

**IMAGINARIOS QUE HAN CONSTRUIDO LOS MAESTROS DE BÁSICA
PRIMARIA EN TORNO AL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS SORDOS INTEGRADOS A LA ESCUELA REGULAR**

**CATALINA ARISTIZABAL BERNAL
EVELYN RENDÓN GIRALDO
MARIA ALEJANDRA VALENCIA CARDONA**

Asesora: LUZ ELENA PATIÑO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
MANIZALES**

2004

**IMAGINARIOS QUE HAN CONSTRUIDO LOS MAESTROS DE BÁSICA
PRIMARIA EN TORNO AL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS SORDOS INTEGRADOS A LA ESCUELA REGULAR**

CATALINA ARISTIZABAL BERNAL

EVELYN RENDÓN GIRALDO

MARIA ALEJANDRA VALENCIA CARDONA

**Proyecto de Investigación presentado como requisito para obtener el título de
Licenciadas en Educación Especial**

Asesora: LUZ ELENA PATIÑO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
MANIZALES**

2004

TABLA DE CONTENIDO

1.	RESUMEN PRIMERA FASE INVESTIGATIVA	4
2.	SEGUNDA FASE JUSTIFICACIÓN	15
3.	OBJETIVOS	16
4.	SUPUESTOS INVESTIGATIVOS	17
5.	REFERENTE CONCEPTUAL	18
6.	DISEÑO METODOLÓGICO	44
6.1	RUTA METODOLÓGICA	45
7.	CLASIFICACION Y CATEGORIZACIÓN DE IMAGINARIOS	46
8.	SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE IMAGINARIOS	48
9.	CATEGORÍAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS.....	51
9.1	ANÁLISIS CATEGORÍAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS.....	55
10	CONCLUSIONES.....	57
11	RECOMENDACIONES	58
12	REFERENCIA	59
	ANEXOS	61

1. RESUMEN PRIMERA FASE

La primera fase se realizó en una escuela de la ciudad de Manizales en el año 2002 por una estudiante de educación especial; en este proceso investigativo surgieron diferentes categorías con respecto a los imaginarios construidos por los maestros de básica primaria entorno al proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños y niñas sordas integrados a la escuela regular. A continuación se mostrará un breve resumen de lo que se construyó en esta primera fase.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES:

- Develar, comprender e interpretar los imaginarios que han construido los maestros en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Persona con Deficiencia Auditiva dentro del espacio de la escuela regular.

OBJETIVOS GENERALES:

- Identificar la relación imaginaria que establece el maestro entre deficiencia auditiva y potencial cognitivo.
- Esclarecer la visión que tienen los maestros de las escuelas integradoras acerca del Sordo como Sujeto de Aprendizaje
- Develar los imaginarios con respecto a los procesos de enseñanza y metodologías empleadas en la educación del sordo dentro de la escuela regular.
- Establecer la influencia que tienen los imaginarios, en la relación pedagógica con el estudiante sordo integrado en la escuela regular.
- Determinar las consideraciones que tienen los maestros acerca del espacio pertinente para la formación integral de la persona con deficiencia auditiva, bien sea, la escuela regular o la institución de educación especial.
- Elaborar una construcción teórica, producto del análisis etnográfico sobre los imaginarios que han construido los docentes en torno al potencial cognitivo de sus estudiantes sordos integrados al aula regular.

REFERENTE CONCEPTUAL

Para abordar la presente investigación, es necesario hacer claridad, en primer lugar, a cerca de la concepción que se tiene sobre los IMAGINARIOS:

Se entiende por imaginarios a todas aquellas construcciones de tipo simbólico que atribuyen un sentido y significado a la realidad. Los imaginarios son un producto de la sociedad, la cultura y la historia. En la actualidad, la cultura ha reconocido la gran importancia que tienen los imaginarios como instrumento par entender gran parte de los procesos humanos y en especial los de la sociedad misma.

Los imaginarios hacen referencia al “conjunto de creaciones provocadas por la afectividad y de la inserción social” (Laplanche D., y Pontalos S. 1977)

Las imágenes tienen una fuerza propia y ambigua, estas imponen ciertas actitudes y tienen funciones contradictorias según los órdenes que actúan en el interior. “Lo imaginario procede de una lógica diferente al de la lógica racional enfrentada con la realidad, y utiliza el mismo material de las imágenes” (Laplanche D., y Pontalos S. 1977)

Lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, para expresarse y para existir. Es una creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras, forman e imágenes que tiene una estrecha relación con lo social, lo histórico y lo psíquico. El simbolismo, como herramienta de lo imaginario, le brinda la capacidad para establecer un vínculo permanente entre dos términos, de modo que uno de estos represente al otro.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se afirma que la sociedad esta conformada por múltiples instituciones particulares que forman un todo coherente; son imaginarios en el sentido en el que no corresponden a elementos racionales o reales, sino que surgen por la creación de un ente colectivo.

Antes de penetrar en esa realidad imaginativa que subyace en la cultura institucional de las escuelas integradoras, es importante reconocer los aportes teóricos que han dado evolución al concepto de deficiencia auditiva y al reconocimiento del sordo como sujeto de aprendizaje. Solo a partir de esta comprensión iluminada por las investigaciones es posible develar que tan grande es la brecha que existe entre lo imaginario y lo real, entre lo que se practica en el ámbito cotidiano y lo que se teoriza en el espacio académico.

La deficiencia auditiva, desde el reconocimiento de la discapacidad hace referencia a la perdida parcial o total de la audición, generando en el individuo problemas en la interacción comunicativa.

Por otro lado y desde un enfoque basado en el reconocimiento de discapacidad, hace referencia a la perdida parcial o total de la audición, generando en le individuo problemas en la interacción comunicativa. Por otro lado y desde un enfoque basado en el reconocimiento de las potencialidades, la actual perspectiva socio-lingüística considera a la sordera como “un fenómeno de diferencia socio-cultural, como base biológica, que lleva a las personas a construir unos procesos de socialización diferentes, utilizando un código viso-gestual que emplea el espacio para su organización” (Verdugo, Miguel Ángel, 1995). Esta concepción permite asumir que la principal diferencia entre las personas sordas y las personas oyentes radica en la forma de socialización e interacción con el mundo y con los objetos de conocimiento, puesto que el sordo emplea un tipo de comunicación basado en un sistema visual, espacial y gestual; mientras que el oyente utiliza códigos orales temporales y auditivos.

La anterior diferencia lingüística-comunicativa implica que existen formas y procesos diferentes de alcanzar el conocimiento. Por tanto, cada persona desarrolla su esfera cognitiva dependiendo de los canales de acceso al aprendizaje (auditivos o visuales), de las habilidades e intereses particulares y los factores ambientales de la familia, escuela y comunidad que le facilitan o no su potencial cognitivo del sordo, en medio de la sociedad que ignora el fenómeno de la sordera prevalece el rechazo por la diversidad que tiende a valorar aquellos que son diferentes como si fuesen inferiores. La escuela, como producto de la sociedad, tiende a ser influenciada por estas concepciones.

Según Henry Mejia Royent (1999, líder de FENSCOL), la sociedad en general continua asociando la deficiencia auditiva con retardo mental, agresividad, mala educación, pereza, poco espíritu de superación, entre otros. El error radica en la generalización sin el reconocimiento de la diversidad, ya que cada persona, oyente o sorda, se constituye como ser único en la medida de sus condiciones personales. La lengua y la educación, también son factores determinantes en la formación de la diversidad, ya que entre mayor educación se reciba, mayores serán las capacidades construir el propio yo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico en el cual se inscribe la presente investigación corresponde a una ETNOGRAFÍA, la cual es un “tipo de estudio personal y de primera mano de los asentamientos locales, donde el etnógrafo tiene que enfrentarse a un menor número de formas de enculturación para comprender la vida social” (García, Martha Yaneth y Meza, Henry. 1996) La etnografía es una herramienta que se suscribe dentro del enfoque Histórico – hermenéutico con el fin de realizar una “radiografía” del modo de vida de un grupo humano interactuante. Uno de sus principios es la fidelidad a la ¹²³cultura tal como se la encuentra y la inmersión en la misma como la estrategia general hacia ese fin.

La comprensión de la vida social que se llevará a cabo, se efectuará en su fase inicial en una escuela de niños sordos de la ciudad de Manizales, en donde se vive un proceso de enculturación en el cual oyentes y sordos adquieren creencias, actitudes, concepciones y comportamientos por hallarse inmersos en la misma sociedad educativa. La nueva realidad que surge en la escuela, como resultado del proceso de integración escolar de la persona con deficiencia educativa, se constituye en la unidad de análisis de la etnografía; realidad que emerge, como resultado de la interacción entre los imaginarios que construye el docente y la consecuente relación pedagógica con el estudiante.

La etnografía permite ampliar el conocimiento de la diversidad humana, proporciona una base para las generalizaciones sobre el comportamiento de las personas y sobre la vida social. El objetivo inmediato al elaborar un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, para contribuir en la comprensión de otros sectores educativos más amplios que tienen características similares.

Para lograr el propósito fundamental de ésta investigación, se optó por el tipo de estudio etnográfico, ya que la tarea de develar los imaginarios que han construido los docentes en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños sordos integrados al aula regular, sólo es posible en la medida en que éstos se evidencian en la relación que se da entre los elementos (maestro-alumno) que conforman la estructura de éste grupo social determinado. Tal como lo define (Miguel Martínez, 2000) al referirse a la etnografía: es necesario comprender primero, o al menos, al mismo tiempo, el sistema de las relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertadas y del cual reciben su propio sentido.

El tipo de estudio que permitirá la comprobación de las posibles hipótesis, corresponde al modelo INTERPRETATIVO, por medio del cual se explicitan las características que identifican los diferentes elementos y componentes, y su interrelación. Para el caso de ésta investigación, los elementos que la componen y su interrelación están dados por los imaginarios que subyacen en la práctica pedagógica de los maestros acerca del potencial cognitivo de la persona con deficiencia auditiva y su interrelación con el manejo didáctico

que utilizan para lograr el aprendizaje del estudiante sordo integrado. Este tipo de estudio permite establecer las características demográficas de la población a investigar – maestros de las escuelas regulares que tienen niños y niñas sordos integrados-, identificar las formas de conducta y actitudes de las personas que se encuentran en el universo de la investigación – concepciones sobre inteligencia, prácticas pedagógicas...-, establecer comportamientos concretos y finalmente descubrir y comprobar la posible relación entre las variables de investigación – influencias entre concepciones y expectativas de aprendizaje, relación entre concepto de inteligencia y modo de atención educativa empleado...-.

La unidad de Análisis y Trabajo objeto de éste estudio, corresponde a los maestros de la escuela “Las Américas” de la ciudad de Manizales, que tienen en sus aulas niños y niñas con deficiencia auditiva integrados.

Los instrumentos que utiliza ésta investigación etnográfica para la recolección de datos son:

- Observación Participante: Se observará el comportamiento individual y colectivo de los maestros y grupos de estudiantes en situaciones diversas con el fin de registrar los acontecimientos tal como se observan.
- Conversaciones: Estas conversaciones van desde la charla que contribuye a mantener la relación con la población y ponerse al día en lo que pasa, hasta las entrevistas prolongadas, que pueden ser estructuradas o no.
- Talleres de Reflexión.

Los tipos de información que se pretenden recolectar y que ayudan a descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudios son:

El contenido y la forma de interacción verbal entre sujetos.

El contenido y la forma de interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y diferentes tiempos.

La conducta no – verbal: gestos, posturas, mímica.

Los patrones de acción y no – acción: valores, costumbres, rutinas que generan el comportamiento o la pasividad.

Los registros, archivos, documentos y todo tipo de rastros o huellas.

El análisis etnográfico comprende los siguientes pasos esenciales, luego de los cuales se finaliza con la construcción teórica, ellos son:

- Análisis Especulativo: es una reflexión tentativa a partir de la recolección de datos, puede incluir comentarios del investigador y aportes de otras personas en las cuales se realizan consideraciones más profundas detrás de las acciones observadas y de los datos obtenidos.

- Clasificación y Categorización: Es la organización estratégica y sistemática del análisis especulativo. Se ordenan los datos de manera coherente, compleja, lógica y sucinta. El proceso incluye:
 - identificación de las categorías más importantes.
 - División en grupos.
 - Clasificación de los datos dentro de las categorías.

Para comprobar la adecuación del esquema de categorías todos los aspectos del material se deben acomodar sin esfuerzo a alguna de ellas.

- Formación de Conceptos: Los conceptos se forman a partir de los datos y de la literatura.

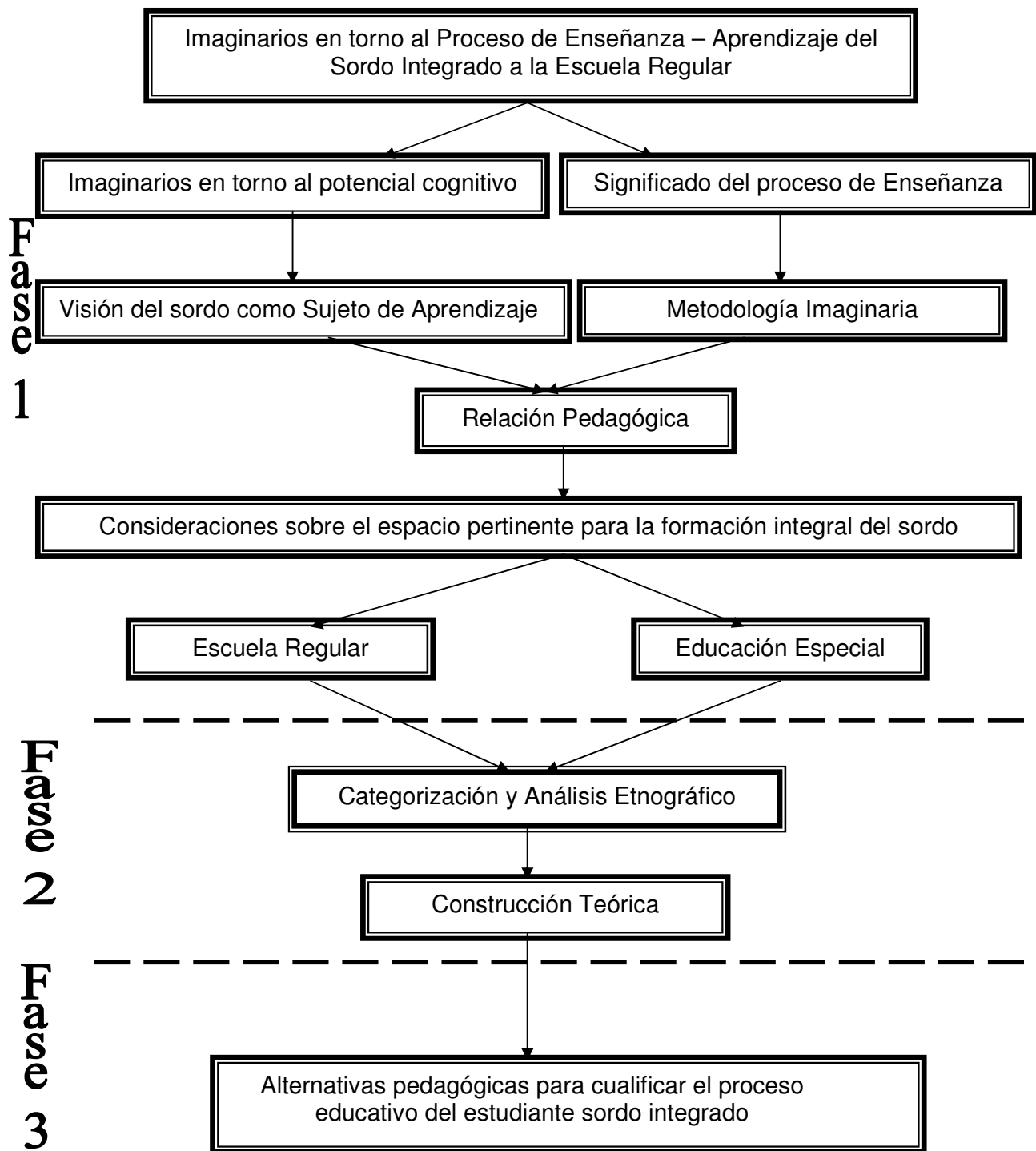
Luego de realizar el análisis etnográfico se procede a la construcción de la Teoría, la cual es el propósito fundamental del estudio etnográfico.

Finalmente, se presentará la construcción de Alternativas pedagógicas para cualificar el proceso educativo del estudiante sordo integrado.

La siguiente fase será desarrollada por un equipo de tres (3) estudiantes que retomarán el proceso para continuarlo y cualificarlo en los siguientes dos años.

