

The background features several overlapping circles in shades of orange and red, along with thin orange lines that create a geometric pattern. The circles vary in size and opacity, creating a layered effect. The lines intersect to form triangular and other geometric shapes.

Aportes **para** **la alfabetización** **en Educación Especial**

Alumn@s ciegos y disminuid@s visuales.
Alumn@s sord@s e hipoacúsic@s.

Coordinación Nacional Modalidad Educación Especial. 2010

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA DE MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL
Lic. Ana Moyano

ÍNDICE

	Pag.
Objetivo de la propuesta	3
Marco Normativo.....	3
Marco Pedagógico.....	4
Alfabetización Inicial en Educación Especial	7
El desarrollo de competencias lingüísticas.....	7
El acceso a la lectura y la escritura de los alumnos y alumnas con Discapacidad.....	7
La educación de los niños y niñas ciegos	10
Niños ciegos y niños disminuidos visuales.....	10
Las instituciones y los actores implicados en el proceso de integración de niños ciegos.....	11
Escuelas accesibles para alumnos ciegos.....	15
Sugerencias para desarrollar configuraciones de apoyo.....	18
Las competencias lingüísticas.....	20
Orientaciones para la alfabetización inicial.....	22
Comprensión y producción oral.....	23
Lectura.....	26
Escritura.....	29
Propuestas didácticas para trabajar la narración con alumnos ciegos.....	30
La educación de los niños y niñas sordos	36
¿Sordos o hipoacúsicos?.....	36
Características de la comunidad sorda.....	37
Las instituciones educativas en el proceso de inclusión de los niños sordos.....	37
Escuelas accesibles para alumnos sordos.....	40
Sugerencias para desarrollar configuraciones de apoyo.....	42
Las competencias lingüísticas.....	43
Orientaciones para la alfabetización inicial.....	45
Comprensión y producción en LSA.....	47
Lectura.....	57
Escritura.....	67
El trabajo en torno a la narración en el primer ciclo.....	71
Propuestas didácticas para trabajar la narración en LSA.....	71
Palabras de cierre	76
Anexos	78
Anexo I – Direcciones útiles	78
Anexo II - Datos útiles.....	79
Anexo III – Bibliografía sobre lingüística de la lengua de señas argentina – LSA.....	80
Anexo IV - Bibliografía sobre la educación de niños ciegos.....	81
Anexo V – Características del código Braille.....	83

OBJETIVO DE LA PROPUESTA

Los actuales marcos normativos procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios de las políticas públicas favorables para la inclusión educativa. Asimismo, exigen repensar algunos problemas, revisar dispositivos y encuadres, aportando criterios y orientaciones.

En este sentido se ha considerado relevante iniciar una línea de trabajo que, tomando como base los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, favorezcan el acceso a los mismos de los alumnos con discapacidad.

El presente material propone articular el diseño universal y las configuraciones de apoyo, para dar cumplimiento al derecho a la educación de las personas con discapacidad

“Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos.”¹

MARCO NORMATIVO

“La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.” (LEN, art.42)

Esta definición de “modalidad” supera la concepción organizativa que la ubicaba como subsistema, área y/o régimen especial. El lugar que le otorga la LEN implica un trabajo compartido entre niveles y modalidades en el marco de un interjuego entre lo universal -lo que es común a todos- y las configuraciones de apoyo específicas que operan para la eliminación de las barreras de acceso a los bienes culturales.

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la ley establece que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (LEN, art. 11)

La República Argentina adhirió en mayo del año 2008 a la “Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad”, lo cual implica el compromiso de transitar hacia un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza y a lo largo de toda la vida.

Como Estado parte, nuestro país deben asegurar que:

¹ Plan de Educación Obligatoria- 2009

- a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación;
- b) accedan a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones en la comunidad en que vivan;
- c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) se preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva;
- e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La Convención adhiere al modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social.

Desde una perspectiva de derechos es particularmente relevante conocer la definición de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, primera convención del Siglo XXI, la cual señala en su artículo nº 1 que *“las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”*². En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos como, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.). Los gobiernos deben revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas y prevenir obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad, apuntado al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado.

El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas. Debe propiciarse la participación plena y en igualdad de condiciones en educación y en cada comunidad, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegas se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

El desafío consiste en formular las condiciones de una “escuela para todas y todos”. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos³.

MARCO PEDAGÓGICO

Durante el año 2009 se elaboró, con la participación de todas las jurisdicciones el documento *“Educación Especial, una modalidad del sistema educativo. Orientaciones 1”* con la finalidad de sistematizar orientaciones respecto de la modalidad y su proyección en el sistema educativo nacional. En las palabras introductorias el Ministro de Educación expresó: *“(…) La convocatoria desde el proceso de reflexión es clara; la educación especial debe pensarse en el marco de un contexto mayor, real y factible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza*

² ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

³ *Ibid.*

y haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo.”

Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios “normales” configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante.⁴

Por el contrario, el concepto *trayectoria educativa integral* hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa. Exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado; cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden. En ese sentido, la modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar *configuraciones de apoyo* que hagan posible el acceso al currículum, garantizando así, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.

“Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias. Sin dudas, esto sólo señala un punto de partida imprescindible. Nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias.

Procuramos establecer estrategias que aporten a la unidad del Sistema Educativo Nacional en el marco de la diversidad jurisdiccional y que reconozcan los variados caminos por todos recorridos. Por ello, dado que las distintas Provincias y la Ciudad de Buenos Aires cuentan con sus propios diseños curriculares, el abordaje de estos Núcleos en las escuelas se realizará según las formas particulares que en cada Jurisdicción se propongan.”⁵

Tal como se expresa en los NAP, *“(…) Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular.”*

“(…) Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra.”

El objetivo de la presente propuesta es enriquecer la caja de herramientas que dispone el docente en su tarea cotidiana para potenciar la práctica pedagógica.

Un material para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidades transitorias y/o permanentes, implica la búsqueda de la igualdad de derechos, modificando las condiciones pedagógicas que puedan operar como barreras, generando exclusiones.

⁴ Construcción colectiva de responsables de educación especial provinciales coordinada por el Lic. Daniel López a partir de Los relatos de vida. El retorno de lo biográfico. Buenos Aires. Argentina. Centro Editor de América Latina. BARBIERI, M; BRIONES, C; LACARRIEU, M; LAMONIER, I; LOZADA J y SMOLELENSKY, E (1992)

⁵ NAP- Carta a los docentes del Lic. Daniel Filmus

Los alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas especiales, comparten en su itinerario educativo los saberes validados en los diseños curriculares con los alumnos de todos los niveles de la educación.

En ese sentido, este proyecto aspira a mediar entre las especificidades del sujeto y lo común de los saberes prioritarios. La mediación involucra aportes, desde las áreas curriculares y desde los diversos modos de abordaje pedagógico específico. Las configuraciones de apoyo se asientan sobre esta articulación.

“DENOMINAMOS APOYOS A LAS REDES, RELACIONES, POSICIONES, INTERACCIONES ENTRE PERSONAS, GRUPOS O INSTITUCIONES QUE SE CONFORMAN PARA DETECTAR E IDENTIFICAR LAS BARRERAS AL APRENDIZAJE Y DESARROLLAN ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y COMUNITARIA. ESTOS APOYOS PROCURAN DISEÑAR, ORIENTAR, CONTRIBUIR A LA TOMA DE DECISIONES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES DEL SISTEMA, LAS INSTITUCIONES Y LOS EQUIPOS. ACOMPAÑAN CON ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD PARA DESEMPEÑARSE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y COMUNITARIO CON EL MENOR GRADO DE DEPENDENCIA Y EL MAYOR GRADO DE AUTONOMÍA POSIBLE.”⁶

En este sentido, la propuesta se inscribe en lo expresado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria que propone *políticas de fortalecimiento institucional*:

“Los desafíos se orientan a brindar a las instituciones condiciones para renovar sus proyectos políticos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno y la vida institucional, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe el trabajo docente y la organización de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos. Este acompañamiento apuesta al desarrollo de dispositivos de trabajo conjunto con las instituciones, espacios horizontales de cooperación entre las instituciones y entre las jurisdicciones, así como ampliar el horizonte del gobierno para la participación de otros sectores, ámbitos del gobierno y organizaciones de la sociedad que puedan contribuir con el desarrollo institucional.”

En este primer documento se ha jerarquizado la alfabetización inicial, articulando la propuesta de los NAP (como expresión de diseño universal) con las configuraciones de apoyo que se requieren para su abordaje, considerando las particularidades propias de la discapacidad visual, auditiva, neuromotora y mental.

⁶ Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina- Orientaciones 1

ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- En el siguiente texto se desarrollarán orientaciones para una propuesta alfabetizadora en el ámbito de la educación especial, basadas en los conceptos centrales formulados en los NAP y en los Cuadernos para el aula. Lengua, 1, 2, 3, cuya pertinencia reivindicamos desde la modalidad.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

En el cuaderno para el aula de Lengua N°1 se expresa que *todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela.*

“El conocimiento de la propia lengua (...) es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla en todas las comunidades humanas a partir de la interacción entre adultos, niños, mayores y pares.”

Sin embargo, cuando nos detenemos a reflexionar sobre los intercambios comunicativos que han tenido los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, aparecen ante nuestros ojos situaciones que merecen una atención más profunda. El caso de los niños y niñas sordos que crecen en ámbitos lingüísticos sonoros a los que no pueden acceder es claramente un ejemplo de la complejidad que trae aparejado el primer contacto con la lengua. No es tan evidente en el caso de los niños ciegos, o los niños con discapacidad mental o neuromotora quienes en muchas ocasiones son excluidos de participar en las conversaciones familiares, esta vez no por falta de una lengua común, sino por obstáculos en la relación intrafamiliar. Esto significa que no podemos suponer que cuando comienzan 1º año/grado, los chicos y las chicas con discapacidad han desarrollado satisfactoriamente su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos.

A través del tiempo, el concepto de alfabetización ha ido cambiando, nutriéndose de nuevos desarrollos tanto desde la lingüística como de la pedagogía. Del mismo modo, la mirada sobre las personas con discapacidad ha virado desde una concepción clínica hacia una social. Las personas con discapacidad han pasado de ser objeto de estudio para su “normalización” a ser partícipes de sus propios derechos. Esta perspectiva aplicada al campo de la educación, resulta en una fuerte apuesta en la centralidad de la enseñanza para los niños/as con discapacidad que exige repensar desde otros ángulos su acceso a la lengua escrita.

La escuela cumple una función predominante para estas poblaciones infantiles, **ya que será el docente, dentro del ámbito de una escuela accesible, quien favorezca en muchas ocasiones el desarrollo del lenguaje.** Para muchos chicos, la escuela representa el principal, si no el único, agente alfabetizador. Por eso, se insiste en la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro.

Es a partir de éstas y otras situaciones donde cobra sentido la construcción de estrategias de enseñanza y de configuraciones de apoyo que posibiliten el trabajo con el lenguaje, como condición de posibilidad para el acceso a la lengua escrita por parte de los alumnos con discapacidad, en el marco de la propuesta alfabetizadora expresada en los NAP.

EL ACCESO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON DISCAPACIDAD

En nuestra cultura letrada el aprendizaje de la lectura y la escritura es un logro importante para la vida ya que incide en la trayectoria escolar futura de alumnas y alumnos como así también en su desempeño como ciudadanos y ciudadanas.

Los diferentes formatos de acceso a la lengua escrita por el que transitan todos los niños y niñas - también aquellos con discapacidad - están vinculados directamente con las formas que adoptan sus primeros contactos con la lengua de su entorno, y con el desarrollo del lenguaje en un sentido más amplio.

La escritura es lenguaje, se usa para representar ideas y mantiene estrechas relaciones con la lengua que hablamos. Sin embargo, la lengua que hablamos no necesariamente coincide con aquella que escribimos, dado que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir se debe estar atento a las leyes específicas de construcción de lo escrito. Por otra parte, como creación cultural compleja, su aprendizaje requiere de una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo.

En el caso de los niños y niñas sordos, las competencias necesarias para acceder a la lengua escrita coinciden con aquellas planteadas para todos y todas. No obstante, al ser el español su segunda lengua, los procesos lingüísticos no son los mismos que los utilizados por los niños cuya primera lengua oral coincide con la lengua en su forma escrita. Los niños sordos escriben en español aquello que expresan en lengua de señas argentina (LSA).

La falta de visión en el caso de los niños ciegos, posee implicancias en el proceso de construcción de conceptos, ya que están privados de uno de los sentidos que provee información distal (la visión). Este particular acceso al mundo no sólo afecta la calidad y cantidad de información y la construcción de conceptualizaciones, sino también las interacciones con otros, lo que influye en el posterior acceso a la lengua escrita en su propio código -el Braille.

En el caso de los alumnos con discapacidad mental que presentan dificultades en la simbolización, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere del desarrollo de secuencias didácticas más minuciosas y de momentos de intervención individualizados que implican tiempos más prolongados de tarea.

En el caso de los niños y niñas con discapacidad neuromotora es preciso considerar los aspectos motrices propios de la escritura y la lectura. Existen diversos recursos tecnológicos que permiten que niños con dificultades motrices logren realizar los movimientos que se requieren para la elaboración de un producto escrito. El desarrollo de la motricidad fina es fundamental para el logro de este aprendizaje y, encontrándose la misma afectada muchas veces en este tipo de discapacidad, se hace necesario focalizar sobre la misma y las TIC'S existentes que puedan facilitar la accesibilidad.

