



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rector: Mgter. Héctor H. Blanco

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Directora Lic. En Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora: Karina Sambataro

Asesor Metodológico: Mg. Talía Gómez Yepes

Autora: Natalia Lis Carrera

Nº de Legajo: 23.267

**La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, partido
de Tres de Febrero.**

Pcia. de Buenos Aires.

31 de marzo de 2021

Índice

Resumen	1
Introducción	5
1.Marco Teórico	8
1.1 Historia de la Educación	8
1.2 Educación Especial. Breve recorrido histórico y conceptualización	9
1.2.1 ETAPA DE LOS INICIOS	10
1.2.2 ETAPA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN	10
1.2.3 ETAPA DE LAS ESCUELAS ESPECIALES	11
1.2.4 ETAPA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	12
1.2.5 ETAPA DE LA ESCUELA INCLUSIVA	13
1.3 Tipos de Discapacidad	13
1.3.1 Discapacidad física o motora	14
1.3.2 Discapacidad sensorial	14
1.3.3 Discapacidad intelectual	14
1.3.4 Discapacidad psíquica	16
1.3.5 Discapacidad visceral	16
1.3.6 Discapacidad múltiple	16
1.4 Discapacidad Auditiva	16
1.4.1 Causas de la Disc. Auditiva	17
1.4.2 Niveles de Pérdida Auditiva	17
1.4.3 Tipos de Pérdida Auditiva	18
1.4.4 Aparatos Auditivos: audífonos e implantes cocleares	18
1.4.5 Características de las personas con Disc. Auditiva	18
1.5 Inclusión educativa en personas con Discapacidad Auditiva	19
1.6 Configuraciones didácticas y de apoyo en personas con Disc. Auditiva	20
1.7 Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)	21

1.7.1 Rol del docente de apoyo para la inclusión	22
1.7.2 Rol del docente de escuela de nivel / profesor	23
2. Antecedentes	24
3. Planteamiento del Problema	29
4. Objetivos	30
4.1 Objetivo General	30
4.2 Objetivos específicos	30
5. Método	31
5.1 Diseño	31
5.2 Participantes	31
5.3 Herramientas de recolección de datos	31
5.4 Procedimientos	32
6. Resultados	33
7. Discusión	36
8. Conclusiones	41
Referencias	57
Anexo	64

Resumen

El reciente ``Estado *Mundial de la Infancia*`, (UNICEF, 2013) demuestra la dificultad que existe para garantizar los derechos de los niños y niñas con discapacidad al mismo tiempo que se abren posibilidades con alto potencial inclusivo como lo son en la salud, educación, entre otros. Esta situación mundial se refleja en nuestro país existiendo, en donde se identifican en términos de inclusión educativa al mismo tiempo que existen serias dificultades para integrar y educar al más alto nivel a estos niños, niñas de Educación primaria del distrito de Tres de Febrero. 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 asistió 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 por supuesto acompañamiento familiar.

La conclusión: debería pensarse nuevamente la formación profesional de los docentes, los espacios de intercambio entre los actores responsables y el currículo como una propuesta pedagógica para todos.

Palabras clave: inclusión-discapacidad auditiva-Educación Especial

Abstract

The recent "State of the World's Children" (UNICEF, 2013) demonstrates the difficulty that exists to guarantee the rights of children with disabilities at the same time that opportunities with high inclusive potential are opened, such as health, education, among others. This global situation is reflected in our existing country, where they are identified in terms of educational inclusion at the same time that there are serious difficulties in integrating and educating these boys, girls of primary education in the district of Tres de Febrero at the highest level. The central objective of this research was to analyze the path of inclusive education in different contexts and evaluate the intervention strategies to be used with children with hearing disabilities to achieve the effectiveness of the proposal.

The research method used was qualitative, a sample of 10 inclusion support teachers was taken who assisted children with hearing disabilities (deaf and hard of hearing) at the primary level of the Tres de Febrero district. The data collection instrument used was the interview.

The results obtained from this sample show that not all schools are prepared to include students with special educational needs, since in order for this to be effective, they must have the necessary resources to do so, buildings, materials, qualified teaching personnel, educational teachers. special and of course family accompaniment.

The conclusion: the professional training of teachers, the spaces for exchange between the responsible actors and the curriculum should be rethought as a pedagogical proposal for all.

Keywords:inclusion-hearing disability-Special Education

Introducción

Esta idea de investigación surgió de la necesidad de reconocer las características particulares de aquellos niños con discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos) y su inclusión en el nivel primario. Focalizando en cuáles podrían ser las necesidades, configuraciones de apoyo y estrategias que se deberían implementar para favorecer la trayectoria educativa de dichos niños.

La Organización Mundial de la Salud, expone que más de mil millones de personas padecen algún tipo de discapacidad, cifra que representa el 15% de la población mundial, afirmando que se observan dificultades en la escolarización de los mismos y que por ejemplo en países como la India o Indonesia oscila entre el 10 y 60% en comparación con los niños que no presentan ninguna discapacidad. En el caso de la discapacidad auditiva los datos recogidos expresan que entre 1 y 3 de cada 1.000 nacidos tienen algún grado de hipoacusia o sordera.

En relación con los desafíos planteados internacionalmente a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtiem en 1990, reafirmados en Dakar 2000 y ratificados en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), existe una fuerte preocupación en la región por asegurar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. (Organización Mundial de la Salud, 2007).

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, apoya a los países en el desarrollo de acciones con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos mediante aportes sustentados en un enfoque de derechos y promoviendo el enfoque de educación inclusiva. En esa línea ha venido desarrollando también una serie de acciones para ayudar a los países a mejorar sus bases de información y estadísticas, para que las mismas cumplan un rol sustantivo como evidencia útil en los procesos de formulación de sus políticas públicas (UNESCO, 2000).

El principio de educación inclusiva fue adoptado por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), e implica que las escuelas regulares deben albergar a todos los niños y jóvenes

independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo.

El informe titulado “El derecho a la educación de personas con discapacidades” presentado por el relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, destaca con especial énfasis la ausencia de estadísticas sobre la población que presenta discapacidad, así como la proporción de personas con discapacidad que acceden a la escolarización y las características de sus trayectorias escolares. (Muñoz, 2011).

El INDEC en su censo realizado en el año 2010 realiza un recuento de datos en función de la población con discapacidad en el país enfocando su análisis en cuantificar a la población con dificultades para ver, oír, caminar, agarrar y levantar objetos con los brazos o manos, atender por sí misma su cuidado personal, como por ejemplo, entender lo que se le dice, aprender cosas, recordar o concentrarse, controlar su comportamiento, jugar con otros niños de su edad (este último solo para la población de 5 a 12 años).

Dentro de los resultados que se obtuvieron del análisis por grupos etarios se advierte que, mientras que en la población de 6 a 14 años predominan quienes tienen dificultad solo mental-cognitiva corresponde a un 48,3%, en el grupo de 15 a 64 años se acentúa la presencia de personas con solo dificultad motora y visual y entre la de 65 y más años se destaca solo la dificultad motora. En la Argentina el 7,1% de la población manifiesta algún tipo de discapacidad es decir, 2.176.123 personas (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad -ENDI-, año 2006) y el Ministerio de Salud de la Nación considera en cuanto a la discapacidad auditiva que constituye el 18% de las incapacidades existentes en la Argentina. Esta se reparte en un 86,6% de dificultades auditivas y un 13,4% corresponden a sorderas.

Además el INDEC, refiere que el 90,6% de la población con discapacidad mayor de 10 años sabe leer y escribir y que el 93,3% de entre 6 y 14 años asiste a un establecimiento educativo. La población de 6 a 14 años con dificultad que no está cursando actualmente pero cursó en el pasado y la población de este mismo grupo de edad que nunca cursó alcanzan proporciones similares entre 3,5% y 3,2%, respectivamente. Respecto del total de la población con dificultad auditiva de 6 años y más, el 20,8% indica tener dificultad auditiva. En este caso, la distribución por grado de severidad de la dificultad auditiva muestra que el

49% no puede oír o usa audífono o implante coclear y el 51,0% tiene mucha dificultad para oír.

En el ámbito provincial el horizonte de la educación especial está alineado con la Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley Provincial de Educación 13.688 que dentro del artículo 39 expresa, que la Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias (Ley Provincial de Educación 13.688).

La inclusión educativa sufrió varias transformaciones a lo largo de los años, las políticas inclusivas actuales se encuentran bajo la resolución 1664/17 la cual ha modificado el escenario y nos enfrentó con la necesidad de replantearnos si las propuestas son viables, si contamos con los recursos humanos y económicos necesarios, si los docentes a cargo poseen las competencias para el abordaje de necesidades educativas especiales, el rol de las escuelas en las prácticas inclusivas, el acceso al currículo de acuerdo a limitaciones y potencialidades de cada individuo.

Este cuestionamiento permitirá romper las barreras que se representan en las aulas de escuelas primarias del partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires.

(...) la figura de la escuela es apertura (...)

la escuela es un lugar para entrar y salir (...)

desde el punto de vista de la representación social,

la escuela es una institución normal de la sociedad (...)

alguien que frecuenta la escuela se siente generalmente más reconocido socialmente (...)

porque la escuela es cosa de niños.

Alfredo Jerusalinsky, 2005

1. Marco Teórico

1.1 Historia de la Educación

Los métodos de enseñanza más antiguos se encuentran en el antiguo oriente: India, China, Persia, Egipto, así como en la Grecia antigua. Tienen un objetivo común que radica en que la enseñanza se basa en la religión y en las tradiciones. En cambio, en los países occidentales, los sistemas de educación tienen su raíz en la tradición religiosa de los judíos y del cristianismo. Una secundaria tradición derivada de la educación de la antigua Grecia, en donde Sócrates, Platón y Aristóteles, fueron los pensadores de mayor influencia en su concepción educativa. El objetivo griego era preparar intelectualmente a los jóvenes para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y en la sociedad que servirían para el desarrollo de las artes, la enseñanza de todas las áreas de la filosofía, el cultivo del ideal y la promoción de la instrucción atlética (Gutiérrez Zuluaga, 1972).

Los romanos consideraban el uso de la retórica y la oratoria como aspecto fundamental. La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno. Durante los primeros siglos de influencia cristiana, fueron fundadas muchas escuelas monásticas. Durante el siglo IX, los hechos en el Occidente europeo, es la aportación que lleva a cabo Carlomagno, que, reconociendo el valor de la educación, trajo de Inglaterra, al clérigo y educador Alcuino, para crear una escuela en el palacio de Aquisgram. (Abbagnano, 1964).

