

La alfabetización inicial en alumnos de primer ciclo con discapacidad auditiva en la ciudad de 9 de Julio.

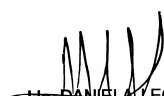
Estudiante: Fons, Valentina

Legajo: 34687

Director/es: Legarreta, Daniela

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía


Valentina Fons.


Lic. DANIELA LEGARRETA
PSICOPEDAGOGA
Prof. Sordos y Perturbados Lenguaje

Índice.

1. Resumen	
La alfabetización inicial en alumnos de primer ciclo con discapacidad auditiva en la ciudad de 9 de Julio.....	4
2. Introducción	
2.1 Delimitación del objeto de estudio	5
2.2 Planteo del problema	5
2.3 Objetivos.....	6
2.4 Supuestos básicos de investigación.....	7
2.5 Fundamentación	7
3. Antecedentes	8
4. Marco Teórico	
4.1 Alfabetización	14
4.2 Discapacidad: de la Segregación al Modelo Social... ..	17
4.2.1 Tipos de Discapacidad.....	18
4.2.2 Discapacidad auditiva.....	19
4.3 Educación inclusiva	20
4.4 El rol del psicopedagogo en Educación	21
4.4.1 Intervenciones de la psicopedagogía en la educación inclusiva.....	22
4.5 Hipoacusia y alfabetización	23
4.5.1 Lengua de Señas y alfabetización bilingüe	25
4.5.2 Rol de la conciencia fonológica en alumnos con discapacidad auditiva	26
4.5.3 Tecnologías y recursos para la alfabetización de alumnos con hipoacusia	29
4.6 Factores familiares y sociales en la escolarización de niños con discapacidad auditiva.....	30
4.7 Rol de los docentes en la alfabetización de niños con discapacidad auditiva	32
5. Método	
5.1 Participantes.....	35
5.2 Herramienta de recolección de datos.....	35

5.3 Procedimiento.....	36
5.4 Consentimiento Informado	37
6. Resultados.....	37
7. Discusión.....	40
7.1 Alfabetización y acceso al lenguaje en alumnos con discapacidad auditiva.....	40
7.2 Barreras comunicacionales y modelo social de la discapacidad.....	41
7.3 Aportes de la psicopedagogía	43
7.4 Evaluación de las estrategias implementadas y los obstáculos en su implementación.....	44
8. Conclusiones	45
8.1 Aportes de la investigación	46
8.2 Limitaciones de la investigación	46
9. Propuesta de Intervención Psicopedagógica	47
Referencias.....	49
Anexos	54

1. Resumen.

El presente trabajo de investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo, y tiene como objetivo principal identificar las percepciones docentes acerca de la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva en el primer ciclo del nivel primario. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas a doce docentes de nivel primario que trabajan o han trabajado con niños con discapacidad auditiva. A partir de sus relatos, se analizaron las estrategias pedagógicas implementadas, las formas de evaluación utilizadas para evaluar su efectividad, los recursos disponibles y los principales obstáculos que encuentran en el proceso de alfabetización inicial de estos alumnos. Los resultados evidencian que las docentes llevan a cabo diversas estrategias pedagógicas inclusivas y recurren al uso de recursos didácticos adaptados, priorizando el apoyo visual y el trabajo interdisciplinario con profesionales de educación especial e intérpretes de Lengua de Señas Argentina. Sin embargo, los hallazgos también ponen de manifiesto importantes limitaciones, entre ellas la falta de formación específica en alfabetización de alumnos sordos, la insuficiente disponibilidad de recursos humanos y materiales, y la implementación irregular de la Propuesta Pedagógica de Inclusión, que en ocasiones no brinda orientaciones suficientemente precisas para el trabajo cotidiano en el aula.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la investigación destaca la necesidad de fortalecer la formación docente, promover el trabajo interdisciplinario y consolidar configuraciones de apoyo que acompañen las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad auditiva.

Palabras Clave: Alfabetización. Discapacidad auditiva. Psicopedagogía. Educación Inclusiva. Mirada docente.

2. Introducción

2.1 Delimitación del objeto de estudio.

El objeto de estudio de esta investigación es la alfabetización inicial en niños con discapacidad auditiva que cursan el primer ciclo del nivel primario en la escuela común y especial, investigación que será realizada en la ciudad de 9 de Julio, provincia de Buenos Aires.. La pérdida auditiva parcial o total puede representar un desafío significativo en el desarrollo de la lectoescritura, ya que esta requiere la interacción entre el lenguaje oral y escrito. En este contexto, resulta fundamental investigar cómo los docentes abordan este proceso, qué estrategias pedagógicas utilizan y cómo adaptan su enseñanza para apoyar el aprendizaje de estos alumnos.

Desde una mirada psicopedagógica, se busca comprender las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los docentes en la educación de alumnos con discapacidad auditiva que utilizan equipamiento auditivo. La psicopedagogía, centrada en los procesos de aprendizaje, permite analizar cómo los estudiantes construyen su alfabetización, teniendo en cuenta sus particularidades cognitivas y sociales. Asimismo, se indaga sobre la influencia del entorno educativo, incluyendo aspectos como la disponibilidad de recursos didácticos adaptados, la formación del personal docente y la inclusión en el aula, en las experiencias de aprendizaje de estos alumnos.

Se implementa un enfoque cualitativo, el cual permite una comprensión detallada de los procesos de alfabetización inicial en niños con hipoacusia, así como de los factores que influyen en su aprendizaje. Los datos recopilados a través de entrevistas proporcionan información valiosa para informar la práctica educativa y promover la inclusión efectiva de estos niños en el sistema educativo.

2.2 Planteo del problema

El propósito de este estudio es investigar los procesos de alfabetización inicial en estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan equipamiento auditivo, desde la perspectiva de los docentes involucrados en su educación. Este trabajo de investigación se

vuelve relevante en tanto permite abordar un aspecto crítico en el campo de la educación inclusiva: cómo los estudiantes con discapacidad auditiva logran apropiarse de las habilidades de lectoescritura dentro de un entorno educativo que, idealmente, ofrece configuraciones de apoyo adecuadas para sus necesidades.

Este estudio, basado en un enfoque cualitativo, permite comprender de manera profunda las experiencias y percepciones docentes, contribuyendo así a la identificación de los apoyos necesarios para acompañar el proceso de alfabetización de este grupo de alumnos. No se trata solo de adaptar el currículum, sino de comprender qué factores del entorno educativo, la formación docente y los recursos disponibles impactan en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad auditiva.

Los resultados de esta investigación orientan el diseño de intervenciones pedagógicas más ajustadas, brindando herramientas tanto a docentes como a otros agentes educativos. La viabilidad del estudio está garantizada, ya que se cuenta con acceso a instituciones que incluyen en su matrícula a estudiantes con discapacidad auditiva y ofrecen entornos educativos donde se implementan configuraciones de apoyo, lo que facilita la recolección de datos.

Ante lo expuesto, la pregunta que guiará el presente trabajo es: ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para asegurar la alfabetización de niños con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta los obstáculos inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura?

2.3 Objetivos.

Objetivo general: Identificar desde la mirada psicopedagógica cuáles son las percepciones docentes frente a la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva.

Objetivos específicos:

- Comprender cuáles son los obstáculos y estrategias más efectivas en el proceso de alfabetización de niños con discapacidad auditiva que cursan el primer ciclo del nivel primario.

- Analizar cómo el entorno educativo, incluyendo la disponibilidad de recursos didácticos, las estrategias del personal docente y la inclusión de los niños en el aula, influye en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad auditiva.
- Examinar desde la perspectiva psicopedagógica si la existencia de una Propuesta Pedagógica de Inclusión en la trayectoria educativa de los alumnos, puede abordar los apoyos y barreras que enfrentan los niños en el acceso a la alfabetización.

2.4 Supuestos básicos de la investigación.

La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, el acceso a recursos didácticos adaptados y adecuadas intervenciones del personal docente contribuyen significativamente a superar los obstáculos en el proceso de alfabetización inicial de niños con discapacidad auditiva. Además, la existencia de una Propuesta Pedagógica de Inclusión efectiva proporcionará los apoyos necesarios para abordar las barreras específicas que enfrentan este grupo de alumnos, promoviendo así su acceso a la lectoescritura de manera efectiva.

2.5 Fundamentación.

La adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso que va evolucionando a lo largo de los primeros años de escolarización de los niños. Se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y preescritura (Rugiero *et al.*, 2015). El hecho de que los niños oyentes deban establecer relaciones entre el lenguaje oral y el escrito para acceder a la lectoescritura, deja a los niños con discapacidad auditiva en gran desventaja, impactando directamente en el logro de la alfabetización.

Los niños con discapacidad auditiva presentan una disminución en su capacidad comunicativa, por lo que este estudio se basa en la necesidad imperante de abordar de manera efectiva los desafíos a los que los niños hipoacúsicos se enfrentan en su proceso de alfabetización inicial.

En la actualidad, la educación inclusiva se convirtió en un principio que permite que todos los niños aprendan en un mismo espacio y con las mismas oportunidades, independientemente de sus condiciones de discapacidad o diferencias. Esto habilita que la

escuela no genere prácticas discriminatorias para la matriculación de los alumnos con discapacidad, lo que hace efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Dussan, 2010). Si bien es obligación de los servicios educativos generar las condiciones de aprendizaje de todos los sujetos, resulta un gran desafío garantizar este derecho para los niños hipoacúsicos. La falta de recursos y apoyos específicos en el entorno educativo puede limitar aún más las oportunidades de estos niños para desarrollar la lectura y escritura.

Es así entonces, que la existencia de barreras en el acceso a los contenidos, el desconocimiento sobre los modos de aprender de las personas hipoacúsicas, y por otro lado, las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura, la disponibilidad de materiales didácticos adaptados, y la implementación de una Propuesta Pedagógica Individual para la Inclusión adecuada, son aspectos fundamentales en las trayectorias educativas de niños con discapacidad auditiva, ya que estos pueden funcionar como barreras o apoyos para acceder al conocimiento, específicamente a la lectoescritura.

3. Antecedentes

En el desarrollo del apartado de antecedentes, se han encontrado investigaciones acerca del proceso de alfabetización en alumnos con discapacidad auditiva que se basan en estudios comparativos entre la adquisición de la lectoescritura en alumnos oyentes y alumnos sordos, y también, otras que explican cómo se pueden emplear herramientas de software para el proceso de alfabetización. A continuación, se detallan algunas de las investigaciones que han tenido lugar en los últimos cinco años, que intentan acercar y estudiar las variables de esta investigación.

En primer lugar, Declaire (2020), resulta una investigación fundamental ya que realizó un estudio en la ciudad de Venado Tuerto, Argentina, acerca de “La lectoescritura en niños y niñas con sordera: estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización”, cual tiene puntos en común con la investigación que se está realizando. En la misma, se utilizó un enfoque cualitativo en el cual se buscó indagar y describir cuáles eran las estrategias empleadas por los docentes con alumnos hipoacúsicos. Los participantes fueron docentes especiales para sordos, y la muestra del estudio estuvo compuesta por cuatro docentes del nivel primario y dos miembros del gabinete escolar. El objetivo que guió la

investigación fue indagar sobre las estrategias que eran utilizadas por docentes en los procesos de alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva y posteriormente plantear posibles intervenciones psicopedagógicas para su optimización.

Los resultados obtenidos, dieron cuenta que el proceso de alfabetización se volvía altamente complejo incluso cuando el marco de la educación inclusiva había avanzado tanto. Por otra parte, para acompañar las prácticas educativas, se servían de tecnologías disponibles en la institución, puesto que estas permitían el uso de imágenes y videos en formato digital y que contaban con interpretación en la Lengua de Señas Argentina. Asimismo, destacan la importancia de concebir a los alumnos con hipoacusia como sujetos singulares y únicos, y que los recursos a utilizar, dependerá de las posibilidades de él mismo.

Otra de las propuestas es, “Herramienta Sueñalettras en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos” que se desarrolla en torno a la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva, se da en Ecuador, a partir de un estudio con enfoque de diseño metodológico no experimental, del tipo de investigación de campo. Propusieron la utilización de una herramienta de software que serviría en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos (Dávila-Muñoz et al., 2021). El objetivo de este trabajo fue analizar la herramienta Sueñalettras en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos. La población estuvo compuesta por los docentes que trabajan en la escuela media de Cantón Chone, de la cual se seleccionó una muestra de treinta docentes.

Se empleó como técnica la encuesta, bajo el instrumento de recolección de datos. El cuestionario y la información recabada fue procesada por medio de un análisis cuantitativo, mediante lo cual se puede concluir que el software Sueñalettras, constituye un valioso recurso para apoyar la labor docente facilitando el proceso de lectoescritura del estudiante sordo o hipoacúsico, potenciando áreas como adquisición de léxico, lectura, fomentando la participación interactiva de docentes y estudiantes.

Rodriguez Ramirez (2021) realizó un estudio “Hablemos en silencio: imaginarios docentes sobre discapacidad auditiva” abordando las representaciones y significaciones imaginarias que los docentes del Centro Abrazar construyen en torno a la discapacidad auditiva, en el marco de las políticas públicas de inclusión en Bogotá. El objetivo de la investigación fue comprender los imaginarios sociales que hay sobre la discapacidad auditiva en los docentes del Centro Abrazar. La investigación se desarrolló bajo un enfoque

cualitativo, desde el método fenomenológico hermenéutico, que permitió indagar en las experiencias, emociones y discursos de los docentes frente a la inclusión de estudiantes sordos. Para la recolección de información, se aplicaron cuestionarios, un taller grupal con modalidad de grupo focal y un documento iconográfico. La muestra estuvo conformada por docentes que trabajan en el Centro Abrazar, institución transitoria que atiende a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad.

Entre los principales resultados, se identificaron sentimientos de miedo, frustración y desconocimiento en cuanto a los imaginarios docentes frente a la discapacidad auditiva, pero por otro lado, también reflexiones positivas orientadas hacia la inclusión y la valoración de las diferencias. Se evidenció la necesidad de formación docente en Lengua de Señas Colombiana y de fortalecer los apoyos institucionales para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Por otra parte, Carrera. N (2021), realiza un estudio acerca de “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario”. El objetivo central de esta investigación fue analizar el recorrido de la educación inclusiva en diferentes contextos y evaluar las estrategias de intervención a utilizar con niños con discapacidad auditiva para lograr la eficacia de la propuesta. El método de investigación utilizado fue de tipo cualitativo, se tomó una muestra de 10 docentes de apoyo a la inclusión que asistieron a niños con discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos) de nivel primario del partido de Tres de Febrero. El instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista. Los resultados obtenidos de dicha muestra manifiesta que no todas las escuelas están preparadas para incluir a alumnos con necesidades educativas especiales, ya que para que ello sea eficaz debe contar con los recursos necesarios para hacerlo, edilicios, materiales, personal docente calificado, docentes de educación especial y acompañamiento familiar.