En las escuelas de educación especial la enseñanza de la lengua escrita incluye, tal como se ha descrito para todas las escuelas:

- La promoción de la conciencia metalingüística (del lenguaje *per se*)
- La promoción de la conciencia fonológica (en el caso de los niños que puedan hacer uso de la audición para comunicarse y darse cuenta de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos)
- La comprensión del principio alfabético de nuestra escritura
- El desarrollo de la conciencia ortográfica.

El docente alfabetizador de educación especial es un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre éste y el sistema alfabético. Favorecerá, en este sentido, que sus alumnos⁷:

- Conversen en su lengua natural sobre lo que leen, que pidan lecturas, que recuerden historias.
- Se entusiasmen por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcla lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar.
- Participen asiduamente en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).

- Atiendan y comprendan los textos leídos o expresados en voz alta (sonora o en lengua de señas) por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
- Produzcan narraciones de experiencias personales, anécdotas familiares y descripciones, y valoren textos similares producidos por los compañeros.
- Renarran, con distintos propósitos, cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados por el docente y otros adultos.
- Escuchen, comprendan y disfruten de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales, aquellos que puedan hacerlo a través del sonido.
- Se familiaricen, en el caso de los niños sordos, con otros géneros poéticos que derivan del juego lingüístico con la lengua de señas y que no necesariamente tienen un correlato en las lenguas orales sonoras.
- Presten atención y comprendan consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de propuestas desarrolladas en el aula.

Los criterios de secuenciación para el acceso a la lengua escrita de los alumnos y alumnas con discapacidad tendrán en cuenta sus particularidades, para remover las barreras de distinta índole que se presentan en cada una de las situaciones.

Retomando las palabras de González⁸, en el marco de una propuesta alfabetizadora inclusiva es preciso contemplar, para todos los niños y las niñas, el diálogo y la conversación (en LSA en el caso de los sordos), la lectura de textos -especialmente cuentos- leídos por el docente, la lectura compartida de frases y textos acompañados de imágenes potentes - especialmente de libros-álbum- a cargo de los niños y las niñas, la consideración de los aspectos fónicos, (para aquellos que oyen), visuales, gestuales y táctiles que permitan comprender el principio alfabético o el código Braille y conformar un léxico mental de palabras/señas aprendidas, el dictado al docente y la escritura individual según las posibilidad de cada uno, con distintas herramientas y soportes (lápiz y papel o teclado y pantalla).

Esta propuesta intenta complementar y acompañar las iniciativas que tanto las instituciones escolares como los equipos técnicos de la modalidad en cada una de las jurisdicciones vienen desarrollando.

Presentaremos en los siguientes apartados estrategias específicas para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos, específicamente en el abordaje de la alfabetización inicial para los alumnos con discapacidad neuromotora, discapacidad mental, alumnos sordos e hipoacúsicos y alumnos ciegos y con baja visión.

La propuesta de los NAP supone un aporte en el modo de conceptualizar la alfabetización, y a su vez brinda herramientas prácticas de abordaje a esta tarea. El aporte de las configuraciones de

⁷ Extraído y adaptado de los NAP.

⁸ González, Silvia (2010) "Didáctica de la lengua e integración", en: *Desafíos de la escuela para una práctica inclusiva. Nivel Inicial y 1er. ciclo*, informe de investigación, Buenos Aires, E.N.S. Nº 1 en Lenguas Vivas "Pte. Roque Sáenz Peña",

apoyo que se desarrollarán en cada apartado de este documento ayudarán a armar una “caja de herramientas” que facilite a los docentes de las escuelas de educación especial (y a aquellos docentes de escuela de educación común que trabajen con alumnos con alguna discapacidad) el abordaje de la alfabetización inicial, entendiendo a la misma no como una adquisición natural, sino como un proceso profundamente social que implica el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CIEGOS.

El modelo de educación inclusiva permite ofrecer experiencias de atención a la diversidad. Se encuentra atravesado por el principio de equidad: *la igualdad de oportunidades no significa dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita*. Implica la modificación de la estructura, del funcionamiento y de las prácticas educativas. No se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian o se excluyen.

Dentro de un modelo inclusivo, la integración escolar es una estrategia dinámica y transformadora tanto de la organización como de la respuesta educativa. En el caso de propuestas de integración de niños ciegos, las modificaciones se encuentran en gran medida relacionadas con las adaptaciones de acceso al curriculum y las de contexto: apoyos, organización de la enseñanza e interacciones en el aula y en menor medida con los componentes relacionados con el acceso a los contenidos significativos.

Para llevar a cabo el proceso de integración escolar con niños ciegos, existen saberes comunes y saberes específicos, contenidos comunes y contenidos particulares, recursos generales disponibles, y recursos adaptados o diseñados. Un niño ciego recibe su educación en el contexto de la escuela de educación común y la de educación especial, aprende en ambas instituciones, establece relaciones socio-afectivas en ambos espacios, requiere la mediación de diferentes maestros, de educación común y de educación especial. Los acontecimientos escolares se suceden de manera simultánea. Se producen determinaciones recíprocas, ya que lo que sucede en una escuela impacta sobre lo que acontece en la otra. Las acciones son complementarias, concurrentes e interdependientes. Esta particular forma de acceder a los aprendizajes y lograr competencias curriculares requiere un interjuego permanente de las instituciones implicadas.

NIÑOS CIEGOS Y NIÑOS DISMINUIDOS VISUALES

Al hacer referencia a los niños con discapacidad visual se incluyen tanto a niños ciegos como disminuidos visuales. Se considera a una persona con discapacidad visual a quien manifiesta limitaciones en la agudeza visual, el campo visual o la visión del color. Estas características determinan una amplia gama de sujetos con diversas condiciones visuales.

Existe un alto porcentaje de niños con discapacidad visual que son disminuidos visuales, y que acceden al sistema de escritura convencional, requiriendo para ello apoyos adecuados: ayudas ópticas o no ópticas. Esta población responde a la modalidad de abordaje de los niños con visión normal.

En otros casos la condición visual es insuficiente para acceder a la escritura convencional aún utilizando macrotipos, por lo que se proponen procesos de alfabetización inicial utilizando el código de escritura braille.

Las definiciones de ceguera o disminución visual cobran una mayor relevancia al momento de definir las configuraciones de apoyo necesarias para que estos grupos de niños puedan participar en el ámbito escolar.

Realizaremos un recorte dirigido a desarrollar orientaciones para el acceso a la alfabetización de niños que utilizarán el código braille como soporte para el logro de la apropiación de la lengua escrita.

LAS INSTITUCIONES Y LOS ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS CIEGOS.

En el proceso de integración escolar de niños ciegos se articulan las acciones de las instituciones intervinientes: la escuela de educación especial, la escuela de educación común y la familia. Sostener la coherencia de un proyecto educativo compartido requiere de una relación dialógica. El desafío es lograr un conjunto de acciones que ofrezcan repuestas ajustadas a las diferentes variables. En un continuo proceso de intercambio y negociación.

Estas interacciones entre los actores y las instituciones deberán tener como eje la *comunicación* para crear sentidos y *capacidad creadora* para buscar o diseñar estrategias que respondan a un sujeto determinado. No existe una respuesta única para todos los niños con discapacidad visual, ni siquiera para el mismo niño, ya que las estrategias de abordaje se irán modificando, reformulando según el propio sujeto o la situación contextual, lo vayan señalando.

El proceso de escolaridad se va configurando con relación a *las características el niño y su contexto, pero también al nivel y ciclo en el que transite*. Se trata de trayectorias integrales, pero no lineales. Buscando un equilibrio dinámico, que no siempre es estable y que interpela permanentemente sobre los caminos a seguir.

Las decisiones conjuntas entre los actores e instituciones intervinientes implicarán modificaciones, reformulaciones, replanteos, nuevas decisiones en la construcción de diseños y desarrollos únicos con la centralidad puesta en el sujeto que aprende.

Para hacer posible que todos los niños de una determinada comunidad, con y sin discapacidad, aprendan juntos también debe ponerse el énfasis en el enseñante. En el caso de las propuestas de integración de niños ciegos es vital el convencimiento por parte de los docentes comunes con respecto a su protagonismo, al sentimiento y la certeza que un niño ciego puede aprender de situaciones escolares planteadas por él.

El docente común:

- Brindará un modelo de relación y de actitud hacia el niño ciego, que será percibido y tomado por todo el grupo.
- Realizará la planificación de las actividades, y de los recursos y la entrega de los mismos con anticipación a la maestra integradora, para que puedan ser adaptados al niño ciego y pueda de esa manera aprovechar la situación de aprendizaje como el resto de los niños.
- Participará en la toma de decisiones y en la evaluación.

El trayecto educativo y en la experiencia de escolaridad de un niño ciego en el servicio común y especial

Como veníamos expresando, cada propuesta de integración responderá a las particulares necesidades, circunstancias y posibilidades de las tres instituciones intervinientes. En el particular vínculo entre ellas (familia y escuela de educación común), escuela de educación especial, se crea un modelo único de integración para cada alumno, que se modifica en el tiempo según cada historia de vida.

Existen tantos modelos de integración como niños, pero plantearemos momentos predeterminados de manera general, con el objeto de visualizar un proceso.

El Diseño curricular común establece áreas como Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, entre otras. Las escuelas de ciegos ofrecen áreas curriculares específicas como Orientación y Movilidad, Braille, Tiflotecnología y Actividades de la vida diaria, entre otras.

Los acuerdos interinstitucionales determinarán en qué contexto educativo se llevarán a cabo dichas áreas. Esto no se produce de una manera taxativa o absoluta. Las áreas son interdependientes, se articulan, se establece entre ellas una trama que se constituirá en una de las condiciones necesarias para el logro de las competencias escolares y extraescolares.

Los acontecimientos ocurren simultáneamente pero podrán suceder de diversas maneras:

-Asistencia del niño a ambas instituciones, acordando cursar áreas comunes en la escuela de educación especial.

-Asistencia del niño a ambas instituciones, acordando cursar áreas específicas en la escuela de educación común.

-Asistencia a la escuela de educación común cursando solo las áreas comunes, y a la escuela de educación especial a cursar solamente las áreas específicas.

Por ejemplo:

-Los desplazamientos por los espacios significativos de la escuela de educación común requerirán el entrenamiento en el área de orientación y movilidad. Este entrenamiento podrá realizarse en ambos ámbitos.

-La enseñanza del Braille en primer año se encuentra íntimamente ligada a las Lengua, por lo que constituye un área única que necesariamente se cursará en ambas escuelas. Pero tendrá un especial protagonismo la escuela de educación especial con relación a la instrumentación en el código braille en el transcurso del primer ciclo.

-En el área de matemática el dominio de recursos y portadores de información numérica específicos, determinarán la necesidad de apoyo de la escuela de educación especial, al menos en el primer ciclo.

-Las tecnologías de la comunicación y la información podrán cursarse en la escuela de educación común o especial.

En todos los casos dependerá de los acuerdos realizados, que deberán incluir pautas de calificación, evaluación, acreditación y promoción.

Cuando un niño tiene una discapacidad visual declarada en edad temprana, necesitará la estimulación apropiada que pueda favorecer el desarrollo de los procesos evolutivos.

Una vez concluido su paso por la atención temprana de desarrollo infantil, al cumplir los tres años (aproximadamente) podrá ingresar a la escuela de educación especial de ciegos y disminuidos visuales: de la mano de sus padres, por derivación de otra institución, un servicio médico, un profesional particular. Los caminos a seguir son diversos. Se despliegan algunas posibilidades, una de ellas es la integración escolar.

En el **Nivel Inicial** se propone una estrategia que consiste en la concurrencia del niño a dos instituciones: el Jardín común y la escuela de educación especial.

El Jardín les proporciona un contexto particular, con un grupo numeroso de pares con visión, que pertenecen a su comunidad, que comparten modos de actuar, pensar, de un código propio de ese barrio en particular. Le brinda experiencias sistemáticas que estimulan y favorecen el desarrollo. En especial el nivel inicial posee rutinas sistemáticas y espacios fijos en los que se desarrollan las

diferentes actividades: momentos claramente identificables: parque, rincones, juego, merienda. Este encuadre otorga a un niño ciego posibilidades de anticipación de lo que viene, de espacios reconocibles y elementos familiares. Esta estabilidad y previsibilidad brinda seguridad, generando autonomía e iniciativa. Habilidades que en otros contextos menos sistemáticos o más cambiantes, no podrá encontrar. El nivel inicial les ofrece condiciones sociales, curriculares, didácticas, ambientales para el desarrollo de sus potencialidades.

La escuela de educación especial les proporciona un grupo de pares ciegos en el cual se promueve el sentido de identificación. Les brinda la instrumentación adecuada y específica en cuanto a técnicas, apoyos y recursos para acceder a los contenidos propios de la edad, teniendo en cuenta el tiempo y la modalidad particular de llegar a ellas.

La concurrencia del niño al jardín estará acompañada por un maestro integrador que asistirá de manera continua y regular el tiempo que el niño concurra. En principio podrán ser dos veces por semana. El resto de los días podrá asistir a la escuela de educación especial. En una primera instancia la presencia del niño será siempre acompañada por el docente integrador de educación especial, para poder lograr de manera progresiva la seguridad, independencia, incorporación de estrategias, tanto por parte del niño como de la docente de sala, que permitan al niño poder permanecer sin el integrador. En esta instancia o se disminuye el tiempo de asistencia del integrador, o se incrementa el tiempo de asistencia del alumno.

