



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad: Arq. Ruth Fische – Rectora -

Autoridades de la Unidad Académica: Lic. Beatriz Labrit

Autoridades de la Carrera:

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar, Mg. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido del/la tutor/a: Lic. Karina Sambataro

N° de Legajo: 25302

Alumna: Ferreyra, L. de los Milagros.

**El desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad
auditiva**

INDICE

	Pág.
Resumen	3
Agradecimientos	4
Introducción	5
I-Marco Teórico	7
1.1- El proceso de lectoescritura	7
1.2-Discapacidad: breve recorrido histórico y definición	11
1.3-Tipos de discapacidad	13
1.3.1-Discapacidad auditiva	14
1.4-Necesidades educativas especiales	19
1.4.1-Necesidades educativas especiales frente a la discapacidad auditiva	21
1.5-Enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva	23
2-Antecedentes	25
3-Planteo del problema	28
4-Objetivos	29
5-Método	30
5.1- Enfoque y tipo de investigación	30
5.2. Participantes	30
5.3. Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos	31
6- Resultados	33
6.1- Estrategias y recursos de enseñanza de la lectoescritura, que implementan docentes con niños y niñas con discapacidad auditiva.	33
6.2-Dificultades que afrontan los docentes de niños y niñas con discapacidad auditiva en la enseñanza de la lectoescritura.	35
6.3-Estrategias y recursos que resultan comunes en docentes	36
7-Discusión de los resultados	39
8-Conclusiones	41
9. Propuestas para un proyecto de trabajo superadoras	42
Referencias	45
Anexo	49

RESUMEN

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva representa un desafío para los docentes. Para llevar adelante esta responsabilidad, se implementan ciertos métodos en la búsqueda de adaptar el proceso de enseñanza a los avances en el conocimiento del aprendizaje y de las propias destrezas que representan la lectura y la escritura. En este sentido, actualmente no existe un método específico para la enseñanza de la lectura y la escritura dirigida a niños y niñas con esta discapacidad. Por ello, en la presente investigación empírica, se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado con 8 docentes a quienes se les consultó mediante un cuestionario on line, con el objetivo de analizar las características de los métodos de enseñanza implementados, así como, las dificultades percibidas por los docentes. Los resultados evidencian predominio del método global natural, con el uso de recursos visuales, gestuales y tecnológicos. Las dificultades reportadas por los docentes se vinculan a características del propio estudiante, su condición de discapacidad auditiva y en las estrategias que se pueden implementar para la enseñanza de la lectoescritura.

Palabras clave: discapacidad auditiva, lectoescritura, estrategias, dificultades.

ABSTRACT

The process of teaching and learning literacy in children with hearing disabilities represents a challenge for teachers. To carry out this responsibility, certain methods are implemented in order to adapt the teaching process to the advances in the knowledge of learning and of the skills that reading and writing represent. In this sense, there is currently no specific method for teaching reading and writing aimed at boys and girls with this disability. For this reason, in this empirical research, the results of a qualitative study carried out with 8 teachers who were consulted through an online questionnaire are presented, with the aim of analyzing the characteristics of the teaching methods implemented, as well as the difficulties perceived by teachers. The results show the predominance of the natural global method, with the use of visual, gestural and technological resources. The difficulties reported by the teachers are linked to the characteristics of the student herself, her hearing impairment condition and the strategies that can be implemented for the teaching of literacy.

Keywords: hearing impairment, literacy, strategies, difficulties

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mis tutores Dr. Edgardo Etchezahar, Mg. Talía Gómez Yepes y la Lic. Karina Sambataro, quienes con sus conocimientos y apoyos me guiaron a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que buscaba.

Quiero agradecer a todos los profesionales que me por brindaron todos los recursos y herramientas que fueron necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación. No hubiese podido arribar a estos resultados de no haber sido por su incondicional ayuda en este año tan particular que todos vivimos.

También quiero agradecer a mis padres, hermano, cuñada y a mis dos grandes amores (Lourdes y Luciano), quiénes acompañaron mis estudios con paciencia, comprensión y solidaridad para lograr este proyecto personal, por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo.

Gracias a mis amigos/as de siempre y de hoy, que han prestado un gran apoyo moral y humano, necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y esta profesión.

Muchas gracias a todos.

1-Introducción

La idea de discapacidad ha variado en la historia de la humanidad. Así, se ha pasado de un modelo de prescindencia que justificaba el infanticidio, a un modelo cristiano basado en la compasión que más adelante dio paso al denominado Rehabilitador, que asumía la discapacidad como una enfermedad, por lo que se le daba un abordaje asistencialista (Palacios, 2008).

No es sino entre los siglos XVIII y XIX que se pasa a una nueva perspectiva de la discapacidad, otorgando una mirada más social. En este contexto, ya la discapacidad no era considerada sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas veces asociadas al propio contexto social. Desde esta perspectiva, la intervención se centró en la actuación social, como responsabilidad colectiva de la sociedad dirigida a implementar modificaciones ambientales que favorecieran la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida.

De esta manera, desde un modelo Multidimensional de la Discapacidad se asume que el funcionamiento individual de una persona estará siempre en correspondencia con el tipo de apoyo que reciba la persona. Por ello, tanto la familia como la escuela se convierten en las principales fuentes de apoyo para brindar una educación oportuna y significativa, en la que sea acogidos todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales (UNESCO, 1983).

Una de las principales funciones de la educación es ocuparse del proceso de lectoescritura y posterior alfabetización en los niños, independientemente de su condición. Se asume que la lectura y escritura, constituyen destrezas fundamentales para la plena inserción social del individuo en la sociedad, pues le permite acceder al conocimiento, aprender a aprender y utilizar estas destrezas para su vida cotidiana. Tal como señala Díez (2000) el aprendizaje de la lectura y escritura representa uno de los principales desafíos de la escuela, por tratarse de dos actividades muy complejas que requieren el desarrollo paralelo tanto de procesos cognitivos como afectivo-sociales.

En su proceso de aprendizaje de la lectura, los niños oyentes establecen conexiones entre el lenguaje escrito y el oral, identificando la escritura alfabética como códigos emparentados, en este sentido, cuentan con ciertas características que les permiten esta relación entre ambos (Bravo 1995). Esto permite identificar la dificultad que afronta el niño con discapacidad auditiva al aprender al leer, pues las dificultades en la adquisición del lenguaje oral vinculado a la sordera impactan significativamente en el proceso de adquisición de la lengua escrita. De esta manera, los niños sordos, especialmente los que presentan una pérdida auditiva severa o profunda, previa a la adquisición del lenguaje, evidencian mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que los niños oyentes (Marscharck 1997).

Diversos estudios demuestran que la habilidad lectora es mucho menor en alumnos con discapacidad auditiva que en estudiantes oyentes (Musselman,2000;Lissi et al. 2003). Estos estudios reportan que los niños sordos se mantienen por debajo de lo esperado para su edad, en los aprendizajes de la lectura y la escritura, mostrando dificultades en la adquisición de habilidades de lectura funcional. Se trata de una situación vinculada a que este aprendizaje implica la adquisición de una segunda lengua y esto reviste complejidad, por lo que los autores suelen referirse a ello como bilingüismo en los niños y niñas sordas (Vallejos, 2016).

De esta manera, los métodos que deben ser empleados por los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura con niños y niñas con discapacidad auditiva deben ajustarse a las características propias de esta condición, adoptando estrategias que faciliten este proceso. No existe un único método para ello. Por esta razón, en el presente trabajo se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que emplean los docentes para llevar adelante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son los resultados que vienen logrando con la implementación de dichos métodos?

1-Marco Teórico

1.1-El proceso de lectoescritura

Leer y escribir son actividades muy complejas que requieren el dominio de una serie de destrezas. Ambas actividades son necesarias en la vida de cualquier persona y son procesos interpretativos, ya que a través de la lectura y la escritura se construyen diferentes significados (Linan-Thompson, 2012). La meta: aprender para leer, leer para aprender. USAID, Proyecto Reforma Educativa en el Aula.

A través de la lectura y la escritura construimos y ampliamos nuestro conocimiento acerca del mundo que nos rodea. Es muy difícil dividir estas en procesos más pequeños sin que pierdan el sentido que tienen, debido a que son actividades muy complejas en las que se exige un proceso cognitivo de elaboración de hipótesis.

El aprendizaje de la lectura y la escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando. Por otra parte, supone adquirir una de las capacidades básicas en la que descansa la sociedad y la cultura que nos ha tocado vivir (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990: 101)

Desde una perspectiva constructivista se considera a la lectura y la escritura dos actividades muy relacionadas, que desde la educación deben abordarse de una forma global para poder así garantizar el significado y la comprensión de ambas (Pereira, 2016). Uno de los objetivos fundamentales que tiene la lectoescritura es poder favorecer a las personas nuevos canales de comunicación. Así, Diez (2000) señala que “La lectoescritura tiene un carácter marcadamente social e interactivo, puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado” (p. 11).

Desde este modelo se considera el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso global donde se interpretan los significados. Enseñar a leer y a escribir es uno de los aspectos fundamentales y objetivos básicos del currículum.

Hoy en día existen diferentes métodos que enseñan a los pequeños a leer y escribir; pero en la gran mayoría de ellos, según Peso y Villarubias (1989), la transmisión de

conocimientos va del profesor hacia al alumno y, el interés y la motivación, es de carácter extrínseco.

Se entiende el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el que el niño tiene un papel activo con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. El docente debe ayudar a su alumno a que comprenda la realidad, educando su pensamiento. En cuanto al proceso de lectoescritura encontramos diferentes etapas en las que los pequeños van evolucionando y, es necesario que el docente tenga dicho conocimiento para saber en qué etapa se encuentra su alumno (Flores & Martín, 2006). A continuación, se presentan de manera resumida las diferentes etapas que se identifican en la lectoescritura, según Teberosky (1989):

Escrituras Presilábicas

Dibujo: Escribir el nombre del objeto es el objeto mismo.

Escrituras indiferenciadas: Igual serie de grafías, sea cual sea el enunciado que el niño propone escribir. Marcas gráficas que simulan la escritura (garabatos, letras inventadas, letras conocidas).

Escrituras diferenciadas: En objetos distintos, escrituras diferentes. No se escribe igual tren que vaso. Letras inventadas: $\square\Delta\Pi\Diamond$ (Pelota). Letras conocidas: IAMS (Pelota). Letras del propio nombre con combinaciones diferentes: Sonia-Ionao (Pelota).

Escritura Silábicas

- Correspondencia de lo que suena como lo que se escribe. Una grafía para cada sílaba.

Silábicas: E O P (Pelota)

Silábicas vocálicas: E O A (Pelota)

Silábicas consonantes: P L T (Pelota).

Escritura Silabicoalfabéticas Más de una grafía para cada sílaba: PE L TA (Pelota)

Escritura

Alfabéticas

Correspondencia entre el sonido y la grafía con valor sonoro convencional:

PE LO TA (Pe lo ta).

No existe solo una única metodología aplicable para todos los alumnos cuando hablamos de un proceso de aprendizaje puesto que, para llevar a cabo este, tendremos en cuenta la diversidad que existe en el grupo clase y las necesidades que presenta nuestro alumnado para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la mejor forma posible(Pereira, 2016).