Otra de las investigaciones, propuesta por Villagra, M. (2022) “Uso de herramientas digitales en la educación especial para niños sordos de las provincias de Tucumán y Jujuy” en la provincia de Jujuy, Argentina, plantea que las TIC son herramientas que favorecen los aprendizajes de los alumnos con discapacidad. Ante esto, plantea una investigación con enfoque cuantitativo con el fin de analizar el uso de herramientas digitales en las prácticas pedagógicas dirigidas a alumnos con discapacidad auditiva. El objetivo de la investigación fue explorar y describir las herramientas digitales que se utilizan en la educación de alumnos con hipoacusia para conocer cuáles eran las más usadas. La muestra seleccionada fueron 45

docentes del noreste argentino entre 18 a 65 años y se utilizaron entrevistas como herramientas de recolección de datos. Los datos obtenidos indicarían que en el último tiempo hubo un gran avance en el uso de herramientas digitales en el aula, asimismo la utilización de éstas facilita el aprendizaje y la inclusión de los alumnos que presentan discapacidad auditiva.

La licenciada Ferreyra (2022) en su investigación “El desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva”, llevada a cabo bajo un enfoque cualitativo, presentó un estudio con ocho docentes de centros de educación especial de la Ciudad de Buenos Aires. Como técnica de recolección de información, se utilizó una encuesta con preguntas abiertas, a objeto de obtener la información correspondiente a los objetivos de aquella investigación: las dificultades percibidas en la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad auditiva, estrategias de enseñanza y recursos didácticos que emplean los docentes.

En los planteamientos de los docentes se puede apreciar que la mayor parte de las dificultades, se vinculan a las características propias de los niños y niñas (problemas en la vinculación con sus pares, problemas de inseguridad, baja tolerancia a la frustración, confluencia de otras necesidades educativas añadidas, entre otras), así como a su condición de discapacidad específica (la inadaptación a los equipamientos auditivos, la falta de tratamientos de terapia auditiva, la dificultad para sostener los tratamientos, problemas de discriminación auditiva, de lenguaje comprensivo y expresivo, pérdida de información por la vía auditiva, entre otros).

Por otra parte, también se evidenciaron problemas metodológicos respecto del proceso de enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva. La autora concluyó que no se trata de que las docentes cuenten o no con la información y la preparación adecuada para llevar adelante esta función, tiene que ver con la escasez de estrategias metodológicas claras para la enseñanza de la lectoescritura dirigida a esta población.

En la siguiente investigación, realizada por Benito de Castro (2023) denominada “Enseñanza de la lectura en alumnos de Educación Infantil con Discapacidad auditiva”, se recoge y compara información sobre la sordera y cómo se le enseña a leer a los niños con una discapacidad auditiva. El objetivo de la investigación, fue recopilar distintas técnicas utilizadas para enseñar a leer y escribir a niños con sordera y posteriormente diseñar una intervención para intervenir en el proceso de alfabetización. Este trabajo, de enfoque cualitativo, llevado a cabo en la Universidad de Valladolid, España, arroja datos de que las

dos metodologías más relevantes para la enseñanza de la lectura en niños con discapacidad auditiva son, por un lado, el enfoque ortográfico, basado en la memoria logográfica y el enfoque fonológico, que recurre a estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica sin apoyo auditivo, tales como la lectura labial, la palabra complementada y la dactilología. La autora como propuesta de intervención, crea una propuesta didáctica que involucra actividades para los niños y también para los padres. En la propuesta, se combinan distintas metodologías teniendo como base la Lengua de Señas y el alfabeto dactilológico.

Franco, E., (2023) en su trabajo “Educación inclusiva y discapacidad: las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia” en Brasil, a través de un enfoque cualitativo del tipo exploratorio y estudio de caso, realiza un estudio que presenta el siguiente objetivo: investigar las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y la discapacidad y cómo estas concepciones pueden afectar la escolarización de los alumnos, su participación y aprendizaje en una escuela común. La muestra de la investigación la constituyen seis docentes de educación primaria del interior de Rondonia, Brasil y se utiliza como técnica de recolección de datos la observación, cuestionarios y entrevistas para luego ser sometidos a análisis del contenido.

Los resultados obtenidos indicaron que los discursos de las docentes reflejaban prácticas pedagógicas inclusivas, otras, con una perspectiva integracionista y algunas, exclusionistas. En relación a las concepciones sobre la discapacidad, algunos docentes la comprenden como una limitación mientras otros, como un déficit, lo que podría indicar prácticas estigmatizantes para los estudiantes que presentan discapacidad auditiva. Por otra parte, si bien realizan actividades diferenciadas, valoran muy poco las potencialidades de cada alumno. La autora, identificó que las concepciones docentes podían afectar los procesos de aprendizaje de los alumnos y también de enseñanza, por lo que concluye con la idea de una necesidad de formar a los profesores involucrados en la enseñanza de los alumnos sordos.

Siguiendo con las investigaciones, esta vez en torno a las barreras en el aprendizaje que presentan los alumnos con sordera, Pico, M. F. G., y Cedeño, A. R. M., (2024) llevan a cabo su trabajo de investigación “Pedagogía social inclusiva y barreras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva” que tiene como objetivo indagar y analizar la pedagogía social inclusiva y qué barreras existen en el aprendizaje de los niños con sordera.

Se llevó a cabo en la Unidad Educativa “María de la Merced” de la provincia de Manabí, Ecuador. Se realizó bajo una metodología fue de tipo cualitativa, con diseño descriptivo y exploratorio. Para ello, se realizó una entrevista a una estudiante con discapacidad auditiva, cuya narrativa permitió visibilizar la realidad social y educativa que atraviesa, ampliando la comprensión del aprendizaje más allá de concepciones rígidas y externas. El estudio concluye que el contexto educativo analizado favorece la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva mediante vínculos positivos entre pares y estrategias para la interacción, además, la adaptación de materiales. La estudiante entrevistada manifestó sentirse tratada con igualdad y valoró el clima escolar, aunque señaló como principal barrera la comunicación y la necesidad de explicaciones docentes más claras. En este sentido, se destaca la importancia de fortalecer las estrategias didácticas para promover un aprendizaje más dinámico, accesible y acorde a las capacidades de cada estudiante.

Por último, Chaparro-Jiménez (2026), realizó un estudio en la Universidad de Santander, Colombia, al cual denominó “Estrategias Educativas Para Promover la Enseñanza-Aprendizaje del Español Como Segunda Lengua en Personas con Discapacidad Auditiva: Revisión de Tema”. Este trabajo, tuvo como objetivo revisar la literatura disponible sobre las estrategias educativas utilizadas para promover la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en personas con discapacidad auditiva y la metodología para realizarlo fue una revisión de tema. Para ello, se establecieron criterios de inclusión y exclusión que orientaron la selección de artículos científicos y literatura gris, priorizando el uso de fuentes primarias para la recolección de la información.

En cuanto a los resultados obtenidos, se evidencia que las personas jóvenes y adultas con discapacidad auditiva pueden desarrollar un bilingüismo efectivo, siempre que logren un dominio de la lengua de señas, especialmente cuando esta se adquiere en la infancia, etapa en la que el impacto resulta mayor. Asimismo, no se identificó una estrategia única totalmente eficaz para la enseñanza del español como segunda lengua; sin embargo, se reconocen diversos enfoques y métodos como la logogenia y la logodidáctica, junto con distintos modelos pedagógicos y estrategias didáctica, que favorecen la adquisición del español escrito.

4. Marco Teórico

4.1 Alfabetización.

La alfabetización, según la UNESCO (2023), no es un acto aislado. Hoy en día la podemos comprender como un proceso que involucra la identificación, comprensión, y comunicación en un mundo donde las tecnologías avanzan. Se constituye como un proceso de aprendizaje, un proceso continuo y de conocimiento de la lectura y la escritura, competencias que van evolucionando con los avances tecnológicos y digitales. Es la alfabetización la cual permite que las personas amplíen sus capacidades mentales, se reduzca la pobreza y se desarrolle la participación en el mercado laboral.

En relación a este planteamiento, Ferreiro (1983), alega que se suele considerar que la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que se da estrictamente en la institución educativa, cuando en realidad este proceso comienza antes del ingreso a la escuela. La autora plantea que muchos niños, que comienzan la escuela primaria en niveles muy básicos de la alfabetización, muestran durante los inicios de la educación primaria, los mismos avances que otros alumnos muestran antes de entrar a la escuela, y esto se da a pesar de intentar hacerlos adquirir y trabajar directamente las prácticas de lectoescritura. Es por esto que se vuelve necesario esclarecer qué es lo que se enseña en la escuela, qué es leer y qué es escribir. Otras autoras hacen referencia a que:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. (Lerner, 2001, p. 85)

Leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto. La escritura, por su parte, consiste en una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados a través de un sistema de escritura, en forma de textos, en una situación determinada y con una intención específica (Frac, 2003, como se citó en Flores y Martin, 2006).

La autora Liliana Fonseca (2022) menciona que durante el proceso de lectura las personas van modificando sus pensamientos y la capacidad de aprendizaje, debido a que leer es un proceso transformador, pero lejos de ser un simple proceso de decodificación, la lectura implica comprender lo que se lee al mismo tiempo que se le otorga significado a partir de los datos que presenta el texto. Es el proceso de alfabetización el primer paso en la conquista del derecho de educarse y participar en la construcción de variedad de aprendizajes y divulgación de los conocimientos.

Siguiendo la línea, el proceso de aprendizaje de la escritura atraviesa diferentes etapas de conceptualización, desde los primeros intentos de representación gráfica hasta la adquisición de habilidades gramaticales y estructurales más complejas. Sobre esto, Nemirovsky. M. (1999) realiza una síntesis de los niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura:

Primer nivel: los niños generan criterios para lograr hacer una diferenciación de las distintas representaciones gráficas, por un lado el dibujo y por el otro, la escritura. Con esa distinción, pueden reconocer con mayor velocidad las características del sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (las letras son distintas a los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (de modo distinto a los dibujos). A medida que van avanzando, también constituyen exigencias cuantitativas (las letras que debe tener una palabra como mínimo) y exigencias cualitativas (que las letras deben ser diferentes entre sí).

Segundo nivel: se evidencia un control progresivo en las exigencias cualitativas y cuantitativas que llevan crecientes modos de diferenciación entre las distintas producciones escritas. Así mismo, se aclara que los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. El segundo nivel es más un periodo de transición que una etapa propiamente dicha, aquí se afianzan los conocimientos para luego acceder al tercer nivel.

Tercer nivel: los niños comienzan a establecer cierta correspondencia entre aspectos sonoros y los aspectos gráficos a la hora de escribir, mediante tres modelos que son sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética.

- La hipótesis silábica indica una letra para cada sílaba. Al inicio no implica que la letra empleada sea parte de la escritura de la sílaba correspondiente; incluso puede ser que la letra producida no sea similar a ninguna letra. Primero se adquieren aspectos

cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar a cada sílaba se relaciona con el sonido de la misma. Por ejemplo, para escribir PELOTA, un alumno en esta conceptualización, escribiría EOA o PLA, entre otras posibles producciones.

- La hipótesis silábico-alfabética puede indicar una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. Es un período de transición, en el mismo se sostienen y se ponen en juego simultáneamente las relaciones silábicas, por ello las escrituras pueden llegar a aparecer sílabas que estén representadas con una sola letra y otras con más de una letra. Por ejemplo, para escribir MARIPOSA, un alumno en esta conceptualización, escribiría MARPSA o MRIPOA, entre otras posibles producciones.
- La hipótesis alfabética hace referencia a que cada letra representa un sonido. Implica también que las escrituras suelen asimilarse casi por completo al sistema convencional de escritura, pero sin uso aún de las reglas ortográficas. Por ejemplo, para escribir MI PERRO ES BUENO, un alumno en esta conceptualización, escribiría MI PERO ES VUENO, entre otras posibles producciones.

Para avanzar en estos niveles de conceptualización, se vuelve necesario que las situaciones didácticas lo propicien. La institución escolar debe contribuir también al aprendizaje de la lectoescritura a través de la producción e interpretación de textos. Puesto que las oportunidades juegan un papel fundamental a la hora de adquirir estos conocimientos, los alumnos tienen que interactuar con la escritura en distintas situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propias ideas o conocimientos previos. Por eso, es fundamental que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones. (Nemirovsky, 1999).

A parte de la descripción sobre los niveles de conceptualización de las escrituras, resulta interesante abordar los métodos para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Existen dos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, por un lado los métodos sintéticos y, por el otro, los analíticos. Posteriormente, se constituye un tercero que surge de la interrelación entre los dos.

Así, Castillo (2010), menciona que los métodos sintéticos son aquellos donde primero se parte del aprendizaje de las partes mínimas (sonido, letra y sílaba) hasta llegar a la estructura de la palabra, la frase, la oración y el texto. Por otro lado, los métodos analíticos, son los que parten del conjunto, es decir a la inversa del método sintético, primero se comienza por el texto, la oración o frase y la palabra para luego poder llegar a sus unidades

más pequeñas. Los métodos mixtos, son el resultado de la unión de los dos anteriores, donde los dos métodos se interrelacionan en la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.2. Discapacidad: de la Segregación al Modelo Social.

Existieron distintos enfoques a lo largo de la historia que trataron de explicar la discapacidad, de estos dependió la forma que se tenía de ver y de tratar a las personas con discapacidad, como personas que debían ser aniquiladas o como sujetos de derechos (Lopez Bastías, 2019).

En primer lugar, durante el modelo tradicional regía una perspectiva religiosa o mágica para explicar distintos fenómenos. Por lo que a las personas que tenían una discapacidad, del tipo que fuese, no eran tratadas de la misma manera que a otras personas. Había una gran marginación en la cual las personas con discapacidad ocupaban un rol muy marcado dentro de la comunidad: eran sujetos que dependían de un otro, estaban sometidos. Las formas de exclusión se justificaban mediante el hecho de que la persona con discapacidad era poseedor de una vida desgraciada. Jugaba aquí un papel importante la eugenesia, donde se consideraba que una vida con discapacidad no merecía la pena ser vivida. Por lo tanto, muchas veces sucedía que cuando nacía un niño con una discapacidad, le quitaban la vida. (López Bastías, 2019)

Posteriormente, en el paradigma de rehabilitación, se consideraba que las causas de la discapacidad ya no eran religiosas o mágicas, sino que tenían explicaciones científicas, además, la concepción sobre las personas con discapacidad se transforma para dejar de considerarlas inútiles y si eran rehabilitadas, podían aportar algo a la sociedad. Ahora, al considerar causas orgánicas, comenzaba a pensarse que la discapacidad no solamente podía ser curada sino que se podía prevenir. (Velarde Lizama, 2011)

Unas décadas después, es cuando aparece el modelo de la autonomía personal, o el que hoy conocemos como modelo social de la discapacidad. Este modelo fue influenciado en gran parte por el modelo bio-psicosocial y algunas conceptualizaciones como la de normalización, y con el principal objetivo de eliminar la mirada penalista y incentivar la autonomía del sujeto, no solo en el proceso de rehabilitación, sino también en el control de la propia vida. El problema ya no está ligado al individuo sino que se encuentra en el entorno, que puede generar o no dependencia. (López Bastías, 2019)

Es así como consideramos que es la interacción de las limitaciones funcionales que tiene una persona con los factores ambientales, lo que determina que una persona manifieste, o no, la discapacidad. La persona manifiesta la discapacidad ya que se enfrenta con un entorno socio-cultural que lo discrimina. (Victoria Maldonado, 2013).

Sin embargo, uno de los mayores logros en cuanto a la concepción de las personas con discapacidad y a la mirada sobre los mismos, se produjo al aprobarse la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, lo que permitió que la lucha por la igualdad de oportunidades tuviera finalmente sus frutos.