Durante la Alta Edad Media, las ideas del escolasticismo se impusieron en el ambiente educativo de Europa Occidental. A lo largo de este período los principales lugares para aprender eran los monasterios, que mantenían en sus bibliotecas muchos manuscritos de la cultura clásica. La educación medieval también desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. A pesar de eso, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma (Gutiérrez Zuluaga, 1972).

En los inicios del siglo XVI, las iglesias protestantes surgidas a partir de la reforma propuesta por Martín Lutero, establecieron escuelas en las cuales se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un nivel elemental, y cultura clásica, hebreo, matemáticas, y ciencias, en lo que se podría denominar enseñanza secundaria. La moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lutero y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma (Marseille, 1999).

1.2 Educación en el contexto argentino

La historia de la educación argentina se puede considerar desde mediados del siglo XVI hasta el siglo XVIII. En esos momentos fueron las órdenes religiosas las que se encargaron de impartir la educación formando parte de las colonias españolas en América. En nuestro país la sanción de la ley 1420 en el año 1884 fue la que marcó un hito en la educación, consagrando en el país a la educación gratuita, obligatoria y laica. La escuela pasó a ser el lugar donde los hijos de todos los inmigrantes podrían recibir los conceptos patrióticos, incluyéndolos como integrantes de la nueva nación, generando lazos de hermandad entre los descendientes de españoles, italianos, alemanes, suizos y demás (Puiggrós,2002).

En el año 1993 se dictó la Ley Federal N° 24.195 de Educación que preveía una educación general básica durante seis años iniciales (considerándolo como primer ciclo de la EGB) y tres años más (que serían el segundo ciclo de la EGB), orientados a determinadas modalidades como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones. Ante el fracaso de este sistema, fue que se sancionó en el año 2006 una nueva Ley de Educación N°26.206. Esta se haya vigente, y establecía la ecuación inicial a partir de los tres años, siendo obligatoria desde los cinco años (Ley Nacional de Educación 26.026).

1.2 Educación Especial. Breve recorrido histórico y conceptualización

A lo largo de la historia la Educación Especial ha ido configurándose a razón de condicionantes políticos, sociales, económicos e ideológicos. De este modo, la preocupación por la conducta de las personas con alguna discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo.

Podemos dividir la historia de la Educación Especial en diversas etapas, épocas históricas y paradigmas según la visión de Pantano (1993):

1.2.1 Etapa de los inicios

La llamada Etapa de los inicios, comprendió desde la antigüedad hasta los S. XIII o XIV, aproximadamente, basándose en un paradigma religioso.

Desde los primeros tiempos de la humanidad las personas “retrasadas” o con alguna alteración manifiesta eran excluidas, rechazadas y marginadas por parte de los miembros de su propio grupo social (Sánchez, 2011).

Durante la Edad Media comienza a gestarse una comprensión más amplia pero aún limitada, del retraso mental. Se los creía, como un castigo de Dios, por lo tanto eran perseguidos y matados, o llevados a asilos, donde permanecían de por vida en ellos. Son los monjes quienes, ven con otra mirada a las personas con discapacidad sensorial, (sordos y ciegos), ya que eran los más parecidos a ellos, físicamente. Se inician las primeras experiencias y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas con discapacidad bajo un enfoque asistencial (Pantano, 1993).

1.2.2 Etapa de la Institucionalización

Esta etapa comprende desde el S. XV al S. XIX, y tiene un paradigma médico-religioso. Con la revolución industrial se creó un mayor número de zonas de marginación conformadas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo. Por ello, influenciados por una visión caritativa, y por proteger a la sociedad de estas personas consideradas anormales, se las recluye en instituciones (asilos y hospitales) donde la atención y el cuidado eran muy escasos.

Sin embargo, aparecen algunos cambios concretados en diferentes trabajos llevados a cabo con personas con deficiencias sensoriales debidas a problemas auditivos y visuales, siendo estas deficiencias las primeras que fueron tratadas en el contexto educativo. Fue el español Ponce de León (1510- 1584) quien consiguió con éxito enseñar a hablar, leer y escribir a un pequeño grupo de sordos. En 1760 el abad L´ Epee fundó la primera escuela para sordos en París, iniciándose la utilización del lenguaje de señas (Palomares, 2016).

Otra deficiencia sobre la cual se encuentran referencias educativas, es la ceguera donde Huay (1745-1822) fue quien en 1784 fundó la primera institución para ciegos en París, enseñándoles a leer con grandes letras de madera .Su alumno Luis Braille (1806-1852) inventó el alfabeto que lleva su nombre. Será a finales del siglo XVIII cuando, como consecuencia de la Revolución Francesa, se aborde la reforma de las Instituciones. La misma traerá consigo que se empiece a prestar asistencia a las personas recluidas en ellas y se tengan en cuenta sus anomalías, dándoles un trato humanitario. Cabe destacar la influencia de la filosofía de Rousseau (1712-1778) que con su obra, Emilio, va a producir un gran impacto en toda la Pedagogía.

Sin embargo, será en el siglo XIX cuando se podrán identificar los primeros atisbos de lo que sería la Educación Especial, ya que empiezan a crearse instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas ciegas, sordomudas y con retraso mental, como respuesta al problema que suponía su escolarización en los centros públicos ordinarios (Sánchez, 2011).

1.2.3 Etapa de las escuelas especiales

A fines del S. XIX en Europa se inicia la obligatoriedad de la escuela pública, por primera vez se brindaba una oferta educativa a capas de la población que hasta entonces no había recibido educación. Como consecuencia, aumenta considerablemente el número de niños con deficiencia en las clases, ocasionando grandes dificultades a los maestros. Ya no es el asilo la institución que demanda la intervención profesional, sino la escuela primaria. Surgen en Europa las primeras escuelas y clases especiales para la asistencia de estos niños (Palomares, 2016).

En el siglo XX el avance de la medicina y de la psicología (en especial la psicología evolutiva y la psicometría) permiten investigar el origen y desarrollo de los diferentes cuadros, clasificar a los sujetos por características psicológicas similares y proponer medidas de rehabilitación. Fue a través de exponentes como por ejemplo, María Montessori, que la Educación Especial dejó sus huellas en la educación común (Pantano, 1993).

En nuestro país, a fines de la década del '40 comienzan a surgir las primeras escuelas diferenciales. Siguiendo el modelo europeo fueron creadas por profesionales médicos y se organizaron escuelas para moderados y severos respecto a la discapacidad intelectual, debido a dos causas: por un lado la valoración del concepto de cociente intelectual que se tenía en aquella época y por otro lado al desarrollo de teorías sobre organización escolar basada en la agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, y a la especialización de la enseñanza de acuerdo a éstas características.

En Buenos Aires en la década del '50 la doctora Lydia Coriat elabora los primeros programas de estimulación temprana para niños discapacitados o con alto riesgo de discapacidad. Entre las décadas del '50 y del '60 se incrementa considerablemente el número de escuelas, diferenciándose en función de las distintas etiologías y segregadas de las escuelas comunes, con sus propios contenidos, técnicas, y especializaciones, funcionando como un sistema paralelo.

Entre los años 1970 y 1980, el eje del accionar pedagógico, a nivel mundial, giró en torno al aprendizaje individualizado. A los alumnos no se los clasificó más por su cociente intelectual (C.I) sino teniendo en cuenta sus cocientes cognitivos (Palomares, 2016).

1.2.4 Etapa de la integración escolar

Los cambios más importantes en la educación se produjeron a finales de los años '70 y comienzo de los '80, predomina en esta etapa el modelo sociológico. Se considera al niño con algún déficit en sus posibilidades de educarse y de ejercer derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. Periodo caracterizado por la declaración de los Derechos del Hombre, del niño y de los deficientes; de los movimientos de las asociaciones de padres que defienden el derecho de la educación de sus hijos en escuelas comunes y de la acción de profesionales de la educación especial (Pantano, 1993).

Los aportes de estos eventos y los trabajos en congresos, jornadas y reuniones, posibilitaron que se generarán cambios en las prácticas educativas, a la vez que posibilitaron hacer realidad: los principios de normalización e integración, y los valores de equidad, justicia y solidaridad sin discriminaciones, aceptando la diversidad como fundamental para la convivencia social. En ese período histórico se inicia la atención conjunta de alumnos "normales" con alumnos con déficits leves, produciéndose en los medios educativos el cambio de prácticas segregadoras a experiencias integradoras (Baquero,2014).

Las escuelas especiales se fusionan para atender a los niños con discapacidad sin separarlos por su CI., y los niños con discapacidad leve comienzan a asistir a la escuela común apareciendo la figura del maestro integrador.

El proceso de integración de alumnos con déficit visuales se inicia en el año 1985, luego los alumnos con déficit auditivo y a comienzos del año 1990 se incorporan los alumnos con déficit intelectual (Palomares, 2016).

1.2.5 Etapa de la escuela inclusiva

La etapa de la escuela inclusiva o de la educación para todos comienza a finales del siglo XX en EEUU, a mitad de la década de los 80 que se extiende a nivel mundial. La inclusión es considerada como una nueva cultura que corresponde a condiciones emergentes del siglo XXI. Considera la plena inclusión de todos los alumnos en aulas comunes. La Escuela Inclusiva propone la diversidad y un diseño curricular que la tenga en cuenta y que la respete. También plantea un cambio fundamental en el nivel organizativo y pedagógico basado en la cooperación de todos sus miembros en un marco de igualdad, así como en la metodología de aprender de los alumnos basados en la construcción social del conocimiento (Pantano, 1993).

La inclusión plantea una forma diferente de entender a la discapacidad, la escuela ,el aprendizaje ,la práctica profesional, la sociedad ,la formación docente, etc., sustituyendo la idea del déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como también dispone de una gama de estrategias para cada alumno de acuerdo a sus necesidades . Es la escuela la que se adapta para responder a las necesidades de todos los alumnos, la que se abre a la comunidad y a los padres y la que debe recibir a todos los niños y buscar la manera de educarlos con éxito. La Educación Especial debe estar disponible para todos los niños, ya que cualquiera puede presentar en algún momento, necesidades educativas especiales (Sánchez, 2011).