Una vez que el niño egresa del nivel inicial se replantea en equipo y con las instituciones intervinientes cuál será el ámbito más favorable para integrar al niño y que proyecto se ofrecerá. Pasamos, entonces, desde el nivel inicial al **Primer Ciclo de E.P.** Allí se dan los aprendizajes elementales de lectura, escritura y cálculo, que son la base de los que se adquirirán después. Las pautas madurativas de un niño ciego se corresponden con las de los niños con visión, pero existe una particularidad en sus tiempos, recursos, la modalidad y las áreas en las que se debe trabajar. Por ello es que si bien para éste período se propone una estrategia de integración, los requerimientos de la alfabetización braille y las particularidades en cuanto a la apropiación de los recursos, hacen que la escuela de educación especial tenga un mayor peso, tanto en la regularidad de asistencia como en la enseñanza de los contenidos curriculares. Durante este período se produce una importante intervención pedagógica, tanto de la escuela de educación especial, como del docente integrador en la escuela de educación común. Los niños asisten a las escuelas con un cronograma similar al planteado para el nivel inicial.

En el **Segundo Ciclo**, una vez afianzados los aspectos mencionados se invierte la carga horaria de asistencia, ampliando los períodos de concurrencia a la escuela de educación común y concurriendo en módulos de atención horaria a la escuela de educación especial. En ese ámbito cursara áreas curriculares específicas como tiflotecnología, orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, braille-estenografía.

Durante el **Nivel Secundario**, se irá disminuyendo progresivamente la asistencia de la maestra integradora y se modificará también su rol: asesoramiento y seguimiento general, fuera del salón de clases. Los alumnos cursarán las áreas del diseño único en la escuela de educación común, y podrán continuar asistiendo a áreas específicas en la escuela de educación especial.

Podemos concluir entonces que en el proceso de Integración Escolar, se realiza un profundo acompañamiento en el comienzo con una fuerte presencia de la escuela de educación especial y del maestro integrador y que posteriormente, en la medida en que se vayan cumpliendo los objetivos planteados basados en actitudes como: autonomía, iniciativa, seguridad, movilidad independiente, incorporación de contenidos curriculares, apropiación de recursos específicos de la discapacidad, se irá aumentando el tiempo de permanencia del alumno en la escuela de educación común y disminuyendo el tiempo de asistencia de la maestra integradora y de concurrencia del alumno a la escuela de educación especial.

Concebimos a la Integración como un proceso que va transformándose con el dinamismo particular de los individuos e instituciones que le dan vida.

El docente de apoyo para niñas y niños ciegos y disminuidos visuales

En apartados anteriores hacíamos referencia al dinamismo en los procesos de integración. El maestro integrador de niños ciegos posee un rol, una modalidad de desempeño que no es lineal ni estática, ya que debe acompañar a la variabilidad en el proceso mencionado.

-Conocimiento y preparación para asesorar a maestros, directivos, equipo, grupo de pares, padres, otro grupo de la institución integradora, sobre la discapacidad visual y el proceso de integración escolar dentro de un modelo inclusivo.

-Representar a la escuela de educación especial frente a otras instituciones.

-Participar de reuniones de seguimiento del caso aportando el criterio de la escuela de educación especial.

-Capacidad de resolución de situaciones problemáticas que surjan en forma espontánea durante el proceso de integración aportando creatividad e iniciativa para la resolución de dichos problemas.

-Capacidad de trabajar en equipo, de adaptación a diferentes ambientes y relaciones interpersonales.

-Poseer criterio para promover articulación con otros docentes especiales, no integradores, (ej: O y M, braille) para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario que se oriente hacia la atención integral del alumno ciego.

-Integrar desde una concepción más amplia que la de “integración escolar”, realizando una intervención más amplia, orientada hacia la comunidad escolar y social.

-Conocer características de la discapacidad visual, el proceso de aprendizaje de un alumno ciego y el modo de apropiación de los recursos específicos de la discapacidad, y cuales son necesarios en cada año.

-Adaptar recursos adecuados a los diferentes niveles, años y áreas curriculares.

-Ofrecer estrategias para que el niño pueda adquirir una movilidad autónoma, conocer los espacios, adquirir hábitos de autonomía y organización en los diferentes espacios escolares.

-Promover la participación mediando entre el niño ciego y las personas con quienes se irá vinculando y las situaciones de aprendizaje que se presenten.

-Definir y sostener su rol modificando su intervención, según se trate de una integración en nivel inicial, primaria o secundaria.

Tecnologías de la información y la comunicación – Tiflotecnología

Como siempre sucede con el conocimiento, cuando creemos tener algunas respuestas, surgen nuevas preguntas. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación nos hacen repensar no sólo las estrategias de intervención, sino el sentido mismo de la alfabetización.

El concepto de accesibilidad universal y diseño para todos nos remite al logro de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado.

En el caso de las tecnologías orientadas a las personas con discapacidad visual, este principio de accesibilidad ha ido evolucionando positivamente. En la actualidad se dispone de software denominados lectores de pantalla. Ej: Programa lector de pantalla: "Jaws", que permite que las personas ciegas utilicen una computadora convencional para escuchar e interpretar todo el entorno de Windows, acceder a la escucha instantánea de cualquier texto, producir material escrito con la devolución inmediata y simultánea, acceder a internet, etc.

El material en braille requiere un proceso de elaboración, tiempo, espacio, costo y esfuerzo tanto para producirlo como para leerlo. La tecnología informática permite el acceso a calidad y cantidad de información casi de manera inmediata.

Esta posibilidad nos hace reflexionar sobre la posición en la que queda el braille como sistema lectoescritor y de acceso a la información. Y con relación a los procesos de alfabetización de niños ciegos. Si iniciamos la alfabetización de niños ciegos con TICS, vamos a ofrecer un sistema de escritura, que seguirá siendo el sistema alfabético a través de la mediación de una computadora. Pero limitamos el acceso a la lectura, ya que los textos serán leídos por otro, en este caso el lector de pantalla. Privamos al niño ciego de la habilidad de una competencia lectora táctil propia, personal, íntima. Debe resignarse a "ser leído por otro". Aunque escuchar, comprender, interpretar, analizar, textos mediados por un lector de pantalla, también constituye una competencia lectora.

Si alfabetizamos a niños en braille en primer ciclo, y una vez logradas las competencias, a partir de segundo propiciamos el uso de netbooks con lectores de pantalla, esto facilitaría los aprendizajes, el acceso a la información instantánea sin mediadores. Entonces tendremos que *reconsiderar las competencias lectoras en braille de los niños de segundo ciclo, que posiblemente quedarán relegadas a situaciones de uso funcional del código* y reconsiderar las competencias necesarias para la escucha e interpretación de textos leídos por otros.

Seguramente estas preguntas también tengan lugar para la alfabetización de niños con visión. Pero en el caso de los niños ciegos, la habilitación en la incorporación de lectores de pantalla, eliminaría la lectura táctil, la utilización de esa modalidad sensorial. Dejando la lectura de personas ciegas relegada a la vía de acceso auditiva.

ESCUELAS ACCESIBLES PARA ALUMNOS CIEGOS

Accesibilidad: el entorno escolar

En un modelo inclusivo, el entorno debe ser facilitador de la participación de las personas con discapacidad. En el caso de los niños ciegos o disminuidos visuales, sus necesidades varían según las características del diagnóstico visual y sus consecuencias en el funcionamiento de cada uno. Frente a esa heterogeneidad de necesidades, deben diseñarse soluciones polivalentes, con el fin de garantizar entornos comunes, que hagan posible la convivencia de todos.

La relación con el medio es bidireccional: el contexto provee de información que posibilita a los niños dar respuestas adaptadas y adecuadas que le permitan actuar en él. Por lo general esa información se presenta visualmente, se hace necesario recurrir a otros mecanismos o modalidades sensoriales: táctil,

sonora, sensaciones propioceptivas, con la finalidad de obtener información del entorno y comunicarse con el mismo para interactuar en él.

“La señalización es una parte de la comunicación en la que se establecen las relaciones funcionales entre los signos de orientación en el espacio y los comportamientos de los individuos. Cumple la función de informar, prevenir y orientar y su importancia se acrecienta en la sociedad actual cada vez más compleja y dinámica, ya que influye en la seguridad de las personas.”⁹

Los espacios institucionales escolares deben diseñarse teniendo en cuenta factores fundamentales como: la seguridad, la posibilidad de desplazamientos autónomos, el acceso a la información del medio.

El edificio escolar de un niño ciego, no será el mismo que el de un niño con visión. La visión hace posible comprender de manera simultánea el aspecto, las relaciones espaciales, las dimensiones, los salones específicos según su función. En el caso de los niños ciegos el edificio se irá construyendo y completando en la medida en que pueda vivenciar los espacios. Seguramente en los primeros años estará formado por los recorridos significativos: desde el salón de clases al patio del recreo, al kiosco escolar, a los sanitarios, la biblioteca, el comedor. Progresivamente durante todo el transcurso de su permanencia en la escuela, se irá ampliando la noción, la comprensión y la construcción de la totalidad. Se hará referencia a algunos aspectos del entorno físico y los requerimientos para garantizar la construcción de espacios accesibles:

Zonas de acceso y circulación

Los recorridos pueden identificarse de diferentes maneras: a través de franjas señalizadoras en las paredes, a modo de paneles hápticos. A través de estas franjas guía los niños podrán desplazarse siguiendo la línea de las paredes.

Otra forma de señalar itinerarios son los pasos peatonales en el suelo, paralelos a la dirección de la marcha. Esto permitirá a los niños realizar recorridos más allá de la línea de la pared. Podrán atravesar grandes espacios y mantener la línea de dirección. Podrán percibirlos táctilmente con los pies, o mediante el tacto a distancia ofrecido por el bastón, o a través de sus posibilidades visuales.

Tanto los paneles hápticos como los pasos peatonales deben ser texturados, agradables al tacto, antideslizantes, con contraste cromático, y con buenas condiciones de iluminación.

Otra forma de crear líneas de desplazamiento es instalar luminarias alineadas a igual altura.

Estas adaptaciones permitirán no solo señalar zonas de circulación, sino también de acceso a áreas específicas: ubicar escaleras, rampas, zona de ascensores, sanitarios, puertas umbrales o ecalones, etc.

Mobiliario y objetos sobresalientes adosados a la pared

Existen en los entornos escolares elementos y objetos que pueden constituirse en barreras o en facilitadores de la seguridad, la orientación, los desplazamientos, la localización de espacios y la información del entorno.

Mobiliario: mesas, sillas, armarios: el diseño debe ser de línea sencilla: cantos redondeados, suaves, sin aristas, firmes. Es fundamental la estabilidad en relación a no cambiarlos de lugar, deben permanecer fijos. En el caso de realizar modificaciones es necesario anticipar o informar a los niños de los cambios producidos.

Objetos sobresalientes adosados a la pared: extintores, teléfonos públicos, estufas, estanterías, deben estar empotradas en ella o con paneles que las delimiten y que lleguen hasta el suelo, para ser detectados con el bastón.

⁹ Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual. Primera edición: Madrid, 2003. Equipo de elaboración de la guía (Técnicos de Rehabilitación de la ONCE): Rosa María Blanco Sanz, Laura Blanco Zárate, Soledad Luengo Jusdado, Gerardo Pastor Martínez, Manuel Rivero Coín, Rosario Rodríguez de Luengo y María Jesús Vicente Mosquete. Pág 203

Debería evitarse la utilización de muebles y objetos en líneas de desplazamiento. En el caso de tener que colocarlos en líneas de paso deberían situarse evitando los recorridos principales del edificio y todos alineados en una misma pared para dejar un lado del pasillo libre de obstáculos.

Ventanas y puertas: en el caso de las ventanas el sistema de apertura no debe invadir los espacios interiores. Para facilitar la localización de puertas el marco y o puerta debe contrastar con el color del entorno, con picaportes fácilmente localizables. Las mismas deberán permanecer cerradas o totalmente abiertas. No deben abrir hacia una zona de tránsito de personas.

Rotulación

La rotulación implica ofrecer una información determinada (números, nombres de diferentes áreas y dependencias) a través de la señalización en macrocaracteres contrastados, pictogramas, en escritura en sistema braille y sonora. Se trata de señales polivalentes: táctiles y/o auditivas y/o visuales.

Esta información debe estar disponible a la altura necesaria para acceder con las manos o con la condición visual limitada. Leer táctilmente constituye un sistema poco efectivo para acceder a la información en espacios amplios, por lo que debe reservarse para informaciones puntuales. Ej: señalar en la baranda de la escalera el piso en el que se ingresa, o puertas o picaportes con placa informativa rotulada. Los indicadores identificativos deben ser eficaces para esos fines. Debe incluirse solo la información esencial que no exija esfuerzos de localización, ni de atención, ni de interpretación. Un contexto escolar accesible facilitará la comprensión de relaciones espaciales en los ambientes, brindará información sobre la función y el uso de cada ambiente. Un medio excesivamente señalizado y sobrecargado no ofrece claves eficaces para que un niño con discapacidad transforme las señales en información que le permita tomar decisiones para accionar en él, y por otro lado impacta negativamente y es un factor distractor para todos los que conviven en él.

De esta manera los niños podrán planificar rutas o recorridos, y desplazarse por ellos guiados por soportes, anticipadores y pistas contextuales. Logrando una autonomía progresiva, y un protagonismo en la toma de decisiones sobre qué hacer, a que lugares dirigirse, cuándo y cómo hacerlo.

