

Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes. Patricias Salas, 2001.

# **Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes**

Patricias Salas

Trabajo de investigación  
Doctorado en Innovación e Investigación Educativa

Tutor  
Dr. Bonifacio Jiménez  
Año 2001

Universidad Rovira Virgili  
Universidad Nacional de Salta

## **Resumen de trabajo de investigación**

Universidad Rovira Virgili - Universidad Nacional de Salta

**Título:** “Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes”

**Nombre del investigador:** Patricia Salas

**Nombre del tutor:** Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez.

**Problema:** Las nuevas políticas educativas argentinas tienden hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes. El presente trabajo procuró determinar y analizar las características de diferentes casos de integración de alumnos sordos e hipoacúsicos en la provincia de Salta.

**Método:** Se realizó un estudio de cinco casos de integración con características diferentes unos de otros. Desde un enfoque cualitativo se pretendió comprender cada caso. Los instrumentos utilizados fueron de registro abierto. Se sistematizaron las observaciones no participantes y las entrevistas a directivos y docentes en un diario. La interpretación de los datos se realizó desde el análisis discursivo de los mismos. Su validación se efectuó mediante triangulación de instrumentos.

**Resultados:** La descripción de cada caso se realizó teniendo en cuenta factores contextuales e interpretación de conductas de los alumnos observados. Se pudieron determinar importantes hallazgos, que permiten describir cada caso observados en función de sus características peculiares y su individualidad. Por razones diferentes (restricción de acceso, imposibilidad de realizar más observaciones en la misma institución,) las observaciones fueron insuficientes y podrían haber permitido una mayor comprensión.

**Conclusiones:** Existen diferencias significativas en cada caso de integración. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto lo que tanto se dice en teoría, no se pueden establecer generalizaciones en el tratamiento de la integración. Resulta imposible determinar criterios idénticos para aplicar en casos tan diferentes. Para Ferrández (1997: 18) se debe

reconocer en la comunidad educativa (sobre todo en el profesor) que en el aula no existe tendencia hacia la homogeneidad sino hacia la heterogeneidad y ésta exige de una actitud positiva y clara que permita aceptar la alteridad como principio rector. Pero esto sólo puede ser posible en la medida en que cada persona reconozca y acepte las características propias de **su** diversidad.

## INDICE

Introducción.....	1
I El problema y su delimitación.....	3
II Antecedentes de la investigación.....	8
III Objetivos de la Investigación.....	10
IV Metodología.....	14
V Descripción de la investigación:.....	15
Selección de los casos.....	15
Narración del proceso.....	19
Instrumentos.....	21
VI Análisis e interpretación de los datos.....	24
VII Conclusiones.....	29
VIII Anexos.....	31
Diarios.....	32
Autobiografía.....	56
Cuadro I.....	62
Cuadro II.....	65
Cuadro III.....	66
IX Bibliografía.....	69

*“ una araña es un ser distinto de un insecto; un coleóptero es un ser distinto de una mariposa; un ratón es un ser distinto de un gato; un ser humano es distinto de un elefante; y todos estos seres son distintos porque viven de distintas maneras...Una persona que ha perdido una pierna es un ser distinto de una persona de dos piernas...*

*Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalías, no hay disfunciones... .sólo desde el espacio humano yo prefiero ser una araña y no una mariposa...*

*Es desde la perspectiva en que yo quiero que los mundos de la araña y de la mariposa se intersecten de alguna manera, como cuando una es más bonita que la otra...*

*Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado...*

*En Biología no existe minusvalía...”*

H. Maturana (1994), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Ed. Dolmen.

## I. INTRODUCCIÓN

Mirar la discapacidad con ojos de sordos puede ser una propuesta diferente para analizar la integración de los discapacitados auditivos en aulas comunes y ése fue el desafío de una investigación realizada en la ciudad de Salta, una provincia del norte de la República Argentina.

La propuesta se elaboró desde una investigación mayor que tuvo como objetivo realizar un diagnóstico sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas y colegios públicos y privados de esta provincia. Se realizó desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y en el marco de un Proyecto de contextualización de la educación de dichos alumnos, con la finalidad de normativizar los lineamientos oficiales para su inclusión en el sistema educativo común. Realizar la investigación desde una tarea oficial favoreció el ingreso a las instituciones (que quizá de otra forma hubiese resultado casi imposible, ya que la temática de la integración generó en la provincia muchas inseguridades por parte de los directivos y de los docentes). Sin embargo esto no fue suficiente, en algunos casos se restringió el acceso a algunas actividades y hubo dificultades para la continuidad de las observaciones pues la autorización de ingreso se realizó para el diagnóstico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en general y una insistencia en el tema de los alumnos sordos generaba actitudes de recelo. Esto ocurrió con un caso particular de un colegio que atendía a una matrícula elevada de estos alumnos, los directivos interrumpieron la recolección de datos argumentando que los alumnos no querían que los observen y restringiendo el acceso a las aulas.

Por lo expresado anteriormente la elección del número de escuelas y colegios de la muestra se realizó de acuerdo a las posibilidades de ingresar a los mismos.

Las observaciones de clases y las entrevistas estuvieron a cargo de una persona que posee hipoacusia bilateral neurosensorial severa desde los cinco años y que fue educada en escuelas comunes en los niveles primarios, secundarios y universitarios, obteniendo el título de Profesora en Letras y ejerciendo su especialización en investigaciones lingüísticas acerca del aprendizaje y desarrollo de la lengua por los sordos<sup>1</sup>. La investigación general se realizó con un equipo, y si bien no siempre se hicieron actividades conjuntas, se discutieron cada una de las acciones. La otra integrante del equipo del Ministerio de Educación es una asistente social con antecedentes en educación para la salud. En casi todas las entrevistas a directivos y docentes, el equipo trabajó de a dos, no así en las observaciones que

---

<sup>1</sup> Salas, Patricia, "Experiencia de una estudiante sorda de la Argentina", Revista FEPAL, Año 2000 (en anexos)

muchas se hicieron en forma individual debido a cuestiones de tiempo. En las reuniones posteriores a las visitas se discutió lo observado y se sistematizaron las entrevistas a medida que se realizaban

La finalidad fue la de profundizar en las dificultades que poseen dichos alumnos en su proceso y situación de aprendizaje en el sistema común con miras a encontrar nuevas perspectivas para que su integración sea una experiencia satisfactoria y significativa. Los resultados que se obtuvieron pueden ser de utilidad para orientar las adaptaciones curriculares y de acceso que permitan que esos niños y adolescentes posean las compensaciones necesarias a su déficit, de modo que mediante ellas tengan idénticas posibilidades de aprender. Asimismo puede ser un valioso aporte para encontrar herramientas didácticas a aplicar en sus aprendizajes, tomando como referencia algunas estrategias exitosas desarrolladas espontáneamente por la persona sorda .

## II. EL PROBLEMA Y SU DELIMITACIÓN

Las exigencias que imponen las políticas educativas de integración de discapacitados auditivos en aulas comunes tienden hacia la construcción de aprendizajes que permitan al alumno alcanzar los objetivos mínimos establecidos en los contenidos básicos de la Ley Federal de Educación de la Nación Argentina. Esta situación se torna crítica ya que numerosas investigaciones han demostrado que en un alto porcentaje estos alumnos logran niveles muy bajos de aprendizaje y en muchos de ellos se evidencia analfabetismo funcional (Torres Monreal, 1995; Marchesi, 1987; Real Jiménez R. y otros en Bautista R, 1993). Se trata de preguntarnos de qué manera ellos podrán, con los conocimientos mínimos que desarrollan, acceder a los niveles de abstracción de pensamiento que se requieren a medida que se egresa de cada ciclo escolar y, de encontrar posibles respuestas que permitan realizar las adaptaciones necesarias en el curriculum a fin de favorecer la adquisición de conocimientos.

Delimitar las dificultades que tienen estos alumnos es una tarea que requiere de una visión integral del problema. Esta no sólo incluye al individuo sino también a la familia y la institución y garantizar la satisfacción en sus experiencias de integración, se requiere de un modelo de escuela comprensiva. Son diferentes las connotaciones semánticas del concepto de escuela comprensiva o inclusiva frente al de escuela integradora y permiten concebir el proceso de integración desde un plano de la individualidad frente al de grupos de personas integradas que poseen características diferenciales (sordos, ciegos, motrices, etc).

La integración de los discapacitados auditivos ha sido una conquista paulatina y sistemática y en términos generales las políticas educativas han realizado notorios avances en cuanto a la formación de conductas que rechacen todo tipo de discriminación, sin embargo en muchos casos el desconocimiento, por parte de los maestros y profesores comunes, de la problemática de la adquisición y desarrollo del lenguaje en estos niños se hace explícito en el momento de evaluar el rendimiento académico.

Son muchos los modelos de escuelas inclusivas que los incorporan en su matrícula, pero luego la permanencia y el egreso están sujetos a diferentes factores y generalmente se opta por evaluar sus competencias comunicativas en la interacción e integración social en desmedro del rendimiento académico en consecuencia, la mayoría de los sordos e hipoacúsicos egresa, cuando lo hace, con niveles de aprendizaje tan bajos que la posibilidad de acceder a estudios superiores les queda casi totalmente descartada.

En el momento de evaluar las políticas de integración de estos alumnos hay disparidad de criterios. Si bien en los paradigmas epistemológicos actuales sólo cabe como posibilidad la idea de la escuela como una institución heterogénea en donde la diversidad es su principal característica, resulta cuestionable afirmar que dentro de esa diversidad todos se encuentran con la posibilidad de competir, desde sus diferencias, en igualdad de condiciones.

Este proceso de integración se realizó con diferentes criterios. Desde esta nueva idea de escuela inclusiva y comprensiva se comenzó a integrar a alumnos con problemas de audición. Algunos lo hacían desde los primeros años de escolaridad y otros luego de realizar la escuela primaria en una institución especial. Unos lograban terminar los estudios, otros desertaban con grandes fracasos. Para pocos, el aprendizaje en la escuela común les sirvió para acceder a estudios superiores, en la mayoría de los casos pareciera que tantos años de sacrificio y esfuerzo no resultaban útiles en el momento de construir un aprendizaje en forma autónoma. Por otro lado, cuando se iniciaron las primeras integraciones se lo hizo desde una perspectiva social, no se valoraba las capacidades de los alumnos en cuanto a su desempeño académico sino que los objetivos tendían hacia el desarrollo de actitudes que favorecieran su integración social. Si bien esta política resultaba altamente beneficiosa, no sólo para los oyentes que aprendían a respetar y valorar al otro desde sus diferencias, sino también para los mismos sordos que comprendían que sus necesidades y sentimientos son similares a los que oyen; su implementación comenzó a cuestionarse desde aspectos éticos y democráticos en el momento de definir los criterios de evaluación y promoción.

Esta concepción sociabilizadora de la integración se encuentra actualmente superada y las nuevas normativas se orientan hacia la construcción de aprendizajes “significativos” en los procesos de integración. Esta es la perspectiva adoptada hoy por las políticas nacionales que consideran que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales “es una posibilidad concreta de acceder al currículum en una escuela común, jerarquizando la flexibilidad de la enseñanza y priorizando el modelo pedagógico. La función primordial es la de organizar acciones educativas que consideren al diseño curricular común como parámetro, resolviendo las necesidades de los alumnos para acceder a él”<sup>2</sup>.

Los marcos teóricos actuales que se están utilizando en el país para la reformulación de la educación especial y de la problemática general de la integración destacan lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Ministerio de Cultura y Educación, Materiales de Trabajo para la Elaboración de un acuerdo marco para la educación especial”, República Argentina, agosto de 1998.

- “Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.”<sup>3</sup>
- “La transformación educativa tiene como uno de sus objetivos fundamentales la atención a la diversidad de los alumnos que componen la matrícula de las instituciones escolares del país. Se generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales. La inclusividad está sustentada fundamentalmente en una escuela de alta calidad educativa. Se admite que no basta con incorporar alumnos a las escuelas, es necesario que la educación que reciban sea equitativa, brindando a cada uno lo que necesita para arribar a aprendizajes equivalentes y de calidad “<sup>4</sup>

La innovación de la educación especial contempla la reestructuración de los modelos basados en las patologías para acercarse a la adquisición de los contenidos básicos determinados para la escuela común. Se trata entonces de que el alumno sordo e hipoacúsico “aprenda” como los oyentes, aunque para ello sea necesario realizar adaptaciones curriculares o de acceso que optimicen su aprendizaje.

De hecho, en la actualidad hay alumnos sordos e hipoacúsicos en aulas comunes. Lo que interesa ahora es evaluar su rendimiento. Ya está totalmente comprobado y con resultados muy satisfactorios, que la integración social los beneficia., lo que continúa como asignatura pendiente es la integración desde lo pedagógico. La situación de los que egresan del sistema es la siguiente: niveles de aprendizaje muy por debajo de los oyentes, imposibilidad de acceder a puestos de trabajo que requieran de un mínimo de lectoescritura o de razonamiento lógico, etc.

Una investigación realizada en la provincia de San Juan, Argentina<sup>5</sup>, efectuó pruebas de comprensión y producción de textos a los alumnos sordos más exitosos de una escuela especial, cuyas edades

---

<sup>3</sup> Acuerdo Marco para la Educación Especial” en “Documentos para la concertación” Serie A, N° 19 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

<sup>4</sup> “Hacia las escuelas inclusivas”, Encuentro Regional de Educación Especial del NOA, San Salvador de Jujuy, setiembre de 1999

<sup>5</sup> Orellano de Marra, Verónica (1994) “Algunas observaciones sobre la adquisición del español en alumnos sordos oralizados” en Comunicación a las Primeras Jornadas “De la teoría lingüística a la enseñanza del español”, Universidad Nacional de Buenos Aires.

comprenden desde los 24 a los 14 años de edad , determinaron que los mismos poseen un nivel de logro correspondiente a 3° grado de nivel primario.

Asimismo, en el material para orientar la discusión del Encuentro “Hacia las escuelas inclusivas” citado en párrafos anteriores, respecto del aprendizaje de la lengua escrita en alumnos sordos se observa:

“El desafío de la alfabetización del niño sordo consiste fundamentalmente en preparar al sujeto de aprendizaje para la confrontación permanente con la totalidad de este campo problemático ya que cualquier recorte presuntamente simplificador se paga después como un déficit en forma de incomprensión lectora, incoherencia textual o analfabetismo funcional.”

Hay además otra cuestión importante de destacar y es la que se refiere al conocimiento que poseen los maestros y profesores comunes sobre la problemática de los sordos, lo que requiere de un profundo conocimiento acerca de cómo utilizan las personas la lengua para, de esta manera, poder comprender qué sucede cuando alguien está privado o usa deficientemente este instrumento de comunicación. Esto, naturalmente incide en la construcción de sus aprendizajes.

Por otro lado, la información bibliográfica tiende a caracterizar a dichas personas de acuerdo a clasificaciones técnicas y médicas relacionadas con el grado de pérdida auditiva, edad de comienzo de la sordera, cantidad de lenguaje adquirido, etc; clasificaciones que se encuentran muy lejos de las particularidades que poseen cada uno de estos individuos, de acuerdo a sus experiencias previas y su salud emocional, para desarrollar estrategias compensatorias que les permitan desenvolverse eficazmente en el aprendizaje.

La investigación partió de algunas premisas iniciales:

- a) La sordera y la hipoacusia no constituyen un impedimento para que el niño sordo aprenda.
- b) Las personas sordas poseen dificultades para la comunicación y para la producción y comprensión de la lengua (esto es importante de distinguir porque se trata de dos problemáticas diferentes).
- c) El aprendizaje de la lectoescritura es independiente del código que el alumno sordo utilice para comunicarse.

- d) Se considera aprendizaje significativo cuando el niño sordo puede comprender autónomamente lo que lee y producir espontáneamente lo que sabe.
- e) La autonomía del niño es un factor de importancia fundamental para que exista predisposición al aprendizaje.

### III. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder comprender las dificultades que poseen estos alumnos cuando se integran es necesario realizar un esbozo de lo que significa y significó ser sordo para las diferentes metodologías de enseñanza de estos niños.

En sus inicios la educación del sordo estuvo influenciada por modelos médicos de rehabilitación y su potencial educativo se encontraba estrechamente vinculado a la reeducación de la patología del habla y de la audición, estos métodos daban prioridad a la memorización de listas interminables de vocablos, a la distinción fonológica y articulatoria de los mismos mediante la lectura labial o la audición a través de audífonos, lo que obviamente primaba sobre los aspectos comunicativos del lenguaje y como instrumento de construcción del pensamiento y representación del mundo. Si bien los supuestos teóricos de las metodologías oralistas incluían entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento mediante el habla, los resultados de las capacidades de aprendizaje que poseen los alumnos educados en esta metodología, no evidencian un rendimiento acorde a los niveles que alcanzan las personas sin este tipo de patología.

Existe otra línea educativa en los estudios de la sordera que, históricamente enfrentada al oralismo, prioriza la adquisición del lenguaje de señas como primera lengua para luego desarrollar el lenguaje oral dentro de formatos de adquisición similares a la educación bilingüe. Esta metodología ha logrado grandes avances en el desarrollo psicosocial del sordo, sin embargo no se puede afirmar lo mismo respecto de las posibilidades que ellos tienen de construir aprendizajes acordes a las exigencias básicas del sistema común.

