en Argentina

En nuestro país, en el año 1870, el Sr. José Facio, médico, inicia la educación de su hijo sordo enseñándole a leer y a escribir, al que no demoraron en sumarse otros niños

con el mismo fin. Años más tarde, en 1881/82 el Ministerio de Instrucción Pública lo incluyó en el Presupuesto General como establecimiento del Estado con la denominación de "Instituto de Sordomudos de la Capital".

En el año 1882, además, se realizó en Buenos Aires el Primer Congreso Pedagógico, cuyo objetivo era definir la política educativa federal relativa a la educación básica. En dicho Congreso, el Dr. Antonio Terry presenta una ponencia donde propicia enfáticamente la creación de una escuela especial para niños sordos.

Terry sugiere una comisión para examinar la escuela del Dr. Facio y se presenta en 1883 un informe indicando la conveniencia de contratar profesores especializados de Europa y crear un nuevo Instituto ya que el existente no ofrecía suficientes elementos para servir de base para su organización.

Es así que en Argentina, la historia de la educación de las Personas Sordas, se gestó el 19 de septiembre de 1885 con la creación del Instituto Nacional de Sordomudos (en la actualidad: Escuela Especial y Formación Laboral Nº28 "Prof. Bartolomé Ayrolo") por gestiones del Ministro José A. Terry; luego, en el año 1895, se crea, en el Instituto, una sección destinadas a las niñas sordas.

El primer director del Instituto hasta 1892 fue Serafino Balestra, gran defensor de la postura oralista, su interés estaba centrado obsesivamente en la abolición de las señas dentro de las escuelas. Gracias a esto inauguró el Curso Nacional de preparación de profesores.

> *"La creación de ambas Instituciones, en el mismo ámbito y en paralelo, duplicó la fuerza de la orientación pedagógica y filosófica de la imposición de la Lengua Oral (LO)".* (COPIDIS, 2011, p.47)

Años más tarde, el 13 de enero de 1900 el Dr. Osvaldo Magnasco funda el Instituto Nacional de Sordomudas (hoy en día: Escuela de Educación Especial y Formación Laboral Nº29 "Dr. Osvaldo Magnasco). La primera directora, de este Instituto para niñas, fue Ana María Mc Cotter, ya que era regente de la sección de niñas del Instituto Nacional de Sordomudos.

Las escuelas marcaron en su fundación el camino de la educación de las personas sordas, teniendo como modelo al paradigma oralista, y abrieron espacios de innovación en el campo educativo imperante para dar inicio al reconocimiento de la Educación Especial en Argentina.

Según la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS):

> *"El paradigma mencionado imponía la enseñanza de lenguas orales como único objetivo educativo y eran frecuentes, en el discurso pedagógico, médico y psicométrico hegemónico, palabras tales como "rehabilitar" y "reeducar"".* (2011).

A principios de los años ochenta, por iniciativa de los docentes del Instituto Bartolomé Ayrolo, se iniciaron intervenciones pedagógicas tendientes a acercar la Lengua de Señas Argentina (LSA) a las prácticas en las aulas, en el encuadre "Castellano Signado".

El oralismo estaba, para esa época, mostrando claramente su fracaso y un nuevo paradigma pujaba por salir a la luz: el Bilingüismo. De esta manera, en el año 2002, las escuelas inician proyectos de Educación Bilingüe.

En esta nueva historia, se considera al alumno sordo como sujeto de derecho de la Educación Especial. De este modo, se atiende a las competencias y singularidades de cada niño/a, joven o adulto/a con miras a la función primordial de la escuela: educar.

Estas escuelas ofrecen trayectorias educativas integrales e inclusivas para todo alumno sordo desde la detección de la sordera e hipoacusia, sin límite de edad dentro del marco de la Educación Bilingüe- Intercultural.

Además, los alumnos se incorporan a una comunidad lingüística referencial integrada al marco-comunidad lingüístico de la Comunidad Sorda, reconociendo una cultura que le es propia a todo sujeto sordo: la cultura visual. Esta mirada de la Comunidad Sorda reconoce su lengua y su cultura a partir del "modelo socio-antropológico".

### 1.2.3 Discapacidad Auditiva

Lo conveniente, para focalizar en el tema, es aclarar qué se entiende por discapacidad. Se pueden encontrar diferentes definiciones sobre el concepto:

- "Es la consecuencia de una deficiencia, sobre las actividades físicas, intelectuales, afectivo-emocionales y sociales";

- “Es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera “normal” para un ser humano”;
- “Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Lo que se puede concluir es que la discapacidad se produce debido a una deficiencia, se relaciona con las diversas formas de sentirla, percibirla y vivirla, y la forma como ello ocurre permite identificar y conocer a las personas con discapacidad. Entonces, aparece otro concepto: deficiencia.

La deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Enfocando esto al tema que compete el presente trabajo, es pertinente aclarar que una deficiencia auditiva o discapacidad auditiva ocurre cuando existe un problema o daño en una o varias partes del oído.

Sobre este tema Báez Gamboa (2012) menciona:

> *“La discapacidad auditiva es la pérdida de la audición en algún grado, pues altera la capacidad para la recepción, discriminación, asociación y comprensión de los sonidos tanto del medio ambiente como los sonidos que componen un código lingüístico de tipo auditivo-oral”* (p.26)

Como se detalló en el apartado anterior, la deficiencia puede variar en las personas según diversos factores.

Continuando, tal como señala Magdalena Orlando, la discapacidad ha sido percibida y valorada de diferente manera, en diferentes períodos históricos. Esto se ve reflejado en cuatro modelos o paradigmas de discapacidad:

- *De la Prescindencia*: Por un lado, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas (un castigo de los dioses por un pecado cometido por los padres o una advertencia de que se avecina una catástrofe, por ejemplo). Por otro lado se parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada.

- *Médico o Rehabilitador*: Se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad; las causas de la discapacidad son científicas. En este modelo, las personas con discapacidad, ya no son consideradas inútiles sino que se entiende que tienen algo que aportar aunque sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.
- *Social*: Aquí las causas de la discapacidad son sociales, es decir, que no son las limitaciones individuales las raíces del problema sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de estas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Además, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad.
- *De Derechos Humanos*: Refiere a una mirada diferente hacia la persona con discapacidad, centrada en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás, y centrada en una condición (la discapacidad) que le acompaña y que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones que el resto de las personas.

COPIDIS (2017) concluyó que:

> *"Una cuestión central para posibilitar la inclusión de alumnos/as con discapacidad es la construcción de apoyos".* (p.37).

El término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las Instituciones Educativas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad.

Los apoyos pueden ser variados:

- *Comunicacionales*, aseguran que las formas de comunicación de todos los estudiantes sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción (Braille, LSA, formas de comunicación aumentativo-alternativas).
- *Materiales*, consisten tanto en las Tics y tecnología asistida, así como toda la adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje de estos alumnos.
- *En término de Recursos Humanos*: Abarcan tanto los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.

- *Centrados en la enseñanza*: Se refiere a todo lo concerniente a las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.

Finalmente, es importante precisar, que la construcción de apoyos para el aprendizaje está prevista para todos los alumnos, con y sin discapacidad, pues son uno de los mecanismos que tiene la escuela para asumir su responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje.

### 1.2.4 Necesidades Educativas Especiales

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son necesidades específicas de algunas personas, las mismas que requieren atención y apoyo especializado, diferente al requerido habitualmente por la mayoría de los estudiantes, es decir, son "especiales" porque no han sido descriptas dentro de los parámetros de la pedagogía general (Veinberg & Macchi).

Sin embargo, la definición de "alumnos con necesidades educativas especiales" contempla sólo a aquellos alumnos que presentan alguna particularidad que generalmente tiene relación con la falta, como por ejemplo: la falta de visión, de audición, de habilidades mentales y de habilidades motoras; todas medidas a partir de un modelo de normalidad.

Para la UNESCO:

> *"Las Necesidades Educativas Especiales están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Estos alumnos y alumnas pueden ser niños de la calle, niños trabajadores, con algún tipo de discapacidad, de poblaciones indígenas, etc."*

El término Necesidades Educativas Especiales aparece y se consolida con el informe Warnock (1978), en el cual se hace referencia a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren de una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.
- Provisión de un currículo especial o modificado. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Siguiendo a Báez Gamboa (2012), se pueden detallar algunas necesidades educativas especiales que deben ser atendidas escolarmente para los niños Sordos:

- *Normalización*: Acercamiento del estudiante Sordo al currículo ordinario con las respectivas adaptaciones. Este principio conduce al marco educativo de la integración e inclusión educativa.
- *Necesidad de establecer un código comunicativo de tipo visual*: Este código se debe iniciar en edades tempranas en contextos significativos a fin de conseguir un normal desarrollo social, emocional y cognitivo.
- *La Lengua de Señas para el niño Sordo*: Es plenamente accesible a través de la visión y permite al niño interactuar con otros adultos y niños en ambientes interactivos normales.
- *Aprendizaje de la Lengua de Señas y la lengua escrita*: La Lengua de Señas es su lengua materna y constituye el primer código lingüístico del que se apropia el niño Sordo en condiciones óptimas de desarrollo del lenguaje. Por otro lado, el hecho de que las señas carezcan de una correspondencia sonido-letra, es la principal causa de que no tenga escritura.
- *Necesidad de relacionarse con adultos e iguales Sordos y oyentes*: Los alumnos con déficit auditivo necesitan tener adultos sordos cerca que les sirvan como modelos lingüísticos, quienes le ayudarán a entender el mundo a través de la experiencia visual y la Lengua de Señas. Esta interacción debe ser complementada con personas oyentes ya que proporcionarán oportunidades de desarrollar habilidades y normas de conducta y conocimientos sociales.

### 1.2.5 Modelos y Métodos Educativos

> *"El niño sordo sólo puede aprender a comunicarse en las mismas condiciones que el oyente. Debe sentirse libre para la interacción y la experimentación con un sistema de símbolos confiable, descubrir cómo actúa el mismo, continuar usándolo y ampliándolo por medio de la*

*práctica. Este proceso favorece el óptimo desarrollo del lenguaje de acuerdo con el potencial intelectual del niño"*. (Fine, 1977, p.88).

En la educación del niño Sordo existen distintos métodos y modelos por los cuales los educadores se inclinan para desarrollar su tarea, sin embargo más allá de los mismos y por el cual se tenga preferencia, hay que recordar que ningún método de comunicación, sea cual fuere, es correcto o no, y que siempre deben considerarse primero las prioridades del niño.

Entre los modelos, existen dos diferenciados que fueron mencionados por COPIDIS (2011):

- *Modelo audio-céntrico*: Algunos educadores creen que todo el contacto social y educacional con niños sordos debe ser auditivo, para tomar la ventaja de cualquier habilidad funcional que pudieran tener. Parece ser que la idea es que la audición debe ser ejercitada constante y excesivamente y que si esto no se hace, dicha habilidad se atrofiara, lo que hará que el niño vuelva a la indeseable práctica de procesar visualmente el lenguaje.

  Estos modelos tienden a excluir las Lenguas de Señas, argumentando que su uso inhibe el aprendizaje de la lengua y la lectura de la lengua.
- *Modelo viso-céntrico*: Este modelo está basado en la observación de que los niños Sordos no son sólo niños que no pueden escuchar, también son niños que ven y que, por lo tanto, tienden a procesar la palabra en primera instancia a través de sus ojos. Por lo general, los programas basados en este modelo no intentan excluir las estrategias del procesamiento auditivo, sino que simplemente no se centran en ellos como primer lenguaje adquirido.

  La idea central subyacente es que todos los niños con problemas de audición (no habiendo impedimentos visuales) pueden ver y tienden a procesar las cosas visualmente.
- *Modelo bilingüe-bicultural*: El objetivo de este modelo es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño Sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la Cultura Sorda y aproximarse a través de ella a la Cultura Oyente.

  Dicho modelo considera, pues, la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos.

Coincidiendo con estos modelos, se hallan los siguientes métodos mencionados por Peter Fine (1977):

- *Método oral*: Se refiere a la comunicación expresiva por medio del habla y a la comunicación receptiva por medio de la lectura del habla o lectura labial o lectura orofacial.

  El término *oral puro* describe un sistema que no permite comunicación manual de ningún tipo ya que se considera una vía fácil de comunicación que retrasa la adquisición de la palabra hablada.

  La lectura y la escritura se incluyen como un medio legítimo de comunicación en el sistema oral, junto con el habla y la lectura del habla.
- *Método simultáneo*: Este método agrega el habla a cualquier forma de lenguaje por signos, es decir que los niños, con una reciben en simultáneo enseñanza con una base manual y oral. Agregando el lenguaje hablado, la presentación manual sigue el orden de las palabras de una manera más aceptable.
- *Comunicación total*: Este método reconoce las necesidades de todos los niños sordos, toma en cuenta el hecho de que aprender a comunicarse sigue un orden jerárquico, comenzando con el uso de los sistemas de símbolos que abarcan todas las modalidades sensoriales, visuales y auditivas desde las más primitivas hasta las más complejas y sofisticadas.

  Emplea el lenguaje de los signos, el alfabeto digital, la amplificación de la audición residual por medio de audífonos, habla, lectura labial y la palabra escrita, todos estos elementos al mismo tiempo.

### 1.2.6 Educación Bilingüe

> *"La educación bilingüe es educación en dos idiomas. Esto quiere decir que los estudiantes desarrollan dos idiomas social y académicamente, y en cuyo entorno se valoran los dos idiomas y las dos culturas de igual manera"*. (Claros-Kartchner, 2009, p.70)

El instituir un modelo bilingüe en la educación de los niños Sordos, tiene bases estables relacionadas con la convicción de que las personas sordas en general y los niños en particular tienen no sólo el derecho sino también la capacidad de crecer y convertirse en bilingües competentes.

La modalidad de escuela bilingüe implica que cada alumno pueda apropiarse de los conocimientos con los soportes y ayudas necesarias, reconociendo que el aprendizaje, la heterogeneidad y el encuentro de lenguas, no es un obstáculo, sino que el "conflicto

cognitivo" es fuente de aprendizajes y que la confluencia de aportes docentes diversos suma.