En cuanto al aprendizaje de la lectoescritura es necesario que el alumno tenga el dominio de técnicas y destrezas con una naturaleza muy variada y compleja. Por ello, el aprendizaje de la lectoescritura requiere un gran esfuerzo por parte del alumno. Según (Díez, 1993: 37), para facilitar la adquisición de dicho aprendizaje es necesario tener en cuenta un esquema de trabajo que contenga los siguientes objetivos; ayudar a la adquisición de un sistema morfológico, sintáctico y morfosintáctico y ofrecerle una estructura que le da una adquisición de la autonomía, seguridad y responsabilidad (Pereira, 2016).

Cuando se busca enseñar a leer y a escribir, en la escuela se suele hablar de diferentes métodos para ambas actividades, que están divididos en dos grandes grupos, el primero de ellos los métodos sintéticos, dentro de este gran grupo alguno de los métodos más conocidos son los siguientes: el método silábico, alfabético o fónico; y, el segundo es el método analítico o global donde se encuentran los métodos léxicos o globales-naturales. A continuación, se describen los diferentes métodos según (Jiménez, 1991):

Método sintético: en este método se parte de los elementos más simples, buscando el objetivo de que el niño termine dominando las estructuras más complejas. Destaca la importancia que otorga a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que siguen le para llevarlo a cabo son los siguientes:

- 1º. Estudio analítico de vocales y consonantes: se suelen asociar a una imagen de un objeto que sea familiar para el alumno y que empiece por la letra que se está enseñando.
- 2º. Se combinan las letras para formas sílabas.
- 3º. Se identifican palabras que han sido formadas con las sílabas aprendidas, prestando especial atención al significado de las mismas.
- 4º. Se introduce la lectura de pequeñas frases que se han formado a través del significado y, la relación de las palabras entre sí.

La descodificación grafo-fónica o del significante se puede hacer de varias formas diferentes:

- a) Alfabético: se inicia el proceso buscando que el alumno reconozca e identifique las diferentes letras del abecedario a través de su nombre. Este método sintético cada vez se utiliza menos debido a que el alumno tiene que crear sonidos falsos como, por ejemplo, “eme” y, por ello, cuando forma la sílaba tiene que eliminar articulaciones y fonemas.
- b) Fónico: se trata de un método distinto al anterior debido a que en este se busca que el alumno haga el sonido de la letra en su sentido fónico, por ejemplo, “ff”. Se suelen acompañar de imágenes o iconos y, además es condición necesaria en este método el aprendizaje de la correspondencia grafema- fonema. El alumnado tiene que ser capaz de evocar el sonido de cada letra de forma automática para poder avanzar.
- c) Silábico: se comienza con el estudio de las vocales, para más tarde introducir las consonantes; a continuación, se irán combinando con las vocales para comenzar a formar las sílabas y, por último, las palabras.

Método analítico o global: comienza con el proceso de lectura a partir de unidades lingüísticas que tienen significado. Por lo que captar el significado de lo que se lee tiene vital importancia. En este método es fundamental el estudio de estructuras complejas significativas para que, cuando finalice el proceso, el niño conozca los elementos más simples.

- a) Léxicos: Se busca que el alumnado aprenda, y entienda, diferentes palabras que se convertirán en la base del futuro aprendizaje. Estas palabras serán acompañadas de dibujos y, se presentan dos formas de llevarlo a cabo:

1º. Previo aprendizaje de las palabras bases.

2º. Aprendizaje de cada palabra y análisis de los componentes y, por último, la recopilación de palabras nuevas que contienen elementos ya aprendidos anteriormente.

En resumen, el aprendizaje de la palabra seguiría los siguientes pasos:

1º. Percepción global de la palabra y representación de esta.

- 2°. Lectura de dicha palabra.
- 3°. Descomponer la palabra en sílabas.
- 4°. Descomposición de la palabra.
- 5°. Recomposición de la palabra.
- 6°. Combinación de sílabas, para formar palabras nuevas.
- 7°. Agrupación de las palabras en frases u oraciones.

b) Método global natural: Tomando como referencia las aportaciones de Mialaret (1979) se suele llevar a cabo este método siguiendo los siguientes pasos:

- 1°. Tiene especial importancia la expresión a través del dibujo, pues se lleva a cabo un proceso de ensayo experimental. La escritura se presenta a través de dibujos. Con todo ello, se estimula la expresión oral, para luego añadir la expresión escrita. Este paso se da por la necesidad de la expresión y la comunicación.
- 2°. Este paso se comienza con la lectura, donde el docente tiene el papel de introducir frases que expresan a su alumno directamente.
- 3°. Se introducen diferentes estrategias por parte del docente/profesional APND para promover la observación y el reconocimiento de las frases, como una unidad lenguaje que tiene un mensaje y un significado.

1.2-Discapacidad: breve recorrido histórico y definición

A lo largo de la historia, se han desarrollado diferentes modelos para abordar la discapacidad. De esta manera, el modelo imperante durante la Antigüedad y la Edad Media, se entendía que las deficiencias de los recién nacidos respondían a castigos divinos, considerando a los niños y niñas con discapacidad como seres inútiles que no tenían nada que aportar en la sociedad.

Esta estructura dio paso a dos sub modelos, el eugenésico y el de marginación: para el primero, en el mundo antiguo con los griegos, la respuesta estaba en la muerte de la persona, y para el segundo, en la edad media con el inicio y la expansión del cristianismo, la respuesta estaba en la separación de la persona de su núcleo social, llevándolos a asilos y hospitales (Velarde Lizama, 2011).

De esta manera, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, se produce un cambio de paradigma en relación con la discapacidad. Se pasa a un modelo médico – céntrico o rehabilitador, con el cual las deficiencias de las personas con discapacidad tienen un fondo biológico y científico, que podría ser tratado medicamente.: aquí “(...) las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas y las personas dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad y, siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar” (Velarde Lizama, 2011).

En este sentido, lo que este nuevo modelo pasa a indicarnos, es que, una vez las personas con discapacidad son “curadas” a partir de la rehabilitación, entran a formar parte de una sociedad homogeneizada a la que deben adaptarse y flexibilizarse (Fernández Batanero, 2017).

Esta homogeneización nos inserta en un terreno donde la identidad y la diferencia no tienen cabida, y en donde continúa habiendo una clara separación entre aquellos que son considerados normales (personas sin discapacidad) de los que son considerados anormales (personas con discapacidad). Además, es esa rehabilitación la que aparece como el único medio “salvador” para que este colectivo pueda desarrollar su sentido de pertenencia y de relacionamiento con el lugar y las personas que están a su alrededor.

De esta forma, son tratados como “objetos” o “cosas” que necesitan de protección y de asistencia, alejándolos de su condición de sujeto de derechos, y vaciándolos de los sentimientos y pensamientos, que configuran su propia subjetividad (Fernández Batanero, 2017).

Al respecto, en 1980 la OMS presenta un manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad y de sus repercusiones para la vida del individuo titulado Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) (Ver cuadro No. 1). En él se establece la dificultad que ésta, la enfermedad, representa en ellos, los individuos con discapacidad, para desempeñar las funciones y obligaciones que socialmente se espera de estas personas (Aparicio, 2003).

De esta manera, la deficiencia (exteriorizada a nivel orgánico); la discapacidad (objetivada a nivel individual) y la minusvalía (socializada a nivel social); parten de un modelo con un criterio, como ya se dijo, exclusivamente biológico y científico, en el que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad.

En el año 2001 la OMS presenta un manual de clasificación del funcionamiento y de la discapacidad como situación, proceso y resultado de la interacción entre el estado de salud del individuo y los factores contextuales titulado Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (Ver cuadro No. 2). En él se establece la importancia que revisten dichos factores contextuales, los cuales al presentar diversos obstáculos y/o barreras, dan lugar a limitaciones en la actividad y a restricciones en la participación de las personas con discapacidad (Aparicio, 2003).

De esta forma, aun cuando pareciese haber un cambio en la forma de percibir y valorar la discapacidad con este modelo, debemos decir que sigue habiendo en él un matiz médico, en el que se continúa definiendo y re definiendo a la persona con discapacidad exclusivamente por una “falta de”. Palabras más, palabras menos, continúa siendo un modelo que en la memoria social refuerza representaciones que invitan a la discriminación y a la estigmatización, al no reconocer que “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de [este colectivo] sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Palacios, 2008: 104).

Finalmente, es en los últimos años cuando puede decirse que ha empezado a gestarse un acercamiento diferente en torno a la temática de la discapacidad. Este cambio, relacionado con el modelo social de la discapacidad, si bien se materializa principalmente en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue teniendo un recorrido que se ha ido materializando en diversas normas (Fernández Batanero, 2017).

1.3-Tipos de discapacidad

Tal como señala Padilla-Muñoz (2010), la discapacidad puede ser clasificada como física, intelectual o sensorial, incluyendo esta última, lo vinculado a la audición y la visión.

La discapacidad física o discapacidad motriz, tiene la característica común de la discapacidad física es que se ve afectado algún aspecto del funcionamiento físico de una persona, por lo general su movilidad, destreza o resistencia. Las personas con discapacidad

física suelen ser expertas en sus propias necesidades, y comprenderán el impacto de su discapacidad(Hernández Ríos, 2015).

Hay muchos tipos diferentes de discapacidad y una amplia variedad de situaciones que las personas experimentan. La discapacidad puede ser permanente o temporal. Puede existir desde el nacimiento o ser adquirida más tarde en la vida. Las personas con la misma discapacidad tienen tantas probabilidades como cualquier otra persona de tener capacidades diferentes.

La discapacidad Intelectual consiste en limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Vega, López & Garín, 2013).Una persona con discapacidad intelectual puede tener limitaciones significativas en las habilidades necesarias para vivir y trabajar en la comunidad, incluyendo dificultades con la comunicación, el autocuidado, las habilidades sociales, la seguridad y la autodirección.

La discapacidad sensorial incluye la discapacidad auditiva y visual. La discapacidad auditiva consiste en el deterioro o falta de la función sensorial de oír (sordera parcial o total, dificultades para hablar). Los problemas de audición pueden variar de leves a profundos. Las personas con problemas de audición pueden utilizar una serie de estrategias y equipos que incluyen el habla, la lectura de labios, las notas escritas, los audífonos o los intérpretes de lengua de signos(Hernández Ríos, 2015). La discapacidad visual consiste en el deterioro o falta de la función sensorial de ver (visión disminuida, ceguera).

1.3.1-Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva es una de las deficiencias menos visibles, pero es de las que más comprometen el desarrollo de la persona que la sufre (Domínguez, 2017). La mayor manifestación que produce esta discapacidad y la más específica es la distintiva que se sufre en cuanto al lenguaje. “La sordera fue considerada una carencia tan importante, que quien la padecía no llegaba a ser sujeto de pleno derecho” (González, Rodríguez, Santana, y Torres, 1995: 11).

Desde la antigüedad clásica los sordomudos siempre han despertado mucha curiosidad por el modo que tenían de comunicarse. Se ha estudiado desde diferentes disciplinas, en cuanto al aspecto clínico-epidemiológico se sabe mucho sobre la

discapacidad auditiva. En cuanto al ámbito psicológico se han dado grandes avances y, en el pedagógico, los avances han supuesto la integración de las personas con discapacidad auditiva. En el aspecto educativo ya no se ve la sordera como una deficiencia si no como una diferencia, considerando a este alumno que la presenta con N.E.E.