Esta concepción de sordo como “oyente mutilado”<sup>6</sup> se imponía hasta la década del setenta, que es cuando paulatinamente deja de ser visto como paciente y este período coincide con algunos cambios que se dan a nivel mundial respecto de los principios sociales de normalización, sectorización, integración e individuación que generaron cambios en las concepciones de la educación especial. Esta época coincide, además, con una revuelta de sociedades de sordos que comienzan a luchar por sus derechos a utilizar la lengua de señas como lengua natural e identificatoria de la comunidad. Se crearon políticas educativas bilingües y escuelas que educaban desde la estimulación temprana en la lengua de señas para luego acceder a las lenguas orales, o en su registro escrito, utilizadas por la

---

<sup>6</sup> Almirall, R. y Carlos Lombart, “La educación del alumnado sordo. Cambios Conceptuales e implicaciones educativas” en Revista Aula de Innovación Educativa, 23 feb de 1994. pag. 22

comunidad mayoritaria. Para esta concepción el sordo no es un deficiente auditivo sino un individuo que posee una lengua y cultura propia.

Es decir que cuando se comienzan a aplicar las políticas integracionistas de sordos ingresan diferentes alumnos con características peculiares, ya sea porque nunca asistieron a una escuela especial o porque recibieron una educación anterior en diferentes metodologías. Esto se traduce en la práctica con un fuerte avance respecto de los paradigmas anteriores y medicalizados de las escuelas especiales pero que están lejos de las expectativas que se generaron cuando se iniciaron las innovaciones.

Otra cuestión importante a destacar son los avances científicos en materia de audición. Los audífonos se realizan en la actualidad con altos niveles de definición y por otro lado las intervenciones quirúrgicas mediante el implante coclear permitieron dar un vuelco importante a las posibilidades que tenía una persona sorda, y en casos de profundamente sordos y de nacimiento, de escuchar. Desde la aparición de los implantes se integraron más alumnos a las aulas comunes, cuando fueron realizados en niños muy pequeños se evidencian mejores resultados, pero hay fracasos que no se vinculan tanto con los resultados de la intervención quirúrgica o de las cualidades del aparato, sino con los posteriores métodos de rehabilitación lingüística y comunicacional.

Ante este panorama tan amplio resulta muy difícil clasificar a los sordos e hipoacúsicos teniendo en cuenta todos los factores que construyen su peculiaridad. Esto a su vez, genera incertidumbre y confusión en las personas que desconocen la problemática. Un docente común no puede, a simple vista y con un mínimo de información, imaginarse las notables diferencias cognitivas y psicológicas que pueden existir entre un alumno que posee audífono o implante, entre alguien que nació sordo y otro que perdió audición después de adquirir espontáneamente la lengua, entre los que fueron educados en instituciones oralistas y aquellos que tienen como elemento de comunicación el lenguaje de señas.

#### IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se propuso realizar un estudio de casos a los efectos de describir el estado de situación de algunos alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes de Salta, Argentina. Esto permitiría ofrecer desde una perspectiva diferente, la experiencia de integración de una persona sorda, una nueva mirada a los procesos de integración de dichos niños. Esta visión se podría constituir en un nuevo aporte a la búsqueda de criterios que favorezcan la construcción de sus aprendizajes.

Una breve síntesis de la bibliografía consultada nos muestra diferentes enfoques para abordar esta temática. Santiago Torres Monreal (1995: 217-289) dedica un importante capítulo de su libro a los aspectos educativos de la sordera; en lo que se refiere integración de los sordos en el sistema común español, manifiesta:

“ la normalización educativa de los alumnos sordos tuvo connotaciones particulares, algunos alumnos acudían a centros ordinarios recibiendo instrucción en aulas especiales. Otros, en menor número, generalmente hipoacúsicos, se integraban en las aulas ordinarias junto a los alumnos oyentes, siguiendo su mismo currículo. Comparativamente con otras discapacidades psíquicas y sensoriales, la integración de los alumnos sordos se ha venido desarrollando en forma mucho más lenta y controvertida. ¿Cuáles son las razones de esta diferencia?.

Las explicaciones pueden ser bien diversas. Así, las peculiaridades de sus dificultades comunicativas y lingüísticas, la falta de recursos personales (especialistas en logopedia) y técnicos en los centros de integración, hasta la convicción de padres y educadores de que el Centro Específico responde mejor a las necesidades educativas de los sordos, atención más individualizada, menor número de alumnos, alumnos con similar discapacidad (sordera profunda), mayores recursos técnicos, profesorado especializado, etc.

No obstante las supuestas ventajas que estas condiciones dan a los colegios específicos, parecen no haber significado, necesariamente, una mejor calidad educativa para los alumnos sordos. Aspectos tales como : bajos niveles comunicativos y de aprendizaje alcanzados por los alumnos instruidos en ellos, la escasa o nula adaptación social que tiene al finalizar su estancia en los mismos, o las bajas expectativas por parte de su profesorado, son sólo algunas de las conclusiones obtenidas”.

En otros aspectos, se ha escrito mucho sobre los problemas que tienen los sordos e hipoacúsicos en sus procesos de integración. Dichos

problemas son de diferente índole y hacen referencia a aspectos físicos y espaciales, cognitivos, emocionales y lingüísticos. Estas investigaciones realizaron importantes aportes que sirven de ayuda a los docentes y profesores que poseen en sus aulas a personas con deficiencia auditiva ya que les permite conocer cómo es un sordo, qué necesita, cómo se comunica y qué dificultades más comunes tienen en los aspectos comunicacionales y pedagógicos (Comes Nolla, G., 1990 y 1991; Hegarty S, 1989; Marchessi, 1987; Torres Monreal, 1994; Segovia J. y Fernando Peñafiel, 1998; De la Paz, 1990).

Esta investigación pretende descubrir los supuestos subyacentes a las conductas de las instituciones y los agentes de la integración, con miras a comprender, desde la mirada de la discapacidad, algunas actitudes de los alumnos sordos observados. R. E Stake (1999:43) afirma que para Von Wright<sup>7</sup> se requieren de explicaciones para incrementar la comprensión y a veces la comprensión se expresa en términos de explicación –pero los dos objetivos son epistemológicamente bastante distintos-, además insistía en la diferencia de estudios de casos que tratan de identificar las relaciones de causa y efecto, y las que tratan de comprender la experiencia humana.

La heterogeneidad de las dificultades que poseen en su integración estos alumnos, requiere de métodos de investigación que permitan comprender la particularidad de cada caso. En la recogida de datos, en este caso, tuvo la particularidad de realizarse desde la óptica de la discapacidad. El haber vivido una experiencia de integración en diferentes niveles educativos hace que la investigadora posea conocimientos previos acerca de dichas experiencias y que pueden complementarse a otras observaciones de personas oyentes. En la discusión con la compañera de equipo, lo observado se convierte en objeto de reflexión, se recuperan las experiencias vividas y se reflexiona sobre los casos. No se pretende corroborar en los casos observados la experiencia vivida, ni tampoco constituir dicha mirada como única explicación de los hechos.

Desde esta perspectiva resulta importante contextualizar el escenario. Salta es una provincia situada al norte de la República Argentina. Su situación limítrofe con una provincia vecina a Bolivia hace que la población esté constituida por un grupo humano en donde el porcentaje de inmigrantes de dicho país sea elevado, asimismo, el sustrato sociocultural y lingüístico de la población tiene fuertes raíces de los habitantes de la cultura andina. Este hace que su idiosincrasia sea completamente diferente al resto del país, en particular a las provincias de la zona central y sur.

---

<sup>7</sup> en su libro *Explanation and Understanding*, citado por Stake.

Se puede caracterizar dicha idiosincrasia desde pautas culturales, económicas y lingüísticas que no son las propicias para brindar una educación especial a los niños sordos de la misma calidad que la que se imparte en otras regiones del país. No existen profesoradoes específicos de sordos en el norte argentino, de ello se deduce que los profesionales especializados residentes en la provincia son pocos. El nivel de ingresos de la mayor parte de la población no se encuentra en condiciones de solventar una educación tan costosa como ella, de allí las diferencias de precios de las escuelas y de los profesionales que trabajan en Salta respecto de los que se encuentran en la Capital Federal, lugar en que se encuentran los más prestigiosos colegios de sordos del país. Los comercios proveedores de audífonos y los centros con tecnología de avanzada para los estudios audiológicos también se encuentran en Buenos Aires, lo mismo sucede con los últimos adelantos quirúrgicos como es el caso de los implantes cocleares. Estas cuestiones tienen una fuerte repercusión en las posibilidades que tienen los niños sordos e hipoacúsicos de Salta de recibir una educación y rehabilitación que pudiera garantizarles un óptimo rendimiento en sus procesos de integración. Otro factor importante a tener en cuenta es el factor humano. Las familias de los alumnos sordos, en un elevado porcentaje, son carentes de los recursos, asimismo, desde el aspecto socio-cultural, muchos no poseen formación ni información respecto de la importancia del apoyo de la familia en la rehabilitación y construcción de la personalidad de los individuos con déficit auditivo.

En Salta, las personas sordas e hipoacúsicas tienen la posibilidad de recibir educación y rehabilitación en dos escuelas especialistas y con diferentes metodologías (oralista y bilingüe) además, hay otras instituciones de educación especial que atienden diferentes patologías y a la que asisten algunos que poseen, además de la sordera, otro tipo de déficit. También optan por otras posibilidades no escolarizadas, recibiendo apoyo particular e individual en consultorios de fonoaudiólogas o de profesoras de sordos, muchos de ellos se encuentran integrados en escuelas comunes y luego son atendidos a contraturno por los especialistas. Hay otros casos, los que tienen mejores posibilidades económicas, que se trasladan a Buenos Aires, a más de 1000 km de distancia, con sus familias, para asistir a colegios oralistas prestigiosos y con muchos años de experiencia en el tema.

Desde hace aproximadamente seis años se comenzaron a aplicar las políticas de integración desde algunas escuelas especiales. Y desde 1998 con la reforma educativa y la nueva Ley Federal de Educación se concede el derecho a cualquier alumno discapacitado a asistir al sistema común. En la actualidad no existen, a nivel provincial, normativas que regularicen dicha escolaridad de modo que la integración de estos alumnos se realiza desde diferentes criterios y con modalidades muy disímiles entre unos y otros casos.

En la primera fase de la investigación se planteó la necesidad de poseer un marco general con algunas cuestiones que hacen a los aspectos institucionales, profesionales, de actitudes, y de las condiciones sociales y pedagógicas en los espacios en donde se encuentran los alumnos integrados. Como la investigación de los alumnos sordos se realizó dentro de otra investigación mayor, dicho marco se elaboró tomando en cuenta las Necesidades Educativas Especiales en general.

## **V. METODOLOGÍA**

Stake (1999:42), distingue la investigación cualitativa de la cuantitativa en base a tres diferencias importantes, a) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; b) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador; c) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Si se toma en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, y relacionándolos con las tres diferencias anteriores, se deduce que la metodología cualitativa resulta la más indicada para el tipo de investigación que aquí se presenta.

La integración de alumnos sordos e hipoacúsicos en aulas comunes posee una diversidad tal que impide, en muchos casos, establecer criterios generalizadores para apoyar el aprendizaje. Esta investigación pretendió analizar diferentes casos, sus contextos y valores a los efectos de describir con profundidad dichas situaciones. No se trató de buscar las causas por las que uno y otro caso dio mejores o peores resultados sino de analizar los factores que hicieron de cada uno su particularidad.

Asimismo, la elucidación de los hechos desde la óptica particular del investigador sordo, permite construir interpretaciones sólo posibles desde quienes tuvieron esas experiencias de vida. Esto aportó nuevas miradas al objeto de estudio y dio originalidad a la propuesta. Son pocos los casos de personas sordas o hipoacúsicas con buen manejo de lenguaje oral o escrito, mucho menos aquellas que han logrado llegar a estudios del sistema lingüístico o de la problemática de la comunicación. La formación de la investigadora sorda hizo posible transmitir con mayor precisión lingüística las situaciones, sentimientos y valoraciones sobre su experiencia de vida. Si bien muchos sordos que utilizan la lengua de señas como primordial elemento de comunicación, transmitieron mediante las señas sus propias experiencias, dicho sistema no presenta la riqueza conceptual de las lenguas históricas, de allí que algunas expresiones abarquen una amplitud tal de sentidos que en muchos casos simplifica el significado que se quiere precisar.

## **VI. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Selección de los casos:**

Dado que el objetivo de la presente investigación es el de comprender algunas situaciones de alumnos sordos e hipoacúsicos integrados, no se seleccionó una muestra representativa. No se trata tampoco de casos típicos ni constituir a los mismos como representativos. Siguiendo algunos conceptos de Stake<sup>8</sup>, “el cometido real de un estudio de casos es la particularización y no la generalización, se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último”.

La elección de las instituciones observadas se realizó tomando en cuenta las posibilidades de acceso y las características de los alumnos, que en cada caso presentaba un contexto diferente, tanto desde los aspectos institucionales como desde las historias personales de los alumnos. Los casos observados fueron:

- **Colegio A:** privado, con 8 alumnos sordos integrados, todos ellos usan la lengua de señas para comunicarse, (lengua de señas-lengua oral). Fueron integrados desde la escuela pública bilingüe. No reciben apoyo especial.
- **Colegio B:** privado, 5 alumnos sordos integrados, todos se comunican exclusivamente mediante la lengua oral. Tres de ellos ingresaron este año y provienen de la escuela Oral Modelo de Buenos Aires, la otra es una niña que asistió desde nivel inicial en colegios comunes (es el segundo año que se encuentra en la institución) y por último un alumno hipoacúsico leve que asistió al colegio en todos los niveles. Reciben apoyo particular de fonoaudiólogas y en un caso de una profesora de sordos en forma particular.
- **Colegio C:** privado, 1 alumna sorda que está finalizando sus estudios secundarios, se comunica mediante la lengua oral, conoce algunas señas básicas. Asistió a la institución desde el primer grado de la escuela primaria y con apoyo de una escuela oralista.
- **Escuela D:** pública, 1 alumna sorda integrada hace dos años, se comunica mediante la lengua oral, conoce y habla la lengua de señas

---

<sup>8</sup> Op cit.

en la comunidad de sordos. Fue integrada desde una escuela oralista y recibe apoyo allí a contraturno.

- **Escuela E:** pública, dos alumnos sordos, no utilizan ningún sistema estructurado de comunicación. Fueron integrados por sus padres. Recibieron estimulación temprana en una escuela oralista pero no continuaron con ningún tipo de apoyo.

### Colegio A:

Es un colegio privado con una matrícula de 250 alumnos en dos turnos, la cuota mensual es de \$50 y de acuerdo a algunos índices observables como vestimenta de alumnos, materiales y útiles de uso personal y movilidad (algunos alumnos llegan al colegio desde los barrios vecinos en bicicletas y colectivos urbanos) se puede apreciar un nivel socio-económico medio. La infraestructura es precaria, si bien no hay más de 25 alumnos en cada aula las dimensiones son tan pequeñas que no se puede transitar entre algunas filas, los alumnos se distribuyen de a dos y muchos deben levantarse de su banco para que el que está a la par pueda salir.

Esta institución tiene como característica particular que todos los alumnos sordos e hipoacúsicos fueron integrados desde una escuela especial bilingüe, es decir que poseen la lengua de señas como primera lengua.

En las entrevistas realizadas a los directivos de la institución ellos manifestaron su decisión de incorporar la temática de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales porque les daba una impronta distintiva al colegio. Esta afirmación fue corroborada luego por la directora de la escuela especial integradora, que consideró a dicho colegio como el elegido por esa escuela para integrar a sus alumnos porque tiene buena disposición a incentivar el uso de la lengua de señas por los niños oyentes. Asisten alumnos con deficiencia auditiva, síndrome de down y retraso madurativo. Respecto de la modalidad de trabajo manifestaron que los alumnos con problemas mentales o de aprendizaje están acompañados por un docente de apoyo que llega desde la institución que los derivó una vez por semana, para hacer el seguimiento y las adaptaciones curriculares, esto no sucede con los que tienen problemas auditivos pues, según manifestaron, dichos alumnos se comunican perfectamente a través de las señas con sus compañeros, atienden al profesor y luego son muy buenos alumnos, consideran que los sordos no tienen problemas de aprendizaje sino otra forma de aprender. Los alumnos sordos integrados en esa escuela son 8 que tienen entre 10 y 16 años y se encuentran cursando el tercer ciclo de EGB. Todos hablaban por señas y algunos tenían lectura labial, la mayoría de ellos articulaba con cierta dificultad en forma oral algunas palabras sueltas sin estructura proposicional. Ninguno utilizaba audífono.

En la entrevista realizada a la escuela especial que los integró, la directora nos manifestó que sólo integran a los alumnos a partir del tercer ciclo pues consideran que deben recibir educación especializada en la escuela de sordos hasta adquirir un total dominio de las lenguas, tanto la de señas como la lengua oral. No todos pueden ser integrados y cuando deciden hacerlo lo hacen definitivamente sin que necesiten ningún tipo de apoyo extraescolar.

Respecto de la participación de los padres en el proceso de integración, la directora manifestó no tener dificultades con ellos y que generalmente no intervienen en lo pedagógico. Sólo colaboran en las cuestiones sociales, campamentos, paseos escolares, etc.

### **Colegio B:**

Es un colegio privado, de infraestructura nueva, aulas amplias y abundantes recursos materiales. La cuota mensual es de \$ 170, la matrícula es de 400 alumnos y por indicios materiales observados (automóviles lujosos a la salida, materiales y útiles personales costosos) los alumnos poseen un nivel socioeconómico alto. En las aulas hay más de 30 alumnos.