1.3 Tipos de Discapacidad

La Organización Mundial de la Salud entiende por discapacidad toda aquella situación en que un sujeto ve limitada su participación en algún tipo de ámbito o acción, debido a la existencia de algún tipo de deficiencia en algún órgano o capacidad intelectual. Se trata en sí de la existencia de una limitación, no siendo causa sino consecuencia La existencia de una discapacidad implica pues una dificultad u obstáculo para la participación del sujeto en la sociedad o en algún aspecto o dominio vital en comparación con las posibilidades que presentan aquellas personas sin la deficiencia en cuestión La Organización Mundial de la Salud establece los siguientes grandes tipos de discapacidad, siendo los tres primeros los que más se tienen en cuenta (Organización Mundial de la Salud, 2018):

1.3.1. Discapacidad física o motora

Recibe el nombre de discapacidad física o motora a todo aquel tipo de limitación generada por la presencia de una problemática vinculada a una disminución o eliminación de capacidades motoras o físicas, como por ejemplo la pérdida física de una extremidad o de su funcionalidad habitual. Este tipo de discapacidad surge en el contexto de problemas medulares, accidentes de tráfico, traumatismo craneoencefálico, enfermedad médica generadora de limitación física, amputaciones, malformaciones congénitas o accidentes cerebrovasculares (

1.3.2 Discapacidad sensorial

La discapacidad sensorial hace referencia a la existencia de limitaciones derivadas de la existencia de deficiencias en alguno de los sentidos que nos permiten percibir el medio sea externo o interno. Existen alteraciones en todos los sentidos, si bien las más conocidas son la discapacidad visual y la auditiva.

1.3.3 Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual se define como toda aquella limitación del funcionamiento intelectual que dificulta la participación social o el desarrollo de la autonomía o de ámbitos como el académico o el laboral, poseyendo un CI inferior a 70 e influyendo en diferentes habilidades cognitivas y en la participación social. Existen diferentes grados de discapacidad intelectual, los cuales tienen diferentes implicaciones a nivel del tipo de dificultades que pueden presentar.

Se distingue entre:

-Discapacidad intelectual leve:

Se indica que se podría diagnosticar discapacidad leve con un cociente intelectual entre 70 y 75 si existe déficit significativo en conducta adaptativa, pero no cuando no exista. El alumnado con discapacidad intelectual leve supone, presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria.

-Discapacidad intelectual moderada.

Se incluye en la misma al alumnado cuya puntuación en CI se sitúa en el intervalo de CI entre 55 – 50 y 40 – 35. La conducta adaptativa de este alumnado suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo. El alumnado con este tipo de discapacidad suele desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, puede llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Suelen aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales.

-Discapacidad intelectual grave.

Se incluye en la misma al alumnado cuya medida en CI se sitúa en el intervalo entre 35 – 40 y 20 – 25. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal.

-Discapacidad intelectual profunda.

La mayoría de este alumnado presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad. La medida del CI de este alumnado queda por debajo de 20. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido. La casuística supone un continuo que abarca desde alumnado “encamado”, con ausencia de control corporal, hasta alumnado que adquiere muy tardíamente algunos patrones básicos del desarrollo motor.

1.3.4 Discapacidad psíquica

Hablamos de discapacidad psíquica cuando estamos ante una situación en que se presentan alteraciones de tipo conductual y del comportamiento adaptativo, generalmente derivadas del padecimiento de algún tipo de trastorno mental.

1.3.5 Discapacidad visceral

Este poco conocido tipo de discapacidad aparece en aquellas personas que padecen algún tipo de deficiencia en alguno de sus órganos, la cual genera limitaciones en la vida y participación en comunidad del sujeto. Es el caso de las que pueden generar la diabetes o los problemas cardíacos.

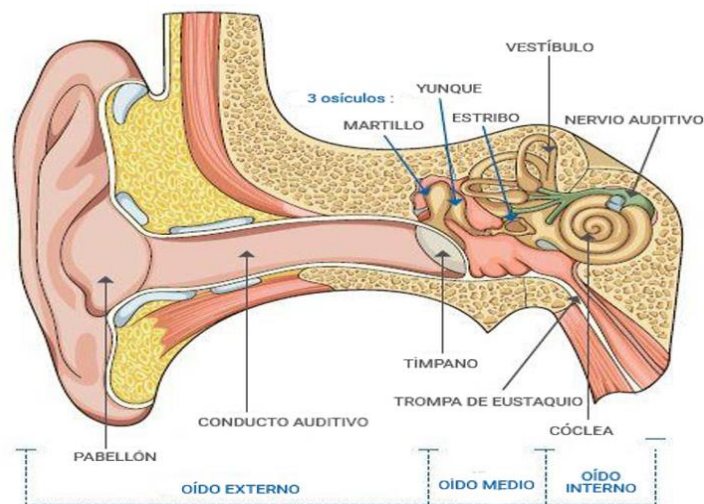
1.3.6 Discapacidad múltiple

Este tipo de discapacidad es la que se deriva de una combinación de limitaciones derivadas de algunas de las anteriores deficiencias. Por ejemplo, un sujeto ciego y con discapacidad intelectual, o de un sujeto parapléjico con sordera.

1.4 DISCAPACIDAD AUDITIVA

Comenzaremos por describir el funcionamiento del oído: El oído consta de tres partes denominadas: oído externo, oído medio y oído interno. Las ondas sonoras ingresan por el pabellón auricular (oído externo) y viajan a través del conducto auditivo hasta la membrana timpánica, allí el tímpano vibra debido a las ondas sonoras y las transmite a los huesecillos (martillo, yunque y estribo) quienes amplifican los sonidos y lo envían a través de la entrada al oído interno (ventana oval) y a la cóclea. Allí las vibraciones crean ondas en el fluido de las proyecciones de inflexión en las células ciliadas causando impulsos eléctricos en el nervio auditivo que luego serán enviados al cerebro quien traducirá esos impulsos en sonidos (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Anatomía del oído



Entendemos por discapacidad auditiva, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) “como aquella persona cuya agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con aprovechamiento las enseñanzas básicas y participar en las actividades normales de su edad. Su audición no es funcional para la vida cotidiana” (Serrato 2009).

1.4.1 Causas de discapacidad auditiva:

Hereditaria: transmitida por los genes de los padres.

Adquirida: cuando ocurre durante el transcurso de la vida por diversos motivos (enfermedades, mal uso de medicación, etc.).

Congénita: cuando ocurre durante el embarazo o parto, como por ejemplo: rubéola, malas maniobras obstétricas, entre otras (Angel Obando, 2006).

1.4.2 Niveles de pérdida auditiva:

Leve que oscila entre los 21 y 40 db, moderada entre 41 y 70 db, severa entre 71 y 90 db y profunda con una pérdida superior a los 91 db, es por ello que se utilizan distintos términos:

Sordera: la pérdida auditiva es mayor a 70/75 db

Hipoacusia: la pérdida auditiva es menor a 70/75 db

Una persona hipoacúsica podrá tener resto auditivo, es por ello que podrán adquirir el lenguaje oral, en cambio, las personas sordas se les dificulta la adquisición del lenguaje oral a través de la vía auditiva (Gomez, 2006).

1.4.3 Tipos de pérdida auditiva:

Conductiva: las vibraciones no son enviadas de manera efectiva desde el oído externo hacia el oído interno, enviando una información distorsionada al cerebro.

Neurosensorial: el daño se encuentra en las vías nerviosas o células del oído interno impidiendo la audición de sonidos leves.

Mixta: combinación de las pérdidas mencionadas anteriormente por ello es la más grave de las pérdidas.

De acuerdo a la causa y al tipo de discapacidad auditiva estas podrán tener o no la posibilidad del uso de prótesis auditivas como: el audífono, los implantes cocleares y FM (Gomez, 2006).

1.4.4 Aparatos auditivos: audífonos e implantes cocleares

El implante coclear es un dispositivo electrónico que se coloca a través de una cirugía en el oído interno, reemplazando la función de las células ciliadas internas cuando están dañadas, estimulando mediante señales eléctricas directamente a las células ganglionares encargadas de transmitir esta información al cerebro la cual es interpretada como sonido. Se realiza en casos de pérdida auditiva moderada a profunda en ambos oídos.

Los audífonos son dispositivos electrónicos, que notifican, amplifican y cambian el sonido para permitir una mejor comunicación. Los audífonos reciben el sonido a través de un micrófono, que luego convierte las ondas sonoras en señales eléctricas. El amplificador aumenta el volumen de las señales y luego envía el sonido al oído a través de un altavoz (Angel Obando, 2006).

1.4.5 Características de las personas con discapacidad auditiva:

Al no percibir el lenguaje oral tienen dificultades en su desarrollo cognitivo ya que no reciben la información del medio hablante. Poseen dificultad para trabajar aspectos abstractos ya que su información es de carácter visual y necesitan de lo concreto para abordarla como por ejemplo las metáforas o las expresiones con doble sentido. La ausencia de un código de comunicación adecuado impide la regulación de la conducta ocasionando falta de información y experiencias, comprensión de normas y valores, interacciones sociales pobres o nulas (Schorn, 2008).

Dificultades en la adquisición del lenguaje oral y escrito como alteraciones semánticas, pragmáticas, sintácticas y morfológicas, entre otras. De acuerdo a esta breve descripción debemos planificar qué características tiene que asumir la propuesta pedagógica inclusiva durante su recorrido escolar (Massone y Johnson, 1990).

1.5 Inclusión educativa en personas con Discapacidad Auditiva

La UNESCO (2017) define inclusión educativa: “la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los

niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

De acuerdo a la Convención de los derechos del niño (1989) “todos los niños tienen derecho a una educación” e “igualdad de oportunidades”, las escuelas deben propiciar la inclusión de niños con discapacidad garantizando su trayectoria educativa contemplando las necesidades educativas especiales de acuerdo a las características, estilos de aprendizaje, potencialidades y necesidades de cada individuo. La normativa propuesta por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación (Resolución 1664/17, 2017) propicia un incremento hacia las prácticas educativas inclusivas y la formación de docentes para la atención de la diversidad dejando de lado el modelo didáctico tradicional. Es por ello que debemos replantearnos la organización de tiempos y espacios áulicos, las prácticas educativas a llevar a cabo para el abordaje a la diversidad, el currículo, las prácticas profesionales, entre otros.