Tres fases se especifican en la ruta metodológica, las dos primeras fueron consolidadas durante éste periodo en una escuela integradora de niños con deficiencia auditiva; tanto la tercera (implementada en la misma escuela), como la aplicación de las dos primeras en nuevos espacios investigativos será de labor del equipo que prosigue bajo la asesoría de la doctora Luz Elena Patiño.

RUTA METODOLÓGICA



CATEGORÍAS DE IMAGINARIOS PRIMERA FASE

ASPECTO	RESPUESTAS COMUNES	CATEGORÍA
1. Capacidad Intelectual del Niño Sordo	<ul style="list-style-type: none"> * Por su limitación, el sordo tiene menor capacidad intelectual. * Puede tener buena capacidad, pero no es capaz de expresarlo debido a su limitación. * El nivel intelectual es bajo porque desde que tenga una dificultad, nunca va a aprender un concepto claro o va a tener muchos problemas para aprender. 	BAJO POTENCIAL COGNITIVO ASOCIADO A LA DEFICIENCIA AUDITIVA
	<ul style="list-style-type: none"> * La inteligencia es igual. * Tienen inteligencia normal. * Un sordo puede ser más inteligente que un oyente. 	RECONOCIMIENTO DEL POTENCIAL COGNITIVO INDEPENDIENTE DE LA DISCAPACIDAD
2. Imaginarios en torno al Aprendizaje del Sordo.	<ul style="list-style-type: none"> * Aprende con más capacidades y facilidades que un oyente, debido a su misma limitación. * Por su misma dificultad, el sordo es más atento, más exigente que el oyente. 	FACULTADES SUPERIORES DE APRENDIZAJE
	<ul style="list-style-type: none"> * Tiene un aprendizaje más lento. * No tienen la misma capacidad de un oyente, debido a su limitación. * Tiene dificultades para aprender. * El aprendizaje del sordo está condicionado por la colaboración que el niño recibe de la familia y de la Institución Especial. * La situación socio-económica influye en el aprendizaje. 	DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE
	<ul style="list-style-type: none"> * El Sordo aprende igual que el oyente. * La pérdida auditiva no influye en el aprendizaje del Sordo. 	FORMAS CUALITATIVAMENTE EQUIPARABLES
	<ul style="list-style-type: none"> * Para aprender utiliza otro tipo de lenguaje. * Tiene otros sentidos más desarrollados para compensar su limitación. * Utiliza sus otros sentidos: visual, táctil, olfato... * Necesita muchos materiales y recursos concretos. * Utiliza las señas, las manos, todo el cuerpo. * Aprende por medio del lenguaje escrito. * Utiliza medios visuales. * Aprenden porque imitan a sus compañeros. * Aprenden gracias a la explicación de sus compañeros. * Aprende de las vivencias cotidianas y del compartir con otros. 	FORMAS CUALITATIVAMENTE DIFERENCIALES

ASPECTO	RESPUESTAS COMUNES	CATEGORÍA
3. Sentimientos que despierta en el maestro, enfrentarse por primera vez a la integración de un niño sordo (Actitudes)	* Temor, desagrado, confusión, sentimiento de incapacidad, mayor dificultad, es complicado porque implica manejar dos lenguajes a la vez, es una obligación, un esfuerzo muy grande, lo haría porque me toca, más no porque yo quiera.	BARRERAS ACITUDINALES
	* Es una satisfacción personal, un reto que le gustaría asumir, una experiencia de aprendizaje personal. * No implica nada diferente a lo normal.	DISPONIBILIDAD ACITUDINAL
4. Formas en que los maestros asumirían el reto de enseñarle a un niño sordo	* Buscando el apoyo y colaboración de una persona experta (Educador especial, fonaudióloga) * Buscando el apoyo y colaboración de Instituciones Especiales que tienen la experiencia y conocimiento para trabajar con éstos niños.	DELEGACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA A PERSONAS O INSTITUCIONES ESPECIALES
	* Estudiando, buscando preparación y capacitación en el manejo de las personas sordas. * Aprendiendo el lenguaje y la forma de comunicación con el sordo (Lenguaje de señas).	RESPONSABILIDAD DEL PROCESO ASUMIDA POR EL MAESTRO
5. Imaginarios con respecto a la Metodología	* Hablando más duro, despacio y vocalizando bien * Repetirle varias veces en lenguaje oral. * Utilizando el bilingüismo (L. Oral y L. Señas de manera simultánea) * Utilizando diferentes recursos comunicativos: Habla, movimiento de los labios, gestos y expresiones corporales. * Realizando gráficas y dibujos * Utilizando el lenguaje escrito.	LENGUAJE COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO
	* Cambios en la decoración del salón. * Preparando el grupo para recibir y aceptar al niño. * Sentando al niño adelante.	ESTRUCTURACIÓN DEL AMBIENTE EDUCATIVO
	* Utilizando los recursos del medio. * Utilizando muchos materiales didácticos, lúdicos y especializados	MATERIALES COMO RECURSO METODOLÓGICO
	* Pedirle a los compañeros que le expliquen lo que no entendió. * Los conceptos académicos los debe enseñar un maestro especializado o una Institución Especial.	TERCEROS COMO APOYO DIDÁCTICO DEL PROCESO
	* La enseñanza se debe dar por medio de una educación personalizada o individualizada en espacios extraclase. * Primero se le explica al grupo y luego de forma individual al niño sordo.	ENSEÑANZA PERSONALIZADA COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO

ASPECTO	RESPUESTAS COMUNES	CATEGORÍA
6. Opinión de los maestros con respecto a la Integración Escolar del Sordo.	*La Integración del sordo es complicada porque los demás niños pueden rechazarlo, aislarlo o humillarlo. * La integración se debe hacer como un acto de compasión por los niños que tienen limitación. * La integración es complicada porque implica dificultades comunicativas con los profesores y compañeros oyentes.	RESTRICCIONES AL PROCESO CONDICIONADAS POR LA DISCAPACIDAD
	* La integración es un espacio de convivencia y socialización para los niño@s sordos y oyentes. * Es un derecho de los niños.	INTEGRAR PARA SEGREGAR
	* Un niño sordo se integra a la escuela regular de la misma manera que lo hace un oyente. No hay diferencias. * Es la oportunidad que tiene el sordo para aprender en condiciones iguales al oyente.	INTEGRAR PARA LA INCLUSIVIDAD
7. Funciones de la Escuela Regular con respecto a la enseñanza y aprendizaje de los niño@s sordos.	* El niño sordo debe asistir a la escuela para aprender a socializarse, a convivir y a relacionarse con los niños oyentes.	FUNCIÓN DE SOCIALIZACIÓN Y CONVIVENCIA
	* Se debe hacer más énfasis en actividades manuales, lúdicas y artísticas y menos énfasis en aspectos teóricos. * El sordo debe aprender las mismas materias, pero sin mucha teoría, sólo los aspectos más importantes y concretos de cada temática.	FUNCIÓN DE APRENDIZAJE CON MENOS ÉNFASIS EN LA TEORÍA
	* Debe aprender los mismos contenidos y con la misma profundidad que los oyentes pero a un ritmo más lento.	RITMO DIFERENCIAL EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO
	* Debe aprender los mismos contenidos, con la misma profundidad y al mismo ritmo que el oyente	FUNCIÓN DE APRENDIZAJE EN IGUALDAD DE CONDICIONES
8. Exigencias académicas de la Escuela Regular frente al niño@ sordo	* Se debe exigir menos teniendo en cuenta su dificultad * Se les debe exigir de acuerdo con lo que el maestro les da. Si el maestro no se puede comunicar con él, entonces no se le puede exigir lo mismo.	RELACIÓN DIRECTA ENTRE DEFICIENCIA Y EXIGENCIA ACADÉMICA
	* La exigencia debe ser normal, igual que con el oyente	EXIGENCIA INDEPENDIENTE DE LA DISCAPACIDAD
9. Capacidad de la Escuela para afrontar el reto de la Integración Escolar del Sordo	* Falta capacitación. * No se conocen los procesos actuales. * Se desconoce la forma de comunicación. * No se cuenta con los apoyos técnicos y profesionales requeridos.	BARRERAS PARA AFRONTAR LA INTEGRACIÓN
	* Algunos maestros ya tienen la experiencia. * Los maestros tienen la disponibilidad. * La escuela está recibiendo apoyos especializados	DISPONIBILIDAD PARA AFRONTAR LA INTEGRACIÓN
10. Pertinencia de la Escuela Regular como espacio de Formación para el niño@ sordo.	* La escuela regular es el espacio más adecuado para la formación integral de un niño sordo.	ESCUELA REGULAR COMO ESPACIO PERTINENTE
	* El niño sordo se va a sentir mejor con los de su misma condición y discapacidad. * En la escuela especial puede recibir un apoyo y una enseñanza más adecuada y especializada.	ESCUELA ESPECIAL COMO ESPACIO PERTINENTE

2. SEGUNDA FASE

JUSTIFICACIÓN

La atención educativa a las personas con limitación auditiva ha sido un tema de discusión y reflexión permanente para el mejoramiento de la calidad de vida de esta población, lo cual ha sido una gran motivación para continuar con esta segunda fase de investigación sobre los “imaginarios que han construido los maestros de básica primaria en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas sordos integrados a la escuela regular”.

En general, los maestros que tienen estudiantes sordos integrados manifiestan una serie de situaciones que pocas veces la escuela regular puede resolver; entre ellas se destaca el desconocimiento sobre el potencial cognitivo de la persona con deficiencia auditiva, las metodologías que deben emplearse y las adaptaciones curriculares que se requiere para lograr efectividad en los procesos de integración. Reconocen además la falta de experiencia para atender esta población, la dificultad comunicativa, la creencia de que el sordo no puede aprender con profundidad los mismos contenidos que el oyente, la tendencia a ignorar la inmensa variedad y particularidad de cada individuo sordo... Todas estas situaciones ubican al maestro frente a un proceso de “integración” en el cual continúan empleando prácticas pedagógicas poco especializadas que en realidad no dan una respuesta integral a las necesidades educativas de los niños y niñas sordas integradas en sus aulas.

La construcción de la segunda fase de esta investigación va encaminada a realizar el proceso investigativo desarrollado en la primera fase en dos instituciones educativas diferentes para comprender si los imaginarios construidos por los docentes son similares o diferentes a los de la primera institución.

Se pretende así mismo en la primera institución que los docentes que participen de esta experiencia investigativa comprendan la relación que existe entre los imaginarios que circulan en el ambiente educativo con relación a las personas con deficiencia auditiva y los procesos pedagógicos que se dan al interior del aula.

Su comprensión posibilitará una reflexión profunda acerca de las prácticas pedagógicas, la generación de nuevas alternativas que cualifiquen el proceso de integración de niños niñas sordas en el ámbito de la escuela regular.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ∞ Develar la relación que existe entre los imaginarios construidos por los docentes con relación al potencial cognitivo del niño - niña sordo integrado y sus practicas pedagógicas al interior del aula, para cualificar el proceso educativo del estudiante sordo en la escuela regular.
- ∞ Reflexionar y reconstruir nuevas alternativas metodológicas que cualifiquen el proceso educativo y que por lo tanto incidan en el mejoramiento de su calidad de vida.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ∞ Develar si las categorías con relación a los imaginarios planteados en la primera fase investigativa realizada en una institución educativa de la ciudad de Manizales, se evidencia de la misma manera en las nuevas instituciones incorporadas al proceso.
- ∞ Exponer la relación que se da entre imaginarios de los docentes con respecto a los niños – niñas sordos integrados al aula regular y a las practicas pedagógicas que circulan al interior del aula.
- ∞ Reflexionar acerca de las practicas pedagógicas que se dan para construir nuevas alternativas que potencien el desarrollo de los niños y niñas sordos en el ámbito de la escuela regular.

4. SUPUESTOS INVESTIGATIVOS

- ∞ Los imaginarios contruidos por los docentes en un centro educativo de la básica primaria con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje de niños y niñas sordos integradas, se comporta de la misma forma en otros ambientes educativos.
- ∞ Las practicas pedagógicas de los docentes de educación básica primaria son un reflejo de sus imaginarios culturales y por lo tanto las posibilidades de desarrollo de los niños y niñas sordos dependen de estos imaginarios.
- ∞ La reconstrucción de sus imaginarios culturales con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje de niños y niñas sordos integrados a la educación básica modifica las practicas pedagógicas al interior del aula.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

La Ley General de Educación al considerar al educando como “el centro del proceso educativo”, lo que hizo fue presentar el aprendizaje de los educandos como eje fundamental, alrededor del cual debe girar toda la acción de la institución educativa, en lugar de la tradicional insistencia en la enseñanza y en el desarrollo programático del plan de estudios. Por ello definió al educador como “el orientador en los establecimientos educativos”.

Este hecho es de singular importancia para la atención educativa de las personas con limitaciones auditivas, por cuanto permite relevar las posibilidades para desarrollar sus habilidades y acceder al conocimiento, la ciencia y la tecnología.

La enseñanza tradicional siempre centró su acción en nociones comparativas de las personas con limitación auditiva, en especial las sordas con las personas oyentes, en un intento de “normalización” de las primeras, que terminaron por estigmatizarlas y por ende, cerrarles las oportunidades educativas.

La sordera en el niño no es problema de oído, ni siquiera es un problema de la audición en lo que se refiere a su educación. Es un problema de lenguaje o, para ser más precisos, en la adquisición del lenguaje con las importantes consecuencias negativas que esto trae aparejado en todas las áreas del desarrollo. Por ende, para reorientar la atención pedagógica del niño sordo es necesario centrarse en lo que es un problema central: el lenguaje, y no en el habla que es un dependiente del problema.

Como ya se planteó, el lenguaje es la estructura básica para el desarrollo humano, ya que ésta a su vez, está articulada de manera indisoluble con otras estructuras fundamentales tales como la cognitiva y la emocional. Así nacer sordo profundo o adquirir dicha sordera en la primera infancia, implica no poder acceder de manera natural a la lengua hablada que mayoritariamente utiliza la comunidad oyente, razón por la cual se hace necesario utilizar metodologías de enseñanza formal del español para niños sordos que posibiliten el acceso parcial a la lengua de la mayoría social, en nuestro caso el español, o posibilitar para la persona sorda el acceso temprano a la lengua de señas en un entorno lingüístico natural.

Los intentos para abordar el aprendizaje de las personas sordas, tradicionalmente se han fundamentado en modelos clínico-terapéuticos que pretenden desarrollar el habla y generar en dichas personas, comportamientos como oyentes. Aún en los casos en que el uso de la lengua de señas se abrió espacio, se hace bajo una concepción de “educación especial”, sustentada en una pedagogía sesgada y un desarrollo curricular recortado e incompleto.

Es importante, por tanto, que las autoridades educativas, los docentes y los mismos padres de familia, entiendan que a los educandos con limitación auditiva, y más aún, si son sordos, se les dificulta el acceso a la lengua oral mayoritaria y aún a la lengua de señas, si no se les

ofrece condiciones socioculturales, pedagógicas, tecnológicas y físicas favorables. De hecho, cualquier persona que no acceda al uso de una lengua a temprana edad, siempre correrá el riesgo de ver comprometido el desarrollo de su potencial lingüístico y por lo tanto, parte de su desarrollo cognitivo y socio afectivo.

En consecuencia, el ofrecimiento del servicio educativo a los estudiantes con limitación auditiva, por parte de los establecimientos, deberá consultar los siguientes aspectos básicos:

- En toda persona el lenguaje es desarrollo y no se puede separar de las demás funciones vitales; así, lenguaje y pensamiento se articulan y definen a la persona de manera integral.
- Las personas con limitación auditiva están en condiciones de construir estructuras lingüísticas que les posibiliten significar e interactuar con su entorno inmediato.
- Las personas que nacen sordas o adquieren la sordera en la primera infancia, tendrán dificultades para la adquisición de la lengua oral y consecuentemente se afectará el desarrollo del lenguaje como facultad.
- Las personas que después de haber adquirido una lengua oral, pierdan la audición, se verán afectadas en sus cualidades del habla y en los procesos de recepción de la misma.
- La deficiencia auditiva puede incidir en la socialización con las demás personas, en la medida en que en la interacción social media la comunicación y el lenguaje.

Atender educativamente a las personas con deficiencia auditiva es reconocer sus particularidades y definir a partir de ellas los proyectos pedagógicos personalizados que permitan su integración social y académica.

En general se pueden encontrar las siguientes situaciones:

1. Personas con limitación auditiva que hacen uso del Castellano como primera lengua, en diferentes grados de competencia y en cualquiera de sus producciones: oral y escrita. Bajo esta situación se agrupan generalmente las personas hipoacúsicas, que con ayudas auditivas acceden a la lengua oral empleada en su entorno. Son también parte de este grupo las personas oyentes que por distintas circunstancias quedan sordas, una vez han adquirido y desarrollado su lengua (postlocutivas).
2. Personas con limitación auditiva que accedieron o son usuarias de la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua. Existe gran correspondencia con aquellas personas que nacieron sordas profundas y al entrar en contacto con usuarios de la Lengua de Señas dentro del grupo familiar o en las asociaciones de sordos accedieron a ésta.
3. Personas con limitación auditiva que para su comunicación no emplean un sistema lingüístico convencional, ya sea Lengua de Señas Colombiana o Castellano.