En este colegio se observó a cinco alumnos sordos integrados, todos ellos han sido rehabilitados con metodología oral, no usan la lengua de señas, utilizan permanentemente sus audífonos y pueden comunicarse mediante el habla y la lectura labial. El lenguaje oral es fluido con un sintaxis correcta, aunque en muchos casos se observa pobreza de vocabulario o frases muy estructuradas con pocas expresiones coloquiales. Hay un alumno sordo por aula, en los años 1° y 3° de primer ciclo de EGB, 8° y 9° de tercer ciclo y otro en el último año de polimodal.

En la entrevista a los directivos manifestaron que los alumnos llegaron a la institución en forma particular, sin derivación de ninguna escuela. Para ellos no son casos especiales sino un alumno más con un determinado problema, se los recibe previo diagnóstico que compruebe que no tienen ninguna dificultad de aprendizaje. y como no quieren que se los considere colegios integradores, ya que no reciben a ningún alumno que no pueda aprender, ellos comprometen totalmente a los padres mediante actas-acuerdos. Los padres tienen la obligación de atender en forma particular los aspectos rehabilitatorios del déficit como condición necesaria para permanecer en el colegio. En la entrevista realizada a la coordinadora pedagógica nos mostró la documentación de discapacidad de algunos alumnos, haciendo la salvedad de que es información confidencial ya que para todos, esos alumnos son "normales" y se los trata como tal. También hay dos alumnos con discapacidad motriz para quienes se realizaron algunas adaptaciones de acceso como construcción de rampas y ubicación del alumno en aulas en donde no tuviera dificultad de desplazamiento en forma autónoma.

### **Colegio C:**

Es privado, por indicios materiales observables los asistentes son de nivel socioeconómico medio-alto. La cuota mensual es de \$70 y la matrícula de 150 alumnos. La infraestructura no es nueva pero se encuentra bien conservada, con aulas de diferentes tamaños (ya que se trata de una vivienda familiar reciclada) y en muchos casos hay demasiados alumnos para las dimensiones del aula.

Se observó a la única alumna sorda integrada, con sordera profunda de nacimiento en el último año de polimodal. Ella utiliza el audífono en forma permanente, lee los labios y habla con fluidez. Asiste a una institución especial para recibir apoyo pedagógico y a una fonoaudióloga para rehabilitación de audición y voz.

En las entrevistas a los directivos, la vicedirectora informó que durante este período lectivo se encuentran realizando una serie de replanteos respecto de la integración de alumnos con NEE. Hay 10 alumnos con diferentes patologías, sólo una alumna sorda y la mayoría tiene retraso madurativo, además de tres alumnos con parálisis cerebral. En un comienzo se integró desde una perspectiva social pero en la actualidad convocaron a los padres y a algunas instituciones especiales para comprometer el apoyo especial a fin de garantizar el rendimiento académico.

#### **Escuela D:**

Es pública, tiene una matrícula de 300 alumnos y de acuerdo a indicios materiales observables (lugar de residencia de la familia, vestimenta y materiales de uso de los alumnos) provienen de familias de recursos económicos bajos.

En esta escuela se observó a una alumna de 14 años, sorda profunda de nacimiento, utiliza el audífono para detectar algunos ruidos sin que logre escuchar la voz. Se desenvuelve mediante el habla y la lectura labial. Conoce la lengua de señas pero no la utiliza en la escuela para comunicarse. Asistió a una institución especial hasta segundo año de EGB 1 y luego fue integrada con apoyo a contraturno de la misma institución, en donde recibe apoyo curricular y fonoaudiológico.

En las entrevistas a directivos y coordinadores se manifestó más preocupación por otros alumnos discapacitados integrados que por el caso de la alumna sorda, para quienes si bien no habla muy bien, se hace entender y aunque tiene algunos “problemitas” con el área de lengua, en general promociona sin dificultades. Sobre la consulta acerca de sus dificultades de aprendizaje desconocían la situación y llamaron a sus docentes para que proporcionen información al respecto.

#### **Escuela E:**

Es pública y de acuerdo a indicios materiales observados (vestimenta, útiles escolares) e información suministrada por la directora (lugar de residencia

de la familia, ocupación de los padres) la mayoría de los alumnos provienen de villas de emergencia y asentamientos aledaños de muy bajos recursos. La matrícula es de 400 alumnos con aulas de más de 35 niños.

En esta escuela se observó a dos alumnos sordos de 3° año de EGB1. Ambos se encuentran en la misma aula, son sordos profundos de nacimiento. Uno de ellos utiliza audífono y el otro no. Recibieron un corto período de estimulación temprana en una escuela especial pero por voluntad de los padres fueron integrados en la escuela común sin apoyo especial ni fonoaudiólogas particulares. Su nivel de comunicación es casi nulo, tienen muy poca lectura labial y articulan, en forma casi ininteligible, algunas palabras sueltas que generalmente expresan necesidades básicas o nombran objetos que usan frecuentemente.

En las entrevistas a los directivos se manifestó una gran preocupación por el aprendizaje de los alumnos sordos. Es importante destacar aquí que la maestra que está a cargo de esos alumnos (y que se traslada con ellos cuando promocionan el año) es una docente especial que conoce la problemática de la sordera y transmite al resto de la escuela sus apreciaciones acerca de las dificultades que tienen esos alumnos. Con el apoyo de los directivos realizó cursos de perfeccionamiento en instituciones oralistas de Capital Federal y les enseña algunos signos básicos para que desarrollen alguna forma de comunicación.

## **NARRACIÓN DEL PROCESO:**

### **Primera fase**

Cuando se inició la investigación, se lo hizo desde la idea de relevar, desde el material teórico seleccionado, las dificultades en la integración de los alumnos sordos. Lo prioritario era conceptualizar la idea de integración de alumnos con necesidades educativas especiales según los marcos teóricos y epistemológicos que se están utilizando en el mundo, en Argentina y en Salta. La lectura bibliográfica permitió comprender que el tema está aún en discusión, en el sentido de que si bien se normativizó y se creó un gran aparato legislativo para garantizar el derecho a la educación común por parte de los discapacitados en general, y de los sordos en particular, en lo que respecta a estudios sobre análisis de casos, el nivel educativo desarrollado por dichos alumnos, no muestra que esas políticas puedan forjar una nueva generación de sordos e hipoacúsicos con posibilidades de acceder a estudios avanzados.

El resultado de esta primera fase fue la elaboración de un cuadro con las categorías encontradas en las bibliografías y que serviría como grilla de recolección de datos para el trabajo de campo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Ver anexo cuadro 1, página

Una hoja de ruta con nombres de escuelas y colegios que poseen alumnos sordos e hipoacúsicos en sus aulas fue el punto de partida de nuestro trabajo de campo. Para el relevamiento de datos decidimos llevar un registro abierto, lo que resultaba fundamental ya que la idea no era corroborar lo que estaba en la documentación leída sino profundizar cada caso, considerando que las instituciones observadas poseían diferentes criterios de integración. No hubo una selección predeterminada sino que a medida que realizábamos las visitas nos comunicaban de otros casos de integración que luego visitábamos.

### **Segunda fase**

En esta etapa se comenzó a realizar las visitas a las instituciones, las que se hicieron con dos personas, la investigadora sorda y la asistente social, la misma poseía, sobre el tema, información general que había sido profundizada y discutida con exhaustividad durante el desarrollo de la primera fase.

En la primera entrevista realizada al colegio A, la grilla que se había confeccionado no resultó del todo útil, se optó entonces por registrar lo observado en forma libre, mediante notas de campo que luego fueron procesadas en diarios, de esta manera se profundizó en cada problemática desde la reflexión y comparación con las experiencias vividas por la investigadora

Algunos aspectos de la grilla no eran tan relevantes como se creía y se presentaron numerosas cuestiones que generaron un replanteo de lo que se había hecho hasta el momento. Se volvió a leer el material bibliográfico para luego continuar con nuevas observaciones y entrevistas.

### **Tercera fase**

Esta etapa se destinó a procesar los datos del diario y se estableció un paralelo entre lo observado en las aulas y la autobiografía de la investigadora. Mediante triangulación de documentos, se corroboraron las hipótesis.

### **Cuarta fase**

Redacción del informe final.

#### **Instrumentos:**

##### **1. Entrevistas semi-estructuradas a directivos y docentes.**

Cuando se inició la investigación se confeccionó una guía<sup>10</sup> para realizar las observaciones y para registrar la información de las

---

<sup>10</sup> En anexo . Cuadro I página,

entrevistas. Esta fue realizada a partir de la bibliografía y de otras investigaciones anteriores sobre integración de sordos, Hegarty (1996:197-231); Comes ( de allí que se tomó en cuentas múltiples factores que intervenían en los procesos de integración (sociales, contextuales, educativos, interaccionales, etc).

En la visita al primer colegio se pretendió trabajar con esta guía estructurada, pero al poco tiempo de comenzar a realizarla se percibió que no era el objetivo de la investigación, no se trataba de confirmar datos extraídos de los documentos sino describir, analizar y comprender la realidad.

Se replanteó nuevamente el instrumento y se decidió realizar una entrevista sin preguntas fijas, estructuradas en base a las 6 “células” de Patton (1980)<sup>11</sup>, preguntando sobre experiencias y comportamientos, opiniones y valores, sentimientos y conocimientos, de modo que de esa manera podríamos extraer una información general de los procesos de integración de cada caso. Las preguntas no tenían un orden fijo y se orientaban a:

- 1) Conocer el contexto institucional de la integración
- 2) Reconocer las condiciones en la que el alumno está integrado, si tiene o no personal de apoyo, si hay compromiso de su familia, si se hacen adaptaciones curriculares, si tienen dificultades en algún área en especial.
- 3) La valoración que tienen los directivos y docentes sobre la integración de los alumnos sordos e hipoacúsicos.

Una vez realizadas las entrevistas y tomando como eje los tres puntos anteriores, se reconocieron categorías<sup>12</sup> que luego permitieron triangular los datos obtenidos en la observación.

## **2. Observación no participante de algunas clases atendiendo a:**

- Relación alumno-docente-alumno
- Relación entre pares
- Observación de conductas del alumno en la clase.
- Relación alumno-aprendizaje

El registro se realizó en notas de campo. En el caso de la investigadora sorda el instrumento más útil fue la confección del diario, no sólo por la imposibilidad de tomar notas en forma simultánea a la lectura

---

<sup>11</sup> Citado por Goetz y LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, madrid, Morata

<sup>12</sup> En anexo , cuadro II , página

labial, sino también por el carácter reflexivo de la observación. Esto hizo que la redacción del fuera una tarea inmediata en donde se pretendía volcar lo observado y las reflexiones suscitadas. La otra investigadora no redactó diarios exhaustivos sino que trabajó más con notas.

### **3. Observación de carpetas de los alumnos atendiendo a:**

- Criterios de evaluación del docente
- Rendimiento académico del alumno. Se tomaron en cuenta las actividades en donde demostrara producción y comprensión en forma autónoma.

Las apreciaciones sobre estos documentos son comentadas en el diario. Por razones de tiempo y en otros casos por resistencias implícitas, no se pudo sacar fotocopias de estos documentos.

### **3. Documentos institucionales y docentes, planificaciones, proyectos, etc**

En las entrevistas a los directivos y docentes, se solicitó documentación sobre el Proyecto Institucional del colegio, el proyecto educativo individual del alumno (en el caso de que lo hubiere), planificaciones con las adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc. Esta documentación tampoco se pudo fotocopiar, sólo se registró en los diarios lo observado y en algunos casos se transcribieron algunos párrafos que resultaban muy importantes para la triangulación.

### **4. Diario**

En La redacción del diario se sistematizaron los datos recogidos en las entrevistas y en la observación no participante. Este documento se utilizó para determinar las categorías.

### **5. Documento autobiográfico**

Mediante análisis discursivo se analizó este texto autobiográfico en donde se relatan experiencias de aprendizaje e integración. El objetivo fue establecer una relación entre las conclusiones de la investigación realizada y la experiencia narrada. No se pretendió confirmar datos ni generalizar sino profundizar en cada caso observado.

## VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

El análisis discursivo de la narración realizada en el diario permitió determinar las siguientes categorías:

**Variables contextuales:** Son las que hacen referencia a aspectos físicos del espacio de integración, actitud de los directivos y docentes frente a la investigación, valores y conocimientos previos acerca de la problemática del sordo y su inserción en la escuela común, características de los servicios de apoyo especiales, colaboración y compromiso de la familia en el proceso.

**Relación con los pares:** Cada caso presentaba características diferentes en la interacción entre los alumnos sordos y sus compañeros oyentes., características que se definían en función a diferentes factores; medio de comunicación utilizado, características socioafectivas de los alumnos integrados.

**Relación con los docentes:** Este aspecto estuvo relacionado tanto con el mayor o menor conocimiento que poseían los docentes respecto de la problemática del sordo como con su actitud hacia ellos.

**Relación con el aprendizaje:** Aquí se tomaron en consideración aspectos que hacen a la autonomía de alumno frente al aprendizaje, a las estrategias utilizadas para acceder al conocimiento y a la comprensión de los mensajes orales o escritos, las características de sus actividades en el aula y los criterios para su evaluación y promoción.

**Características de la comunicación:** se hizo referencia a los sistemas de comunicación utilizados, la eficacia de su producción oral y comprensión de lectura labial. el uso de prótesis auditivas.

A partir de las categorías encontradas en el diario, que son codificadas mediante cuatro letras mayúsculas ( CONT (contexto), RCPA (relación con pares), RCDO (relación con docentes), RCAP (relación con el aprendizaje), CSSO (Conocimiento de la problemática del sordo), COMU (comunicación) en dichos documentos<sup>13</sup>; se realizó una grilla con la interpretación de los datos<sup>14</sup>.

Los resultados a los que se arribó, validados mediante triangulación de instrumentos, fueron:

El caso analizado en el colegio A presentó un hallazgo muy importante para evaluar los casos de integración de alumnos sordos

---

<sup>13</sup> En anexo, página..

<sup>14</sup> en anexo, página

educados en la metodología bilingüe. Si bien para los directivos y docentes de esta institución estos alumnos son seres especiales, extraordinarios, y de capacidades diferentes por el sólo hecho de ser sordos, la observación de las clases permitió confrontar las apreciaciones anteriores con ciertas acciones que llevan a desmitificar algunos aspectos de la "identidad sorda" tal como la conciben las metodologías bilingües.

La incorporación de los alumnos sordos, considerados desde su proyecto institucional como una impronta distintiva del colegio y el convenio efectuado con la escuela especial para ser colegio integrador, son opciones de una política que intenta preservar a los sordos en un mundo que los protege y los acepta. Política que es confirmada en las expresiones de docentes y directivos que valoran la integración desde lo afectivo y social más que desde el rendimiento académico.

El hecho de que la valoración que ellos poseen se oriente a no incluir a los sordos en la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales se debe a la creencia de que mediante la lengua de señas ellos pueden acceder al conocimiento de la misma manera que los oyentes. La lengua de señas es un valioso instrumento de comunicación pero su sistema es ágrafo, de allí que las metodologías bilingües necesiten recurrir al sistema verbal. Las observaciones realizadas revelaron la imposibilidad que poseen los alumnos de este caso, en mayor o menor medida, de acceder en forma autónoma al texto escrito. Es decir que sin que medie la traducción mediante señas u por lectura de labios sobre lo que dice en el texto. El conocimiento que poseen acerca del código lingüístico en su registro escrito, sólo les permite reconocer algunas palabras, pero la mayor dificultad que presentan está en la comprensión de dichas palabras dentro de enunciados oracionales. De ello se deduce que su comprensión lectora es casi nula. El mecanismo observado para acceder a la lectura consiste en que el intérprete parafrasee mediante las señas lo que dice el texto. Considerando que dicho sistema resulta limitado para expresar con precisión exacta el sentido de los textos disciplinares, cabría preguntarnos si estos alumnos no estarían recibiendo una perspectiva demasiado simplificada de lo que está escrito. Esto también permite reflexionar sobre el mandato alfabetizador de la escuela.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la relación de los alumnos en el colegio, con sus pares y con los directivos y docentes. La mayoría de los compañeros aprendió la lengua de señas y muchos docentes conocen algunas palabras. La relación de estos alumnos con los docentes se encuentra siempre mediatizada por los compañeros que ofician de intérpretes, no atienden al profesor cuando habla, y contestan y reciben las preguntas del docente a través de sus compañeros. Dentro de este micromundo, que es el colegio, el sordo no se siente disminuido, está integrado en el colegio, pero fuera de él la gente no habla con señas y no existen en los otros espacios sociales o comerciales intérpretes que puedan traducirles todo aquello que llega en forma escrita a sus manos. Obviamente

esta situación generará algunas dificultades en la promoción por cuanto se supone que egresan en iguales condiciones que los demás y sin embargo no se encuentren en condiciones similares para seguir estudios superiores o acceder a puestos de trabajo que requieran de un mínimo de comprensión lectora.

Cuando uno observa sus producciones escritas y las evaluaciones de las mismas se cae en el error de suponer que pueden escribir sin dificultades y de que saben todo lo que escriben. Las observaciones pusieron de manifiesto actitudes de simulación de aprendizaje. Transcribir textos escritos sin comprender los que dice, buscar información sobre un tema y copiarla, responder un cuestionario de contenidos, son unas de las tantas actividades que se observaron en casi todos los casos. Se tiende más hacia la repetición de los que dicen otros que a la formación de un pensamiento crítico, esto coloca a los sordos en una situación de ventaja porque su capacidad de memoria visual está sobreestimulada, y hacen creer que saben lo hacen. El poder constatar que en algunos casos la producción espontánea adolece de serios errores sintácticos, de coherencia temática, y de construcciones anómalas, permite validar lo afirmado anteriormente.