4.2.1. Tipos de Discapacidad.

Hay diversos tipos de discapacidad y así mismo una diferente cantidad de situaciones que las personas con discapacidad pueden presentar. La discapacidad, en un primer lugar, puede manifestarse de forma permanente o temporal. Puede aparecer desde el nacimiento o adquirirse en cualquier otro momento de la vida. (Ferreira, 2022).

Castillero (2018) hace referencia a que se pueden encontrar diferentes clasificaciones de los tipos de discapacidad, pero que aún así se pueden establecer ciertos parámetros para definirlos:

- Discapacidad física o motora: se define como la limitación generada por la presencia de una disminución o pérdida total de las capacidades motoras, como por ejemplo la pérdida física de un brazo o pierna, o de su funcionamiento normal. Este tipo de discapacidad suele aparecer con problemas en la médula espinal, accidentes, traumatismo cerebrales, enfermedades médicas, amputaciones, malformaciones congénitas o accidentes cerebrovasculares.
- Discapacidad sensorial: refiere a aquellas limitaciones que pueden aparecer en los sentidos que afecta la percepción del medio sea externo o interno. La alteración puede darse en cualquiera de los sentidos, pero las más conocidas son la auditiva o la visual.
- Discapacidad intelectual: hace referencia a la limitación del funcionamiento intelectual que afecta la participación social, la autonomía o el desenvolvimiento en ámbitos como el académico o el laboral. Las personas con este tipo de discapacidad presentan un CI inferior a 70, lo que influye sobre las habilidades cognitivas.

- Discapacidad psíquica: en este tipo se suelen presentar alteraciones de tipo conductual, es decir, del comportamiento, que usualmente son derivadas de un tipo de trastorno mental.
- Discapacidad visceral: suele ser menos conocida y aparece cuando la persona presenta deficiencia en sus órganos, por lo tanto se generan limitaciones en la participación plena del sujeto. Algunos ejemplos son la diabetes o los problemas del sistema cardíaco.
- Discapacidad múltiple: Se refiere a la combinación de limitaciones de las nombradas anteriormente.

4.2.2 Discapacidad auditiva.

Actualmente se conoce la existencia de distintos niveles de sordera o pérdida auditiva. Según la clasificación de Pabón (2009), para explicar la discapacidad auditiva, se plantea la distinción a partir del grado de la pérdida auditiva:

- Pérdida ligera: entre 20-40 dB.
- Pérdida moderada: entre 40-60 dB.
- Pérdida severa: entre 60-90 dB.
- Pérdida profunda: superior a 90 dB.

Posteriormente, el autor plantea una clasificación que depende del momento de adquisición de la sordera: se entiende que el momento de adquisición de la discapacidad auditiva es determinante para el desarrollo del lenguaje, así entonces, distingue tres grupos:

- Prelocutivos: si la discapacidad aparece antes de que se adquiriera el lenguaje, alrededor de los 2 años.
- Perilocutivos: si la discapacidad aparece en el proceso de desarrollo del lenguaje, entre los 2 y 3 años.
- Postlocutivos: si la discapacidad aparece luego de adquirir el lenguaje, generalmente a partir de los 3 años.

Pabón (2009), hace una nueva clasificación de acuerdo al ámbito educativo:

- Niños hipoacúsicos: se presentan dificultades en la audición pero no a la hora de adquirir el lenguaje. Generalmente requieren de prótesis auditivas, y suelen tener dificultades en el desarrollo del habla, se vuelve así esencial la presencia de un maestro especial que intervenga para acompañar el desarrollo del lenguaje.

- Sordos profundos: la pérdida auditiva es mayor, aquí sí se dificulta la adquisición del lenguaje mediante la audición, incluso cuando la persona con discapacidad posee prótesis.

4.3 Educación inclusiva.

Se considera que la educación inclusiva es la transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que ellos provean una educación de calidad como respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes, eliminando las barreras que inciden en el aprendizaje escolar, y buscando la participación de todas las personas, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones; esta definición invita a pensar en las propuestas que tienen lugar dentro del sistema educativo para pensar en las trayectorias educativas de calidad de todos los alumnos.

En primer lugar, el artículo N° 42 de la Ley Nacional de Educación en Argentina, propone que la Modalidad de Educación Especial debe garantizar el derecho a la educación de las personas que presenten cualquier tipo de discapacidad sea esta temporal o permanente y se rige por el principio de inclusión educativa. (Ley de Educación Nacional, 2006)

El fin de la ley es generar políticas educativas que se centren en fortalecer la inclusión en el sistema educativo, partiendo del modelo social que se plantea desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, debido a que se basa en principios de igualdad y también de no discriminación. Se intenta disuadir las barreras que los sujetos con alguna discapacidad encuentran en el acceso y participación en el sistema educativo. (Portal Oficial del Estado Argentino, s/f)

Si existe la necesidad, en las escuelas públicas o privadas, en cualquier nivel del sistema educativo, podrán contar con la denominada propuesta de inclusión, que se realiza entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, y es sustentado en el modelo social de la discapacidad. Esto permite fortalecer las prácticas educativas para que sean inclusivas y también llevar a cabo los ajustes en función de las barreras que se presenten en cada caso particular de los sujetos con discapacidad. (Resolución CFE N° 311/16, 2016, Artículo 17)

El PPI se realiza y detalla de acuerdo a las necesidades particulares que presenta el estudiante, promoviendo y favoreciendo su inclusión social y educativa. La planificación de la PPI la llevan a cabo los equipos directivos de las escuelas, quienes acordarán con las

familias las metas y responsabilidades de las distintas partes con el objetivo de que el alumno logre sus aprendizajes, dándole prioridad al diseño curricular jurisdiccional y que la propuesta no implique un currículum alternativo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente, teniendo en cuenta las necesidades del sujeto y las metas a alcanzar.

4.4. El rol del psicopedagogo en Educación

Como se explica en la Disposición 76/08, es responsabilidad desde el rol que ocupe el psicopedagogo, como miembro del E.O.E (Equipo de Orientación Escolar) la atención, orientación y acompañamiento para contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Sus intervenciones se caracterizan por ser interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales, cuyo fin es el logro de los objetivos educativos y la promoción de los derechos. Le corresponde, a partir del diagnóstico participativo, realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención. También realizan intervenciones individuales, grupales, interinstitucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares.

Dentro del Equipo de Orientación, el psicopedagogo puede desempeñar su labor como Orientador Escolar (O.E.) o bien como Maestro Recuperador (M.R.), actualmente denominado Orientador del Aprendizaje (O.A.).

En el rol de O.E., su tarea se centra en acompañar a los docentes en lo referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, tiene la responsabilidad de sugerir recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos, trabajando desde la especificidad de su formación profesional. Su intervención se articula con docentes y directivos en la implementación de los diseños curriculares, y también participa en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Cuando se desempeña como O.A., su participación también incluye la construcción del Proyecto Educativo Institucional, aunque con un énfasis particular en el trabajo conjunto con los docentes para la puesta en práctica de estrategias adaptadas a cada alumno. Este enfoque contempla el reconocimiento de los saberes previos, las trayectorias familiares y la cultura comunitaria, así como el diseño de secuencias didácticas pertinentes. El psicopedagogo, en esta función, actúa como un nexo entre la situación cognitiva y psicosocial

de los estudiantes y los contenidos escolares, apoyándose en los principios de la Pedagogía Social. Además, mantiene un intercambio constante de información tanto con el O.E. como con los docentes de grado, favoreciendo la articulación y coherencia de las intervenciones.

El campo de inserción de la psicopedagogía es amplio, por lo que se encontrarán múltiples roles que puede ocupar un psicopedagogo en los distintos ámbitos donde el aprendizaje y el sujeto que aprende, están involucrados. En relación al tema de la presente investigación y en el marco de la intervención psicopedagógica en educación, se considera fundamental llevar a cabo procesos de evaluación que permitan comprender las características del niño o adolescente, identificando sus posibilidades de aprendizaje. A partir de este conocimiento, se brinda orientación tanto a los docentes como a las familias, con el objetivo de acompañar de manera integral al estudiante. Asimismo, es clave ofrecer a los maestros recursos y estrategias que les posibiliten atender adecuadamente las necesidades educativas que presentan los alumnos con dificultades en el aprendizaje. También se colabora en el seguimiento de aquellos que requieren apoyos específicos, orientando su trayectoria escolar en función de sus particularidades. En este sentido, se busca fortalecer el vínculo entre la institución educativa y el entorno familiar, promoviendo acciones que favorezcan la organización de la orientación educativa (Moyano & Suárez, 2019).

4.4.1 Intervenciones de la psicopedagogía en la educación inclusiva.

En el marco de la inclusión educativa, el rol del psicopedagogo contribuye a garantizar trayectorias escolares de niños y niñas con PPI. De acuerdo con la Resolución 5702/17, una de sus funciones primordiales es participar en la evaluación diagnóstica integral, también tiene la responsabilidad de colaborar activamente en la elaboración, implementación y seguimiento de las configuraciones de apoyo, en articulación con el equipo directivo, docente y las familias. Estas configuraciones deben ser flexibles y centradas en las potencialidades del estudiante, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, acompaña al docente en el diseño de sus planificaciones que así les permitan atender la diversidad en el aula, adaptando contenidos y formas de evaluación cuando sea necesario.

Además, se espera que el psicopedagogo en inclusión promueva espacios de reflexión sobre el quehacer institucional, orientados a desnaturalizar prácticas discriminatorias y construir culturas escolares más equitativas para todos los alumnos.

El psicopedagogo, en el marco de esta resolución, no solo acompaña procesos individuales, sino que también impulsa transformaciones institucionales que favorecen la inclusión educativa como derecho (Consejo General de Educación de Entre Ríos, 2017).

En este marco, la psicopedagogía cumple un rol fundamental al aportar estrategias que no solo buscan acompañar la adaptación de los estudiantes con discapacidad al ámbito escolar, sino que también impulsan una mirada integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque, se consideran las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de cada alumno, con el propósito de diseñar intervenciones personalizadas que promuevan su desarrollo y aseguren su participación activa en la vida escolar. La intervención psicopedagógica resulta decisiva en la detección temprana de las necesidades educativas específicas y en la generación de contextos de aprendizaje inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad como un recurso y no como una dificultad (Morales-Jaramillo et al., 2025).

Siguiendo la línea, las autoras Moyetta y Jakob (2018) sostienen que la psicopedagogía, en el marco de la escuela inclusiva, no debe restringirse a intervenciones individuales, sino que tiene el desafío de acompañar procesos colectivos que garanticen el derecho a la educación de todos los niños. Esto significa reconocer que las dificultades de aprendizaje no se explican únicamente por condiciones personales, sino también por barreras pedagógicas, institucionales y sociales que limitan las trayectorias escolares. Desde esta perspectiva, la inclusión escolar se entiende como una construcción compartida, donde el psicopedagogo asume la tarea de detectar y cuestionar dichas barreras para transformarlas en oportunidades de acceso.

Las autoras también enfatizan que la psicopedagogía inclusiva implica revisar las prácticas escolares naturalizadas que reproducen exclusión. En este sentido, la función del psicopedagogo no se centra solo en adaptar contenidos para determinados estudiantes, sino en generar variaciones en la enseñanza que beneficien a todo el grupo, instalando nuevas formas de trabajo (Moyetta & Jakob, 2018).

4.5 *Hipoacusia y alfabetización.*

Desde una perspectiva sociocultural, el acceso a la lectura y la escritura constituye una vía esencial para la integración plena en la cultura escrita, lo cual representa una meta formativa fundamental. En este marco, el proceso de alfabetización debe orientarse a formar

sujetos lectores y escritores autónomos, sin distinción de edad, condición física, intelectual o social. No obstante, pese a su relevancia, la enseñanza de estas habilidades continúa siendo un desafío significativo dentro del ámbito escolar, impactando de forma directa en las trayectorias educativas tanto en contextos de educación común como especial. En el caso particular de los niños con discapacidad auditiva, la problemática se complejiza aún más, ya que históricamente se ha asumido que la comprensión lectora depende del dominio previo del lenguaje oral. Esta concepción ha relegado a segundo plano la enseñanza sistemática de la lengua escrita desde los primeros años, postergando su acceso y generando consecuencias en el desarrollo de aprendizajes posteriores (Divito et al., 2003).

Frente a este desafío, es imprescindible que la escuela adopte medidas educativas que permitan eliminar las barreras comunicacionales que afectan el aprendizaje de los estudiantes con hipoacusia. Estas acciones incluyen la implementación de apoyos pedagógicos específicos, la selección de métodos de comunicación adecuados a cada caso, el uso de tecnologías que faciliten la audición y la expresión, así como la participación de profesionales especializados, la implementación de configuraciones de apoyo cuando sea pertinente y la incorporación de estrategias didácticas acordes a sus necesidades (Vallejos, 2015).

Divito, Pahud y Barale (2003) desarrollaron una propuesta de alfabetización inicial que rompe con el paradigma tradicional oralista. Esta experiencia se lleva a cabo en el marco de una escuela bilingüe, donde se reconoce la Lengua de Señas como herramienta fundamental de mediación para el acceso a la lengua escrita. El enfoque parte de un diagnóstico pedagógico integral de la situación en la que se encuentre el alumno y se organiza en torno a tres ejes de intervención: trabajo con los niños, con las familias y con las propias prácticas docentes. En cuanto al trabajo con los niños, se diseñan situaciones significativas de lectura y escritura, con énfasis en la lectura comprensiva, la producción escrita espontánea y la reflexión gramatical. Además, se promueve el uso de materiales auténticos y se valoran las estrategias cognitivas, metalingüísticas y cooperativas que los niños desarrollan al interactuar con textos. Por otra parte, se involucra activamente a las familias mediante espacios de formación y diálogo, resaltando el papel de la Lengua de Señas en el hogar. Finalmente, se destaca la importancia de la formación continua del docente y la reflexión crítica sobre la propia práctica, como condiciones esenciales para el diseño de estrategias contextualizadas y coherentes con los marcos teóricos sostenidos.

En el caso de los estudiantes sordos, la adquisición de la lengua escrita no se produce de manera espontánea como ocurre con la lengua oral en oyentes, sino que debe ser enseñada de forma explícita, funcionando como una segunda lengua una vez que la Lengua de Señas Argentina (LSA) ha sido internalizada. La LSA cumple un rol fundamental al permitir que los niños sordos desarrollen habilidades cognitivas, comunicativas e inferenciales dentro de contextos significativos, las cuales servirán de base para futuros aprendizajes (Fernández Viader & Pertuso, 1996).

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer propuestas pedagógicas que partan del bagaje lingüístico que los alumnos sordos ya poseen en LSA, reconociendo que no existe una única vía para el acceso a la lengua escrita, ya que cada estudiante se desenvuelve en contextos diversos y cuenta con trayectorias familiares y culturales particulares (Domínguez Gutiérrez, 2003).

4.5.1 Lengua de Señas y alfabetización bilingüe.

En Argentina, al igual que en otros países, las personas sordas conforman una minoría lingüística, ya que se comunican mediante una lengua visogestual: la Lengua de Señas Argentina (LSA). Esta forma de interacción cotidiana les ha permitido desarrollar una cultura propia, denominada cultura visual. Debido a que cada lengua transmite una manera particular de concebir el mundo, la comunidad sorda comparte una visión cultural distinta, derivada tanto de su modo específico de percibir la realidad como de las formas de interacción que utilizan. Las lenguas de señas, que no son orales, han sido transmitidas de generación en generación y presentan una gramática compleja y las características de cualquier lengua natural, originándose en comunidades abiertas y no aisladas (Massone, Simón, & Gutiérrez, 1999).