Orientación y movilidad

El entrenamiento de los niños ciegos en el *área de orientación y movilidad* y la sensibilización e información a pares y docentes de cómo guiar a personas ciegas, a través de técnicas de guía vidente, son también factores determinantes de las posibilidades de acceso al medio físico.

La orientación es el proceso por el cual las personas utilizan información sensorial para establecer y mantener su posición en el medio ambiente. La movilidad es el proceso de desplazamiento seguro, eficiente, económico y elegante en el entorno. La meta fundamental de la enseñanza de la *orientación y movilidad* es que las personas discapacitadas visuales puedan desplazarse en cualquier medio con la mayor independencia posible.

La adquisición de las numerosas destrezas y habilidades que involucra orientarse en el espacio y desplazarse con seguridad y eficiencia hacia el objeto o destino elegido, es un proceso que se inicia en la infancia. El ámbito escolar es uno de los espacios posibles para que los niños ciegos puedan acceder a dicho entrenamiento, en contextos reales, funcionales y significativos.

Accesibilidad: el entorno áulico

Existen situaciones cotidianas y aspectos concretos de la dinámica escolar que requieren adaptaciones para favorecer la intervención docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos ciegos, y propiciar la iniciativa, el desenvolvimiento autónomo y facilitar el desempeño general del alumno para acceder al currículum.

La intervención docente

- El docente debe emplear en la medida de las posibilidades un lenguaje descriptivo, ya que el alumno ciego no puede apoyarse en el material visual que es utilizado para el resto de la clase.
- Algunas explicaciones dadas en forma general al grupo, requerirán de una explicación personalizada en el plano gráfico cercano, en el caso de los alumnos ciegos. Esto dependerá de los contenidos del cuerpo disciplinar y de la índole de cada área.

- En las explicaciones al grupo, el docente debe procurar situarse cerca del alumno para facilitar el acceso por vía auditiva del desarrollo de la clase.
- Proporcionar información utilizando diferentes canales: auditivo, táctil, motor, gustativo, olfativo, que permitan compensar la falta de visión
- Se deberá entregar el material de estudio con la suficiente anticipación para que el alumno pueda acceder a las grabaciones o las copias en braille.

Con relación a la presentación de material de estudio: uso de materiales auxiliares

- Textos de estudio, libros escolares, lecturas, carteles, equipos de números y letras, etc escritos en braille.
- Presentación de textos escritos seleccionados con los contenidos y/o conceptos teóricos más importantes.
- Mapas, dibujos, esquemas y cuadros son de difícil interpretación. En las adaptaciones en relieve -ya sea en escritura braille o con texturas- deben omitirse los detalles y simplificarse al máximo posible los datos y el grado de complejidad.
- El material que utiliza el alumno ciego debe permanecer en el mismo lugar y perfectamente ordenado, para facilitar su localización.

Con relación a la lectura y escritura de textos y resolución de actividades:

- Se debe tener en cuenta que el alumno ciego tarda más en realizar los ejercicios o actividades por lo que deberá proporcionarle más tiempo para la ejecución. Haciéndose necesaria la disminución cuantitativa de actividades y/o ejercitaciones.

Con relación al uso de la tecnología:

- El audiotexto es un mediador valioso tanto para estudiar, como para realizar un registro de las clases. El uso de grabaciones es un medio apropiado para el estudio, ya que favorece el manejo del tiempo que el alumno emplea en sus tareas, y facilita el acceso inmediato a los textos:
- Utilizar grabaciones del material de estudio: libros, fotocopias.
- Grabar las clases, y luego utilizar las grabaciones como material de estudio. Esto constituye una manera sencilla y rápida de tomar apuntes.
- Textos de estudio o trabajos prácticos entregados por los docentes en cd para que el alumno pueda leerlos (escucharlos con lector de pantalla)
- Estrategias de presentación de trabajos que faciliten la producción del texto por parte del alumno: escribir los trabajos prácticos en la computadora y entregarlos en cd o impresos al profesor, para su corrección.

Tanto en lo referente a la accesibilidad al entorno físico como a la apropiación de los contenidos escolares, se trata de soluciones sencillas, que no requieren modificar sustancialmente ni la estructura ni la metodología, sino más bien incorporar apoyos y modificar actitudes en la cultura institucional.

SUGERENCIAS PARA DESARROLLAR CONFIGURACIONES DE APOYO DESTINADAS A PROMOVER LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CIEGOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y COMUNITARIO.

- *Atención y seguimiento:* estos aspectos implican la valoración de las necesidades educativas, los tiempos, espacios, roles, objetivos, evaluación, que constituyen aspectos que hacen a la trayectoria formativa integral de la escolaridad de los niños con discapacidad visual. La particular trayectoria educativa de estos alumnos se realiza en ambas escuelas: común y

especial, en forma sucesiva o simultánea. Por lo tanto requiere la participación activa y la corresponsabilidad de ambas instituciones.

- Asesoramiento y orientación: sobre cuáles son las particularidades del proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad visual. Brindando sugerencias y estrategias efectivas. Además de asesorar sobre el sentido de la incorporación de las áreas curriculares específicas: Baja Visión, Orientación y Movilidad, Braille, Actividades de la vida diaria, TICs. Estos aspectos tienen como objetivo favorecer la intervención del docente común en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos con ceguera.
- *Capacitación y formación docente:* se trata de diferentes instancias, por un lado hacia los docentes comunes de todos los niveles: inicial, primaria, secundaria, donde concurren alumnos ciegos y disminuidos visuales con proyectos de integración. Y por otro lado se hace imprescindible la formación en tecnologías de la información y la comunicación hacia los docentes de educación especial,
- *Sensibilización:* realizar acciones de información y sensibilización en la comunidad educativa sobre las particularidades del proceso de integración de alumnos con discapacidad visual. Esto implica intervenciones directas con los diferentes actores que la conforman: niños, padres, docentes, directivos, auxiliares, etc. Considerando que los ambientes inclusivos se planifican, las acciones serán directas con cada uno de los actores y espacios institucionales: talleres de guía vidente sobre cómo ayudar a personas ciegas, cursos de braille dirigidos a niños, participación del docente integrador en reuniones de padres, adaptación e incorporación de elementos en la biblioteca escolar con el fin de facilitar la participación de los niños con discapacidad visual, orientación a auxiliares sobre aspectos relacionados con el comedor escolar.
- *Trabajo con las familias:* es fundamental la orientación, y el acompañamiento al núcleo familiar: padres, hermanos, tanto sobre los procesos de aprendizaje, la escritura braille, como los desplazamientos, el uso del bastón y sus técnicas, las actividades de la vida diaria en las que puede participar el niño con discapacidad visual.
- *Cooperación y acción coordinada:* implica la conformación de redes entre instituciones que prestan servicios a personas con discapacidad: ya sea programas deportivos en los que se desarrollen deportes dirigidos a personas con discapacidad visual como torball, como otras destinadas a *la provisión de recursos para la accesibilidad:* instituciones proveedoras de recursos tiflotecnológicos: recursos diseñados especialmente como equipos de geometría y de matemática, hojas braille, relojes parlantes, pelotas sonoras, bastones, recursos de escritura braille, así como otras instituciones proveedoras de material bibliográfico: textos en formato audio texto o escritos en braille, o de otros servicios: apoyo escolar, cursos de capacitación laboral, etc.

LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Aún antes de comenzar a dominar lengua escrita en su propio código -el braille- un niño ciego construye competencias de comprensión y producción oral, ya que se encuentra inmerso en una cultura verbal. Tiene capacidad de escucha y relativa interpretación de lo que sucede en su entorno. El desarrollo de competencias comunicativas en los niños ciegos estará determinado por el modo particular de acceso al conocimiento del mundo, y las consecuencias de esa modalidad sensorial en la *construcción de conceptos, en la ampliación del léxico y en las interacciones sociales.*

...”el niño ciego puede tener dificultades para asociar palabras a sus experiencias de tipo táctil o auditivo. Algo así como si el lenguaje necesario para describir sus propias percepciones no solamente aparece pocas veces en el discurso de las personas que lo rodean sino que no se cae en la cuenta de estas vías de información”¹⁰ El niño ciego también se encuentra inmerso en una cultura visual. La falta de visión posee implicancias en el proceso de construcción de conceptos. El niño ciego se encuentra privado de uno de los sentidos que provee de información distal, de una forma específica de acceso y selección de información. Las vías de acceso estarán dadas por los sentidos del tacto, de manera proximal, y el olfato y oído, como sentidos que proveen información distal. Si bien las mencionadas modalidades sensoriales pueden proveerlo de datos del mundo, sabemos que los sentidos no se compensan, sino que son complementarios. Acceder sensorialmente a los datos externos del entorno, no significa comprenderlos, integrarlos, interpretarlos.

En el mundo no solo existen objetos y personas, (a las que un niño podría eventualmente tener acceso directo) sino también sucesos, acontecimientos, situaciones sociales, que dado el carácter proximal del tacto, requieren de la intervención de las otras modalidades sensoriales. La información que percibimos a través de sentido del oído -así como a través de la visión- es de carácter global y simultáneo. Cuando un niño ciego percibe datos por vía auditiva, tendrá dificultades para organizar secuencias, dar sentido de causalidad, unir acontecimientos, limitando la construcción de conceptos.

Escuchar una puerta que se cierra violentamente, la súbita frenada de un vehículo, o personas gritando, son sucesos que llegan a él sin la necesaria anticipación, sin la coherencia de hechos que tienen una causa y un efecto, sin la posibilidad de construir una sucesión temporal, de organizar esa información de manera coherente.

Los datos recibidos por esa vía son de difícil interpretación. La simultaneidad en la percepción de los sonidos obliga al niño ciego a realizar esfuerzos para comprender y actuar en consecuencia.

El lenguaje se constituye en una vía indispensable para la comprensión e interpretación de la realidad. Un niño ciego podrá tener un buen funcionamiento verbal, incorporando vocabulario en un nivel léxico, pero requerirá de mediación para ser capaz de asociar las palabras y expresiones con sus experiencias auditivas y táctiles, logrando la representación mental y los conceptos de las mismas.

Las consecuencias del particular acceso al mundo no solo están relacionadas con la menor calidad y cantidad de información, o la construcción de conceptualizaciones, sino que también afecta las interacciones con otros.

La visión también facilita los intercambios sociales. La falta de visión trae como consecuencia la imposibilidad de percibir los estímulos sociales: gestualidad, forma en que las personas establecen vínculos, el dinamismo del feedback en la comunicación cuando se encuentra mediada por la visión.

Lo anteriormente mencionado genera en los niños ciegos dificultades en las habilidades comunicativas funcionales: turnos y roles en una situación comunicativa, monólogos, falta de

¹⁰ Peraita, H. 1992. Representación de categorías naturales en niños ciegos. Editorial Trotta. pag 19.

interpretación de la perspectiva del otro. La variedad y el alcance de las experiencias son acotadas. Se produce entonces un limitado interés por el mundo exterior. El niño ciego depende de la iniciativa de otro.

La intervención deberá orientarse a ofrecer variedad de experiencias, cantidad y calidad de información, cotejar la articulación significativa entre el nivel léxico y el nivel conceptual, aspectos que posibilitarán el desarrollo intelectual y emocional.

El origen del sistema de lectura y escritura alfabético y su relación con el código braille.

Hace más de 5000 años aparecieron los primeros textos de los que se tienen constancia. En un largo proceso histórico se han ido desarrollando los diferentes sistemas de lectura y escritura. Si bien los sistemas de lectura y escritura son diversos, sus propósitos pueden considerarse universales.

Dentro de los sistemas de escritura fonográficos encontramos los sistemas silábicos y alfabéticos. Entre éstos últimos encontramos a *nuestro sistema alfabético de lectura y escritura, el español*, junto con el italiano e inglés, entre otros.

En el caso de la historia de los códigos de escritura destinados a personas ciegas, su perspectiva histórica es bastante más breve. Si bien han existido códigos de diversa índole – algunos datan del siglo IV en Egipto, otros fueron construidos durante los años 1700 y 1800 - finalmente alrededor de 1880 el código de escritura braille se impone y se establece como universal (teniendo la propiedad de adaptarse a las particularidades de los diferentes sistemas de escritura).

Hace solo trescientos años que las personas ciegas pueden producir escritura y leer. Hace más de cinco mil años que lo hace el resto de la humanidad. Es una considerable diferencia.

Sin embargo, se hace necesario aclarar que *el sistema de lectura y escritura es el mismo, tanto para personas que ven como para personas ciegas y que el braille se constituye en un código de transcripción alternativo a ese sistema.*

Comprender esta diferencia es fundamental a la hora de reflexionar sobre la modalidad de abordaje. *La centralidad de la enseñanza estará dirigida a la construcción de competencias comunicativas y de la apropiación del sistema alfabético, a través del código braille como un mediador.*

ORIENTACIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

El acceso a la lectura y la escritura

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios expresan claramente los sentidos y fundamentos de la alfabetización inicial en la escuela. El sistema de lectura y escritura y el proceso de alfabetización es el mismo tanto para niños ciegos como para niños con vista. Ambos realizan un proceso similar de apropiación al tratar de comprender el sentido de la lectura y escritura.

Pretendemos valorar otros aspectos específicos: los niños ciegos utilizan una vía de acceso diferente: el tacto, un recurso diferente: máquina de escritura Braille o una pizarra Braille, y un código particular con signos: el Braille.

Se considera al Braille como un código, pero no se proponen estrategias didácticas para enseñarlo como tal. Se puede definir entonces como un *código de transcripción alternativo, basado en el sistema de lectura y escritura alfabético*. Sin la existencia del sistema alfabético como sistema de representación del lenguaje no hubiera sido posible la creación del código braille o cualquier otro código, como por ejemplo, el Morse.