El caso del Colegio B presenta el polo opuesto al anterior. Si en un caso se orienta hacia la sobreprotección, en este se podría inferir que se asiste más hacia a represión. Se los trata como “normales” y se les exige como tales. Los alumnos sordos están integrados desde un perspectiva de exigencia académica y ésta es condición necesaria para su permanencia dado que les importa mucho el prestigio en la comunidad.

En este caso tampoco se discrimina al sordo, pero en un sentido diferente que al anterior ya que aquí el sordo es como una persona “normal” las posturas rígidas, las ruborizaciones cuando no comprendían lo que los compañeros les decían, el reírse en situaciones en las que todos se reían pero ignorando el porqué, muestran la exigencia de normalización a la que se someten estos alumnos.

No es que no los acepten sino que la sordera “no se nota” y la ignorancia respecto de las dificultades que ellos poseen al carecer de audición los coloca en un estado de presión emocional permanente. Aquí también se presenta simulación de aprendizajes, aunque no se evidencie tanto como en el caso anterior ya que estos alumnos, si bien tienen algunas dificultades en la estructuración del lenguaje escrito, su competencia lingüística es superior a la de los casos anteriores. También se los evalúa como a los demás y los docentes están convencidos de que saben todo lo que escriben.

Los casos observados en el colegio C y la escuela D presentan características similares a pesar de estar en contextos totalmente diferentes. Lo más importante que se descubrió aquí fue el nivel de autonomía que poseen las alumnas sordas observadas. Si bien su nivel lingüístico en la oralidad no tiene las características del caso anterior, su competencia comunicativa está muy desarrollada. Ellas buscan estrategias para beneficiarse de las situaciones en las que están, esperan que el profesor termine de hablar para comprender globalmente el concepto, tomar pocos apuntes (ya que no se puede leer los labios y escribir y en forma simultánea), buscan posiciones privilegiadas para tener una visión global del grupo, están atentas mediante la vista a todo lo que está ocurriendo. Es decir que están en una postura activa ante la comunicación.

Cada una de ellas se encuentra en contextos diferentes y opuestos lo que muestra que en este caso particular no es éste el factor que garantizó el éxito de los procesos, sino que son factores internos los que tiene mayor peso: autonomía, aceptación y participación.

Ambas son sordas de nacimiento y tuvieron estimulación temprana en lengua oral, una usa permanentemente los audífonos pero la otra no, la primera tiene mejor producción verbal que la segunda y sin embargo las dos poseen excelentes competencias comunicativas. Esto lleva a reflexionar sobre lo poco útil que resulta la tradicional categorización que se hace de los sordos según su grado de pérdida auditiva, edad de la misma, etc, nivel de lenguaje adquirido, cuando se trata de predecir su rendimiento.

Acarrean las dificultades de todos en el momento de expresar un pensamiento crítico ante lo aprendido. Esto vuelve a poner en tela de juicio al sistema y sus criterios de evaluación de contenidos más que de procesos.

El último caso observado, la Escuela E, es para reflexionar profundamente ya que la inercia y cronicidad con la que se ha caracterizado a la escuela especial se traslada a la escuela común. La excelente formación de la maestra respecto de la problemática del lenguaje y la audición en los sordos y la predisposición de los directivos a apoyar los procesos no resultan suficientes para que el rendimiento escolar de estos niños sea positivo. La ausencia de un sistema estructurado de comunicación (ya sea lengua de señas o lenguaje verbal) impide no sólo la integración social ya que no existe interacción ente pares (salvo para expresar necesidades, emociones, o comunicación básica mediante gestos o dibujos), sino también la construcción de aprendizajes. Su única habilidad es copiar permanentemente gráficas que carecen de sentidos para ellos. Asimismo es importante destacar en estos casos que el apoyo de los especialistas está ausente y no se puede pretender que la maestra del grado pueda salir adelante sin ello.

## VII. CONCLUSIONES

Si bien esta investigación requería de otras observaciones que permitieran profundizar más los casos, los resultados obtenidos significan un importante aporte para la temática.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto lo que tanto se dice en teoría, no se pueden establecer generalizaciones en el tratamiento de la integración. Resulta imposible determinar criterios idénticos para aplicar en casos tan diferentes. La idea de la escuela inclusiva que brinda oportunidades a la diversidad resulta muy útil de recuperar aquí y para ello se requiere reflexionar sobre los saberes que poseen los docentes sobre qué es un sordo, cómo funcionan sus mecanismos de comprensión y producción, cómo se comunican, qué sienten frente a la incompreensión de los otros, hasta qué punto ellos tienen asumido y aceptado su problema.

En el anexo, pág. se cita un documento que resulta interesante para observar las descripciones anteriores desde la óptica de quien vivió experiencias similares. Se trata de una autobiografía. El análisis discursivo de la misma permitió reconocer un predominio importante de variables emocionales en la experiencia relatada. Asimismo también se observa la importancia de la metacognición en la experiencia vivida.

Para Ferrández (1997: 18) se debe reconocer en la comunidad educativa (sobre todo en el profesor) que en el aula no existe tendencia hacia la homogeneidad sino hacia la heterogeneidad y ésta exige de una actitud positiva y clara que permita aceptar la alteridad como principio rector. Pero esto sólo puede ser posible en la medida en que cada persona reconozca y acepte las características propias de su diversidad.

Quisiera finalizar este trabajo reconociendo mi agradecimiento al Dr. Adalberto Ferrández, con quien tuve el privilegio de compartir un café y una charla sobre estos temas. En aquella oportunidad él me señaló, entre otras cuestiones, la importancia de indagar en el terreno de las emociones para encontrar respuestas.

Tiempo después, mientras realizaba este trabajo de investigación, encontré una conferencia magistral del profesor Ferrández en unas jornadas de Innovación de la escuela especial. Me interesa terminar transcribiendo algunas de sus palabras:

*“Recuerdo una mañana cálida de Monterrey, en pleno desierto del norte mexicano; estaba leyendo el diario EL NORTE, absorto en las ideas de la columna habitual de Catón; en un momento de mi ensimismada lectura, sonreí y volví a releer el mensaje. Venía a*

*decir esto : Descansaba Adán en el paraíso cuando comenzó a nevar. Los copos blancos caían lentamente. Absorto en su primera observación de la nieve no se percató de la presencia de su creador. Una tosecilla en el silencio helado le hizo volver a la realidad.*

*- ¡Oh señor! ¡Qué magnífica es tu obra! Cómo caen los copos de nieve, todos iguales y blancos, sin prisa, como si hubiese un solo impulso que lo empujara en su caída.*

*- No, no , buen Adán. Estás muy equivocado. Cada copo de nieve tiene una forma y un diseño muy personal. Totalmente distinto a los demás, aunque nacen de la misma nube. Tampoco caen igual: cada uno lo hace de acuerdo a su propio peso.*

*Quedó Adán asombrado y, extendiendo la palma de la mano, fue contemplando cada uno de los copos de nieve que caían. ¡Todos eran distintos!; cada uno tenía “su” belleza y desde esta individualidad creaban la ancha y larga planicie blanca, uniforme y monótona de su blancura.*

*Aún estaba Adán anonadado en su contemplativa postura cuando oyó, en un tono de reproche prospectivo, la voz anterior.*

*- De ti nacerá una especie donde todos serán diversos. Cada uno tendrá su individualidad, gracias a ella, formará grupos también diversos, lo malo del caso es que siempre saldrá algún “iluminado” que usará toda su fuerza para que los demás piensen igual que él.”<sup>15</sup>*

Patricia Salas

---

<sup>15</sup> Ferrández, Adalberto (1997) “la individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una prouesta curricular”, en Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Universidad de Jaén.

# Anexos

## DIARIO

### **Colegio A. Lunes 16 de abril. Entrevista a directivos**

1- Llegué al Colegio para observar a los alumnos sordos e  
2-hipoacúsicos que están integrados. Es una institución privada,  
3- cuya cuota mensual es de \$50; tiene orientación en recursos  
4- naturales y según el valor económico de los útiles o la  
5- vestimenta que usan se puede pensar en familias de  
6- medianos recursos económicos.  
7-La característica particular de este colegio es que tiene un  
8-número considerable de alumnos sordos e hipoacúsicos  
9-integrados. Esto obedece a un trabajo conjunto entre la  
10-institución y la escuela X (escuela provincial de sordos, de  
11-orientación bilingüe (lengua de señas –lengua oral).  
12-Cuando llegué entrevisté a la vicedirectora. Le expliqué el  
13-objetivo de la investigación, la idea inicial fue grabar la  
14-entrevista pero ante una insinuación al hecho se mostró  
15-incómoda, así es que decidí tomar nota solamente. Es una  
16-psicóloga que me informó que el año pasado se recibió la  
17-primera promoción de alumnos sordos integrados en ese  
18-colegio, un grupo que fue integrado desde la escuela X.  
19-Según sus palabras fue un experiencia muy gratificante, 20-  
tanto para los alumnos sordos como para los otros chicos. 21-  
Tienen alumnos integrados con diferentes patologías:  
22-retraso madurativo, síndrome de down o discapacidad  
23-motriz. Los más numerosos son sordos e hipoacúsicos, la  
24-mayoría viene de la escuela X, algunos van a la tarde y 25-  
reciben apoyo pedagógico allí, pero otros (los más  
26-grandes) no tienen maestra de apoyo en forma particular.  
27-Su actitud era “cortante”, se limitaba a responder a mis  
28-preguntas, para inducirle a contar le pedí que me  
29-comentara sus apreciaciones acerca de la experiencia de  
30-integrar a dichos alumnos, sus respuestas siempre era  
31-concisas y aludía permanentemente al hecho que ellos  
32-brindaban a los sordos un espacio social que no  
33-encontraban en otras instituciones.  
34-Decidí intervenir con las preguntas –guías que habíamos  
35-preparado y comencé interrogando sobre si tenían contactos  
36-con organismos oficiales sobre la problemática de la  
37-integración, me respondió que no tienen relación con  
38-Regímenes Especiales y la supervisora de Educación

39-Privada no toma en cuenta este problema, solamente tienen  
40-contacto con la escuela X, de donde vienen algunos  
41-alumnos.  
42-Sobre la presencia de la maestra de apoyo me contestó que  
43- tienen contacto con la Escuela de sordos para algunos  
44-chicos que vienen a la mañana a los primeros ciclos de  
45-EGB, una o dos veces por semana, más que nada para  
46-informarse acerca de los contenidos que están desarrollando  
47-los alumnos; para de esa manera poder apoyarlos desde la  
48-escuela. En el caso de los sordos integrados en el turno  
49-tarde, algunos hacen tareas de apoyo pero la mayoría no lo  
50-necesita.  
51-Pregunté si tenían algún tipo de dificultades de aprendizaje;  
52-me dijo que no la tienen. Que son niños que, aparte de la  
53-sordera, no tienen ninguna dificultad. Ellos se manejan con  
54-señas y están en el mismo nivel que los otros alumnos. “No  
55-tienen proyectos especiales para esos niños ya que no lo  
56-necesitan”.  
57-Me comentó que la promoción anterior fue legalmente  
58-eximida del cursado de inglés y de música pero que ahora  
59-no están de acuerdo con esto ya que los alumnos de este  
60-año tienen muchas condiciones para la danza o el baile y  
61-además se muestran muy interesados por las traducciones  
62-en inglés, que ella considera importante por la necesidad de  
63-saber ese idioma en estas épocas, además que muchos  
64-usan internet.  
65-Le pedí si me podía mostrar alguna documentación sobre la  
66-situación particular de cada alumno., me respondió que no  
67-tienen, ya que el caso de los alumnos sordos es como  
68-cualquier niño normal.  
69-Sobre la integración de los alumnos a la comunidad escolar  
70-y su interacción con el resto me dijo que es muy  
71-satisfactoria y se encuentran muy contentos ya que todos los  
72-chicos se benefician del hecho. Los sordos no se sienten  
73-disminuidos y los otros niños viven experiencias que  
74-favorecen su espíritu solidario. Sacó una planilla con los  
75-datos de los alumnos integrados, me dio los nombres y las  
76-divisiones y cursos en que se encuentran para que mañana  
77-volviera a observarlos en la clase

Reflexión:

*La entrevista que dejé con cierta incertidumbre sobre el hecho de que los alumnos sordos no tuvieran ninguna dificultad en el aprendizaje. La amplia bibliografía consultada no concuerda con estas apreciaciones, ¿que pasa con la lectura?, ¿con la escritura?,*

*podrán leer los labios?, sabrán los docentes la lengua de señas? Supongo que se me aclararán las cosas cuando los observe en el aula.*

**Colegio A. Martes 17 hs. Observación de Clases y entrevista a docentes.**

**1° año de polimodal.**

**Alumnos: Marcelo (16), Enzo (18), Rodolfo (15), Paula (14), Marcela (17).**

**Descripción de los alumnos:**

1-Marcelo: tiene 16 años, concurrió a la escuela X desde los 2-seis años, y entró al colegio hace dos años; sólo articula 3-algunas frases simples o palabras-frases en forma oral. Utiliza 4-la lengua de señas en forma permanente y si presta atención 5-puede tener una mínima comprensión de lectura labial. No 6-utiliza audífono. Dice que lo tiene sin pilas.

7-

8-Enzo: tiene 18 años. Fue a la escuela X desde los cinco años 9-hasta que terminó el séptimo grado, está en este colegio 10-desde hace dos años y su lenguaje oral es casi ininteligible, 11-sin embargo puede leer los labios con bastante 12-comprensión. Utiliza permanentemente la lengua de señas. 13-Cuando le pregunté por su audífono , lo sacó de la 14-cartuchera y me dijo que no lo usa porque le molestan los 15-ruidos.

16-

16-Rodolfo: tiene 15 años, utiliza permanentemente la lengua 17-de señas, no entiende casi nada de lectura labial y su 18-lenguaje oral es incomprensible. No utiliza audífono. Cuando 19-le pregunté porqué , no comprendió la pregunta.

20-

21-Paula: tiene 14 años, es muy introvertida, sus compañeros 22-contestan por ella cuando se le habla en forma oral, entiende 23-las señas pero los compañeros afirman que hace poco que 24-la aprendió y por eso no la usa muy bien. Fue alumna de la 25-escuela X desde los 8 años.

26-

27-Marcela: 17 años, lee los labios con mucha dificultad, dice 28-que pocas veces usa el audífono porque no le sirve de 29-mucho, se comunica mediante señas.

30-Entré a la clase de primer año de polimodal. El aula es

31-demasiado pequeña para los 28 alumnos que concurren. La

32-directora me presentó e informó a los alumnos el motivo de

33-mi visita: observar a los alumnos integrados (*por eso ellos*  
34-*se sintieron observados constantemente*). La directora me  
35-dice que en total son seis, dos sordos (no escuchan nada),  
36-res hipoacúsicos (tiene algún resto auditivo pero no les sirve  
37-mucho) y uno con retraso madurativo. La edad de los  
38-mos es superior al del resto de la clase, la mayoría tiene  
39-entre 16 y 18 años.  
40-  
41-La distribución de los bancos en el aula es de tres filas  
42-dobles. La superficie es tan pequeña que se hace casi  
43-imposible transitar entre las filas. Hay dos filas contra las  
44-paredes y otra al medio, los alumnos deben pedir al  
45-compañero que se levante para poder salir. En la primera fila  
46-están dos alumnos sordos uno de ellos es una adolescente  
47-que se sienta en el tercer banco, contra la pared, se  
48-comunica permanentemente con la compañera a través de  
49-señas, y el otro es un varón que se sienta al final, cerca de  
50-la puerta, por donde entra y sale constantemente sin que el  
51-profesor le diga nada. También este alumno se para  
52-constantemente y se dirige al pizarrón o a los bancos de los  
53-otros compañeros, por lo general oyentes. Según me  
54-informó la directora, es hipoacúsico y si bien su voz es algo  
55-entendible, la profesora me dice que prefiere comunicarse  
56-por señas, “está en la edad de presumir y su voz no le  
57-gusta”. En la fila del medio se sienta otra alumna  
58-hipoacúsica, está en el primer banco, no habla nada y se  
59-comunica sólo por señas. En la otra hilera están los otros  
60-los sordos, uno adelante del otro, hacia el final del aula.  
61-Uno de ellos tiene un audífono al lado de la carpeta, que otro  
62-compañero (oyente) se lo saca para jugar con el mismo,  
63-luego lo deja nuevamente en el banco. Al finalizar la clase le  
64-pregunté porqué no lo usaba, comprendió perfectamente lo  
65-que le dije por lectura labial, me contestó sin voz y con  
66-frases cortas y telegráficas, que no lo necesitaba, que le  
67-molestaba el ruido. Este alumno vocaliza muchas palabras  
68-(habla sin voz) aunque no utiliza nexos en las estructuras,  
69-esto lo hace muy pocas veces pues la mayor parte del  
70-tiempo se comunica por señas. El del banco de atrás  
71-también es sordo y se comunica permanentemente con la  
72-compañera de su lado mediante lengua de señas. (*es*  
73-*increíble estar en un aula en donde todos hablan señas,*  
74-*sordos y oyentes*) No emite ninguna palabra en forma oral y  
75-en algún momento le solicité su carpeta, repitiéndole varias  
76-veces y modulando los labios para que me los leyera pero  
77-como no entendió, la compañera lo ayudó traduciéndole con

78-señas.