Así es como las autoras anteriormente mencionadas, hacen referencia a que el modelo bilingüe-bicultural busca superar la visión clínica de la sordera, que consideraba al niño como un sujeto a rehabilitar. Por el contrario, proponen entenderlo como miembro de una comunidad cultural que utiliza otra lengua y que requiere de un sistema educativo que contemple la enseñanza de contenidos en LSA y la enseñanza del español escrito tanto por maestros sordos como oyentes, ambos contenidos en condiciones de igualdad. Solo de esta manera se podría garantizar que los niños sordos accedan a una educación integral que los prepare para insertarse tanto en la comunidad sorda como en la oyente (Massone et al., 1999).

Un aspecto central de esta propuesta es la importancia de la lengua de señas en la construcción del pensamiento y del acceso al conocimiento. Las autoras (Massone et al., 1999) indican que la competencia en la lengua natural favorece el desarrollo de la segunda lengua, de modo que un niño con un dominio de LSA estará en mejores condiciones de alcanzar niveles más altos de competencia en el español escrito. En cambio, si se priva a los estudiantes de la adquisición plena de su lengua natural, se corre el riesgo de un “semilingüismo”, es decir, un manejo deficiente de ambas lenguas, lo que podría repercutir inevitablemente en un desarrollo cognitivo y social adecuado.

Retomando a Domínguez Gutierrez (2003), se menciona que los niños que se crecen con acceso a la lengua de señas logran una competencia lingüística que facilita su acceso al lenguaje escrito, ya que pueden transferir a la escritura ciertas habilidades adquiridas en esa primera lengua o lengua natural. De igual modo, dichas competencias también pueden favorecer, si así se decide, el aprendizaje del lenguaje oral de la comunidad oyente. Esta base lingüística contribuye a superar obstáculos frecuentes en los alumnos sordos, como por ejemplo, el vocabulario limitado. En este sentido, investigaciones que comparan a niños sordos formados en programas bilingües con aquellos educados en modelos monolingües evidencian diferencias significativas en pruebas de vocabulario, siendo los resultados más favorables para quienes acceden a un enfoque bilingüe.

Asimismo, la propuesta bilingüe-bicultural (Massone et al., 1999) busca que los estudiantes reflexionen sobre las diferencias estructurales y funcionales entre las dos lenguas. Al comprender que la LSA y el español cumplen roles distintos —una como medio de comunicación visogestual y la otra como lengua escrita y vehicular en la sociedad mayoritaria— los alumnos logran reconocer el valor de ambas. Este proceso les permite atribuir significado a la lectura y escritura, superando el modelo oralista que reducía la enseñanza de la lengua escrita a ejercicios de copia o memorización sin sentido comunicativo.

En definitiva, el reconocimiento de la LSA como lengua natural y el desarrollo de propuestas bilingües-biculturales representan un aspecto fundamental para garantizar el acceso de los niños sordos a una educación inclusiva y significativa. Este enfoque no solo fortalece su identidad cultural y lingüística, sino que también abre caminos efectivos para el aprendizaje de la lengua escrita y la participación plena en la sociedad.

4.5.2 Rol de la conciencia fonológica en alumnos con discapacidad auditiva.

La conciencia fonológica puede definirse (de Eslava, L. M., & Eslava Cobos, J., 2009) como la capacidad que tienen los sujetos para identificar, segmentar y manipular de manera deliberada las unidades sonoras que componen el lenguaje oral. En las últimas décadas, numerosas investigaciones la han señalado como uno de los predictores más sólidos del éxito en la adquisición de la lectura, ya que permite al niño establecer vínculos entre la oralidad y la escritura. Su desarrollo comienza tempranamente, en la etapa preescolar, a través de actividades simples como el reconocimiento de rimas o la identificación de palabras que comparten sonidos iniciales o finales. Con el tiempo, estas habilidades se van complejizando hasta posibilitar el análisis y la síntesis de unidades cada vez más pequeñas, llegando al nivel del fonema, lo cual resulta esencial para comprender la correspondencia entre fonemas y grafemas.

Así como mencionan los autores citados con anterioridad, Rodríguez Recio (2020) expone que el desarrollo temprano de la conciencia fonológica, incluso antes del inicio formal de la enseñanza de la lectura, se relaciona directamente con un mejor desempeño lector. Para lograr este avance, resulta fundamental implementar una enseñanza explícita de dicha habilidad, acompañada de apoyos visuales que faciliten la discriminación y manipulación de los segmentos del lenguaje. Agrega que si bien la conciencia fonológica y la conversión fonema-grafema son factores esenciales en la adquisición lectora, no constituyen los únicos procesos implicados.

Algunos estudios han demostrado que existen personas con pérdida auditiva que logran alcanzar un nivel lector competente sin contar con un desarrollo pleno de la conciencia fonológica. En estos casos, los sujetos suelen apoyarse más en la conciencia ortográfica, es decir, en el reconocimiento visual y en la memorización de patrones gráficos de las palabras, que actúan como una vía alternativa para acceder al significado (Rodríguez Recio, 2020).

Investigaciones como las de Sánchez Narváez y Vilche Guamán, (2022) ponen en evidencia que el trabajo con la conciencia fonológica en alumnos con discapacidad auditiva resulta beneficioso en los aprendizajes de la lectoescritura. En su investigación se diseñó e implementó una propuesta educativa específica para fortalecer la conciencia fonológica en una estudiante con discapacidad auditiva severa. La intervención se basó en actividades lúdicas y apoyos visuales que buscaban favorecer tanto la conciencia silábica como la fonémica. Los resultados fueron positivos: la estudiante pasó de un rendimiento inicial del 46,66% en la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) a un 76,66% en el

pos-test, mostrando avances significativos en la identificación y manipulación de segmentos del lenguaje.

Estos hallazgos ponen de manifiesto que, aunque la discapacidad auditiva limita el acceso al canal auditivo, es posible desarrollar la conciencia fonológica mediante estrategias didácticas ajustadas, lo que redundará en una mejora en los procesos de alfabetización.

Además de la conciencia fonológica, son otros factores los que también intervienen en este proceso de alfabetización. La articulación, la lectura labiofacial y el procesamiento auditivo se convierten en apoyos significativos para los niños con discapacidad auditiva que se comunican principalmente a través de la lengua oral. Estas herramientas potencian la construcción de representaciones fonológicas y, con ello, contribuyen al desarrollo de habilidades lectoras. En el caso de los niños sordos que utilizan la lengua de señas como primera lengua, el acceso a la lectura suele basarse en apoyos visuales como la lectura labiofacial, el uso del alfabeto dactilológico y otras estrategias que permiten relacionar los signos con las formas escritas. De este modo, la alfabetización se enriquece mediante una combinación de recursos y herramientas que facilitan la construcción de la lectoescritura (Rodríguez Recio, 2020).

Asimismo, Rodríguez Recio (2020) menciona que la incorporación temprana de ayudas técnicas auditivas, como audífonos o implantes cocleares, tiene un impacto positivo en el desarrollo de la conciencia fonológica y, en consecuencia, en el nivel lector. Sin embargo, los resultados varían según el momento en que se realice la intervención. En particular, los niños implantados a edades tempranas muestran un mejor desempeño en conciencia fonológica que aquellos que reciben el implante en etapas más avanzadas, aunque en general sus rendimientos suelen situarse por debajo de los alcanzados por sus pares oyentes.

En definitiva, se demuestra que la conciencia fonológica se vuelve un pilar fundamental en el proceso de alfabetización, incluso en el caso de los niños con discapacidad auditiva. Si bien su desarrollo se ve condicionado por las limitaciones propias de la pérdida auditiva, los resultados de distintas investigaciones coinciden en señalar que mediante intervenciones tempranas, explícitas y apoyadas en recursos visuales es posible favorecer significativamente la adquisición de habilidades lectoras. Esto refuerza la necesidad de considerar la conciencia fonológica como una dimensión que puede ser estimulada con estrategias pedagógicas específicas y ajustadas a las necesidades de cada alumno.

4.5.3 Tecnologías y recursos para la alfabetización de alumnos con hipoacusia.

En los últimos años se ha avanzado en el diseño y aplicación de diversos recursos tecnológicos y pedagógicos que permiten compensar las dificultades que se presentan en alumnos con discapacidad auditiva. El uso de estas herramientas no solo busca facilitar la adquisición de la lectura y la escritura, sino también promover la comprensión lectora y la inclusión educativa.

Entre los recursos pedagógicos, los organizadores gráficos han mostrado gran eficacia para favorecer la comprensión de textos en alumnos con hipoacusia. Estos instrumentos visuales permiten representar de manera esquemática las ideas principales, establecer relaciones entre conceptos y organizar la información de forma clara. En investigaciones realizadas con estudiantes con hipoacusia, se evidenció que los organizadores gráficos facilitan la retención visual, al transformar los significados abstractos en representaciones concretas que mejoran la comprensión y la memoria. Su función principal es mostrar de forma estructurada la información más relevante, pudiendo incluir imágenes, esquemas o dibujos que representen los conceptos abordados. Estos recursos pueden ser elaborados tanto por el docente como por los propios estudiantes, en función de los objetivos de la actividad. Su uso es versátil: pueden servir como recurso de apoyo para la exposición de un tema, como herramienta para el análisis conjunto en el aula o como cierre de una sesión para organizar y sistematizar la información trabajada (Fragozo Gijón, Hernández Díaz & Moreno Luna, 2019).

La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se vuelven también una herramienta fundamental para apoyar los procesos de adquisición de la lectoescritura. Estas herramientas, según Folco (2010), se constituyeron en un medio valioso para favorecer la apropiación de la lectura y la escritura, al estimular el canal visual a través de la combinación de imágenes, gráficos y textos. El empleo de recursos digitales no solo logra captar el interés de los alumnos, sino que también incrementa su motivación, aspecto central para la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos que presentan discapacidad auditiva.

La incorporación de recursos tecnológicos y pedagógicos debe ir acompañada de enfoques innovadores que reconozcan las particularidades del aprendizaje en alumnos con hipoacusia. En este sentido, la neurodidáctica ha surgido como una alternativa interesante para mejorar los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, puesto que se apoya en los

avances de las neurociencias para diseñar actividades que estimulan distintas áreas del cerebro y promueven aprendizajes más significativos. Carranco, Martínez, Márquez y Realpe (2021) destacan que este enfoque favorece la formación de habilidades clave como la caracterización, categorización, clasificación y predicción, las cuales resultan esenciales para el desarrollo lector y escritor en niños sordos.

Asimismo, el uso de metodologías activas y de apoyos visuales en el aula permite optimizar la enseñanza de la lectura y la escritura en esta población. Estrategias como los mapas conceptuales, los organizadores gráficos y las láminas de relación imagen-palabra además de reforzar la memoria a largo plazo, también permiten a los niños con discapacidad auditiva establecer vínculos entre palabras y conceptos de manera más significativa (Fragozo Gijón, Hernández Díaz & Moreno Luna, 2019). Estas herramientas, ya mencionaba Folco (2010) se vuelven aún más efectivas cuando se integran con el empleo de tecnologías digitales, ya que estimulan el interés de los alumnos y aumentan la motivación hacia la tarea.

Por otro lado, la evidencia muestra que la alfabetización de personas con discapacidad auditiva no puede depender, lógicamente, exclusivamente del canal auditivo. Se requieren estrategias que combinen distintas estrategias y recursos materiales y digitales. En este sentido, la implementación de metodologías basadas en la neurodidáctica (Carranco et al., 2021) resulta muy interesante en tanto promueve el uso de múltiples vías hacia el aprendizaje, se reconoce la importancia de integrar lo visual, lo motor y lo cognitivo en un mismo proceso.

Investigaciones recientes demuestran que cuando se combina la tecnología con propuestas didácticas ajustadas a las necesidades de los estudiantes sordos, se logra no solo un mejor desempeño en tareas de lectura y escritura, sino también una mayor inclusión educativa. Tal como señala Folco (2010), el uso de programas informáticos y de comunicación permite ampliar el vocabulario, mejorar la competencia semántica y sintáctica, y ofrecer mayores oportunidades de integración social y académica. De este modo, la alfabetización de alumnos con hipoacusia se fortalece mediante un conjunto de estrategias y recursos que ponen en el centro al estudiante y a sus formas particulares de aprender.

4.6 Factores familiares y sociales en la escolarización de niños con discapacidad auditiva.

La escolarización de niños y niñas con discapacidad auditiva no puede comprenderse sin atender a los factores familiares y sociales que inciden directamente en sus trayectorias educativas. En primer lugar, la familia constituye el núcleo de socialización primaria y es allí donde los niños tienen las primeras experiencias de comunicación. En el estudio realizado por Cruz-Iglesias, Darretxe Urrutxi, Gezuraga Amundarain y Legorburu Fernández (2025), se señala que las familias desempeñan un papel decisivo en la creación de recursos y en la adopción de estrategias para favorecer el desarrollo de sus hijos e hijas con sordera. Dichas estrategias incluyen asumir el diagnóstico, reorganizar rutinas, buscar apoyos institucionales y participar activamente en los procesos educativos.

Utrera (2015) coincide en señalar que la llegada de un hijo con discapacidad auditiva supone un “desequilibrio” en la dinámica familiar. La noticia del diagnóstico genera un proceso de duelo que varía en cada familia según sus recursos, creencias y posibilidades de adaptación. Esta primera etapa es clave, ya que de la aceptación temprana y la búsqueda de soluciones dependerá la construcción de un entorno facilitador para el niño con discapacidad auditiva.

El contexto familiar se presenta entonces como un factor que puede actuar tanto como facilitador como obstaculizador. Entre los elementos facilitadores se encuentran la actitud positiva de los padres, el apoyo de hermanos y abuelos, y la disposición a incorporar recursos como la lengua de señas o el uso de prótesis auditivas. Estos elementos fortalecen el acompañamiento académico y emocional, creando un puente entre el hogar y la escuela (Cruz-Iglesias et al., 2021). Por el contrario, la resistencia a utilizar recursos comunicativos alternativos, la falta de iniciativa en responder a las recomendaciones escolares o las dinámicas familiares desestructuradas pueden limitar las oportunidades que tengan los niños con discapacidad auditiva para acceder a una escolarización inclusiva.

Otro de los puntos que menciona Cruz-Iglesias et al. (2021) es la coordinación entre familias, centros educativos y profesionales que acompañan a los alumnos con discapacidad auditiva. Expresa así que cuando la comunicación entre estas partes es fluida y se generan vínculos de confianza, la escolarización se ve favorecida. En la misma línea, Utrera (2015) subraya la importancia de contar con apoyos externos que orienten a las familias, ya que estas a menudo presentan muchos sentimientos de inseguridad, miedos y ansiedades que pueden influir en la implicación que tengan en la trayectoria educativa de sus hijos.

Es por lo mencionado anteriormente que puede afirmarse que los factores familiares y sociales constituyen un eje determinante en la escolarización de niños con discapacidad auditiva.