A pesar de la coexistencia entre los aspectos icónicos y arbitrario- abstracto de los signos, la tendencia histórica, se orienta hacia la pérdida progresiva de la transparencia de los signos y hacia una mayor organización lingüística basado en sus propiedades formacionales arbitrarias. En esta dirección de oscurecimiento de los aspectos icónicos se sitúan también los procesos gramaticales regulares que actúan sobre los signos. Sin embargo, la iconicidad de los signos continúa teniendo un lugar en la comunicación a través del lenguaje manual, dado que en las diferentes situaciones de la cotidianidad, los sordos refuerzan y amplían los aspectos miméticos de los signos para facilitar su comprensión y dar fuerza y vida a sus expresiones.

El niño sordo posee un potencial lingüístico igual al del niño oyente, es decir, que tiene capacidad para adquirir y desarrollar una lengua en forma natural y espontánea. Sin embargo, su potencial no es igual con respecto al aprendizaje del lenguaje oral. Los niños sordos, hijos de padres sordos que utilizan lengua de señas para su comunicación, la adquieren en forma natural y espontánea tal como ocurre con el niño oyente con relación al lenguaje oral que se habla en su entorno (Klima y Bellugi, 1.975: 93-125).

Las comunidades de personas no oyentes siempre han manifestado inconformidad frente a la tendencia general de privilegiar en sus procesos educativos la enseñanza oral considerando que va en detrimento del desarrollo cognitivo, ya que el tiempo invertido en el aprendizaje formal de las características auditivas y vocales del español (que es de difícil acceso para la persona sorda) es necesario para construir el lenguaje como simbolización de la realidad, centro de socialización y de la construcción del pensamiento, desconociéndose de esta forma la lengua manual como su lengua materna.

Al no favorecer la adquisición y el desarrollo oportuno del lenguaje manual, se están comprometiendo procesos posteriores como son la lectura y la escritura dando como resultado sordos analfabetos. Además el niño sordo crece con baja autoestima pues todos los modelos que se le presentan favorecen la imagen del oyente, lo que redundo en su falta de identidad como miembro de la comunidad sorda.

La diferenciación de los códigos lingüísticos de la persona no oyente con respecto al mundo oral incide además en las habilidades socio-cognitivas tales como comprender emociones, resolver problemas. La privación del lenguaje oral implica una menor habilidad para la autorregulación y para extraer el significado de ciertas experiencias cotidianas, lo que a su vez lleva a una comprensión más limitada de su dinámica social. Su menor socialización impacta tanto su mundo interno (autoestima, habilidades de mediación verbal) como su relación con el entorno exterior (interacciones con sus familias, profesores y compañeros).

Así mismo, los rendimientos académicos alcanzados por los alumnos y alumnas sordas, especialmente los que se refieren a la lectura, escritura y matemáticas son inferiores a los de sus coetáneos oyentes. Este hecho tiene serias repercusiones en su acceso al currículo escolar, a sus contenidos culturales que a su vez le permitan su integración al mundo social y laboral.

Determinar con claridad la incidencia que tienen en la construcción de los conceptos abstractos los símbolos arbitrarios que forman las palabras en el lenguaje hablado, permitirá

definir el papel que la lengua de señas, en su coexistencia entre aspectos icónicos y arbitrarios-abstractos, ejerce como mediador en la construcción de estructuras cognitivas que facilitan la construcción de conceptos abstractos y por lo tanto proponer alternativas lingüísticas para el enriquecimiento de la lengua de señas, en la estructura de sus signos, como didácticas para la potenciación de la de estructuras cognitivas que favorezcan la construcción de conceptos abstractos.

El problema del impacto de la deficiencia auditiva en el desarrollo cognitivo ha despertado el interés de numerosos investigadores, pero además la carencia de la audición desde edades tempranas ha convertido el ámbito del desarrollo cognitivo de los niños sordos en una posibilidad natural para estudiar las relaciones que se dan entre pensamiento y lenguaje.

En la revisión histórica del desarrollo cognitivo y la sordera, (Moore 1987) señala que la perspectiva científica sobre la inteligencia en el siglo XX pasó por tres etapas: la visión del sordo como inferior, la visión del sordo como concreto y la visión del sordo como intelectualmente normal.

La hipótesis de la persona sorda como intelectualmente inferior fue sustentada por Pinter, Eisenson y Stanton (1941; citado por Moore 1987) quienes concluían que los sujetos sordos mostraban un retraso de 10 puntos en pruebas no verbales comparados con sus iguales oyentes.

En 1953, Myklebust concluyó que la deficiencia auditiva provocaba diferentes formas de percibir, lo que dio lugar a una psicología especial de la sordera caracterizada principalmente por un pensamiento más concreto y egocéntrico. La persona sorda al no contar con la posibilidad de atender visualmente a una actividad y paralelamente estar conectado con el mundo a través de la audición, tiene una atención más limitada a la experiencia inmediata proporcionada por la visión. Esta menor demanda hacía diferentes estímulos da como resultado menor flexibilidad y mayor egocentrismo. La naturaleza de la inteligencia, según el autor, sería más concreta y por lo tanto menos abstracta, lo que restringiría funcionalmente al niño a un mundo de cosas y objetos concretos. Esta concepción permanece aún entre muchos de los profesionales que atienden a los niños sordos, aunque investigaciones posteriores arrojen otros datos.

Durante los años sesenta diversos investigadores realizaron una revisión de las investigaciones que hasta el momento se habían ejecutado acerca del funcionamiento cognitivo, llegando a la conclusión de que los niños sordos eran intelectualmente normales argumento que cuando los factores lingüísticos presentados en las pruebas se encontraban dentro de las experiencias lingüísticas de los niños sordos, no existían diferencias entre las respuestas de éstos y las de los oyentes. (Furth 1981), sugirió que las diferencias entre los niños sordos y los oyentes podrían ser explicadas desde las dificultades frente a las instrucciones de las pruebas así como a la falta de experiencias, concluyendo que los procesos de pensamiento de los niños sordos era similar a la de los oyentes.

(Vernon 1967: 325-333), al comparar los estudios de inteligencia no verbal de los sordos realizados entre 1930 y 1967 explico que las diferencias encontradas con relación a los

oyentes podrían ser explicadas por factores diferentes a la deficiencia auditiva en sí misma: Mayor incidencia de dificultades neurológicas entre personas sordas, menor estatus social, menor motivación ante las tareas, mayores dificultades para asegurar una buena comprensión de las instrucciones.

Basado en la teoría de Piaget, Furth explico el desarrollo cognitivo del niño sordo, para lo cual adopto varios de los experimentos de Piaget (especialmente los relacionados con conservación, clasificación y seriación), presentándolos de forma no verbal para evitar que los resultados fueran contaminados por la pobre comprensión lingüística. Sus datos le permitieron concluir que los sordos tienen una inteligencia semejante a la de los oyentes y las diferencias encontradas son debidas a la carencia de experiencias. La secuencia de adquisición de los diferentes conceptos relacionados con las operaciones concretas es la misma en los sordos que en los oyentes, existiendo un desfase temporal entre unos y otros. Las principales diferencias se dan en el período de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo, ya que los adolescentes sordos manifiestan un mayor retraso que los oyentes. El niño sordo alcanza, por lo tanto, el mismo nivel que el oyente, aunque a edad diferente, ya que el desarrollo intelectual no depende del desarrollo lingüístico.

Con respecto a las tesis expuestas por Furth, continúan teniendo validez las siguientes planteamientos:

- el lenguaje no es directamente responsable del éxito o fracaso en la resolución de un gran número de tareas.
- Las carencias experienciales, sociales e interactivas vividas por las personas sordas ocupan un papel primordial en el desarrollo intelectual y son el origen de gran parte de sus limitaciones. Por lo tanto el lenguaje y la comunicación están en el centro de las deficiencias experienciales que el sordo está viviendo.

Para Marchesi (1987), “El lenguaje y la comunicación van estructurando una matriz social en la que se sustenta la vida cotidiana del niño, la calidad de sus intercambios con el medio y la riqueza de sus experiencias cotidianas. Este entramado social primitivo sustenta también el desarrollo cognitivo. Sin embargo, la influencia del lenguaje en relación con el pensamiento no se sitúa únicamente en su capacidad de vertebrar las experiencias del niño, factor finalmente de la mayor o menor flexibilidad y lentitud del desarrollo intelectual del niño sordo. El lenguaje, la palabra, están íntimamente relacionado con el pensamiento y sus relaciones, como expresó magistralmente Vigostky, no son un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento”.

Ser sordo entonces, supone un considerable riesgo de estar social y económicamente en desventaja. Aunque se acepta en la actualidad que las personas sordas poseen potenciales cognitivos e intelectuales intactos, no se puede desconocer como lo afirma Marchesi (1.987) que las diferencias experienciales, sociales e interactivas que tienen las personas sordas, juegan un papel muy importante en el desarrollo intelectual y éstas no son más que el resultado de sus limitaciones, de sus procesos comunicativos desde el lenguaje oral. Estas limitaciones son además una consecuencia de la cultura oralista que se les ha impuesto en sus

procesos educativos y que jamás a reconocido formas diferenciales de comunicación como es el caso de la lengua de señas.

La edad de escolarización se considera también como una variable que produce significativas diferentes en la evolución intelectual y lingüística de los niños deficientes auditivos (Marchesi, 1990). Una doble influencia puede atribuirse a la escolarización mas temprana en relación con el desarrollo cognitivo: Por un lado, amplía las experiencias del niño, le enfrenta con situaciones y problemas nuevos y facilita la comunicación con niños en sus mismas condiciones, todo lo cual contribuye a que el niño adquiera una mayor capacidad de tomar en consideración el punto de vista de los otros y a promover el desarrollo constructivo de la inteligencia. Por otro lado, la escolarización temprana, favorece el aprendizaje del lenguaje, que a su vez va ha incidir en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

El ambiente educativo influye también en el desarrollo de los niños sordos. El aspecto que más se ha estudiado ha sido las diferencias entre niños integrados y los no integrados. Normalmente, se considera que los niños no integrados tienen una mayor limitación en la variedad de sus experiencias, así como menos incentivos que favorezcan su curiosidad y exploración

INTEGRACION

A partir de los años 60, ha surgido en diferentes países un profundo y constante impulso a abordar la educación de los alumnos con necesidades especiales en el marco de la escuela ordinaria superando de esta forma la visión de la educación especial como algo sinónimo de escuelas especiales separadas. La quiebra del concepto de escuela como lugar de enseñanza homogénea la importancia de la enseñanza individualizada y diferente, la consideración del alumno como sujeto activo que aprende, mas que receptor pasivo de la información transmitida por el maestro, y el reconocimiento de que la escuela debe transformarse para dar respuesta a las necesidades de grupos de alumnos con problemas específicos (étnicos, culturales, sociales, físicos, psíquicos, etc.), fueron razones claves que contribuyeron a fundamentar en forma sólida el concepto de integración de los alumnos disminuidos en la escuela ordinaria.

La integración es un proceso dinámico y cambiante que puede variar de un lugar a otro y que puede adaptar estilos diversos en su organización y su realización.

El aula y la escuela, en su doble aspecto material y relacional, son el punto de encuentro y equilibrio entre las respuestas a dos necesidades fundamentales de la persona: la seguridad y la autonomía. La relación de un niño con otro busca esencialmente el reconocimiento como persona. Este intercambio es una necesidad fundamental del ser. En dicho intercambio interactúan sentimientos, acciones, objetos, lo que implica la presencia de interlocutores donde el reconocimiento es recíproco y uno será más fácilmente reconocido si es diferente.

En esa diferencia es donde se sitúa el deseo y la intencionalidad de apropiarse del modelo del otro, de su lenguaje, de su comportamiento, de su estilo. Muchas de las claves para superar los

problemas intelectuales dependen del grado de Interacción y de comunicación con los iguales.

las necesidades educativas hay que buscarlas en el proceso interactivo de enseñanza – aprendizaje (Alumno – situación de aprendizaje). El término de Necesidades Educativas Especiales fue introducido en Europa en 1978 en el Warnock Report (Informe producido por un grupo de expertos a solicitud del parlamento del Reino Unido). En dicho informe se definen las N.E.E. de la siguiente manera: si existe acuerdo entre los objetivos de la Educación, entonces la necesidad educativa se establece en términos de aquello que es esencial para la consecución de dichos objetivos... las N.E.E. de cada uno le son específicas, son aquellas que necesita si se desea que individualmente progrese.

En la Declaración de Salamanca (1994) se profundiza dicho concepto y se determina un marco de acción para guiar su atención. “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propios” .“Las personas con N.E.E. deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades”, desde esta filosofía representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva y, en definitiva, la relación costo – eficacia de todo el sistema educativo. De esta declaración se llegó al concepto de escuela integradora cuyo reto consiste en desarrollar una pedagogía centrada en el niño. Como marco referencial a esta temática se recuerda la Ley N° 16.095 que en el artículo 34 cita: “Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos”.

Si fuera necesario se les brindará enseñanza especial complementaria en establecimientos de enseñanza común, con los apoyos y complementos adecuados. En aquellos casos en que el tipo o grado de la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en centros educativos especiales, por maestros especializados en la materia”.

“El fin de la integración escolar es posibilitar que un alumno con discapacidad o con N.E.E. pueda vivir mejor asumiendo sus discapacidades en una sociedad que le reconozca y trate como uno de sus miembros”.

Las actividades que los niños con discapacidad comparten con otros niños constituyen la parte más importante y desafiante de sus vidas. Si la sociedad o su propia familia lo aísla se produce en él angustia y soledad.

La integración supone en cada caso un enfrentamiento entre la cultura escolar establecida y una nueva cultura. Es un proceso que se va descubriendo y adaptando y supone una organización diferente del trabajo escolar, aportando posibilidades de éxito mediante un currículo abierto y flexible.

Se debe destacar, que la integración no es sólo socialización, la integración es el hecho de estar entre los otros, con los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o una sociedad, en definitiva aportar una contribución”.

Ese “estar entre otros, con los otros” le permite al niño construir su historia personal, dependiendo de las relaciones con los otros. Por lo general la integración de una persona en situación de discapacidad permite una aceptación natural, en la que colaboran aquellos que llamamos “normales”. Otras veces los sobreprotegen y también... los rechazan. Es decir que la integración está determinada por los propios niños. Con respecto a tener “un rol”, un lugar en un grupo o una sociedad permite al niño con N.E.E. a alimentar y facilitar el desarrollo cognitivo y sus respuestas relacionadas con la significación social.

El principio de integración no es idea y patrimonio de un grupo de seres bien intencionados; es un Derecho Constitucional; más aún, es sencillamente, un principio de convivencia civilizada. “Es la afirmación que sobre nosotros mismos hemos elaborado en el devenir de los siglos, una imagen que ni el sexo, la raza, el idioma, la inteligencia, la integridad física y sensorial pueden surtir efectos discriminatorios entre los diferentes...”

En el momento actual existe una amplia corriente de opinión a favor de la integración del niño sordo en la escuela de oyentes. La base de eliminar las barreras sociales que separan al sordo de una sociedad que utiliza para comunicarse unos medios de los que el carece, dicha integración es a priori un objetivo deseable. Sin embargo, existen determinadas circunstancias que dificultan el deseo generalizado. El antes mencionado decreto se ve en la obligación de matizar su entusiasmo por la integración, al introducir frases como “ las personas disminuidas utilizan servicios excepcionales mas que en casos *estrictamente imprescindibles*”, “... se beneficiaran hasta donde sea posible del sistema ordinario de la comunidad” (Marchesi, A. 1987).

Por otra parte, la valiosa opinión de especialistas formados día a día en la difícil tarea de rehabilitar al niño sordo, expresa las dificultades reales que ellos encuentran en las practicas diarias como para ordenar por decreto algo tan delicado como es la educación compartida de los niños sin defecto físico y los sordos.

Ningún niño es igual al otro, y esto es mas cierto cuando nos referimos a los sordos cuya graduación hace intervenir factores diferenciales entre unos y otros. Por dicha razón, la integración del niño sordo en clases normales no puede ser realizada en forma indiscriminada.

Por otra parte, y salvo en casos excepcionales en un 20 a 30%, el niño sordo que acude a clases normales, seguirá necesitando unos trabajos complementarios que deben ser dirigidos por personal especializado.