La deficiencia auditiva es un tema al que se ha prestado mucha atención en las últimas dos décadas llegando, incluso, a convertirse en un punto de encuentro para diferentes disciplinas, como la medicina, la psicología, la psicolingüística y la tecnología.

El resultado ha sido conseguir un cambio en el ámbito familiar educativo y social. “Hace muy pocos años se llegó a pensar que, si no la sordera en sí misma, al menos sus secuelas cognitivo- lingüísticas quedarían eliminadas” (Torres, Urquiza y Santana, 1999: 13). Esto sucedería debido a los avances médicos que han ido apareciendo a lo largo de los años, como los avances en implantes cocleares y los programas de detección e intervención temprana.

Esto conllevaría a solucionar todos los problemas relacionados con la pérdida auditiva. Sin menospreciar los avances que han ido surgiendo a lo largo de los años, la sordera hoy en día no ha sido eliminada, ya que si hacemos un estudio de la población existen datos que nos indican que dos de cada mil niños padecen sordera profunda antes del primer año de vida (Acosta, 2015). Cuando este tipo de sordera es prelocutiva, es decir, la sordera está presente antes de que se desarrolle el lenguaje, esta presenta una repercusión negativa en el desarrollo cognitivo, lo que es notable en un alto número de casos; incluso habiendo contado con medios pedagógicos y clínicos.

Cuando encontramos una deficiencia auditiva severa o profunda desde los primeros meses de vida, supone un gran problema a la hora de llevar a cabo un desarrollo cognitivo-lingüístico, dado que los resultados de las personas que lo padecen no suelen ser óptimos, a pesar de la existencia de medios técnicos y psicopedagógicos, en muchos de los casos los resultados continúan siendo negativos (Domínguez, 2017).

La deficiencia auditiva es el resultado de la enfermedad, o del mal funcionamiento del sistema biológico humano; por tanto, es un asunto básicamente clínico, siendo lo primero que se trata cuando se encuentra una deficiencia auditiva. La sordera es un término

general que se usa para describir los diferentes tipos y grados de pérdida auditiva, aunque lo más habitual es usarlo cuando se trata de una sordera profunda.

Los términos sordera, deficiencia auditiva e hipoacusia son frecuentemente sinónimos que se utilizan para hacer referencia a los diferentes niveles de pérdida auditiva, los leves y los profundos. La deficiencia auditiva consiste en oír menos de lo normal. En términos generales, se denomina deficiencia auditiva al trastorno o disminución en el funcionamiento del oído (Acosta, 2015). Las causas por las que pueden existir una deficiencia auditiva son muy diversas. Se distinguen entre ellas las causas etiológicas, que es la causa por la que existe la pérdida; y, patológica en la que se parte del diagnóstico de la situación presentada. En muchas ocasiones no es posible establecer una causa real, por lo que se suelen dar diagnósticos sin suficiente fundamentación.

Cuando la pérdida de la audición es de más del 85% estamos hablando de una discapacidad auditiva profunda. En dicho caso la persona tiene mayor dificultad a la hora de desarrollar un lenguaje oral o con el habla espontánea y, en consecuencia, tendrá mayor dificultad para ser un buen lector. La mayor parte de personas que se califican sordas no son capaces de entender ni oír el habla, pero sí se expresan con un lenguaje.

En conjunto existen distintos tipos de deficiencias auditivas. Las deficiencias del órgano periférico y el nervio son las referidas a hipoacusias; las más frecuentes. Por otra parte, existen deficiencias debidas a la afectación de las vías auditivas y/o las áreas centrales, menos frecuentes, con unos síntomas más complejos que la propia pérdida de audición en sí misma. (Torres, et al., 1999: 24).

En nuestro caso, nos vamos a centrar en una pérdida auditiva profunda, ya que nos resulta de mayor interés debido a que el caso con el que trabajaremos más adelante versa sobre un niño con pérdida auditiva profunda. El centrarnos en este tipo no hace que se le reste importancia a las deficiencias auditivas ligeras o severas.

En los últimos años la terminología de discapacidad auditiva ha cambiado, debido a que encontrar una pérdida auditiva total es muy raro, debido a que multitud de ocasiones es posible encontrar algún grado de audición residual (Acosta, 2015). Suelen ser muchas las repercusiones que tiene una persona sorda en su futuro, pero esta depende del grado de pérdida de audición; ya que pueden ser mínimas las repercusiones que esto suponga en el desarrollo educacional, laboral o social de la persona, o puede influir gravemente en su

desarrollo necesitando modificaciones u otra forma de comunicarse para poder conseguir un desarrollo óptimo.

Y es que, como ocurre en otros grupos de población que sufren algún tipo de discapacidad, hay una experiencia negativa en las expectativas que la sociedad tienen hacia estas personas. Destacar que “se produce una importante incidencia y poder de la sociedad normo-oyente en la mayoría de toma de decisiones que afectan a las personas sordas y, por consiguiente, también en las educativas” (Fernández, 1996: 26). Por ello, los docentes de hoy en día que trabajan con niños con alguna discapacidad auditiva lo hacen mediante métodos oralistas.

Pero queremos destacar que los mencionaremos como comunidad, ya que ellos mismo se consideran así porque poseen su propia lengua y cultura, y remarcan que se deben respetar como tal. Por lo cual, enfatizan que cuando se enseña su propia lengua, no solamente debe estar presente un intérprete, sino que también una persona sorda, para que puedan indicar si realmente se está enseñando y dando un buen uso de la LSA (De la Fuente, 2014). Por eso queremos destacar que una correcta inclusión es respetar los derechos y costumbres del otro sin irrumpir ni imponer nada sobre los demás.

En el año 2018 se inició un proyecto de Ley, en el cual se proponía modificar la Ley de Educación Nacional en el artículo 87 incorporando la Lengua de Señas Argentina (LSA) como lengua obligatoria de enseñanza en el nivel primario y secundario del país. Siendo así, el Artículo 30, inciso 4: “Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos”. Pero como esta ley no tuvo mayor trascendencia, solo se puede destacar como positivo, que algunas escuelas de algunas provincias comenzaron a incorporar talleres para enseñar la LSA.

Por lo tanto, es una problemática que requiere de acciones específicas para mejorar la convivencia y que se logre el cumplimiento de la igualdad de los derechos de todos los ciudadanos.

Clasificaciones de la sordera

Pueden ser muchas las repercusiones que tiene una pérdida auditiva en el futuro de las personas. Para algunas pueden tener consecuencias mínimas en su desarrollo, en su educación y en su socialización; pero para otras el impacto puede ser devastador (Aza, 2013). Existen dos tipos de déficit auditivo bien diferenciados:

- **Hipoacúsicos:** término de uso médico que hace referencia a los trastornos de la función que se localizan en el órgano periférico y el nervio auditivo. Son personas que tienen una dificultad en la audición, pero con unas características que, con prótesis, o sin ella, o audífonos resulta funcional para la vida diaria. Según el grado de pérdida se permitirá la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque pueda haber dificultades de articulación, de léxico y de estructuración. Este tipo suele ser el más frecuente.

- **Sordos profundos:** su audición no es funcional para la vida diaria, no pueden adquirir el lenguaje por vía auditiva, aunque sí pueden llegar a hacerlo por vía visual. “Básicamente un niño es considerado sordo profundo si su pérdida auditiva es tan grande que incluso con una buena amplificación, la visión se convierte en el principal lazo con el mundo y el principal canal de comunicación” (M.E.C. 1991, 1: 8 y 9).

Dependiendo del grado de pérdida auditiva que presente dicha persona, podemos realizar una pequeña clasificación en función del déficit auditivo en cuanto a los decibelios (dB) según González et al. (1995).

- **Pérdida auditiva inferior a los 30 dB:** suele ser indiferente hasta los 5 o 6 años de vida, cuando el pequeño empieza a trabajar en el aprendizaje lectoescritor. En ese momento comienzan a manifestarse dislalias y digrafías y, aquí, es donde se comienza a sospechar de existe algún tipo de problema. Debido a la poca pérdida de audición no se encuentran dificultades a la hora de hablar, pero sí se encuentran mayor dificultad para prestar atención, puesto que pueden tener problemas para escuchar a distancias largas o a sonidos bajos.

- **Pérdida auditiva entre 30-45 dB:** tienen mayor dificultad a la hora de mantener una conversación en ambientes ruidosos. Podemos decir que dicha persona con pérdida auditiva lo oye todo, pero no comprende todo lo que oye. En este nivel de pérdida auditiva suele haber diferentes dislalias y un retraso general del lenguaje y del habla. También hay

pequeños retrasos a nivel escolar puesto que el niño, como anteriormente se ha dicho presenta un retraso en el lenguaje y el habla.

- Pérdida auditiva entre 45-60 dB: suelen hablar con un volumen elevado de voz, además de pedir que se le hable también con un volumen alto de voz para no tener problemas a la hora de escuchar y poderlo percibir de forma adecuada. “Necesitan de la LLF (lectura labiofacial), y pueden estructurar el lenguaje apoyados en ella y con mucha dificultad” (González, et al. 1995: 59).

- Pérdida auditiva entre 60-80 dB: es capaz de discriminar sonidos del entorno frente a sonidos del habla. Escucha de forma correcta las diferentes vocales, pero no lo hace así en cuanto a las consonantes ya que las percibe mal. Es aconsejable que el sujeto tenga una intervención logopédica para evitar la falta de comprensión del lenguaje de forma oral y escrita y, ayudar así a dicho sujeto.

- Pérdida auditiva mayor de 80 dB: esta pérdida, al ser tan alta, impide la adquisición espontánea del lenguaje. La audición no es el principal factor para la comunicación oral ya que esta es escasa.

Como resumen, se puede decir que el retraso cognitivo - verbal que sufre un niño con pérdida auditiva está conectado con una falta de adquisición de un lenguaje temprano, funcional y complejo, que no solo sirve para que pueda comunicarse sino también para la estructuración de su pensamiento.

1.4-Necesidades educativas especiales

Las primeras referencias que encontramos a lo largo de la historia, en cuanto a Educación Especial, se remontan al siglo XVI con el Renacimiento, en esta educación no se acogía a todos los sujetos que necesitaban una Educación Especial, sino que se centraban básicamente en los niños con algún tipo de déficit, ya fuera cognitivo, auditivo, visual. Antes de que se comenzara a ofrecer una Educación Especial, las decisiones sobre qué hacer con estos sujetos en la antigüedad griega o romana caían sobre sus progenitores.

Durante la Ilustración y la Revolución Francesa se produjo la creación del primer centro público de Educación para sordomudos en Francia y un instituto para ciegos en París; lo que supuso un gran avance para la Educación Especial (Asitimbay&Zhingri, 2015). Con la llegada de la Edad Contemporánea comenzó un avance en cuanto a las

personas con deficiencias mentales, quienes hasta entonces habían sido aisladas por la sociedad, reclusos en cárceles y hospicios.

Tal como señala Sánchez (1991) Jean Marc Gaspard es considerado como el precursor de la Educación Infantil. Con la entrada del siglo XIX una nueva corriente llamada Neopositivismo buscó delimitar las fronteras entre una enfermedad mental y la deficiencia psíquica. Pero no es hasta la entrada del siglo XX, con la obligatoriedad de la enseñanza de los 6 a los 9 años y la creación de colegios para niños sordos y ciegos, cuando se pone el énfasis en las necesidades de dicho alumnado; aunque esto no entra en vigor hasta bien entrado el siglo XX.