Asimismo, las expectativas educativas de los padres inciden directamente en el rendimiento escolar de los niños con discapacidad auditiva. Cuando las familias mantienen una mirada positiva sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos, se observan actitudes de superación y un mayor esfuerzo por parte de los alumnos. Por el contrario, cuando las expectativas son bajas o se asume que la sordera limita inevitablemente el desempeño pedagógico, se tiende a fomentar prácticas sobreprotectoras que restringen la autonomía y reducen así las oportunidades de aprendizaje (Galindo Lavao, D., P., & Sierra Barón, L., T., 2016). Esta tensión entre confianza y sobreprotección atraviesa a muchas familias y constituye un factor decisivo en el acceso a la lectura y la escritura.

Como sostienen Cruz-Iglesias et al. (2021), la implicación de la familia es clave para favorecer el desarrollo integral de los niños con discapacidad auditiva, y junto a los factores escolares y sociales (Galindo Lavao, D., P., & Sierra Barón, L., T., 2016) conforman un entramado interdependiente que sostiene los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva.

Promover la corresponsabilidad educativa, el acompañamiento emocional y la articulación entre familia y escuela permitirá construir trayectorias escolares más inclusivas y satisfactorias para los niños con discapacidad auditiva.

4.7 Rol de los docentes en la alfabetización de niños con discapacidad auditiva.

El papel del docente en la alfabetización de niños con discapacidad auditiva se configura como un eje fundamental para garantizar su inclusión educativa y el acceso a la cultura escrita.

Tal como sostienen Divito, Pahud y Barale (2003), la enseñanza de la lectoescritura en alumnado sordo requiere del desarrollo de estrategias pedagógicas específicas, que contemplen tanto las particularidades del desarrollo lingüístico como la necesidad de apoyos visuales y contextuales. En este sentido, la práctica docente deja de ser una simple transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de mediación que posibilita la construcción de aprendizajes significativos.

Decleire (2022), coincide en señalar que el docente se convierte en un mediador indispensable que articula recursos, metodologías y estrategias adaptadas. Entre ellas, se destaca la importancia de la utilización de la lengua de señas como soporte para la comprensión, la implementación de recursos tecnológicos y gráficos, así como la creación de situaciones didácticas que permitan al niño con discapacidad auditiva interactuar de manera significativa con los textos. Este enfoque sitúa al docente como un facilitador del aprendizaje, que debe planificar y anticipar las posibles barreras comunicativas para transformarlas en oportunidades de acceso.

Un aporte relevante que surge del trabajo de Colombo (2024) es la constatación de que, en la práctica cotidiana, las escuelas comunes no están preparadas ni desde lo arquitectónico ni desde lo pedagógico para garantizar una verdadera inclusión. Aunque existen normativas que plantean la obligatoriedad de la inclusión escolar, los testimonios recogidos reflejan que, en la realidad, estas no se cumplen plenamente. Esta situación afecta de manera directa a los alumnos con discapacidad, quienes se enfrentan a múltiples barreras en su tránsito escolar, desde la falta de accesibilidad edilicia hasta la escasa formación de los docentes.

En lo que respecta a los y las docentes, Colombo (2024) advierte que muchos reconocen no contar con estrategias pedagógicas específicas para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad. Esto genera que, ante la presencia de un alumno con una condición particular, tienden a ver a ese estudiante como un problema o desafío que deben resolver de manera individual y con los recursos que tienen a mano. Si bien muchos de los docentes muestran disposición y empatía para acompañar a los niños, lo cierto es que la falta de formación formal limita las posibilidades de garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje realmente inclusivos.

Asimismo, tanto en la investigación de Divito, Pahud y Barale (2003) como en la de Decleire (2022), se subraya la necesidad de que el docente desarrolle competencias específicas para atender la diversidad. Según Rodríguez Ramírez (2021), los maestros manifiestan de manera reiterada la necesidad de recibir capacitación en el área de lengua de señas, al tiempo que reconocen la escasez de profesionales bilingües en la primera infancia. Esta carencia retrasa los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes con discapacidad auditiva, lo que plantea un reto urgente a nivel de políticas de formación inicial y continua del profesorado.

Rodríguez Ramírez (2021) enfatiza la importancia de que los docentes no solo dominen estrategias pedagógicas inclusivas, sino que también desarrollen vínculos de afecto y confianza con los estudiantes. La autora resalta que estos lazos son indispensables para transformar la experiencia educativa en un proceso significativo, ya que permiten a los niños sentirse reconocidos, valorados y partícipes activos de su propio aprendizaje.

Se puede afirmar que el verdadero desafío en la alfabetización de niños con discapacidad auditiva no radica únicamente en la aplicación de estrategias metodológicas. Como muestran Colombo (2024) y Rodríguez Ramírez (2021), las barreras que hoy persisten en las instituciones no solo aparecen por la falta de recursos materiales, sino por la ausencia de formación y de prácticas docentes sostenidas que posicionen la inclusión como factor esencial del sistema educativo y no como un esfuerzo individual del docente.

En este sentido, los aportes de Divito, Pahud y Barale (2003) y de Decleire (2022) permiten reconocer que la alfabetización de alumnos sordos invita a pensar al docente como un profesional con competencias específicas y una actitud reflexiva capaz de anticipar y transformar las dificultades en oportunidades de acceso y que a su vez, requiere del respaldo institucional y de políticas públicas que fortalezcan la formación inicial y continua del profesorado.

El rol docente no se limita a enseñar a leer y escribir, la inclusión efectiva se alcanza cuando los docentes logran articular recursos, estrategias y vínculos pedagógicos que habiliten a los estudiantes a participar plenamente en la cultura escrita, reconociendo su lengua, su identidad y su derecho a aprender en igualdad de condiciones.

5. Método.

Se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativa. En la misma, se realiza una entrevista a docentes de escuelas primarias de gestión pública y privada que hayan tenido como alumnos, a niños con discapacidad auditiva, durante el primer ciclo. El tipo de investigación cualitativa funciona brindando mayor definición, detalle y profundidad a los datos obtenidos en la investigación. El enfoque cualitativo permite un abordaje más flexible de la investigación a realizar (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). A su vez, esta investigación presenta un alcance descriptivo y transversal, descriptivo porque intenta conocer las características de una situación específica, como es la alfabetización en alumnos con discapacidad auditiva, y transversal porque se recolectarán datos en un solo momento de esta investigación.

En el presente trabajo de investigación, interesa conocer cuáles son las estrategias más efectivas en la enseñanza de la lectoescritura en los niños con discapacidad auditiva, y cuáles son los obstáculos que suelen presentarse en este proceso.

5.1. Participantes.

La población de esta investigación está definida por 12 (doce) docentes de género femenino, abarcando una franja etaria de los 23 a los 60 años de edad, que han tenido implicancia en el proceso de alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva.

La muestra está determinada por docentes que han tenido contacto con alumnos con discapacidad auditiva durante el primer ciclo de la escuela primaria, específicamente en la ciudad de 9 de Julio, provincia de Buenos Aires.

5.2. Herramienta de recolección de datos.

Como herramienta de recolección de datos, se utiliza la entrevista puesto que permite obtener respuestas a partir del punto de vista de la persona que es entrevistada. Así también, recolectar datos sobre la experiencia, opiniones, hechos y percepciones de los docentes involucrados que permiten enriquecer a esta investigación de enfoque cualitativo. (Hernández Sampieri *et al.*, 2014)

En la formulación de las preguntas de la entrevista, se toman en cuenta las siguientes variables propuestas para la investigación: la utilización de apoyos y recursos específicos para acompañar la alfabetización; pertinencia y efectividad de la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI), en caso de contar con ellas; los ajustes razonables que se realizan sobre la planificación docente para atender las necesidades de los alumnos; y las estrategias llevadas a cabo por el cuerpo docente involucrado en el proceso de aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad auditiva.

Por lo tanto, las preguntas que se utilizan en la investigación son las siguientes:

1. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?
2. ¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?
3. ¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?
4. ¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles?
5. ¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?
6. ¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?
7. ¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

5.3. Procedimiento

El procedimiento, parte del contacto con los docentes a ser entrevistados. El contacto se realiza de manera presencial o mediante contacto telefónico, en escuelas públicas y privadas del partido de 9 de Julio. Las entrevistas se llevan a cabo a través de la herramienta de Google Forms, que permite realizar cuestionarios y recolectar datos. El procedimiento de esta investigación, en síntesis, consta de tres etapas:

1- Revisión de los antecedentes

Se realiza una recopilación de investigaciones para conocer qué fue lo investigado hasta la fecha y en los últimos cinco años, para poder así establecer nuevos criterios de análisis partiendo del tema elegido.

2- Planteamiento de las entrevistas

Se elaboró una serie de preguntas para las entrevistas que son llevadas a cabo con la muestra seleccionada, es decir, docentes involucrados en el proceso de alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva. La misma está conformada de 7 (siete) preguntas exploratorias.

3- Contacto con los participantes y entrevista

Se realizan las entrevistas a los docentes.

5.4. Consentimiento Informado

Se informa a los participantes sobre la temática de la presente investigación y el interés académico por sus aportes, resaltando que las respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando su privacidad identidad conforme a la Ley N° 25.326 de Protección de Datos Personales.

6. Resultados.

La presente investigación tenía como objetivo recaudar información sobre el proceso de alfabetización inicial de alumnos con discapacidad auditiva en el primer ciclo del nivel primario, a partir de entrevistas realizadas a docentes de la ciudad de 9 de Julio que han trabajado con alumnos con discapacidad auditiva.

Participaron, de la presente investigación, docentes con distintos niveles de experiencia en el trabajo con niños con discapacidad auditiva, evidenciándose trayectorias que oscilan entre 1 y 30 años de experiencia en alfabetización de esta población. Esta heterogeneidad en los años de experiencia permitió evaluar perspectivas diversas, debido que se entrevistaron docentes con formación específica en educación especial como docentes de educación común que han atravesado procesos de alfabetización a alumnos con discapacidad auditiva sin experiencia previa.

Apoyos y recursos disponibles para la alfabetización.

Uno de los aspectos que aparece de manera reiterada en las entrevistas es la centralidad de los apoyos visuales como recursos indispensables para el acceso al aprendizaje a la lectoescritura. Las docentes coinciden en señalar que la alfabetización de estudiantes con discapacidad auditiva requiere de recursos visuales que les permitan mediar entre la lengua oral y la lengua escrita. Los resultados permiten dar cuenta que los recursos visuales no son el único recurso utilizado, así también, se mencionan recursos tecnológicos, particularmente el uso de tablets, que posibilitan ampliar las formas de presentación de la información. Algunas de las docentes entrevistadas, mencionan también los recursos humanos con los que cuentan para apoyar la alfabetización, con las Maestras de Educación Especial y profesionales como las Intérpretes de la Lengua de Señas Argentina.

Estrategias brindadas por la PPI y dificultades en su implementación.

Las respuestas evidencian que la alfabetización se concibe como un proceso que requiere priorizar la mediación visual en el aprendizaje. Las docentes entrevistadas señalan que las estrategias que brindan las Propuestas Pedagógicas de Inclusión es la utilización sistemática de apoyos visuales tales como imágenes, pictogramas, videos, material concreto, abecedario dactilológico y recursos tecnológicos. Estos elementos son entendidos como herramientas que posibilitan la construcción de significados y la comprensión de consignas, facilitando el acceso a los aprendizajes. Se reconoce como estrategia el uso de la lengua de señas como puente hacia la alfabetización. Las docentes identifican que el dominio de la lengua de señas permite establecer una relación entre la palabra escrita y su significado. Asimismo, advierten que cada estrategia dependerá exclusivamente del caso particular de cada alumno, teniendo en cuenta su nivel de audición, su principal medio de comunicación, su autonomía y capacidades cognitivas. Son mencionadas también la utilización de textos breves, la simplificación de consignas, la segmentación de actividades y la presentación progresiva de contenidos.

En cuanto a las dificultades, aparecen distintas respuestas, como el hecho de que la problemática puede surgir desde los recursos que ese sujeto posee, sobre todo en el acceso que el alumno tiene a la comunicación. Las docentes mencionan la persistencia de barreras comunicacionales dentro del aula, especialmente cuando no se cuenta con intérprete de lengua de señas o cuando los docentes no dominan este sistema lingüístico. Otra dificultad

que se menciona es la insuficiencia de estrategias en la PPI, lo que conduce a que las docentes deban producir o adaptar materiales de manera autónoma.

Orientaciones psicopedagógicas para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva.

En las entrevistas se evidencia que gran parte de las docentes entrevistadas han recibido, en distintos momentos de su trayectoria, orientaciones provenientes de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva. Una de las orientaciones más reiteradas refiere a la necesidad de priorizar el uso de apoyos visuales y recursos concretos para favorecer la comprensión de consignas y contenidos escolares. Se menciona también la orientación por profesionales del área que trabajan en Equipos de Orientación Escolar, y el acompañamiento constante para la planificación de propuestas.

Evaluación de efectividad en la implementación de las estrategias utilizadas.

Las respuestas evidencian que la evaluación se muestra como un proceso continuo y flexible, centrado en la observación del desempeño del alumno en el contexto diario del aula. Se utiliza la observación sistemática del progreso individual del alumno como principal indicador de efectividad. La evaluación no se limita a instancias formales, sino al desarrollo diario de las actividades y cómo los alumnos responden ante ellas. Uno de los indicadores mencionados, para evaluar la efectividad, es la creciente autonomía que logran los alumnos. Se evidencia una idea sobre la evaluación centrada en el seguimiento del proceso individual del alumno y en la adecuación consecuente de las prácticas pedagógicas.

Ajustes razonables sobre la planificación docente.

Los ajustes razonables se orientan principalmente a garantizar la accesibilidad de los contenidos y la comprensión de las propuestas de enseñanza. Se menciona que estos ajustes buscan generar condiciones de igualdad que permitan a los alumnos aprender y acceder a la alfabetización, mediante la adecuación de los modos de enseñanza y de presentación de la información, considerando sus características individuales. Entre los ajustes más frecuentes se destacan las adaptaciones de materiales escritos, como la utilización de textos más breves, consignas simplificadas y uso de apoyos visuales (imágenes, pictogramas y organizadores gráficos). Otro de los ajustes mencionados refiere a la flexibilización de los tiempos de trabajo y del ritmo de enseñanza, permitiendo que los alumnos dispongan de mayor tiempo para resolver las actividades.

Barreras de tipo comunicacional que afectan la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva.

Las doce docentes entrevistadas han dejado en evidencia que existen barreras de tipo comunicacional que afectan la alfabetización de los alumnos. Estas se vinculan principalmente con la centralidad que tiene la oralidad en las prácticas escolares y con las dificultades para garantizar una comunicación accesible dentro del aula para todos los alumnos. Una de las barreras mencionadas, en relación a la comunicación, es la limitada utilización de la LSA por parte de docentes, lo que impide las posibilidades de interacción con los alumnos. Esto genera dificultades en la comprensión de explicaciones, consignas y contenidos, especialmente cuando no se cuenta de manera permanente con acompañamiento especializado. Por otro lado, las dinámicas habituales del aula, como explicar mientras se escribe en el pizarrón, hablar de espaldas, brindar consignas orales o sostener intercambios grupales sin apoyos visuales, son otras de las barreras comunicacionales que pueden afectar la alfabetización.