Según esta metodología se enseñan dos lenguas simultáneamente, aunque la estimulación temprana es realidad en Lengua de Señas (LSA). De modo tal que el sordo adquiere esta "lengua" independientemente de la Lengua Oral de la comunidad mayoritaria, la cual es aprendida una vez que el sordo adquiere competencia en la LSA (Massone & Machado, 1994).

Continuando en esta línea Veinberg y Macchi alegan:

> *"La implementación de este tipo de filosofía en la educación escolar se organiza lingüísticamente teniendo en cuenta que la Lengua de Señas Argentina debe circular en el establecimiento educativo tanto como idioma-herramienta para la enseñanza de los contenidos curriculares generales, como en los momentos de entretenimiento y que el español (como segunda lengua) debe constituir un objeto de estudio que lleve un proceso de aprendizaje similar al que se emplea para la enseñanza de las lenguas extranjeras, como por ejemplo, inglés, francés o italiano".*

Hay que tener en cuenta que el niño Sordo debe aprender la Lengua Oral, como segunda lengua, para poder comunicarse con los oyentes, como medio de aproximación y comprensión de la cultura mayoritaria, sin olvidar que ésta es, en la mayoría de los casos, la lengua de su familia. Por lo tanto la Lengua Oral es indispensable para el niño Sordo, pero no puede ser el único medio de comunicación.

Por otro lado, la Lengua Escrita también es indispensable para el niño Sordo, ya que es el código que le permitirá acceder a la mayor parte de la información y al bagaje cultural y científico de la humanidad. Pero tampoco, por su naturaleza, es suficiente.

Por esta razón la implementación de una educación bilingüe puede garantizar una educación con el mejor nivel posible, elaborando una pedagogía específica sobre la base de un enfoque que tenga en cuenta no su discapacidad en lengua oral sino sus capacidades intelectuales y visuales para todo tipo de aprendizaje.

> *"El hecho de ser bilingüe posibilita al niño la adquisición y uso de estrategias metacognitivas y metalingüísticas que le facilitan el cambio de código de una lengua a otra"* (Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

### 1.2.7 Escuela Especial y/o Escuela Común

> *"El niño sordo es, ante todo, un niño, y por ello debe concurrir a la escuela, común o para sordos, con deseos de hacerlo y con sentimientos de satisfacción personal"*. (Orri de Castorino, 2007, p. 21).

Dentro del sistema educativo argentino se pueden encontrar los cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y las ocho modalidades (técnico profesional, artístico, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad y especial) que se brindan para que todos, sin distinciones, puedan realizar sus estudios.

Éstos se brindan en determinados lugares llamados Instituciones Educativas, colegios o escuelas. Según el artículo 122 de la Ley Nº 26.206 una Institución Educativa es la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por dicha ley.

En el caso de los niños Sordos, que son quienes atañen al presente trabajo, encontramos dos tipos de Instituciones donde pueden realizar su educación: Escuelas Especiales y Escuelas Comunes.

Las Instituciones Educativas, específicamente las Comunes, que fueron instauradas para la transmisión de una cultura y conocimientos generales e igualitarios, se encargaron desde sus comienzos de realizar dicha tarea para todos los que estuvieran dentro de un parámetro de "normalidad" según un marco cronológico, curricular y didáctico. Esta "normalidad" construida científicamente en base a las ciencias psi, como la psiquiatría y la psicología, a nivel del desarrollo biológico, psicológico, social, étnico, entre otros.

Siguiendo a Silvia Dubrovsky, la Escuela Especial, en sus orígenes, se constituyó como un lugar paralelo, separado y externo a la dinámica del resto del sistema, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela primaria común. Desarrollada bajo la convicción, de que a los niños diferentes o "anormales" les convenían espacios escolares distintos.

Por esta razón y en palabras de Mariela Cabello S. (2010), la Institución Educativa Especial se erigió con orgullo como la salvadora del sistema, al atender de manera diferenciada a los niños que terminaban por convertirse en un problema al requerir una atención diferente de la que se daba en las aulas regulares.

Con el paso del tiempo y el cambio de paradigma se sucedieron transformaciones y el nuevo discurso de la Escuela Especial pudo imponer cambios fundamentales a las significaciones colectivas y al sistema escolar.

El primero de estos cambios estuvo vinculado con un vigoroso despliegue ideológico que logró desplazar las antiguas designaciones estigmatizantes por medio de la construcción de un imaginario inclusivo. Por otra parte el término discapacitado, que sustituyó al que designaba al niño diferencial, significó un primer paso en ese sentido, reemplazado más tarde por, el actual, niño con necesidades educativas especiales (NEE).

Esta transformación de la educación especial se inició en Argentina a partir de 1983 y alcanzó su expresión más elaborada, por lo menos a nivel discursivo, tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

A su vez apareció en escena el concepto de diversidad; según Norberto Boggino y Eduardo de la Vega (2013), el discurso de la diversidad propone desarmar los mecanismos ocultos de la segmentación y la selección escolar. De esta manera, la escuela será concebida como una institución abierta, democrática y flexible, capaz de promover estrategias institucionales que permitan el aprendizaje de acuerdo a las características, ritmos y necesidades de los distintos grupos sociales, así como también, asegure su plena inclusión social.

En la actualidad, según el modelo educativo que los padres elijan para sus hijos Sordos, estos podrán asistir a Escuelas Comunes, Escuelas Especiales Bilingües, metodología tratada en el punto anterior o Escuelas Especiales con una metodología Auditiva Oral.

Ésta última enfocada en, con la utilización de prótesis auditivas, desarrollar el lenguaje oral a través del desarrollo auditivo, es decir, que gracias a los audífonos y/o el implante coclear, que les permite escuchar, puedan desarrollar el habla; de esta manera, en algún momento y según cada caso, comenzar a asistir a la Escuela Común. Esta modalidad de Escuela Especial se convierte en propulsora del proceso de integración y asume la responsabilidad de la habilitación auditiva y el desarrollo del lenguaje del alumno.

> *"Los resultados de la educación auditiva son, antes que nada, de orden psicológico: si, después de cierto tiempo de educación, eso sordo oye mejor, no es porque el funcionamiento de su oído ha mejorado, sino porque su*

> *poder de interpretación de las sensaciones sonoras se ha desarrollado y le permite captar gran cantidad de matices que se le escapaban hasta entonces"* (Fernand Fourgon, Inspector de Estudio de la Institución Nacional de Sordomudos de París).

Cabe resaltar que, más allá de la escuela a la que se asista, conforme a la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2005), el proceso de escolarización de todo niño requiere de una vinculación familia-escuela que permita entrelazar y extender el alcance de los aprendizajes originados en el ámbito familiar y escolar dotándolos de una significación articulada en el contexto de la demanda curricular. De este modo, el aprendizaje escolar no se concibe desvinculado del entorno y de la vida cotidiana.

En el caso particular de un niño con NEE, la relación familia-escuela adopta perfiles particulares, en tanto la institución educativa se enfrenta a la necesidad de abordar junto a los familiares las expectativas y posibilidades de progreso escolar del alumno. La escuela deberá acompañar a la familia en el reconocimiento de las particularidades que presenta el niño y en la aceptación de éstas. Este acompañamiento es necesario especialmente en aquellos momentos en que las familias deben enfrentar los obstáculos que necesariamente surgen en el proceso de integración.

### 1.2.8 Atención Temprana y Nivel Inicial

> *"Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades"*. (Blanco G., Rosa, 2006).

Los primeros años de vida constituyen una etapa especialmente crítica del desarrollo humano, puesto que en ella se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitan una interacción armónica del individuo con el medio.

Debido a esto es importante tener en cuenta que cuanto antes se realicen acciones, una vez detectada la sordera en los niños, mayor va a ser el beneficio en su desarrollo. Para esto las familias pueden elegir realizar atención temprana además de asistir al Nivel Inicial en alguna Institución Educativa que lo brinde.

José Manuel Gorospe, médico foniatra (2017) menciona que la atención debería empezar antes de los seis meses de edad ya que se pretende estimular y potenciar las posibilidades de comunicación del niño con su entorno y su familia. En la misma línea Alonso y Paniagua (1995) señalan que ésta debe orientar sus esfuerzos a estimular la "zona de desarrollo potencial" que queda definida como el espacio entre lo que el niño puede realizar por sí mismo y lo que puede alcanzar con ayuda de otros.

Como se dijo anteriormente, según el modelo educativo que las familias elijan para sus niños Sordos, será la escuela a la que asistirán y la metodología de atención temprana que se utilice, aplicando o no Lengua de Señas Argentina.

No existe una definición única de atención o estimulación temprana, ni se refiere a técnicas uniformes. Más bien recoge una serie de procedimientos usados para estimular el desarrollo de los niños entre 0 y 5/6 años, en aspectos tan variados como su motricidad, lectura, desenvolvimiento social, desarrollo afectivo, entre otros.

Tampoco hay uniformidad en cuanto a los principios en que se basa esta variada gama de procedimientos. En tal sentido se toma el enfoque de Cecilia Rozental (1992), quien define a la estimulación temprana, como:

> *"Un proceso educativo y/o terapéutico dirigido como información a toda la sociedad para hacer conocer que a través de recursos humanos idóneos, en esta especialidad en Estimulación Temprana se puede prevenir, intervenir, asistir, apoyar, educar y/o rehabilitar desde las disciplinas de la salud y educación al neonato y al infante con necesidades especiales, así como a su familia y comunidad en que vive"* (p.22)

Por lo tanto la atención temprana dentro del ámbito escolar se conforma como un espacio impregnado de lo educativo, diferenciándose de lo hospitalario-médico. Es la apertura de la educación inicial para los niños Sordos e hipoacúsicos, un espacio de expresión, de comunicación, de contención, de construcción personal y familiar, de descubrimiento y apropiación del propio deseo del niño.

En cuanto al Nivel Inicial, es el primer nivel del sistema educativo argentino, que comprende al Jardín Maternal, cuya franja etaria va desde los 45 días hasta los 2 años inclusive, y al Jardín de Infantes, al que asisten niños desde los 3 años hasta los 5 años inclusive.

Este Nivel constituye una oportunidad y un derecho de la infancia, y posee una doble finalidad educativa: la socialización y la alfabetización emergente. Por ello se

tiene en cuenta en estas edades tempranas las propuestas del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, articuladas (según el modelo educativo que se escoja) con el Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda, ofreciendo actividades integrales, lúdicas, corporales, motrices, artísticas y lingüísticas para el desarrollo del niño.

### 1.3 Inclusión e Integración

> *"Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy semejantes, lo que hace que muchos individuos empleen estos verbos indistintamente. Sin embargo en los movimientos sociales, inclusión e integración constituyen filosofías muy diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad"*. (Báez Gamboa, 2012, p.60)

#### 1.3.1 Marco Legal sobre Integración

Dentro de la normativa sobre integración se encuentra gran variedad de leyes sancionadas tanto a nivel internacional como nacional. En nuestro país se tiene en cuenta la experiencia y recomendaciones internacionales sobre la temática.

En la *Declaración de Salamanca*, en el año 1994, se proporcionó un marco para afirmar el principio de educación para todos. Esto implicó un análisis de las prácticas, de modo que éstas garanticen la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales. Los documentos de esta conferencia, firmados por 88 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, acuerdan sobre el principio de la "integración" reconociendo la necesidad de trabajar hacia una "escuela para todos".

Este principio ya había sido enunciado en varios documentos; los dos más importantes son: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en el año 1948, y la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, en el año 1990. Dos años más tarde, en las normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad se volvió a destacar la importancia de respetar la diversidad y la posibilidad de educarse de cualquier individuo.

En lo que respecta a la integración, los principales puntos destacados en la Declaración de Salamanca son:

- Cada niño tiene el derecho fundamental a la educación, y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberán ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- Las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las escuelas comunes, que deberán integrarlos en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Se fija como prioridad adoptar como ley o política el principio de educación integrada, aceptando a todos los niños en escuelas comunes, a menos que existan razones para lo contrario.

Con respecto a la normativa nacional primeramente se encuentra la *Constitución de la Nación Argentina* que en su artículo 19 hace mención de la sanción de leyes de organización y de base de la educación *"[…] que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidad y posibilidades sin discriminación alguna"*.

Luego se encuentran, en orden, según el año de sanción:

- La *Ley 22.431: Sistema de protección integral de los discapacitados*, en el año 1981. En su artículo 4 inciso e, establece que el Estado prestará a los discapacitados, en la medida en que las personas de quienes dependan o la obra social a la que estén afiliados no puedan afrontarlo, *"escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón de grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común"*.
- El *Plan Nacional de Integración* en el año 1986. En este documento se define la integración como todo proceso que posibilite la participación plena del alumno con déficit y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece. Además de destacar que la integración podrá realizarse tanto en escuela común como entre escuela especial.
- La *Ley Federal de Educación* en el año 1993. En el Capítulo VII sobre Regímenes especiales esta documentación contempla la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En el artículo 29 se señala que *"la*

*situación de los/as alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico".*

- El *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, serie A-15* en el año 1998. Tiene como objetivo permitir la participación efectiva de las comunidades lingüísticas a través de los aprendizajes formales de la escuela, favorecer la pluralidad lingüística y cultural y facilitar la enseñanza del español como segunda lengua en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna.
- El *Acuerdo Marco para la Educación Especial, serie A-19* en el año 1998. Se expresan los principios que conforman la política de integración de personas con Necesidades Educativas Especiales.
- La *Ley de Educación Nacional* en el año 2006. En su artículo 11 se establecen los fines y objetivos de la política educativa nacional entre los que se destacan: garantizar la inclusión educativa a través de políticas educativas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.
- La *Ley Nacional Nº26.601: Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes* en el año 2005. Menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.
- La *Ley Nacional Nº26.378: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en el año 2008. En su artículo 24 dispone que los Estados Partes apuntarán a un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, asegurando que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos

de discapacidad y se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales. Por otra parte, también, facilitarán el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas y se asegurarán que *"la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social".*

Finalmente focalizando en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires encontramos, según el año de sanción:

- La *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* en el año 1996. En su artículo 24 garantiza el derecho de las personas con nee a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo la integración en todos los niveles y modalidades.
- La *Disposición Nº1 del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación* en el año 1997. Se indica que toda vez que sea posible la integración en Escuela Común será necesario trabajar interdisciplinariamente entre los profesionales de Educación Especial, de Educación Común, y los de los equipos técnicos, así como los profesionales que atienden al niño. Esto implica articular acciones con todos los niveles y modalidades del sistema.