El Braille será considerado entonces, como un elemento de configuración física particular utilizado por los niños ciegos para acceder al sistema alfabético.

Como se trata básicamente de la apropiación del sistema de lectura y escritura, se establece la necesidad de integrar y la inconveniencia de concebir en forma aislada las áreas de Lengua y Braille.

Con relación a la metodología, tradicionalmente la enseñanza de la lectura y la escritura braille ha estado dominada por un enfoque perceptivo táctil, estableciendo programas secuenciados basados en aspectos técnicos del código, basados exclusivamente en las características del código.

Esos métodos tradicionales de alfabetización dirigidos a niños ciegos consideran al braille un código, pero no establecen relaciones entre ese código y el sistema alfabético. Es decir que organizan la secuencia didáctica en función de las características de las configuraciones o símbolos.

Las particularidades anteriormente mencionadas nos hacen pensar que este objeto de conocimiento que es la lectura y la escritura, se hace más complejo como objeto, cuando un niño debe apropiarse de él a través del braille, ya que, como código, también tiene reglas propias.

Es justamente allí donde cobra sentido el lugar de la escuela y la intervención docente: en proponer estrategias de alfabetización orientadas a lograr una síntesis significativa entre el sistema de lectura y escritura y el código braille.

Se hace necesario entonces focalizar sobre las particularidades de los procesos de aprendizaje de los niños ciegos y sobre los sujetos y los sentidos de nuestras intervenciones educativas con el fin de evaluar la tensión entre las necesidades educativas y las barreras en el aprendizaje y organizar respuestas pedagógicas adecuadas.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios -NAP- en el área de lengua y la alfabetización de niños ciegos.

Las propuestas pedagógicas relacionadas con la alfabetización inicial para cualquier niño, también son pertinentes para el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a niños ciegos.

Se plantea un acercamiento a los ejes expresados en los NAP: **comprensión y producción oral, lectura y escritura**, que permita reconocer y comprender las modalidades de abordaje similares, los

puntos de encuentro, las estrategias de intervención comunes relacionadas con la alfabetización tanto de niños que ven como de niños ciegos.

Se desarrollarán además aspectos específicos relacionados con la intervención docente, las secuencias didácticas, la presentación de recursos y los recorridos propios que refieren a las particularidades de acceso de los niños ciegos a la lengua escrita.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

Los saberes que se ponen en juego

La comprensión y producción oral refieren a la capacidad que deben adquirir los niños ciegos de participar en situaciones de intercambio, conversación, diálogo, escucha, y desarrollar competencias comunicativas. El carácter de la comunicación oral en los intercambios humanos no solo es necesario, sino imprescindible en el caso de los niños ciegos, ya que los mismos no solo facilitan la comprensión del mundo, sino que la hacen posible.

Podría considerarse un proceso sencillo ya que el lenguaje para las personas ciegas es una de las vías más significativas de acceso al conocimiento del mundo. Un niño ciego cuenta con el canal auditivo-verbal para acceder a la información y a la comunicación y construye competencias de comprensión y producción oral, ya que se encuentra inmerso en una cultura verbal.

El mundo se encuentra plagado de sonidos, ruidos, palabras, expresiones: en su hogar, en la calle, en la televisión, en la escuela, etc. Pero como mencionábamos en el apartado anterior, al tratarse de niños ciegos, el hecho de escuchar y hablar no implica necesariamente comprender o conocer.

La escuela constituye un espacio privilegiado que le proporcionará al niño ciego múltiples situaciones de intercambio oral con pares y docentes. Es, además, el ámbito en el que se planifican intervenciones sistemáticas para “otorgar sentido”, “dar significado” a todo aquello que sucede y cuya interpretación pueda verse limitada o empobrecida por la falta de visión.

Las situaciones didácticas propuestas para desarrollar competencias comunicativas promueven experiencias de interacción en un marco de situaciones reales de comunicación y usos relevantes de la lengua. Nos comunicamos con múltiples sentidos: para contar a otros, para dar o solicitar información, para recibir instrucciones, para recordar, para expresar nuestro pensamiento y nuestras emociones, etc.

El espacio vital de un niño ciego pequeño se limita a aquel que le ofrece su experiencia proximal. Las múltiples actividades y experiencias provistas en el marco de una situación educativa harán posible ampliar y enriquecer ese mundo.

Propuestas para la enseñanza

El desarrollo de la oralidad requiere propuestas específicas de enseñanza tanto para los niños con visión como para los niños ciegos. Venimos haciendo referencia a la sensorialidad; a la particular experiencia que implica acceder, conocer y actuar en el mundo careciendo del canal visual de información. Al tratarse de niños ciegos, se hace necesario estimular el desarrollo de competencias comunicativas con sentido, la incorporación de léxico y de conceptos fundados en experiencias concretas, que resulten no solo funcionales o instrumentales, sino también lúdicas, y que respondan a otras modalidades sensoriales para que no queden limitadas a la palabra y a la escucha.

A continuación se desplegarán distintas propuestas de actividades teniendo presente lo expresado en los apartados anteriores.

Propuestas relativas a la construcción de la experiencia y el conocimiento del mundo

-Las experiencias directas:

Todos los niños participan de experiencias directas en forma natural y espontánea. De los acontecimientos cotidianos y las situaciones vividas reciben información de los objetos del entorno, los sucesos, las secuencias de acciones, la causalidad.

La experiencia directa de un niño ciego se encuentra empobrecida por la carencia de uno de los canales de información distal, que es la visión. El mundo del niño ciego es el mundo cercano, aquel al que llega con sus propias manos. El resto debe ser provisto a través de la información verbal, o el acercamiento de los objetos al niño o viceversa.

Pueden proponerse sencillas experiencias directas, relacionadas con el mundo más próximo: los ambientes de la casa de un niño ciego, por ejemplo, constituyen un universo a descubrir. Los espacios obvios aparentemente conocidos por los niños, ya que los vivencian todos los días –como es el caso de su propio hogar, o el colectivo que utiliza para ir todos los días a la escuela- se convierten en ámbitos desconocidos cuando se les propone recorrerlos y experimentar en situaciones sistemáticas de exploración.

Se trata de indagar y descubrir los elementos que se encuentran en la cocina, el dormitorio o el baño de la propia casa, compararlos con los que se encuentran en las casas de sus compañeros, explorar esos espacios, enriquecer la información con objetos que se encuentren en ellos y a los cuales se pueda acceder a través de experiencias reales y concretas: la funcionalidad, la estructura, las características, los componentes, la organización de los mismos, la causa y el efecto, las consecuencias de las acciones realizadas en ellos.

Es interesante explorar, por ejemplo, un medio de transporte como el colectivo, en todas sus dimensiones: recorrer el espacio interior y exterior, ingresar por una puerta y bajar por otra, conocer la disposición de los asientos, tocar, relacionar y comprender la causalidad de los sonidos: moneda - máquina, timbre - puerta, volante-bocina y registrar la secuencia de movimientos que requiere determinada acción.

Todo aquello que otros niños logran integrar y comprender de manera global, simultánea e inmediata, un niño ciego lo logra de manera analítica, sucesiva y secuencial, mediado no solo por la experiencia concreta sino también por el lenguaje. La intervención docente posibilitará construir sentidos, dar coherencia a esas experiencias fragmentadas, desarticuladas, parciales, que constituyen el mundo de un niño ciego.

El docente podrá indagar en la información previa que el niño maneja, además de guiar, acompañar, verbalizar, relacionar, estimular la exploración táctil, provocar el descubrimiento, establecer comparaciones, semejanzas y diferencias, con la nueva información. Estas intervenciones harán posible integrar las partes aprendidas en forma separada y encontrar coherencia en los sucesos que aparentemente no tienen relación.

Estas experiencias de volver a lo obvio para re-conocerlo de manera guiada, para reconstruirlo, propician la construcción de conceptos, acercando el nivel léxico al nivel conceptual y ampliando los esquemas que permitirán integrar nuevos conocimientos que los niños podrán transferir y generalizar. Serán conceptos facilitadores y anticipadores de otros, que se constituirán en bases para futuros aprendizajes.

Propuestas vinculadas con la narración

Proponemos la construcción de una biblioteca tridimensional para el aula.

Biblioteca de “Cajas – Cuento”:

El desarrollo de las competencias comunicativas no se relaciona simplemente con aspectos funcionales o utilitarios de la lengua hablada, sino que el campo del conocimiento escolar se amplía progresivamente a otros ámbitos, como el de la literatura.

Se trata de construir una biblioteca tridimensional, compuesta por cajas que contengan elementos representativos de personajes, objetos, situaciones o ámbitos en donde se desarrolla la acción de un relato (cualquier tipo de recurso disponible, adaptado o diseñado es válido: juguetes, cotillón, objetos reales, etc).

Esta estrategia permite acceder a los relatos o las narraciones con un soporte concreto que funciona como objeto mediador y que promueve el desarrollo de la función simbólica y constituye un sistema de representación: son imágenes táctiles que representan algo, enriqueciendo otro sistema de representación que es el lenguaje, tanto en el nivel conceptual o semántico, como en el nivel léxico.

El niño podrá reconocer personajes, o remitirse a diferentes ambientes: una casa, un castillo, un bosque, o a diversas situaciones: una fiesta, un juego. Estas clave-objeto posibilitan recordar, anticipar acontecimientos, renarrar, relacionar personajes, desarrollar una secuencia de acciones, organizar en el tiempo, inventar otras historias posibles.

Se trata de recursos *inclusivos, interactivos y multisensoriales*. Serán inclusivos en la medida en que pueden ser compartidos y utilizados por cualquier niño, reconocibles, atractivos y significativos para los niños con vista, pero que además respondan a las particularidades necesidades de los niños ciegos. Serán multisensoriales e interactivos en la medida en que permitan a los niños explorar, descubrir, encontrar, abrir, cerrar, abrochar, desatar, tocar, oler, escuchar y sentir, aspectos que resultan atractivos ya que estimulan los sentidos a partir de los cuales un niño ciego aprende. Además, permitirá a los niños desarrollar aspectos relacionados con los prerrequisitos para la lectura braille: coordinación bi manual, independencia digital, destreza manipulativa, sensibilidad táctil y desarrollo del gesto lector.

La posibilidad de acceder a una biblioteca tridimensional promueve además posibilidades de autonomía e iniciativa. Aún antes de leer braille, los niños ciegos podrán dirigirse a la misma, seleccionar un ejemplar, leerlo a través de las imágenes táctiles, tanto para sí mismo, como para otros, de la misma manera que un niño con vista disfruta de las imágenes dibujadas.

El docente podrá presentar las cajas cuento de diversa manera, acorde a los propósitos de su clase y a las características del grupo:

- Presentar los elementos previamente para anticipar posibles personajes o situaciones.
- Presentarlos de manera simultánea, en el mismo momento en que el relato se va desarrollando.
- Presentarlas al final del relato, para recordar, renarrar, reconstruir.

La caja cuento incluirá el texto escrito tanto en Braille como en escritura convencional, lo que posibilitará a los niños aproximarse al sistema de representación escrito.

LECTURA

Los saberes que se ponen en juego

Las orientaciones propuestas por los NAP con relación a la lectura son absolutamente viables y pertinentes para los niños ciegos.

El sistema de escritura se origina en la producción intencional de marcas, que se organizan en un sistema relacionado con el sistema de la lengua. Los niños no solo son productores de marcas, sino que se enfrentan a marcas que otros han producido. La interacción con los otros, usuarios, lectores, intérpretes, informantes, ejecutores del hecho de leer y escribir es lo que anima y promueve en el niño el interés en ser parte de la cultura de lo escrito.

La cultura ha construido portadores, mediadores de marcas; portadores de textos diversos en su estructura física, su nombre y sus funciones: libros, envases, diarios, recetas, documentos, carteles, propagandas, etc. El hecho que este objeto se encuentre presente de diferentes modos en su entorno cotidiano, es lo que posibilita que el niño realice esfuerzos activos por conocer.

Un proceso de comunicación supone un código compartido: la mamá de un niño ciego no realiza la lista del supermercado en braille, su hermano mayor no lo puede ayudar a hacer la tarea, su papá no lee cuentos en braille, no tiene acceso a carteles, revistas, invitaciones de cumpleaños en braille, etc. ¿Cómo interesar a un niño ciego en ser parte de la cultura de lo escrito, si la escritura convencional no tiene para él marcas significativas?

Aún en un contexto familiar y social en donde la cultura escrita circule con naturalidad, y el niño pueda valorarla como un objeto cultural y simbólico, va a carecer de sus propias marcas: configuraciones de puntos en relieve que se pueden tocar.

Por otra parte, no solo se juegan las propias marcas en este proceso, sino también la modalidad sensorial de acceso a ellas y a la lectura braille. El sentido háptico es un vehículo que aporta información para desarrollar procesos cognitivos, entre ellos el de acceso a la lectura. Este sentido, también denominado tacto-activo requiere de un contacto físico directo y de un proceso de aprendizaje para que los niños reconozcan formas, texturas, temperaturas, peso, etc., posibilitando la creación de imágenes táctiles a las que los niños asignarán un valor simbólico (siempre mediadas por el lenguaje) lo que facilitará a largo plazo la interpretación de mapas, gráficos en relieve, y otras imágenes.