Es necesario establecer acuerdos entre la escuela común y especial para la atención de niños con discapacidad auditiva con el objetivo de comprometer a los actores responsables informando acerca de la discapacidad auditiva, características, posibilidades y uso de las prótesis auditivas a fin de establecer las configuraciones de apoyo necesarias para el abordaje de contenidos y utilizar diferentes recursos explicativos favoreciendo el intercambio comunicativo y fomentando la interacción y el vínculo con pares. Se deberá brindar al niño un espacio alejado del ruido ambiente y utilizar recursos visuales para acompañar la presentación de contenidos, ubicación áulica cercana a su docente para favorecer la recepción de información a través de la vía auditiva o por lectura labial (Schorn, 2008).

1.6 Configuraciones Didácticas y de Apoyo en personas con Discapacidad Auditiva:

La inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de nuestra provincia cuenta con ciertas particularidades para la implementación de las diferentes situaciones de trayectorias educativas con necesidades derivadas de la discapacidad. Se solicita la confección de una propuesta pedagógica de inclusión denominada PPI, que comprende el plan de trabajo que se realizará con dicho estudiante (Documento de Apoyo N°7 DGCyE, 2011).

Las Configuraciones Didácticas son planificaciones de la propuesta pedagógica en base a los diseños curriculares de cada nivel orientadas al acceso al mismo, como por ejemplo: orientaciones curriculares, planteo de estrategias y recursos, secuencias didácticas

que concuerden con las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad de cada alumno, extensión de tiempos, adecuación de espacios, agrupamientos, entre otras (Circular Técnica N°1 DGCyE, 2016). Las configuraciones de apoyo son las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para detectar las barreras del aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Deben ser flexibles, complementarias y contextualizadas para favorecer la selección de estrategias apropiadas (Sanchez, 2003).

Procuran diseñar orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las Instituciones y los equipos docentes. Criterios para el desarrollo curricular, especificación, priorización y secuenciación de contenidos en las diversas áreas o espacios curriculares, identificando las posibles barreras para el aprendizaje en cada campo de conocimiento. Tiempos y espacios favorecedores para el proceso de aprendizaje del alumno en el marco de la trayectoria educativa. (López Melero, 2011).

1.7 Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI):

Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI), implica corresponsabilidad de todos los Niveles y Modalidades intervinientes. Esta propuesta o proyecto de trabajo debe incluir las configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del maestro de grado y en concordancia con su planificación, teniendo en cuenta las características del alumno, las barreras y obstáculos detectados a nivel áulico e institucional y las estrategias de enseñanza considerando las didácticas específicas. En este proceso constitutivo coparticipativo se deben construir acuerdos entre los docentes de nivel, el Equipos de Orientación Escolar y Educación Especial. Las familias estarán comunicadas sobre la concreción de la PPI. Se definirán espacios institucionales de intercambio y trabajo interdisciplinario de los equipos docentes intervinientes (Circular Técnica N°1 DGCyE, 2016).

La PPI no implica una currícula paralela ni una reducción de contenidos, deberá implementar estrategias para que el alumno pueda construir el aprendizaje de los contenidos. Por lo que es esencial, evaluar la PPI de forma sistemática y permanente para poder tomar decisiones pedagógicas y didácticas en función de los aprendizajes de los alumnos. La acreditación de la currícula es el acto institucional mediante el cual la escuela certifica los aprendizajes que los alumnos han construido y de los cuales se ha apropiado en un determinado periodo escolar (ver anexo cuadro 1). Uno de los puntos iniciales en la

construcción de la propuesta es la Evaluación pedagógica-funcional con las que se determinarán las necesidades educativas (aquello que requiere para lograr lo planificado) del niño y la construcción conjunta de la PPI la cual tendrá una elaboración anual, con actualización trimestral (Documento de Apoyo N°7 DGCyE, 2011).

Al conocer los puntos de partida pedagógicos de los alumnos en cuestión nos permitirá detectar las barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos institucionales y áulicos. Es decir, qué es lo que impide que logre apropiarse de los contenidos. En consecuencia, se realizará el diseño de las configuraciones y necesidades de apoyo: estrategias y recursos, entre otros, que ayudan al alumno a acceder al contenido de acuerdo a las condiciones del contexto. Éstas serán evaluadas con relación a la frecuencia, tiempo diario de la asistencia y tipo de apoyo (Documento apoyo N°7 DGCyE, 2010).

El diseño de configuraciones conlleva un proceso de construcción de todos los equipos docentes (co-enseñanza) en los cuales planificar las intervenciones para el desarrollo de la propuesta pedagógica de inclusión. Será importante tener presente consideración sobre las tareas y aportes de los Acompañantes o Asistentes Externos (personal no docente interviniente-debe analizarse dentro del marco de la Resolución 782/13) en caso de ser requeridos en el DEI, considerando lo establecido en la normativa vigente (ver anexo cuadro 2). Se evalúa la PPI de forma sistemática y permanente para poder tomar decisiones pedagógicas y didácticas en función de los aprendizajes de los alumnos para sostener el desarrollo del dispositivo educativo de inclusión (DEI) (Resolución, 1664/17).

1.7.1 Rol del docente de apoyo para la inclusión e Intérprete pedagógico en Lengua de Señas Argentina

El rol de los docentes de apoyo para la inclusión se centra en evaluar y diagnosticar las Necesidades Educativas Especiales del alumno en interacción con sus contextos familiar, social y educativo (institucional - áulico) como fundamento para la toma de decisiones, respecto a la respuesta pedagógica que cada alumno requiere. Así mismo, serán los encargados de seleccionar los apoyos y/o ayudas que puedan facilitar el acceso al currículum y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes construyen las adaptaciones curriculares a nivel institucional, áulico e individual en las vías de acceso, en el contexto y/o curriculares propiamente dichas, en acuerdo con los docentes de nivel, evaluando los procesos de enseñanza y aprendizaje continuamente (Resolución 1664/17 DGCyE, 2017)

Específicamente desarrolla su tarea participando directa y activamente en la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común así como, realizando la orientación profesional del joven con Necesidades Educativas Especiales y su proceso de inserción laboral. Toma las decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso o derivación del alumno. Trabaja con el grupo familiar para favorecer la aceptación de la discapacidad orientando sobre las Necesidades Educativas Especiales y estimulando la participación activa de la familia en el proceso educativo. Por último, promueve la interacción del Alumno con Necesidades Educativas Especiales con su medio social, favoreciendo su inclusión en instituciones de la comunidad (Circular Técnica N°1 DGCyE, 2016).

El intérprete pedagógico asiste en interpretación simultánea y/o consecutiva a los alumnos en los momentos de exposición oral de los temas académicos. Acuerda con los docentes, por anticipado, los textos orales que serán objeto de interpretación. Asiste en la interacción docente–alumno y alumno-alumno sólo en lo estrictamente necesario cuando la comunicación se ve obstaculizada y sólo a pedido de los involucrados. Se harán traducciones de los textos escritos sea necesario. Se trabaja en pareja pedagógica con los docentes de escuela común y docente para la inclusión (Circular Técnica N°5 DGCyE, 2011).

1.7.2 Rol del docente de escuela de nivel / profesor

El rol del docente referente de la escuela de nivel se centra en evaluar y diagnosticar las Necesidades Educativas Especiales del alumno en interacción con sus contextos familiar, social y educativo (institucional - áulico) como fundamento para la toma de decisiones, respecto a la respuesta pedagógica que cada alumno requiere. Se requerirá que los docentes faciliten con anticipación la planificación y otros materiales (ej.: textos, películas, salidas, etc.) a utilizar en las clases para su adaptación en caso de ser necesario. Siendo permeables y flexibles a realizar los apoyos y/o ayudas que puedan facilitar el acceso al currículum y los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Resolución 1664/17 DGCyE, 2017)

Los docentes en co-participación evaluarán los procesos de enseñanza y aprendizaje y analizaron la adaptabilidad de la gestión curricular (propuesta, metodologías, estrategias de abordaje, vínculos, clima del aula, temporalización, etc.) en un accionar colaborativo. En conjunto elaborarán e implementarán propuestas de intervención educativa a nivel áulico e institucional a partir de la evaluación. Se generarán espacios de intercambio y acuerdos con respecto a la propuesta pedagógica del alumno, estableciendo reuniones entre ambas

instituciones, docentes y equipos; socializando informes, evaluaciones, etc. Realizarán ajustes y/o nuevas propuestas, a partir de la evaluación de su propia práctica en relación con el aprendizaje del alumno (Circular Técnica N°5 DGCyE, 2011).

El objetivo de este trabajo investigación acerca de “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, partido de Tres de Febrero”, se encuentra centrada en la inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, acotando la franja etaria específicamente en el partido de Tres de Febrero es de analizar la realidad de la inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en las escuelas para detectar las fortalezas y debilidades que se presenten a fin de promover prácticas educativas eficaces.

2. Antecedentes

La inclusión educativa nace como respuesta a partir de los derechos humanos y del niño “todos los niños tienen derecho a una educación” y al de “igualdad de oportunidades” (Dirección General de Cultura y Educación, 2010) por ello las escuelas comunes comienzan a ser denominadas “escuelas inclusivas”. Por otro lado estas últimas han sufrido transformaciones a lo largo de los años y varían de acuerdo a la región y a la política educativa que subyace. De acuerdo a los estudios realizados por Romero y Lauretti (2006) en Latinoamérica, Claro (2007) en las regiones Andina y Cono Sur y Llanos (2017) en Chile plantea la importancia del marco que establecen las políticas educativas a fin de que estas sean viables con respecto a la realidad educativa.

Para Romero y Lauretti (2006), la integración es un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación. El objetivo fue conocer el estado del arte de la integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Se utilizó el método de investigación documental revisando las bases de datos y localizando 40 documentos: 14 investigaciones descriptivas, 13 fueron investigaciones de base teórica y 13 fueron incluidas en experiencias en el campo. Se vislumbra un movimiento en toda la región a favor de la integración de las personas con discapacidad, con las dificultades de orden económico que prevalecen en todos los contextos. Las experiencias en la práctica docente, a pesar de ser puntuales, representan el proceso donde la sensibilización y el acuerdo consensuado de todos los actores de la comunidad se considera eje fundamental

La realización de una propuesta pedagógica de acuerdo a las características individuales y necesidades que presente el alumnado y además resaltan la importancia del compromiso de los actores involucrados. Se discute acerca de la modalidad de intervención, visiones, antecedentes, estrategias, propuestas y recursos necesarios para llevarla a cabo. En cuanto a la inclusión de niños con discapacidad auditiva Liccioni de Rodríguez, Soto Piña y Caroline (2014) realizan un planteo acerca de la importancia del conocimiento de la discapacidad auditiva, características derivadas del diagnóstico, estilo de aprendizaje, potencialidades y necesidades y a partir de ello la formulación de la Propuesta Pedagógica de Inclusión de cada alumno en particular.