Hasta el momento la integración del sordo se ha centrado en una constante polémica acerca del sistema mas adecuado para su educación. Sin embargo, una nueva controversia ha surgido con indudable fuerza en los últimos 20 años, impulsada por las corrientes sociales y pedagógicas que defienden la incorporación del alumno con algún tipo de discapacidad a las escuelas ordinarias.

La integración no debe hacerse solamente por la incorporación en calidad de alumno, debe hacerse con la realización de actividades conjuntas en las que el niño sordo participa e

interactúa en igualdad de condiciones con sus compañeros oyentes. La integración de un niño sordo facilita que se desarrolle en un medio lo menos restrictivo posible. Si se pretende que se integre a la sociedad en la cual vive, que sea miembro de ella debe conocer sus normas y características. Si dejamos al niño sordo exclusivamente con sus pares (iguales sordos) va a interactuar en un medio que lo protege y le provee todo lo que necesita, entonces tendrá conocimientos limitados de la sociedad a la cual pertenece. Con esto no se dice que el sordo no pertenezca a un grupo social diferente, pero se debe tener en cuenta que vive en una sociedad oyente. Se busca entonces con esto que el niño sordo al igual que el oyente, tenga un desarrollo integral armónico de acuerdo a su potencialidad, respetando las diferencias individuales. En lo socioemocional tiene la oportunidad de ser lo más independiente posible, que aprenda a compartir y competir con otros niños distintos a él, que tome conciencia de su capacidad tanto como de su discapacidad.

En cuanto a la comunicación que sienta la necesidad de mejorar sus habilidades de comunicación, que aprenda a apoyarse en el lenguaje lectoescrito y que aumente su comprensión y expresión oral y escrita enriqueciendo su lenguaje interior incrementando el conocimiento de sí mismo y de los demás. En cuanto al rendimiento escolar, que rinda de acuerdo a sus posibilidades, hasta donde su lenguaje le permite, siendo esta una de las razones de su rendimiento disminuido que hay que tener en cuenta.

Uno de los objetivos de la escuela moderna es que los educadores hagan un proyecto educativo que permita evitar la discapacidad o detectar a tiempo habilidades especiales y dirigir al niño al programa que más necesite, para que su aprendizaje sea el mejor.

En 1984 se identificaron tres líneas sobre la sordera:

- No existen expresiones que se entiendan y esto reduce bastante su capacidad intelectual, por lo tanto la única forma de "hacerlos inteligentes" es enseñarles a hablar.
- Myklebust (1960) dijo que la vida de conocimiento de estas personas sordas es diferente a la de los oyentes; por esa razón viven en un mundo aparte, más centrados en ellos mismos.
- Furth, H.G (1981) dice que las capacidades de conocimiento y las etapas del desarrollo de la persona con mucha pérdida auditiva son las mismas que las de las personas oyentes. Esta afirmación ha llevado a la "integración total de la persona con limitación auditiva a la escuela normal", al pensar que el sordo "es un oyente que no oye" y por lo tanto no es diferente de ninguna otra persona.

A la vista de todas los conocimientos que se poseen hoy día sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y curricular del alumno sordo podemos concretar las necesidades educativas especiales que deben ser atendidas escolarmente en las siguientes: Normalización: La aplicación de este principio supone el acercamiento del alumno sordo al currículo ordinario sin olvidar aquellas adaptaciones que pueda necesitar en sus contenidos, en su metodología o en el ritmo de aprendizajes. Este principio de normalización nos lleva inevitablemente al marco educativo de la integración escolar. Necesidad de establecer un código comunicativo de tipo visual: Hoy día disponemos de

diversos sistemas recientes de desarrollo para favorecer la comprensión del lenguaje hablado. Así la Palabra Complementada que suprime las ambigüedades de la lectura labial y proporciona una clarificadora visión de la estructura silábica del lenguaje oral o los idiomas signados (sistemas bimodales), donde el habla es acompañada por signos tomados de la lengua de señas pero organizados en el mismo orden gramatical que la lengua oral.

Sin embargo para la gran mayoría de los sordos profundos y una buena parte de los severos los anteriores sistemas no son suficientes para acceder a la información. En menor medida en los primeros años del desarrollo de la lengua oral cuya adquisición es muy lenta y va a resultar escasamente funcional. En este caso el aprendizaje de un sistema lingüístico alternativo, la lengua de señas, les va a proporcionar un instrumento eficaz de comunicación a los niños sordos profundos y severos. Este código debe enseñarse y utilizarse tempranamente a fin de cubrir las necesidades comunicativas con el entorno familiar que el lenguaje oral no puede proporcionar. Para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional y cognoscitivo normal, el niño necesita de una interacción normal y natural con otros. Para esto es necesario un input o aporte lingüístico apropiado -es decir, el uso de la lengua alrededor de y hacia el niño en contextos significativos- de forma que sea plenamente accesible e inteligible para el niño. La lengua se debe usar en la interacción cotidiana normal y natural con el niño. Esto significa, por supuesto, lengua de señas para el niño sordo: es plenamente accesible a través de la visión y permite al niño interactuar con otros, adultos y niños, en ambientes interactivos normales.

El aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación como puede ser la Lengua de Signos proporciona al sordo un instrumento eficaz para la comunicación con muchas ventajas pero no garantiza en absoluto el acceso a la educación, la cultura y a los conocimientos. Por una parte muy pocos docentes conocen la lengua de signos que puedan utilizarla como lengua de enseñanza y aunque así fuera sólo una pequeña parte de los conocimientos podrían transmitirse por “vía signada”. La verdadera fuente de conocimientos que además permite su continuidad en el tiempo es la escritura. No existe hoy por hoy una transcripción escrita de los signos. El alumno sordo necesita inevitablemente el acceso a la lengua usada mayoritariamente, en su versión escrita y que este aprendizaje sea cada vez de mayor calidad tanto en el habla como en la expresión lingüística y en la comprensión lectora.

La necesidad de todo ser humano de establecer interacciones con las personas que le rodean no solo de cara a mejorar los aprendizajes sino para favorecer, el desarrollo personal, los vínculos sociales, la amistad, el ajuste personal, el desarrollo cognoscitivo. El niño sordo es miembro real o potencial de la comunidad de sordos y como tal los alumnos con déficit auditivo necesitan tener adultos sordos cerca que le sirvan como modelos de identificación y le proporcionen mediante la lengua de signos un cúmulo de experiencias que le sirvan para entender el mundo. Esta forma de entender el mundo va a estar mediatizada por la denominada experiencia visual que caracteriza el aprendizaje del sordo. Necesita por tanto personas que le ayuden a entender ese mundo mediante la experiencia visual y la lengua de signos y le faciliten la entrada en el complicado engranaje de convenciones y normas sociales que presiden las relaciones humanas. Sin embargo la interacción con otras personas no puede limitarse a las personas sordas. Es necesario mantener intercambios también con personas oyentes.

Pero las interacciones con adultos no son suficientes. Muchos de los aprendizajes que los niños adquieren los realizan en contacto con sus iguales mediante el juego, las conversaciones, las actividades de grupo. Este contacto posibilita compartir aprendizajes, ideas sobre el mundo y proporciona la seguridad emocional de quien se siente semejante a sus semejantes. Así pues el alumno sordo precisa la oportunidad de interactuar con sus iguales oyentes, con los que encontrará grandes dificultades si no existe un código compartido común y con sus iguales sordos, con los que las interacciones son indispensables y posibles mediante códigos signados.

La posibilidad de recibir una atención educativa desde el momento en que fue detectada la sordera es, sin duda una garantía de un desarrollo más satisfactorio. Una atención educativa que incluya la estimulación sensorial, las actividades comunicativas y expresivas, el desarrollo simbólico, la participación de los padres, la utilización de los restos auditivos del niño, etc.; impulsa un proceso continuo en el niño sordo que le va a permitir enfrentarse con más posibilidades a los límites que la pérdida auditiva plantea en su desarrollo.

Algunas investigaciones han obtenido un mejor rendimiento académico de los niños integrados frente a los no integrados. Sin embargo, no todos los estudios obtienen las mismas conclusiones. Marchesi (1980) comparó ambos grupos, controlando la influencia de otras variables, en una serie de tareas piagetianas, y no encontró diferencias significativas entre ellos. Hay que tener en cuenta que si bien la institucionalización se ha asociado con una restricción de las experiencias que se proporcionan al niño, los niños sordos no integrados pueden vivir aspectos positivos al poder tener un contacto más estrecho con otros niños que comparten sus mismas formas de comunicación y sus mismas dificultades.

Finalmente hay que señalar la influencia que, principalmente en el área de la interacción social la adaptación y el lenguaje, puede tener la integración del niño sordo en la clase de los niños oyentes. También es un punto que hay que tener en cuenta las posibles diferencias que puede existir entre los niños sordos que van a un centro ordinario frente a los que van a un centro específico para niños sordos. Los primeros suelen tener más restos auditivos y haber recibido una atención educativa más temprana y completa, por lo que los resultados obtenidos por ambos grupos no pueden analizarse al margen de estas condiciones.

El estudio del desarrollo de los procesos cognitivos en los niños sordos ha sido un área que ha recibido una gran atención debido a objetivos diversos que han posibilitado aproximarse a este campo desde distintas perspectivas .

Entre estos objetivos se puede destacar los siguientes: conocer el desarrollo de la inteligencia de los sordos para fundamentar un planeamiento educativo adecuado; develar los códigos de memoria que utilizan; determinar la influencia de la privación auditiva y la limitación lingüística en el desarrollo; estudiar las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje con un grupo de personas con graves dificultades para el acceso al lenguaje oral y con más posibilidades para interiorizar un sistema lingüístico signado. Todas estas orientaciones han permitido recoger un número importante de hipótesis, datos e interpretaciones.

Aunque estas interpretaciones han cambiado a lo largo del tiempo y no han permitido clarificar definitivamente muchos de los interrogantes que estaban formulados, no cabe duda de que han enriquecido nuestros conocimientos del niño sordo y han favorecido una mejor comprensión de otros problemas que la psicología tenía planteados.

Los datos y explicaciones sobre las semejanzas y diferencias entre el desarrollo intelectual de los niños sordos y el de los niños oyentes ofrecía en sus resultados puntos de reflexión a las teorías que abordaban las relaciones entre lenguaje y el pensamiento. Moores (1978) ha enseñado tres etapas principales en la historia de los estudios sobre la inteligencia de las personas sordas.

En el tema de las concepciones de la deficiencia auditiva nos enfrentamos en la actualidad al enfoque clínico y al enfoque socio – antropológico que de algún modo coexisten, caracterizando la educación de los niños sordos en el mundo globalizado en que vivimos.

El Modelo clínico o médico. En forma general cuando se dice que una persona tiene una deficiencia auditiva, o que una persona es un discapacitado auditivo, se entiende que tiene una pérdida en su audición que implica problemas en su comunicación, en sus intercambios comunicativos y por ello necesita intervención o apoyo médico, audiológico y educativo. Estos apoyos dependerán de las respuestas a estas cuestiones: ¿ cuál es el grado de pérdida auditiva? ¿ cuál es la causa de la misma?, ¿cuándo se originó? ¿ tiene familiares con el mismo déficit?. Se trata de determinar lo más exactamente posible la etiología, el tipo y el grado de pérdida auditiva.

Una vez efectuado el diagnóstico se toman decisiones sobre la posible rehabilitación del órgano dañado y sus repercusiones lingüísticas. Debido a su pérdida auditiva el niño o la niña no puede reproducir la lengua oral, la lengua que manejan los oyentes. Behares L, E. (1991). señala que la historia de la educación del sordo "desde sus albores en el Siglo XV hasta nuestros días tiene como tema central un determinado programa de desarrollo del lenguaje" . Cita a Meadow, quien afirma que la sordera puede ser definida no tanto en función de la pérdida auditiva sino fundamentalmente en términos de la dificultad para la adquisición de la lengua oral.

Desde esta perspectiva lo que diferenciar a las personas sordas de las personas oyentes es su déficit auditivo. Inicialmente la respuesta educativa fue la rehabilitación; actualmente se habla de educación del niño, de su proceso de aprendizaje que parte del diagnóstico médico – audiológico – pedagógico.

Siguiendo el marco de tradición clínica se partió del déficit auditivo como dato médico específico y se estableció una tipología

Dependiendo de la localización de la lesión la sordera puede ser conductiva o de transmisión, sordera neurosensorial o de percepción y sorderas mixtas; atendiendo al momento en que se inició existen sorderas prelocutivas la cual se adquiere antes de los 3 años y postlocutivas que se adquiere después de los 3 años.

En cuanto al grado de pérdida auditiva se clasifica en pérdida auditiva leve o Ligera de 20 a 40 Db; Pérdida Media o moderada de 40 a 70 Db; Pérdida Severa de 70 a 90 Db; Pérdida Profunda más de 90 Db. hasta la cofosis (Esta pérdida de audición es poco frecuente. Supone la ausencia de restos auditivos y se sitúa por encima de los 120 Db aunque, en muchos casos, una pérdida superior a 100 Db implica una verdadera cofosis funcional).

La conversación hablada se ubica en una intensidad de alrededor de 60 Db; una persona con pérdida auditiva encontrará obstáculos para participar en ella. Así una pérdida auditiva leve o ligera (de 20 a 40 Db) puede dificultar la comunicación en ambientes ruidosos, pero no impide su desarrollo lingüístico normal. En el caso de un niño o una niña con pérdidas moderada de 70 Db, puede dificultar la lengua oral y necesitará de una prótesis auditiva (audífono) así como de la intervención logopédica y seguramente podrá adquirir la lengua oral.

Las pérdidas auditivas severas de 70 Db a 90 db y profundas mayor de 90 Db plantean problemas importantes para la comunicación y para el habla. Es imprescindible una enseñanza intencional y sistemática de la lengua oral, que siempre mostrará limitaciones.

A los efectos prácticos, ha sido tradicional considerar dos grandes grupos de sujetos: a) sordos profundos (severa – profunda) y por otro los denominados hipoacúsicos . Esta división es muy importante en relación con las decisiones educativas en la edad escolar. Los niños hipoacúsicos requerirán una enseñanza intencional pero podrán adquirir la lengua oral por vía auditiva.

Para los niños sordos profundos, la visión se convertirá en el medio principal para la comunicación y el aprendizaje.

El enfoque clínico de la sordera implica que los procesos de la enseñanza y los procesos de aprendizaje tienen como eje principal la adquisición de la lengua oral por parte del niño con déficit auditivo. La actividad del aula gira alrededor de la oralización; la lectura, la escritura, el aprendizaje de las matemáticas; las ciencias están de alguna manera subordinadas a ella. La adquisición de la lengua oral se basa en técnicas específicas: lectura labial, adiestramiento auditivo, audición de voz – articulación, estructuración del lenguaje

En la actualidad, desde enfoques sociolingüísticos y antropológicos se encuentra otra forma de interpretar la sordera, otro modo de entender a las personas sordas enfatizando en sus características culturales; la diferencia entre las personas sordas y las personas oyentes no estaría en el hecho de que unos oigan y otros no, sino en las consecuencias culturales que ello provoca. " se concibe a la Sordera como el resultado de una deficiencia orgánica pero que no se agota en si misma sino que compromete al individuo como un todo, haciendo hincapié en el proceso de socialización. Se considera al sordo perteneciente a una Comunidad, la Comunidad Sorda que posee pautas de conducta, actitudes y valores que le son propios y que son compartidos por todos sus miembros". Es decir que como consecuencia de la sordera se dan fenómenos de identidad social y la cultura entre los miembros de la comunidad sorda.

- La lengua de señas: factor de identificación cultural y social
- Las personas sordas como ser bicultural y bilingüe

Una de las condiciones de formación de la identidad Sorda, ha sido la provocación de un cambio radical de la negación que los oyentes han hecho de su cultura y de su lengua, por la vía de la ruptura del estigma. Pero ha sido además, el rechazo a la historia oficial y a todo lo que esta aporta como negación del pasado vivido y de falsificación de los elementos que constituyen la memoria colectiva. Reivindicando una historia que a partir de ese momento deja de estar fielmente ligada al poder y el orden, una nueva perspectiva se abre.

La pregunta que se podría hacer ahora es: como narrar(se) al otro?. En este proceso intervienen miradas y representaciones que se entrecruzan y que dependen de como cada uno ve al otro y a si mismo. No se tratan de procesos individuales sino de una construcción cultural, social y política de la relación al otro. Si la cultura es, un territorio de diferencias que necesitan permanentemente una traducción, la cuestión es saber quién traduce a quién (o quién representa a quién) y en qué sentido político y mas aun, cuales son los sistemas que dan fundamento a esas traducciones. Estas miradas están atravesadas por la búsqueda permanente de maneras de nombrar al otro, que nada tienen de neutro sino que producen efectos en la vida cotidiana de los individuos. De ahí nuestro interés en explorar el substratum de la nominación de los sordos en los discursos del saber.