  Además dispone, en sus diferentes artículos, que todos los establecimientos de Educación Especial tendrán como una de sus acciones fundamentales orientar y dar apoyo a la integración de niños y jóvenes con NEE en escuelas comunes en todas sus modalidades y niveles
- La *Resolución Nº579* en el año 1997. Dispone que las escuelas comunes de todos los niveles y modalidades priorizarán la integración de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales como un servicio fundamental a la comunidad. Esta resolución destaca la orientación y el apoyo a las escuelas comunes por parte de todos los establecimientos de educación especial más allá de la modalidad de integración. Este apoyo lo brindará el equipo de integración de cada escuela generando espacios de reflexión para la elaboración de los fundamentos generales de la intervención.
- La *Circular Técnica de Integración escolar* en el año 1998. Proporcionó herramientas a las escuelas para poner en práctica la política de integración. Por un lado, detalla las diferentes situaciones que pueden llegar a darse en la realidad presentando posibles líneas de acción; y por otro, especifica los elementos

pedagógicos que intervienen en este proceso, esto es, las adecuaciones curriculares, las evaluaciones, acreditaciones y promociones.

- La *Ley Nº672: Reconocimiento del lenguaje e interpretación de señas* en el año 2001. En la cual se reconoce oficialmente el lenguaje e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas en todo el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sancionada dicha Ley las instituciones escolares iniciaron un proceso de cambio de modelo educativo tendiente a la educación bilingüe que incluyó cursos en servicio. Surgió así un movimiento que se mantiene hasta la actualidad de Cursos en Territorio para capacitar a los docentes en LSA y Educación Bilingüe, diseñados desde la DEE junto al CePA, articulando las necesidades de los docentes y los alumnos.

### 1.3.2 ¿Integración o Inclusión?

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky (2002), señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos pero con opciones segregadas en Escuelas Especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades; son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

  Ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Teniendo en cuenta esto, es conveniente para entender un poco más sobre las nociones de ambos conceptos, explicar cada uno.

En la década del cincuenta, aparece un movimiento de padres de niños especiales, asociaciones y movimientos de padres que deseaban integrar a sus hijos en escuelas comunes, por lo que dieron origen a las primeras experiencias de integración en centros de educación común.

El movimiento de integración, de tal forma, supuso un cambio profundo en el concepto de niño con NEE, en el cual la Escuela Común debe, como institución social, soportar una demanda que pasa por el aprendizaje y ser responsable de dar una respuesta que coloque al proceso pedagógico como prioridad fundamental.

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de integración? La integración se basa en el concepto de "normalización" en relación a un supuesto patrón estándar; en esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia.

Exige que el alumno, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como está propuesto. El resultado es que el alumno puede estar en el mismo mientras responda a lo que se le exige.

Existen diferentes modalidades de integración:

- *Integración completa:* el alumno/a está matriculado en la Escuela Común y desarrolla la propuesta curricular dentro de este ámbito, a la par que participa de las actividades propuestas para el grupo al que pertenece.
- *Integración mixta o compartida:* el alumno/a se halla matriculado en la Escuela Común y en la Escuela Especial. Ambas instituciones sostienen una dinámica cooperativa.
- *Integración parcial o reducida:* puede suceder que un alumno/a está matriculado en la Escuela Especial donde desarrolla la mayor parte de la propuesta curricular y participa de algunas instancias integrativas, acotadas, en la Escuela Común. Pueden darse dos supuestos: que compartan regularmente aspectos reducidos del currículo (fiestas, excursiones, determinados talleres, entre otros) o que se limiten a compartir unas mismas instalaciones, con el contacto social que ello comporta.

De acuerdo con Puigdellivol (1998) el concepto de integración tiene dos acepciones. Por un lado, como principio general, refiere al derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad y acceder de forma no discriminada a sus servicios. Por otro, la integración escolar se presenta como una opción educativa útil para

potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niños con NEE. Esto último, además, es visto como una estrategia adecuada y conveniente para facilitar la integración social más amplia.

Sin embargo, a pesar de incorporar a estos alumnos en la Escuela Común, al no realizar modificaciones y ellos tener que adaptarse al currículo establecido, el resultado fue que estos niños están en el aula común, pero están desintegrados.

Por lo que finalizando la década del 90 y a principios del año 2000, aparecen las críticas al movimiento de la integración escolar debido justamente al aumento de la exclusión que se produjo. No basta que estén integrados, hace falta que estén incluidos en la vida de las aulas. De tal forma, incluir tiene mayor fuerza que integración, es un concepto más abarcativo y amplio.

En tal sentido la Asociación por los Derechos Civiles (2015) aclara que los conceptos de integración e inclusión no deben ser confundidos ni usados como sinónimos ya que, el principio de integración educativa promueve la escolarización de los niños en las Escuelas Comunes, siempre que estén en condiciones de adaptarse a los métodos de enseñanza y organización educativa de las Escuelas Comunes. Por el contrario, el principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a la totalidad de los estudiantes en sus aulas, incluyendo a las personas con discapacidad, y reconocer, aprovechar y valorar sus diferencias.

De esta manera la inclusión educativa es entendida por diversos autores como aquella que se emprende en una Escuela Común para niños diferentes cuya condición de igualdad es justamente la diferencia, entendida no como desigualdad sino desde la valoración de la potencia de lo singular, en la cual la diferencia no se sanciona ni se oculta ni se opaca sino que se considera una posibilidad para intervenir pedagógicamente.

En este sentido, menciona COPIDIS (2011), se hacen necesarios apoyos que hagan posible que esta diferencia sea entendida como un aspecto favorecedor y no como una barrera. Las barreras entonces aparecen centradas en el contexto y no en la persona como portadora de ellas. La misma discapacidad desde este enfoque es entendida como parte de la diferencia y singularidad propia del género humano y no como una alteración de la normalidad que impide la inclusión.

En el caso de los niños Sordos:

> *"Inclusión educativa no implica integrar a los chicos sordos en escuelas con oyentes; significa que el sistema educativo (incluyendo a las escuelas de educación especial) sea accesible para los alumnos que alberga y les asegure aprender y desarrollarse".* (Veinberg, 2012).

La inclusión educativa desde las nuevas miradas sociales entiende que el sistema educativo debe ser pensado y diseñado para y por todas y todos; por esta razón, para los alumnos sordos, inclusión significa acceso lingüístico, cultural y visual en los espacios educativos. En otras palabras, tanto la Escuela Común como la Escuela Especial son ámbitos en los que el niño comprende apropiadamente lo que dicen sus docentes y sus compañeros, encuentran modelos adultos con los cuales identificarse y participan activamente en todas las actividades escolares y sociales.

La utilización de la Lengua de Señas e impartir los contenidos en esta lengua que es accesible para los sordos, implica no solo que esta población utilice esta lengua en el aula, sino que se use en la escuela: esto es, que sea utilizada en el ámbito de la escuela por todos los docentes y los no docentes, todos los alumnos y los padres (COPIDIS, 2011).

### 1.3.4 Escuela y Educación Inclusiva

> *"La educación inclusiva se presenta como un derecho no como una obligación […], no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora objetivamente la existencia de esa diversidad"*.
>
> (Báez Gamboa, 2012, p.59)

La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores, de creencias, y no sólo una acción o acciones centradas en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada alumno y todos los alumnos de la comunidad escolar. Además, no se limita solo a la población de personas con discapacidad sino a un grupo mucho mayor formado por niños, adolescentes y jóvenes que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela.

Implica una comunidad educativa que no rechaza a ningún alumno; libre de barreras físicas, mentales, educativas, etc., que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En todo momento se promueve la colaboración entre alumnos y docentes, se garantiza la igualdad democrática y se defienden los derechos de todos.

Rosa Blanco (2006) explica que el enfoque de la educación inclusiva:

- *Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.* Quienes conforman un sistema educativo inclusivo entienden que la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad.
- *Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender.* El término "barreras" engloba a todas aquellas creencias y actitudes de quienes se encuentran involucrados en el proceso educativo. Estas creencias y actitudes se ven reflejadas en las culturas y las prácticas propias del sistema educativo; culturas y prácticas que, dadas las características personales, sociales o culturales de determinados alumnos, dan lugar a situaciones de exclusión, marginación o fracaso escolar.
- *Es un proceso que nunca está acabado del todo porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar*. La educación inclusiva no debe ser considerada una meta del sistema educativo, sino que debe ser percibida como un proceso continuo orientado a que las escuelas valoren, aborden y respondan a la diversidad de necesidades, intereses y características de todos los alumnos. En otras palabras, el proceso de inclusión educativo debe estar orientado a asegurar la presencia, la participación y el éxito de la totalidad de los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) para que una escuela devenga en inclusiva, se deben propiciar espacios y momentos para que la participación pueda llevarse a cabo y se genere una construcción colectiva de un proyecto compartido. Ya que esta escuela invita a que todos los actores participen y que el respeto a la diversidad esté presente como valor y principio de la acción común.

En este sentido, el involucramiento y acompañamiento de la familia es una variable fundamental, ya que la familia y la escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, que es lograr la mejor calidad de vida de los estudiantes y una sociedad más equitativa.

Por lo tanto, es deseable propiciar espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias en los procesos de inclusión, brindando desde la institución la información necesaria sobre los mismos, con el objetivo de generar procesos de retroalimentación entre las diversas perspectivas y aportes que cada una de las partes tiene. También elaborar acciones conjuntas, trabajar para eliminar las distintas barreras que se presentan (en valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas), posibilitando así la consolidación de escuelas y comunidades cada vez más inclusivas.

### 1.3.5 Principios y Valores de la Educación Inclusiva

Siguiendo a Báez Gamboa (2012) se puede hacer mención a una serie de principios y valores de la Educación Inclusiva que es importante tener en cuenta.

Dentro de los principios, la autora comenta:

> *"El principio general es que todos los niños aprendan juntos sin mirar sus dificultades y diferencias individuales, centrándose solo en las fortalezas. Deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad"* (p.64)

Otros que se pueden encontrar son:

- *Igualdad*, se hace referencia a que los niños deben ser considerados por igual, sin existir ningún tipo de discriminación.
- *Comprensividad*, refiere a que los maestros deben poner énfasis a las diversas necesidades de los estudiantes ya que a las aulas llegan alumnos con diversos niveles sociales y culturales.
- *Globalización*, apunta a que los maestros tienen la obligación de formar a sus alumnos para enfrentarse a la vida y a los obstáculos que se les presenten.

Por otro lado, al aludir a los valores, se tiene que tener presente que gracias a la práctica de valores se desarrolla el aspecto humanístico de los estudiantes. Dentro de éstos detectamos:

- *Respeto e identidad*: Los niños se obligan a aprender a respetarse y, al reconocerse a sí mismos y a los demás en el desarrollo de su identidad, aceptarse con sus virtudes y defectos.

- *Tolerancia*: Los niños aprenden a aceptar a sus compañeros y a la gente que les rodea sin distinción de raza, religión, cultura, etc.
- *Solidaridad*: Los niños requieren practicar el compañerismo ayudándose mutuamente en las dificultades que se les presenta y en las formas de comunicarse.

Estos y otros valores son importantes para llevarlos a la práctica y encaminarse a una inclusión que corresponde a todos: al Estado, la sociedad y a todo el sistema educativo.

## 1.4 La gestión de la Instituciones Educativas

> *"El verdadero desafío de gobernabilidad que enfrentan las dirigencias de todo tipo es ese puente tendido desde el diagnóstico y la propuesta hacia los caminos que llevan al logro. Ese puente es la gestión".*
>
> (Blejmar, 2011, p. 14)

### 1.4.1 ¿Qué se entiende por gestión?

Para continuar con este apartado primeramente hay que establecer una definición de gestión, ya que mucho se habla pero ¿a qué se refiere realmente el concepto de gestión, de gestionar?

Etimológicamente la voz gestión, deriva del vocablo latino gestus (gesto) que se refiere a la actitud o movimiento del cuerpo, este término viene a su vez de: genere, que quiere decir "llevar", "conducir", "llevar a cabo (cuestiones)", "mostrar (actitudes)". Las palabras: gestión, gestionar, y gerente se usan en español desde 1884, y a partir de 1490 se utiliza la dicción gerencia.

Por otra parte la Real Academia Española sostiene que gestión es un acto de gestionar o efecto de administrar, y que gestionar es un acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o deseo cualquiera.

Si uno comienza a leer textos sobre este término puede encontrar que diversos autores encuentran variadas definiciones de gestión según sea el ámbito en el que se lo utilice pero, a pesar de esto, todos coinciden en que gestión o gestionar está relacionado con la idea de "acciones (tales como administrar, dirigir, ejecutar, controlar, entre otras) que permitan llegar a un fin, meta u objetivo determinado".

### 1.4.2 La gestión escolar

Establecida una definición de lo que quiere decir gestión y a lo que nos referimos cuando hablamos de gestionar, hay que pensar el concepto en el ámbito que nos interesa: el educativo.

Gairín Sallán (1996) define la gestión educativa como una actividad práctica, un saber hacer que incluye una pluralidad de conocimientos y actividades relacionados con aspectos esenciales del funcionamiento de las organizaciones educativas. Esos aspectos esenciales son:

- Generar, acordar y alcanzar objetivos.
- Establecer funciones.
- Utilizar formas adecuadas de liderazgo y dirección.
- Buscar maneras adecuadas de dirigir la iniciativa institucional hacia una acción educativa y medio ambiental de calidad.