Inicialmente, se comenzaron a establecer categorías clasificatorias según las etiologías para ubicar a las personas en diferentes centros segregados, dónde no se atendían las necesidades educativas de estos. El cambio conceptual y cualitativo comenzó en la década de los setenta, viéndose ayudado por diferentes avances legislativos e institucionales. A continuación, se señalan los diferentes cambios que se produjeron:

- Se produjo un cambio desde un modelo medicalizado a uno educativo, es decir, se cambia de un modelo que se basaba en las deficiencias a un modelo que se basa en las necesidades educativas de los sujetos.
- De un modelo de educación especial segregado se pasa a un modelo de educación especial integrador.
- Se busca la creación de currículos con sus pertinentes adaptaciones individualizadas que atiendan a las características individuales de cada sujeto.

La nueva concepción del alumnado con necesidades educativas especiales, en adelante N.E.E, ha supuesto afrontar numerosos retos educativos teniendo que asumir el Sistema Educativo una forma distinta de entender y responder al alumnado con N.E.E, dándose un cambio en los modelos de evaluación y diagnóstico (Duk y Murillo, 2011). Para esto hay que adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos y responder a estas de una forma educativa y no médica.

La educación inclusiva busca una nueva forma de entender y desarrollar la igualdad y la equidad. Se utiliza el término de necesidades educativas especiales para identificar aquellos alumnos que necesitan recursos especiales. Ainscow (2001) señala que, en lugar de prestar ayuda y apoyo extras a las personas identificadas con N.E.E, debería

centrar su atención en trabajar con los maestros para ayudarles a incrementar el uso de estrategias educativas que puedan utilizar en clase para todos sus alumnos.

“El término de N.E.E hace referencia a que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado de consecución sea diferente.” (Arnaiz, 2003: 65). El concepto de N.E.E plantea que la educación debe ser una, aunque esta tiene que tener diferentes ajustes y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Es por esto por lo que el alumnado con dificultad no debe ser tratado al margen del centro, sino que es este mismo el que debe de mostrar las ayudas necesarias para que no haya ningún problema en el proceso de escolarización y aprendizaje del alumnado con N.E.E.

La Unesco (1983) define como Educación Especial aquella educación destinada a aquellos que no alcanzan los niveles educativos sociales, y otros apropiados a su edad, y que busca promover su progreso hacia unos niveles adecuados. Un alumno tiene N.E.E cuando “presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para niños de su edad.” (Marchesi y Martín, 1990: 19). El concepto de N.E.E supone la cristalización de un nuevo concepto de Educación Especial, que desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador, o paciente del trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él solo es una de las partes integrantes (Sánchez y Torres, 1997).

Las N.E.E tienen carácter interactivo, pues “las causas no están solo en el alumno por el hecho de tener un déficit concreto, sino que están en relación directa con las deficiencias del entorno educativo.” (Arnaiz, 2003: 67). Esto nos viene a decir que las necesidades educativas dependen tanto de las características personales como las del entorno educativo en el cual se encuentra el alumno.

1.4.1-Necesidades educativas especiales frente a la discapacidad auditiva

En cuanto a las adaptaciones necesarias para el abordaje pedagógico de niños y niñas con discapacidad auditiva, se encuentra la de tipo curricular. Este tipo de adaptaciones curriculares implica tener en cuenta los diferentes ámbitos que existen a nivel de centro. Además, de esto, hay que realizar una adaptación curricular a nivel de aula, a nivel didáctico, organizativo, y por último, pero no por ello menos importante la adaptación curricular que hay que hacer a nivel individual del alumno sordo (Vegas y Vegas, 2015).

El docente tendrá una formación básica y específica con un compromiso activo, ya sea tutor o no del alumno sordo, para alcanzar así una comprensión de lo que significa la deficiencia auditiva severa y profunda. Esto supone repercusiones en cuanto al desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico y, en las necesidades que estos tienen en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Domínguez, 2017). También, será necesario que se lleve cabo un estudio, diseño y aprobación de las adaptaciones didácticas y organizativas que se aplicarán a toda el aula, que favorecerán al alumno sordo.

Según Fernández (2015) las funciones del docente de apoyo a nivel de aula son las siguientes: elaboración conjunta de la programación de aula, elaboración conjunta de adecuaciones curriculares individualizadas, búsqueda o elaboración de recursos y materiales didácticos, y adaptación de materiales. Por último, a nivel individual: identificación de necesidades educativas especiales, intervención directa en la forma que se determine, observación del progreso del alumno y, evaluación junto con el tutor.

Algunas de las condiciones referidas al medio escolar, según (Marchesi, 1990; 260), fueron las siguientes: 1-Proyecto Educativo de Centro que tenga en cuenta la escolarización de alumnos sordos. 2-Elección de un sistema de comunicación que se utilice preferentemente con los alumnos sordos, y que sea progresivamente conocido por los profesores y alumnos. 3-Profesores preparados para realizar las adaptaciones curriculares necesarias que faciliten el progreso de los alumnos sordos. 4-Organización flexible del centro que permita diversos modos de atender a las necesidades educativas de los alumnos sordos. 5-Recursos materiales, especialmente sistemas de amplificación y aulas disponibles con equipamiento técnico. 6-Presencia de adultos sordos que colaboren en la educación del niño.

Con respecto a la adaptación curricular del aula, hacer referencia a la necesidad de lograr la integración escolar de alumnos sordos, con la incorporación y seguimiento de adaptaciones al currículo del aula ordinaria (Torres, et al., 1999). Para conseguir este objetivo es necesario tener en cuenta el trabajo colaborativo que hagan padres, profesionales externos y los profesores de apoyo del alumno sordo; por ello, es vital la colaboración y el trabajo en equipo entre ambos (Vegas, 2015).

Hoy en día, es el docente el principal responsable de la educación de su aula al completo, incluyendo al alumnado sordo, aunque este tenga la responsabilidad esta

compartida con algún profesional de apoyo (APND). Para llevar a cabo adaptaciones didácticas tenemos que tener en cuenta el proyecto docente o la programación. Las modificaciones se harán en objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación (Vega, López y Garín, 2013). Solo se llevarán a cabo aquellas modificaciones que sean imprescindibles en función de las necesidades del alumno con problemas de audición.

Es necesario que se valore psicopedagógicamente al alumno, lo que comprenderá tanto los aspectos psicoevolutivos como la valoración curricular (Fernández Batanero, 2017). Con los datos que nos ofrecen estas dos valoraciones se diseñará un programa de trabajo individualizado, en el cual se van a desarrollar dos objetivos básicos que serán los siguientes: “La estimulación y rehabilitación de la comunicación, el lenguaje y el habla. El apoyo y el refuerzo al currículo del aula ordinario con las modificaciones pertinentes” (González, et al., 1995: 246).

1.5-El desarrollo de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva. Una perspectiva psicoeducativa.

Resulta fundamental partir de la idea de que las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes sordos son particulares y no se pueden comparar con las de los oyentes. Se trata de dificultades multifactoriales (Zambrano, 2002). Por un lado, existe una relación directa entre el nivel de lengua de señas y las habilidades para comprender y producir lenguaje escrito.

Por otra parte, nos encontramos con unacarencia de métodos de enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos (Vallejos, 2016). De igual modo, se puede señalar los docentes no tienen claras las concepciones de lectura, escritura y alfabetización (Alonso, 2006; Page et al, 2009), lo que impide tener un modelo sistemático de enseñanza en la sala de clases.

Los estudios de Humphries y Padden (2005) señalan que las personas sordas poseen una cultura propia y particular, pues tienen su propia lengua y se trata de personas son personas eminentemente visuales que se comunican con sus manos y cuerpo. De esta

manera, conforman una comunidad en torno a la lengua de señas, compartiendo valores, hábitos, creencias, ideas y tradiciones que expresan y transmiten en su propia lengua.

Desde esta perspectiva socio-antropológico, surge como respuesta a las necesidades educativas, comunicativas y sociales de los estudiantes sordos el Modelo Bilingüe Bicultural (Fish y Morford, 2012). Se trata de estudios que avalan el estatus de las lenguas de señas, donde estas cobran valor en la educación de los sordos, al ser la lengua natural de este grupo y con la que se asegura la comunicación y el desarrollo cognitivo y social (Humphries y Padden, 2005).

La perspectiva de bilingüismo en la educación de los sordos sugiere un proceso continuo que se extiende hasta la perfección en las habilidades lingüísticas en las dos lenguas (Robles Gómez, 2012). Así, se entiende que, para adquirir una segunda lengua, resulta fundamental contar con una primera lengua consolidada, ya que esto apoyará el desarrollo fluido de la segunda, conservando un equilibrio entre ambas (Cummins, 2002; Fish y Morford, 2012)

Chamberlain y Mayberry (2000) presentaron un modelo de lectura para personas con discapacidad auditiva. Este modelo, parte de la base de que los estudiantes sordos deben educarse en un contexto Bilingüe, que les permita el desarrollo de una lengua de signos (que constituye la primera lengua) y una lengua oral como segunda lengua. De esta manera, las autoras se basan en la Teoría de la Interdependencia Lingüística planteada por Cummins (1984). Esta teoría plantea que el aprendizaje de dos o más lenguas se interrelaciona por medio de una competencia subyacente que resulta común en el aprendizaje de todas las lenguas. Se trata de una destreza de origen cognitivo. Esta manera de entender la educación de los estudiantes sordos, exige un modelo específico que permita comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Así, el modelo de Simple View of Reading (Visión simplificada de la lectura) formulado por Hoover y Gough (1990) ofrece un marco referencial interesante para la propuesta de Chamberlain y Mayberry (2000). El modelo propone abordar los procesos de lectura a partir de dos componentes esenciales, la competencia lingüística y la decodificación.

Este modelo guarda coherencia con una perspectiva educativa Bilingüe, valorando la enseñanza de una lengua de signos como primera lengua y que ésta sea incorporada en la enseñanza de una segunda lengua, es decir, la oral (Vallejos, 2016). Esta perspectiva, busca

el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas y las posibilidades comunicativas del estudiante sordo, facilitando el enriquecimiento de ambas lenguas: la de signos y la oral.

Tal como explican Domínguez (2017), el acceso a la lengua escrita a partir de la lengua de signos, les permite a estudiantes sordos: desarrollar una competencia lingüística sobre la que impulsar el aprendizaje del lenguaje escrito; acceder a conocimientos generales sobre el mundo facilitar experiencias previas con lo escrito desde la motivación hacia el lenguaje escrito.

Albertini y Schley (2003) consideran que los estudiantes sordos pueden reconstruir el sistema del lenguaje escrito y que gran parte de este proceso es similar al que realizan los estudiantes oyentes y que solo hace falta el acceso a la comunicación desde temprana edad y la exposición a la lengua escrita en el medio ambiente. Esto implica, familiarizar a niños y niñas con textos escritos (cuentos, rótulos, caricaturas, etc.) desde temprana edad, para facilitar la apropiación de las características de la lengua escrita.