A lo largo de la historia de los sordos y de su lengua, las condiciones sociales, políticas y filosóficas de la exclusión se fueron modificando progresivamente, tanto en un movimiento pendular, como en cambios paradigmáticos. Sin embargo, mientras que emerge un paradigma socio-cultural que define a los sordos como una minoría lingüística y cultural y no como sujetos deficientes, el discurso y las practicas educativas, políticas y sociales, reconducen la exclusión sobre nuevas formas. Ciertas representaciones de la sordera próximas al bilingüismo en la educación de sordos, tienen por función mantener el *status quo*. Desde esta perspectiva, la lengua de señas es percibida como el medio para alcanzar la lengua mayoritaria y gracias a ella, aprender el saber oficial explicitado en el discurso de quien detenta el poder, el maestro oyente. Se puede decir que la ideología que inscribe al sordo en el discurso de la deficiencia por la vía de dispositivos políticos, sociales y médicos, orienta y limita la mirada que se tiene sobre él como individuo concreto. La integración escolar, sea individual o en pequeños grupos de sordos en una clase oyentes, aunque hayan intérpretes de lengua de señas, la puesta en marcha del discurso de la deficiencia en su versión moderna de la exclusión social. Después de dos siglos de luchas en favor de su emancipación, la comunidad sorda continua sufriendo discriminaciones y exclusiones sociales.

La educación de los sordos: de una visión clínica a una socioantropológica:

El desarrollo de la medicina durante la segunda mitad del siglo XIX, ejerció su influencia en la evolución de la educación del sordo. La denominada “medicalización” de la sordera, significo una restricción radical de los objetivos educativos para los sordos transformándolos en objetivos puramente clínicos y terapéuticos, conducentes a lograr que las personas sordas se acercaran lo mas posible a la norma de comportamiento lingüístico socialmente mas aceptada, esto es, a la lengua oral de los oyentes. Dentro de los marcos de esta concepción, se desarrollaron a lo largo del siglo XX, dentro de las instituciones educativas para los sordos, un sin numero de métodos para la enseñanza del lenguaje; cambios de modalidades de

comunicación , políticas educativas a corto plazo y se consolidó el círculo de bajas expectativas académicas y sociales de los educadores con respecto a las personas sordas, en los planes y políticas educativas dirigidas a esta población.

Esta concepción clínica de la sordera, se ha mantenido en occidente con mucha fuerza por lo menos hasta la década de los años sesenta, cuando surgió una nueva postura de índole social y cultural, gracias a la confluencia de los aportes realizados por las ciencias sociales, psicología, sociología, antropología y la lingüística al campo de la sordera. Dentro de este paradigma, se considera a los sordos como poseedores de una diferencia en el plano lingüístico y no como portadores de una deficiencia, lo que deriva en una respuesta educativa significativa y coherente con la situación socio – lingüística de esas personas, en las que se reconocen sus capacidades y potencialidades y que se han denominado educación bilingüe para sordos.

Los sistemas modernos, son en última instancia, el resultado de principios que se han ido elaborando en el tiempo. Cada comunidad social ha enfrentado el tema de la educación en general y en particular la de las personas sordas, respondiendo a circunstancias especiales de cada época, en estrecha relación con las condiciones sociales, culturales y políticas en que se desarrollan.

En Colombia la historia de la educación de los sordos, se desarrolló dentro de los marcos de la medicalización. Comenzó con la creación de la primera institución educativa para los niños sordos. Allí aplicaron la metodología que prevalecía en Europa luego del congreso de Milán que se centraba en el desarrollo de habilidades para el lenguaje oral (Ramírez, 1996). Las políticas educativas oficiales (Manrique y Scioville 1977) y las corrientes prevalecientes en países considerados por nosotros como los de vanguardia en el área educativa para los sordos, sustentaron, por lo menos hasta los años ochenta la adopción de diversos métodos para la enseñanza de las características vocales y auditivas del español oral; es decir, que una buena parte de la historia de la educación de los sordos Colombianos, ha sido concebida desde una mirada de tipo clínica – terapéutica de la sordera.

Bajo esta visión clínica terapéutica se ha caracterizado la sordera de acuerdo al déficit auditivo; a las personas sordas como desviadas de la norma, como sujetos sin lenguaje. Como una consecuencia derivada de tal postura, desde finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX la educación de los sordos desvió sus objetivos pedagógicos, al único propósito de enseñar hablar a los sordos. La lengua de señas fue proscrita del espacio escolar y a las personas sordas adultas, que antaño fueron profesores, se los consideró como una amenaza para el desarrollo oral de los niños sordos. Impuso una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, lo que condujo a prácticas correctivas y reparadoras. Bajo esta concepción también se ha considerado erróneamente que la sordera acarrea por sí misma, déficit en el lenguaje y bajo potencial cognitivo. Supone que es posible “enseñar” el lenguaje y sostiene la dependencia unívoca entre el desempeño oral y el desarrollo cognoscitivo. De otra parte, considera que la lengua de señas no son sistemas lingüísticos completos, solo un conjunto de gestos icónicos cuyo uso impide o limita el aprendizaje de la lengua hablada.

Esta postura ha ejercido efectos negativos en el plano educativo, social, emocional y laboral de las personas sordas y de su comunidad. Estos efectos han sido develados por numerosas investigaciones, que se han llevado a cabo en diferentes latitudes sobre el desempeño

académico de niños y adolescentes sordos y cuyos hallazgos han constatado el retraso académico prácticamente en todas las áreas. Estas evidencias han conducido a afirmar que el modelo oralista ha fracasado pedagógicamente y ha contribuido al proceso de marginamiento social en que se encuentran actualmente las comunidades sordas en especial como en países como el nuestro.

La situación de la educación de los sordos en Colombia, no se escapa de ese panorama y también se ha hecho evidente el fracaso educativo de gran mayoría de los niños con deficiencia auditiva, quienes en una proporción importante, cursan su escolaridad con dos o tres años de atraso con relación a los niños oyentes de la misma edad y solo un número muy escaso de ellos ingresan al bachillerato y programas universitarios. Esa situación educativa que también incide en el plano social y labora se traduce en una pobre calidad de vida para las personas sordas, se puede asociar en primer lugar, con un desarrollo de la comunicación y del lenguaje deficiente, es decir, los niños sordos no han alcanzado niveles de competencia y de ejecución lingüística suficientemente aceptables como para aprender y avanzar mediante el lenguaje.

Hacia la década de los años sesenta, especialistas en la antropología, la lingüística, la sociología y la psicología, se interesaron por la problemática que plantea la sordera. Dos observaciones llamaron su atención: de una parte, el hecho de que los sordos constituyen comunidades en donde la lengua de señas es el factor que los aglutina, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela (Massoni y Curiel 1993). La segunda observación se refiere a la constatación de que los niños sordos hijos de padres sordos, presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita y aun para la hablada, una identidad equilibrada y no presentan los problemas socio-afectivos comunes en los sordos que son hijos de padres oyentes

Estas observaciones y la confirmación del estatuto lingüístico de la lengua de señas americana, mediante la investigación realizada por Willam Stokoe, en 1960, condujeron a perfilar una nueva visión del sordo como ser socio-lingüístico diferente, que derivó en una nueva concepción filosófica y en consecuencia a plantear alternativas pedagógicas distintas a las acostumbradas. Surgió entonces, una representación social de la persona sorda, opuesta a la del modelo clínico prevaleciente. Esta visión se ha conocido como la visión socio-antropológica de la sordera y se sustenta en las siguientes premisas:

- Se basa en las capacidades y no en el déficit. Define la sordera como una experiencia visual y no como una deficiencia biológica.
- Concibe a la lengua de señas como la lengua primera o la lengua nativa para los niños sordos, que les asegura el desarrollo de la capacidad humana del lenguaje, la comunicación y el desarrollo intelectual.
- Concibe a la persona sorda, como integrante de una comunidad lingüística que es minoritaria y que comparte valores culturales, hábitos y modos de socialización propios.
- Reconoce que la lengua de señas es el factor aglutinante de los sordos. La comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit, ya que no toma en cuenta el nivel de pérdida auditiva de sus miembros.

Esta visión socio- antropológica de los sordos, trae consigo la necesidad de un replanteamiento de la educación para los sordos. Una reorganización que conduzca a recuperar el espacio escolar para la acción educativa entendida como una practica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje, en donde el estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, sean entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel importante en la definición de las practicas educativas.

Bajo esta mirada no se ve a la persona sorda como sujeto de rehabilitación medica o terapéutica, lo que hace que se planteen otras preguntas que tienen que ver con el potencial de desarrollo lingüístico y cognoscitivo de los sordos; con la cuestión de las identidades, con la pertenencia a una comunidad, con los asuntos de las culturas, con el bilingüismo y con la educación bilingüe, entre otras.

Al hablar del bilingüismo de los sordos, se habla de una condición lingüística que no constituye en si mismo una situación excepcional de esta población. Es un estado lingüístico deseable para los sordos, toda vez que se reconoce que el déficit sensorial auditivo no les permite acceder de manera total a la señal lingüística de tipo auditivo-vocal que constituye cualquier lengua oral que los circunde. Por esa razón, las comunidades sordas han creado históricamente las lenguas de señas, de tipo viso-gestual que si le son accesibles sensorialmente y les permiten la comunicación social, el crecimiento intelectual y el desarrollo de la facultad humana del lenguaje (federación mundial de sordos 1987). De otra parte se tiene en cuenta que las personas sordas que utilizan las lenguas de señas, permanecen en contacto con la lengua oral mayoritaria que los circunda, en nuestro caso el español por lo que se les debe facilitar el acceso en su forma escrita o en su forma oral cuando eso les sea posible, respetando las diferencias y capacidades individuales. Es decir, que los sordos deberían desarrollar competencias comunicativas en las lenguas necesarias para su desenvolvimiento exitoso en la vida social. Una persona se vuelve bilingüe por que tiene necesidad de comunicarse con el medio que lo rodea por medio de dos lenguas y sigue siéndolo mientras que la necesidad permanezca.

Las personas sordas se desenvuelven en un contexto social en donde están presentes por lo menos dos lenguas; la lengua de señas utilizada por los sordos que conforman un grupo minoritario y la lengua oral que usa la mayoría oyente. Este hecho innegable, debe conducir a la transformación de los procesos de diagnostico, atención temprana, educación y formación para el trabajo, que involucren a la población sorda, lo mismo que a la revalorización de la lengua de señas como la lengua natural del niño sordo y la del adulto sordo como un agente educativo dentro del ámbito escolar. Entonces la aplicación del termino bilingüismo en el área de la educación de los sordos debe aludir a su acepción pedagógica, es decir, a la idea de una educación bilingüe (Skliar, 1997)

Lo anterior significa que para el caso de los sordos que constituyen una minoría lingüística, se les debe garantizar el derecho que tienen a que se les imparta educación en esa lengua y a que se les facilite el acceso a la lengua de la mayoría en la modalidad que le sea mas accesible , como ha sido reivindicado y expresado por organismos internacionales como la UNESCO,

con respecto de la situación de los grupos minoritarios: “es un axioma afirmar que la lengua materna- lengua natural- constituyo la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, mas que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo victima de la prohibición, se segregue cada vez mas de la vida nacional” (1954).

Hacia los años setenta, se comenzaron a desarrollar propuestas de educación bilingüe para los sordos en países como Suecia, Francia, Dinamarca Uruguay, Venezuela, Brasil y los Estados Unidos y a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa en nuestro país. Se pusieron en marcha y han tenido diversos matices en lo que se refiere a como se enfrentan temas como la política lingüística al interior de la escuela, la participación efectiva de los sordos, la adquisición de la lengua de señas por parte de los maestros y oyentes, el currículo, la secuencia de los objetivos y la arquitectura escolar, entre otros asuntos.

Se hace necesario, entonces, responder a la pregunta sobre ¿qué es la educación bilingüe para los sordos? Es una respuesta educativa coherente con la realidad social y lingüística que deben vivir las personas sordas y que debe partir del reconocimiento de que en el entorno de estas personas coexisten dos lenguas a las que se les debe dar todo su valor como instrumentos de comunicación y de pertenencia que deben ser obligatoriamente respetadas como tales, utilizando para la enseñanza la lengua que permita el mayor éxito en el desarrollo de los procesos educativos (Sánchez, C. 1992)

Vista de esta manera, la educación bilingüe para los sordos debiera proponerse los siguientes objetivos(Skliar, C. 1997).

- Crear un ambiente apropiado a las formas particulares de procesamiento cognoscitivo y lingüístico de los niños sordos, asegurando condiciones favorables para el acceso a las lenguas y a la identidad personal y social.
- Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas. Promoviendo el uso de la primera lengua, la lengua de señas (LS) en todos los niveles educativos.
- Difundir la LS y la cultura sorda, mas allá de las fronteras de la escuela.
- Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral.
- Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos.
- Promover acciones para el completo acceso a la información curricular, cultural.

El viraje de tipo conceptual, cultural y político en la educación de los sordos, plantea otro tipo de problemáticas a la educación, que se distancian de las que se acostumbramos a dirimir dentro del modelo clínico:

- Una de ellas tiene que ver con el análisis de la educación de los sordos dentro del concierto de la problemática de la educación en general. A persistido la tendencia de analizar los problemas de la educación de los sordos desde una perspectiva reduccionista: sujeto deficiente- escuela especial- escuela de bajas expectativas.
- Otra la constituye lo relacionado con el poder y el saber de los oyentes, lo que significa que se debe ser critico con el proyecto oyente sobre la educación de los sordos, pues aun tiene arraigo hábitos y representaciones estereotipos y comportamientos culturales que

mantienen a la educación de los sordos sumergida en las prácticas correctivas, paternalistas y normalizadoras.

- Una tercera problemática sería la cuestión de los poderes y saberes de los sordos. Se refiere a la participación efectiva de la comunidad sorda dentro del proyecto educativo. El espacio que los sordos conquisten dentro de la escuela para promover sus modos ideológicos y culturales de funcionamiento educativo. Es decir obtener conocimiento acerca del proyecto sobre la educación de sordos.

Se aprecia que la nueva visión plantea una tensión entre las relaciones de poder y del saber de oyentes y de sordos frente al proyecto educativo, que sugiere atención a los diferentes momentos y perspectivas en que esas relaciones se producen.

En lo que atañe a la atención de los menores sordos, los que aun no ingresan al ciclo formal de educación, desde una visión socio-antropológica se definen objetivos y procedimientos diferentes a los que se acostumbraban bajo la visión del déficit. Se considera que los niños que nacen sordos o que adquieren una sordera en la primera infancia, si pueden desarrollar oportunamente y en forma natural el atributo humano del lenguaje, a través de la exposición temprana a una lengua de fácil acceso sensorial, es decir una lengua de señas presenten su entorno de manera significativa. Brindando a los menores la posibilidad de interactuar con hablantes adultos de la lengua de señas con la cual se beneficia el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de estos niños, y los coloca en igualdad de condiciones que un niño oyente de la misma edad para ingresar al primer grado de la educación formal.

Al respecto, vale la pena mencionar las experiencias que se han venido desarrollando en el Centro de desarrollo infantil en Venezuela, la organización de padre en Dinamarca, el centro de educación precoz bilingüe en Francia. Cuyo propósito común ha sido facilitar un entorno lingüístico en LS que les permita a los niños sordos menores de 5 años desarrollar plenamente la facultad del lenguaje.

En Colombia el INSOR realizó una investigación para validar un modelo bilingüe de atención al niño sordo menor de 5 años, para el que retomó las experiencias que se describieron anteriormente y se ha iniciado su implementación en tres ciudades Colombianas.

Se afirma que lo que se impone en la actualidad es un cambio en las antiguas narrativas educativas para los sordos; se trata de transformar la representación social de la sordera bastante difundida en Europa, Estados Unidos y América Latina que magnificó un modelo biológico de la deficiencia, ignorando las cuestiones políticas de la diferencia. La transformación incluiría la problematización de la pretendida normalidad oyente y no la alteridad sorda, es decir que se invertiría el problema, se definiría la sordera como una experiencia visual y no como en el aislamiento en el mundo del silencio; en cambio de leerla dentro del campo médico y terapéutico se instalaría en discursos lingüísticos, sociales y antropológicos y se entendería que las personas sordas no constituyen una población más dentro del discurso de la discapacidad si no que son los miembros de un grupo social minoritario.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Crean las condiciones necesarias para el desarrollo de la educación física y tienen componentes culturales, afectivos, materiales y sociales.

Para favorecer el desarrollo óptimo del ser humano y de sus distintos aprendizajes se debe construir, en la interacción de alumnos y maestros, un ambiente pedagógico favorable en el que los actos humanos y las condiciones espaciales estén a tono con las aspiraciones del proceso educativo.

La creación de un ambiente educativo depende de las concepciones pedagógicas, filosóficas y políticas y por consiguiente de la concepción de hombre y de cultura que posea el educador.