Esta investigación tiene como propósito transformar la praxis docente por medio de la sensibilización a los profesores sobre la condición de la diversidad funcional auditiva, sus necesidades y métodos de abordaje, así mismo dotarlos de estrategias de enseñanza y aprendizaje por medio de un taller teórico-práctico donde ellos mismo puedan diseñar una planificación acorde a estos estudiantes, para lograr posibles mejoras en el rendimiento escolar de ellos. Dentro de los fundamentos teóricos se encuentran: los estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1996), modelos de programación neurolingüística de Bandler y Grinder (1982), teoría del constructivismo de Gardner (1983), Piaget (1896-1980) , Bruner (1960) y Ausubel (1983), el estudio de investigación está enmarcado bajo el paradigma socio crítico, inspirado en la metodología de investigación acción, constituidas por cinco etapas de acuerdo con Astorga y Van Der Bijl (1990), que van desde el diagnóstico, la planificación, la ejecución del plan, evaluación del proceso y sistematización del proceso y las experiencias donde se producen las reflexiones y conclusiones finales.

En la etapa de diagnóstico se hizo uso de instrumentos que facilitasen la recolección de la información entre ellos se emplearon registros anecdóticos, observaciones y entrevista semi-estructuradas, cuya información fue analizada para la posterior toma de decisiones y planificación de los tópicos del taller que permitieran lograr la intencionalidad principal del estudio, para el análisis de de las entrevistas se aplicó una categorización por tópicos según se fuesen dando durante el discurso, y en cuanto a los registro anecdóticos y las observaciones se aplicó un análisis general de todo lo observado y planteado. En la etapa de ejecución del plan de acción se generó un ambiente participativo y abierto a las modificaciones que debieran realizarse en pro de la mejora del rendimiento de sus estudiantes atendiendo a sus necesidades específicas dentro de la planificación de sus clases.

El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva (2010), es una investigación realizada por Crosso, identificando la falta de acceso y exclusión escolar de las personas con discapacidad y la gran deuda social y política que aún no alcanza y sume a un destino marcado a las personas con diferentes accesos al conocimiento de las convencionales. Realiza específicamente un análisis cuantitativo de la inclusión en América. Asimismo Blanco (2006) refiere la fragmentación social de los latinos y las tendencias políticas y económicas a reducir gasto público en áreas como la educación y la discapacidad realizando un análisis más cualitativo de las sociedades emergentes de dichas características.

El objetivo de esta investigación es el de analizar y conocer las propuestas educativas inclusivas actuales en niños con discapacidad auditiva en escuelas de nivel primario del partido de Tres de Febrero. Los antecedentes presentados presentan como objetivo analizar la inclusión en América Latina estableciendo un diseño cualitativo transversal de las diversas características de las propuestas educativas en niños y niñas con discapacidad auditiva. Se utilizará la población del Partido de Tres de Febrero, como ya mencionamos anteriormente, con una muestra de los niños y niñas de entre 6 y 12 años incluidos en Trayectorias escolares con el servicio de inclusión pedagógica de seis escuelas del distrito. Los participantes serán estudiados a través de la recolección de datos, entrevistas y observaciones.

Dentro de las investigaciones consultadas es posible observar varios análisis cuantitativos del acceso a la educación en Latinoamérica de los alumnos con discapacidad entre ellos, observamos que los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad que entre el promedio del país. En el caso de Argentina y Chile, países en donde el nivel de analfabetismo de la población es del 2,8% y 4,3% respectivamente, entre las personas con discapacidad este índice alcanza el 15% y 17%. En Bolivia, El Salvador, Nicaragua y Paraguay, el nivel de analfabetismo de personas con discapacidad llega a casi la mitad de esta población, considerando datos de los censos del inicio de los 2000, los últimos disponibles. Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión y falta de propuestas y políticas educativas que albergan a dichas personas propiciando mayores posibilidades de desarrollo cognitivo y social.

En la primera investigación consultada se analizaron las variables de Inclusión educativa, necesidades educativas especiales y escuelas inclusivas, la población y muestra de la misma fue en Valle de la Punilla, Córdoba en escuelas comunes primarias de gestión

estatal y privada, en total seis instituciones. El tipo de estudio realizado fue de tipo cualitativo ya que la técnica de recolección de datos utilizada fue la observación participante y la entrevista.

La segunda investigación analizó las variables de Inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales, Políticas Educativas en América Latina y Recursos, tomando como población y muestra a América Latina. Se realizó un estudio de tipo cualitativo-cuantitativo y la técnica de recolección utilizada fue técnicas de rendimiento típico (cuantitativo) y entrevistas (cualitativo).

La tercera investigación analizó las variables de Inclusión educativa, Políticas Educativas (enfoques, alcances y contenidos) y escuela (docente-alumnos), tomando como muestra a la población de Región Andina y cono sur. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, utilizando como técnica de recolección el grupo focal.

La cuarta investigación analizó las variables de territorio, inclusión y currículum en base a la población y muestras del Valle de la Punilla, Córdoba. Se realizó en escuelas comunes primarias de gestión estatal y privada (en total seis instituciones). El tipo de estudio seleccionado fue de tipo cualitativo y la técnica de recolección de datos utilizada fue la observación participante y la entrevista.

La quinta investigación analizó las variables de Inclusión educativa, necesidades educativas especiales y escuelas inclusivas tomando como población y muestra al Valle de la Punilla, Córdoba. Se realizó en escuelas comunes primarias de gestión estatal y privada (en total seis instituciones). El tipo de estudio realizado fue de tipo cualitativo y la técnica de recolección la observación participante y entrevista.

La sexta investigación analizó las variables de Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, escuelas inclusivas e Integración escolar. Tomó como población y muestra a la Argentina realizando un estudio cualitativo y utilizando como técnica de recolección de datos la observación participante y entrevista.

La séptima investigación analizó las variables de Inclusión educativa en contextos internacionales y nacionales, tomando como población y muestra a América, realizando un estudio de tipo cualitativo y la técnica de recolección utilizada fue la observación participante y entrevista.

La octava investigación analizó las variables de Inclusión educativa y Educación. Discapacidad, tomando como población y muestra a América Latina y realizando un estudio de tipo cualitativo, utilizando como técnica de recolección de datos la observación participante y entrevista.

3. Planteamiento del problema

En los últimos años, las “propuestas pedagógicas de inclusión de los niños con discapacidad auditiva” se han convertido en un segmento de investigación en materia educativa. Los establecimientos educativos que llevan adelante estas propuestas evidencian dificultades en su implementación. Por lo que analizando las políticas educativas vigentes, hacemos especial foco en las propuestas pedagógicas acordadas, los recursos, las configuraciones de apoyo implementadas tanto exitosas como fallidas, el compromiso de los actores involucrados, las teorías que fundamentan las prácticas en contextos reales y posibles.

Las razones y las consecuencias de estas propuestas pedagógicas se ha centrado en medidas objetivas que estudiarán planteamientos de la educación inclusiva como propuesta a partir de los derechos humanos y del niño/a necesarias para llevar a cabo una propuesta educativa exitosa.

Diversas estadísticas sobre la inclusión y sus propuestas expresan mediante el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED,2013) de la Unesco realizó un relevamiento de la situación en Argentina, y concluyó que del total de 141.627 estudiantes con discapacidad matriculados, unos 61.552 estaban matriculados en escuelas regulares/comunes y que 80.075 lo estaban en escuelas especiales; es decir un porcentaje del 56% no estaba incluido en el sistema regular. Dentro de las 2.176.123 personas (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad -ENDI-, año 2006) de las cuales la discapacidad auditiva que constituye el 18%, esta se equivalen a un 86,6% de dificultades auditivas y un 13,4% corresponden a sorderas.

En la educación de nivel, estas nuevas formas de inclusión a veces se caracterizan como una opción de las distintas aristas, antecedentes, políticas públicas, estrategias y prácticas educativas con el fin de establecer propuestas inclusivas que involucren a cada sujeto. Para obtener una comprensión más completa de por qué los niños que son partícipes de estas trayectorias educativas, requiere una investigación cualitativa en profundidad. Centrarse en las experiencias de los niños puede ayudar a desarrollar teorías más sólidas, en la participación, la presencia y el éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes, precisa de

la detección y eliminación de barreras y por último poner mayor énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginalización o exclusión.

Este proyecto tiene como objetivo comprender mejor las experiencias de los niños con discapacidad auditiva incluidos en la educación de nivel . Se utilizarán métodos cualitativos para obtener una visión profunda de las motivaciones y percepciones de las 12 docentes de apoyo a la inclusión que llevan a cabo las propuestas pedagógicas de inclusión. Estos datos se contextualizarán con una revisión de las propuestas educativas de niños con discapacidad auditiva y su implementación en escuelas de nivel primario (Schorn, 2008)

Pregunta de Investigación: ¿Cómo debe ser la propuesta pedagógica de inclusión para niños con discapacidad auditiva en el nivel primario? ¿Cómo se implementa la propuesta en dichas escuelas?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General:

Analizar las propuestas educativas de inclusión de niños con discapacidad auditiva y su implementación en escuelas de nivel primario en el partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires.

4.2 Objetivos específicos:

Conocer las propuestas de inclusión educativa actuales de alumnos con discapacidad auditiva del partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires.

Nombrar y analizar los dispositivos básicos necesarios para llevar a cabo la inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva del partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires.

Investigar si las políticas educativas inclusivas actuales garantizan las prácticas educativas en las escuelas primarias del partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires.

5. Método

5.1 Diseño

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo y diseño Teoría fundamentada para descubrir los patrones que subyacen en los datos (INDEC,2010) y así establecer cuál pudo ser el origen de las problemáticas y debilidades de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva en el nivel primario.

5.2 Participantes

La población seleccionada para la investigación fueron docentes de apoyo a la inclusión de niños con discapacidad auditiva que concurren a las escuelas primarias del partido de Tres de Febrero y que se encontraban bajo proyecto de inclusión escolar con escuela especial de gestión estatal E.E.E N° 503. Participaron en ella 12 docentes de apoyo a la inclusión de género femenino y de un rango etario desde los 35 a 45 años de edad.