Con relación a la lectura táctil y la modalidad háptica, es necesario intervenir y sistematizar la decodificación de las configuraciones, como *un aspecto más en el proceso de alfabetización, y no como el único*. El sistema sensorial recoge esa información - la configuración que forma cada letra - en forma lenta, fragmentada y secuencial. La percepción analítica de una letra supone la percepción global de un conjunto de puntos ordenados espacialmente.

El código Braille y el sentido háptico son dispositivos que se ponen en juego en el proceso de lectura Braille.

Propuestas para la enseñanza

Un encuentro con los libros

Frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura.

La lectura y escritura convencional sin duda forman parte de la vida cotidiana del niño ciego, ya que son utilizadas por su familia en la búsqueda de información, en el envío de mensajes, etc. Estos niños conviven con las funciones y con los portadores de textos, al igual que cualquier otro niño.

Dichos portadores poseen diferentes soportes, a los que el niño ciego percibe como objetos diferentes: un cuaderno, un diario, una revista, una enciclopedia, un ticket de supermercado, un catálogo, etc. (esto está expresado en la página anterior). El acceso a esos soportes está dado por diferentes modalidades sensoriales: huelen diferente, suenan distinto si se sacuden o arrugan, pesan, son lisos o suaves o se perciben táctilmente con diferentes texturas. El niño ciego posee información sobre los sentidos o contenidos de dichos portadores, pero de manera limitada, fragmentada y ocasional, bastante alejada de la anticipación que pueda hacer del mismo portador un niño con visión.

Al ingreso a la escuela los niños ciegos generalmente traen ese conocimiento previo, que se enriquece con la información sobre el sistema alfabético de lectura y escritura y con las características específicas del braille, comenzando así a relacionarse con su propia forma de acceder al proceso de alfabetización.

En la actualidad, los portadores convencionales (ya sean libros escolares, académicos, de literatura) poseen formatos y gráficas que los convierten en objetos atractivos y motivantes: diseños, colores, tipografía, variedad de letras, gráficos, imágenes, fotos, características del papel, encuadernación, etc., elementos que hacen hincapié en aspectos sensoriales visuales.

En este sentido, la producción de libros en braille suele ser limitada ya que los mismos son elaborados casi exclusivamente por instituciones para ciegos (bibliotecas, editoras, escuelas especiales). Se confeccionan manualmente o a través de impresoras especiales. Los portadores de textos, ya sean educativos, literarios o cotidianos, como revistas de actualidad, libros de cuentos, manuales escolares, libros de lectura, poseen casi el mismo formato, tipo de hojas y encuadernación. Para que un niño ciego pueda comprender el sentido y relacionar el contenido con el portador, para realizar anticipaciones o inferir temas, requiere de intervenciones sistemáticas. Dichas anticipaciones deben ser guiadas, orientadas a través de intervenciones puntuales y específicas.

La escuela debe ofrecer a los alumnos ciegos sus propios portadores, ya que no circulan naturalmente en su entorno (la mayoría de los padres de niños ciegos no son usuarios del sistema braille): pueden diseñarse y confeccionarse artesanalmente o adaptar libros convencionales. Las imágenes táctiles que se incluyen se realizan con materiales descartables, texturas, pequeños objetos o juguetes. utilizando formas simples sin detalles, con elementos representativos o relevantes a través de algún componente parcial, de la esencia de la figura o la situación, además de incluir la escritura braille. (combiné varias oraciones porque quedaban medio colgadas por separado).

Los libros en Braille ofrecen y posibilitan el desarrollo de la función simbólica, ya que las imágenes táctiles dicen algo, representan algo diferente a los puntitos escritos.

Las ilustraciones táctiles deben reunir también las condiciones visuales para poder ser compartidas e interpretadas por niños con visión. Texto en braille y escritura convencional, con texturas en relieve y colores. Un libro braille requiere el contacto directo y permanente por la vía del sentido háptico. La escritura en braille y tinta no deben encontrarse en el mismo plano, para que el tacto no tape la escritura convencional. Este párrafo habría que rearmarlo porque tiene mucha info pero parece desconectada.

Lectura de textos literarios y textos no literarios leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.

Esta estrategia se hace imprescindible en el caso de cualquier niño, y son fundamentales en el caso de los niños ciegos, ya que será a través de estas experiencias” les posibilitarán convertirse en

intérpretes, en lectores que aunque no leen de la manera convencional, participan de tareas propias del lector, como interpretar, preguntar, comentar, relacionar, comparar con otros textos.

Los audiotextos representan una estrategia adicional a las lecturas realizadas por el docente u otros adultos. Constituyen textos grabados en formato de audio, para ser escuchados con diferentes dispositivos: mp3, computadora, grabador, equipo de música. Los textos grabados poseen características que resultan atractivas para los niños ciegos: relatos sonoros con voces que representan personajes, sonidos que representen espacios, situaciones o acciones o música que orienta estados anímicos o momentos. El hecho de escuchar algo atractivo preparado especialmente, demanda para los niños ciegos pequeños menos esfuerzo que explorar o tocar ya que pueden de esta manera disfrutar más libremente de la experiencia.

La lectura braille consume el doble de tiempo que la audición del mismo texto, además de constituir un lento proceso en el que los niños ciegos realizan un gran esfuerzo a través de la percepción háptica de las configuraciones de cada letra, y cada palabra, más allá del los otros procesos cognitivos que se ponen en juego en el acto de leer. Los audiotextos so recursos facilitadores de los procesos de aprendizaje a largo plazo, ya que en niveles superiores los niños requerirán de ellos para facilitar el acceso rápido a contenidos escolares un académicos: por ejemplo las grabaciones de textos de estudio.

Lectura de palabras y oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos

El Braille se percibe al tacto como pequeños relieves realizados sobre la superficie en la que se imprimen. El texto braille se explora deslizando suavemente los dedos de izquierda a derecha (igual que la direccionalidad de la lectura convencional) con una o con las dos manos, especialmente con los dedos índice. Estos aspectos varían de acuerdo al grado de destreza lectora de cada persona.

Mencionábamos en apartados anteriores que los métodos tradicionales de alfabetización en braille proponen enseñarlo a través de una secuencia de palabras basadas solamente en las características del código.

Las estrategias de intervención relacionadas con la lectura braille poseen puntos en común con las estrategias dirigidas a la lectura en caracteres convencionales.

Tanto en los niños que ven como en los niños ciegos la escritura de palabras y oraciones genera situaciones que permiten reflexionar más puntualmente acerca de los distintos aspectos del sistema alfabético. La selección de palabras individuales es una estrategia valiosa para que los niños puedan acceder a la lectura, pero se hace necesario priorizar tanto el significado de la palabra, como el contexto o situación en que aparecen. Las rutinas escolares constituyen un contexto significativo para la incorporación de esas palabras: el nombre propio y el de sus compañeros, las rutinas de calendario, los datos de filiación, los títulos de los cuentos.

Un texto completamente escrito en braille, si bien es significativo por cuanto representa la escritura real, puede ser explorado por un niño ciego solo de manera global. Pero para extraer cualidades y características del sistema, requiere un portador de información más pequeño que un texto e incluso que una oración. La lectura analítica de la totalidad de la palabra indica si es larga, corta, si inicia con letra conocida, o con que letra finaliza y favorece el reconocimiento táctil de letras aisladas. La lectura de letras de manera individual, por otro lado, le permite comprender las características propias del código braille: configuraciones que se forman con puntos.

Con relación a la lectura táctil, es necesario intervenir y sistematizar la decodificación de las configuraciones como un aspecto más en el proceso de alfabetización. El sistema sensorial recoge la siguiente información: la configuración que forma cada letra, en forma lenta, fragmentada y

secuencial. La percepción analítica de una letra supone la percepción global de un conjunto de puntos ordenados espacialmente.

La habilidad en la lectura no va a estar dada por la secuencia de puntos: Ej: "la letra "N" son los puntos "1,3,4,5", sino por la configuración global que constituyen esos puntos: letra "N": y la configuración general de la palabra.



El campo perceptivo visual es más amplio que el campo perceptivo táctil. Los niños con visión pueden percibir la totalidad de la palabra a la vez que la totalidad de cada letra, con mayor rapidez que los niños ciegos, que deben decodificar letra a letra. Midiendo táctilmente los espacios entre los puntos de una configuración con los espacios y puntos de la siguiente.

Por otra parte el fallo en el reconocimiento de un punto, ya sea por error del sujeto o por degradación del punto, conduce al lector braille a un error en el reconocimiento de una letra, que se transforma en otra, cambiando la palabra y el sentido del texto.

A pesar de la complejidad de este proceso de decodificación táctil, estudios realizados¹¹ (ver) expresan que existen factores en el propio texto que influyen en este proceso de decodificación y que facilitan el proceso lector. En los estudios mencionados, se observó que el uso del contexto en la lectura, es un medio que también utilizan las personas ciegas: las palabras se perciben con mayor rapidez en un contexto significativo que en un contexto sin sentido.

ESCRITURA

Los saberes que se ponen en juego

¿Cómo es que los niños pasan de la lengua oral a la lengua escrita? Este proceso comienza mucho antes de que el niño ingrese a la educación formal, ya que el mundo alfabetizado activa su curiosidad e interés. Los niños comienzan a reflexionar y tratan de incorporar a sus propios saberes este modo de representación de la lengua.

La escritura también se encuentra presente en la vida de los niños ciegos, aunque su propio código escrito no circule de manera natural en su entorno familiar. Es recién cuando ingresa a la educación formal que se produce un acercamiento al propio código, a los portadores del mismo y a los recursos que posibilitarán las propias producciones.

En este período el niño ciego tiene que integrar diferentes cuestiones: *el sistema alfabético, el código braille y el recurso específico de producción escrita: la máquina de escritura braille.*

Propuestas para la enseñanza

Es importante que el núcleo familiar conozca y comparta el código braille, la manera de aprender y a través de qué recursos lo hace para que los procesos de leer y escribir no queden limitados al ámbito educativo. Dentro del ámbito educativo la enseñanza de la escritura braille se desarrolla en diferentes instituciones: la escuela de educación especial y la escuela de educación común. Es en ambos lugares donde debe propiciarse un espacio accesible para la enseñanza y el aprendizaje del braille.

El recurso de escritura Braille es también un objeto de estudio. Es imprescindible que los niños ciegos tengan contacto directo con el recurso en las dos instituciones donde se desarrolla el proceso de

¹¹ Simón, C. Utilización de la información contextual en la lectura braille. Revista Integración N° 19. octubre 1995

alfabetización y también en su hogar. Esto permitirá la apropiación del dispositivo: peso, tamaño, textura, forma, función de teclas y perillas. Progresivamente irá conociendo cuáles son las teclas que escriben los puntos y cuáles poseen otras funciones, como espacio y retroceso. Irá comprendiendo la necesidad de presionar varias teclas en forma simultánea para producir signos, conociendo los puntos que representa cada tecla, la manera de introducir y sacar la hoja braille. Este conocimiento previo es un prerrequisito para que los niños puedan utilizar ese instrumento como recurso de escritura.

La máquina de escritura Braille brinda una respuesta inmediata a las producciones de los niños, por lo que resulta más motivante con relación a otro tipo de recursos. El texto producido en la misma puede ser leído al mismo tiempo que se escribe, ya que reproduce letras sobre el papel tal como se leen. Además ofrece información sobre la linealidad y la direccionalidad de la escritura.

Si concebimos a los apoyos¹² como instrumentos para reducir las discrepancias entre las posibilidades del sujeto y los requerimientos del entorno, por las razones anteriormente mencionadas, sin duda es la máquina braille la herramienta que favorece con mayor eficacia el proceso de producción escrita.

La máquina se constituirá en un verdadero mediador cuando el niño la sienta como recurso propio, cuando sus padres, hermanos, docentes y compañeros de escuela comprendan su funcionamiento y puedan usarla. De esta manera el niño ciego podrá tener informantes válidos que dispongan de saberes sobre el código Braille y de las configuraciones de cada una de las letras.

Al mismo tiempo que el niño va incorporando el recurso, se va acercando a la comprensión de la dimensión conceptual, al desarrollo de hipótesis sobre la lectura y escritura y sobre el propio código braille: descubre de qué manera el sistema de lectura y escritura está organizado, a la vez que se inicia en el reconocimiento de las configuraciones braille: podrá escribirlas y leerlas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA NARRACIÓN CON ALUMNOS CIEGOS

Las siguientes propuestas didácticas fueron *especialmente elaboradas en función de las necesidades educativas de los alumnos ciegos*. Las mismas pueden llevarse a cabo tanto en la escuela especial, con un pequeño grupo de niños ciegos, como en la escuela común en situaciones de integración.

Propuesta para Primer grado

- Objetivos de la actividad:

Brindar oportunidades de participar en múltiples y diversas experiencias de intercambio y oralidad.
Participar en conversaciones e intercambio de experiencias personales.
Narrar experiencias y anécdotas personales.
Escuchar la producción de narraciones de experiencias personales y anécdotas de otros.

- Actividades:

1º momento: Realización de un “Álbum de experiencias auditivas”

¹² “Un recurso por sí solo no constituye un apoyo. Solo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo. Estos apoyos se desarrollan a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento, orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración...” Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1. Ministerio de Educación de la Nación, 2009

Se trata de realizar breves grabaciones (con el soporte disponible en el contexto donde se encuentra el niño: grabador digital, dispositivo de mp3, computadora, grabador de casetes) relacionadas con el entorno inmediato y las experiencias directas. Tales como: mamá o papá cocinando, hermanitos jugando, bebé llorando y mamá atendiéndolo, recorrido de la casa a la escuela, fiesta de cumpleaños, lección paseo con la escuela, recreos, etc.