Filomena García Requena (1997) comenta que dentro de las Instituciones Educativas se producen dos tipos de gestiones. Una gestión pedagógica que incluye la función de promoción académica, la planificación del proyecto escolar, la coordinación de la acción didáctica de los docentes, la coordinación de la orientación para apoyar o ayudar a los escolar, así como toda aquella diligencia para mejorar la convivencia que facilite un clima afectivo que favorezca el conocimiento de libertades, derechos y deberes como el desarrollo de actitudes de tolerancia, comprensión, sentido de responsabilidad, solidaridad, ayuda mutua, respeto a la persona, dignidad, entre otros.

Y una gestión administrativa escolar, que se centra en la aplicación de normatividad, el manejo y cuidado de la documentación (matrículas, acreditaciones, actas, inventarios, expedientes de docentes y alumnos, etc.), la facilitación de medios didácticos (espacios, equipos, materiales), manejo de presupuestos, así como la información y atención al público.

Coinciden con esta autora, Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), quienes comentan que al gestionar una Institución Educativa se opera sobre tres dimensiones: dimensión técnico-administrativa (incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas) que hace al funcionamiento de la escuela como organización; dimensión socio-comunitaria (incluye crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela); y dimensión pedagógico-didáctica (implica saber y coordinar qué y cómo se enseña).

Además, siguiendo a Blejmar (2011) nos encontramos con lo que llama "las dos caras de la gestión". Estás son:

- Por un lado, *tiene la mirada puesta en el adentro*, lo controlable (en mayor medida que en el afuera): políticas, estructuras, normas, sistemas, gente. Controlable referido a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno.
- Por otro lado, y especialmente en este escenario de invasión de contextos, su mirada *tendrá que otear y leer el afuera*, lo no controlable, las demandas de la comunidad, los padres, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida en que impacte en su espacio institucional.

Si bien la responsabilidad máxima de las Instituciones Educativas recae en la persona que encarna la figura del director, éste no puede realizar sus deberes solo, ya que como se mencionó en los párrafos anteriores la tarea de gestionar abarca muchas cuestiones. Por esta razón es de gran importancia trabajar en equipo.

Éste se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redunda, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto.

Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación:

> *"Entre las principales potencialidades que tiene el trabajo en equipo es que produce una potente red de relaciones e interacciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso. Para ello se requiere confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas, permitiendo superar los inevitables enfrentamientos entre los distintos puntos de vista y la inacción."* (P. 11)

Como consecuencia del trabajo en equipo, los grupos humanos llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones consensuadas y casi siempre más eficientes y menos costosas.

Por último cabe aclarar que la acción directiva de la gestión exige al directivo poseer una serie de cualidades personales y profesionales, así como la ejecución de acciones donde se reflejen esas cualidades. Ambas (acciones y cualidades) deben ser

acordes a la función de dirigir organizaciones con la diversidad y complejidad que tienen las Instituciones Educativas.

Silvia K. de Lejtman (1996) comenta que quien hace gestión escolar debe tener aptitudes para:

- Desarrollar un interjuego constante entre elaboraciones conceptuales y acciones ejecutivas.
- Buscar un equilibrio entre los cambios promotores del crecimiento y las continuidades que supone el sostén de la identidad institucional.
- Armonizar la construcción de una organización adecuada y la valorización de los vínculos interpersonales.
- Procurar recursos materiales, financieros de personal, y de información para apoyar el proyecto escolar. Esta procuración siempre caracterizada con un manifiesto compromiso ético.

El directivo escolar como conductor de diferentes procesos, ha de intentar llevar adelante una verdadera tarea de gestión e impulsar los cambios y las transformaciones adecuados a los nuevos contextos.

### 1.4.3 La Gestión y la Inclusión

Tal como afirman el Ministerio de Educación y COPIDIS, gestionar inclusión implica centrarnos en un modelo pedagógico, donde cada alumno pueda apropiarse de los conocimientos con los soportes y ayudas necesarias, reconociendo que el aprendizaje, la heterogeneidad y el encuentro de lenguas, no son un obstáculo, sino que el "conflicto cognitivo" es fuente de aprendizajes y que la confluencia de aportes docentes suma más que uno.

Las instituciones inclusivas se caracterizan por ser espacios educativos en los cuales se reconoce el derecho que tienen todas las personas, sin distinción de raza, cultura, condición social y económica, credo, sexo, situaciones de discapacidad o talento excepcional, de pertenecer a una comunidad y construir cultura e identidad con los otros.

En este sentido, Begué Lema y Begoya Sierra (2010), comentan que las escuelas que trabajan desde este enfoque implementan políticas y prácticas orientadas a fomentar el sentido de pertenencia, la participación y la permanencia de sus miembros en el sistema, todo enmarcado en una cultura de equidad que brinda a cada quien lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades.

Estas políticas y prácticas inclusivas e institucionales se concretan a partir de los siguientes ejes:

- Recibir a todos los niños, niñas y adolescentes de la comunidad y asumir el compromiso de enseñarles a todos, permitiendo no solamente el acceso sino además la permanencia con aprendizajes de calidad.
- Diversificación de ofertas educativas.
- Generar espacios de participación, escuchando a las familias y acercándose a ellas para que participen en la vida de la escuela.
- Construir una cultura escolar inclusiva que considere la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

En este marco, toda la comunidad educativa (directivos, docentes, personal no docente, alumnos, familias, comunidad, etc.) puede actuar como recursos valiosos en apoyo a la inclusión.

A su vez Báez Gamboa (2012) menciona:

> *"El trabajo de la comunidad educativa deber ser en equipo teniendo una visión y misión en común de manera que los logros y/o avances que pudieran darse permitan una mejor evaluación de las metodologías que se llevan a cabo en este proceso; sólo bajo la reflexión y la mirada crítica y analítica de la labor realizada podremos ver las fortalezas, debilidades y amenazas del trabajo que se realiza en las aulas"* (p.86).

En estas escuelas, la Institución, y específicamente el equipo de gestión, tiene una concepción de calidad como valor educativo en sí mismo, en donde el currículum es una propuesta con experiencias pedagógicas y actividades de gran relevancia y riqueza, de manera que se pueda realizar una formación lo más integral posible.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019), se deberán contemplar diversas estrategias donde los diferentes actores que integran la escuela (directivos, docentes, personal no docente, alumnos y familias, organizaciones de la sociedad civil, etc.), a través de espacios participativos, de diálogo y de práctica, profundicen en dicho proceso y establezcan las bases para la consolidación del proyecto inclusivo.

Este proyecto, planificado por el equipo directivo y docente, debe considerar la diversidad de cada aula y de la escuela en general, es decir, no solo a los espacios

curriculares sino también a los recreos, los ensayos y actos escolares, las excursiones, las ferias de ciencias o de arte y cualquier otro evento.

Varios autores (como Carletti, Blanco G., y Báez Gamboa, entre otros) concuerdan en la idea de que para llevar adelante estas Instituciones se requieren directores de escuela que alienten la participación real de los docentes en la toma de decisiones que hacen a la inclusión de todos los niños.

Esto implica no sólo analizar la capacitación de los docentes ya que deberían tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención para la diversidad a la que se enfrentan, la adaptación del currículum y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos;

Sino, también, considerar la capacitación de los directivos, los programas y planes de estudio de formación de los futuros directores de escuela, ya que los nuevos roles del docente en las escuelas inclusivas, y el modelo curricular, necesitan del apoyo coordinado de un director que conozca las problemáticas actuales y estén comprometido con la inclusión.

Por otra parte, las Instituciones que lleven a cabo inclusiones, deben recibir capacitaciones relacionadas con la inclusión por parte de profesionales con conocimientos y experiencias relacionadas con la discapacidad, ejecutando actividades conjuntas y utilizando estrategias de trabajo cooperativo.

Según Silvana Veinberg y Marisa Macchi, suele ser común que los padres de niños Sordos deseen enviar a su hijo/a a un Jardín de Infantes junto con niños oyentes. Esto sucede a veces por recomendación directa de los profesionales médicos que atienden a ese niño o por una iniciativa personal, pensando que los niños de esta manera van a integrarse mejor a la sociedad.

Al tener en su aula a un niño Sordo los docentes afrontan desafíos diversos para los cuales, por lo general, no tienen la suficiente capacitación para enfocarse en la inclusión de niños sordos llegando a la confusión y desorientación. En tales casos es necesaria la presencia de un directivo que cumpla las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, de guía, en fin, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje.

De a cuerdo con Báez Gamboa (2012), como profesionales de la educación e interesados por conocer con profundidad sobre estos estudiantes que son incluidos, conviene primero establecer una cita con la familia para poder informarse sobre: el tipo

de sordera, si el niño usa alguna prótesis auditiva y las ventajas de su uso, desde cuándo usa el aparato, qué cuidado generales se requieren y qué técnicas educativas se ha utilizado en la educación del niño (modelos educativos como el oral o el bilingüismo).

> *"Todo lo que se pueda indagar acerca del nuevo alumno proporcionará sustento facilitando la tarea. En la actualidad existen en internet numerosas asociaciones y revistas que pueden ayudar de la misma forma que la bibliografía especializada"* (p.76)

Dentro de la amplia gama de recomendaciones y sugerencias, realizada por varios profesionales, al realizar una inclusión de niños Sordos, se encuentran:

- Ponerse en contacto con personas que conozcan y se relacionen con el tema.
- Realizar un trabajo con toda la institución para que se informen y se comprometan a colaborar con esta situación.
- Continuar con investigaciones educativas referidas a la inclusión, recoger las experiencias positivas y negativas a fin de replantear nuevas estrategias de trabajo con niños sordos.
- Planificar y desarrollar actividades de sensibilización dirigidas desde los centros educativos especiales hacia las escuelas regulares a fin de preparar y orientar sobre la inclusión escolar.
- Trabajar en equipo con la Escuela Especial, si es que el niño asiste a una.
- Capacitar a los docentes en programas inclusivos y de adaptaciones curriculares para atender y satisfacer las diversas necesidades educativas que se presentan con los estudiantes Sordos.
- Realizar Talleres de capacitación para la elaboración de Proyectos de Inclusión Educativa dirigidos a docentes y directivos de Escuela Común, cuyo objetivo es entregar las herramientas teórico-prácticas de aplicación en el aula.
- Elaborar material informativo sobre las metodologías empleadas en el aprendizaje de niños Sordos y hacer la difusión de dicho material en las escuelas cercanas en los que posteriormente se realizará la inclusión.
- Estimular la participación del niño Sordo en todas las actividades, sin descuidar el aspecto social: las invitaciones a la casa de sus amigos, los cumpleaños, los momentos de juego libre.
- Estar atentos a las necesidades visuales de los niños durante todas las actividades.

- Hablar lentamente y estimular a que cada niño que hable lo haga, como para que todos los niños puedan intervenir.
- Diseñar estrategias junto a todos los niños de la clase como para comprometerlos desde que son pequeños a compartir el espacio con niños que presentan características desconocidas por ellos.
- Promover la participación activa de la familia del niño/a Sordo/a; es necesario mantener una estrecha relación entre la familia y el maestro/a, para alcanzar los objetivos propuestos.
- Compartir experiencias con otros padres y maestros que hayan incluido en sus instituciones a niños/as sordos/as.
- Realizar un Proyecto Educativo Institucional que contemple las NEE del niño/a Sordo/a.
- Contar con un equipo de apoyo (Psicóloga, Trabajo Social, Modelo Lingüístico Sordo, docente comprometido y sensible). Ellos brindaran ayuda especializada al maestro de educación regular.
- Asegurar la participación de especialistas y profesionales capacitados en el área, quienes actuarán como equipo de apoyo y sensibilizar a los docentes, directivos, a fin de crear conciencia sobre esta temática y puedan comprometerse a respetar y ayudar a los alumnos/as con discapacidades.
- En caso de que la familia este de acuerdo con la metodología bilingüe:
    - Si fuera posible ofrecer cursos de Lengua de Señas para los compañeros del niño Sordo y para el resto de la comunidad educativa.
    - Fomentar la comunicación en Lengua de Señas a nivel institucional a fin de facilitar una interacción positiva, logrando mantener en el niño seguridad de sí mismo, confianza y autoestima.
    - Utilizar la Lengua de Señas dentro de la sala y ofrecer apoyo extraescolar al niño Sordo en Lengua de Señas si fuera necesario, especialmente durante la sala de 5 años, donde los niños ya comienzan con el trabajo más sistemático de prelectura y preescritura.

Es importante también que, además de poder capacitarse, tanto directivos como docentes estén siempre predispuestos a realizar estas acciones.

### 1.4.4 Educación de Calidad

> *"La educación de calidad es clave para la igualdad entre los géneros, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso de las naciones. Es un reto enorme, pero también una oportunidad. Como el motor de un coche o las alas de un avión, representa la diferencia entre permanecer inmóviles y avanzar hacia el futuro"* (UNICEF)

Si bien no existen conceptos absolutos cuando se habla de calidad educativa, ya que la diversidad de perspectivas, ideologías, prácticas e intereses que convergen en el tema, le otorgan un matiz ambiguo y polisémico, en lo que si concuerda la mayoría de los autores, es que la calidad educativa ha formado parte de las prioridades que deben asumir los sistemas educativos a nivel mundial, como una forma de contribuir al desarrollo económico y social de los países.

En los discursos de organismos internacionales, en particular el de la UNESCO (2010), se recalca que una educación de calidad debe posibilitar mucho más que la adquisición de competencias básicas, debe además ser inclusiva, efectiva y equitativa; en consecuencia debe estar inserta en planes integrales amplios al servicio de la promoción socioeducativa de los grupos excluidos.

También, una buena calidad educativa se alcanza cuando los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general, siendo posible esto con los recursos suficientes y aprovechados de manera adecuada.

La equidad y la calidad educativa, como principios omnipresentes en el Diseño Curricular, garantizan la igualdad de oportunidades y la puesta en marcha de prácticas pedagógicas accesibles, puntos de partida para sostener y fortalecer los recorridos escolares de la totalidad de los alumnos y alumnas.

En cuanto a la inclusión, tema tratado anteriormente, el concepto se encuentra muy extendido por lo que se puede observar que cada vez un mayor número de Instituciones se están transformando para lograr llegar a ser inclusivas.

Comenta Báez Gamboa (2012):

> *"La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde TODOS debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas, es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor, que nos va a permitir*

> *construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Todos tendremos que aprender a "enseñar a aprender"* (p.84).