2-Antecedentes

Campos (2016), llevó a cabo un estudio dirigido a analizar los intercambios lingüísticos producidos por niños sordos como resultado de la implementación en el aula de una secuencia de lectura de textos narrativos literarios en lengua de señas argentina -LSA-.La investigación se desarrolló con dos grupos de niños sordos, provenientes de familias oyentes de sectores económicos y sociales con escaso contacto con materiales escritos, que se encuentran en distintos niveles de escolaridad (preescolar y primer año) en una escuela pública de educación especial de la provincia de Buenos Aires.

En su trabajo, la autora sostiene que las propuestas de enseñanza en las aulas de educación especial (en cualquiera de sus modalidades) que parten de la idea de que es necesario recurrir a situaciones que se alejen de las diseñadas para la escuela común, modificando los contenidos en función de las características del alumnado, se sostienen en un enfoque centrado en la carencia y la imposibilidad del niño. De esta forma, a partir de una intervención basada en estrategias propias de la escuela regular, con ligeras adaptaciones, demuestra que se favorece el proceso lector en niños y niñas con discapacidad auditiva. Con lo cual, se evidencia la importancia de recurrir a diversidad de

estrategias considerando las adaptaciones que sean necesarias, pero superando el enfoque diferenciador que disminuye a los niños con esta condición.

Rusell (2016), desarrolló un trabajo de investigación en el que analizó 98 producciones escritas de alumnos sordos que cursan su escolaridad en instituciones públicas de la Modalidad de Educación Especial de la República Argentina, con el propósito de valorar sus logros en términos del léxico y de la sintaxis. La autora parte de la idea que estos son los dos principales obstáculos que encuentra la mayoría de los estudiantes sordos al producir sus textos, lo cual puede ser mejorado mediante actividades específicas. Los resultados de esta investigación dejan ver que la instrucción directa en gramática permite mejorar la competencia léxica y sintáctica de los alumnos sordos. La autora concluye que, en concordancia con planteamientos de Antia et al. (2005) y Marschark et al. (2002), la variable metodológica resulta fundamental para obtener mejores resultados, descartando que las características propias de la sordera impidan un desarrollo de la producción escrita.

Tomando como referencia el modelo dual de adquisición de la lectura que postula la existencia de dos procesadores (directo y fonológico) para explicar la forma en que el lector accede al significado de las palabras, se estudió el posible uso de ambos tipos de procesamiento en tareas de reconocimiento de palabras con una muestra de 55 sujetos sordos profundos educados desde una metodología oralista y un grupo control de 55 sujetos oyentes. Resultaba bastante razonable pensar que el acceso fonológico al léxico mental por parte de los sujetos sordos pudiese estar comprometido a causa de su déficit en el plano acústico y las consecuencias derivadas de ello serían sumamente importantes en la adquisición de la lectura.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó una lista de palabras y pseudopalabras tomadas del Diccionario de Frecuencias del Lenguaje infantil de Reigosa, Adrián y Vera (1994). Los resultados encontrados apuntan a que los sujetos sordos parecen utilizar un procesamiento fonológico de forma bastante más acusada –aunque con resultados dispares– que los sujetos oyentes, lo que les permite identificar material escrito de frecuencia nula (pseudopalabras), y que el procesamiento visual está infrautilizado en muchos sujetos.

Alberto Vinicio Baquero Quirola, (2008). En su Tesis con el tema: “Material Didáctico como Herramienta Fundamental para el Desarrollo del Lenguaje, en niños Sordos de 1 a 5 años a través de la Lengua de Señas Ecuatoriana” concluye, a partir de las

encuestas efectuadas a cien personas, las cuales se los realizaron a los padres de familia, hermanos y demás familiares de personas sordas, de las cuales he sacado las siguientes conclusiones:

El 98% de las personas encuestadas, están conscientes de que los niños descubren el mundo que los rodea a través de observar, palpar, tocar, manipular etc. las cosas que le rodean.

El 97% de las personas encuestadas consideran que un material didáctico en lengua de señas sería muy útil, para el aprendizaje de los niños sordos. El 97% indican que no existe suficiente material didáctico en lengua de señas para la enseñanza a los niños sordos. El 94% de personas consultadas, señalan que no existe material y juegos recreativos para la enseñanza a niños sordos de 1 a 5 años de edad.

En esta misma línea, algunas investigaciones apuntan al uso de material didáctico de tipo tecnológico para la enseñanza de la lectura y la escritura a niños sordos. Así, Rincón-Bustos et al (2015) desarrollaron una investigación dirigida a identificar, analizar y reflexionar sobre la utilidad del empleo de las tecnologías de la comunicación e información (TICs) en los procesos de comprensión lectora de los sujetos sordos, caracterizada por ser una competencia bilingüe entre L1 (lengua de señas colombiana) y L2 (español escrito).

Para ello, llevaron adelante un estudio de tipo investigación-acción realizado en una institución educativa privada de la Ciudad de Bogotá, en la que se analizó el desempeño de cinco estudiantes sordos en habilidades de comprensión lectora en L2 a partir del uso de las TICs. Los resultados de este estudio dejan ver que cada uno de los sujetos aumentó sus habilidades en la comprensión lectora, el porcentaje de incremento fue heterogéneo tanto en los desempeños iniciales, como en texto superficie, mientras que la base, el modelo y la situación en cada escolar también fueron diferentes. De igual forma, se observó un ascenso considerable en los puntajes de los escolares en pruebas nacionales en las que participaron en el programa de comprensión lectora a través del uso de las TIC.

De esta manera, los autores concluyen que las TIC dinamizan el proceso lector aportando herramientas que incorporan e integran la utilización de todo recurso sensorial, lo cual facilita e integra la información gráfica del texto con códigos de procesamiento viso-espacial y viso-construccional, propios de los mecanismos del procesamiento de la información de los sordos, facilitando la flexibilidad y modificabilidad cognitiva e

incrementando el uso de las estrategias metacognitivas para la solución de problemas. Por todo ello, las TICs pueden ser consideradas como recurso didáctico relevante en la enseñanza de la lectoescritura en niños con discapacidad auditiva, especialmente relevante en contextos como los actuales, en que los niños no están asistiendo a los centros escolares.

3-Planteo del problema

El desarrollo de la habilidad lectora es mucho más complejo en alumnos con discapacidad auditiva que en estudiantes oyentes (Musselman 2000, Lissi et al. 2003), debido a que se trata, para ellos, del aprendizaje de una segunda lengua. Desde el enfoque educativo bilingüe, se asume que las personas sordas adquieren y desarrollan la lengua de señas como su lengua natural (primera lengua) y deben aprender el español, fundamentalmente en su modalidad escrita, como segunda lengua para lograr el proceso lectoescritor.

Desde el ámbito educativo se pueden distinguir dos grupos de escolares con discapacidad auditiva. Por un lado, aquellos que presentan una pérdida media o moderada de su capacidad auditiva (hipoacúsicos) y los que tienen una pérdida grave.

Los estudiantes hipoacúsicos cuentan con mayores posibilidades en la adquisición del lenguaje oral con apoyo protésico, con el debido entrenamiento en discriminación auditiva y el apoyo logopédico. Esto incidirá también en sus procesos de aprendizaje de la lectoescritura.

Por otra parte, los estudiantes con sordera profunda, carecen de audición, por lo que no resulta de utilidad el uso de prótesis. En estos casos, la enseñanza de la lectoescritura toma características distintas, pues se trata de un proceso de adquisición de segunda lengua, dado que deben, inicialmente, aprender la lengua de señas para comunicarse.

Para lograr la construcción de sentido y de imaginario, así como, para comprender y ser comprendidos en el uso de las palabras y su relación entre ellas, la escuela representa un ámbito imprescindible y el docente se constituye como el mediador irremplazable para que todo esto sea posible. Por ello, las estrategias que utilicen los docentes deben ajustarse a las características propias del alumnado con discapacidad auditiva. Esto resulta un desafío importante y complejo, dada las propias dificultades que implica la enseñanza de

una segunda lengua y la escasez de orientaciones prácticas para la enseñanza del español como segunda lengua.

Si bien se cuenta con planteamientos teóricos y modelos que ofrecen un marco referencial para el desarrollo de estas prácticas, el trabajo cotidiano del docente que enseña lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva, continúa siendo empírico. Son muy pocos los referentes prácticos con los que cuentan estos docentes. En tal sentido, resulta de interés para esta investigación conocer ¿cuáles estrategias y recursos didácticos vienen implementando docentes de la ciudad de Buenos Aires, dedicados a esta labor de enseñanza? Esto nos permitirá, también, identificar ¿Cuáles prácticas predominan en las escuelas especiales?

4-Objetivos

Objetivo específico

Analizar las estrategias que implementan los docentes de centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura con niños y niñas con discapacidad auditiva

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las principales dificultades que afrontan los docentes de niños y niñas con discapacidad auditiva en la enseñanza de la lectoescritura, en centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires.
2. Caracterizar las estrategias y recursos de enseñanza de la lectoescritura, que implementan docentes de la Ciudad de Buenos Aires con niños y niñas con discapacidad auditiva.
3. Identificar las estrategias que resultan comunes en docentes de diferentes centros de educación especial en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

5-Método

5.1- Enfoque y tipo de investigación

Se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo. Este enfoque se fundamentará en la consulta a docentes de centros de educación especial de la Ciudad de Buenos Aires a través de entrevistas que serán analizadas cualitativamente.

Tal como señalan Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Desde este enfoque interesa estudiar a las personas o fenómenos, en su contexto real, analizando a profundidad la situación.

A su vez, se adoptó un tipo de diseño descriptivo, dado que el interés del estudio fue conocer la realidad para describirla, identificar sus características en términos de las estrategias y recursos que vienen empleando los docentes, así como, las principales dificultades que afrontan en esta labor.

Así, en el presente trabajo interesó conocer cuáles son las estrategias y recursos que emplean los docentes, para la enseñanza de la lectoescritura en niños con discapacidad auditiva, así como, las principales dificultades que afrontan en este proceso.

5.2. Participantes

Los participantes de este estudio, fueron 8 docentes de centros de educación especial de la Ciudad de Buenos Aires. Dada las condiciones actuales de distanciamiento social, la entrevista fue desarrollada a distancia con apoyo en las tecnologías.

Vale destacar que en la consulta participaron docentes que, en su mayoría tienen menos de dos años de experiencia en la educación (75%), sin embargo, un 25% de las encuestadas señaló que cuenta con más de 5 años de experiencia en esta labor:

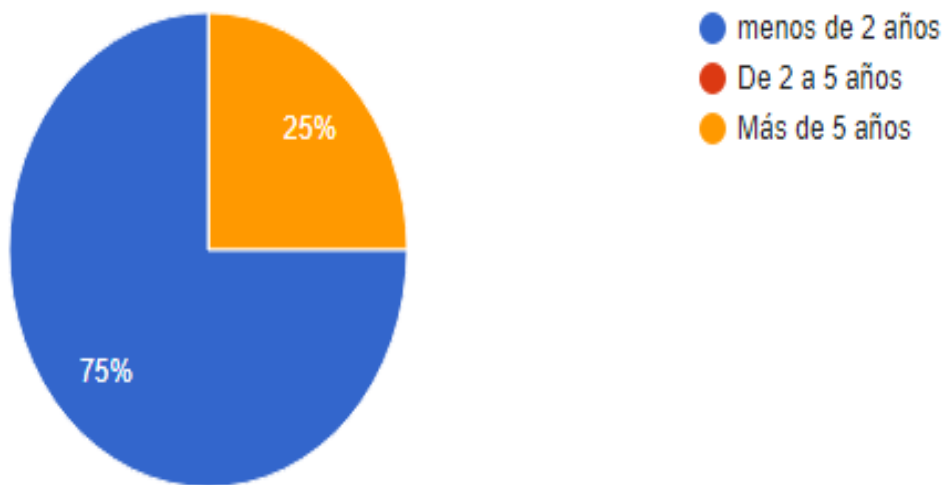


Figura 1: Distribución de la muestra en atención a años de experiencia en la docencia.