En el momento actual de la sociedad colombiana la creación de un ambiente educativo democrático, abierto y creativo, puede contribuir a generar una cultura política que contribuya a un ambiente social de convivencia y rescate de la dignidad de la vida, la diversidad, el pluralismo y el compromiso ético. Un alumno formado en un ambiente de esta naturaleza puede realizar grandes aportes para los cambios sociales que se requieren.

Cuando se habla de ambiente educativo se hace referencia a una categoría pedagógica que define la estructura de relaciones en la cual actúan los protagonistas del proceso educativo. Se trata de una categoría que trasciende la concepción tradicional del ambiente de aprendizaje, como el espacio físico del aula o como la disponibilidad de recursos materiales.

Esta categoría alude con mayor énfasis a las interacciones y nexos que establecen alumnos y maestros entre sí, para configurar un cierto tipo de red comunicativa. Interacciones y nexos que están mediados por el uso del poder, del saber, del afecto y, en general, por los valores culturales dominantes y no dominantes del entorno social de la escuela.

Entonces, en la construcción de un ambiente educativo intervienen aspectos como el ideario pedagógico, las relaciones entre los sujetos, el contexto físico de la institución, el contexto comunitario, el ambiente cultural, los modelos pedagógicos, las características de la evaluación, la personalidad del maestro. Pero entre todos los factores, se privilegian los dependientes de los factores humanos, de relación, afectividad y solidaridad.

Esta concepción de ambiente educativo corresponde a interpretaciones de la educación como proceso cultural comunicativo decisivo para el desarrollo humano, La interpretación de la comunicación como intercambio de significaciones, la socialización como experiencia de la interacción y la educación como transacción y recreación cultural.

El espacio es tan importante como cualquier otro aspecto del currículo escolar ya que este es un medio en el que los actores de la escuela se comunicara implica un estilo de vida, unos medios de comunicación, unos comportamientos y en consecuencia unas reglas del juego para la interacción.

El espacio y su organización se vincula a la expresión de intereses y estados afectivos de alumnos y maestros. La construcción, modificación o acondicionamiento óptimo de los lugares en que se desarrolla el acto pedagógico, está directamente ligada a las prácticas y tiene una gran influencia en la dinámica de transformación que se está dando y proponiendo para la escuela.

Los espacios destinados deben ofrecer: la posibilidad de actuar dejar actuar, actuar con y hacer actuar. Para lograr estas posibilidades los espacios o lugares de encuentro deben tener algunas características como:

- Amplitud para el desplazamiento.
- Variedad de materiales: pavimento, arena, césped y otros.
- Rincones para actividades diversas: parque infantil zonas verdes, campos deportivos, zonas de hazañas y piruetas, zonas verdes, rincón de materiales (agua, arena) y zonas con dibujos, trazos y juegos.
- Los equipos y materiales deben ser de calidad, gran variedad y multifuncionales.

IMAGINARIOS

El psicoanálisis ha demostrado que la imaginación no se reduce a una facultad aislada de las demás, sino que, más bien es una actividad global del ser humano mediante la cual busca organizar la realidad de acuerdo a sus impulsos, conflictos y necesidades.

En este orden de ideas, se entiende por imaginarios a todas aquellas construcciones de tipo simbólico que atribuyen un sentido y significado a la realidad. Los imaginarios son un producto de la sociedad, la cultura y la historia.

PINTO, J. (2002), define los imaginarios sociales como las representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, mediante los cuales se hace visible la invisibilidad social.

En la actualidad, la cultura ha reconocido la gran importancia que tienen los imaginarios como instrumento para entender gran parte de los procesos humanos y en especial los de la sociedad misma.

“Toda cultura, como lo señala Levi Strauss, puede ser considerada como un conjunto de sistemas simbólicos entre los cuales ocupan en primer lugar el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión; conjunto de sistemas que nos ayudan a comprender la compleja realidad física y social”(López Ramírez, O. año 7.)

Los Imaginarios hacen referencia al “conjunto de creaciones provocadas por la afectividad y cuya lógica es en principio independiente de la intersubjetividad y de la inserción social” (Laplanche D., y Pontalos S. 1977: 7 – 10).

Las imágenes tienen una fuerza propia y ambigua, éstas imponen ciertas actitudes y tienen funciones contradictorias según los órdenes que actúan en el interior. “Lo imaginario procede

de una lógica diferente al de la lógica racional enfrentada con la realidad, y utiliza el mismo material de las imágenes” (Laplanche D., y Pontalos S. 1977: 8).

“Toda sociedad crea imágenes o representaciones globales a través de las cuales se da una identidad, percibe sus divisiones, legitima su poder o elabora modelos formadores que permiten su supervivencia” (Laplanche D., y Pontalos S. 1977: 8). Por tal razón, todo lo que sucede en una determinada sociedad, cultura y momento histórico, pasa necesariamente por el filtro de lo simbólico e imaginario representado con claridad en el lenguaje, la organización económica y de poder, la religión, la educación y en general, en todas las prácticas e interacciones culturales.

Lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, para expresarse y para existir. Es una creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras, formas e imágenes que tienen una estrecha relación con lo social, lo histórico y lo psíquico. El simbolismo, como herramienta de lo imaginario, le brinda la capacidad para establecer un vínculo permanente entre dos términos, de modo que uno de éstos represente al otro.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se afirma que la sociedad está conformada por múltiples instituciones particulares que forman un todo coherente; son imaginarias en el sentido de que no corresponden a elementos racionales o reales, sino que surgen por la creación de un ente colectivo.

A partir de éstas múltiples instituciones particulares, cada sociedad determina lo que es real y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no posee sentido alguno. Lo importante no son los hechos sociales como tales, sino que sobre ellos se asienta lo imaginario nacido de un acontecimiento, el cual, a menudo, prevalece sobre el acontecimiento mismo.

La escuela integradora de niños sordos, como institución social, no se escapa de éstas construcciones. Así, los distintos fenómenos sociales, son evocados y se amplían según el simbolismo con que es alimentada la imaginación. Los recuerdos de una experiencia (como la integración de un niño sordo a la escuela de oyentes) se mezclan con las expectativas que buscan producir una ruptura con lo normal y cotidiano.

La comprensión de la problemática de los imaginarios sociales, permite buscar la emancipación a través de la crítica del presente y la memoria del pasado.

Los imaginarios surgen de varios niveles, el más básico y generalizable es el económico, entendido como la base productiva de obtención de recursos necesarios para la vida y bienestar de una población determinada, y los consecuentes procesos de distribución y consumo. Este nivel en la sociedad se ha caracterizado por utopías casi – sacralizadas, por ejemplo a través de la “absolutización del mercado”.

Un segundo nivel es el político, relacionado con las decisiones que toman los gobernantes acerca de la organización global de una sociedad y de las actividades que ejercen los ciudadanos de la misma cuando persiguen el interés público. En este campo lo que resulta cada vez más complicado es la definición de los ámbitos concretos del ejercicio del poder y la definición de los sujetos que lo ejercen.

El tercer nivel corresponde al de la cultura, en el cual se da el conocimiento en el campo de la ciencia y tecnología, y los imaginarios sociales que organizan y regulan nuestra vida cotidiana.

Todos éstos niveles enmarcan una sociedad en la cual se vislumbra una realidad caracterizada por:

- Posición fuerte del determinismo de los procesos históricos y sociales, con la consecuente supresión de los sujetos individuales y colectivos y de sus responsabilidades.
- Restablecimiento de un “darwinismo social” (absoluta desprotección de los débiles de todo tipo), con una clara tendencia a presentar los procesos sociales como sometidos a leyes naturales.
- Ruptura y desagregación de los ámbitos “público” y “privado” por el creciente sometimiento al mercado (omnipresente a través del discurso publicitario) de las relaciones personales y de la toma de decisiones políticas (procesos de monetarización y burocratización, según J. Habermans).
- Tendencia global a la renovación de los imaginarios sociales (trabajo, cuerpo, dinero...) sustituyendo los mecanismos de argumentación por los de seducción.

Antes de penetrar en esa realidad imaginativa que subyace en la cultura institucional de las escuelas integradoras, es importante reconocer los aportes teóricos que han dado evolución al concepto de Deficiencia Auditiva y al reconocimiento del Sordo como Sujeto de Aprendizaje. Sólo a partir de ésta comprensión iluminada por las investigaciones es posible develar qué tan grande es la brecha que existe entre lo imaginario y lo real, entre lo que se practica en el ámbito cotidiano y lo que se teoriza en el espacio académico.

Cuando se estudian los factores y condiciones del cambio social, lo importante es determinar que aspectos fundamentales son los que interviene en el cambio. Generalmente se trata de explicar la influencia de elementos tales como el medio físico, el desarrollo de la tecnología, las estructuras de la producción económica, el estado de los conocimientos, las creencias filosóficas etc.

El cambio sin lugar a dudas es una red de relaciones entre los distintos factores presentes en la sociedad. Cuando se habla de factores de cambio social tiene que demostrarse el grado en que participan cada uno de los elementos de la estructura social, en otras palabras, determinar en que manera estos factores son generadores de cambios que afecten la estructura colectiva y a las pautas culturales, factores que determinan habitualmente sucesivas modificaciones importantes en los modelos de vida colectivos.

Las principales variables que pueden distinguirse en el cambio social son: los valores y las situaciones. Un cambio de una de estas variables afecta la otra.

Teniendo en cuenta que la base de la construcción de la realidad social se plantea mediante la cultura, pensamientos e interacciones que los individuos de esta exteriorizan por medio de su quehacer cotidiano; así pues los imaginarios son parte fundamental para la construcción de un

cambio social, teniendo en cuenta que este concepto de imaginarios no se reduce a ser una facultad aislada de los demás, sino mas bien una actividad global del ser humano con la que busca organizar la realidad, de acuerdo a sus impulsos, conflictos y necesidades.

Lo imaginario se refiere al “conjunto de creencias provocadas por la afectividad y cuya lógica es en principio independiente de la subjetividad y de la inserción social”

Lo imaginario produce una lógica diferente al de la lógica racional enfrentada con la realidad, y utiliza el mismo material de las imágenes. Precisamente porque el orden simbólico mantiene sus diferencias de lo imaginario, es por lo que permite un enfrentamiento con lo real, del que al mismo tiempo, el fruto.

Según Castoriades (1993); “siendo el hombre un ser socio- histórico, toda la vida se organiza de cierta forma en “la institución de la sociedad como un todo”, que barca el conjunto de normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas”.

Así pues toda la sociedad crea imágenes o representaciones globales a través de las cuales “se da una identidad, percibe sus divisiones, legitima su poder o elabora modelos formales” que permite su súper vivencia.

La unidad de la sociedad es la “urdimbre inmensa compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda su vida”, que forma el “magma de significaciones imaginarias sociales” que le dan vida y animan a dicha sociedad.

Por eso, todo lo que se nos presenta en el mundo social histórico, pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico y a este lo encontramos en primer lugar en el lenguaje, pero también en la economía, el derecho, la religión, el poder, los cuales existen como “sistemas simbólicos sancionados”.

Así pues, lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, no solo para expresarse sino para existir: dejar de ser algo virtual y convertirse en “objeto”, así delirios fantasmas y conceptos están hechos de imágenes, “cuyo papel es representar otras cosas y en ello radica su función simbólica, simbolismo que a su vez presupone la capacidad imaginaria de ver en una cosa lo que no es, o verla deferente de lo que es” (López Ramírez, O. Año 7).

En suma, la institución de la sociedad en sentido general esta hecha de múltiples instituciones particulares que forman un todo coherente; son imaginarios pues no corresponden a elementos “racionales” o “reales” sino que están dadas por creación y además solo existen en tanto instituidas y son objeto de participación de un ente colectivo, impersonal y anónimo.

Por eso, toda sociedad determina a partir de sus instituciones, lo que es “real” y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no posee sentido alguno, lo que importa no son tanto lo “hechos” sociales como tales, sino que sobre ellos se asienta “la mitología nacida de un acontecimiento, la cual a menudo prevalece sobre el acontecimiento mismo”.

Los imaginarios sociales tienen una función primaria, podría definirse como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente teniendo que ver entonces con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio- temporales específicas

Imaginario: creación incesante y esencialmente indeterminada (social- histórica, psíquica) de figuras/ formas/ imágenes, a partir de las cuales puede tratarse de “algo”. Lo que llamamos realidad y “racionalidad” son obras de esta creación.

Difiere esto de la tradicional forma de recibir lo imaginario como lo especular, el reflejo o lo ficticio derivado de la alegoría de la caverna según la cual es preciso que el mundo sea imagen de algo. Así mismo la idea que ha sustentado a la teoría como “mirada que inspecciona lo existente” al igual que la idea de teoría pura es una ficción incoherente.

Castoriadis (1993: 30) no intenta una teoría de la sociedad ni de la historia; sino un esclarecimiento de una persona despectiva y un proyecto político...”lo que llamo teoría es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”.

“no existe lugar ni punto de vista alguno exterior a la historia y a la sociedad, “lógicamente anterior” a estas en el cual poder situarse para teorizarlas, inspeccionarlas, contemplarlas, afirmar la necesidad determinada de su ser así “constituirlas”, representárselas o reflejarlas en su totalidad” (Castoriadis 1993: 30)

Gramsci había llamado ya la atención sobre”la llamada realidad del mundo externo” redefiniendo el concepto de objetividad como una subjetividad generalizada y la ciencia como una subjetividad universal.

La historia es esencialmente creación y génesis antológica en y por el hacer y el representar / decir de los hombres, que “se instituyen históricamente a partir de algún momento, como hacer pensante o pensamiento que se hace.

LA PRACTICA PEDAGÓGICA COMO ACCION MEDIADA

En la practica educativa los sujetos se relacionan entre si alrededor de unos saberes y en atención a unos propósitos definidos pedagógicamente, es decir de manera intencional. Los sujetos, estudiantes, cuentan con el apoyo de otros sujetos mas calificados otros estudiantes, el docente, y puede retomar objetos materiales, instrumentos para establecer una mediación entre ellos y ese saber por construir conceptos teóricos. A demás de la mediación a través de objetos físicos e instrumentos, se cuenta con otra mediación de mayor importancia: los símbolos, el lenguaje. De este modo, la práctica pedagógica puede entenderse como una acción doblemente mediada, desde los objetos e instrumentos y desde el lenguaje.

Dentro de practica pedagógica entendida como una acción mediada, el docente tiene la función de monitorear los procesos para posibilitar la construcción de aprendizajes cada ves mas cualificados o de mayor complejidad. En este punto, la noción de desarrollo próximo, planteada por Vygotski, resulta muy valiosa.

La zona de desarrollo próximo, es definida como la distancia entre una zona de desarrollo real, efectivo lo que el estudiante puede hacer sin ayuda y la zona de desarrollo potencial lo que el estudiante puede hacer con ayuda de un par mas cualificado. Precisamente el rol del docente consiste en situarse en esa zona de desarrollo próximo (ZDP) para proponer retos y situaciones pedagógicas que determinen acceder a desarrollos mas complejos.

Pero es claro que para proponer escenarios pedagógicos retadores de las zonas de desarrollo real o efectivo, se requiere tener conocimiento de los saberes con que cuentan los estudiantes, sus hipótesis, sus imaginarios, de otro lado, se requiere conocer el objeto de conocimiento que se intenta reconstruir y también los modos como se accede a esos conocimientos: La pedagogía, o mas bien las pedagogías, pues no es lo mismo construir las formas de razonamiento histórico que el pensamiento deductivo o el pensamiento narrativo, para cada caso supone unos caminos pedagógicos con características específicas. El desconocimiento de estos factores asociados a la ZDP es una explicación de porque el uso de instrumentos de mediación no pueden darse de manera homogénea, y no siempre es exitoso.

La practica pedagógica permite una mediación de conocimientos del mundo y el alumno permitiendo esta, el desarrollo de un ser integral con individualidades y particularidades, es precisamente este concepto que culturiza o esquematiza a los educadores en unos imaginarios refiriéndose este termino al pensamiento culturizado y reflejado en su quehacer pedagógico, que en este caso seria de un docente con relación a los niños y niñas sordas integradas a su medio escolar dando una categorización de singularidad y particularidad a todos los integrantes de aula, mostrándose estos imaginarios en el proceso enseñanza – aprendizaje entre docente y alumno “normal” o con una necesidad educativa especial, arrojando como consecuencia una educabilidad adecuada o no a todas aquellas personas que utilizan el servicio educativo.

De acuerdo con los imaginarios que el docente tenga del potencial que sus alumnos puedan llegar a desarrollar con ayuda o sin ayuda se podrá determinar la eficiencia de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en este caso con deficiencia auditiva.

La practica pedagógica y los imaginarios facilitan o interrumpen el proceso de desarrollo del niño o niña sorda integrado, ya que ambos se vuelven realidad en el momento de potenciar conocimientos y en la socialización de maestro alumno.