79-La clase es de Química, y la profesora les da unas

80-fotocopias para que realicen, durante la mitad de la hora,

81-una serie de 8 ejercicios en forma grupal. El práctico está

82-redactado en forma completa en la fotocopia, desde la

83-enunciación de los objetivos a lograr hasta la explicación de

84-los ejercicios, de razonamiento situaciones problemáticas a

85-resolver e interpretar. La profesora explica las consignas en

86-forma oral, los alumnos sordos hacen señas entre ellos y

87-con el resto de la clase. Pocos atienden, en general el clima

88-es de mucho desorden y los alumnos se divierten

89-“conversando “ con señas con los sordos e hipoacúsicos.

90-Ninguno de los alumnos integrados mira a la profesora.

91-Una alumna oyente, que se comunica muy bien en lengua

92-de señas, se desplaza por toda la clase, oficiando de

93-intérprete a la profesora para cada uno de los alumnos, y

94-explicándoles el práctico durante toda la clase. Todos los

95-alumnos conocen y se comunican en mayor o menor medida

96-con señas.

97-Uno de los alumnos del final de las filas atiende

98-permanentemente las explicaciones de la compañera de

99-banco a través de señas, quien simultáneamente realiza su

100-tarea.

101-En la mitad de la hora la profesora pide que se desarmen

102-los grupos para resolver los ejercicios. Ella comienza con

103-preguntas y cuando se dirige a uno de los sordos, el

104-compañero de banco le avisa que la profesora lo habla y le

105-señala en la hoja el ejercicio que están haciendo. Se fija y

106-trata de leer, pero mira al compañero, le hace señas y

107-gestos como si no entendiera lo que lee, el compañero le

108-traduce en señas la consigna y responde con algo de

109-señas y palabras sueltas en forma satisfactoria, muchos en

110-la clase, y en especial la compañera que se desplaza por el

111-aula, hacen vivas felicitándolo. Esta conducta se mantiene

112-en casi todas las interacciones entre la profesora y los

113-alumnos integrados. Durante la resolución de los ejercicios

114-los alumnos sordos no miran a la profesora, algunos

115-conversan mediante señas con los compañeros oyentes y

116-otros van copiando lo que el compañero de banco escribe.

117-Solicité en tres oportunidades las carpetas, observé otras

118-asignaturas también y, en general, se presentan muy

119-prolijas y con muchas actividades. Generalmente los

120-prácticos que realizan son de búsqueda de información

121-sobre temas específicos. Hay mucha transcripción. La

122-evaluación es muy buena y con muchos elogios. En un

123-práctico de lengua, se le solicitó a un alumno que  
124-reconociera el tema central de un pequeño texto  
125-informativo. La valoración de esa actividad es regular  
125-porque el alumno no pudo localizar la idea central y sólo  
127-escribió tres oraciones breves, sin conexión entre ellas y  
128-sin secuenciación de la idea. No encontré otro práctico de  
129-este tipo y por lo general son actividades en las que el  
130-alumno debe responder acerca de un tema buscando  
131-información en textos o bien realizar cuestionarios sobre un  
132-texto dado.  
133-Al finalizar la hora entrevisté a la profesora, quien me  
134-manifestó que los alumnos no tienen problemas de  
135-aprendizaje, que la tarea que tenía prevista para hoy era  
136-muy difícil y pensó que les costaría a los integrados, pero  
137-que se quedó contenta porque los chicos aprendieron sin  
138-dificultad. Le pregunté si ellos podían realizar esa tarea  
139-solos, es decir comprender en forma autónoma lo que el  
140-texto dice; por ejemplo los objetivos del práctico y los  
141-enunciados de las consignas, me dijo que no, porque ellos  
142-aprenden en forma diferente que los otros a través de las  
143-señas. Resaltó en la entrevista la predisposición de los  
144-compañeros oyentes para ayudarlos permanentemente.

#### Reflexión:

*¿se podrá a través de las señas comprender todas las asignaturas, independientemente del texto escrito?*

#### **Miércoles 18. Colegio A. Observación de Clases y entrevista a docente**

##### **Octavo Año**

**Alumna : Rita ( 15)**

1-En el octavo año de EGB hay dos niñas integradas. Una de  
2-ellas está haciendo el año por segunda vez y posee Retraso  
3-Madurativo, la profesora de Matemáticas me informó que le  
4-cuesta mucho y tiene serias dificultades, además ella  
5-mantiene contacto permanente con la institución especial que  
6-la integró y afirma que debe hacer actividades más fáciles  
7-para ella hasta que las aprenda. Ante mi pregunta sobre si la  
8-alumna tiene una planificación especial en esa materia me  
9-dice que sí, le pedí verla y me respondió que la tiene la  
10-docente de la escuela especial y que las adaptaciones se

11-van haciendo de acuerdo a sus logros.  
12-La otra niña tiene hipoacusia profunda, no usa audífono y se  
13-comunica por señas, cuando la profesora le habla ella le  
14-mira su boca y aparentemente tiene buena comprensión de  
15-lectura labial. Su fisonomía presenta algunas deformaciones  
16-en el rostro, como de cirugías. Asiste a contraturno a la  
17-escuela X , que la integró, y en donde recibe apoyo.  
18- Cuando entré al aula no sabía cuáles eran los alumnos con  
19-necesidades especiales y la profesora me dijo que me  
20-avisaría, en el caso de la niña sorda la señaló públicamente,  
21-pero cuando me indicó la niña con retardo madurativo lo hizo  
22-muy cautelosamente para que no se diera cuenta.  
23-Su ubicación es en el medio de la clase. El aula es pequeña  
24-y hay 28 alumnos. Desde que entró al curso ella se ríe y  
24-conversa permanentemente con los compañeros oyentes  
26-mediante señas. Casi todos manejan las señas. La profesora  
27-de Matemáticas da tareas para realizar en grupo y se acerca  
28-a ella para explicarle, utiliza algunas señas que intercala en  
29-su discurso oral (por ej. Las señas de más, menos, sumá).  
30-En el transcurso de la hora ella no trabaja sola, hace algunas  
31-anotaciones en hojas sueltas, no deja que los alumnos le  
32-miren lo que hace y luego hace señas a la profesora para  
33-mostrarle. Cuando revisé la carpeta pude observar las  
34-mismas características de los alumnos del curso anterior.,  
35-busqué actividades en donde se pudiera observar algún tipo  
36-de producción espontánea en forma escrita. No había  
37-ninguna, salvo un trozo de hoja suelta en forma de diálogo  
38-con dos tipos de letras diferentes. En ese papel la  
39-producción con letra de la alumna sorda tenía frases como :  
40-“vos ir mañana?”.....”bueno yo decir trabajo eso ayer...”  
41-Al finalizar la hora entrevisté a la profesora, quien me  
42-expresó que una vez que ella le explicaba la tarea, la  
43-alumna sorda avanzaba sin ninguna dificultad y que por el  
44-contrario la otra niña tenía muchos problemas para  
45-comprender. Hizo mucha alusión al beneficio que le  
46-proporciona a los chicos la presencia de la alumna sorda en  
47-el aula y expreso que ella era “un ser especial” y que  
48-además ... ”los alumnos sordos de la escuela no necesitaban  
49-adaptaciones al currículo porque ellos aprendían “, “además  
50-de la inocencia que ellos tienen, se hacen querer  
51-rápidamente”.  
52-En el mismo curso me quedé en la hora de lengua. La  
53-profesora que estaba a cargo del grupo me conocía pues  
54-había sido mi alumna en la Universidad. Entró en la clase y  
55-dio las consignas para realizar actividades en forma grupal

- 56-sobre las variedades de la lengua, para ello los alumnos  
57-tenían fotocopias con ejercicios en los que debían hacer  
58-actividades de reconocimiento de idiolectos de determinadas  
59-personas y además caracterizar el idiolecto de ellos  
60-reconociendo palabras de tres columnas. Rita ( la alumna  
61-sorda) le hacía señas constantemente para que se acercara  
62-a su banco. Le mostraba un papel pequeño en el que hacía  
63-algunas anotaciones. Pude ver palabras sueltas escritas en  
64-forma desordenada (nosotros ... lengua ... idiolecto...).  
Luego la  
65-profesora me dijo que ella no puede hacer nada sola, que  
66-constantemente le pide que le diga lo que dice en las  
67-fotocopias, y que una vez que ella le explica algo lo  
68-entiende, que además no le da tareas para la casa , prefiere  
69-que haga todo allí porque en la casa no trabaja ella. Me  
70-manifestó su preocupación porque no puede leer nada, me  
71-mostró cuando ella la llamaba para que le explique qué  
72-quería decir subrayar...Rita hacía gestos como indicando  
73-que debía tachar... o hacer círculos.  
74-Durante toda la clase la alumna no hizo nada sola, se pasó  
75-el tiempo escribiendo palabras sueltas en el trozo de hoja  
76-La profesora me dijo que no sabe el significado de casi  
77-ninguna palabra y que por eso no puede leer. Además ella  
78-le explicó hace pocos días lo que significaba subrayar y  
79-realizó actividades con subrayado de ideas y que no  
80-entiende porque ahora no la reconoce.  
81- Le pregunté porqué tenía tantas dificultades en el área si la  
82-profesora de Matemáticas me había dicho lo contrario. Me  
83-respondió que ella habló con los otros docentes y que dicen  
84-que cuando le toman evaluación ella escribe todo y es buena  
85-alumna. No entiende cómo puede ser posible ya que ella es  
86-consciente que no entiende nada de lo que lee si no se le  
87-dice, verbalmente o con señas, lo que está escrito, y  
88-además su producción es "incoherente, no usa nexos,  
89-escribe los verbos en infinitivo, sólo escribe frases cortas,  
90-con vocabulario limitado o con palabras que no tiene relación  
91-con el tema". Al finalizar la entrevista hizo una comparación  
92-con la otra alumna integrada, diciendo que a pesar de que le  
93-costaba aprender y que lo hacía lentamente se encontraba  
94-en un nivel superior a Rita.  
95-  
96-Sobre mi pregunta acerca de si tenía algún apoyo de la  
97-maestra especial de la escuela de sordos me dijo que no  
98-había tenido hasta el momento ningún contacto.

Reflexión:

*Si no encontraba el trozo de papel no hubiera podido evaluar la producción escrita espontánea de Rita*

**Jueves 19. Colegio A. Entrevista con directivos**

1-Llegué a la institución dispuesta a observar a los alumnos  
2-integrados en el noveno año y con la idea de fotocopiar  
3-algunas carpetas y el trozo de papel escrito por la alumna del  
4-octavo año.  
5-La directora me dijo que esperara porque necesitaba hablar  
6-conmigo. Fuimos a la dirección y me explicó que los alumnos  
7-se sentían molestos por la observación, quería saber si había  
8-sucedido algo. Luego explicó que si bien la mayoría de las  
9-veces todos se comunicaban con señas, también trataban de  
10-hablarles para estimularlos.  
11-Seguidamente me explicó los motivos por el cual el colegio  
12-integraba a los alumnos sordos: “los alumnos sordos no son  
13-como los otros alumnos discapacitados, ellos no tienen  
14-dificultades para aprender” ... ” no son niños con  
necesidades  
15-educativas especiales sino que tienen capacidades  
16-diferentes”.  
17-Solicité el proyecto institucional y los informes de los  
18-alumnos integrados. Accedí, y si bien no pude sacar copias  
19-de los documentos, sí puede transcribir algunos párrafos : “  
20-la integración de alumnos discapacitados le da una impronta  
21-distintiva al colegio “...” se parte de una concepción de la  
22-Antropología Filosófica para comprender el verdadero  
23-concepto de educación en la que el aprendizaje es individual  
24-y personalizado...cada persona es un ser distinto que posee  
25-diferentes capacidades para su desarrollo..” También  
26-comentó que tenía un alumno con problemas mentales que  
27-había avanzado mucho desde que estaba integrado. “Pasó a  
28-segundo ciclo aunque no supiera todavía escribir bien las  
29-vocales, porque el grupo lo contenía afectivamente y eso lo  
30-estimulaba”  
31-Con respecto a los informes, cada alumno posee su historia  
32-clínica con los informes de la escuela especial que los  
33-integró y que en algunos casos hace el seguimiento. Las  
34-apreciaciones de los avances y dificultades de aprendizaje  
35-realizados por el equipo profesional y la maestra común sólo  
36-se encuentran en los casos de niños con otro tipo de

37-discapacidad. En el caso de los alumnos sordos e  
38-hipoacúsicos no presentan dificultades.

Reflexión

*La lectura del proyecto institucional me permitió comprender la política del colegio con respecto a la integración.*

### **Jueves 19. Colegio B. Entrevista a directivos.**

1-Llegué al Colegio. Una institución privada, con prestigio  
2-académico (de orientación humanista) y adonde concurren  
3-alumnos provenientes de familias con ingreso económico alto.  
4-La cuota mensual es de \$160.  
5-Fui recibida por la directora y la coordinadora. Verbalmente  
6-me dio los datos de los alumnos integrados en los primeros  
7-ciclos de EGB. También hay alumnos con necesidades  
8-educativas especiales en el secundario pero que tenía que  
9-hablar con la directora de allí, además dijo que “son muy  
10-buenos alumnos” “y uno de ellos es un hipoacúsico que es  
11-abanderado del colegio”, “porque es un alumno brillante,  
12-muy inteligente”.  
13-No fueron derivados de ninguna escuela especial, sino que  
14-llegaron en forma particular. Salvo dos niñas sordas del  
15-secundario y su hermano, que está en la escuela primaria,  
16-vienen de una escuela muy importante de Buenos Aires.  
17-Sobre la disposición del colegio a integrar me contestó: “En  
18-algún momento, Susana (la dueña del colegio) dijo que para  
19-que se complicaban recibiendo alumnos con problemas,  
20-pero que ya estaban y era necesario ver las formas de no  
21-tener problemas legales con los padres.”  
22-Ellos no reciben maestra de apoyo de escuelas especiales  
23-sino que cada alumno tiene profesionales en forma particular  
24-que son pagados por los padres, de acuerdo a su patología.  
25-“Se hace una reunión desde la dirección y se llama a la  
26-mamá y al papá (a los dos) además de los profesionales que  
27-están a cargo de los problemas específicos del chico”. El  
28-compromiso de la familia debe ser total, de lo contrario no se  
29-lo acepta porque lo que les interesa es que el alumno tenga  
30-el mismo nivel que los otros.  
31-Hizo elogios a la maestra de primer grado que es profesora  
32-de sordos y trabaja muy bien, en donde hay una alumna  
33-sorda, un niño con problemas de visión, dos con retraso  
34-madurativo y uno con problemas motrices. Este último se

35-desplaza con un andador. Uno de los chicos con problemas  
36-de maduración no podía alcanzar los objetivos para todo el  
37-año lectivo de igual forma que los otros niños y para que no  
38-se frustrara haciéndole repetir el año se realizó una  
39-planificación especial para que en dos años alcanzara los  
40-objetivos del ciclo. Ya está en el segundo año y casi  
41-equiparado al resto de la clase.  
42-La maestra de apoyo es particular y llega al colegio una o  
43-dos veces por semana para hacer seguimiento del alumno y  
44-luego trabajar con ellos a contraturno.  
45-Desde la supervisión de privada no tiene ningún tipo de  
46-apoyo sino que el colegio ha realizado resoluciones internas  
47-para reglamentar la integración.  
48-Con respecto a la edad de los alumnos integrados, por lo  
49-general tiene uno o dos años de diferencia con el resto del  
50-curso porque entraron desde jardín, algunos un poco más  
51-grandes y otros hacen el año más de una vez porque el  
52-objetivo del colegio es que sepan de la misma forma que el  
53-resto".  
54-Con respecto a las adaptaciones curriculares, los chicos de  
55-los primeros ciclos de EGB no tienen problemas con las  
56-materias, están haciendo el inglés sin inconvenientes hasta  
57-el momento, en cambio los que llegaron este año de la  
58-escuela de Buenos Aires ya vienen con las  
59-reglamentaciones de que tienen que ser eximidos de esa  
60-materia. Los padres solicitaron la eximición y se la hizo  
61-porque en la escuela pública no hay obligación de que sepan  
62-inglés.