Por otra parte, según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019), implicar a la familia e implicarse personalmente resulta imprescindible para llevar adelante un proceso educativo de calidad, teniendo en cuenta que el paradigma de la inclusión propone escuelas de puertas abiertas, y directivos, docentes y comunidad dispuestos a trabajar para crear y afianzar el sentimiento de pertenencia.

Una educación de calidad, esencial para el aprendizaje verdadero y el desarrollo humano, se ve influida por factores que proceden tanto del interior como del exterior del aula, por esta razón es posible decir que existen múltiples factores que inciden en la calidad educativa.

En este orden de ideas y en palabras de Rosa María Torres (2014), se puede identificar la calidad de una Institución Educativa a partir de algunos elementos básicos, entre los cuales menciona:

- *Las relaciones*. Estas demuestran respeto, afecto, empatía, existe buena relación entre alumnos, profesores y autoridades, se valora la participación de las familias y los vínculos con la comunidad.
- *Los espacios*. Estos son limpios, agradables, dignos, equipados con servicios básicos y son adecuados al medio.
- *El manejo del tiempo*. Refiere a la distancia y movilidad desde y hacia el hogar, la jornada escolar, los horarios de estudio y recreo donde se aprecia la interacción, el esparcimiento, el tiempo para los deberes, etc.
- *La enseñanza*. Apunta a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como por ejemplo la amabilidad, la paciencia, el afecto, contenidos interesantes para los alumnos, la utilización de métodos activos, la consideración de la lengua de los alumnos, entre otros.
- *El aprendizaje*. Teniendo en cuenta la motivación, el interés, aprender a aprender de manera autónoma, aprender a pensar más que a memorizar o repetir.
- *El clima escolar*. En el cual se vislumbre el respeto, la colaboración, la confianza, la usencia de violencia y de miedo.

Desde otro punto de vista la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe estableció 5 dimensiones de la calidad educativa, siendo:

- *Equidad:* Desde esta perspectiva es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechas las oportunidades educativas.
- *Pertinencia:* La oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.
- *Eficacia:* Implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de la equidad, relevancia y pertinencia de la educación.
- *Eficiencia:* Se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.
- *Relevancia:* Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad.

  La Relevancia de la educación implica:

  - *Aprender a Ser.* Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, entre otras.
  - *Aprender a Hacer.* A fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional.
  - *Aprender a Conocer.* Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los (Pág. 60) conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a Vivir Juntos.* Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Por último, Gento Palacios (1996) afirma:

> *"Si la finalidad esencial de las instituciones educativas parece ser el impulso y orientación de la educación en sus propios alumnos, podría considerarse que una institución educativa de calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles"* (p.55).

Para lograr esto se necesita conocer una serie de aspectos de las Instituciones Educativas relacionados con la organización, la gestión, la dirección y los resultados académicos, entre otros. El autor comenta que para esto se requiere disponer de unos componentes, a los que con frecuencia se denominan variables: indicadores o identificadores y predictores.

Los predictores refieren a los factores o características que han de reunir las Instituciones Educativas para lograr niveles aceptables de calidad; son los elementos propios de la Institución, por ende responsabilidad total de la escuela, como el liderazgo educativo, la disponibilidad de medios materiales y personales, el diseño de estrategia, la gestión de recursos y la metodología educativa.

Los indicadores o identificadores ponen de manifiesto el grado de calidad alcanzado y ofrecen el perfil de calidad de una Institución Educativa, es decir, que permiten medir el grado de idoneidad de la calidad de la Institución. Son consecuencia de los componentes predictores pero hay un aspecto de subjetividad de los actores que se escapa de la responsabilidad de la Institución, aquí se encuentran la satisfacción del personal del centro y de los estudiantes, el efecto de impacto y el producto educativo.

# Capítulo 2: Marco Metodológico

Este capítulo está dividido en 4 partes, a partir de las cuales se justificará el presente trabajo. Primeramente se comentará sobre la Investigación Educativa para hacer un acercamiento a la misma, seguidamente se tratará el Tipo de Investigación que se realizará, su diseño y la herramienta de recolección de datos elegida, después se formularán los Objetivos, tanto generales como específicos, y para terminar se hablará de la Población y Muestra, con mención de las Instituciones a las cuales pertenecen las personas entrevistadas.

## 2.1 Consideraciones Generales

Una investigación es un proceso sistemático de recogida y análisis lógico de información con un fin concreto, llevado a cabo a través de diferentes métodos o metodologías de investigación que permiten recoger y analizar los datos, y mediante procedimientos válidos y fiables para lograr conocimiento.

Uno de los campos donde se realizan investigaciones es el educativo, ya que proporcionan información válida y conocimientos precisos para ayudar a los educadores a tomar decisiones informadas y juiciosas.

Dentro de las modalidades que un investigador se encuentra puede elegir entre una investigación cuantitativa o una investigación cualitativa. En palabras de McMillan y Schumacher (2005):

> *"En un primer nivel, cuantitativo y cualitativo se refieren a la distinción sobre la naturaleza del conocimiento: cómo entiende el investigador el mundo y el objetivo último de la investigación. En otro nivel, los términos se refieren a los métodos de investigación (cómo se recogen y analizan los datos) y al tipo de generalizaciones y representaciones que se derivan de ellos"* (pp.17-18).

En educación se utilizan ambos enfoques, diferenciados por la forma de presentación de datos (resultados estadísticos en forma de números o como una narración), en la manera de concebir al mundo, en los estudios que se realizan, en el papel del investigador y en la importancia del contexto en el estudio.

## 2.2 Tipo de Investigación

El presente trabajo está realizado con un enfoque de investigación cualitativo porque en las ciencias sociales, especialmente en el ámbito educativo, la investigación está dirigida a descubrir las percepciones, imágenes, sentimientos, intenciones, que no son totalmente medibles.

Sobre lo mencionado Sampieri (2014) comenta:

> *"Las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular y se seleccionan cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados"* (p.358).

En este tipo de investigaciones proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, además de aportar flexibilidad y un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos.

Por otra parte, esta investigación tiene un diseño etnográfico, siguiendo al referido autor se puede decir que:

> *"Los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales, así como producir interpretaciones profundas y significados culturales desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos"* (Sampieri, 2014, p. 482)

En lo referido a las técnicas de recolección de información, para este trabajo se eligió trabajar con entrevistas en profundidad. Según Rodríguez, Gil y García (1999), la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o cultura, obteniendo la información o los datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Con respecto a la entrevista en profundidad, estos autores comentan:

> *"Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos*

*mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros… En este sentido, la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él –el entrevistado- significa el problema objeto de estudio"* (p.168).

## 2.3 Objetivos de la Investigación

- *Objetivo general:*
    - Identificar las herramientas que brinda el equipo de gestión a los docentes con niños hipoacúsicos en sus salas.

- *Objetivos específicos:*
    - Definir el lugar que ocupa la Lengua de Señas Argentina (LSA) en la vida de los niños hipoacúsicos que pueden comunicarse oralmente.
    - Fundamentar los beneficios del contacto con otras Personas Sordas.

## 2.4 Población y Muestra

Para la presente investigación se eligieron personas que formaran parte del equipo directivo de Jardines Comunes y de Jardines Especiales de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, así como docentes, psicopedagoga e integradora, que hayan trabajado con niños hipoacúsicos en salas de Nivel Inicial; a su vez, se eligieron familiares de niños hipoacúsicos y Personas Sordas para formar parte de la muestra.

Será importante entrevistar no solo a los directivos, sino a otras personas encargadas de su educación, así como a sus familiares y personas que vivieron personalmente la situación de no escuchar, para poder tener una visión más amplia con respecto al tema elegido.

Las instituciones en las cuales se va a relevar la información son:

- Escuelas Comunes:
    - Nuestra Señora de las Nieves: Ubicado en el barrio Liniers de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posee los cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) y tres turnos de enseñanza (mañana, tarde y noche). Es un colegio parroquial perteneciente al Arzobispado de Buenos Aires.

En esta Institución se entrevistará a la Directora del Nivel Inicial

- Colegio San Carlos Diálogos: Ubicado en Olivos, ciudad del partido de Vicente López, provincia de Buenos Aires; posee tres niveles educativos (inicial, primario y secundario).

  Diálogos es una organización especializada en proyectos del ámbito de la educación formal y no formal y cuenta con cuatro departamentos: Actividades Recreativas, Consultora Educativa, Jardines Maternales Diálogos y Colegio San Carlos Diálogos. A su vez, tiene varios Jardines tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.

  En esta Institución se entrevistará a la Directora del Nivel Inicial.

- Colegio Galileo Galilei: Ubicado en el barrio Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posee tres niveles educativos (inicial, primario y secundario). Pertenece al grupo educativo VanEduc, entidad dedicada a la educación desde 1942 y funciona en sus instalaciones durante el turno vespertino la Universidad Abierta Interamericana.

  En esta Institución se entrevistará a la Directora de Nivel Inicial, a la Psicopedagoga (que trabaja en los tres niveles) y a Docentes del Nivel Inicial. También se entrevistó a la madre de un niño que asistió al Jardín.

- Escuelas Especiales:
  - Instituto Oral Modelo: Ubicado en el barrio Once de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posee dos niveles educativos (inicial y primaria) y diferentes programas como estimulación temprana, entre otros. Tiene una metodología auditiva oral y los niños solo pueden ingresar si están implantados o usan audífonos.

    En esta Institución se entrevistará a la Coordinadora General del Nivel Inicial.

  - Instituto Magnasco: Ubicado en el barrio Monte Castro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posee atención temprana, nivel inicial, nivel primario, espacio de adolescentes y jóvenes (formación integral) y turno vespertino. Tiene una metodología bilingüe porque lo que enseñan a partir de la Lengua de Señas.

    En esta Institución se entrevistará a la Directora de Nivel Inicial. También a una Docente de atención temprana que se desempeña como Integradora en otra Institución.

# Capítulo 3: Análisis de Datos

Este capítulo estará dividido en cuatro apartados, para el desarrollo del análisis, relacionados con los objetivos establecidos y los interrogantes presentados al iniciar la presente investigación.

## 3.1 Herramientas que ofrece el Equipo de Gestión

Como se menciona, en este apartado se indagó cuáles son las herramientas que ofrece el Equipo de Gestión a los docentes que tienen o tuvieron en sus salas niños hipoacúsicos. Este punto es importante ya que el que gestiona una Institución es el que tiene que brindar todas las herramientas que sean necesarias para que los docentes a cargo de niños con necesidades educativas especiales puedan desarrollar su tarea y ofrecerle a estos niños, así como al grupo total, una educación de calidad.

Con respecto a este punto, los directivos entrevistados de Escuela Común, pero más notoriamente en los directivos de Escuela Especial por estar más involucrados en el tema, en general estuvieron atentos cuando tuvieron alguna inclusión para brindar capacitación a sus docentes, desde la asistencia a capacitaciones externas, invitar a un profesional para que brindara alguna capacitación y/o realizar talleres o charlas, que les sirviera para poder llevar adelante la tarea diaria.

Además estuvieron pendientes de la información que les brindaba el profesional que asistiera para acompañar al niño, que forma parte del equipo de profesionales externo a la escuela; dicha persona ofrecía estrategias o herramientas para utilizar en la sala y tanto los directivos como los docentes los tomaban y aplicaban.

Por otra parte, en estos momentos, el equipo directivo también aprovechaba y se capacitaba junto a las docentes.

> *"[…] mandamos a la maestra a capacitarse, ella hizo un curso en otro Instituto […] Tenía que capacitarse en el uso del FM y demás, entonces, todo eso lo fue haciendo con las profesionales del equipo. […] las ganas de aprender vinieron de los dos lados, desde la dirección y desde la docente. […] También vino varias veces personal de otro Instituto a capacitar a las chicas en el Jardín, tanto las maestras del Jardín."* (Directivo Colegio San Carlos Diálogos, comunicación personal, 17 de diciembre de 2019).

> *"[…] acá en la vicaría, de la educación daba muchos cursos relacionados con el tema de la inclusión. Empezamos por ahí, a hacer talleres también, hacer cursos, traer gente acá para capacitar a las chicas.*
>
> *Y no sólo capacitábamos a las docentes si no nosotros como equipo de gestión…"* (Directivo Colegio Nuestra Señora de las Nieves, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019).

> *"[…] había una coordinadora de todos los tratamientos, periódicamente venía, teníamos reuniones con ella, con la maestra, con nuestra psicopedagoga; lo evaluaba, lo observaba, nos hacía una devolución, nos dejaba cosas para seguir trabajando… De esa forma nos fuimos capacitando para ir acompañando al nene.*
>
> *[…] al trabajar con los profesionales externos del niño, en particular, nosotros lo que hacíamos era que… nos nutriéramos de las intervenciones que los especialistas de ese niño trabajaban con ese niño, digamos"* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

Estas respuestas guardan relación con lo expuesto en el marco teórico, puesto que las Instituciones que lleven a cabo inclusiones, deben recibir capacitaciones relacionadas con la inclusión por parte de profesionales con conocimientos y experiencias relacionadas con la discapacidad, ejecutando actividades conjuntas y utilizando estrategias de trabajo cooperativo (p.56).

Sin embargo, las docentes que fueron entrevistadas no estuvieron de acuerdo ya que comentaron que desde el Equipo de Conducción no recibieron ninguna herramienta, como capacitaciones, talleres o charlas, sino que ha salido de ellas la motivación por leer o investigar sobre las inclusiones que han tenido. A pesar de esto, destacaron que en todo momento se sintieron acompañadas por el Equipo Directivo, que estuvieron presentes para cualquier duda que tuvieran o ayuda que necesitaran.

> *"[…] Desde la dirección no me dieron herramientas, por mi parte averigüe para saber cómo sería el tema de los cuidados y eso.*
>
> *Lo que sí, si surgía alguna duda o conflicto en la sala, el equipo directivo estaba presente, en ese sentido me sentí acompañada, por ahí no con capacitaciones y todo lo demás, pero sí en ese sentido* (Docente

Bilingüe de Escuela Común (1), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"[…] No, no trajeron a nadie externo para capacitarnos ni nada por el estilo; aún así estuvieron súper atentas, me acompañaron y siempre que pasó algo pudieron responderme y ayudarme con todas las dudas que me surgían"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (2), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

Siguiendo esta línea Silvana Veinberg y Marisa Macchi comentan que es necesaria la presencia de un directivo que cumpla las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, de guía, en fin, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje.