7. Discusión.

7.1 Alfabetización y acceso al lenguaje en alumnos con discapacidad auditiva.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten poner en discusión conceptos e ideas teóricas sobre la alfabetización. Esta misma, concebida por varios autores como un proceso de construcción activa de conocimiento, que requiere del sujeto, como anticipa Nemirovsky (1999), la construcción progresiva de hipótesis sobre el sistema de escritura y de oportunidades de interacción significativa con la escritura en distintas situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propias ideas o conocimientos previos, siendo la escuela, quien debe ofrecer estos espacios.

Ahora bien, resulta interesante considerar que la alfabetización de niños con discapacidad auditiva, requiere de una enseñanza explícita y que toma el lugar de segunda lengua una vez que la Lengua de Señas ya está internalizada. La LSA cumple un rol fundamental en el logro de habilidades cognitivas y comunicativas que le permitirán al alumno, formar la base para futuros aprendizajes (Fernández Viader & Pertuso, 1996).

El alumno con discapacidad auditiva, como se deja en evidencia en las entrevistas realizadas para esta investigación, requiere de múltiples apoyos para acceder a la lectoescritura, puede que muchos más que un niño oyente. Las docentes entrevistadas

destacan la necesidad de recurrir a apoyos visuales, recursos tecnológicos y adaptaciones constantes para favorecer la comprensión, lo cual refuerza la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura no depende exclusivamente de la oralidad, sino de la posibilidad de acceder al significado y a la función social del lenguaje escrito.

En los niños sordos, el apoyo visual, la frecuentación de palabras cumpliría un rol similar al que la oralidad ocupa en niños oyentes, permitiendo la construcción de sentido y la interacción con las prácticas de lectura y escritura. Así también, una de las entrevistadas nos comentaba que el español escrito se aprende desde metodologías de segundas lenguas y desde la ruta visual, no auditiva. Es un proceso de enseñanza sistemática que trabaja de modo secuencial avanzando en los distintos niveles de la lengua, con recurrencia y frecuentación a las diferentes estructuras de la lengua escrita en variados textos y contextos.

Por otro lado, los resultados obtenidos se ponen en gran relación con los aportes realizados por Massone, Simón, y Gutiérrez (1999), quienes destacan el papel de la Lengua de Señas Argentina como primera lengua para muchas personas sordas y como puente hacia el aprendizaje del español escrito, además, la LSA cumple un rol fundamental en la construcción del pensamiento y el acceso al conocimiento. Afirman las autoras que un alumno que tiene acceso a la LSA tendrá mayores oportunidades de acceder a niveles más altos en el lenguaje escrito. Las docentes entrevistadas reconocen que el dominio de la lengua de señas favorece la relación entre palabra escrita y significado. Sin embargo, aparecen grandes dificultades cuando se compara la teoría con las condiciones reales en las escuelas, especialmente cuando las docentes no conocen la LSA y no disponen de intérpretes, o el apoyo de maestras de educación con conocimientos sobre la misma. Esto ya evidencia la persistencia de barreras comunicacionales, a pesar de que las docentes describen múltiples ajustes razonables y estrategias de mediación que utilizan, intentando asegurar la accesibilidad de los contenidos.

Los resultados de la investigación confirman que la alfabetización de niños con discapacidad auditiva requiere repensar las condiciones de acceso al lenguaje escrito desde una perspectiva inclusiva, visual y bilingüe, que tenga en cuenta que los alumnos con discapacidad auditiva, requieren de otras estrategias para acceder al lenguaje escrito, y que muchas veces no coinciden con las que se utilizan con un alumno oyente.

7.2 Barreras comunicacionales y modelo social de la discapacidad.

Los resultados obtenidos, y el desarrollo de este apartado, permiten analizar y visualizar la existencia de barreras comunicacionales en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva. Desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, la discapacidad no se comprende únicamente como una característica del sujeto, sino como el resultado de la interacción entre las particularidades individuales y las barreras presentes en el entorno, como mencionaba Victoria Maldonado (2013). En relación a esto, las dificultades señaladas por las docentes no pueden interpretarse exclusivamente como consecuencias de la pérdida auditiva, sino como efectos de prácticas escolares que continúan organizándose en torno a la centralidad de la oralidad en la enseñanza de la lectoescritura.

Las entrevistas realizadas demuestran que muchas de las dificultades en la comunicación, aparecen en las dinámicas habituales del aula, como las explicaciones orales sin apoyo visual, las consignas brindadas de espalda mientras se escribe en el pizarrón o el uso de recursos visuales que puede volverse insuficiente. Estas prácticas son propias de la cultura escolar, pero se constituyen en barreras cuando no contemplan la diversidad en la comunicación de algunos alumnos. Asimismo, la limitada utilización de la lengua de señas por parte de docentes de educación común aparece como una de las barreras más frecuentes. Desde el modelo social, esta dificultad no se entendería como una carencia del alumno, sino como una falta de condiciones institucionales que garanticen la accesibilidad.

Dentro de los intentos por garantizar una educación inclusiva, aparecen dispositivos como la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI), siendo este un instrumento que tiene como objetivo promover y fortalecer la inclusión social y educativa del alumno. Su planificación se lleva a cabo por distintos miembros de la institución educativa de Nivel en conjunto con la Modalidad de Especial, donde se tienen en cuenta las necesidades del niño y los objetivos a alcanzar. Los resultados obtenidos permiten advertir que, si bien la PPI constituye una herramienta, en ocasiones necesaria, para orientar la enseñanza, su implementación se ve atravesada por dificultades vinculadas a la formación docente, la disponibilidad de recursos y la necesidad de trabajo colaborativo. Las docentes entrevistadas aportan que, en muchos casos, deben producir o adaptar materiales de manera autónoma, con la poca información que poseen sobre la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva. Por esta razón, la PPI debe ser una de las herramientas fundamentales para los docentes, donde encuentren orientación y apoyo a la hora de realizar la planificación de sus propuestas de enseñanza, y que puedan así, ser accesibles a todos los alumnos.

Por otra parte, los resultados ponen de manifiesto la importancia del trabajo interdisciplinario como condición para la construcción de entornos accesibles. La presencia de maestras de educación especial, intérpretes y profesionales de los equipos de orientación escolar aparece como un factor que favorece la eliminación de barreras comunicacionales. Sin embargo, las docentes señalan que estos apoyos no siempre se encuentran disponibles, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales para la inclusión.

El análisis desde el modelo social de la discapacidad permite comprender que las dificultades comunicacionales no deben atribuirse únicamente a las características individuales de los alumnos, sino a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas actuales y las condiciones institucionales para garantizar la accesibilidad al conocimiento.

7.3 Aportes de la psicopedagogía.

A partir de las entrevistas realizadas queda en evidencia la importancia de la formación docente para el desarrollo de procesos de alfabetización accesibles para alumnos con discapacidad auditiva. Las entrevistas evidencian que una parte de las docentes han recibido orientaciones provenientes de profesionales del área psicopedagógica en distintos momentos de su trayectoria, lo que pone de manifiesto el rol fundamental que ocupa el trabajo interdisciplinario cuando se trata de garantizar los aprendizajes de un niño y construir prácticas cada vez más inclusivas.

Como mencionan las autoras Moyetta y Jakob (2018), en el marco de la escuela inclusiva, la psicopedagogía no debe restringirse a intervenciones individuales, sino que tiene el desafío de acompañar y orientar las trayectorias educativas para permitir que todos los niños puedan acceder al aprendizaje, más allá de sus diagnóstico de discapacidad. El aprendizaje no solo está atravesado por condiciones personales, sino también por barreras pedagógicas, institucionales y sociales que limitan o fortalecen las trayectorias escolares.

Las entrevistas evidencian la presencia de orientaciones vinculadas al trabajo conjunto con los Equipos de Orientación Escolar, especialmente en la planificación de propuestas y en la adecuación de estrategias de enseñanza. Entre las estrategias mencionadas por las docentes en relación con las orientaciones psicopedagógicas, se destacan la utilización sistemática de apoyos visuales, la anticipación de contenidos, la organización de la información mediante recursos gráficos, la simplificación de consignas, la utilización de material concreto y el seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje.

Los resultados permiten ver que la necesidad de orientaciones psicopedagógicas se vuelve significativa cuando las docentes de educación común no cuentan con formación específica en discapacidad auditiva. En estos casos, el acompañamiento profesional funciona como un apoyo fundamental para la toma de decisiones pedagógicas y para la construcción de propuestas ajustadas a las características de cada alumno.

7.4 Evaluación de las estrategias implementadas y los obstáculos en su implementación.

Los resultados obtenidos en las entrevistas permiten reflexionar sobre el modo en que las docentes evalúan la efectividad de las estrategias que utilizan en el proceso de alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva. La evaluación, de acuerdo a las docentes entrevistadas, no es una instancia formal donde se evalúa en un momento específico, sino que se trata de un proceso continuo de seguimiento al alumno y sus aprendizajes. Así es como los aportes de Ferreiro (1983) y Lerner (2001), quienes sostienen que la enseñanza de la lectura y la escritura debe centrarse en la participación de los alumnos en prácticas sociales significativas, permiten pensar la evaluación como una herramienta integrada al proceso de enseñanza y que aparece constantemente para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas.

Como advertían las docentes entrevistadas, la principal forma de evaluar la efectividad de las estrategias implementadas se basa en la observación constante del desempeño diario del alumno, su grado de comprensión de las consignas, su participación en las actividades y su crecimiento en cuanto a autonomía. Nemirovsky (1999) plantea que el aprendizaje del sistema de escritura implica una construcción progresiva de conocimientos a partir de distintas situaciones donde los alumnos deban reflexionar, contrastar y revisar sus hipótesis. En este sentido, evaluar el progreso implica reconocer que cada alumno tendrá avances que son individuales dentro de un proceso que no es lineal o igual para todos.

En este sentido, resulta necesario plantear que la evaluación de un alumno con discapacidad auditiva no debería pensarse distinta a la de un alumno oyente, en tanto todo proceso evaluativo debería ser particular y ajustado a las características singulares de cada estudiante. La evaluación no se define por la condición auditiva del alumno, sino por la necesidad de reconocer la diversidad inherente a todo grupo escolar. En este marco, la evaluación se constituye como una herramienta para garantizar trayectorias educativas inclusivas, en línea con lo establecido por la Ley de Educación Nacional y la Resolución CFE

N° 311/16, que promueven la implementación de configuraciones de apoyo flexibles y ajustadas a las necesidades de cada niño.

Sin embargo, los resultados también permiten dar cuenta de los obstáculos existentes en la implementación de las estrategias. Uno de los principales desafíos señalados por las docentes refiere a la falta de formación específica para evaluar los procesos de alfabetización en alumnos con discapacidad auditiva. Esta situación coincide con lo planteado por Colombo (2024), quien advierte que muchos docentes reconocen no contar con herramientas pedagógicas suficientes para abordar la enseñanza inclusiva.

Otro de los obstáculos, se vincula con la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Si bien las docentes reconocen la importancia del trabajo interdisciplinario y del acompañamiento de profesionales especializados, señalan que estos apoyos no siempre están presentes de manera sostenida, afectando directamente el aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva. Esta situación genera tensiones entre las demandas de la enseñanza inclusiva y las condiciones reales del sistema educativo, donde los docentes deben sostener procesos complejos con recursos limitados. En consecuencia, la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva se presenta como una tarea que requiere estrategias pedagógicas específicas y también, condiciones institucionales que acompañen y sostengan el trabajo docente.

8. Conclusiones.

El objetivo general de la presente investigación fue identificar las percepciones docentes frente a la enseñanza de la lectoescritura a alumnos con discapacidad auditiva, en el primer ciclo del nivel primario. A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas a docentes, permitió identificar que los supuestos básicos planteados al inicio de la investigación se cumplen de manera parcial. Si bien la información recaudada permite evidenciar que se implementan múltiples estrategias pedagógicas inclusivas por parte de las docentes y utilización de recursos didácticos adaptados, también se identifican grandes limitaciones en el quehacer diario docente en la alfabetización de niños con discapacidad auditiva. Se observa, en este sentido, aunque existen intervenciones por parte del personal docente y otros agentes intervinientes como Maestra de Educación Especial o Intérpretes de LSA, en varias ocasiones, se desarrollan con escasa formación específica acerca del proceso de alfabetización de alumnos sordos, lo que puede derivar en propuestas pedagógicas que resultan escasas o poco pertinentes.

Por otro lado, la existencia de una Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI), se presenta como un recurso importantísimo para orientar la enseñanza y brindar apoyos para acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. No obstante, se observa que su implementación no siempre ofrece lineamientos suficientes y oportunos, lo que conduce a que, en la práctica, muchos docentes diseñen sus propias estrategias basadas en criterios propios o en experiencias previas. Esta situación pone en evidencia que es necesario fortalecer la formación docente para la enseñanza en contextos de diversidad y de construcción de orientaciones pedagógicas más ajustadas a las particularidades del proceso de alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva.

Esta investigación permitió visibilizar la complejidad que implica el proceso de alfabetización en niños sordos dentro de una escuela que intenta llevar a cabo prácticas educativas inclusivas y garantizar el acceso al aprendizaje a todos los alumnos. Los resultados ponen en evidencia que la inclusión no solo significa que los estudiantes puedan acceder a una escuela común, sino que requiere de condiciones institucionales, pedagógicas y formativas que garanticen los aprendizajes de cada trayectoria educativa.

8.1. Aportes de la investigación

La investigación realizada aportó conocimiento acerca de las percepciones docentes vinculadas a la enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad auditiva en el primer ciclo del nivel primario, contribuyendo a visibilizar las dificultades existentes entre los principios que propone una educación inclusiva y las prácticas pedagógicas cotidianas. En este sentido, los resultados permitieron dar cuenta de las necesidades formativas del equipo docente en relación a la alfabetización en alumnos con discapacidad auditiva. Asimismo, permite analizar la Propuesta Pedagógica de Inclusión como herramienta orientadora, señalando la necesidad de fortalecer su diseño, implementación y seguimiento, de modo que se constituya en un recurso realmente orientativo y ajustado a cada alumno con discapacidad auditiva.

Por otra parte, los resultados contribuyen al campo de la psicopedagogía y la educación inclusiva al poner en evidencia la relevancia del trabajo interdisciplinario y la articulación entre docentes de grado, docentes de educación especial e intérpretes de LSA, como condición fundamental para favorecer y fortalecer cada trayectorias educativas.

8.2. Limitaciones de la investigación.

La presente investigación presenta algunas limitaciones que resulta pertinente reconocer, como el hecho de que el estudio se realizó con un número acotado de entrevistas a docentes, lo que implica que los resultados obtenidos no podrían generalizarse a la totalidad de instituciones educativas, sino que deben entenderse como aproximaciones que reflejan experiencias específicas.

En segundo lugar, la investigación no contempló mayor cantidad de miradas que no sean las de docentes, incorporar otras voces de otros actores educativos, como alumnos con discapacidad auditiva, familias o equipos directivos, podría haber enriquecido la comprensión del proceso de alfabetización desde una mirada más integral. Así también, el estudio se llevó a cabo con docentes del primer ciclo, lo cual limita la posibilidad de analizar otros niveles o etapas de la escolaridad de los alumnos con discapacidad auditiva, que tal vez, aún continuaban en proceso de alfabetización.

Estas limitaciones no resta valor a los aportes realizados, sino que abre la posibilidad a futuras investigaciones para ampliar los resultados en relación al tema que compete a este estudio, que incorporen más actores y profundicen el análisis de las prácticas de enseñanza en otros contextos escolares.