Fuente: Elaboración propia

5.3. Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos

Como técnica de recolección de información, fue aplicada una encuesta, con preguntas abiertas, a objeto de obtener la información correspondiente a los objetivos de esta investigación, esto es: las dificultades percibidas en la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad auditiva, estrategias de enseñanza y recursos didácticos que emplean los docentes.

Vale destacar que, tal como se mencionó, el cuestionario fue diseñado y aplicado en modalidad online, recurriendo a la herramienta de formularios Google. La selección de esta modalidad de consulta obedeció a la imposibilidad de efectuar una consulta directa a las personas, debido a las condiciones sanitarias de distanciamiento social que se mantienen en el país.

Para la estructuración de las preguntas del cuestionario, se tomaron los ejes fundamentales de los objetivos previstos en este estudio: estrategias de enseñanza de la lectoescritura, recursos didácticos y dificultades en la enseñanza de la lectoescritura (ver instrumento anexo). Así, las preguntas incluidas en el cuestionario fueron las siguientes:

- 1- ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia con niños y niñas con discapacidad auditiva?
- 2- ¿Cuáles estrategias le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva?
- 3- ¿Cuáles recursos le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva?
- 4- Mencione las principales dificultades u obstáculos que debe afrontar en la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva.

6- Resultados

Para el logro del objetivo planteado en la presente investigación: “Analizar los métodos que implementan los docentes de centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura con niños y niñas con discapacidad auditiva”, se aplicó el instrumento tipo cuestionario en modalidad “on line” a 8 docentes dedicadas a la enseñanza con niños y niñas con discapacidad auditiva.

Las preguntas incluidas en el cuestionario se corresponden con los dos primeros objetivos específicos del presente estudio: “Caracterizar las estrategias y recursos de enseñanza de la lectoescritura, que implementan docentes de la Ciudad de Buenos Aires con niños y niñas con discapacidad auditiva” e “Identificar las principales dificultades que afrontan los docentes de niños y niñas con discapacidad auditiva en la enseñanza de la lectoescritura, en centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires”.

Los resultados obtenidos en la consulta a docentes, permitió luego, concretar el tercer objetivo específico: “Identificar las estrategias que resultan comunes en docentes de diferentes centros de educación especial en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva”. A continuación, se describen los resultados obtenidos.

6.1- Estrategias y recursos de enseñanza de la lectoescritura, que implementan docentes con niños y niñas con discapacidad auditiva.

En la consulta realizada a docentes de la Ciudad de Buenos Aires dedicados a la enseñanza con niños y niñas que presentan discapacidad auditiva, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Docente	Estrategias de enseñanza de la lectoescritura
1	Trabajo con los alumnos en semicírculo, para mejorar todas las explicaciones. Utilizo información visual, con indicadores, gestos, dibujos significativos. También utilizo juegos en la computadora, especiales para lectura y escritura.
2	Por un lado, la asociación de registros: pictogramas o dibujos, asociados a sonidos ya escritura, o sonidos asociados a lectura labial y / o sensaciones cinestésicas. y por otro lado el desarrollo de la conciencia fonológica.
3	Incorporación de imágenes, textos fragmentados y lectura globalizada. Rotulación de objetos, cuentos audiovisuales y juegos en la computadora.
4	Utilizo imágenes que representen el objeto o palabra a escribir. Les hablo con normalidad, sin exagerar los movimientos de los labios ni gritar. Trato de hablarles muy cerca del lado del implante o audífono.
5	Utilizo juegos informáticos que le permiten asociar palabras con objetos. En estos mismos juegos se les pide completar la palabra que nombra un objeto y luego, escribirla completa. Esto les motiva y aprenden con mucha facilidad.
6	Coloco palabras escritas en el aula, identificando cada espacio y objeto, para que se familiaricen con la forma de escribirlas y leerlas.
7	Acompaño el lenguaje oral, utilizando imágenes. También les indico actividades con juegos interactivos en la computadora, que pueden hacer en el hogar.
8	No he trabajado en la fase inicial de lectoescritura, pero sí en desarrollo de comprensión lectora. Aplico juegos de preguntas luego de un texto corto que les doy para leer. Realizar dibujos de lo que han leído. Completar frases relacionadas con el texto.

Tabla 1: Estrategias mencionadas por las docentes para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

Fuente: Elaboración propia.

Docente	Recursos didácticos
1	Utilizo gestos e imágenes acompañadas del texto escrito. Juegos en la computadora.
2	El armado de una carpeta, para el registro de la escritura asociada a las imágenes y sonidos. Historizar los aprendizajes más interiorizados, reverlos y seguir desarrollando nuevas adquisiciones, siempre anudadas a lo que se fue trabajando previamente.
3	Carteles con palabras y apoyatura de imágenes. Cuentos.
4	Imágenes visuales. Cuentos cortos. Juegos en la computadora.
5	Juegos informáticos. Textos acompañados por imágenes.
6	Palabras escritas y dibujos correspondientes. Cuaderno de escritura. Cuentos muy cortos y con imágenes.
7	Imágenes, palabras y frases escritas. Material concreto para escribir sobre distintas texturas. Juegos interactivos en la computadora.
8	Cuentos, cuaderno de trabajo, rótulos, imágenes.

Tabla 2: Recursos didácticos que emplean las docentes para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

Fuente: Elaboración propia.

6.2- Dificultades que afrontan los docentes de niños y niñas con discapacidad auditiva en la enseñanza de la lectoescritura.

Las dificultades reportadas por los docentes consultados, son las siguientes:

- “Comprensión, lectura, vinculación con sus pares, seguridad”
- “La oralidad de las palabras, la fonética y el sonido de las letras y las sílabas”.
- “Evaluar el nivel de comprensión de cada niño niña, ante las propuestas”

- “la adaptación a los equipamientos auditivos, la falta de tratamientos de terapia auditiva”.
- “Problemas económicos, de conectividad, falta de recursos para un adecuado equipamiento y mantenimiento del mismo, dificultad para sostener los tratamientos”.
- “Presencia de otras dificultades que se diagnostican, como autismo, TDAH, síndromes que cursen con discapacidad intelectual o multiimpedidos”.
- “Comprensión lectora, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo y expresivo bajo, pérdida de información por la vía auditiva”
- “Baja tolerancia a la frustración”
- “Discontinuidad en el proceso por falta de apoyo en el hogar”

Tal como se aprecia, las dificultades reportadas, podrían ser agrupadas de la siguiente manera:

Dificultades vinculadas al propio estudiante: vinculación con sus pares, seguridad, otras necesidades educativas añadidas, pérdida de información por la vía auditiva, baja tolerancia a la frustración.

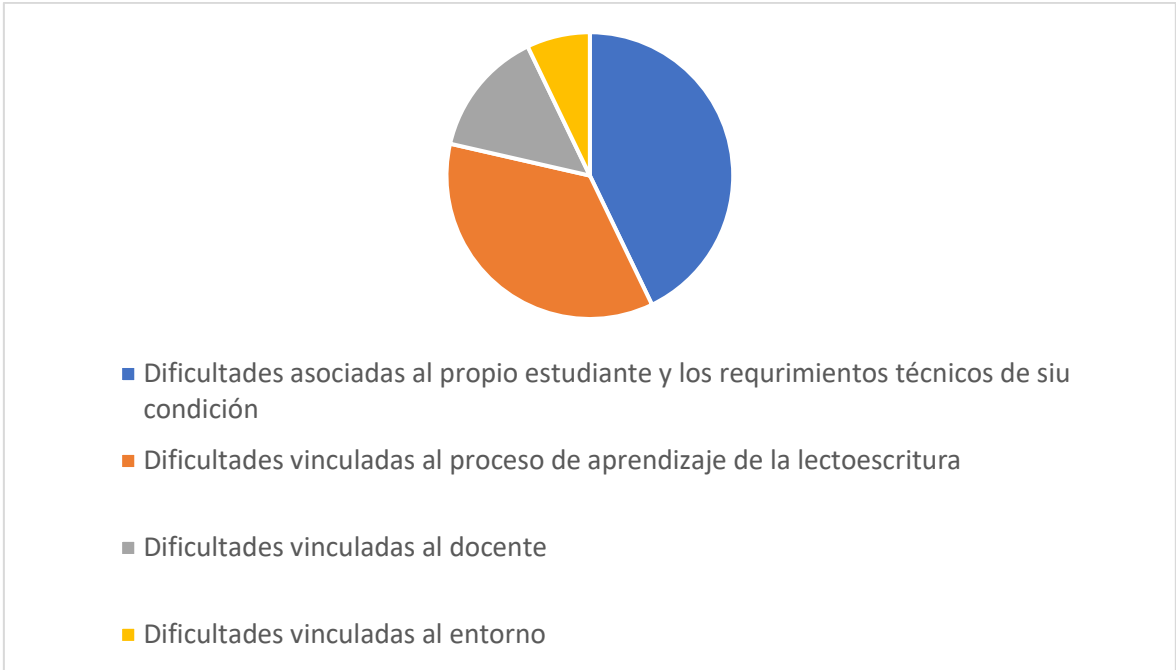
Dificultades asociadas a requerimientos técnicos de la discapacidad: adaptación a los equipamientos auditivos, la falta de tratamientos de terapia auditiva, falta de recursos para un adecuado equipamiento y mantenimiento del mismo, dificultad para sostener los tratamientos.

Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje lectoescritor por parte del estudiante: dificultades en comprensión lectora, La oralidad de las palabras, la fonética y el sonido de las letras y las sílabas, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo y expresivo bajo, pérdida de información por la vía auditiva.

Dificultades asociadas al docente: Evaluación del nivel de comprensión de cada niño y niña.

Dificultades asociadas al entorno: falta de apoyo en el hogar.