En este sentido, se pretende que la practica como consecuencia de imaginarios trascienda mas allá de un simple conocimiento empírico o basado en un supuesto con relación a la educabilidad y potencializacion de la persona con limitación auditiva.

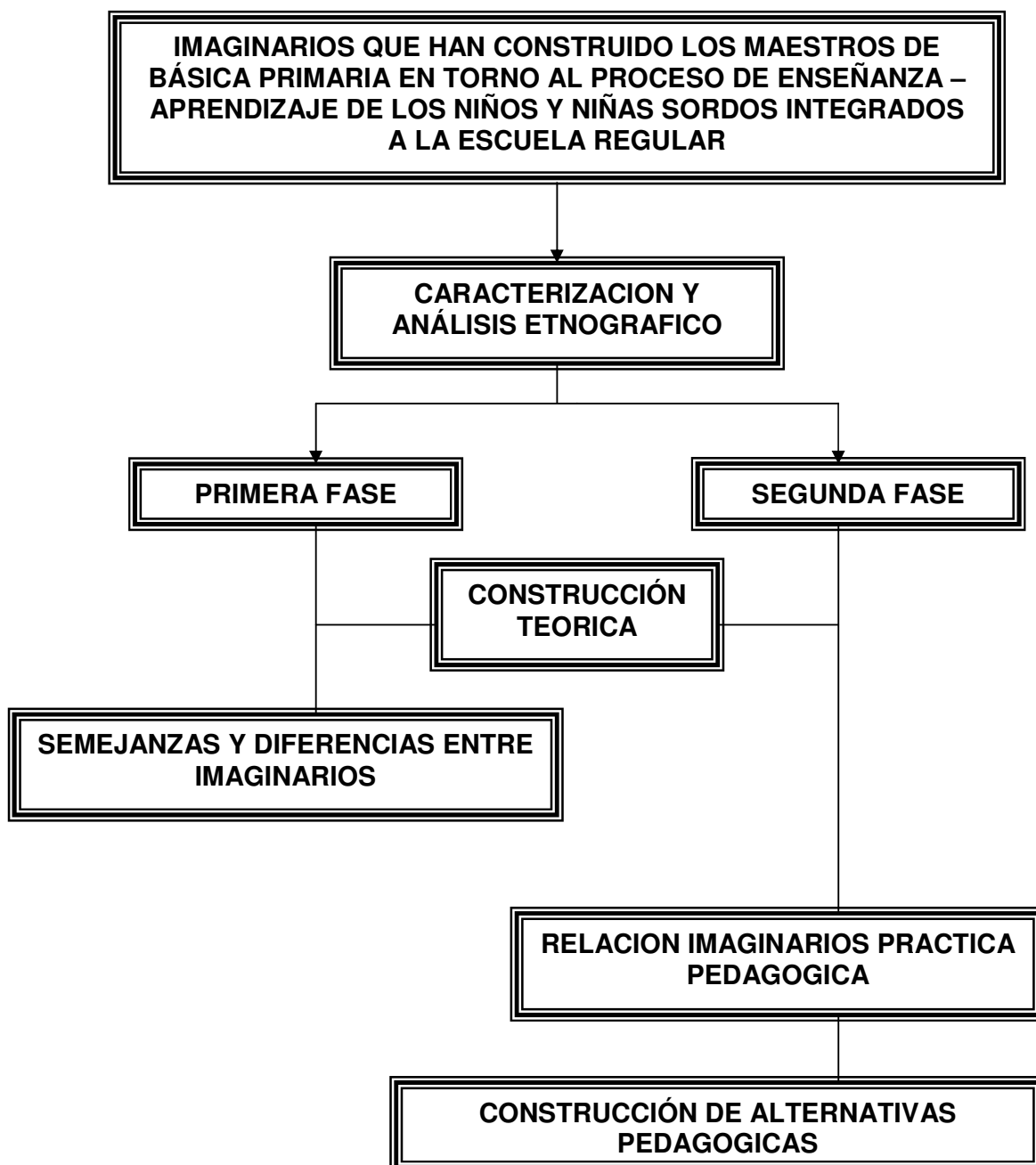
6. DISEÑO METODOLOGICO

Esta segunda fase esta encaminada a interpretar los modelos de intelección pedagógica de los docentes para comprenderlos, analizarlos dentro de una acción social y develar la relación de estos con los imaginarios; ello, ciertamente, es la labor de esta investigación, teniendo en cuenta los actores, sus sentirse, haceres y significados que les atribuyen, así como darles coherencia en un marco de referencias consistentes, validas y confiables.

Así pues, el análisis de la realidad se va a desarrollar siguiendo los parámetros de un tipo de investigación etnográfica la cual permite ampliar el conocimiento de la diversidad humana, proporciona una base para las generaciones sobre el comportamiento de las personas y sobre la vida social. El objetivo inmediato al elaborar un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, para contribuir en la comprensión de otros sectores educativos mas amplios que tienen características similares, buscando develar y conocer la realidad mediante la interacción con la población en estudio, permitiendo este proceso al docente reflexionar sobre su quehacer pedagógico, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, en el ámbito escolar en que se desarrolla la vida del niño sordo integrado.

Todo esto implica examinar la situación sociocultural desde el punto de vista del docente. Mediante la realización de talleres, entrevistas a profundidad, conversatorios y por supuesto observaciones, que generen una categorías con las cuales inicialmente se pretende comprobar si se dan de la misma manera o si hay diferencias significativas con respecto a las que afloraron en la primera fase de esta investigación; esta comprobación se realizara en una institución diferente en la ciudad de Manizales con relación a la primera fase, igualmente se descubrirá como ellos construyen su mundo de experiencias, como y a partir de que categorías producen sus ordenaciones; como organizan los fenómenos socioculturales en su mente; y que significados le asigna lo que permitirá observar la realidad que se vive en la escuela, las interacciones entre los docente y el alumno sordo integrado, sus imaginarios entorno al potencial cognitivo de este, las visión del sordo como sujeto de aprendizaje; para que el docente pueda comprender y analizar la realidad pedagógica que se vive dentro de la escuela con el fin de que se logre a través de la reflexión una modificación de su cultura para la construcción de alternativas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje dentro de la escuela integradora.

6.1 RUTA METODOLOGICA



7. CLASIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE IMAGINARIOS

CATEGORIAS	RESPUESTAS COMUNES	SUBCATEGORIAS
1. Capacidad intelectual del la niña y niño sordo	* Totalmente igual, la sordera no tiene nada que ver con las capacidades.	RECONOCIMIENTO DEL POTENCIAL COGNITIVO INDEPENDIENTE DE LA DISCAPACIDAD
	* por su limitación, el sordo tiene menor capacidad para captar las cosas.	BAJO POTENCIAL COGNITIVO ASOCIADO A LA DISCAPACIDAD
2. Imaginario Entorno al aprendizaje del sordo	*El aprendizaje es totalmente normal como la del niño oyente. * Es igual a la del oyente	FORMAS CUALITATIVAMENTE EQUIPARABLES
	*Tiene un aprendizaje mas lento.	DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE
3. Sentimiento Que despierta el maestro enfrentarse por primera vez a la integración de una niña y niño sordo.	* Dificultad, temor por ser la primera vez.	BARRERAS ACTITUDINALES
	*No implica nada diferente a lo normal *experiencia enriquecedora	DISPONIBILIDAD ACTITUDINAL
4. Formas en que los maestros asumirán el reto de enseñarle a una niña o niño sordo	*Recibiendo cursos y pautas de manejo. *Con temor por la discapacidad aprendiendo el lenguaje y forma de comunicación	RESPONSABILIDAD DEL PROCESO ASUMIDA POR EL MAESTRO
5. Imaginarios con respecto a la metodología	* Hablando duro, movimiento de los labios y hablarle de frente. * Repetirle varias veces.	LENGUAJE COMO FUNDAMENTO METODOLOGICO
	* Ubicarlo adelante.	ESTRUCTURACIÓN DEL AMBIENTE EDUCATIVO
	* Utilizar material visual, de manipulación y material concreto	MATERIALES COMO RECURSO METODOLOGICO
6. Opinión de los maestros con respecto a la integración	* Totalmente de acuerdo, no hay ningún impedimento * Si por la igualdad de oportunidades.	INTEGRAR PARA LA INCLUSIVIDAD

7. Capacidad de la escuela para afrontar el reto de la integración escolar del sordo.	* No por falta de capacitación.	BARRERAS PARA AFRONTAR LA INTEGRACIÓN
	* Si porque cuenta con un personal muy calificado. * Experiencia	DISPONIBILIDAD PARA AFRONTAR LA INTEGRACIÓN
8. Pertinencia de la escuela regular como espacio de formación para la niña y niño sordo	* Aula regular con apoyo * Si la docente esta capacitada	ESCUELA REGULAR COMO ESPACIO PERTINENTE
	* Especial donde este a nivel de los otros niños	ESCUELA ESPECIAL COMO ESPACIO
	* En las dos partes	PERTINENTE INTEGRACIÓN MIXTA
9. Funciones de la escuela regular con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños sordos	* El niño sordo en la escuela regular aprende a socializarse y a convivir con los niños oyentes	FUNCION DE SOCIALIZACION Y CONVIVENCIA
	* el niño sordo debe aprender las mismas cosas que un niño oyente pero a un ritmo mas lento	RITMO DIFERENCIAL EN DE DESARROLLO DEL CURRÍCULO

8. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE IMAGINARIOS

El proceso investigativo desarrollado en la segunda fase, permite encontrar las siguientes diferencias y semejanzas con respecto a las categorías construidas por maestros de básica primaria en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas sordos integrados a la escuela regular. Este trabajo se realizó mediante la observación a docentes y alumnos durante un año, en el cual se trabajó en conjunto con: alumnos, maestros y padres de familia, mediante talleres, entrevistas y un seguimiento continuo.

El número de docentes con el que se trabajó en este proceso fue de 6 personas

- Capacidad intelectual de la niña y niño sordo; se asemejan de acuerdo a respuestas comunes tales como: totalmente igual, la sordera no tiene nada que ver con las capacidades. Arrojando como categoría “*Reconocimiento del potencial cognitivo independiente de la discapacidad*”. Por su limitación, el sordo tiene menor capacidad para captar las cosas. Arrojando como categoría “*Bajo potencial cognitivo asociado a la discapacidad*”.
- Imaginario entorno al aprendizaje del sordo; se relacionan de acuerdo a respuestas comunes tales como: el aprendizaje es totalmente normal como la del niño o niña oyente. Arrojando como categoría “*Formas cualitativamente equiparables*”. Tiene un aprendizaje más lento, Arrojando como categoría “*Dificultades en el aprendizaje*”. Se diferencia que en la primera institución arrojó una categoría más, con relación a la segunda institución llamada “*formas cualitativamente diferenciales*” con respuestas tales: para aprender utiliza otro tipo de lenguaje, tiene otros sentidos más desarrollados para compensar su limitación.
- Sentimientos que despierta el maestro enfrentarse por primera vez a la integración de una niña o un niño sordo. Se parecen de acuerdo a respuestas comunes como: No implica nada diferente a lo normal, Experiencia enriquecedora. Arrojando como categoría: “*Disponibilidad actitudinal*”.
- Formas en que los maestros asumirán el reto de enseñarle a una niña o niño sordo. Se relacionan de acuerdo a respuestas comunes como: recibiendo cursos y pautas de manejo. Aprendiendo el lenguaje y la forma de comunicación con el sordo “lengua de señas”. Arrojando como categoría: “*responsabilidad del proceso asumida por el maestro*”. Se diferencia que en la primera institución arrojó una categoría más, con relación a la segunda institución llamada “*delegación del proceso de enseñanza a personas e instituciones especializadas*” con respuestas tales como: buscando el apoyo y colaboración de una persona experta (educador especial, fonoaudióloga), buscando el apoyo y colaboración de instituciones especiales que tienen la experiencia y conocimientos para trabajar con estos niños.
- Imaginario con respecto a la metodología. Se asemejan de acuerdo a respuestas comunes como: hablando más duro, despacio y vocalizando bien. Repitiéndole varias

veces. Arrojando como categoría: *“lenguaje como fundamento metodológico”*. Ubicar el niño en la parte de adelante. Arrojando como categoría: *“estructuración del ambiente educativo”*. Utilizar materiales visuales, de manipulación y material concreto. Arrojando como categoría: *“materiales como recursos metodológicos”*. Se diferencia que en la primera institución arrojó dos categorías más, con relación a la segunda, llamadas: *“terceros como apoyo didáctico del proceso”* con respuestas tales como: pedirle a los compañeros que le expliquen lo que no entendió, los conceptos académicos los debe enseñar un maestro especializado o una institución especial. Otra de las categorías arrojadas fue *“enseñanza personalizada como fundamento metodológico”* con respuestas como: la enseñanza se debe dar por medio de una educación especializada o individualizada en espacios extra clase, primero se le explica al grupo y luego de forma individual al niño sordo.

- Opinión de los maestros con respecto a la integración escolar del sordo. Se parecen de acuerdo a respuestas comunes tales como: es la oportunidad que tiene el sordo para aprender en condiciones iguales al oyente. Arrojando como categoría: *“integrar para la inclusividad”*. Se diferencia que en la primera institución arrojó dos categorías más, con relación a la segunda, llamadas: *“integrar para segregar”* con respuestas tales como: la integración es un espacio de convivencia y socialización para las niñas y niños sordos y oyentes, es un derecho de los niños. La otra categoría arrojada fue: *“restricciones al proceso condicionadas por la discapacidad”* con respuestas como: La integración del sordo es complicada porque los demás niños pueden rechazarla, aislarlo o humillarlo, la integración se debe hacer como un acto de compasión por los niños.
- Funciones de la escuela regular con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños sordos. Se asemejan de acuerdo a respuestas comunes como: el niño sordo en la escuela regular aprende a socializarse y a convivir con los niños oyentes. Arrojando como categoría: *“función de socialización y convivencia”*. el niño sordo debe aprender las mismas cosas que un niño oyente pero a un ritmo más lento. Arrojando como categoría: *“ritmo diferencial en el desarrollo del currículo”*. Se diferencia que en la primera institución arrojó dos categorías más, con relación a la segunda, llamadas: *“función de aprendizaje con menos énfasis en la teoría”* con respuestas tales como: el sordo debe aprender las mismas materias pero sin mucha teoría, solo los aspectos más importantes de cada tema. La otra categoría arrojada fue: *“función de aprendizaje en igualdad de condiciones”* con respuestas como: debe aprender los mismos contenidos, con la misma profundidad y al mismo ritmo que el oyente.
- Capacidad de la escuela para afrontar el reto de la integración escolar al sordo. Se relacionan de acuerdo a respuestas comunes como: Por falta de capacitación Arrojando como categoría: *“Barreras para afrontar la integración”*. Algunos maestros ya tienen la experiencia, cuenta con un personal muy calificado Arrojando como categoría: *“Disponibilidad para afrontar la integración”*.
- Pertinencia de la escuela regular como espacio de formación para la niña y niño sordo. Se asemejan de acuerdo a respuestas comunes como: La escuela regular es el espacio

mas adecuado para la formación integral de un niño sordo. Arrojando como categoría: "*Escuela regular como espacio pertinente*". Aula especial donde este a nivel de los otros niños. Arrojando como categoría: "*Escuela especial como espacio pertinente*". Se diferencia en que algunos de los docentes de la segunda institución creen pertinente la integración mixta.

9. CATEGORIZACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

De acuerdo al proceso investigativo que se llevo a cabo como continuación del trabajo iniciado en la escuela vinculada desde la primera fase, se obtuvieron unas categorías las cuales sirvieron de base para el análisis de las estrategias metodológicas que los docentes vinculados en este proceso consideran pertinentes para la enseñanza – aprendizaje de la niña o niño sordo integrado al aula regular y así lograr el buen manejo de estrategias en el aula para favorecer del desarrollo integral de estos niños.