9. Propuesta de Intervención Psicopedagógica

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se observa la necesidad de fortalecer el rol del psicopedagogo dentro del EOE como articulador entre docentes, institución, familia y estudiante, generando prácticas de alfabetización accesibles y acordes a las particularidades del aprendizaje de niños con discapacidad auditiva. En este marco, se proponen las siguientes líneas de intervención:

- Asesoramiento y acompañamiento docente: brindar espacios regulares de orientación a docentes sobre cómo aprende a leer un alumno con discapacidad auditiva. Esto incluiría: cómo abordar el bilingüismo (LSA - Español escrito), colaborar en la planificación de propuestas pedagógicas inclusivas, y participar de la construcción y revisión sistemática de la PPI, ajustando cada orientación a la trayectoria individual de cada alumno de acuerdo a sus necesidades educativas reales.
- Diseño de apoyos y recursos para la alfabetización: junto al equipo docente, elaborar recursos visuales y concretos que permitan acercar el conocimiento a

los alumnos; diseñar los ajustes razonables al currículo que favorezcan el acceso a los aprendizajes; proponer y acompañar la enseñanza del español como segunda lengua.

- Trabajo interdisciplinario: Articular con docente de educación especial, intérpretes de LSA y directivos evaluando y repensando las prácticas educativas que se llevan a cabo. Proponer reuniones de seguimiento para analizar avances, dificultades y necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva. Promover reuniones con profesionales externos que acompañen a los alumnos en espacios terapéuticos externos al espacio escolar.
- Acompañamiento a las familias: generar espacios de orientación familiar para que puedan acompañar a sus hijos en el proceso de alfabetización de la mejor manera posible, cómo acompañarlos en las tareas para la casa y, promover la construcción en un vínculo familia-escuela que apoye y acompañe la trayectoria educativa del alumno.
- Promoción de una cultura institucional inclusiva: generar instancias de capacitación y sensibilización sobre la educación inclusiva y la discapacidad auditiva. Favorecer la reflexión pedagógica sobre la enseñanza en contextos de diversidad.

La alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva no puede pensarse como una tarea aislada ni individual, sino como un proceso colectivo que requiere formación, reflexión y acompañamiento permanente.

REFERENCIAS

- Benito de Castro, A. (2023). *Enseñanza de la lectura en alumnos de Educación Infantil con discapacidad auditiva*. Universidad de Valladolid, España.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62002>
- Carranco, N., Martínez, L., Márquez, J., & Realpe, L. V. (2021). *Propuesta de desarrollo de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con estudiantes sordos mediante la Neurodidáctica*. Revista Espacios. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/a21v42n07p07.pdf>
- Carrera, N. L. (2021). *La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, partido de Tres de Febrero* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].
<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/b6a54aad-2036-469e-a4c5-0b9ad403ff3d>
- Castillero Mimenza, O. (2018). *Los 6 tipos de discapacidad y sus características*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/salud/tipos-de-discapacidad>
- Castillo, N. D. P. C., (2010). *Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura*. Revista de innovación y experiencias educativas, 33, 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Chaparro-Jiménez, Y. E., (2026) “*Estrategias Educativas Para Promover la Enseñanza-Aprendizaje del Español Como Segunda Lengua en Personas con Discapacidad Auditiva: Revisión de Tema*”. [Trabajo de Grado]. Universidad de Santander.
<https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/2c7febfe-3803-4101-9e59-595708d7c763>
- Colombo, S. N. (2024). *¿Escuela inclusiva? El rol del docente frente a la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva y discapacidad visual de escuela convencional de Quilmes en el periodo 2020-2021 teniendo en cuenta que debido al covid-19 las clases presenciales no se encuentran desarrolladas de forma habitual*. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4969>
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2017). Resolución N.º 5702/17: Marco general para la implementación de las trayectorias escolares integrales e inclusivas.
- Cruz-Iglesias, E., Urrutxi, L. D., Amundarain, M. G., & Fernández, I. L. (2025). *Modelo de participación familiar en la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva*. Revista Colombiana de Educación. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18450>
- Dávila-Muñoz, C. M., Arroyo, C. Y., Arroyo, M. B., & Rivadeneira-Ramos, G. A. (2021, enero 4). *Herramienta Sueñalettras en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos*. In Polo del conocimiento. (Edición núm. 54) Vol. 6, No 1 Ecuador.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2133>

- Declaire, Y. F. (2020) *La lectoescritura en niños y niñas con sordera: estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización. [Tesina, Universidad del Gran Rosario]* <https://hdl.handle.net/20.500.14125/231>
- de Eslava, L. M., & Cobos, J. E. (2008). *Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Acta Neurológica Colombiana.* <https://www.actaneurologica.com/index.php/anc/article/view/1593/1331>
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2008, 8 de septiembre). *Disposición N.º 76/2008. Rol del Orientador Educacional.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Divito, M. I., Pahud, F., & Barale, C. M. (2003). *La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo.* Educere, 7 (22), 177-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602207>
- Domínguez Gutierrez, A. B. (2003). *¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?* Revista Enseñanza, 21, 201-218 https://www.researchgate.net/publication/292238746_Como_acceden_los_alumnos_Sordos_a_l_lenguaje_escrito
- Dussan, C. P. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos.* ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Fernández Viader, P. y Pertusa, E. (1996). *Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos.* Revista Logopedia, Fonoaudiología. 79-85. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56923>
- Ferreiro, E. (1983). *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar.* Lectura y vida, 4(2), 53-64. https://www.academia.edu/download/56640009/4.procesos_de_adquisicion_de_la_lengua_escrita.pdf
- Ferreira, L. M. (2022). *El desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].* <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/5b13e506-a442-4be2-9759-abe58c5fe4fb>
- Flores, C., y Martín, M., (2006). *El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial.* Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7 pp. 69-79 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf>
- Folco, P. M. (2010). *Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lecto-escritura en sordos e hipoacúsicos.* Revista Iberoamericana de educación. <https://doi.org/10.35362/rie5411692>

- Fragozo Gijón, F., G., Hernández Díaz, R., & Moreno Luna, F. M. “*La comprensión lectora en estudiantes con hipoacusia mediante la implementación de los organizadores gráficos como estrategia visual*”. Revista Educación y Desarrollo.
<https://ice.uabjo.mx/media/15/2019/12/6.pdf>
- Franco, E. (2023). *Educación inclusiva y discapacidad: las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia*. [Tesis, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157323>
- Fonseca, L. (2022). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación*. Journal of Neuroeducation, 2(2).
<https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37527>
- Galindo, D., & Sierra, L. (2016). *Acompañamiento Familiar al Proceso Educativo de Los Niños y Niñas con Discapacidad Auditiva de La Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva*. Universidad Surcolombiana.
<https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/4.pdf>
- Lerner, D. (2001) Capítulo 3. Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. México.
https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner.pdf
- Ley N° 26.206 de 2006. Ministerio de Justicia de la Nación. “Ley de Educación Nacional”.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- López Bastías, J., L. (2019) *La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa*. Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo LXIX, Número 273. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/68632>
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). En *búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores. Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). En *búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*. Lectura y vida.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf
- Morales-Jaramillo, M., Simbaña-Veloz, G., Andrade-Varela, J., & Real-Ocaña, J., (2025). *Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades*. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3070>

- Moyano, Y. B., & Suárez, C. E. (2019). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden mediar en la adquisición de la lecto-escritura en personas con discapacidad*. [TFI, Universidad Católica de Córdoba]. <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/1729/>
- Moyetta, L., & Jakob, I. (2018). Capítulo 4: “*La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes*”. Soledad Vercellino, 188.
- Nemirovsky, M. (1999) Capítulo 1. Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?. En “*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*”. México. Paidós
- Pabón, S. (2009). *La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo?* en: Innovación y experiencias educativas, No. 16.
- García Pico, M. F., & Macías Cedeño, A. R. (2024). *Pedagogía social inclusiva y barreras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva: Inclusive social pedagogy and learning barriers in hearing-impaired students*. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(5), 1098 – 1109.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2673>
- Portal Oficial del Estado Argentino. (s/f) *Modalidad de Educación Especial*.
<https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/modalidad-de-educacion-especial>
- Resolución N° 311 del 2016. Consejo Federal de Educación. “Promoción, Acreditación, Certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. Anexo 1.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-res-311-cfe-58add7b4b3340.pdf>
- Rodríguez Ramírez, L. M. (2021). Hablemos en silencio: imaginarios docentes sobre discapacidad auditiva. <http://hdl.handle.net/11349/27775>
- Rodríguez Recio, I. (2020). *Revisión sistemática de la conciencia fonológica en personas con discapacidad auditiva*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42139>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas*. Ocnos, 13, 25-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- Sánchez Narváez, J. E., & Vilche Guamán, A. I. (2022). *Propuesta educativa para el desarrollo de la conciencia fonológica en una estudiante con discapacidad auditiva de segundo año de EGB*. [Universidad Nacional de Educación, Trabajo de Integración Curricular]. Ecuador.
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2488>
- Sampieri, H., R (2014) Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias, en “*Metodología de la Investigación*”. Sexta edición. McGraw-Hill Education. México.

UNESCO (2023). *¿Qué debe saber sobre la alfabetización?* Recuperado el 11 de julio de 2024 de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Utrera, J. M. T. (2015). *El papel de la familia ante la sociabilización de un menor sordo*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. Universidad de Jaén. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4145>

Vallejos, N. R. (2016). *El niño sordo en el aula ordinaria*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, p 19-32. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4191>

Velarde Lizama, V. (2012). *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*. Revista Empresa Y Humanismo, 15(1), 115-136. <https://doi.org/10.15581/015.15.4179>

Victoria Maldonado, J., A. (2013) *El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos*. Revista In Jure Anáhuac Mayab[online], año 1, núm. 2, ISSN 2007-6045. Pp. 143-158. <http://54.159.154.4/index.php/injure/article/view/99>

Villagra, M., A. (2022). *Uso de herramientas digitales en la educación especial para niños sordos de las provincias de Tucumán y Jujuy*. Jujuy. Universidad Siglo 21. [Trabajo Final de Grado] <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/26093>

ANEXO.

ENTREVISTAS

Entrevista N° 1.

Entrevistas: TFI - "La alfabetización inicial en alumnos de primer ciclo con discapacidad auditiva en la ciudad de 9 de Julio"

El objetivo de esta entrevista es recolectar información cualitativa sobre los conocimientos y experiencias docentes sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva y sobre las estrategias y obstáculos que se encuentran a lo largo de este proceso.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Agustina Zarate

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

3 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Cuento con maestra de educación especial y distintos recursos como abecedario táctil lógico, tablet y otros materiales visuales.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Hay orientaciones para trabajar con el alumno, se reflejan en los apoyos como brindar material visual, trabajar con todos los sentidos, diversificar las propuestas de acuerdo a sus posibilidades. Además es importante contar con la MEE algunos días para trabajar sobre las planificaciones docentes. Las dificultades son a nivel de la comunicación y comprensión del contexto, de hacer la bajada del material. A veces no podemos contar con los recursos necesarios.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles?

He recibido orientaciones respecto a sus modos de aprendizaje. Cuales son sus posibilidades y limitaciones. Me orientaron a cómo organizar las propuestas didácticas para hacerlas accesibles a los alumnos con sordera.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Diario, continuamente evalúo si funcionan de acuerdo a la respuesta que recibo de mis alumnos. Si las actividades son viables, ellos se muestran interesados y noto que pueden resolver con mayor autonomía.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Reducción del contenido. Utilizó imágenes y videos. Abecedarios. Las consignas se ajustan a sus posibilidades. Letra imprenta mayúscula y pictogramas.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si, es difícil que puedan comprenderme cuando explico algún tema si no utilizo apoyo visual. Si hablo de espaldas o indicó algo cuando no me está mirando. Además, no he aprendido LSA.

Entrevista N° 2.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Daiana Ayelen Zambrano

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

2 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Recursos visuales, material concreto y acompañantes externos

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

En m caso particular la PPI no favoreció o mejoró el trabajo. Los recursos implementados fueron elaborados por mi

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?

¿Cuáles?

Si, el trabajar con material visual y concreto.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Porque la utilización de estos recursos, ha permitido grandes avances en el desempeño pedagógico del alumno.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Adaptaciones curriculares, trabajo con imprenta mayúscula, textos breves y con pictogramas, palabras aisladas y mucho material concreto.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si hay. Por ejemplo, cuando estamos compartiendo la lectura de un cuento o explicación de un tema, es necesario el trabajo uno a uno.

Entrevista N°3.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Lorena Porta

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

Un año

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Para apoyar a un niño con discapacidad auditiva, se utilizan recursos visuales, táctiles y tecnológicos que facilitan la comprensión del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y escritura. Es importante la intérprete de la lengua de señas y el apoyo de docentes especializados.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Las estrategias que brinda el PPI:

Uso de la lengua de señas que facilita la comprensión del mundo lingüístico y permite desarrollar el pensamiento.

Apoyo del intérprete o acompañante, facilita el acceso a las explicaciones del docente y permite la participación en clase.

La alfabetización se trabaja entendiendo que lo escrito es un idioma diferente a la lengua de señas.

Las dificultades: ausencia de material didáctico, docentes que no manejan la lengua de señas.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?

¿Cuáles?

Si, deberíamos trabajar en conjunto en las orientaciones. Esto cumpliría un rol clave en la inclusión educativa, el trabajo en equipo, docentes-familia-escuela y demás profesionales.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Para evaluar si las estrategias son efectivas, es importante combinar indicadores observables, instrumentos de evaluación y seguimiento continuo.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Los ajustes buscan garantizar su acceso pleno al aprendizaje, a la comunicación y a la participación escolar. No modificar los contenidos fundamentales, sino las condiciones, recursos, comunicación y las metodologías para que el niño pueda aprender en igualdad de oportunidades.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si existen barreras que pueden dificultar el aprendizaje y son obstáculos derivados de la falta de acceso pleno y adecuado al lenguaje y a la información escolar. Estas barreras incluyen la dependencia excesiva de la oralidad, la ausencia de apoyos visuales entre otros.

Entrevista N° 4.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Albertina Arosteguy

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

15 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Cuento con un título de Profesora en Educación Especial especializada en discapacidad auditiva y curso de intérprete de LSA (Lengua de Señas Argentina). Utilizo distintas herramientas y soportes visuales para el trabajo diario.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Las estrategias son pensadas en cada alumno particular y sus necesidades. Las dificultades mayores son las barreras del entorno y de la comunicación. Dichas estrategias y apoyos están pensadas para romper esas barreras.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles?

Si. Considero importante el trabajo en equipo y la mirada de cada profesional que trabaja con el alumno. He recibido también orientaciones relevantes del equipo de la escuela para el armado de informes.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

A través de lo que reflejan los alumnos y del cumplimiento de los apoyos en la PPI.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Todos aquellos que necesita para acceder a los contenidos y para poder comunicarse. Utilizar distintos medios de comunicación y herramientas para el aprendizaje y para la evaluación.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si. No acceder a todos los sonidos del habla dificulta el aprendizaje del lenguaje y por ende la lectoescritura. A partir de la LSA el aprendizaje es visual. Lo que implica un aprendizaje diferente para el alumno. Y para aquellos que están equipados con IC (Implante coclear) también depende del tiempo de detección de la hipoacusia, de la rehabilitación auditiva, de las intervenciones tempranas realizadas. Hay muchos factores que intervienen en lo que es el aprendizaje de la lectoescritura y cada caso es particular e individualizado.