5.3 Herramientas de recolección de datos

Se utilizó la entrevista como instrumento de medición ya que es una herramienta que se caracteriza por la recolección de datos de fuentes primarias (docentes de apoyo a la inclusión) que se encuentran trabajando en campo a través de la intervención directa. Se les realizaron preguntas con el objetivo de recaudar información acerca de la temática planteada.

Con respecto al primer eje se preguntó: ¿A qué se denomina Educación Inclusiva y en qué principios se basa?

Segundo eje: ¿Qué es la Propuesta Pedagógica de Inclusión? ¿Cuales son los recursos para llevarla a cabo?

Tercer eje: ¿Cuales son las características de la discapacidad auditiva?

Cuarto eje: ¿Qué tipo de configuración y estrategias pueden llevarse a cabo?

Quinto eje: ¿Los docentes de educación común están preparados para la atención de niños con discapacidad auditiva?

Sexto eje: ¿Educación inclusiva para todos?

5.4 Procedimientos

Para el procedimiento se utilizará la Teoría fundamentada a partir de los datos obtenidos en las entrevistas individuales realizadas a los actores involucrados en su contexto natural y se realizará un enfoque narrativo ya que a través de los relatos y/o respuestas podremos conocer e interpretar las experiencias del entrevistado. La recolección de datos se realizará por muestreo no probabilístico ya que la población seleccionada es la de aquellos niños con discapacidad auditiva que concurren a escuelas primarias y que se encuentran bajo proyecto de inclusión en el partido de Tres de Febrero.

Se realizó en los meses de Julio y Agosto, anunciándose a los participantes que se realizaría una pequeña investigación y observación acerca de los Proyectos de Inclusión. Se transmitió tranquilidad de que no iba a tener una valoración subjetiva sobre los desempeños de cada uno, es decir, no tendría carácter evaluador. Se recurrió personalmente a la institución pidiendo una reunión con el equipo directivo para informar acerca del motivo por el cual me presente y pidiendo la autorización correspondiente para realizar las entrevistas a los docentes de apoyo a la inclusión que pertenecen al servicio de sordos e hipoacúsicos y que trabajan en el nivel primario.

La directora me citó al lunes siguiente, momento de reunión de los D.A.I en planta para poder conversar con ellos y comenzar con las entrevistas. Se explicó el motivo de la entrevista y los docentes accedieron a realizarla iniciándose un momento de reflexión acerca de la temática. Las entrevistas duraron tres lunes del mes de agosto y tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos cada una.

6. Resultados

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar las diferencias entre los que piensan los participantes acerca de la educación inclusiva no se encontraron diferencias significativas ya que 10 de los 12 concuerda en que los principios de la inclusión educativa se basan en la igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños a recorrer su trayectoria escolar en una escuela común, los padres eligen la escuela para sus hijos y la escuela tiene la obligación de matricularlos y brindarles la atención que cada alumno requiera. Todos los entrevistados coinciden 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, edificios, materiales, personal docente calificado, docentes de educación especial y por supuesto acompañamiento familiar.

Esto queda claro en la respuesta dada por una de las participantes, quien opina que: “la educación es un derecho para todos los neños pero no todos cuentan con las mismas oportunidades para acceder. Principalmente porque hay un sistema con docentes que no son formados por los profesorados para atender la diversidad. Van a buscar al alumno ideal que nunca encuentran y se frustran o enojan” (C. Pavón, comunicación personal 16 de Julio de 2019). Otra de las participantes, en la misma línea de la anterior, informa que “llegó el primer día de clases con los neños y me encuentro un niño que no escucha, con audífonos y yo me acabo de recibir nunca tuve experiencia con eso. No sé qué hacer y me genera mucha ansiedad no saber cómo manejar las situaciones que se me presentan. El gabinete no me ayuda mucho con la situación y me siento muy sola”. (B. Almada, comunicación personal, 12 de Agosto de 2019).

Conforme al primer eje “A que se denomina educación Inclusiva y en qué principios se basa”, 10 de los participantes coincidieron de forma significativa en lo que respecta a las valoraciones acerca del proceso educativo inclusivo como un espacio de derecho de los alumnos de todas las discapacidades a acceder a una currícula pensada en sus necesidades particulares, 2 estaban en desacuerdo con que se cumplimentara dicho derecho. Lo cual se puede evidenciar con la respuesta de una de las participantes la cual afirmó “es imposible, las docentes no se abren al trabajo”, es muy difícil lograr la inclusión real, existe falta de recursos y formación para que se cumplan con calidad los derechos de los neños”.

Conforme al segundo eje “Que es la Propuesta pedagógica de Inclusión y cuáles son los recursos para llevarlo a cabo” Las totalidad de las personas entrevistadas al llegar a este punto desarrollaron un concepto más elaborado refiriéndose al mismo como “adecuación de la propuesta docente general a las necesidades particulares de sus alumnos, que requiere un proceso de construcción conjunta” inmediatamente comenzaban a expresar mayoritariamente que parecía convertirse en una especie de utopía y que lo desarrollaban en soledad y que era una lucha incansable por lograr cambios en la práctica docente diaria en las escuelas de nivel. Citando a una entrevistada “no se logra nada, la maestra hace “como si” pero no está pensando en lo que hace y soy una amenaza para ella” (L. Martelli, en comunicación personal el 17 de Julio de 2019).

El recurso más aclamado por los entrevistados en casi un 90% era el tiempo y los espacios de intercambio. Lo cual se puede evidenciar en una de las entrevistadas que expresaba “es esencial lograr espacios flexibles de trabajo como parejas pedagógicas que les permita intercambiar y pensar herramientas y acuerdos más sólidos. Yo no soy “ni de aquí ni de allá” (risas)” (L. Micciulo, en comunicación personal el 17 de Julio de 2019)

Conforme al tercer eje “Características de la Discapacidad Auditiva” expresaba como característica “son más visuales” y mostraban como punto esencial las diferencias de adquisición de la lengua oral y la comprensión de la misma. Un punto que marcaron 4 de los entrevistados era la barrera lingüística de padres que no lograban comunicarse en sus casas con niños y niñas con discapacidad auditiva y que su único espacio de aprendizaje formal y no formal comenzaba y concluía en la escuela y que a esta la refieren como una característica. Lo cual se puede observar en la respuesta de un entrevistado “le pido que me traiga el cuaderno y me queda mirando, tengo que mostrarle que quiero y recién me entiende y me lo trae. No aprendí LSA me es muy difícil, nosotros señalando nos entendemos” (H. Cespa, comunicación personal, 17 de Julio de 2019).

Conforme al cuarto eje “Tipos de configuraciones y estrategias que pueden llevarse a cabo” la mayoría de las entrevistadas coincidieron en que las configuraciones eran adaptaciones en la redacción y el vocabulario utilizado y otro recurso mencionado mayoritariamente era el uso de imágenes y recursos visuales de todo tipo. Las estrategias posibles eran sugerencias a docentes y equipos de la institución así como orientaciones familiares para el desarrollo de mejoras en la comunicación intrafamiliar. Lo cual se puede evidenciar en la respuesta de dos entrevistadas que expresan “me ayuda mucho usar material concreto, cuando le muestro que se puede trabajar mejor” (A. López, comunicación personal, 5 de Julio de 2019); la otra entrevistada refiere “tengo que ser muy clara cuando quiero hablar con ella, no puedo dar vueltas voy a lo concreto y usando palabras fáciles y si tengo cerca lo que necesito también se lo muestro” (P. Vittorioso, comunicación personal 6 de Julio de 2019).

Conforme al quinto eje “Los docentes de educación común están preparados para la atención de niños con discapacidad auditiva” el 100% de los entrevistados estaban de acuerdo en que dependían de la buena voluntad de las docentes de nivel y que no contaban con los recursos necesarios para enfrentar la educación de una persona con discapacidad auditiva. Los entrevistados referencian que los propios docentes del nivel les dicen “en el profesorado

no me dijeron nada de esto” o “yo no estudié para esto” que requería de gran trabajo vincular con los mismos para lograr cierta apertura a intentar sugerir o modificar la práctica diaria. Lo cual se puede evidenciar en la respuesta de una entrevistada que expresa “todo el tiempo los docentes me plantean que no están preparados para “ayudar” a un nene sordo, que no vieron nada de eso en el profesorado aunque les digas ayuda mucho usar material concreto, se sienten como apocadas frente a la situación” (A. De la Pera, comunicación personal, 6 de Julio de 2019).

Conforme al sexto eje “Educación inclusiva para todos”, los entrevistados mostraron desacuerdo con esta pregunta y todos por unanimidad concordaron que depende del caso y de la trayectoria del mismo. Los entrevistados estaban en desacuerdo con que la educación inclusiva hiciera referencia solo a la educación de nivel y mostraban como apertura a otra mirada, que la educación especial también era inclusora y que lo mejor era no pensar en especial o nivel sino en el mejor escenario educativo para el caso particular contemplándolos de forma integral. Para evidenciar esto un entrevistado manifestó “teníamos un alumno que corría por los pasillos y se golpeaba contra todo, a veces éramos 5 y no podíamos pararlo, ahí para mi lo importante es pensar algo que realmente lo contenga, no ponerlo en la escuela como si no importaran las consecuencias” (L. Campos, en comunicación personal 6 de Julio de 2019).

7. Discusión

El objetivo general de este estudio fue “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, partido de Tres de Febrero.” Los resultados encontrados muestran 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, edificios, materiales, personal docente calificado, docentes de educación especial y por supuesto acompañamiento familiar.

De lo anterior se puede concluir que los principios de la inclusión educativa se basan en la igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños a recorrer su trayectoria escolar en una escuela común, los padres eligen la escuela para sus hijos y la escuela tiene la obligación de matricularlos y brindarles la atención que cada alumno requiera, por lo que su falta no garantiza una educación de calidad.

Esto podría deberse a que para trabajar con la inclusión y desarrollar modos de facilitar a los estudiantes con discapacidad el acceso al currículo general, durante los primeros años se suele centrar en ayudarles a adaptarse o “ajustarse” a sí mismos, superando sus discapacidades, con el fin de aprender siguiendo el currículo ordinario.