CATEGORIAS DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

ASPECTO	RESPUESTAS COMUNES	CATEGORIA
1. Capacidad intelectual de la Niña y el niño sordo	<ul style="list-style-type: none"> - Normal, es igual al de los demás niños oyentes - Igual al de los demás niños ya que interactúan y participan de la misma manera que el oyente. - Normal, lo que pasa es que el niño sordo requiere de mas dedicación. - Normal, pero considero que el temperamento influye en el proceso de aprendizaje. - Normal, requiere de más dedicación de maestros, compañeros y familiares. 	RECONOCIMIENTO DEL POTENCIAL COGNITIVO INDEPENDIENTE DE LA DISCAPACIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - Esta por debajo el niño oyente, es notorio que se le dificulta aprender y entender el mensaje. - Menor debido a su discapacidad comunicativa 	BAJO POTENCIAL COGNITIVO ASOCIADO A LA DEFICIENCIA AUDITIVA
2. Estrategias metodógicas que utilizan para el sordo	<ul style="list-style-type: none"> - Nada diferente. - Ninguna estrategia, para evitar que se marque la diferencia del uno con el otro. 	NINGUN TIPO DE MATERIAL COMO ESTRATEGIA METODOLOGICO
	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar el niño en la parte de delante de salón y tratar de articularle muy bien. - Sentarlo en la parte de adelante del salón donde el niño pueda observar la docente y comprender lo que dice. 	UBICACIÓN DEL SORDO EN EL AULA COMO ESTRATEGIA MEDOLOGICA
	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar el lenguaje de señas. 	MANEJO DEL LENGUAJE DE SEÑAS COMO ESTRATEGIA METOLOGICA
	<ul style="list-style-type: none"> - Paciencia, para entenderlo cuando se irrita cuando no entiende algo. - Prepara al grupo con talleres de sensibilización, para la llegada de una personas que por sus características es diferente al común del grupo. - Cuando se irrita ignorarlo. 	RECURSOS AFECTIVOS COMO ESTRATEGIA METODOLOGICA

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo frecuentemente el tablero. - Apoyos visuales. -Velar por si el niño tiene audífono se lo ponga. 	APOYOS VISUALES COMO ESTRATEGIA METODOLOGICA
3. Exigencias en el proceso de evaluación de la niña y el niño sordo	<ul style="list-style-type: none"> - De la misma manera que a los demás niños. - Los sordos deben alcanzar de la misma manera los logros de los oyentes. - Los evaluó de la misma manera ya que el potencial cognitivo es el mismo del oyente. 	FORMAS CUALITATIVAMENTE EQUIPARABLES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando el niño me demuestra que esta adaptado al medio escolar. - Lo primero que miro en el niño es su proceso adaptativo. 	EVALUACIÓN ENFOCADA AL PROCESO ADAPTATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo para el sordo unos logros más bajos con relación al resto del grupo. 	FORMAS CUALITATIVAMENTE DIFERENCIALES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.
4. El espacio educativo ideal para la niña y el niño sordo.	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela especial, puede recibir un apoyo, una enseñanza más adecuada y personalizada. - Educación especial, el niño puede sentirse mejor con los de su misma condición. 	ESPACIO EDUCATIVO IDEAL PARA EL SORDO: ESCUELA ESPECIAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela especial y regular, las dos se complementan y ayudan más rápidamente a que el niño supere los logros. 	ESPACIO EDUCATIVO IDEAL PARA SORDO: ESCUELA REGULAR ESCUELA ESPECIAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Educación regular, es un espacio pertinente para el, ya que le permite mejor socialización y se jalonan mejores procesos de aprendizaje - Aula regular, el niño tiene mayores posibilidades de desarrollo y crecimiento personal, ya que la persona sorda siempre estará enfrentada a personas oyentes. - Escuela regular desde que el servicio se preste con calidad y amor. 	ESPACIO EDUCATIVO IDEAL PARA LA PERSONA SORDA: ESCUELA REGULAR

5. Tipo de material y su uso en el proceso de enseñanza.	- Procuro que el niño sordo salga frecuentemente al tablero. Esto lo hago durante la clase. - Trabajo con guías, iguales para todos.	MATERIALES VISUALES COMO APOYOS DE APRENDIZAJE.
	- Ningún tipo de material especial.	MATERIALES DE APOYO IGUALES PARA TODOS
6. Como Facilita el proceso de aprendizaje de la niña y el niño sordo en el aula	- No marcar la diferencia entre el sordo y el oyente. - Entender y comprender su temperamento - Tratándolo como un niño con iguales posibilidades involucrando a la familia en el proceso académico.	FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIANTE EL RESPETO POR LAS CONDICIONES DEL OTRO
	- Manejo de lenguaje de señas	FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE CON EL MANEJO DEL LENGUAJE DE SEÑAS
7. Sugerencias en el proceso de integración.	- Necesitamos más capacitación acerca del proceso de aprendizaje de niños sordos. - Mas acompañamiento de la familia.	ACOMPañAMIENTO DE PERSONAL CAPACITADO Y DE LA FAMILIA.
	- En el sistema educativo regular falta voluntad e interés de parte de los maestros por el compromiso social.	INTERES Y MOTIVACIÓN POR BRINDAR UN SERVICIO DE BUENA CALIDAD.

9.1 ANÁLISIS DE CATEGORIAS

En el proceso de integración de niños y niñas sordos en las escuelas regulares, se pudo observar que la mayoría de docentes no maneja ningún tipo de material especial, como estrategia metodológica. Dándose poca efectividad en dicho proceso, ya que la persona sordo requiere por su discapacidad, de gran variedad de estímulos visuales, con el fin de lograr que su proceso escolar sea lo mas eficaz posible.

La creencia de la mayoría de los docentes que tienen niños y niñas sordas integradas al proceso escolar piensan, que la mejor estrategia es la ubicación del niño sordo dentro del aula, esto es importante, pero para una buena integración es necesario de otras estrategias metodológicas que involucren al niño en verdaderos procesos escolares.

El proceso comunicativo del niño sordo en la integración es lo que mas temor a causado en los docentes, ya que no encuentran la manera de hacerlo. Por tal razón algunos maestros consideran que una de las mejores formas de lograrlo es manejando lengua de señas. Ocasionándole grandes problemas a la persona sordo, ya que el se desenvuelve en una comunidad oyente y por ende necesitaría constantemente aprender a comunicarse de manera oral.

Los niños y niñas sordas necesitan de un componente afectivo, al integrarse en una escuela diferente, que le ofrece un tipo de cultura distinta pero en la cual el se va a ver rodeado en todo el desarrollo de su vida. Esto es un elemento clave para los docentes poder integrar al niño o niña sorda, de manera prudente respetado las condiciones del otro.

Uno de los temas mas difíciles en el proceso de integración al aula regular, es como evaluar los procesos académicos de los niños sordos, encontramos que la evaluación se efectúa de acuerdo con los imaginarios que cada maestro posee con respecto al potencial cognitivo de estos niños. Para algunos docentes el proceso evaluativo va encaminado a las posibilidades de adaptativas de los niños sordos, los procesos académicos van en un segundo plano.

Una de las preguntas mas frecuentes entre los docentes que tienen niños sordos integrados, es ¿cual será el espacio educativo pertinente en el que el sordo se puede educar de una manera mas satisfactoria para el?. La gran mayoría de docentes concluyen que la integración debe darse en los dos tipos de educación (escuela especial, regular), ya que una es el complemento de la otra.

La integración es un compromiso social, que requiere de esfuerzo por parte de los que saben y no saben del manejo de niños sordos.

En todo el proceso investigativo realizado, se pudo rescatar las inquietudes mas latentes de los docentes encargados de la integración de niñas y niños sordos integrados, estas son:

- ∞ Necesitamos mas capacitación acerca de los procesos de aprendizaje de niños y niñas sordas
- ∞ Se requiere del acompañamiento de la familia en los procesos académicos de los niños sordos integrados.

10. CONCLUSIONES

En el proceso que se llevo a cabo para la categorización de los *IMAGINARIOS QUE HAN CONSTRUIDO LOS MAESTROS DE BASICA PRIMARIA EN TORNO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS SORDOS INTEGRADOS A LA ESCUELA REGULAR* se puede concluir, que al proceso de integración de niños y niñas sordos le falta cualificarse para lograr eficiencia en la prestación de dicho servicio. Notándose gran preocupación por parte de los docentes que participaron en la investigación por la falta de capacitación del manejo pedagógico de todos los niños y niñas sordas.

- ∞ En la segunda fase del proceso investigativo se pudo los docentes manifestaron el inconformismo de los niños integrados al aula regular, ya que manifestaban atraso en los procesos tanto académicos como de socialización. “Me siento muy solo” “mis compañeros me rechazan”, “la profesora no se hace entender ni me entiende lo que le pregunto”
- ∞ Los docentes manifestaban que en el proceso de integración les faltaba un apoyo permanente de un equipo interdisciplinario que pudiera ayudarles a cualificar el proceso de desarrollo del niño y niña sorda integrada
- ∞ En el proceso investigativo, se encontró que las categorías de los imaginarios de la segunda fase se comportaron de manera similar a las de la primera fase ya que las respuestas y los comportamientos de los docentes se asemejaron y las dificultades de los niños en el proceso fueron las mismas en ambas instituciones
- ∞ En el proceso de integración escolar de niños y niñas sordos encontramos serias dificultades por parte de todo el personal humano que rodea al estudiante para facilitar el aprendizaje y el desarrollo social, debido a la falta de compromiso tanto escolar como familiar para involucrarse en todo lo que la persona sorda necesita para satisfacer sus necesidades.

11. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que a continuación se plantean están dedicadas a las instituciones que participaron en este proceso, a las personas que deseen abordar o continuar esta investigación u otras investigaciones que de un modo u otro se asemejen.

De acuerdo al proceso realizado y a los datos obtenidos se recomienda lo siguiente :

- ∞ Lograr que el proceso investigativo continúe en otras instituciones de la ciudad de Manizales con el fin de cualificar los procesos de integración de los niños y niñas sordas.
- ∞ Facilita el proceso de integración y de aprendizaje de las niñas y niños sordos integrados al aula regular con el fin de proporcionarles mejores procesos de desarrollo.
- ∞ Abrir espacios de capacitación a través de jornadas pedagógicas donde se permita tratar o generar temas respecto al proceso de integración de niños y niñas sordas.
- ∞ Motivar y concientizar tanto a la comunidad educativa como a las familias sobre la integración de los niños y niñas sordos.
- ∞ Brindar otras alternativas de aprendizaje a las niñas y niños sordos integrados al aula regular.
- ∞ Enfatizar en las relaciones interpersonales estrechando lazos afectivos a nivel grupal lo que conllevara a incrementar la autoestima de niños y niñas con déficit auditivo.

12. REFERENCIAS

- ∞ Behares L, E. (1991). *El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico*. Conferencia pronunciada en el XI Congreso Nacional de AEES, Mérida.
- ∞ Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. En : El imaginario Social. Eduardo Colombo, compilador. 3a ed. Montevideo : Altamira,
- ∞ Declaración de Salamanca. (1994)
- ∞ Furth, H. G. (1981). *Pensamiento sin Lenguaje*. Gráficas Halar, Madrid.
- ∞ Garcia, M. Y, Meza, H. (1996) *Socioantropología*. Universidad de Manizales. Manizales
- ∞ Laplanche D., Pontalos S. (1977) *Diccionario de psicoanálisis Barcelona*: editorial labor.
- ∞ Lopez Ramirez, O. *Imaginarios y sociedad*. En: Novum 15 año 7. universidad Nacional, Sede Manizales.
- ∞ Manrique, H y Scioville, I (1977) *La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia*.
- ∞ Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos perspectivas educativas*. Madrid : Alianza.
- ∞ Massone, M y Curiel, M (1993) *Lengua de señas Argentina y comunidad sorda*.
- ∞ Mejia Royet, H. Pagina Web del INSOR : <http://www.insor.gov.co>
- ∞ Moores, D. (1987). *Education the Deaf. Psychology, principles and practices*. Houghton Mifflin. 3 Edición.
- ∞ Myklebust, H. (1960) *La Sicología del Sordo*. Magisterio Español. Madrid.
- ∞ Pinto, J. Página Web: <http://web.usc.es/~jfpintos/articulos/imaginarios.htm>
- ∞ Ramírez Camacho, R. (1987) *Conocer al niño sordo*. Madrid : 2 ed. Cepe.
- ∞ Ramírez, P. (1996). *Métodos-- de enseñanza del español a los niños sordos*.
- ∞ Sánchez, C. (1992). *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Merida: lakonia

- ∞ Skliar C. (1997). *La educación de los sordos. Una construcción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC
- ∞ Verdugo, M. A. (1995) *Personas con discapacidad*. Madrid: ediciones Aljibe.
- ∞ Vernon , M. (1967). Relationship of language to the thinking process. Archives of General Psychiatry,

ANEXO 1: MODELO DE CONVERSACIÓN

RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN - CONVERSACIÓN CON DOCENTES DE LA ESCUELA IPC GALAN -

Instrumento: Conversación

Intencionalidad: Conocer la opinión de los maestros con respecto a los procesos de enseñanza - aprendizaje y las consideraciones que tienen sobre el espacio pertinente para su formación.

Docente: Luz Helena Sánchez (Grado Quinto)

P. Como le parece a usted que ha resultado la integración del niño sordo al aula?

R. A mí realmente me ha parecido normal, de pronto un poquito le veo dificultad a la adaptación, ya que durante el primer periodo siempre fue difícil porque ya habían unos grupos de amigos conformados y fue muy difícil que él pudiera entrar en medio de esas amistades, pero ya en este momento lo veo muy adaptado.

P. como ha asumido usted el tener a Joaquín en el grupo?

R. creo que hasta el momento no se me ha dificultado, pues pienso que el niño tiene unas capacidades excelentes no se como hubiera sido si esto no fuera así, si no tuviera tantas capacidades, él tiene muy buena capacidad de comprensión, de análisis, síntesis, Joaquín se desempeña muy bien, en el área de matemáticas es excelente, él tiene una comprensión que va mas allá antes se desenvuelve mucho mejor que algunos de los demás niños y en todas las demás áreas también, sino que es que a m me parece que el es un poquito perezoso como para realizar los trabajos de las otras áreas pero comprende muy bien y cuando hace los hace muy bien hechos y participa en las clases activamente en las clases.

P. que estrategias nuevas ha tenido que implementar usted para el buen proceso de enseñanza aprendizaje del niño?

R. lo único que yo he tratado de hacer es como no irme mucho del frente de el para que pueda leerme los labios y tenerlo ubicado adelante, tengo que estar muy pilas para que escuche a los demás niños ya que ellos hablan mas pasito y el se entretiene con una cosa y otra entonces yo lo que hago es mostrarle que el compañero esta hablando y que le atienda, al momento esta otra vez distraído, pues obviamente pues si el de pronto no esta escuchando lo que esta hablando otro compañero se distrae. Es lo único estar pendiente así de el para que trate de escuchar lo que se habla.

P. que dificultades ha visto usted más notorias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de Joaquín?

R. la única dificultad que yo le he visto es cuando trabajamos en grupos que el casi no se une al grupo de compañeritos... con algunos no con todos...

P. como cree usted que es el aprendizaje del niño sordo en el aula?

R. Hasta el momento es el único niño sordo que he tenido en mis grupos pero hasta el momento no he tenido dificultades con él en cuanto a eso, pienso yo, que es por las capacidades que él tiene, es que a el lo favorece mucho eso, además como el interés de el porque a el le encanta participar, se le ve esa buena voluntad y ese compromiso de el; Por eso creo es un aprendizaje totalmente normal.

P. Usted cree que un niño sordo tiene un nivel cognitivo igual o inferior al de el niño oyente?

R. yo creo que totalmente igual, normal como todos los niños, pienso que la sordera no tiene nada que ver con las capacidades, ósea un niño sordo igual que un niño oyente puede tener sus capacidades cognitivas o puede no tenerlas.

P. cual cree usted que es la dificultad de un niño sordo en el aula regular?

R. de pronto la metodología, si el niño tiene una dificultad auditiva y el profesor no tiene una buena metodología pues entonces el niño se va a quedar atrasado, para mí en su gran mayoría depende del maestro, de la forma en que este le enseñe al niño, la forma como se comunique para trasmitirle los conceptos. Todo esta en sus manos.

P. cree usted que existe alguna diferencia entre un niño sordo y un niño oyente?

R. no yo creo que ninguna... de pronto un niño sordo se torne hasta agresivo en ocasiones y que es con toda razón, todo el mundo ahí trabajando y sabiendo que es lo que esta haciendo y de pronto él sin poder captarlo.

P. Para usted el ambiente mas adecuado para la educación del niño sordo seria la escuela regular o especial?

R. yo pienso que para las maestras que tienen un niño sordo por primera vez debería ser con apoyo de una persona que este capacitada, pues porque lógicamente nosotras no estamos preparadas para ese tipo de dificultades, entonces yo pienso que si podría ser en aula regular pero con un apoyo grande.

P. Como le ha parecido la experiencia de tener a Joaquín en el grupo?

R. me parece que ha sido enriquecedora, que de todas las experiencias uno aprende y yo he aprendido tantas cosas del así como el de mí.

P. que opina usted de la integración?

R. Estoy totalmente de acuerdo, dentro de los consejos de clase he llegado a hablar del tema con los muchachos y gracias a eso ahora hemos comprendido que aunque Joaquín tenga una deficiencia auditiva esta no le impide para nada estar con ellos, jugar con ellos, trabajar con ellos, aprender con ellos y hasta irse muy superior.

ANEXO 3: TALLERES

TALLER No.	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	OBSERVACIONES