Entrevista N° 5.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Cabral Yesica

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

Un año

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Recursos visuales, materiales, una maestra de especial.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Las estrategias se piensan en función de cada alumno, por ejemplo uso de la lengua de señas, utilizar los sentidos, potenciales, y apoyo de intérprete. Las dificultades es que muchas veces no se cuenta con los recursos humanos y materiales para trabajar con los alumnos.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles?

En mi caso particular no he recibido orientaciones.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Planteado objetivos precisos y reevaluando constantemente lo propuesto.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Reducir el contenido, planteando objetivos específicos, agregar imágenes y videos y otras herramientas para el Aprendizaje.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si, cuando el alumno no cuenta con un interprete o con conocimientos de la lengua de señas, o cuando el docente no cuenta con capacitación o herramientas para sostenerse.

Entrevista N° 6.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Camila Flores

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

Aproximadamente, un año, dividido en dos periodos de seis meses.

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Lengua de Señas - Etapa Elemental I Inicial (Nivel 2) que contempla el alfabeto manual, presentación, números, colores, preguntas y respuestas simples de lo cotidiano, etc.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Debemos considerar que la Propuesta Pedagógica de Inclusión debe contemplar propuestas singulares a cada caso particular. En primer lugar, considero importante detectar las barreras que el sujeto presenta en el ámbito escolar destacando los factores y procesos que mencionó a continuación:

1. Detectar su nivel de audición.
2. Principal medio de comunicación: lengua de señas, lengua oral, bilingüismo, etc.
3. Psicosocial: interacción con pares, autonomía, emociones, intereses, etc.
4. Curricular: nivel de competencia en el ámbito educativo en relación a edad y contenidos que apropia y maneja.

De esta manera, se podrá desarrollar una planificación óptima para cada caso particular, estableciendo planificaciones y objetivos claros, además de herramientas claves para la ejecución.

La problemática suele surgir, desde los recursos que ese sujeto posee, sobretodo en el acceso a la comunicación. En muchos casos, el lenguaje no suele ser congruente (un tipo de lenguaje adquirido) y se presentan desafíos en el desarrollo del sujeto.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?
¿Cuáles?

No, no he recibido.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

La efectividad se mide observando si la estrategia produce cambios positivos y sostenibles en el conocimiento y las habilidades del alumno: el "cómo" - conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación + fases de la escritura. El "para qué" - comprensión, fluidez, producciones escritas.

Es importante una observación sistemática que permita un análisis de las producciones propias del alumno. Elaborando estrategias y recursos que acompañen cada proceso.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Considerando que la vía auditiva está comprometida, se potencia la vía visual, escrita y gestual como canales principales de aprendizaje.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Sí, rotundamente. En el contexto de la alfabetización y la discapacidad auditiva, las barreras comunicacionales son las más significativas y las que más dificultan el aprendizaje de la lectoescritura.

Estas barreras no son causadas por el sujeto, sino por la falta de adecuación del entorno y la metodología a su forma de percibir y procesar el lenguaje. Considero que la principal barrera se encuentra en la lengua materna (oralismo vs. lengua de señas). Esta es la barrera central que impacta directamente en la base cognitiva necesaria para la lectoescritura. Muchos niños sordos nacen en familias oyentes. Si no acceden a la lengua de señas de forma temprana, no desarrollan una base lingüística sólida durante los primeros años de vida.

Entrevista N° 7.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

☒ Acepto participar en la investigación.

☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Julieta de Dios

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

3 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Soportes didácticos, LSA, soportes aulicos, recursos tecnológicos, e imágenes y videos

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Las estrategias brindadas por PPI sugieren trabajar con recursos audiovisuales, adaptar propuestas con imágenes, consignas claras y precisas, textos reducidos, y/o pictogramas

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?

¿Cuáles?

Las orientaciones recibidas por psicopedagogía fue a partir de la psicopedagoga del equipo de orientación escolar, similares a la de la PPI

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Se evalúa diariamente, planteando objetivos de corto y largo plazo y observando si los mismos se llevan a cabo

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Se prioriza el trabajo a través de lo visual, gestual, y lo escrito. Como se mencionó anteriormente, se trabaja con videos e imágenes para diversificar la bajada del contenido y beneficiar la comprensión de los mismos .

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Sí, es difícil que los alumnos puedan acceder a todos los momentos de enseñanza como el resto de sus compañeros oyentes. Por ejemplo, cuando se está contando un cuento, y se realiza un intercambio posterior, no siempre el alumno puede comprender lo que sus compañeros están diciendo. Si no se cuenta con una intérprete o AE, es difícil el trabajo diario.

Entrevista N° 8.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Esperben María Camila

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

Menos de un año

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Visual en formato papel y digital.
Material concreto.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Ofrecer al alumno diferentes estrategias y recursos de apoyo para que logre comprender aquello que se explica en el aula de manera general, es necesario un acercamiento más personalizado. Muchas veces esto se dificulta en grupos numerosos, también el contexto escolar puede ser una barrera y el acceso a los recursos que el estudiante necesita.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?
¿Cuáles?

Se trabaja de manera integral con todos los profesionales que acompañan al niño/a. Los profesionales de psicopedagogías acompañan al docente para brindarle adecuaciones de acceso al estudiante. Buscando estrategias y recursos didácticos.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Se evalúa el proceso de aprendizaje del alumno, si las estrategias no son efectivas, se generan barreras que impiden avanzar.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Trabajar con material concreto, como el trazado de las letras en diferentes texturas, recursos con imágenes de objetos que representan las letras que se están aprendiendo, videos también.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Considero que si existen barreras, porque para aprender a leer y a escribir es fundamental el intercambio con los adultos y los pares, el autodictado, la asociación de los fonemas con los grafemas y al escribir también se está comunicando, cuando existe una barrera en el canal de la comunicación, se dificulta.

Entrevista N° 9.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Silvia Settimo

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

30 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Cuento con bibliografía específica de autores como: Marisa Machi, Silvana Veinberg, María Eugenia Lapenda y otros, sus investigaciones y sus fuentes.

También utilizo resoluciones y documentos de la rama de Educación Especial, área de sordera de la provincia de Buenos Aires.

Soy Profesora de Sordos e Intérprete de Lengua de Señas Argentina-Español

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Teniendo en cuenta la experiencia visual de las personas sordas y que su lengua natural es la Lengua de Señas Argentina, las estrategias tanto de acceso a los contenidos como para la comunicación deben ser desde una perspectiva bi-plurilingüe. El aula será un ambiente accesible, con recursos convencionales y tecnológicos que optimicen la comprensión y apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes sordos. Asimismo, es recomendable la disposición de las mesas en forma de herradura para favorecer el campo visual.

Respecto de la alfabetización desde el enfoque plurilingüe, se trabaja en dos lenguas considerando a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como la lengua primera, accesible y natural de la comunidad sorda. Es la lengua de la comunicación y la lengua matriz y vehicular de acceso a los contenidos y para las reflexiones que presenta el proceso de alfabetización. El español escrito se aprende desde metodologías de segundas lenguas y desde la ruta visual, no auditiva (el aprendizaje del español oral se da con independencia del trabajo en lengua escrita).

Por lo tanto, es un proceso de enseñanza sistemática que trabaja de modo secuencial avanzando en los distintos niveles de la lengua, con recurrencia y frecuentación a las diferentes estructuras de la lengua escrita en variados textos, contextos y cotextos.

"El niño sordo no completa el conocimiento del sistema de español escrito en el primer ciclo de primaria. Las aproximaciones a la lectura y las formas de escritura tienen características diferentes en los niños sordos. Ellos avanzan por niveles progresivos del conocimiento de la lengua. Se trata de un conocimiento socio-discursivo-textual-léxico-gramatical" (Lapenda)

Finalmente, destaco la importancia del contacto del niño sordo con hablantes nativos de la Comunidad Sorda y con personas oyentes hablantes fluidas de la LSA, lo cual es sustancial para un desarrollo pleno.

Por lo antedicho, se requiere una formación específica en el área y es en este punto en donde se encuentran las dificultades en las escuelas de nivel. No en cuanto a la disposición del aula y a la presencia de material visual (este aspecto es fácil de llevar a cabo). La dificultad se presenta en la formación específica en el tema. Por lo que, si el niño transita su escolaridad completa sólo en una escuela de nivel con propuesta de inclusión, se debe trabajar en pareja pedagógica con una docente de sordos que hará sus aportes y brindará estrategias de trabajo.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?
¿Cuáles?

No

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

A través del seguimiento y evaluación de los progresos en la lectura y en las producciones escritas de los alumnos.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

La utilización de:

*Diferentes recursos tecnológicos y convencionales para la búsqueda de información que faciliten la resolución de actividades y tareas
*Material audiovisual que favorezca la comprensión de los temas abordados en las diferentes áreas curriculares (videos, películas, cortos de animación, etc)

*Videos con material específico en LSA para las diferentes áreas;

*aplicaciones que incluyan la LSA

En Prácticas del Lenguaje:

*Videolibros en LSA para trabajar con los textos literarios;

*otras versiones literarias de ser necesario por el nivel de dificultad en el acceso a textos;

*apoyos visuales;

*intertextos variados y en distintos formatos que guíen, amplíen y favorezcan la lectura de los textos escolares;

*recurrencia y frecuentación de los diferentes tipos textuales para avanzar en su alfabetización

En las Ciencias:

*experimentos y experiencias con los cuales visualizar el comportamiento de los materiales y de la naturaleza;

*utilización de buscadores para recabar información;

*registro gráfico y escrito al cual volver cada vez que lo requiera y sirva de base y sostén a medida que se avance en los contenidos;

*mapas, instrumentos, google, redes, videos y películas sobre la geografía y la historia

En Matemática:

*material concreto, calculadora, soportes visuales, elementos, tablas, grillas y otros portadores textuales con información relevante para la comprensión;

*pistas y guía en los pasos para la resolución de situaciones problemáticas

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Sí.

Aunque el alumno cuente con equipamiento auditivo y utilice la lengua oral (que estará aprendiendo), no es suficiente. Las barreras comunicacionales que se presentan al no compartir el código dificultan el acceso pleno al conocimiento, ya sea el de los contenidos escolares en general como de la lectoescritura en particular.

Entrevista N° 10.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
- ☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Valeria Chavez

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

Un año

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Interprete en lengua de señas y la app lsm

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

Apoyos visuales y recursos tecnológicos.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?
¿Cuáles?

Sí

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Registrando los avances del alumno

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Ajustes en cuanto al ritmo de aprendizaje y dependiendo de lo que puede o no comprender

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Sí. La gran barrera es la desinformación y pocos recursos claros para acompañar a niños con esta discapacidad

Entrevista N° 11.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

- ☒ Acepto participar en la investigación.
☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Patricia Giansiracusa

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

10 años

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

Maestra integradora, apoyo visual fundamental en las distintas áreas.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

las propuestas con PPI son recursos audiovisuales

LA dificultad es que transitan la escolaridad alcanzando una alfabetización, no en todos los casos, tardía. los criterios de evaluación son abordados desde la oralidad, a través de la maestra especializada en lengua de señas.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva?

¿Cuáles?

algunas orientaciones son mencionadas el trabajo con apoyo audiovisual.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

son efectivas con un apoyo permanente en lengua de señas.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Ubicar al alumno en un lugar donde puedan ver a la docente y sus compañeros. Hablarle de frente y pausado. Hacerlo participar de las clases. presentar imágenes con los nombres de los objetos.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Si la alfabetización es diferente, problemas de sonido y letras (comprender fonología), vocabulario limitado, confusión en los sonidos de ciertas palabras, lectura silábica, etc.

Entrevista N° 12.

Consentimiento Informado

Se me informó que la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, está realizando una investigación sobre el proceso de alfabetización en niños con discapacidad auditiva, con el objetivo de conocer las estrategias y obstáculos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. Mi participación consiste en responder voluntariamente y con sinceridad los cuestionarios que se me entregarán, pudiendo retirarme en cualquier momento. Se me garantizó la confidencialidad de mis respuestas y la protección de mis datos personales según la ley 25.326. Los resultados globales podrán ser presentados en la Facultad, en congresos o en publicaciones científicas, preservando siempre mi identidad.

Comprendido lo anterior: *

☒ Acepto participar en la investigación.

☐ No acepto participar en la investigación.

Nombre y apellido: *

Claudia Josserme

Entrevista

Responda las siguientes preguntas de manera clara.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva?

En mi recorrido profesional como integrante de un E.O.E, que tiene mas de 30 años, trabaje con 6 estudiantes con discapacidad auditiva en todo este tiempo.

¿Con qué tipos de apoyos y recursos específicos cuenta para abordar la alfabetización de los alumnos con discapacidad auditiva?

El armado de equipos interdisciplinarios siempre ha sido el mayor apoyo, a partir de este dispositivo se han ido generando las condiciones para conseguir la alfabetización. Los recursos específicos han sido la lengua de señas, también apoyos visuales, lectura labial, etc; En algunos casos la Escuela de Educación Especial ha ofrecido acompañamiento específico desde su modalidad. En otros casos de la alfabetización se ha ocupado una escuela de alumnos con discapacidad auditiva y ha sido un trabajo mancomunado entre dos Instituciones.

¿Cuáles son las estrategias brindadas por la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) para abordar la alfabetización de alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en su implementación?

En general la PPI se ha enfocado en la alfabetización bilingüe (lengua de señas/lengua escrita), también la priorización del canal visual y táctil; en algunas situaciones la anticipación de contenidos, organización visual del aula. La mayor dificultad se observa en la falta de recursos humanos con formación en esta discapacidad lo que hace complejo brindar todos los apoyos pertinentes para que el estudiante acceda al conocimiento de la lengua escrita.

¿Ha recibido orientaciones de profesionales del área de psicopedagogía para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva? ¿Cuáles?

Las orientaciones desde esta disciplina siempre estuvieron dentro del trabajo interdisciplinario, donde mas allá de la discapacidad auditiva, se aporó en relación a las características cognitivas de los estudiantes en forma personalizada, sin perder de vista la discapacidad pero también abriendo a las sugerencias particulares de cada niño, sus conocimientos previos, etc. Los profesores de Educación Especial han dado, en la mayoría de los casos el aporte específico.

¿Cómo evalúa que las estrategias implementadas son efectivas en el proceso de alfabetización?

Realizar un seguimiento del proceso de alfabetización permite realizar los ajustes pertinentes y modificar estrategias si no se observan progresos. priorizar los avances y no los resultados estandarizados.

¿Qué tipo de ajustes razonables se realizan específicamente para los alumnos con discapacidad auditiva?

Se realizan ajustes en: la Comunicación y acceso a la información; ajustes en la alfabetización y metodología; Evaluación de Aprendizajes.

¿Considera que existen barreras de tipo comunicacional, con los alumnos, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo las describirías?

Los estudiantes que, pese a su dificultad, tenían siempre intenciones de comunicarse no han presentado tantas dificultades como aquellos que no se han mostrado tan abiertos a intercambiar con otros. Si el escaso dominio de la lengua de señas en los docentes considero que dificulta a los alumnos/as este aprendizaje, como también falta de conocimiento específico. para generar mas condiciones de accesibilidad al conocimiento.