Reflexión

*Aparentemente tienen claro algunos objetivos: exigencia*

## **Viernes 20. Colegio B. Observación de Clases.**

### **1° Año EGB**

#### **Alumna: Ana (8 )**

1-Llegué en horas de recreo y pude dialogar con la maestra del  
2-grado. Me mostró muy disimuladamente cuáles eran los  
3-alumnos que tenían problemas. Después del recreo entramos  
4-al grado, en donde estaba Ana, una niña con hipoacusia  
5-profunda. Ella usa audífonos y su forma de comunicación es

6-la lengua oral, muy comprensible aunque con vocabulario  
7-reducido. No utiliza señas.  
8-Ana se sienta en la fila del medio de la clase, en el segundo  
9-banco (*esto es acertado y revela el conocimiento de la*  
10-*maestra de la problemática de la sordera, porque muchas*  
11-*veces la maestra se para a la altura del primer banco y la*  
12-*niña no podría leerle los labios*).  
13-El aula es grande y muy iluminada, la infraestructura del  
14-colegio es nueva. La clase comenzó con la pregunta de la  
15-maestra sobre lo que hicieron el día anterior en computación  
16-sobre los sentidos. Luego comenzó a preguntar a los  
17-alumnos acerca de cuáles eran los sentidos y para qué  
18-servían. Hubo mucha participación, los alumnos levantan la  
19-mano y la niña sorda miraba permanentemente a la  
20-maestra, quien controla que la niña la siga, dice con voz  
21-más fuerte “Ana ... mirame”. La niña la escucha y atiende.  
22-Cuando la maestra preguntó ¿Para qué sirve la nariz? , la  
23-niña sorda respondió: “oler”  
24-la maestra me acerca el cuaderno de Ana, “ella ya ha visto el  
25-tema durante la semana en su casa”, me dice además que  
26-ella anticipa a los padres y a la maestra particular, con una  
27-semana de tiempo, el tema que dará, para que la niña  
28-pueda seguirla. Cuando miro el cuaderno hay una nota con  
29-lápiz que dice “Delia: esta semana trabajamos los sentidos y  
30-creo que ya los aprendió bien”.  
31-Cuando Ana responde a las preguntas de la maestra, en  
32-muchos casos no lo hace correctamente, veo que se  
33-ruboriza y se pone nerviosa cuando se equivoca.  
34-En ningún momento vi interacción ni diálogo con los otros  
35-compañeros, ni siquiera con la niña de su lado. Le pregunté  
36-a la maestra y me respondió que ella tiene bien asumido el  
37-problema pero que está más integrada al grupo del año  
38-pasado porque es una año más grande que estos chicos.  
39-Además habló con los padres sobre la conveniencia de que  
40-repitiera el año ya que no había alcanzado los objetivos.  
41-Está haciendo el primer grado por segunda vez.  
42-Luego pidió que en el libro dibujaran cosas que les gustara  
43-oler, escuchar, comer, etc. Me acerqué al banco de Ana para  
44-ver sus dibujos, comprendió perfectamente la consigna, que  
45-la maestra explicó en el frente de la clase, asegurándose  
46-que Ana leyera sus labios. La niña trabajó sola, no necesitó  
47-que la maestra le explicara nuevamente a ella. Las  
48-consignas del libro no eran verbales sino icónicas, por ej en  
49-la columna de olfato había una nariz, en la vista un ojo, en  
50-la audición , una oreja. Ana dibujó una nube negra en la

51-columna de audición. La maestra le preguntó porqué y dijo  
52-que ella escucha el ruido de los truenos.  
53-Salimos al recreo.

Reflexión:

*Creo que hay autonomía en el aprendizaje de la niña, también observo interés en atender lo que la maestra habla, no pude evaluar la comprensión lectora. Me dejó preocupada la interacción entre pares.*

### **Lunes 23 de abril. Colegio C. Entrevista a directivos.**

1-Es privado, por indicios materiales observables los asistentes  
2-son de nivel socioeconómico medio-alto. La cuota mensual es  
3-de \$70 y la matrícula de 150 alumnos. La infraestructura no  
4-es nueva pero se encuentra bien conservada, con aulas de  
5-diferentes tamaños (ya que se trata de una vivienda familiar  
6-reciclada) y en muchos casos hay demasiados alumnos para  
7-las dimensiones del aula.  
8-Cuando llegué me hicieron esperar hasta que llegara la 9-  
directora, quien me invitó muy atentamente a pasar En las  
10-entrevistas a los directivos, la vicedirectora informó que  
11-durante este período lectivo se encuentran realizando una  
12-serie de replanteos respecto de la integración de alumnos  
13-con NEE. Hay 10 alumnos con diferentes patologías, sólo  
14-una alumna sorda y la mayoría tiene retraso madurativo,  
15-además de tres alumnos con parálisis cerebral. En un  
16-comienzo se integró desde una perspectiva social pero en la  
17-actualidad convocaron a los padres y a algunas instituciones  
18-especiales para comprometer el apoyo especial a fin de  
19-garantizar el rendimiento académico.  
20-Afirmó además que desde hace unos años el colegio se  
21-caracteriza por recibir chicos especiales, y que ello son  
22-conscientes de que están dando una oportunidad para que  
23-se integren ya que está a favor de ello, sin embargo en este  
24-último año les comenzó a preocupara las evaluaciones y  
25-promociones.  
26-Le pregunté si tiene esa dificultad con la alumna sorda. Me  
27- dijo que no, que esa niña tiene una familia excelente y que  
28-se dan cuenta de que llegó a quinto año sin problemas  
29-porque su mamá se preocupa mucho, siempre tiene los  
30-audífonos y es muy responsable. Además tiene entendido  
31-que asiste a la tarde a una escuela especial de sordos en  
32-donde le dan apoyo pedagógico y fonoaudiológico.

33-Considera que es importante que pueda hablar, se  
34- comprende todo lo que dice aunque piensa que su mayor  
35-dificultad está en la escritura, ya que su producción es  
36-sintácticamente pobre y utiliza pocos nexos o casi siempre  
37-las mismas palabras, tiene un vocabulario muy pobre, me  
38-comentó que ella está al tanto de la situación de los niños  
39-con NEE especiales del colegio porque hace poco hicieron  
40-jornadas con las escuelas especiales que apoyan el  
41-aprendizaje, de allí que conoce profundamente la  
42-problemática de cada uno.  
43-Luego me invitó a recorrer las aulas en donde están los  
44-alumnos-con NEE, estaban en recreo y tres en sillas de  
45-ruedas, e emocioné al verlos tan felices, jugando con los  
46-compañeros quienes empujaban sus sillas y los hacía girar.  
47-También estaba es niño de primer grado, con un brazo y sin  
48-piernas, con muletas, jugaba como cualquier otro niño y vi  
49-que en su grado tenía un sillón especial al comienzo de la  
50- fila. La directora me explicó que es producto de una  
51-radiación en el embarazo de la madre, pero que el niño es  
52-muy inteligente y su problema es sólo físico. Hizo especial  
53-alusión al sentimiento que ellos debían tener en el colegio,  
54-no quería que los otros los vieran como minusválidos, dan  
55-charlas a los niños sobre este tema para concientizarlos.  
56-Me quedé en quinto año a ver a María , la alumna sorda.

## **Lunes 23. Colegio C. Observación de Clases**

### **Quinto año de secundaria**

#### **Alumna: María (19).**

1-Llegué a la clase de música. El aula es pequeña, pero son  
2-pocos alumnos (25) y María se sienta justo en el centro de la  
3-clase. Yo me ubico a su costado, con un banco de por medio  
4-para poder observarla. Estamos casi en la misma ubicación y  
5-me doy cuenta de que desde allí su visión de la clase es  
6-global. Tiene pocos compañeros detrás de ella ( ayuda mucho  
7-la superficie del aula que es más ancha que larga) Tiene el  
8-cabello recogido y se ven sus dos audífonos.( recordé cuando  
9-yo asistía al colegio, jamás me recogí el pelo, no quería que  
10-se viera el audífono, sabía que los compañeros se daban  
11-cuenta de que no escuchaba , pero no hablaba del tema con  
12-ellos).  
13- El profesor comenzó a hacer un esquema en el pizarrón  
14-para recuperar algunos conceptos relativos a la

15-“Cultura”, escribía mientras hablaba y dialogaba con los  
16-alumnos. María miraba permanentemente al profesor  
17-Mientras los compañeros dialogan con el profesor ella no los  
18-mira, la observo muy rígida, concentrada, parecía observar  
19-continuamente hacia delante. Luego observé sus ojos, se  
20-movían permanentemente hacia uno y otro lado, parece que  
21-registra todo lo que su vista alcanza panorámicamente.  
22-El profesor saca una guitarra, y toca algunos notas, luego  
23-pide a los alumnos que sigan el ritmo con aplausos Le  
24-pregunté si podía escuchar la guitarra, me leyó los labios sin  
25-ninguna dificultad y me contestó con voz muy clara, muy  
26-ruborizada, que no oía pero que si percibía los aplausos.  
27-Luego el profesor comienza a pedir a cada alumno que  
28-repita con aplausos el ritmo, Luego una compañera le toca la  
29-espalda, María se da vuelta y la compañera le pide la tarea  
30-de Matemáticas, María mira sus labios y saca una carpeta y  
31-le entrega varias hojas. Salimos al recreo y entrevisté al  
32-profesor. Le pregunté cómo veía a María, sus dificultades,  
33-aptitudes, etc

#### Reflexión:

*La integración de María me pareció muy buena, evidentemente tiene estrategias para poder comunicarse e integrarse en el aula. Me quedé preocupada con la cuestión del aprendizaje. Más allá de la sordera, el sistema no incentiva la construcción de pensamiento crítico, y en el caso de los sordos y su prodigiosa memoria se torna más conflictivo.*

#### **Martes 24 de abril. Escuela D. Entrevistas a directivos y docentes**

1-Llegué a una escuela pública de la zona sureste de la ciudad.  
2-El barrio es de personas de mediano a bajos recursos.  
3-Entrevisté a la directora y a una persona integrante del 4-  
gabinete de psicología de otra escuela pública, pero que  
5-colabora con ésta. Me explicó que tienen muchos alumnos  
6-integrados, con retraso madurativo, con serios problemas  
7-mentales, dos niños con problemas motrices y algunas  
8-conductas epilépticas. Le pregunté si había algún niño sordo  
9-o hipoacúsico, me dijo que sí, que se había olvidado, “es una  
10-niña sorda que viene hace mucho, pero ella anda muy bien  
11-no tiene problemas no es como estos chicos”.  
12-Me manifestó que la integración se la imponen, cuando  
13-comentaron a la supervisora de las dificultades de algunos

14-niños y de la ausencia de apoyo por parte de autoridades o  
15-maestras especiales les dijo que ellos debían integrarlos por  
16-la ley de integración”. “La mayoría de los casos los  
17-descubrimos nosotros, los padres los anotan en el jardín y  
18-no avisan, después cuando la maestra se da cuenta y los  
19-llama recién presentan los informes o diagnósticos de los  
20-médicos.” Uno de los niños tenía apoyo de la escuela X  
21-(*especial de la zona*), de allí mandaba a una maestra  
22-integradora que venía una vez por semana, sólo observaba  
23-al alumno pero no nos ayudaba, las maestras no saben qué  
24-hacer con estos chicos”  
25-Lía, la alumna sorda, no fue a clases así es que entrevisté  
26-al maestro de matemáticas. Dice que ella se comunica  
27-verbalmente, que se le entiende casi todo. Cuando él explica  
28-en el frente ella le mira los labios y cuando no entiende algo  
29-se fija en la compañera de al lado. Los compañeros la  
30-ayudan mucho y está perfectamente integrada. No tiene  
31-problemas de razonamiento y entiende las consignas sola.  
32-“ el otro día tenían que trabajar en grupo y ella no pudo  
33-terminar así que el fin de semana siguiente preparó un  
34-trabajo y pidió pasar al frente, explicó todo con sus palabras  
35-y se hizo entender”.

#### **Jueves 26. Escuela D. Observación de clases**

##### **5 año de EGB**

##### **Alumna: Lía (15)**

1-Llegué al colegio a ver a Lía. Una adolescente sorda de 15  
2-años, nació así y su grado de pérdida auditiva es total, usa  
3-audífonos pero no percibe casi nada con ellos. Hoy no los  
4-tenía puestos, me dijo que se le rompieron. Lía está en quinto  
5-año de EGB y cuando fuimos al aula, ella no se encontraba,  
6-el profesor me informó que estaba en educación física con los  
7-chicos más grandes.  
8-La observé en el patio. Se comunica verbalmente, con voz  
9-poco clara, frases cortas y poco uso de nexos. A pesar de  
10-ello habla mucho, constantemente conversa con los  
11-compañeros y aparentemente le comprenden, los otros  
12-también le hablan y ella sigue atentamente sus labios.  
13-Estaban haciendo actividades de competencia, la profesora  
14-le daba indicaciones para que se pusieran en fila y cuando  
15-ella diera la orden corrían. Lía participaba activamente, se  
16-ubicaba frente a la profesora y estaba atenta a la lectura  
17-labial. Su conducta es un constante alerta, por su  
18-comportamiento se puede observar que registra todo

19-mediante la vista, mira a uno y otro lado continuamente y a  
20-las compañeras que están en grupo conversando, en  
21-algunos casos interviene y participa. Cuando terminó la hora  
22-entrevisté a la profesora, me dijo que no tiene dificultades,  
23-que siempre trata de modular bien porque sabe que ella se  
24-fija en los labios y que es una pena que no hable mejor, me  
25-preguntó si podía mejorar. (*es evidente que no sabe mucho*  
26-*sobre el tema de los sordos*)

### **Martes 23 de julio. Colegio B. Entrevista con la asesora Pedagógica**

1-Llegué al colegio y pedí hablar con la prof. X, a quien ya  
2-conocía desde mis estudios universitarios y con quien tuvimos  
3-otra entrevista hace un mes. Le expliqué que en la visita  
4-anterior no se pudo observar a los alumnos en las aulas  
5-porque nos habían dicho que se iban a una misa y que  
6-resultaba necesaria la observación ya que era una de las  
7-instancias previstas en la investigación. Ella se mostró  
8-incómoda, me pidió la autorización y luego de observarla me  
9-dijo que esperara un momento. Se dirigió al despacho del  
10-coordinador de EGB y luego regresó diciendo que no había  
11-problema y que luego se realizaría un acta. Me sorprendió  
12-que hubiese tanta desconfianza. Llamó por teléfono a un  
13-profesor de historia, que también cumple tareas como  
14-celador y cuando llegó se acordó de la visita anterior y de los  
15-motivos. Me pidió, que le explicara qué era lo que  
16-necesitaba ver y luego de fijarse en una planilla me dijo que  
17-podría entrar dentro de 40 minutos en el aula de 1° de  
18-polimodal, donde había una alumna sorda. La asesora  
19-pedagógica me sugirió que volviera otro día para no esperar  
20-tanto tiempo. Pregunté por la posibilidad de observar a otro  
21-alumno y me dijeron que esperara, que preguntaría en la  
22-coordinación, volvió a los veinte minutos aproximadamente y  
23-me dijo que lamentablemente ya habían comenzado y que  
24-no era posible interrumpirlos. Me dio la sensación de que  
25-durante la hora y media que estuve esperando se hizo todo  
26-lo posible para que no entrara al curso, dilatar el tiempo,  
27-conversar sobre otros temas, luego me llamó el coordinador  
28-para preguntarme “sobre lo que específicamente necesitaba  
29-observar”(ya se lo había explicado hace un mes ). La  
30-asesora pedagógica manifestó en todo momento que ellos  
31-no eran colegios integradores y que el tema de la integración  
32-era una imposición que retrasaba el rendimiento de los otros  
33-alumnos, le preocupaba el nivel que tiene el colegio en la

34-sociedad, y que ellos piensan en un proyecto pedagógico de  
35-excelencia académica y que lamentablemente, a pesar de  
36- los alumnos con problemas necesitan atención, desde que  
37-aceptaron a esos niños tiene muchas dificultades, por  
38-papeles e informes de discapacidad, docentes que se  
39-resisten a trabajar dichos alumnos, hecho que fue avalado  
40-por la coordinadora que ellos ganan poco para someterlos a  
41-más exigencias. Luego sacó una carpeta con un expediente,  
42-me mostró algunos certificados de discapacidad y me dijo “  
43-estos alumnos son discapacitados, ellos tiene la  
44-documentación pero eso no lo sabía nadie más que la  
45-familia y los directivos, para el resto del colegio todos son  
46-“normales”. En la entrevista tuve la sensación de que ellos  
47-descreen que todos esos alumnos pudieran a aprender,  
48-señalaron sus dificultades auditivas como situación que los  
49-ponían en inferioridad de condiciones y que por esa razón  
50-ellos tenían un constante seguimiento las actividades que los  
51-padres debían realizar en forma particular como condición  
52-necesaria para que siguieran asistiendo. (*noté*  
*53-contradicciones, por una lado dicen que si los*  
*54- alumnos están allí es porque pueden pero por el otro*  
*55-insinúan tiene serias dificultades en el lenguaje, la lectura,*  
*56-aunque no digan en forma directa)* Luego me invitó a pasar  
57-al despacho del coordinador porque había llegado una  
58-supervisora con expedientes de los alumnos sordos del  
59-colegio, en donde los padres solicitaban a la dirección de  
60-Educación Privada que se los eximiera de las asignaturas de  
61-idiomas extranjeros. Volví a escuchar los comentarios de la  
62-asesora, esta vez avalados por el coordinador quien se  
63-mostraba preocupado por la situación ya que no se podía  
64-mantener el proyecto pedagógico con el nivel de exigencia  
65-que tenían en estos casos.

## **Martes 23. Colegio B. Observación de clases.**

### **Aula 1° año de polimodal.**

#### **Alumna observada: Macarena**

#### Descripción de la alumna:

1-Macarena tiene 14 años, ingresó este año al colegio. Vino  
2-derivada de una escuela de sordos de la Capital federal, uno  
3-de los colegios oralistas más exigentes y prestigiosos del  
4-país. Proviene de una familia en la que de los cinco

5-hermanos, tres son sordos desde su nacimiento. Ella es la  
6-mayor, luego hay otra niña de 13 años y un niño de 10; todos  
7-están en el mismo colegio y fueron educados en el colegio de  
8-Bs. As. Los padres se trasladaron junto con toda la familia y  
9-fijaron residencia en la capital para que los hijos recibieran  
10-una educación especial oralista. Regresaron este año y es la  
11-primera vez que se encuentran integrados en una escuela  
12-común.