Ésta también es, de alguna forma, una herramienta que los directivos brindan a sus docentes ya que al sentirse respaldados, los maestros no se siente perdidos e inseguros porque saben que ante cualquier eventualidad desde la dirección va a tener una respuesta.

### 3.2 Uso de la Lengua de Señas Argentina

En este punto se intenta dar respuesta a los dos objetivos específicos propuestos para el presente trabajo ya que ambos están relacionados: definir el lugar que ocupa la Lengua de Señas Argentina en la vida de los niños hipoacúsicos que pueden comunicarse oralmente y fundamentar los beneficios del contacto con otras Personas Sordas.

Se considera que es beneficioso indagar sobre esto ya que como Directivo de una Institución Educativa, es fundamental disponer de los conocimientos suficientes para poder brindarle a las familias toda la información necesaria con respecto a la metodología que se puede elegir para educar a sus hijos, siendo auditiva oral o bilingüe, para que tengan opciones del camino que crean más conveniente y provechoso, a partir del cual trabajar en la escuela.

De a cuerdo a esto, todos los entrevistados pudieron dar su opinión sobre: la Lengua de Señas Argentina, si piensan que los niños oralizados deberían aprender la LSA y sobre la importancia del contacto de los niños hipoacúsicos con otras Personas Sordas.

Con respeto a la Lengua de Señas, en general opinaron que es una buena forma de comunicación, que les gusta y quisieran aprenderla, agregaron además que está relacionada a una cuestión de identidad, de pertenecer a la Comunidad Sorda.

> *"[…] una posibilidad de comunicarse muy interesante de aquellos que no lo pueden hacer a través de la palabra oral y demás. […] Me interesa, me atrae, me parece un recurso potente."* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"Al poder señar es mejor la infancia, porque la Lengua de Señas es una lengua natural para nosotros"* (Persona Sorda (2), comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

> *"Siendo sincera estoy encantada con la Lengua de Señas, amo poder comunicarme con mi hijo de esta manera, y estoy muy contenta que él la utilice, además de poder comunicarnos con otras personas iguales a él"* (Familiar de Niño Hipoacúsico (2), comunicación personal, 26 de diciembre de 2019).

> *"No la conozco, pero me encanta. Es una lengua más… no la aprendí y me encantaría saberla"* (Docente de Escuela Común, comunicación personal, 20 de diciembre de 2019).

> *"Sí, totalmente, para mí por cuestiones… una cuestión de identidad que les da cultura, de estar dentro de la cultura de la Comunidad Sorda y por tener un lenguaje que les sea propio y más natural"* (Maestra Integradora, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

> *"[…] me parece que es válido, o sea, hay familias que se manejan con Lengua de Señas porque los papás son sordos y quieren que sus hijos hable con las manos y es una elección.*
>
> *Hablan con las manos por una elección materno/paterna, por el tema de pertenecer a la Comunidad Sorda"* (Directivo Instituto Oral Modelo, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

Algunos no están muy a favor de esta lengua aunque respetan que exista y que haya personas que se comuniquen con ella; estas respuestas fueron dadas mayormente por quienes se inclinan por una metodología auditivo oral.

> *"[…] me parece perfecto que exista y que la gente lo aprenda. No estoy de acuerdo que una persona hipoacúsica sólo se comunique con Lengua de Señas porque se está limitando […] si solamente hablas lenguaje de señas estás excluido de la sociedad. Me parece que no es necesaria."* (Directivo Colegio San Carlos Diálogos, comunicación personal, 17 de diciembre de 2019).

> *"[…] me parece que sólo saber ese lenguaje los limita a sólo relacionarse con gente que lo sabe, entonces, es como una auto-discriminación hacer eso"* (Familiar de Niño Hipoacúsico (1), comunicación personal, 30 de noviembre de 2019).

Sobre este tema, en el marco teórico se expuso que la Lengua de Señas es el lenguaje de los Sordos por excelencia ya que son lenguas viso-gestuales (p.24), y que la historia de la Lengua de Señas da cuenta del fenómeno de identificación y valoración de una minoría lingüística respecto de su propia lengua, que actúa como elemento de cohesión y de identidad (p.19).

En lo referente a los niños hipoacúsicos oralizados y su relación con la Lengua de Señas, todos estuvieron de acuerdo en que no estaría mal que la aprendan, que sería una herramienta más para poder comunicarse ya que estos niños no dejan de ser Sordos, y también por una cuestión de identidad, como se dijo anteriormente.

> *"[…] Sí y no, depende de cada uno. Lo que te da la Lengua de Señas es como la estructura mental de significados donde vos después podes construir la Lengua Oral arriba… que es eso, es una pata que les queda a veces a algunos chicos que no fueron expuestos a su lengua desde pequeños. Otros niños no la utilizan y no les modifica en nada"* (Directivo Instituto Magnasco, comunicación personal, 23 de diciembre de 2019).

*"Para mí es enriquecer de alguna manera. No creo que este… o sea, me parece que le aportaría, le sumaría"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (2), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"Para mí podría ser pero como un complemento más. […] Quizás estaría bueno para comunicarse en general con cualquier niño hipoacúsico. Creo que estaría bueno que se sepa…"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (1), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"Sí, totalmente, para mí por cuestiones… una cuestión de identidad que les da cultura, de estar dentro de la cultura de la Comunidad Sorda y por tener un lenguaje que les sea propio y más natural"* (Maestra Integradora, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

*"[…] me parece como enriquecedor… sería como un abordaje integral como, justamente, digamos para no marcar la dificultad del que la tiene, sino que tiene que ver con un aprendizaje, digamos, más integrador que todos puedan saber la Lengua de Señas"* (Psicopedagoga de Escuela Común, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

Fine (1977) comenta que el niño Sordo sólo puede aprender a comunicarse en las mismas condiciones que el oyente. Debe sentirse libre para la interacción y la experimentación con un sistema de símbolos confiable, descubrir cómo actúa el mismo, continuar usándolo y ampliándolo por medio de la práctica. Este proceso favorece el óptimo desarrollo del lenguaje de acuerdo con el potencial intelectual del niño (p.88).

Hay que tener en cuenta que, como se enunció en el marco teórico, es el lenguaje el que nos permite incorporarnos a nuestra cultura, a nuestra condición humana, a través de él podemos comunicarnos libremente con nuestra colectividad, obtenemos información y la compartimos. Si no podemos hacerlo, quedaremos afuera, pese a todos los esfuerzos y las capacidades innatas (p.21). Por esta razón la comunicación, sea en la lengua que sea, es lo más importante. Esto coincide con la respuesta de uno de los directivos:

*"Yo creo que es una herramienta más que a todos, digamos, no nos sobraría tenerla. […] Me parece que es una instancia más de comunicar en este mundo, que la comunicación es vital.*

*Que también es real que frente a una falla del dispositivo o una situación del quedar sin audición, es un recurso más para comunicar, desde ese lugar me parece"* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

Finalmente al hablar sobre el aporte que les podría hacer a estos niños estar en contacto con otras Personas Sordas, la mayoría se mostró a favor de este acercamiento, no sólo (nuevamente) por una cuestión de identidad sino también por compartir experiencias y una misma lengua. Aunque también hubo algunos a quienes les pareció que no modificaba en nada este contacto.

*"Sí, pero de la misma manera que pudieran estar en contacto con personas que no caminan, que no ven o que tienen… […] Me parece que está bueno, hay que ver el grado de participación, el grado de interacción, creo que mediando eso me parece que es una buena opción"* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"[…] Sí, para mí es importante, sí, sí… primero por la Lengua de Señas que se aprende en contacto con otros hablantes de la Lengua de Señas, sino no la aprendes. Y después viene muy de la mano de la identidad, la Comunidad Sorda tiene como muy fuerte el tema de la identidad, de hecho es una de sus luchas, porque en definitiva un niño o persona que está implantada no deja de ser sorda"* (Directivo Instituto Magnasco, comunicación personal, 23 de diciembre de 2019).

*"Sí, para mí es importante que ellos estén en el lugar o acompañados de quienes… que ellos puedan elegir con quién estar."* (Directivo Instituto Oral Modelo, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

*"[…] en general, me parece que sí, que estaría bueno que estén en contacto con otros sordos, para mí está bueno que puedan compartir*

*experiencias, identificarse"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (2), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"Para mí es muy importante porque es sentir un grupo de pertenencia"* (Maestra Integradora, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

*"Es mucho mejor para la comunicación que se junten con otros sordos"* (Persona Sorda (1), comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

*"Sí, pero para mí no modifica en nada"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (1), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"[…] no lo veo necesario, tampoco lo veo mal…"* (Docente de Escuela Común, comunicación personal, 20 de diciembre de 2019).

Las personas Sordas se consideran a sí mismas miembros de una minoría lingüística, de una comunidad bilingüe y bicultural, ya que comparten aspectos de la cultura del entorno y de la cultura de los sordos. (p.18). Según la CAS (2011) la Comunidad Sorda Argentina se caracteriza por poseer una historia en común, una cultura eminentemente visual y una lengua propia: la Lengua de Señas Argentina (p.50).

Ésta es la lengua natural de la comunidad Sorda, ya que se ha transmitido de generación en generación, y constituye una herramienta de representación simbólica, de construcción de su propia identidad y subjetividad y en ella se fundan todas las dimensiones del desarrollo personal y social (marco teórico, p.20).

Para concluir, y como se manifestó en el marco teórico, se debe considerar que en la educación del niño Sordo existen distintos métodos y modelos por los cuales los educadores se inclinan para desarrollar su tarea, sin embargo más allá de los mismos y por el cual se tenga preferencia, hay que recordar que ningún método de comunicación, sea cual fuere, es correcto o no, y que siempre deben considerarse primero las prioridades del niño (p.34)

### 3.3 Concepción de Integración e Inclusión

Este apartado está centrado en el conocimiento que se tiene sobre los conceptos de integración e inclusión, no sólo porque fue una de las preguntas que surgieron al comenzar la investigación, sino porque es interesante conocer qué tanto saben los integrantes de una Institución Educativa que trabajan en pos de ser una escuela inclusiva y tienen en sus salas niños incluidos.

Los entrevistados forman parte de Instituciones donde se han realizado y se realizan actualmente inclusiones no sólo de niños hipoacúsicos sino de niños con diferentes necesidades especiales.

Al interrogarlos sobre esta cuestión, en general los directivos de Escuelas Comunes pudieron dar una explicación según, ellos consideraban, lo que refería cada concepto.

> *"[…] somos nosotros lo que le tenemos que favorecer para que ellos puedan acceder a la propuesta que nosotros tenemos. Pero, en definitiva, tratamos que los dos conceptos se complementen, tratamos de que sea así"* (Directivo Colegio Nuestra Señora de las Nieves, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019).

> *"Son dos conceptos totalmente diferentes. Creo que, digamos, integrar viene como a sumar una parte que no es parte, e incluir tiene que ver con ser parte de un todo… A veces no es quedarse nada más con la terminología sino que sean acciones inclusivas ¿no?*
>
> *No solo decir que somos inclusivos y que claramente no lo seamos por las decisiones que toamos, sino que por las acciones que esperamos que, obviamente, circulen sea de pensar en que es posible, digamos, que todos seamos parte de un todo"* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"Encuentro diferencia entre ambos términos… la diferencia tiene que ver con las posibilidades que le vas a dar a ese chico para interactuar en un grupo social y, bueno, académico, como es la escuela.*
>
> *Vos podes decir que sos una escuela integradora porque al chico lo anotaste y es un alumno pero lo único que hace es estar ocupando un lugar y no hay aprendizaje, no hay funcionalidad de sus aprendizajes.*

> *La escuela inclusiva es aquella a la que le permite al chico sacar lo mejor de sí mismo y aprovechar al máximo la experiencia que tiene"* (Directivo Colegio San Carlos Diálogos, comunicación personal, 17 de diciembre de 2019).

En esta misma línea, en el marco teórico, se formuló que la inclusión educativa es entendida por diversos autores como aquella que se emprende en una Escuela Común para niños diferentes cuya condición de igualdad es justamente la diferencia, entendida no como desigualdad sino desde la valoración de la potencia de lo singular, en la cual la diferencia no se sanciona ni se oculta ni se opaca sino que se considera una posibilidad para intervenir pedagógicamente. (p.47)

No basta con que estén integrados, hace falta que estén incluidos en la vida de las aulas. De tal forma, incluir tiene mayor fuerza que integración, es un concepto más abarcativo y amplio.

A diferencia de los directivos, al responder a la misma pregunta, se vislumbró que los docentes estaban un poco confundidos al respecto, tenían una idea vaga sobre el tema pero no pudieron dar una definición concreta.

> *"El problema que yo tengo con los términos es que no terminan de diferenciarse… como que van queriendo cambiar los términos pero nos queremos referir a lo mismo. […] La palabra integración y la palabra inclusión son diferentes pero en la práctica son iguales, esa es mi opinión sobre esto"* (Maestra Integradora, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

> *"Para mí sí, van de la mano… una como docente trata de que los nenes estén integrados e incluidos en el grupo y en la institución, todos por igual"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (2), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"[…] lo mismo no son, me parece que son dos conceptos completamente distintos. La integración me parece que es con otra persona porque necesitas la ayuda de otra persona para poder integrar; y la inclusión es cuando son todos igual, es decir, son tomados todos de la*

*misma forma"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (1), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

*"Me da que son sinónimos pero tengo entendido que no, me parece que es más abarcativo el término integrar que incluir"* (Docente de Escuela Común, comunicación personal, 20 de diciembre de 2019).