Al analizar la distribución de frecuencia de docentes que refieren cada uno de estos tipos de dificultades encontramos lo siguiente:



6.3-Estrategias y recursos que resultan comunes en docentes

A partir de las respuestas presentadas por los docentes, se analizó la frecuencia de respuestas coincidentes, a objeto de identificar aquellas estrategias que más se repiten. A continuación, se describe la distribución de frecuencia en las respuestas:

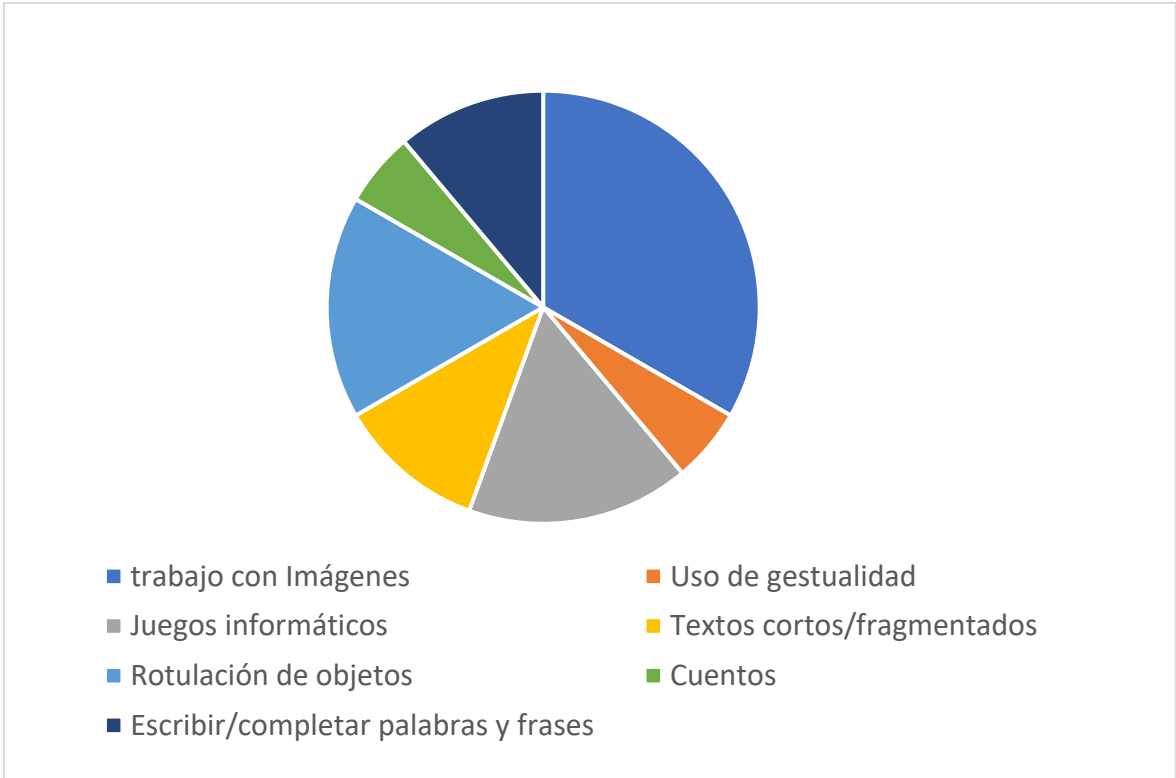


Figura 2: Distribución de frecuencia de estrategias aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, los recursos que emplean los docentes consultados evidencian la siguiente distribución de frecuencia:

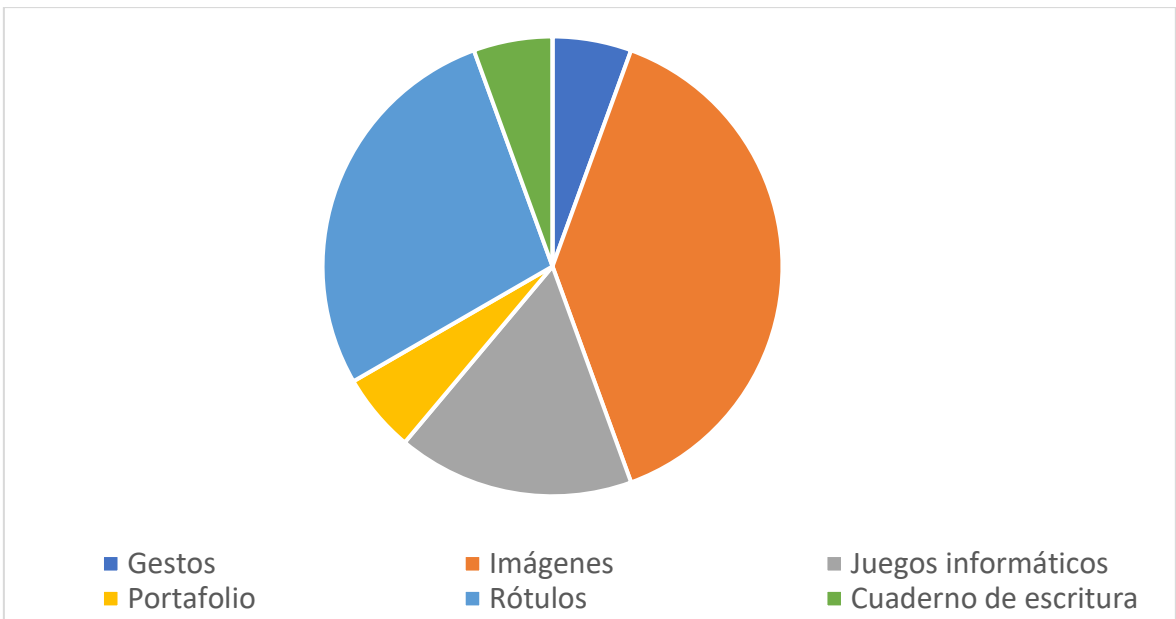


Figura 3: Distribución de frecuencia de recursos empleados por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

Fuente: Elaboración propia

7-Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos de la consulta a los 8 docentes, permite identificar estrategias y recursos que se vienen implementando para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva.

De igual forma, se puede verificar en las dificultades planteadas por estos docentes, que el proceso de enseñanza de la lectoescritura reviste características particulares, que no podrían ser equiparadas ni comparadas a las situaciones de enseñanza de esta misma competencia en niños y niñas oyentes. Tal como refiere Zambrano (2002), se trata de dificultades multifactoriales, en las que inciden particularidades propias de esta discapacidad, observando una relación directa entre el nivel de lengua de señas y las habilidades para comprender y producir lenguaje escrito, así como, la escasez de metodologías claras para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos (Dominguez, 2017; Alonso, 2006).

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

Estos planteamientos luego parecen dejar ver que también existen problemas metodológicos respecto del proceso de enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva. No se trata de que las docentes cuenten o no con la información y la preparación adecuada para llevar adelante esta función, tiene que ver con la escasez de estrategias metodológicas claras para la enseñanza de la lectoescritura dirigida a esta población.

En correspondencia con los hallazgos de Baquero Quirola (2008) quien detectó en su investigación que el 98% de las personas encuestadas, están conscientes de que los niños descubren el mundo que los rodea a través de observar, palpar, tocar, manipular etc. las cosas que le rodean; los docentes consultados también evidencian preferencia por material multisensorial que le permita al niño y la niña, interactuar con recursos de diversas texturas, con imágenes, con recursos tecnológicos, etc.

Por su parte, destaca también la utilidad de los portes de Campos (2016), quien señala en su trabajo que las propuestas de enseñanza en las aulas de educación especial dejan ver que es necesario recurrir a situaciones que se alejen de las diseñadas para la escuela común y alejarse del enfoque centrado en la carencia y la imposibilidad del niño. De esta forma, resultan necesarias estrategias propias que favorezcan el proceso lector en niños y niñas con discapacidad auditiva (Rusel, 2016).

De esta manera, al analizar las estrategias y recursos que emplean los docentes consultados, se observa la tendencia a la aplicación del método global natural (Mialaret, 1979) dado que se recurre fundamentalmente al uso de estrategias y recursos apoyados en la imagen, los dibujos y los rótulos, para fomentar el reconocimiento de caracteres de la lengua escrita con miras a propiciar la expresión y la comunicación a través de esta lengua.

Tal como señalan diversos autores (Vallejos, 2016; Rusell, 2016; Antia et al, 2005; Marschark et al, 2002), la variable metodológica resulta fundamental para lograr incidir en mejores resultados, más allá de las características propias de esta población. En este sentido, parece significativo innovar metodológicamente, incorporando estrategias y recursos poco convencionales, como es el caso, de la informática.

Varios de los docentes consultados refirieron el uso de juegos interactivos especialmente diseñados para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos docentes manifestaron lograr buenos resultados con este tipo de recursos. Esta situación se observa en correspondencia con los resultados aportados por Rincón-Bustos et al (2015) quienes detectaron que con el uso de las tecnologías de la comunicación e información (TICs) en los procesos de comprensión lectora de sujetos sordos, se evidenció un aumento en las habilidades en la comprensión lectora.

Así, los autores concluyen que las TIC pueden ser consideradas como recurso didáctico relevante en la enseñanza de la lectoescritura en niños con discapacidad auditiva, debido a que dinamizan el proceso lector con estímulos multisensoriales, lo cual facilita la

integración de la información gráfica del texto con códigos de procesamiento viso-espacial y viso-construccional, necesarios en los mecanismos de procesamiento de la información en sordos.

8-Conclusiones

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es una actividad que representa importantes desafíos a los docentes, más aún cuando se busca desarrollar en niños y niñas con algún tipo de discapacidad. La noción misma de discapacidad ha evolucionado con el tiempo, desde una perspectiva absolutamente excluyente y discriminatoria, pasando por una concepción asistencialista, hasta la visión social e inclusiva que hoy se sostiene.

En el presente trabajo, se ha centrado la atención en las personas con discapacidad auditiva, particularmente, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con esta condición. Al hacer referencia de discapacidad auditiva, se incluyen tanto a las personas sordas como a las hipoacúsicas, es decir, aquellas que no pueden oír y presentan dificultades para comunicarse con los demás, en especial porque la lengua de uso cotidiano es la oral.

Así, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva, requiere de la mediación didáctica de docentes que implementen estrategias y recursos específicamente pensados para las necesidades, intereses y particularidades de esta población, lo cual representa un importante desafío (Aza, 2013).

En el presente estudio interesó “analizar los métodos que implementan los docentes de centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura con niños y niñas con discapacidad auditiva”. Para ello, se realizó un estudio de campo basado en la consulta, a través de un instrumento tipo cuestionario en modalidad “on line”, a 8 docentes dedicadas a la enseñanza con niños y niñas con discapacidad auditiva.

La consulta estuvo orientada a tres aspectos fundamentales para este estudio: las estrategias que aplican los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva, los recursos didácticos que emplean y las principales

dificultades que afrontan en esta labor. De esta manera, la investigación ofrece respuestas a los tres objetivos específicos planteados.

En primer lugar, se logró “Caracterizar las estrategias y recursos de enseñanza de la lectoescritura, que implementan docentes de la Ciudad de Buenos Aires con niños y niñas con discapacidad auditiva”, identificando variedad de métodos y recursos que emplean los docentes entre los que destaca el uso de imágenes y gestualidad para acompañar y fortalecer la comprensión de textos escritos, el uso de rótulos (carteles) para identificar la forma de escribir nombres de las cosas del entorno, el uso de material concreto multisensorial para atender el interés y la oportunidad de desarrollo de este proceso a través de otros canales de expresión y comunicación.

Esta caracterización permitió atender el objetivo de “Identificar las estrategias que resultan comunes en docentes de diferentes centros de educación especial en la Ciudad de Buenos Aires, para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva”. Al respecto de esto, la caracterización permitió identificar la predominancia de estrategias enfocadas en el método global natural (Mialaret, 1979) y la tendencia a incluir recursos multimediales e interactivos a través de las TIC, lo cual se aprecia como una innovación importante que está en correspondencia con planteamientos y propuestas actuales (Rincón-Bustos et al, 2015) y que, además, representan una importante oportunidad para llevar adelante una continuidad pedagógica en el contexto actual de distanciamiento social que ha impuesto la pandemia.