13-Llegué al aula de primer año de polimodal y Macarena, que  
14-ya me conocía, me saludó. El coordinador explicó que mi  
15-presencia en el aula se debía a una visita desde El Ministerio  
16-De Educación a los colegios privados (no dio el motivo). El  
17-aula estaba muy bien iluminada y Macarena estaba sentada  
18-cerca de la ventana, en el costado izquierdo; por el  
19-movimiento de su cuerpo (el lado derecho de la cabeza se  
20-inclina más hacia la fuente de sonido) parece que es el oído  
21-que mejor escucha. Pensé en mi insistencia en que el  
22-alumno sordo es el que debe elegir dónde sentarse, ya que  
23-muchas veces son los profesores los que lo deciden, desde  
24-supuestos a menudo equivocados, por ejemplo el sentarse  
25-en la primera fila, que lo pone en la misma línea en la que se  
26-para el docente, y el alumno debe mirar hacia arriba,  
27-provocándole esfuerzo en la postura del cuello.; después le  
28-pregunté a la profesora sobre el porqué de la ubicación de  
29-Macarena, me respondió que al principio ella la puso en el  
30-primer banco, pero que luego le pidió que la cambiara.  
31-Me llamó la atención en que durante todo el transcurso de la  
32-clase la profesora se paró cerca de la alumna, pude ver, por  
33-el movimiento de sus ojos, que ella leía permanentemente  
34-los labios. La clase era tediosa y los alumnos se mostraban  
35-distraídos y conversaban continuamente mientras la  
36-profesora explicaba, en muchas oportunidades tocaban a  
37-Macarena en la espalda o en sus hombros para compartir  
38-algún chiste, esa situación se repitió cinco veces, de las  
39-cuales, por la reacción de Macarena (una risa nerviosa y  
40-mejillas ruborizadas) parecía haber comprendido lo que le  
41-decían sólo en dos oportunidades. Las compañeras les  
42-repetían, pero ante la incompreensión ella se reía y le decían  
43-“bueno, después te digo”.  
44-No hubo ninguna interacción entre ella y la profesora. En  
45-general los alumnos participaban poco, siempre eran tres o  
46-cuatro los que respondían las preguntas orales y en ningún  
47-momento la profesora verificó si Macarena entendió o no  
48-(tampoco lo hizo con los otros alumnos que no participaron).  
49-Al finalizar la hora miré su carpeta, completa, muy prolija, la

50-profesora me comento que es una alumna muy aplicada ya  
51-que siempre cumple con todas las tareas, aunque a veces  
52-tiene problemas de redacción. En general, la carpeta  
53-presentaba muchos trabajos de investigación o búsqueda de  
54-información. Había pocas actividades de producción de  
55-conocimientos y en la mayoría de los casos los prácticos y  
56-pruebas evaluaban contenidos mediante preguntas. Sus  
57-notas son buenas, en algunos trabajos de comprensión de  
58-consignas muy elaboradas se observó que la alumna  
59-respondía con información que no se la había pedido.  
60-Cuando terminó la clase, el coordinador me buscó para  
61-retirarme del aula. No me preguntó si quería quedarme y nos  
62-dirigimos a la oficina de la asesora pedagógica. Ella sugirió  
63-que ya faltaba poco para terminar la jornada y que en lugar  
64-de observar a otro alumno ( “que podría hacerse otro día”),  
65-era conveniente hacer el acta. Me retiré del colegio con la  
66-sensación de que no me dejarían entrar nuevamente y me  
67-quedó grabada la imagen de Macarena, sentada en su  
68-banco, demasiado rígida y con una expresión algo tensa.  
69-Sonreía continuamente cuando el resto de la clase se reía  
70-por comentarios de algún compañero, me recordó a mí en el  
71-secundario. Si yo, que estaba sentada casi a la misma  
72-distancia que ella no podía percibir ni comprender los chistes  
73-y bromas que eran el motivo de risa en la clase, me pregunto  
74-si ella lo podía hacer o sólo simulaba, como lo hice tantas  
75-veces para no ponerme en evidencia.

### **Miércoles 25 de julio. Escuela E. Entrevista a la directora y maestra de grado.**

1-Me recibió una persona de aproximadamente unos 60 años y  
2-me sorprendí cuando ella comenzó a hablar de los alumnos  
3-integrados. Me explicó que su preocupación mayor eran los  
4-niños sordos que estaban en la escuela. Ya estaban  
5-asistiendo al tercer grado, entraron desde jardín de infantes.  
6-Desconocía los motivos por los cuales ese niño no continuó  
7-asistiendo a la escuela especial. Sobre el otro alumno no  
8-recuerda mucho si tuvo o no un apoyo especial antes de  
9-ingresar a la escuela. También fue integrado por sus padres.  
10-Le preocupa la situación de los alumnos con necesidades  
11-educativas especiales en general, porque ella estuvo  
12-leyendo mucho en el material que les llegó del Plan Social  
13-Educativo y no logra encontrar un punto en común con la  
14-realidad cotidiana, dice que la supervisora no sabe nada del  
15-tema, sólo que esos alumnos por ley tienen derecho a estar

16-integrados, muchas veces solicitó mediante la supervisión,  
17-que le envíen algún docente de apoyo porque tiene  
18-entendido que hay un plan de integración de regímenes  
19-especiales. Como hasta el momento no tuvo respuesta  
20-decidió solucionar ella algunos problemas. Se mostraba muy  
21-segura de lo que decía y cuando yo le pregunté si los niños  
22-sordos tenían alguna dificultad para aprender, me sorprendió  
23-escuchar toda una exposición acerca de las dificultades que  
24-provoca en un niño que no escucha el hecho de no poseer  
25-ningún código de comunicación, además de que evidenciaba  
26-información amplia acerca de los procesos de adquisición  
27-del lenguaje. Me explicó que ella sabía todo eso porque la  
28-maestra que está a cargo de los alumnos sordos es una  
29-docente con especialidad en ciegos y que como es muy  
30-inquieta se preocupó por estudiar el tema de los sordos para  
31-solucionar sus problemas del aula. Mientras hablaba, solicitó  
32-a la secretaria que fuera a buscar a la maestra porque le  
33-interesaba que yo la escuchara.  
34-Le pregunté sobre sus apreciaciones respecto de la  
35-integración y me respondió que si bien lo considera un  
36-derecho de cualquier niño, la escuela pública no está  
37-preparada para afrontarla, no hay docentes de apoyo ni  
38-tampoco presupuesto para algunos materiales, además la  
39-escuela está en una zona de "gente pobre" y eso tampoco  
40-ayuda ya que en el caso de los sordos los padres no los  
41-llevan a las fonoaudiólogas. Sabe que cerca hay una salita  
42-de salud en donde a veces le hacen alguna audiometría o  
43-bien le ven el audífono a uno de los chicos.  
44-Llegó la docente y me pareció una persona muy preparada,  
45-comenzó a contarme las dificultades que tiene en el aula con  
46-esos niños y que lo que más le urgía era que aprendieran  
47-algún código de comunicación. Ninguno habla ni usa la  
48-lengua de señas, sólo se comunican con algunos gestos,  
49-dice que estuvo leyendo mucho sobre el tema de los sordos,  
50-que aprendió algunas señas básicas para comunicarse y se  
51-las enseñó a los chicos (baño, lápiz, dolor), también hizo una  
52-pasantía en una colegio importante de Buenos Aires, la  
53-dirección le dio permiso y viajó. Ahora está tratando de  
54-aplicar algo de lo que vio en sus alumnos, pero se muestra  
55-poco entusiasta respecto de que puedan adquirir un mejor  
56-nivel de aprendizaje, ya repitieron el año y no sabe si a éste  
57-lo podrán aprobar, cree que no y eso le preocupa porque ya  
58-tiene como tres años de diferencia con los otros compañeros  
59-y no saben cómo van a encarar el tema con los padres ya  
60-que son muy difíciles de tratar y amenazan con denunciar si

61-no los reciben. Por ahora le preocupa más que ellos puedan  
62-entenderla y que se puedan comunicar y está trabajando  
63-más con eso que con los contenidos. Me invitó para que  
64-volviera al día siguiente porque prepararía una actividad  
65-para que viera lo sorprendente que era el mundo de esos  
66-niños.

**Jueves 25 de julio. Escuela E. Observación de tercer año.  
Dos alumnos sordos. Gabriel (12), Fernando (13).**

Descripción de los alumnos

1-Gabriel: La maestra me informó que está en la escuela desde  
2-jardín, que cree que fue a una escuela de sordos antes y los  
3-padres le dijeron que lo integraron a la escuela común porque  
4-el médico del niño se lo sugirió, ya que usa el audífono –5-  
permanentemente. No sabe mucho sobre las actividades del  
6-niño fuera de la escuela, citó varias veces a los padres pero  
7-nunca asisten, los padres piensan que la escuela se debe  
8-ocupar y que ellos cumplen con lo del audífono. Tuvo  
9-problemas con la familia porque el año anterior repitió el  
10-grado.  
11-No utiliza ningún código estructurado de comunicación.  
12-Fernando (13): Tampoco habla ni usa lengua de señas, sólo  
13-hace gestos, para ir al baño, para avisar que un compañero  
14-le pega. La maestra desconoce cuándo ingresó al colegio,  
15-cree que está desde jardín. No usa audífono, dice que los  
16-padres no tienen recursos para comprarle, tampoco se  
17-ocupan mucho de su aprendizaje, llega caminando desde su  
18-casa con niños vecinos que están cuarto grado. Sólo vio a  
19-los padres a comienzo de año y no sabe nada sobre si el  
20-niño va al médico o a la fonoaudióloga.  
21-La clase comenzó en un amplio desorden. Son  
22-aproximadamente 40 alumnos que se levantan  
23-permanentemente y la maestra se muestra muy preocupada  
24-por mostrarme cómo trabaja con los sordos. Eligió realizar  
25-una actividad escrita de producción espontánea, me explica  
26-que la elección se debe a que ella se dio cuenta de que los  
27-chicos sordos no pueden escribir nada solos, es como si no  
28-tuvieran nada adentro de su cabeza. Ella se dio cuenta que  
29-copian todo y además tienen una memoria impresionante y  
30-a-veces escriben palabras que no saben lo que significan.  
31-Además que ya en tercer grado los chicos redactan con  
32-cierta complejidad y que esos niños ni siquiera pueden  
33-escribir una oración, no usan preposiciones ni verbos, sólo  
34-saben algunos infinitivos pero cuanto escriben sólo utilizan

35-algunos sustantivos. Mientras daba la clase me contaba lo  
36-que quería que yo viera. Copió en el pizarrón la consigna  
37-“Contá algún sueño que te acuerdes”. Los alumnos  
38-comienzan a sacar los lápices, cuadernos, y  
39-desordenadamente empiezan a trabajar, la maestra pone  
40-orden constantemente y Me explica que le interesa  
41-asegurarse que los chicos sordos entiendan lo que tiene  
42-que hacer. Los dos niños están esperando que los atienda la  
43-maestra, con el lápiz y el cuaderno sobre el banco (parece  
44-que esa es la rutina diaria, dar el trabajo y luego atenderlos a  
45-ellos). Gabriel si ríe constantemente, en ningún momento de  
46-la clase se comunicó con los otros compañeros, sólo le  
47-hace algunos gestos a Fernando.  
48-La maestra les escribe la consigna en una hoja y luego  
49-dibuja una cama con un niño recostado y un globo en su  
50-cabeza, acompaña el dibujo con mímica de dormir y gestos  
51-en su cara de alegría o susto, dibuja varios globos con  
52-figuras de terror, un helado, un niño en bicicleta y les  
53-pregunta si ellos saben lo que es, Gabriel se ríe (pero no  
54-parece entender), Fernando presta mucha atención y  
55-comienza a hacer gestos representando una pesca , la  
56-maestra le dibuja un globo con un niño y una caña de pescar  
57-y le pone el nombre “Fernando”, el alumno asiente con  
58-gestos y comienza a articular una serie de ruidos como si  
59-quisiera contar algo. Luego insiste nuevamente con Gabriel,  
60-le da el lápiz con un dibujo de un niño durmiendo y un globo  
61-vacío, Gabriel dibuja un niño y una caña.  
62-Luego la maestra sigue con el resto de la clase y de a ratos  
63-pasa por los bancos de los alumnos sordos, quienes no  
64-escribieron nada. Gabriel no mira a la maestra en ningún  
65-momento ni tampoco a los compañeros, juega con su  
66-cuaderno, hace líneas, dibuja peces, cañas, borra  
67-continuamente. Fernando se para constantemente, pelea  
68-con los otros compañeros, los empuja, les saca el cuaderno.  
69-Continuamente la maestra lo sienta y le dice que cuente el  
70-sueño. Al finalizar la hora Gabriel sólo hizo algunos dibujos y  
71-Fernando sólo escribió la oración “La cama”.  
72-Revisé sus cuadernos, ambos los tiene bastante completos  
73-(los comparé con otros del grado), en muchos casos hay  
74-tareas de redacción de casi una página, casi todas son  
75-consignas de buscar información en revistas o manuales.  
76-También observé otros ejercicios del área de matemáticas.  
77-En el cuaderno de Fernando había una actividad con el  
78-enunciado de un problema elemental “Juan compró tres  
79-cajones de manzanas y dos de naranjas, uno de cada una

80-de las frutas estaba en mal estado y los tiró. ¿cuántos  
81-cajones le quedaron?”. El niño sólo realizó una suma de tres  
82-más dos. Le pregunté a la maestra. Ella me dijo que en  
83-matemáticas ellos no tiene problemas cuando se les da las  
84-operaciones aisladas, pero cuando hacen problemas  
85-siempre tiene dificultades porque no entienden lo que dice el  
86-enunciado, muchas veces sólo se fijan en algunas palabras  
87-que conocen y en números y realizan cualquier operación  
88-con ellos.

Reflexión:

*Me parece que estos casos de integración son un error del sistema, esos niños no pueden alcanzar, ni siquiera mínimamente los objetivos del año, no pueden comunicar más que sus necesidades y emociones básicas mediante gestos, ¿cómo creer que podrían aprender en algún momento y en esas circunstancias? ¿No sería mejor la escuela especial para ellos?*

## AUTOBIOGRAFÍA<sup>16</sup>

### Patricia Salas

1-Tenía alrededor de cinco años, yo jugaba con mis amigas a  
2-cincuenta metros de casa y ellas me avisaban que mi madre  
3-me estaba llamando porque era hora de volver.  
4-  
5-Recuerdo que ésa fue la época en que me llevaron al médico  
6-y a las fonoaudiólogas para las primeras audiometrías. Dicen  
7-que cuando tenía dos años, y siendo la mayor de los nietos, la  
8-diversión de la familia era la de hacer que repitiera las  
9-canciones de las propagandas de la televisión. Este hecho tan  
10-común para cualquier niño sirvió para diagnosticar que yo no  
11-había nacido sorda.  
12-  
13-Mi infancia fue feliz, crecí entre las verdes moras y tipas de  
14-la finca en donde mi mamá era la maestra de la escuela. Mis  
15-recuerdos de niña se asocian al olor de la tierra mojada, al  
16-colorido de las “chinitas”, que eran las flores que mamá  
17-plantaba en el frente de la casa. También llegaba el olor del  
18-tambo y de las estufas de tabaco que estaban a casi una  
19-cuadra de la casa. No tengo recuerdos de sonidos ni de  
20-voces, tal vez porque recién me pusieron el audífono cuando  
21-cumplí los once años.  
22-  
23-La escuela estaba al lado de casa y mamá fue mi primera  
24-maestra. Me sentaba siempre en el primer banco y viene a  
25-mi memoria una imagen de mí misma caminado, libro en  
26-mano, alrededor de la casa. Dicen que era estudiosa. De  
27-esos tiempos me acuerdo de muchas formas de labios, los  
28-de la señorita Porota que eran finitos, lo de la señorita Chela,  
29-que tenía la boca hacia un costado.  
30-  
31-De los juegos de la infancia recuerdo que no me gustaban  
32-aquellos en los que se decían secretos al oído.  
33-Cuando nos mudamos a la ciudad tomé conciencia de que  
34-era sorda. Me había acostumbrado a llevar la bandera en la  
35-escuela de donde venía y resultó muy traumático sentirme  
36-entre los peores de la clase. Ese año me llevaron a  
37-fonoaudiólogas y me pusieron el primer audífono, porque al  
38-año siguiente debía ingresar a uno de los colegios más

---

<sup>16</sup> Publicada en revista FEPAL,

39-exigentes de la ciudad.

40-

41-Salvo con el idioma inglés, siempre fui una alumna sin

42-demasiadas dificultades y luego, en la Universidad, comencé

43-la carrera de Licenciatura en Letras recibíendome después

44-de profesora, desafiando los consejos de mi médico de

45-oídos que recomendaba que estudiara lo que quisiera,

46-menos para ejercer la docencia.

47-

48-No sé si fue mi espíritu rebelde o una verdadera vocación lo

49-que hizo que me presentara a un llamado a concurso en la

50-Universidad para enseñar gramática. Profesión que ejerzo

51-con pasión desde hace doce años.

52-

53-Volví a recuperar estos hechos de mi vida hace unos años

54-cuando empecé a investigar acerca de la adquisición y el

55-desarrollo del lenguaje en los sordos. Nunca había tenido

56-contacto con otra persona sorda, así que me acerqué a

57-CRIOS, una institución oralista que me abrió las puertas, no

58-sólo las de la escuela sino también las de mi futuro. Empecé

59-a observar a los niños y a comparar mis experiencias de

60-vida. Confieso que recién ahora el término hipoacusia

61-bilateral neurosensorial adquiere significado, cuando

62-comparo mis audiometrías con las de otras personas sordas

63-y me doy cuenta de que soy más sorda de lo que creía.