Se propone un formato de álbum, debido a que consiste en una serie de grabaciones de corta duración, no mayor a cinco minutos cada una, las cuales pueden ir coleccionándose a medida que se vayan registrando y trabajando en clase.

En una situación de integración estos registros pueden proponerse para toda la clase, o constituirse en un apoyo particular que servirá de disparador para el relato del niño ciego.

En el contexto de la sede de la escuela especial, cada uno de los niños ciegos puede disponer y coleccionar su propio álbum.

Este formato posibilitará a los niños ciegos partir de experiencias vividas y registradas, a partir de las cuales desplegar un relato de los acontecimientos.

El conocimiento del entorno y la comprensión del mundo se alimenta de experiencias *táctiles* (requieren acceso directo, ya que son de índole proximal) y *auditivas* (el acceso puede ser indirecto, ya que son distales: pueden percibirse, captarse y registrarse a distancia)

El uso de una grabación puede captar situaciones que se encuentren relativamente alejadas del acceso directo, por lo que permitirá ampliar de alguna manera el campo perceptivo.

2º momento: Escucha e interpretación compartida

Lo que un niño ciego pueda reconstruir de esa escena grabada será limitado y segmentado. Los sonidos, voces, ruidos aislados no constituyen una narración, sino que se trata de fragmentos desarticulados. Es la intervención y mediación docente la que guiará y facilitará la interpretación, transformando esa sucesión y/o simultaneidad de acontecimientos sonoros en un relato cargado de sentido con interpretaciones posibles de los sucesos.

Los docentes ordenan la sucesión de hechos, la causalidad y la relación de los acontecimientos, los protagonistas y sus acciones, el orden cronológico y el espacio donde se desarrolla la experiencia y le dan forma coherente a la narración y a la interpretación del relato.

De este modo el niño ciego logrará representaciones cada vez más ajustadas a la realidad que pretende comprender, mejorando progresivamente su desempeño como hablante y como oyente.

La organización sistemática de propuestas de narración oral con soporte auditivo dará respuesta a la necesidad que manifiestan los niños ciegos de comprender conceptos básicos mediante experiencias concretas.

El niño podrá percibir que se valora y se toma en cuenta su particular modalidad de acceso, lo que aumentará su autoestima y afianzará su lugar dentro del grupo de pares. Permitirá, además, que los niños con visión incorporen a sus relatos aspectos que de otro modo hubieran pasado desapercibidos.

Esta propuesta posibilitará que el niño ciego acceda tempranamente a estrategias y recursos ligados a la modalidad auditiva de acceso. El docente anticipará la posterior incorporación de audiotextos: grabaciones de material literario o de estudio. Se iniciará también el entrenamiento de la escucha atenta, requisito para el uso del lector de pantalla que le permitirá acceder al uso de la computadora y otras tecnologías de la información y de la comunicación. Este entrenamiento lo habilitará para ser usuario en un futuro de servicios de audiodescripción.¹³

¹³ La audiodescripción consiste en un sistema creado para sustituir la falta de percepción visual por descripciones sonoras complementarias. Su finalidad es proporcionar información sobre la situación espacial, gestos, actitudes, paisajes, vestuario, etc. Detalles que sean esenciales para comprender el desarrollo de la narración. Se aplica fundamentalmente a las artes y medios de comunicación que contengan un importante componente visual, por lo que se suele utilizar en salas de teatro, salas de cine, productos de video y DVD, la televisión. Asimismo, sus principios son aplicables o coadyuvan a la adaptación de museos y otros espacios culturales o tecnológicos. Responde a los conceptos de accesibilidad universal y diseño para todos.

Propuesta para Segundo grado

- Objetivos de la actividad:

Ofrecer múltiples y variadas oportunidades de participar en actos de lectura.

Lograr que los alumnos comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.

Lograr la apropiación del sistema de lectura y escritura alfabético a través del código braille.

- Actividades:

1º momento: Lectura de la novela infantil “Dailan Kifki”

Acceder al ámbito de la literatura, abrirse a nuevos mundos a través de obras de ficción es uno de los ejes de las Lengua, que permite acercar a los niños a una de las múltiples funciones de la lectura, el goce estético, el placer de leer.

Se propone la lectura por parte del docente de la novela infantil “Dailan Kifki”, que al ser una obra literaria extensa, puede leerse por capítulos. Los capítulos en esta obra constituyen breves historias con estructura de cuentos que “comienzan y terminan”.

Proponemos organizar una secuencia sistemática de lectura en un período prolongado de tiempo: por ejemplo, leer una vez por semana cada capítulo.

Los niños, a través de la escucha del texto leído, pueden progresar y realizar prácticas como lectores; acceden al contenido del texto y a las particularidades de la lengua escrita.

2º momento: Construcción de una caja-cuento

A medida que se avanza en la lectura de los capítulos se van incorporando elementos tridimensionales que representan personajes, espacios o situaciones del relato: un elefante pequeño o una muñeca, como representación de los personajes principales. Pueden incorporarse otros elementos representativos: los anteojos representan al abuelo, un trozo de manguera puede representar al bombero, un paraguas de cotillón a la tía, etc. Los mismos se guardarán en una caja, la cual se irá transformando progresivamente en una “caja cuento” conteniendo todos los elementos que permitan representar la historia y harán posible reconstruir la interpretación, re narrar, recapitular, resumir, con el fin de retomar la lectura anterior y darle continuidad.

Las imágenes táctiles como soportes y ayuda memoria permitirán que el niño ciego pueda crecer progresivamente en el control de la comprensión del texto, y en sostener la escucha por períodos cada vez más prolongados.

La elaboración de este recurso puede anticipar la formación de una biblioteca tridimensional de cajas cuento como otro proyecto áulico posible, paralelo y simultáneo al que estamos proponiendo.

3º momento: Presentación de cada uno de los capítulos escritos.

Mientras los niños con visión tendrán acceso directo al libro en su soporte tradicional, debido a que se trata de una obra extensa, a los niños ciegos se les presentará por capítulos escritos. Las dimensiones de la escritura braille dificultan el manejo del portador y la exploración del mismo ya que una página impresa en escritura convencional implica aproximadamente tres hojas escritas en braille.

El acceso al libro impreso ofrece la oportunidad de interactuar con el texto e indagar aspectos de la escritura.

Los niños ciegos de este nivel accederán a este tipo de exploración de manera global, encontrando puntos braille indiferenciados ya que la mayoría de los aspectos visuales que permiten a otros niños reconocer como se organiza un texto escrito no pueden transcribirse o adaptarse en braille. Los textos se producen prácticamente sin formato, debido a que esto dificulta la interpretación táctil.

Las prácticas del lector en las que se inician los niños como explorar, hojear, saltar, encontrar páginas, buscar el índice, ubicar títulos, requerirán la ayuda del docente y la participación guiada del niño ciego.

Para que la situación de aproximación a la lectura táctil pueda realizarse y responder a las características del código y a la modalidad sensorial háptica de acceso, es necesario que la circulación de material escrito incluya no solo obras completas, sino también textos breves y sencillos accesibles desde el punto de vista de la exploración táctil: listas de palabras dejando un renglón intermedio entre cada una, carteles con palabras sueltas, equipos con letras individuales.

4º momento: Presentación de palabras escritas.

Proponemos establecer categorías de palabras: listas de nombres de personajes, listas de objetos significativos en el relato, lista de elementos de la caja, etc. que podrán presentarse en carteles sueltos o en listados en formato de columna (ambas posibilidades facilitan la lectura táctil).

Esta actividad tiene por objeto observar el nivel de lectura del código braille en cuanto a su decodificación táctil. Se observará si los niños pueden leer las configuraciones que constituyen cada letra y la totalidad de las palabras, o si toman indicios como: “larga, corta”, “inicio con letra conocida”, reconocimiento táctil de letras aisladas, etc., iniciándose en el lento y complejo proceso de decodificación táctil y en el fascinante mundo de la lectura.

Propuesta para Tercer grado

- **Objetivos de la actividad:**

Promover situaciones de enseñanza en la que los niños puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos.

Estimular el hábito y el goce de la lectura a través de la exploración y valoración estética de diferentes textos.

Brindar oportunidades de enriquecer las interpretaciones de los niños y profundizar en la construcción de sentidos.

Lograr la escucha comprensiva de textos leídos por otros.

- **Actividades:**

1º momento: Escuchar un cuento en formato audiotexto para ser reconstruido de manera oral y escrita y ser representado. Cuento: “El flautista de Hamelin”¹⁴

Partiendo del concepto de que los recursos deben ser facilitadores del proceso de aprendizaje, se ofrece un texto grabado, un “libro hablado”, que posee características atractivas para los niños ciegos.

Proponemos en este primer momento ofrecerle a los niños una narración grabada del cuento “*El flautista de Hamelin*” que dura aproximadamente 25 minutos, por lo que se propone escucharla por “capítulos” en tres partes, dejando una dosis de suspenso y el deseo de seguir escuchando. Esta estrategia permitirá que los alumnos disfruten de la espera y los obligue a retomar lo escuchado la clase anterior, recordar, renarrar, intercambiar detalles de lo evocado y desarrollar su memoria.

Características del libro hablado:

¹⁴ Versión grabada por: Miguel Angel Solá, Blanca Oteiza, Jorge Mayor, Nora Zinski. Adaptación y dirección: Manuel González Gil y Daniel Botti. Edición especial para el diario Página 12

-Se trata de una grabación realizada por actores en la que el narrador posee una voz serena y profunda y en la que el manejo de las voces permite diferenciar claramente a cada uno de los personajes.

- El relato sonoro está acompañado por ruidos y música acorde a las situaciones que se suceden.
- El hecho de escuchar demanda menos esfuerzo que el tocar o explorar para los alumnos ciegos pequeños, por lo que pueden disfrutar más libremente de la experiencia.
- Posee rimas y breves canciones que lo hacen más entretenido.
- Hay momentos de cierta complicidad con quien escucha, en las expresiones de los personajes.

Si bien en esta instancia literaria se presenta el soporte de audiotexto, introducir tempranamente al niño ciego en la utilización de este recurso será fundamental para el desarrollo posterior de la escolaridad, ya que podrá ser utilizado a partir de segundo ciclo para acceder de manera inmediata y eficaz a materiales de estudio a través de la grabación de clases, libros de texto y apuntes.

Como se ha señalado en apartados anteriores, el proceso de comprensión implica una relación significativa entre lo que ya se sabe, se ha vivido o experimentado y lo que el texto escrito (en este caso escuchado) aporta, relacionando cosas ya conocidas e integrando la información nueva a los esquemas previos. Los textos que pueden ser simples u obvios para cualquier niño, aportan datos muchas veces desconocidos en el caso de los niños ciegos. En relación a este libro, seguramente los niños no han tenido la experiencia concreta de un roedor, por lo cual es una información que debe ser ofrecida indagando en su experiencia previa (si tiene animales en su casa, si alguna vez tocó a un perro a un gato, señalar atributos de los mismos, pelos, patas, orejas, para llegar de manera análoga a la comprensión de lo que es un roedor). De la misma manera puede suceder con el concepto de flauta, o de montaña, de río, o de castillo; estos elementos típicos de la literatura infantil muchas veces son inaccesibles desde el punto de vista de la experiencia concreta.

La idea no es interrumpir el relato para ofrecer las explicaciones, sino dar prioridad al disfrute, al goce estético y a las posibles interpretaciones que realice el niño ciego, retomando las explicaciones necesarias en otros momentos dentro de la misma clase de Lengua o de otras áreas, por ejemplo ciencias naturales.

En el acceso a la lectura y la escritura se ponen en juego procesos perceptivos, cognitivos, afectivos, motivacionales. Se trata entonces de ofrecer textos relativamente cercanos para que tengan anclaje en la experiencia previa, y relativamente lejanos, para ampliar los conocimientos y generar inquietud y curiosidad.

2º momento: Re-interpretación del cuento en forma grupal

2.a. Se propone escuchar nuevamente algunos diálogos “suelos” de los personajes, con el fin de averiguar “quién dice qué”.

Quien dijo, quién dijo:

“-¡Ábranos alcalde y señores gobernantes!
¡Ustedes hagan algo, los ratones nos invaden!”

“Señores consejeros, la situación es grave. ¡Si no lo arreglamos nos echan a la calle!”

2.b. Se plantean párrafos de forma oral a los que los alumnos deberán responder si son “verdaderos” o “falsos” y fundamentar su respuesta.

“De pronto, quedó pasmado al darse cuenta de que, cuando tocaba la flauta, las ovejas bailaban al ritmo que él tocaba; más tocaba, más bailaban sin aparente cansancio. Sólo cuando él descansaba, las ovejas se tumbaban a descansar”.

¿Corresponde este párrafo a nuestro cuento? (ya que también habla de una flauta) ¿Por qué sí, o por qué no? ¿Qué otros personajes aparecen? ¿En qué situación?

Esta estrategia es otra forma de acceder a la interpretación del cuento, a través de esta propuesta podrán comprender tanto las situaciones y sucesos del relato como las características de los personajes y los ámbitos en donde se desarrolla la acción.

De este modo se concibe al niño como un lector activo, capaz de construir significados, mediado por los docentes que ofrecen ayuda y brindan guías para facilitar el tipo de interpretación que los niños van realizando en aproximaciones sucesivas.

3º momento: Re- escritura del cuento

Las prácticas del lenguaje se adquieren mientras se ejercen a través de la participación activa y efectiva, en situaciones con sentido, a través de actividades que poseen un propósito, tiene una finalidad, unas funciones y un destinatario.