Finalmente, en atención al objetivo de “Identificar las principales dificultades que afrontan los docentes de niños y niñas con discapacidad auditiva en la enseñanza de la lectoescritura, en centros de educación especial ubicados en la Ciudad de Buenos Aires”, se detectaron dificultades asociadas a: características intrínsecas al propio estudiante, características y requerimientos propios de la discapacidad auditiva y metodológicos, vinculados a la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura en esta población y a la falta de metodologías claras específicamente pensadas para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva.

De esta manera, la investigación desarrollada deja ver la complejidad del desafío que debe asumir el docente para llevar adelante su labor educativa en la formación de competencias asociadas a la lectoescritura con niños y niñas en esta condición, entendiendo que se trata de un proceso de enseñanza de una segunda lengua. Si bien se ha

avanzado en la construcción de modelos teóricos de lectura para personas con discapacidad auditiva, como los propuestos por Chamberlain y Mayberry (2000), aún resulta necesario concretar acciones y estrategias más específicas que brinden un marco inmediato de acción a los docentes en su labor diaria.

9. Propuestas para un proyecto de trabajo superadoras

Tomando en cuenta que, los estudios analizados en este trabajo demuestran que estudiantes con discapacidad auditiva pueden reconstruir el sistema del lenguaje escrito y que gran parte de este proceso es similar al que realizan los estudiantes oyentes (Albertini y Schley, 2003), resulta importante puntualizar algunas ideas fundamentales acerca de las particularidades que debe adoptar este tipo de intervención, desde el campo de la psicopedagogía. En este sentido, se puntualizan a continuación, algunas recomendaciones a considerar para la enseñanza de la lecto-escritura en niños sordos:

1. Lo primero que resulta importante mencionar es que, las propuestas de trabajo psicopedagógico para la enseñanza de la lectoescritura con estos niños, debe enfocarse desde la perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe. Tal como ha sido señalado en este trabajo, será indispensable abordar este tipo de intervenciones acompañado de la lengua de señas, lo cual permitirá un intercambio fluido entre el/la psicopedagoga y la/el niño sordo. En este sentido, toda la propuesta deberá desarrollarse desde el modelo de relación entre las lenguas (el español y la lengua de señas).
2. La intervención del psicopedagogo/a para la enseñanza de la lecto-escritura con niños/as sordos, debe iniciar a temprana edad favoreciendo la exposición a la lengua escrita en el medio ambiente. De esta manera, será recomendable favorecer un ambiente con rótulos, cuentos, caricaturas, etc. para familiarizar a niños y niñas con textos escritos, aún cuando no se encuentren en edad para la lectura. De esta manera, el niño y la niña identifica y reconoce como parte de su cotidianidad, esos símbolos que luego podrá decodificar.
3. Al momento de iniciar la intervención para la enseñanza de la lectoescritura, el o la psicopedagoga debe introducir materiales que favorezcan la relación: palabra – significado. Para ello, es importante recordar que para los niños/as sordos no servirá la misma metodología silábica o alfabética (de connotación

auditiva), por lo que se recomienda el uso de imágenes y señas para propiciar el “input lingüístico” necesario. Por ello, se recomienda seleccionar materiales con ilustraciones, traducir la palabra escrita en lenguaje de señas, con personajes y temas que le resulten de interés, uso de expresión corporal y mímica que acompañe lo narrado, etc.

4. Dado que el niño sordo, al ver las palabras escritas en el papel, lo que hace es construir una representación visual del significado, es necesario que la enseñanza se enfoque en el texto global y no palabra por palabra, pues en el lenguaje de señas, con la traducción palabra por palabra, se pierde el significado. Por eso la intervención del o la psicopedagoga, debe apuntar a la comprensión del componente cultural que atraviesa el lenguaje de señas, adoptando esta particularidad de “globalidad” en la traducción al lenguaje de señas.
5. En este sentido, resultará fundamental la lectura reiterada de cuentos, asegurando mantener ambos lenguajes: el de señas y el español del texto, de manera visible para el niño durante la intervención, acompañando el texto escrito con elementos que están implícitos (expresiones, ilustraciones, mímica, etc.). De esta manera, mientras más veces se lea el cuento de esta forma, el niño se irá moviendo (con la intervención del o la psicopedagoga) de la narración a la lectura del texto, dando más importancia al texto escrito que a los recursos visuales que se añaden.

Referencias

- Acosta, V. P. (2015). El mundo de las personas con dificultades auditivas y su lengua de señas en el Ecuador- Provincia de Pichincha, Propuesta de revista sobre el tema. Universidad Central del Ecuador, facultad de comunicación social.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Albertini, J., & Schley, S. (2003). Writing Characteristics, Instruction and Assessment. In Oxford Handbook of Deaf Studies, *Language and Education* (123-135). New York: Oxford University Press.
- Alonso, M. (2006). Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica. Universidad Nacional de Cuyo: Argentina.
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 244-55.
- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe
- Asitimbay Fajardo, S., & Zhingri Salinas, M. (2015). Tesis: Educación inclusiva con enfoque de derechos. Cuenca. Ed. Universidad de Cuenca
- Aza, D. (2013). Identidad, discapacidad y cultura Sorda: Reflexiones desde una investigación en curso. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Bravo, L. (1995). Lenguaje y dislexias: Enfoque cognitivo del retardo lector. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Caballeros, M. Z. & Gálvez, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología* 48 (2), 212-222
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüistas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Chamberlain, CH., & Mayberry, R. (Eds.) (2000). Theorizing about the relation between American sign language and reading. En C. Chamberlain, J. P. Morford & R. Mayberry (Eds.). *Acquisition of Language by Eyes*. London. LEA.
- De la Fuente, O. (2014). Las personas Sordas como minoría cultural y lingüística. *Ilemata*, 6(15), 267-287
- Díez, A. (2000). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista, vol I. Barcelona: Graó.
- Domínguez, A. & Alonso, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas. Málaga. Aljibe.
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 45-61
- Duk C. & Murillo J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 11-12.
- Fernández Viader, M. (1996). La comunicación de niños sordos. Madrid: Confederación nacional de sordos de España.
- Fernández, J.M. (2015). Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Batanero, José M^a. (2017). Educación inclusiva: Construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 1-3.
- Fish, S., & Morford, J. (2012). NSF Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning. Research Brief N° 7: The Benefits of Bilingualism. Recuperado desde: <http://vl2.gallaudet.edu/files/5613/9216/6289/research-brief-7-the-benefits-of-bilingualism.pdf>

- Flores, C.A., & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 69-79
- González Cuenca, A., Rodríguez Santos, J., Santana Hernández, R., & Torres Monreal, S. (1995). Deficiencia auditiva. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *CES Derecho*, 6 (2), 46-59
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.
- Humphries, T., & Padden, C. (2005). Inside Deaf Culture. Cambridge: Harvard University Press.
- Linan-Thompson, S. (2012). La meta: aprender para leer, leer para aprender. USAID, Proyecto Reforma Educativa en el Aula
- Lissi, M. R.; Raglianti, V; Grau, M; Salinas, & I. Cabrera (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyche* 12 (2): 37-50.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, 3, 15-34
- Marscharck, M. (1997). Learning to read and write. M. Marscharck (ed.), *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press. 203-227.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (1): 9-31.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad, contexto, concepto y modelos. *Derecho Internacional. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381- 414.
- Page, J., Lederberg, A., Easterbrooks, S., Malone, E., & McDonald, C. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109(2), 87-119.

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, CINCA.
- Pereira, M. (2016). La lectura y la activación cerebral en niños pequeños. Madrid: Instituto Superior de Estudios Psicológicos.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista*, 1, 76-86.
- Rusell, G. S. (2016). La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Sánchez, A. & Torres, J.A. (1997). *De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez Asín, A. (1991). Evolución histórica del concepto de educación especial. La implantación de las principales corrientes integracionistas. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias
- Torres, S., Urquiza, R., & Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe, S.L.
- UNESCO (1983). Terminología de la educación especial. París: Ibedata
- Vallejos, N. R. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, p 19-32.
- Vesga Parra, L. D. S. & Vesga Parra, J. D. M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3 (46), 115-128
- Vega, A., Lopez, M., & Garín, S. (2013). La educac**Anexo**

Anexo

Cuestionario aplicado a los docentes

Sección 1 de 4

Entrevista a docentes

En el marco del trabajo de investigación titulado: "El desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva", interesa consultarle cómo ha sido su experiencia docente. En este sentido, le presentamos a continuación, una serie de preguntas enfocadas en este tema. Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia con niños y niñas con discapacidad auditiva?

menos de 2 años

De 2 a 5 años

Más de 5 años

Sección 2 de 4

Untitled Section

Descripción (opcional)

¿Cuáles estrategias le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva?

Texto de respuesta larga

Sección 3 de 4

Untitled Section



Descripción (opcional)

¿Cuáles recursos le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva?

Texto de respuesta larga

Sección 4 de 4

Untitled Section



Descripción (opcional)



Mencione las principales dificultades u obstáculos que debe afrontar en la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva.

Texto de respuesta larga

Respuestas al instrumento:

Sección sin título

¿Cuáles estrategias le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas con discapacidad auditiva?

8 respuestas

variedad de apoyaturas visuales.

No he tenido niños / as con discapacidad auditiva

no he desarrollado estrategias

Trabajar con los alumnos en semicírculo, para mejorar todas las explicaciones. Información visual, apoyarse con indicadores, gestos, dibujos significativos. Hablar con normalidad, sin exagerar los movimientos de los labios ni gritar. Háblale del lado del implante o audífono.

por un lado la asociación de registros: pictogramas o dibujos, asociados a sonidos ya escritura, o sonidos asociados a lectura labial y / o sensaciones cinestésicas. y por otro lado el desarrollo de la conciencia fonológica.

Acompañar el lenguaje oral, utilizando imágenes

Incorporación de imágenes, textos fragmentados y lectura globalizada. Rotulación de objetos, cuentos audiovisuales

¿Cuáles recursos le han resultado útiles para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva?

7 respuestas

Por ahora, ninguno.

No se ha implementado al no tener niños con dicha discapacidad

palabras con apoyatura de imágenes

Imágenes visuales

el armado de unacarpetas, para el registro de la escritura asociada a las imágenes y sonidos. Historizar los aprendizajes más interiorizados, reverlos y seguir desarrollando nuevas adquisiciones, siempre anudadas a lo que se fue trabajando previamente.

Utilizar gestos e imágenes acompañadas del texto escrito

No utilizó recursos

Mencione las principales dificultades u obstáculos que debe afrontar en la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad auditiva.

7 respuestas

La oralidad de las palabras, la fonética y el sonido de las letras y las sílabas.

Se desconocen por no haber tenido niños con dicha discapacidad

no conozco

Comprensión, lectura, vinculación con sus pares, seguridad

la adaptación a los equipamientos auditivos, la falta de tratamientos de terapia auditiva. Problemas económicos, de conectividad, falta de recursos para un adecuado equipamiento y mantenimiento del mismo, dificultad para sostener los tratamientos. otras dificultades son los diagnósticos asociados, como autismo, tdah, síndromes que cursen con discapacidad intelectual o multiimpedidos.

Evaluar el nivel de comprensión de cada niño niña, ante las propuestas

Comprensión lectora, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo y expresivo bajo, pérdida de información por la vía auditiva, baja tolerancia a la frustración