64-

65-Los comentarios a mis preguntas de cómo ellos no podían lo

66-que yo sí, fueron que mi caso era especial, una sorda

67-atípica. Fue entonces que me propuse, con la tenacidad y

68-obsesión que nos caracteriza a nosotros, los que no

69-escuchamos, a encontrar las causas de esa atipicidad, y a

70-indagar acerca de cada uno de los factores que hicieron que

71-mi vida haya sido como la de todos y, según me dicen

72-algunos, mejor que la de muchos oyentes.

73-

74-Identificar esos factores a la luz del saber científico de las

75-ciencias del lenguaje me permitiría encontrar variables que,

76-de ser sistematizadas en la práctica educativa, creo que

77-podrían lograr abrir nuevas expectativas en la educación de

78-los niños sordos.

79-

80-Empezaré por las variables que se refieren a la psicología del

81-sordo. He leído bastante al respecto y quisiera definir las con

82-ejemplos de mi propia vida.

83-

84-Hace poco alguien me dijo: - Pato: vos no escucharás nada  
85-pero no sos sorda- Esto me hizo reflexionar en lo acertado  
86-de sus palabras, yo no me siento sorda. Sé que no escucho,  
87-pero eso es algo que no me hace sentir en situación de  
88-inferioridad a los demás. Sé que necesito de los otros, eso  
89-es un hecho, pero la necesidad no es sinónimo de  
90-dependencia. Y aquí voy a añadir una anécdota humorística  
91-de mi vida en la que, después de viajar sola en varias  
92-oportunidades, hice un viaje en ómnibus con una amiga  
93-distraída y casi perdimos el colectivo. Lo gracioso de esta  
94-historia es que cuando viajo acompañada, viajo de sorda, es  
95-decir que le doy franco al resto de mis sentidos y dejo que el  
96-otro se haga cargo de mí, no había previsto en este caso la  
97-distracción de mi amiga.  
98-  
99-La dependencia en el sordo es una conducta totalmente  
100-contraproducente en lo que hace al aprendizaje de  
101-experiencias de vida. Cuando salgo como sorda, es decir  
102-con alguien que escucha por mí, yo no registro nada ni me  
103-importa hacerlo, todo lo contrario ocurre cuando salgo sola  
104-mis actos y fracasos son de mi absoluta responsabilidad.  
105-No veo que se reflexione demasiado sobre el tema , es  
106-decir, se diagnostica esa conducta dependiente pero no se  
107-piensa en cuánto la esta actitud contrarresta todo lo que se  
108-enseña en la educación. La autonomía genera seguridad y  
109-a mayor autonomía, aumenta el porcentaje de confianza en  
110-uno mismo.  
111-  
112- Enfrentar el mundo de los oyentes desde la sordera  
113-requiere del desarrollo de personalidades seguras de sí  
114- mismas, independientes, autónomas y, por sobre todas las  
115-cosas, convencidas de que la aceptación de uno mismo  
116-necesariamente implica la aceptación de los demás. No  
117-son los otros los que nos integran, somos nosotros los  
118-actores del proceso. Los que me conocen se ríen de mis  
119-bromas de sorda. Empecé a hacerlas hace un tiempo y  
120cuando descubrí que los otros se reían de mis “bloopers”,  
121-respiré aliviada. La aceptación me permite bajar las  
122-defensas de la vergüenza y mi mente se encuentra más  
123-lúcida para comprender lo que dicen los demás. Y  
124-hablando de las bromas, tengo por norma no responder  
125-cuando no estoy segura de lo que escuché y pregunto las  
126-veces que sea necesario.  
127-  
128-Pasemos ahora a variables de otra naturaleza. Hace poco

129-tiempo fui a una reunión informativa y cuando regresé me  
130-dijeron que contara lo que había pasado. Fue grande mi  
131-sorpresa al darme cuenta de que no podía repetir todo lo  
132-que se había dicho, sin embargo, si me preguntaban  
133-cuestiones específicas y centrales podía responder con  
134-absoluta seguridad. Como mi cerebro nunca para de  
135-funcionar, y confieso que a veces se pasa de revoluciones,  
136-me intrigó sobremanera saber cómo funciona la  
137-comunicación en mi caso. Como me niego a aceptar la  
138-atipicidad que me adjudican, mi pregunta sobre qué  
139-hacemos cuando intercambiamos mensajes creo que  
140-encontró su respuesta hace poco tiempo, cuando estuve en  
141-un curso sobre la Teoría de la Relevancia. Escuchar al que  
142-disertaba fue una experiencia que yo diría escalofriante.  
143-Cuando el profesor hablaba de intenciones comunicativas,  
144-bajo costo de comunicación, conductas de ostensión, me  
145-dije a mí misma: -¡ pero si así funciono yo!-  
146-  
147-Muchas veces digo que escucho con el audífono un 40%  
148-de lo que la gente habla, otro 20% es lectura labial, el  
149-otro 20 % corresponde a inferencias presuposicionales  
150-acerca del tema, de lo que yo sé sobre las personas que  
151-hablan, de los contextos de la enunciación y de mi  
152-conocimiento sobre los tipos discursivos; el 20 % restante  
153-es pura invención. Entonces, si el 60 % de la información  
154-que yo recibo responde no a procesos de decodificación  
155-lingüística sino a actividades mentales, habría que  
156-replantearse, tal como lo considera Sperber y Wilson en su  
157-libro sobre la relevancia, el proceso de transmisión de  
158-información en la comunicación humana. La intencionalidad  
159-comunicativa es inherente al lenguaje y muchos estudiosos  
160-han demostrado que son conductas preverbales y más aún,  
161-Grice, diría que las capacidades inferenciales deberían  
162-posibilitar la información aún en ausencia de un código.  
163-  
164- El proceso de comprensión va más allá de la simple  
165-decodificación. En el caso de la lectura labial, intentar  
166-decodificar cada uno de los movimientos de la boca de  
167-nuestros interlocutores, no sólo resulta antieconómico en  
168-los que respecta a los tiempos comparado con el de la  
169-percepción auditiva de los oyentes sino que, además,  
170-responde a un concepto de lectura totalmente superado.  
171-Un buen lector de labios es aquel que desarrolla la  
172-capacidad para identificar el concepto relevante de los  
173-enunciados e inferir y anticipar el resto.

174-

175-Mi planteo es que, si para mí y para muchos sordos, el  
176-reconocimiento de intenciones en las interacciones  
177-verbales resulta una estrategia muy eficaz para la  
178-comprensión, porqué no replantear esta cuestión a nivel  
179-educativo. Si bien está demostrado que los sordos poseen  
180-una excelente capacidad para complementar la información  
181-a través del contexto, no utilizan dicha capacidad como  
182-estrategia compensatoria.

183-

184-Aquí llegó a una última variable que trataré en este artículo.  
185-¿Cómo desarrollar estas estrategias?. Bueno, aquí  
186-también puedo contar una experiencia de vida. Durante los  
187-primeros años de mi carrera universitaria fui una alumna  
188-regular, mis técnicas de estudio no habían cambiado  
189-demasiado con respecto a los años de la primaria y  
190-secundaria: repetición y memoria. Casi al final de la carrera  
191-tuve una profesora cuya didáctica era diferente a la  
192-tradicional clase expositiva. La dinámica de sus clases  
193-exigía utilizar la mente en forma diferente para aprender la  
194-materia. Establecer a asociaciones entre conceptos,  
195-reflexionar sobre lo que se sabía, requería de  
196-procesamientos metacognitivos acerca de los contenidos  
197-que se iban desarrollando a lo largo del curso. Podría decir  
198-que a partir de ese momento mi situación ante la  
199-construcción del conocimiento hizo un giro de 180 grados.  
200-Descubrí que era la primera vez que aprendía.

201-

202-Esto lleva a la siguiente pregunta: ¿qué es el aprendizaje?.  
203-Si no concebimos al mismo como un proceso que implica  
204-un cambio desde un estado inicial hacia otro final, tal  
205-aprendizaje no es satisfactorio. ¿Cuándo aprendemos?,  
206-muchas veces escuchamos decir que sólo aprendemos de  
207-nuestras equivocaciones, que es necesario errar para  
208-darse cuenta de lo que se debió hacer. En ese darse  
209-cuenta está el nudo de la cuestión. Darse cuenta es una  
210-actividad de metacognición, sólo cuando sabemos lo que  
211-sabemos, hemos aprendido.

212-

213-Se trata aquí de preguntarse si bajo este concepto de  
214-aprendizaje los sordos aprenderían mejor.

215-

216-Para aprender se necesita tomar una postura activa ante el  
217-conocimiento y sólo la superación de las conductas  
218-automatizadas y dependientes garantizarán en el niño

219-sordo la autonomía ante el aprendizaje. Para ello es  
220-necesario, como dije anteriormente, que el niño se acepte  
221-a sí mismo superando las barreras psicológicas del déficit.

Patricia Salas

Cuadro I. Primera grilla para recolección de datos.

Alumno:		
Colegio:		
Año :		
<b>variables</b>	<b>descripción</b>	<b>comentarios</b>
<b>1. Acceso a la Institución</b>		
1.1 Con quien llega		
1.1.1 solo		
1.1.2 familiar o acompañante		
1.1 Derivación		
1.2.1 no fue derivado		
1.1.2 fue derivado por :		
1.2.2.1 escuela especial		
1.2.2.2 centro de salud		
<b>2 ubicación espacial</b>		
2.1 ubicación en el aula		
2.2 descripción del espacio físico		
2.2.1 iluminación		
2.2.2 acústica		
2.2.3 puertas y ventanas		
2.2.3.1 tamaño		
2.2.3.2 estado		
2.2.4 niveles del piso		
<b>3 Autonomía</b>		
3.1 se desenvuelve solo		
3.2 pide ayuda		
3.3 necesita ayuda permanente		
3.3.1 de familiar o acompañante		
3.3.2 de un amigo o compañero		
3.3.3 de profesional a cargo de i		

ntegración		
3.4. la maestra decide por él		
<b>4 Lenguaje básico de comunicación</b>		
4.1. no se comunica		
4.2 se comunica por		
4.2.1 gestos		
4.2.2 lengua de señas		
4.2.2.1 lo entiende algún compañero		
4.2.2.2 lo entiende la maestra		
4.2.2.3 no lo entiende nadie		
4.2.3 lengua oral		
4.2.3.1 comprensible		
4.2.3.2 medianamente comprensible		
4.2.3.3 incomprensible		
<b>5 Compromiso familiar</b>		
5.1. como cualquier alumno		
5.2. compromiso especial		
5.2.1 fluido y periódico		
5.2.2 sólo por notas		
5.2.3 participan del PPI		
<b>6 Características de la integración</b>		
6.1 no recibe apoyo especial		
6.2 recibe apoyo especial de:		
6.2.1 escuela esp. De derivación		
6.2.1.1 con apoyo a contraturno		
6.2.1.2 con maestra integradora de la escuela especial		
6.2.1.2.1 frecuencia de contacto		
6.2.1.2.1.1. periódico		

6.2.1.2.1.2 semanal		
6.2.1.2.1.3 mensual		
6.2.1.2.1.4 esporádico y sin planificación		
6.2.1.2.1.5 nunca		
6.2.1.2.2 relación con la maestra de grado		
6.2.1.2.2.1 sólo de apoyo en casos puntuales		
6.2.2.2.2 PPI en común		
6.2.2 de organismos oficiales.(maestra integradora)		
6.2.2.2.1 frecuencia de contacto		
6.2.2.2.1.1. periódico		
6.2.2.2.1.2 semanal		
6.2.2.2.1.3 mensual		
6.2.2.1.4 esporádico y sin planificación		
6.2.2.2.1.5 nunca		
6.2.2.2.2 relación con la maestra de grado		
6.2.2.2.2.1 sólo de apoyo en casos puntuales		
6.2.2.2.2.2 PPI en común		

Cuadro II. Variables extraídas de las entrevistas a directivos.

<b>Estructuración de la entrevista</b>	<b>Colegio A</b>	<b>Colegio B</b>	<b>Colegio C</b>	<b>Escuela D</b>	<b>Escuela E</b>
1- Características del colegio	Privado	Privado	Privado	Pública	Pública
2- nivel de ingreso económico	Medio	Alto	Medio	Medio.-bajo	Bajo
3- Motivos de Ingreso a la institución	Por convenio con escuela especial	Decisión de los padres	Decisión de los padres	Decisión de los padres.	Imposición de los padres
4 Condiciones de ingreso	Sin restricciones	Condiciones académicas	Al comienzo sin restricciones, pero hay un replanteo desde lo pedagógico	Sin restricciones	Ninguna
5 Elaboración de Proyectos Especiales Institucionales.	La integración es una impronta del colegio.	No tienen	En conjunto con los servicios de apoyo	No tienen	No tienen
6 Contacto con servicios especiales	Ocasional	Con servicios privados	Permanente	Ninguno	Ninguno
7 Contacto con organismos oficiales sobre el tema	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno
8 Comportamiento de la familia	Sólo colaboran en lo social	Compromiso en el proceso de aprendizaje	Es garantía de éxito	Sin ningún contacto	Sin contactos
9- Contacto con maestro de apoyo	ninguno	En forma privada	Permanente	Ninguno	No tienen
10 Adaptaciones curriculares	ninguna	A cargo de los profesionales de apoyo	Ninguna	Ninguna	A cargo de la maestra de grado
11 régimen de promociones y evaluaciones	Igual a cualquier alumno	Igual que los oyentes	Igual a cualquier alumno	Igual a cualquier alumno	De acuerdo a proyectos individuales-
11 valoración de del proceso	Es positiva	Genera dudas y les preocupa el prestigio del colegio	Positiva	Negativa, La consideran una imposición	Positiva, aunque con dudas

## IX. BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (1999) *Necesidades educativas especiales*, Madrid: Ediciones Aljibe.
- Ainscow, Mel (1995) *Necesidades especiales en el aula*, Madrid: Narcea.
- Akmajian, A, Demers, R. Y Harnish, R. (1984) *Lingüística: una introducción al lenguaje y a la comunicación*, Madrid: Alianza.
- Almirall, R. y Charles Llombart. ( 1994) “La educación del alumnado sordo. Cambios conceptuales e implicaciones educativas” en *Aula Nueva* N°23
- Ashman, Adrián.F (1998) *Estrategias cognitivas en educación especial*, Madrid: Santillana.
- Beaugrande R y W. Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona:Ariel.
- Belinchón M., Igoa, J.M. y A. Riviere (1994) *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Braslavsky, Berta (1994) “La escuela como espacio de dominio de la lectura y la escritura” en *Propuesta Educativa*, N° 11 Año 6, Diciembre.
- Bruner, J.(1990) *El habla en el niño*. Buenos Aires: Paidós
- Cambra Bergés, C (1994) “Procesos de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos” en *Logopedia, Fonoaudiología y Audiología*.
- Carreiras, Manuel (1997) *Descubriendo y procesando el lenguaje*, Madrid: Trotta.
- Chomsky, N. (1989) *El conocimiento del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Comes Nolla, G. (1990)
- De la Paz, Verónica C, Margarita Miranda y Lucía Rojas T (1990) *Alumno Sordo Integrado: guía para profesores de educación general*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Difabio, Hilda (1995) *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. BsAs: CIAFIC.
- Dubois, M (1991) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. BsAs: Aique.
- Ferreiro, Emilia (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flores Rochow, Fernando y otros “La lengua: instrumento de aprehensión del mundo. Bases bio-neuro-psicológicas del desarrollo del habla” en *Fonoaudiológica*.
- Gardner, H (1985) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona:Paidós.
- Gil, J. (1994) *Análisis en datos cualitativos*. Barna, P.P.V.
- Goetz, J y M LeCompte (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata
- Hegarty, Seamus. (1996) *Programas de Integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales*.México, Siglo XXI

- Kerbrat-Orecchioni, C (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- Marchessi, Alvaro (1995) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mata, Francisco S. (1999) *Didáctica de la educación especial*, Madrid. Ediciones ALJIBE.
- Ministerio de Cultura y Educación, Materiales de Trabajo para la Elaboración de un acuerdo marco para la educación especial”, República Argentina, agosto de 1998.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, “Acuerdo Marco para la Educación Especial” en “Documentos para la concertación” Serie A, N° 19.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, “Hacia las escuelas inclusivas” , Encuentro Regional de Educación Especial del NOA, San Salvador de Jujuy, setiembre de 1999
- Núñez, Blanca. (1991) *El niño sordo y su familia: aportes desde la psicología clínica*, Buenos Aires: Trovel Educación.
- Ong, Walter (1993) *Oralidad y escritura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Orellano de Marra, Verónica (1993) “Problemas lingüísticos en una experiencia de transcodificación”. Universidad Nacional de San Juan.
- Orellano de Marra, Verónica (1994) “Observaciones sobre la adquisición del español en alumnos sordos oralizados”, Universidad Nacional de San Juan.
- Santos, R.A. (1990) *hacer visible lo cotidiano*, Madrid, AKAI.
- Segovia, Jesús D y Francisco Peñafiel (1998) *Desarrollo curricular y organizativo en la educación del niño sordo*, Madrid, Ediciones Aljibe.
- Sperber, Dan y Deidre Wilson (1994) *La relevancia*, Madrid: Visor.
- Stake, R. E, (1999) *Estudio intrínseco de casos*, Madrid , Morata.
- Torres González y otros. *La innovación de la educación especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Educación Especial*, Jaén: Universidad de Jaén.
- Torres Monreal, S (1995) *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Madrid: Ediciones Aljibe.
- Tough, Joan (1996) *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.V. (1990) *Obras escogidas. La defectología*. Vol.v.

Patricia Salas

Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes. Patricias Salas, 2001.