Dice Baquero (2001) “la educabilidad, la entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Sostentaron estos argumentos trabajado en otros sitios siendo necesario ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos que se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar "común" pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial estrategias integradoras. El aprendizaje se produce en situación, en ella, se producen los cambios como desarrollo, aprendizaje o fracaso, llegando a nuevas formas de comprensión y participación.

Sobre las características del dispositivo escolar: entendemos a la escuela como dispositivo, en ella se genera una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones, etc. lo dicho y lo no dicho. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos.(Baquero,2007) Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene una función estratégica.

Un dispositivo una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste. Estos elementos están presentes en toda situación escolar, y fueron referidos por las docentes entrevistadas visibilizando que aquellos escenarios que los desafían, pareciera que “ponen en riesgo” la Educabilidad.

Creemos que si bien, la práctica docente, debería brindar contextos de aprendizaje variados y estimulantes para favorecer el desarrollo multidimensional de los niños, los resultados encontrados muestran que es necesario empaparse de las historias de vida de los estudiantes para darles la oportunidad de pensar nuevos contextos, nuevas posibilidades. Para

otorgar (desde la escuela) el desafío de que en el futuro sean capaces de transformar la realidad o de enriquecerla con sus potencialidades.

Pensar a los niños como personas multidimensionales responsabiliza al sistema educativo a brindar contextos educativos que atiendan a las inteligencias múltiples (Gardner, 1996). Brindar espacios acotados de aprendizaje puede hacer perder de vista potencialidades que están ocultas y que así permanecerán en ausencia de espacios creativos.

Como sostiene el autor Huertas (2009), darles a los niños opciones, los ayuda a autorregular la propia práctica, los hace más comprometidos y motiva el aprendizaje. Cambiar la posición, de receptores, a protagonistas de sus procesos, provoca un vínculo legítimo que favorece el aprendizaje. Además, al secuenciar las tareas podemos brindar espacios que activen la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

En general, los grupos de trabajo áulico son grupos heterogéneos y, frente a esto, activar las zonas de desarrollo próximo es un reto (Vigotsky, 1991). Pero al contar con opciones variadas puede ser un gran estímulo para quienes necesitan ayuda y quienes pueden brindarla. Por eso, generar espacios atendiendo la heterogeneidad nos permite enriquecer las cualidades de quienes aprenden.

El trabajo cooperativo activa la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1991), genera vínculos interpersonales mediados por el aprendizaje, favorece el diálogo y por ende la escucha, propicia el debate y brinda la satisfacción de poder construir o resolver juntos la actividad, es decir, entre todos. Y cada uno, desde sus particularidades, puede llegar al objetivo que fue planteado.

El trabajo cooperativo favorece el desarrollo de la motivación frente al aprendizaje ya que al formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumentan las expectativas del niño.

En el afán de proponer espacios diversos, es importante no perder de vista que cada actividad está pensada para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Allí es donde la creatividad se pone en marcha teniendo en cuenta que el adulto es quien centra el proceso, lo conduce, lo guía. Propiciando la curiosidad, la utilidad, la autonomía y la autorregulación, dando indicaciones claras y acompañando a los niños, colaborando y gestionando los tiempos de aprendizaje.

Sin embargo, también los entrevistados acordaron que su enfoque era demasiado limitado. Eclipsaba el papel crítico que tiene el entorno a la hora de determinar a quién se

considera o no una persona “discapacitada”. A finales de los años 80 se trasladó el enfoque hacia el propio currículo y sus limitaciones al plantearse una cuestión importante: ¿Cómo estas limitaciones “incapacitan” a los estudiantes?

Este giro en el enfoque condujo a una simple, aunque profunda, conclusión: el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes.

A principios de los años 90’ diversos estudios comenzaron a investigar, desarrollar y articular los principios y prácticas de las Propuestas de Inclusión (García Martínez, 2012). Con el paso del tiempo se llegó a comprender que el aprendizaje implica un desafío específico en el área concreta en la que va a producirse, y para que esto ocurra se considera necesario eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios (Ausubel, 1983). Por tanto, más allá de focalizarse en el mero acceso físico al aula, se centran en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje.

Autores como Huertas (2009) desarrollaron investigaciones que sostienen que el objetivo de la educación en el siglo XXI no consiste simplemente en el dominio de los contenidos del conocimiento o el uso de nuevas tecnologías. Consiste también en el dominio del propio proceso de aprendizaje. La educación debería ayudar a pasar de aprendices noveles a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con respecto al primer eje “Educación inclusiva y los principios en los que se basa” concluimos que en los ambientes de aprendizaje, como colegios, la variabilidad individual es la norma y no la excepción. Cuando los currículos son diseñados para atender la media imaginaria no se tiene en cuenta la variabilidad real entre los estudiantes. Estos currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos los estudiantes unas oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con distintas capacidades, conocimientos previos y motivaciones, que no se corresponden con el criterio ilusorio de “promedio”.

En función del segundo eje “que es la Propuesta pedagógica de Inclusión y cuáles son los para llevarlo a cabo” sustentaron estos argumentos que al hablar de la Propuesta pedagógica todos los docentes coinciden que varía de acuerdo al tipo de pérdida, momento de la pérdida auditiva (nacimiento, antes o después de la adquisición del lenguaje), a la estimulación recibida a través de tratamientos, a las características particulares de cada alumno.

Los recursos necesarios para llevar a cabo una propuesta pedagógica de inclusión muchas veces no son realizados en coparticipación y que resulta trabajoso poder realizar cambios en las prácticas docentes, pero con un trabajo participativo se logran modificaciones y reflexiones interesantes.

Existen características variadas en la incorporación de las Propuestas de inclusión en las escuelas de nivel debido a las diversificaciones de las mismas y en las dinámicas institucionales así como necesidades reflexivas en cada una de ellas.

Las familias cumplen roles primordiales en las características del proceso incluso en las trayectorias educativas.

Estas propuestas requieren de flexibilización y análisis. Las docentes refieren que es posible observar que pocas personas tienen adquirido el conocimiento básico de las características auditivas de las personas con dificultades de hipoacusia y sordera. Se manifiestan varias situaciones donde los actores institucionales no logran adquirir la dimensión de la situación y las modalidades de aprendizaje y recepción de la información de los niños con estas características.

Manifiestan realizar talleres dentro de la institución para crear mayor concientización así como pequeños apuntes para los docentes con orientaciones metodológicas para mejorar sus prácticas. Se envían por escrito dentro del Propuesta Pedagógica Individual y se realiza de forma individual en cada visita de la docente de apoyo para la inclusión. La mayoría de los entrevistados coinciden que el rol del docente común es primordial para poder llevar a cabo una propuesta educativa de inclusión. Algunos opinan que no poseen las herramientas necesarias para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales ya que desconocen las patologías y las necesidades que derivan de la misma.

En función al tercer eje “características de la discapacidad auditiva” los entrevistados argumentan acerca de la forma de aprender o acercarse al conocimiento y centran las diferencias en las formas lingüísticas de acceso al conocimiento. Se concluye que una importante mayoría de las entrevistadas tiene en cuenta las características orgánicas o de acceso al conocimiento como ya nombramos anteriormente.

En cuanto al cuarto eje “Tipos de configuraciones y estrategias que pueden llevarse a cabo” Las docentes entrevistadas refieren que es una tarea compleja confeccionar las configuraciones de apoyo con anticipación. Es necesario retirar varias veces la necesidad del material y evaluaciones con antelación para lograr una mejor producción de estrategias de acercamiento del contenido acordes con la necesidad particular del alumno.

Conforme al quinto eje “los docentes de educación común están preparados para la atención de niños con discapacidad auditiva” se concluye que el sistema educativo no está preparado aún para albergar a la diversidad. En consecuencia, se concluye que son necesarias políticas educativas que abarquen las necesidades de los alumnos desde un lugar más calificado. Se observó a lo largo de este estudio que existen variedades de políticas educativas que contemplan las necesidades de los alumnos dentro del sistema educativo, sin embargo, aún no se ha logrado una implementación efectiva que albergue las particularidades emergentes.

Por último el sexto eje “Educación inclusiva para todos” todos los docentes de apoyo a la inclusión tienen una antigüedad mínima en el cargo de 10 años, todos consideran que la inclusión educativa, hasta el año pasado denominada integración es maravillosa siempre que cuente con los dispositivos necesarios para llevarla a cabo y que no todos los alumnos pueden estar incluidos, ya que de acuerdo al diagnóstico y necesidades sería prudente analizar cada caso en particular y proveer de cambios de estrategia acordes a las necesidades individuales.

Todas las docentes adhieren que no es para todos todo el tiempo y en todas las situaciones. sino que es importante analizar y priorizar el bienestar del niño y del grupo donde se encuentra incluido.

Se concluye en este estudio que es necesaria para la “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario del partido de Tres de Febrero” una mirada holística de las necesidades, materiales y condiciones para que dichas trayectorias educativas sean más enriquecedoras. Entre ellas está la de sortear la gran problemática de la vorágine diaria para los procesos de reflexión y capacitación de los actores intervinientes.

8. Conclusiones

La presente tesina tuvo como objetivo “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, partido de Tres de Febrero”, centrada en la inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario, específicamente en el partido de Tres de Febrero es de analizar la realidad de la inclusión educativa de estos niños en las escuelas para detectar las fortalezas y debilidades que se presenten a fin de promover prácticas educativas eficaces. Por lo que fue necesario poder observar, la dificultad que existe para asegurar y garantizar los derechos de los niños y niñas con discapacidad y la concreción de su inclusión pedagógica y social.

Para demostrar esto iniciamos con un recorrido por los datos obtenidos por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, que apoyan a la creación de políticas públicas que sostengan a la inclusión en países en desarrollo. Realizando un análisis de la situación dentro de nuestro país en materia estadística recolectamos datos publicados por la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad -ENDI- a cargo del INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo de Argentina), en el año 2006, constituyendo que el 18% del total de las personas con discapacidad cuentan con una discapacidad de origen auditivo.

Continuamos con un recorrido por los métodos de enseñanza más primitivos que fueron dando origen al formato educativo que conocemos partiendo de sus inicios religiosos y estatales. Para luego en el siglo XVI, durante la reforma Luterana que estableció escuelas que enseñaban sobre conocimientos como literatura, aritmética, entre otras. En el contexto histórico argentino durante este siglo y hasta el XVIII las órdenes religiosas se encargaban de la tarea de enseñanza y mediante la sanción de la Ley 1420 se extendió a un porcentaje mayor de la población nacional arribando a la Ley Nacional de Educación vigente la 26.206 que expresa como fines de la educación: calidad educativa; igualdad de oportunidades; educación integral; acceso al mercado laboral y a estudios superiores; formación ciudadana respetar la

diversidad cultural; garantizar los derechos del niño; garantizar la permanencia; propuestas pedagógicas para personas con discapacidad y combatir la discriminación (Ley Nacional de Educación 26.206,2016).