*"Son similares pero, bueno, son diferentes. A ver, de alguna manera se supone, digamos, que el término más amplio da cuenta de poder no solamente, digamos, incluirlo sino, digamos, como acompañarlo y demás. […] Pero lo que tendría que ser es más referido al concepto de inclusión que de integración"* (Psicopedagoga de Escuela Común, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

En tal sentido la Asociación por los Derechos Civiles (2015) aclara que los conceptos de integración e inclusión no deben ser confundidos ni usados como sinónimos ya que, el principio de integración educativa promueve la escolarización de los niños en las Escuelas Comunes, siempre que estén en condiciones de adaptarse a los métodos de enseñanza y organización educativa de las Escuelas Comunes. Por el contrario, el principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a la totalidad de los estudiantes en sus aulas, incluyendo a las personas con discapacidad, y reconocer, aprovechar y valorar sus diferencias (p.23).

Por su parte Báez Gamboa (2012), menciona que semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy semejantes, lo que hace que muchos individuos empleen estos verbos indistintamente. Sin embargo en los movimientos sociales, inclusión e integración constituyen filosofías muy diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad (p.60).

### 3.4 Competencias de los Docentes para el trabajo con niños hipoacúsicos

Uno de los interrogantes que surgieron al iniciar el presente trabajo fue si tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial, ya sea como materia obligatoria u opcional, de manera que los docentes

estuvieran preparados en caso de que tengan que incluir en sus salas a un niño hipoacúsico.

Las respuestas de la mayoría fueron afirmativas, inclinándose más por que fuese una materia opcional para no obligar a cursar un espacio curricular que no a todos les interesara. Algunas de esas respuestas fueron:

> *"Podría… la verdad no lo pensé nunca, digamos, pero me parece que podría sumar, quizás como materia optativa, sí… sería interesante"* (Psicopedagoga de Escuela Común, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

> *"Me parece muy interesante, me gustaría… no me parece que sea algo que esté de más, sumaría a nuestra carrera y a nuestra profesión"* (Docente de Escuela Común, comunicación personal, 20 de diciembre de 2019).

> *"Estaría bueno, por ahí como una materia optativa porque por ahí no sé si a todos les interese pero tenerla como algo optativo no estaría mal; como un acercamiento y al que le interesa puede seguir por su lado"* (Maestra Integradora, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

> *"Sí, sí, yo creo que sí… yo creo que una cosa así en lenguaje sería muy bueno también como para capacitar a las chicas desde el profesorado"* (Directivo Colegio Nuestra Señora de las Nieves, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019).

> *"Sería interesante, sí… quizás estaría bueno un taller optativo, que aquel que lo pudiera elegir, lo quisiera elegir, tuviera la posibilidad de hacerlo"* (Directivo Colegio Galileo Galilei, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"[…] nunca está de más, que la aprendan no está de más, no te vas a morir por aprenderla, me parece que no está de más, así que no me parece más que esté. No sé si obligatoria, yo lo haría como un seminario o una*

*materia opcional"* (Directivo Colegio San Carlos Diálogos, comunicación personal, 17 de diciembre de 2019).

*"Sería mejor que las maestras sepan LSA y todos sepan en la escuela para favorecer la comunicación"* (Persona Sorda (1), comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

*"Yo creo que ahora no estaría mal… no sé si está bien que sea obligatorio pero hoy en día viendo la gran cantidad de inclusiones estaría buenísimo"* (Familiar de Niño Hipoacúsico (1), comunicación personal, 30 de noviembre de 2019).

Tener la opción de aprender esta Lengua, desde el Profesorado, posibilitaría a los docentes brindar una educación bilingüe a estos niños. Las investigaciones de Laura Ann Petitto informan sobre la adquisición del lenguaje por parte de niños bilingües y hace referencia a que no se debe temer ninguna confusión, retardo o interferencia entre dos lenguas que se adquieren precozmente. Es más, es recomendable aprenderlas en forma simultánea pues la corteza cerebral procesa ambas lenguas con igual facilidad".

Sin embargo, los directivos de las Escuelas Especiales entrevistados, a pesar de tener modalidades de educación distintas ya que uno se dedica a la auditiva oral y la otra implementa la bilingüe, opinaron que no debería incluirse en los Profesorados.

*"No, me parece un disparate porque me parece que lo que hay que incluir es y hablar sobre el avance tecnológico y a dónde va la ciencia"* (Directivo Instituto Oral Modelo, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

*"[…] la Lengua de Señas es una lengua muy compleja, es muy difícil, no es fácil y hay que tomarla enserio, hay que estudiar mucho. Entonces, si me hablas de un acercamiento, a conocer la Cultura Sorda y a tener como una visión de lo que es la Lengua de Señas, te digo que sí. Ahora, después sino es exagerar y es algo como imposible de cumplir"* (Directivo Instituto Magnasco, comunicación personal, 23 de diciembre de 2019).

Reflexionando sobre las respuestas obtenidas, si bien el presente trabajo está enfocado en los niños hipoacúsicos, la perspectiva de escuela inclusiva implica la adecuada preparación para trabajar con otro tipo de diversidades, no sólo para recibir a niños hipoacúsicos. Sobre esto, algunos de los entrevistados comentaron:

> *"Sí, tendrían que tener una formación, quizás más específica, en esto de todos los tips o cosas necesarias para tratar chicos diferentes. Por lo que más que incluirlo en la carrera tendría que haber talleres o cosas cortas porque desde fines del año anterior saben si van a tener un niño diferente, así que los maestros de ese nene deberían capacitarse"* (Familiar de Niño Hipoacúsico (1), comunicación personal, 30 de noviembre de 2019).

> *"[…] para que un nene quizás pueda estar es escuela común, la preparación del docente tendría que ser mucho más amplia, no solamente ser maestra de nivel inicial común. Quizás en esto de las EMI y todas esas cosas que hacemos, estaría bueno el poder capacitar al docente en eso"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (1), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"También me parece que nosotras deberíamos estar más preparadas para recibir a estos niños, no sólo hipoacúsicos, sino con variadas dificultades, desde lo social y desde lo académico"* (Docente Bilingüe de Escuela Común (2), comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

> *"Me parece que lo que hay que hacer es adecuar, en los profesorados de educación común, los métodos de enseñanza; parece que en educación común hay mucho que repensar en cuanto a cómo aprender un niño hoy porque el contenido está hoy disponible.*
>
> *Entonces me parece que hay cosas mucho más profundas e importantes a trabajar en los profesorados de educación común sobre qué pasa con un niño de desarrollo típico hoy"* (Directivo Instituto Oral Modelo, comunicación personal, 11 de diciembre de 2019).

Sobre este tema varios autores (como Carletti, Blanco G., y Báez Gamboa, entre otros) concuerdan en la idea de que llevar adelante estas Instituciones […] implica no sólo rever la capacitación de los docentes ya que deberían tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención para la diversidad a la que se enfrentan, la adaptación del currículum y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

Sino, también, analizar la capacitación de los directivos, los programas y planes de estudio de formación de los futuros directores de escuela, ya que los nuevos roles del docente en las escuelas inclusivas, y el modelo curricular, necesitan del apoyo coordinado de un director que conozca las problemáticas actuales y estén comprometido con la inclusión.

## Conclusiones

En la educación del niño sordo, los primeros años de vida constituyen una etapa especialmente crítica del desarrollo humano, puesto que en ella se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitan una interacción armónica del individuo con el medio.

Para que esto suceda existen dos metodologías de enseñanza por la que pueden optar sus padres, estas son: la auditiva oral, en la que se prioriza el desarrollo auditivo para desarrollar el habla, y la bilingüe, donde la Lengua de Señas es utilizada como primera lengua a partir de la cual se aprenderá la Lengua Oral.

Hay que tener en cuenta que si bien la Lengua Oral es indispensable para el niño sordo, debido a que es la lengua de la comunidad mayoritaria en la que está inserto, no puede ser el único medio de comunicación ya que al negarle la Lengua de Señas, que es la lengua madre de estos niños, se estaría vulnerando el derecho a recibir el entorno lingüístico adecuado. No hay que olvidar que los niños sordos tienen no solo el derecho sino la capacidad de crecer y convertirse en bilingües competentes.

A pesar de esto y de la metodología que se elija, lo más importante es que el niño desde su nacimiento esté en constante comunicación con otros.

Puede pasar que los padres elijan para su hijo Sordo o Hipoacúsico un Jardín Común para que realice su educación o que se descubra la deficiencia auditiva del niño cuando ya está dentro de una Institución Educativa. En este caso el Equipo Directivo de dicha escuela deberá interiorizarse en la temática para poder informar a la familia, brindarle un panorama sobre la mejor forma de proceder de manera de trabajar en conjunto para brindarle la mejor educación al niño y respetar la elección de metodología escogida.

La escuela debe acompañar a la familia en el reconocimiento de las particularidades que presenta el niño y en la aceptación de éstas. Este acompañamiento es necesario especialmente en aquellos momentos en que las familias deben enfrentar los obstáculos que necesariamente surgen en el proceso de integración.

Para llevar a cabo esto, es necesario no sólo que la escuela cuente con un equipo multidisciplinario que brinde la asistencia necesaria para que la inclusión pueda realizarse. También se requiere que los docentes a cargo de la sala en que va a incluirse el niño, y por qué no también todos los integrantes de la Institución, conozcan, se informen o se capaciten para tener las herramientas requeridas.

Esto es, además, responsabilidad del Equipo Directivo, quien debe brindar a los docentes lo necesario para que puedan realizar su tarea diaria; desde capacitaciones, talleres y charlas hasta la guía, el sostén, el acompañamiento y el apoyo requerido de manera que no se sientan perdidos, confundidos y ansiosos ante lo que representa un desafío para lo cual no fueron del todo formados.

Hay que considerar que en las escuelas inclusivas se deben propiciar espacios y momentos para que la participación pueda llevarse a cabo y se genere una construcción colectiva de un proyecto compartido. Ya que esta escuela invita a que todos los actores participen y que el respeto a la diversidad esté presente como valor y principio de la acción común.

En resumidas cuentas y teniendo presente que "gestionar es hacer que las cosas sucedan" como dice Blejmar (2011), el papel del Equipo Directivo es pensar en pos de espacios de mayor inclusión gestionando de manera adecuada el trabajo en equipo y la participación de todos los actores de la Institución, teniendo una mirada atenta, amplia, flexible y reflexiva; sin olvidar la importancia de la capacitación constante y la apertura mental para aceptar y respetar la diversidad presente en la actualidad.

Entonces, sintetizando, al realizar una inclusión el equipo directivo:

- Tiene que informarse sobre las características de la patología para poder, en caso de ser necesario, informar a la familia si es que no tiene el conocimiento suficiente o tiene ideas erróneas sobre la misma.
- Tiene que respetar la metodología que la familia elija para educar a su hijo, a pesar de las ideas o creencias que posea.
- En caso de no poder realizar la inclusión, porque el niño trae aparejada otra condición y la escuela no posee los recursos suficientes para brindarle la educación requerida, se debe informar a la familia sobre otras Instituciones que pudieran incluir a su hijo/a y, además, comunicarse con dichas Instituciones para acordar un encuentro entre ambas partes.
- Debe capacitar al plantel docente, especialmente a las docentes que van a tener en su sala al niño/a y debe capacitarse, a su vez, para proceder todos como equipo en pos de una mejor educación.
- Debe conversar con la familia sobre el derecho y el beneficio de estar en contacto con otras Personas Sordas y aprender la Lengua de Señas Argentina, ya que les da la posibilidad de entrar en contacto con su cultura.

- Si hay posibilidades, ya sea porque el niño asiste a una Escuela Especial o porque aún sin asistir la familia está de acuerdo, se debe entablar comunicación con dicha Institución para trabajar en conjunto.

Por otra parte, se puede observar como resultado del presente trabajo que los objetivos propuestos se han podido cumplir y se observan en el desarrollo del mismo. Lo que deja la valoración positiva de una experiencia gratificante y enriquecedora, que al momento de ejercer la profesión mejorará mi desempeño.

Además, la investigación puede continuar ampliándose, en otra instancia, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué sucede cuando estos niños requieren maestras integradoras al asistir al Nivel Inicial? ¿Cómo trabajar con niños sordos que traen aparejada otra dificultad? ¿Cómo trabajar con una docente que se resiste a realizar alguna capacitación o alguna inclusión en su sala? ¿Cómo realizar la articulación de un niño hipoacúsico de sala de 5 años con una escuela primaria que nunca tuvo estudiantes hipoacúsicos?, entre otros.

## Referencias


- *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas Serie A-15*. Consejo Federal de Cultura y Educación: 7 de mayo de 1998.
- *Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A-19*. Documentos para la concertación. Consejo Federal de Educación: diciembre 1998.
- Asociación por los derechos civiles. (2015). *Educación inclusiva. El derecho a la educación inclusiva: información útil para las familias*. Buenos Aires.
- Báez Gamboa, Carmen. (2012). *Manual de inclusión educativa de niños/as sordos/as con enfoque bilingüe-bicultural*. Quito, Ecuador: Diagramación y Artes.
- Blanco G. Rosa. (2006). La equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. *Volumen 4* (3), pp. 1-15.
- Blejmar, Bernardo. (2011). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boggino, Norberto & De la Vega, Eduardo. (2013). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Cabello S., Mariela. (2010). La escuela común y la escuela especial: unión de territorios. *Revista de Investigación. 34*(70), pp. 13-28.
- Carletti, Graciela María. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES. Volumen 3* (3), pp. 27-44.
- *Circular Técnica de Integración Escolar*. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial: marzo de 1998.
- Claros-Kartchner, Ruth. (2009). La inclusión de las personas sordos, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. S/D, pp. 63-75.
- CODEPEH. (2003). *Libro blanco sobre hipoacusia. Detección precoz de la hipoacusia en recién nacidos*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*. Argentina: 1 de octubre de 1996.
- *Constitución de la Nación Argentina*. Santa Fe: 1 de mayo de 1853.
- Coordinación Nacional Modalidad Educación Especial. (2010). *Aportes para la alfabetización en Educación Especial. Alumnos ciegos y disminuidos visuales. Alumnos sordos e hipoacúsicos*. C.A.B.A.