Fue necesario para demostrar esto hacer un paso por la Educación Especial y su historia particular pasando por la institucionalización de las personas con discapacidad hasta la concepción actual de la Inclusión y el fundamento teórico que la sustenta como una forma diferente de entender a la discapacidad sustituyendo la idea del déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona (Sanchez, 2011).

Siendo necesario explicitar las construcciones de las propuestas educativas y cuales son los modelos para concretarlas, es decir, las configuraciones de apoyo y didácticas y los diferentes recursos con los que debe contar una persona con discapacidad auditiva en su trayectoria pedagógica individual a fin de asegurar una implementación de la inclusión pedagógica y su derecho a la calidad de la misma en corresponsabilidad con todos los actores intervinientes (escuela de nivel, escuela especial, intérpretes, docentes de apoyo a la inclusión, equipos de orientación escolar, familia, entre otros).

Definitivamente observamos que era necesario transformar la praxis docente sobre la condición de la diversidad funcional auditiva, sus necesidades y métodos de abordaje, así mismo dotarlos de estrategias de enseñanza y aprendizaje por medio de un taller teórico-práctico donde ellos mismo puedan diseñar una planificación acorde a estos estudiantes, para lograr posibles mejoras en el rendimiento escolar de ellos. Cuando se realizó la etapa de diagnóstico donde se hizo uso de instrumentos recolección de la información entre ellos se emplearon registros anecdóticos, observaciones y entrevista semi-estructuradas, cuya información fue analizada para la posterior planificación de los tópicos del taller que permitieran lograr la intencionalidad principal de este estudio. En el análisis de de las entrevistas se aplicó una categorización por tópicos según se fuesen dando durante el discurso, y en cuanto a los registro anecdóticos y las observaciones donde se aplicó un análisis general de todo lo observado y planteado.

El objetivo de esta investigación es el de analizar y conocer las propuestas educativas inclusivas actuales en niños con discapacidad auditiva en escuelas de nivel primario del partido de Tres de Febrero, por lo que los datos obtenidos nos fueron mostrando las dificultades que existían en la implementación de las propuestas para estos niños. Por lo que

analizando las políticas educativas vigentes, hacemos especial foco en las propuestas pedagógicas acordadas, los recursos, las configuraciones de apoyo implementadas tanto exitosas como fallidas, el compromiso de los actores involucrados, las teorías que fundamentan las prácticas en contextos reales y posibles.

Las razones y las consecuencias de estas propuestas pedagógicas nos abren nuevos interrogantes de cómo deben ser estas propuestas y si realmente se cuenta con lo necesario para su implementación que se acerque a lo propuesto por el marco legal vigente. Es decir, si las políticas educativas inclusivas actuales garantizan las prácticas educativas en las escuelas primarias del partido de Tres de Febrero.

Ante este escenario todos los participantes entrevistados refirieron que las instituciones no estaban preparadas para albergar la diversidad y la construcción de un “alumno ideal” que difiere con este “alumno real” y sus características particulares derivadas de su discapacidad, así como la falta de construcción colectiva para enfrentar cambios en la dinámica y práctica institucional, alegando como primer enemigo la falta de tiempos para lograr estos acuerdos. De lo anterior se puede concluir que los principios de la inclusión educativa se basan en la igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños a recorrer su trayectoria escolar en una escuela común, los padres eligen la escuela para sus hijos y la escuela tiene la obligación de matricularlos y brindarles la atención que cada alumno requiera, por lo que su falta no garantiza una educación de calidad.

Dando respuesta a la pregunta de investigación inicial de ¿Cómo debe ser la propuesta pedagógica de inclusión para niños con discapacidad auditiva en el nivel primario? ¿Cómo se implementa la propuesta en dichas escuelas? Se concluye en este estudio que es necesaria para la “La inclusión educativa de niños con discapacidad auditiva en el nivel primario del partido de Tres de Febrero” una mirada holística de las necesidades, materiales y condiciones para que dichas trayectorias educativas sean más enriquecedoras. Entre ellas está la de sortear la gran problemática de la vorágine diaria para los procesos de reflexión y capacitación de los actores intervinientes. Entiendo que aún es necesario poder profundizar los principios de la inclusión, sobre todo, desde aquellas instancias del poder que modelan las condiciones a través del diseño de políticas públicas, haciendo explícito el lazo permanente entre el Estado y los ciudadanos y la reconfiguración de la discapacidad como una categoría política y social.

Referencias

- Angel Obando, F. R., Casas Monsegny, A. M., Gómez Gómez, O., Guzmán Mellado, A., Pérez Arana, M. T., Restrepo Arias, C., & Zuluaga Gómez, J. A. (2006). *Audiología básica. Fonoaudiología*.
- Aparicio, J. J., & Rodríguez Moneo, M. (2004). *Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM*.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Azcoaga, J. E. (1979). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Librería "El Ateneo" Editorial.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha* (Cuadernos de pedagogía N 9). *Argentina: Universidad Nacional de Quilmes*.
- Baquero, R. (2007). Del "Efecto Abuela" al "Efecto Suegra": la ZDP como Producción de Posibilidad". *Revista 12 (ntes)*, (17), 2-3.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J., & Ferreiro, E. (1992). *Texto Piaget-Vygotsky. Contribuciones para replantear el debate*.

de los Derechos Humanos, D. U. (2003). Declaración Universal de los Derechos humanos.
Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe>.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la educación especial*. Noveduc.

Dellepiane, A. M. (2005). *Los sujetos de la educación: la reconstrucción del yo como retorno de una ilusión*. Lugar Ed.

Dirección General de Cultura y Educación (2016) Circular Técnica N°1 *De la Integración como portadora de sentidos a la inclusión con apoyos como garantías de derechos*.

La Plata: Dirección de Educación Especial - Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular_tecnica_1_16_inclusion_integracion.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Educación para la inclusión. Determinación de áreas críticas. Un instrumento para la acción*. La Plata: Dirección

de Educación Especial - Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de:
http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraSerie/libro_inclusion.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2011) Documento de Apoyo N°7: Orientaciones para la elaboración de planes pedagógicos individuales para alumnos con

discapacidad en proyectos de integración. La Plata: Dirección de Educación Especial - Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento_de_apoyo_7.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Resolución N°782 sobre acompañantes/asistentes externos*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://abc.gob.ar/primaria/node/%251/Normativa?page=1>

Echeíta, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.

Gómez, O. (2006). Audiología básica. *Universidad Nacional de Colombia*, 67-68.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. editorial Gedisa.

Fundación UNICEF-Comité Español (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Recuperado de: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20se%20convirti%C3%B3%20en,20%20pa%C3%ADses%2C%20entre%20ellos%20Espa%C3%B1a.&text=El%2020%20noviembre%20se%20celebra,20%20de%20noviembre%20de%201989.>

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

García, V., Aquino, S., Izquierdo, J., & Santiago, P. (2015). Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas.

Gardner, H. (2006). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva* (No. 159.95 G171n Ej. 1). Paidós,.

Gardner, H. (1997). *Mente no escolarizada*. Paidós.

- González Martín, N. (2008). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 8, 527-540.
- Gutierrez Zuluaga, I. (1968). Historia de la educación. *Ed. Nancea, SA de ediciones. Madrid.*
- Herrera Fernández, V. (2017). Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales.
- HUERTAS, J. A. (2004). Motivación y aprendizaje. *Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.*
- Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1.
- Lledó Carreres, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva.
- Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa:¿ De qué se excluye y cómo?.
- Naciones unidas. (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York Recuperado de:
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Sandra, N. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. *Homo Sapiens. Rosario, Argentina.*
- ONU (2006). Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pantano, L. (1987). *La discapacidad como problema social: un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. *Visiones y revisiones de la discapacidad*, 73-97.
- Pantano, L. (1993). La discapacidad como problema social. (1993). *Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Editor.*
- Piaget, J., & Petit, N. (1986). *Seis estudios de psicología*. Barral.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Pozo Municio, I. (2000). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. *Madrid: Alianza.*
- Puiggrós, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Riviere, A. (1983). ¿ Por qué fracasan tan poco los niños?. *Cuadernos de pedagogía*, 104, 7-12. Recuperado de: <http://marcelomazza.blogspot.com/2011/05/riviere-por-que-fracasan-tan-poco-los.html>
- Rockwell, E. (1986). Acercamiento a la realidad escolar. *Rockwell E. y Mercado R. La escuela lugar de trabajo docente, México. DIECINVESTAV-IPN (Cuadernos de Educación DIE).*
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Rosato, A. (2020). *Discapacidad E Ideología De La Normalidad. Desnaturalizar El Déficit*. Novedades Educativas.

Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe

Secretaría de Educación Pública, S. E. P. (2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf.

Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva, ¿cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.

Silvestre, N., & Benach, N. S. (1998). *Sordera comunicación y aprendizaje*. Elsevier España.

Schorn, M. E. (2008). *La conducta impulsiva del niño sordo: aportes desde la psicología y el psicoanálisis*. Lugar Editorial.

Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. *Infancia y aprendizaje*, 18(69-70), 85-100.

Valdez, D. (2020). *Ayudas Para Aprender*. PAIDOS MEXICANA (ME).

Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1991). *Pensamiento y lenguaje* (97-115). Barcelona: Paidós.

Anexo

Entrevista:

- 1.¿A que se denomina educación inclusiva?
- 2.¿En qué principios se basa?
- 3.¿ Qué es una propuesta pedagógica de inclusión?
- 4.¿Cuáles son los recursos necesarios para llevarla a cabo?
- 5.¿Qué características posee la discapacidad auditiva?
- 6.¿Qué tipo de configuraciones de apoyo son necesarias en los alumnos de nivel primario?
- 7.¿Qué estrategias pueden llevarse a cabo?
- 8.¿Los docentes de educación común están preparados para la atención de niños con discapacidad auditiva?
- 9.¿Educación inclusiva para todos?

Cuadro 1. Propuesta Pedagógica para la Inclusión (PPI)



Cuadro 2. Dispositivo educativo de inclusión.