- COPIDIS. (2011). *Una mirada transversal de la sordera*. Argentina: Buenos Aires Ciudad.
- COPIDIS. (sin fecha). *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos e hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje*. C.A.B.A.: Ministerio de Educación.
- Corporación de Desarrollo de la Comunicación Joaquín de los Andes. (Sin fecha). *Breve reseña sobre aspectos fundamentales de la sordera*. Chile.
- *Declaración de Salamanca*, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: 10 de junio de 1994.
- *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia: 9 de marzo de 1990.
- *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Tercera Asamblea General de las Naciones Unidas. París: 10 de diciembre de 1948.
- Directores que Hacen Escuela. (2015), en colaboración con Victoria Abregú. *Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. OEI, Buenos Aires.
- *Disposición Nº 1*. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial: marzo de 1997.
- Divito, M. Isabel; Pahud, Fernanda & Barale, Carmen. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *EDUCERE. Artículos Arbitrados*. *S/D* (22), pp. 177-183.
- Fine, Peter J. (1977). *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires: Panamericana.
- García Requena, Filomena. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- G.C.B.A. (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco Genera.
- Grupo Art 24 por la educación inclusiva & COPIDIS. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. C.A.B.A.
- HELIX. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva. Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos*. Valencia, España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc. Graw Hill Education.
- IIPE. (2000). *Modulo 9. Trabajo en equipo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Nº 672, *Reconocimiento del lenguaje e interpretación de señas*. C.A.B.A.: 15 de noviembre de 2001.

- Ley Nº 24.195, *Ley Federal de Educación*. Argentina: 14 de abril de 1993.
- Ley Nº 22.431, *Sistema de Protección Integral de los Discapacitados*. Buenos Aires: 16 de marzo de 1981.
- Ley Nº 26.206, *Ley de Educación Nacional*. Argentina: 14 de diciembre de 2006.
- Ley Nº 26.378, C*onvención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Argentina: 21 de mayo de 2008
- Leyes Nº 26.601, *Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Argentina: 28 de septiembre de 2005.
- McMillan, James H. & Schumacher, Sally. (2005). Investigación Educativa. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*. C.A.B.A.
- Orri de Castorino, Rosa. (2007). *La lengua de señas: su importancia en la educación del sordo*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Paniagua, Carina. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*. S/D (59).
- *Plan Nacional de Integración*. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Especial: 1986.
- *Resolución Nº 579*. Buenos Aires: 31 de marzo de 1997.
- Rodríguez, Marisa. (2008). *Una mirada a la diversidad desde la educación escolarizada*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Salas, Patricia. (1998). *Adquisición de la lengua por los niños sordos*. Argentina: Universidad Nacional de Salta – Facultad de Humanidades.
- Sanna, Verónica Marisa. (2016). Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil. El impacto de una institución en su comunidad. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Skiliar, Carlos. (2003). *La educación de los sordos*. S/D.
- Veinberg, Silvana & Macchi, Marisa. (sin fecha). *Integración del niño sordo en la educación inicial*. Argentina.

# Anexos

## Anexo 1: Guía de Entrevistas

Entrevista Integrante Equipo Directivo de Escuela Común

- Cargo que ocupa:
- Antigüedad en el cargo:

1. ¿Cómo se compone el equipo de conducción?
2. ¿Cómo se distribuyen los roles?
3. ¿Cómo describiría a esta escuela?
4. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
5. Entonces ¿Ésta es una escuela inclusiva o integradora?
6. Como equipo de gestión ¿Cómo fue que se prepararon para poder ser una escuela inclusiva?
7. Las docentes que pasaron por este cambio ¿Cómo lo vivieron?
8. ¿Las familias cómo vivieron este cambio?
9. ¿Y los alumnos?
10. ¿Cuántos niños hipoacúsicos han tenido?
11. ¿Ingresaron con el diagnóstico dado?
12. Cuando se enteraron del diagnóstico ¿Cómo lo vivieron?
13. Como equipo directivo ¿Cómo reaccionaron ante esta situación?
14. ¿Entraron al Jardín pudiendo comunicarse de alguna forma? ¿Sabían Lengua de Señas?
15. ¿Cómo fue que llegaron a la Institución?
16. ¿Qué información necesitan saber ustedes cuando ingresa niños con estas características?
17. ¿Y estás familias tienen algunas demandas particulares?
18. ¿Se ha presentado alguna dificultad en algún caso de inclusión?
19. ¿Qué aspectos positivos destaca de las inclusiones que se llevaron a cabo?
20. ¿Y algún aspecto negativo que opine deberían cambiar para los próximos años?
21. Cuando ingresan este tipo de niños ¿Informan a toda la escuela o solo el nivel está enterado?
22. ¿Informaron a las familias que en la sala se encontraba un niño hipoacúsico?

23. ¿Notó alguna reacción en las docentes que iban a tener al niño en su sala?
24. Y en cuanto a los profesores especiales, como Música y Educación Física…
25. Como equipo de conducción ¿Qué herramientas brindan a las docentes?
26. ¿Cómo resuelven las dudas o inquietudes que se generan en las docentes a cargo de estos niños?
27. ¿Qué opinión tiene sobre la Lengua de Señas Argentina?
28. ¿Considera que es necesario que las docentes se preparen y aprendan la Lengua de Señas?
29. ¿Considera que sería favorecedor que aprenda la Lengua de Señas un niño hipoacúsico, más allá de su buena oralidad?
30. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
31. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
32. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Integrante Equipo Directivo de Escuela Especial

- Cargo que ocupa:
- Antigüedad en el cargo:

1. ¿Cómo se compone el equipo de conducción?
2. ¿Cómo se distribuyen los roles?
3. ¿Cómo describiría a esta escuela?
4. ¿Las docentes que título tienen que tener para ser parte de esta Institución?
5. ¿Se siguen capacitando?
6. Como equipo de gestión ¿Qué herramientas ofrecen a las docentes?
7. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
8. ¿Qué requisitos se piden para poder ingresar a esta escuela?
9. ¿Qué modalidad tiene esta escuela? (oralista – bilingüe)
10. ¿Qué opina sobre el otro tipo de modalidad? (oralista – bilingüe)
11. ¿No le parece que un método sea mejor que el otro?
12. ¿Qué logros se espera que los niños alcancen?
13. ¿Se espera que los niños sigan asistiendo en paralelo a esta escuela?
14. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?

15. ¿Considera que es importante que los niños estén en contacto con otras personas sordas o hipoacúsicas?
16. ¿Ha asistido algún niño de padres sordos?
17. ¿Por qué creen que los padres eligen esta escuela?
18. ¿Cuándo consideran que los niños están listos para integrarse a una escuela común?
19. ¿Qué capacitaciones realizan a escuelas comunes?
20. ¿Qué opinión tiene sobre la Lengua de Señas Argentina?
21. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
22. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
23. ¿Cómo se sintieron al ser entrevistados?

---

Entrevista Psicopedagoga de Escuela Común

- Cargo que ocupa:
- Antigüedad en el cargo:

1. ¿Continúa capacitándose?
2. ¿Cuáles son sus funciones?
3. Cuando se detecta alguna problemática ¿Cómo se interviene?
4. ¿Con cuántos niños hipoacúsicos trabajó?
5. ¿Están implantados o usan audífonos estos niños?
6. ¿Cómo se comunicaban?
7. ¿Cómo fue su progreso en la adquisición del lenguaje?
8. ¿Cómo se preparó para trabajar con estos niños?
9. ¿Ya estaban diagnosticados cuando ingresaron al Jardín?
10. ¿Notó si, desde el equipo directivo, les brindaron a las docentes alguna herramienta?
11. ¿Cómo es su trabajo con el equipo directivo?
12. ¿Notó si surgió interés por capacitarse desde las docentes?
13. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?
14. ¿Consideras que es necesario que los niños estén en contacto con otros sordos o personas hipoacúsicas?

15. ¿Por qué cree que es necesario que algunos de estos niños asistan a Escuela Especial?
16. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
17. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
18. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
19. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Docente de Escuela Común

- Título de base:

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Continúa capacitándose?
3. ¿En qué salas estuvo?
4. ¿En qué sala tuvo a niños hipoacúsicos?
5. Cuando fue su docente ¿Ya sabía el diagnóstico?
6. Cuando estuvo en tu sala ¿El niño hipoacúsico cómo se comunicaba?
7. ¿Cómo se sintió al enterarse que iba a tener un niño hipoacúsico en su sala?
8. ¿Cómo se preparó para tener un niño hipoacúsico en su sala?
9. Desde el equipo de conducción ¿Le brindaron alguna herramienta?
10. Desde el equipo de conducción ¿Se sintió acompañada durante el tiempo que tuvo en su sala a este niño?
11. ¿Qué opinión tiene sobre la Lengua de Señas Argentina?
12. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?
13. ¿Considera que es necesario que los niños estén en contacto con otros sordos o personas hipoacúsicas?
14. ¿Considera que son necesarias las Escuelas Especiales?
15. ¿Opina que los niños hipoacúsicos requieren una integradora para su trayecto en Escuelas Comunes?
16. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
17. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
18. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?

19. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Docente Bilingüe de Escuela Común

- Título de base:

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Continúa capacitándose?
3. ¿En qué salas estuvo?
4. ¿En qué sala tuvo a niños hipoacúsicos?
5. Cuando fue su docente ¿Ya sabía el diagnóstico?
6. ¿Cómo se preparó para tener un niño hipoacúsico en su sala?
7. Estando en bilingüe ¿Es como la maestra de castellano? ¿Serían como parejas pedagógicas?
8. Desde el equipo de conducción ¿Se sintió acompañada durante el tiempo que tuvo en su sala a este niño?
9. Cuando estuvo en tu sala ¿El niño hipoacúsico cómo se comunicaba?
10. Con el tema del idioma Inglés ¿Hubo alguna dificultad?
11. ¿Cómo se sintió al enterarse que iba a tener un niño hipoacúsico en su sala?
12. ¿Cómo fue la adaptación en la sala?
13. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?
14. ¿Consideras que es necesario que los niños estén en contacto con otros sordos o personas hipoacúsicas?
15. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
16. ¿Considera que son necesarias las Escuelas Especiales?
17. Desde el equipo de conducción ¿Le brindaron alguna herramienta?
18. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
19. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
20. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Maestra Integradora

- Título de base:

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Continúa capacitándose?
3. ¿Actualmente está trabajando con un niño hipoacúsico?
4. ¿Qué diagnostico tiene?
5. ¿En qué sala entró como maestra integradora?
6. ¿Tiene conocimiento si recibió alguna estimulación antes de su ingreso al Jardín?
7. ¿Trabajó alguna vez con niños cuyos padres fueran sordos?
8. ¿Nota alguna diferencia entre ambos niños?
9. Los niños con los que trabaja ¿Utilizan la Lengua de Señas?
10. Cuando lo conoció ¿Cómo se comunicaba?
11. Cuando ingresaste al Jardín ¿Cómo viste que el niño estaba integrado?
12. ¿Qué edad tienen los niños con los que trabaja?
13. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?
14. ¿Considera que es necesario que los niños estén en contacto con otros sordos o personas hipoacúsicas?
15. Los padres sordos ¿Suelen elegir la opción del implante para sus hijos?
16. ¿Notó si, desde el equipo directivo, se brindó alguna herramienta a las docentes?
17. Al estar en la sala ¿Nota si la maestra se mostraba interesada en el niño o se relajaba estando usted?
18. ¿Las docentes se capacitaron al tener una inclusión en la sala?
19. ¿Cuál era su función dentro de la sala?
20. ¿Considera que es mejor que los niños hipoacúsicos asistan a Escuela Especial o Escuela Común?
21. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
22. ¿Considera que es más fácil incluir en el Nivel Inicial que en el Nivel Primario?
23. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
24. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
25. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Familiar de Niño Hipoacúsico

1. ¿Cómo se dieron cuenta que no escuchaba?
2. ¿A qué edad lo diagnosticaron?
3. ¿Cuál fue la causa por la que no escucha?
4. ¿Cómo reaccionaron cuando se enteraron que no escuchaba?
5. ¿Cuál es el diagnóstico?
6. ¿Cómo se comunicaba?
7. ¿Por qué eligió el Jardín al que asistió?
8. ¿A qué edad entró al Jardín?
9. ¿Lo diagnosticaron antes de que entrara al Jardín?
10. ¿Cómo lo recibieron en el Jardín?
11. ¿Qué información brindó al Jardín en la entrevista inicial?
12. ¿Cómo fue su adaptación?
13. ¿Cómo se manejó con el uso del audífono e implante?
14. ¿Tiene conocimiento de que se haya informado a alguien más sobre él? Como, por ejemplo, a los padres o a las docentes que no lo tenían en su sala
15. ¿Notó si lo trataban distinto?
16. ¿No asistió en algún momento a una Escuela Especial?
17. ¿Qué opina de las Escuelas Especiales?
18. ¿Qué opinión tiene sobre la Lengua de Señas Argentina?
19. ¿Se ha relacionado con otras Personas Sordas?
20. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?
21. ¿Algo que le parezca oportuno o importante comentar?
22. ¿Cómo se sintió al ser entrevistada?

---

Entrevista Persona Sorda y/o Hipoacúsica

- Edad:

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿A qué edad la diagnosticaron?
3. ¿Qué tipo de sordera tiene?
4. ¿Está implantada o utiliza audífonos?

5. ¿Sus padres son oyentes?
6. ¿De qué manera se comunica?
7. ¿Sabe Lengua de Señas Argentina?
8. ¿Tiene contacto con niños sordos pequeños?
9. ¿Fue al jardín?
10. ¿Qué me puede contar de esa época?
11. Sobre el concepto de Integración e Inclusión ¿Qué opinión tiene?
12. ¿Considera que en las escuelas se realiza inclusión o integración?
13. ¿Considera que es mejor que los niños hipoacúsicos asistan a Escuela Especial o Escuela Común?
14. ¿Considera que los niños que están oralizados necesitan aprender la Lengua de Señas?
15. ¿Considera que es necesario que los niños estén en contacto con otros sordos o personas hipoacúsicas?
16. ¿Considera que es necesario que las docentes y/o personal de una Institución Educativa se preparen y aprendan la Lengua de Señas?
17. ¿Considera que tendría que incluirse la Lengua de Señas como espacio curricular en los Profesorados de Nivel Inicial?