Intentando que la lectura y escritura no se constituyan en objetos meramente escolares, se retoma la propuesta de organizar el relato de manera coherente, para ser comprendido por otros y organizar los diálogos elaborando una breve obra para ser representada.

Sugerimos reflexionar sobre aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos: el vocabulario, la puntuación, la ortografía, las acciones de los personajes, los tiempos y espacios de los sucesos.

Es aquí donde el texto se hace “difícil”, ya que no se trata solo de escuchar; implica organizar la narración de manera escrita, los diálogos, distribuir y construir los personajes, calcular y organizar el tiempo, vestuario, escenografía, etc.

Se realizará una síntesis colectiva que implica una puesta en común, recapitulaciones, discusiones, acuerdos sobre cómo reconstruir el texto (la narración) y los personajes (los diálogos).

El docente será quien se encargará de escribir lo dictado por los alumnos, orientando, guiando y ordenando la discusión grupal. Al no escribir, los niños se ocuparán de otras tareas del escritor, centrados en otros aspectos de la producción de textos.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SORDOS.

A modo de introducción resaltaremos algunas particularidades en relación con la educación de niñas, niños y adolescentes sordos especialmente con su desarrollo lingüístico y su posterior acceso a la lengua escrita, que ayudarán a comprender la relevancia que estas orientaciones significan para los docentes.

- * Los niños sordos son diagnosticados tardíamente en un gran porcentaje. Esta es una de las probables causas de su ingreso también tardío y a veces inexistente al nivel inicial.
- * Más del 90% de los niños sordos tiene padres oyentes que desconocen la lengua de señas y que presentan dificultades en la comunicación con sus hijos.
- * Se estima que el 85% de los docentes de las escuelas no maneja fluidamente esta lengua. En consecuencia, la comunicación en la escuela depende de lo que los alumnos puedan leer de los labios de sus docentes y pares.
- * Al no manejar la lengua de señas ni los padres ni los docentes pueden leerles a sus hijos/alumnos sordos.
- * El conocimiento del mundo y el acceso a la cultura que tienen los sordos no coincide con las expectativas que los adultos de su entorno depositan sobre ellos.
- * El español es para los sordos una segunda lengua.
- * La competencia lingüística en lengua de señas y en español es muy limitada y eso repercute en el acceso a la lengua en su modalidad escrita.
- * La lengua escrita es un sistema que, a pesar de ser visual, no tiene relación con la lengua de señas (la LSA es una lengua ágrafa).

Las consideraciones presentadas apuntan a explicar la relevancia que tiene para esta población de alumnos y alumnas desarrollar plenamente el lenguaje antes de iniciar el proceso formal de aprendizaje escolar y de acceso al currículo (en su sentido más amplio). Todos los niños y niñas necesitan desarrollar una lengua para conocer, comprender e intervenir en el mundo en el que viven. El ingreso a la escuela supone un conocimiento previo del mundo y un desarrollo del lenguaje, que en esta población de niños no es posible por los motivos expuestos. Acceder a la lengua escrita es una de las áreas contenidas en el currículo, y será desarrollado en otros apartados.

Para que la escuela de sordos sea un ámbito accesible para alumnos y alumnas sordos, es necesario diseñar estrategias que aseguren la inmersión lingüística temprana de los niños y niñas sordos a una lengua que por ser visual, la adquieren naturalmente - la lengua de señas argentina (LSA) -, el intercambio lingüístico fluido en el ámbito escolar, el acceso a materiales visuales (videos en lengua de señas, por ejemplo), el contacto con personas de la comunidad sorda, y el acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita a través de estrategias de enseñanza de segundas lenguas.

El conocimiento actual sobre los aspectos lingüísticos y culturales de la comunidad sorda nos coloca ante un enorme desafío: lograr que los niños sordos accedan a una educación de calidad a partir del diseño de escuelas de sordos lingüística y culturalmente accesibles para ellos.

¿SORDOS O HIPOACÚSICOS?

Convenimos en que el niño sordo es aquel que presenta una pérdida parcial o total de la audición en la que aún con amplificación, la señal auditiva es distorsionada e incompleta y la lectura labial resulta ambigua y difícil o imposible de interpretar. La audición en estos niños no es útil a efectos de la comunicación. El niño hipoacúsico, por otro lado, es aquel niño que posee una disminución de la audición que mediante amplificación y/o entrenamiento auditivo responde a patrones de

desarrollo semejantes a los del niño oyente. Entendemos que las necesidades de ambos grupos son en ocasiones diferentes¹⁵.

Las definiciones de “sordo” e “hipoacúsico” cobran una mayor relevancia al momento de definir las configuraciones de apoyo necesarias para su participación en el ámbito escolar.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD SORDA

El movimiento asociativo de los sordos es mundial. Los sordos conforman comunidades lingüísticas ligadas no solo por una lengua común sino por intereses, pautas de conducta, de convivencia, de interacción con el otro, temas de conversación, vínculos personales e identificaciones que derivan de experiencias compartidas y que resultan en características en su comportamiento definidas principalmente por el uso lingüístico y cultural de la visión.

Para diseñar programas educativos para los niños sordos es imprescindible tener en cuenta que la gran mayoría de estos niños formarán parte en su adolescencia, juventud o adultez de grupos y asociaciones conformadas por sordos¹⁶. Estas comunidades lingüísticas les otorgan un espacio de identidad grupal, desarrollo, reconocimiento y la posibilidad de compartir experiencias con otros.

Es necesario entonces, que tanto los niños sordos como sus familias y los docentes tengan contacto con personas de la comunidad sorda en forma temprana. Diseñar un programa educativo para niños sordos requiere de un conocimiento no solo sobre los niños sino sobre su proyección en el futuro.

La presencia de referentes lingüísticos y culturales en la escuela beneficiará a los niños sordos en el desarrollo de su identidad, en el desarrollo del lenguaje y en su proyección como adultos sordos. Los niños sordos que no tienen relación con adultos sordos han manifestado en algunas oportunidades creencias erróneas sobre su futuro: piensan que como todos los adultos son oyentes, ellos se transformarán en personas oyentes o simplemente dejarán de existir.

El reconocimiento de la cultura visual de los sordos y de la LSA como lengua natural se confirma al observar cómo adquieren la lengua de señas los niños sordos hijos de padres sordos en ambientes donde la lengua se usa y se comparte naturalmente. Padres e hijos sordos son usuarios de una lengua que les permite comunicarse, compartir ideas y emociones y construir una imagen sobre ellos mismos y los otros. Los padres sordos señantes de los niños sordos les transmiten de modo espontáneo sus valores culturales, sus experiencias: establecen con ellos un contacto franco.

La comunidad sorda comparte actividades culturales y deportivas. Existen en nuestro país asociaciones de sordos en todas las jurisdicciones, nucleadas a través de la Confederación Argentina de Sordomudos (CAS). Al mismo tiempo, la CAS representa a la República Argentina ante la Federación Mundial de Sordos FMS, cuya sede central se encuentra actualmente en Finlandia.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS

La concepción de las personas sordas como sujetos de derecho surge a partir de la mirada social y antropológica sobre esta población. De esta mirada surge la propuesta de la educación Bilingüe-Intercultural (BI) para las niñas y niños sordos, que considera a la LSA como su lengua natural, con características propias y comparable a otras lenguas de señas y lenguas sonoras; reconoce que los sordos conforman una minoría lingüística y no un grupo de enfermos; que el lenguaje no se enseña ni

¹⁵ Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). Estrategias de prealfabetización para niños sordos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁶ Los niños sordos de familias de sordos se integran a la comunidad sorda desde que nacen.

se aprende, sino que se adquiere naturalmente por medio de la interacción y que el habla es una de las manifestaciones del lenguaje y que las señas y la escritura son otros canales de transmisión igualmente eficaces.

El concepto Bilingüe reconoce la función de la lengua como medio de comunicación, como el medio para representar el pensamiento y como vehículo para el pensamiento abstracto.

Lo intercultural, por otro lado, propone tener en cuenta las historias propias de cada niño, historias que ingresan a la escuela junto con él, sus experiencias, valores y visiones del mundo. No todos los niños tienen un mismo ritmo ni una misma forma de conectarse con las diversas situaciones de la vida, no todos tienen los mismos conocimientos ni los mismos valores, no todos los mismos intereses. Sin embargo, estas diferencias pueden ser factibles de ser negociadas dentro del aula.

La inclusión en escuelas de educación común.

Teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales de los sordos, pensar en escuelas de educación inclusivas para esta población, implica organizar el espacio físico desde lo visual, implica también que tanto los docentes como los alumnos oyentes utilicen la lengua de señas para interactuar y que la comunidad sorda participe de las actividades de la escuela.

Los docentes de apoyo en el caso de los alumnos sordos integrados en escuelas de educación común, generalmente se limitan a oficiar como intérpretes de lengua de señas y puentes de comunicación. En consecuencia, cuando estos docentes no se encuentran presentes es de suponer que los alumnos no comprenden lo que sucede a su alrededor, y aun cuando se encuentran presentes el intercambio lingüístico a través de una lengua sonora entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí en los trabajos en equipo, es prácticamente imposible.

La complejidad que traen aparejadas estas acciones, deriva en la conclusión de que es necesario pensar como primer paso, en una *escuela inclusiva de educación especial para sordos* en base a los criterios de accesibilidad educativa que hemos planteado en un apartado específico.

Inclusión educativa de alumnos sordos en el plurigrado.

En ámbitos rurales, los niños y niñas sordos concurren en muchas ocasiones a la escuela de educación común, especialmente si la escuela de educación especial se encuentra muy alejada de su lugar de vivienda. El plurigrado es uno de los formatos que adoptan algunas de estas escuelas y que presentan algunas particularidades en relación con la inclusión de alumnos/as sordos/as.

Recomendamos, en estos casos:

- * Realizar un trabajo con toda la institución para que se informen y se comprometan a colaborar con esta nueva situación. Esto significa ofrecerles charlas a los padres de todos los niños, charlas a los docentes, y trabajo con los niños de la escuela.
- * Si fuera posible, ofrecer cursos de lengua de señas para los compañeros del niño sordo y para el resto de la comunidad educativa.
- * Utilizar la lengua de señas dentro del aula y ofrecer apoyo extraescolar al niño sordo en lengua de señas si fuera necesario, especialmente durante el preescolar donde los niños ya comienzan con el trabajo más sistemático de lectura y escritura.
- * Estimular la participación del niño sordo en todas las actividades, sin descuidar el aspecto social: las invitaciones a la casa de sus amigos, los cumpleaños, los momentos de juego libre.
- * Estar atento a las necesidades visuales de los niños durante todas las actividades: si la maestra da una consigna, prestar atención a la mirada del niño. Cuando se lee un cuento, tener en cuenta que el niño necesita el doble de tiempo que los demás, ya que deberá por un lado prestar atención a las manos o a los labios de su maestra, y luego podrá observar las imágenes. Hablar lentamente y estimular a que cada niño que hable lo haga, como para que todos los niños puedan intervenir.

- * Diseñar estrategias junto a todos los niños de la clase como para comprometerlos desde que son pequeños a compartir el espacio con niños que presentan características desconocidas por ellos. Esto debería realizarse con todos los niños de todas las escuelas, y no solo cuando se presenta un niño con discapacidad. No se trata de una posición paternalista o de compasión por parte de los niños, sino de una reflexión sobre los derechos humanos y la justicia social.

Es posible puntualizar algunos aspectos que favorecen y en algunos casos desfavorecen la presencia de esta población en el plurigrado:

Algunas de las ventajas descritas en estos casos se refieren a:

- El eje no está puesto en la lengua. Es posible que en las escuelas rurales en las que la población es heterogénea y en la que los docentes no han sido formados con la mirada puesta en la rehabilitación, los ejes de enseñanza aprendizaje se encuentren extendidos hacia otras fronteras del conocimiento.
- Diversidad de edades. El agrupamiento de alumnos de diferentes edades en una misma sala favorece el intercambio y el aprendizaje entre los alumnos.
- Hay mayor intercambio con organizaciones sociales de la comunidad en la que habitan. Generalmente los alumnos se conocen desde otros ámbitos y conocen a las familias de los demás compañeros.
- Al tener las salas menos alumnos y una instrucción más “a medida” los alumnos sordos tienen mayores posibilidades de ser comprendidos en sus necesidades.

Algunas desventajas:

- El aislamiento y las particularidades lingüísticas de los sordos constituyen situaciones desfavorables para la inclusión de esta población.
- Es infrecuente que en las zonas rurales existan asociaciones de sordos o grupos de personas adultas con las cuales los alumnos puedan establecer contacto y de los cuales los docentes y alumnos puedan aprender la lengua de señas. Por otro lado, en las salas plurigrado frecuentemente hay solo un alumno sordo, por lo que resulta dificultosa la comunicación natural con sus pares.
- Los docentes rurales no tienen formación en el uso de la lengua de señas ni posibilidades de capacitarse para manejar esta lengua.

Las escuelas rurales, además, poseen menos accesibilidad a internet y videos lo que en el caso de los alumnos sordos es esencial para acceder de manera visual a la información.

ESCUELAS ACCESIBLES PARA ALUMNOS SORDOS

La noción de accesibilidad

En el caso de los niños sordos, ser integrantes del sistema educativo implica la disponibilidad de un ambiente lingüístico y cultural en el que se puedan desenvolver naturalmente, socializarse e identificarse con sus pares¹⁷. Por la situación lingüística particular de esta población, las propuestas planteadas para el diseño de escuelas inclusivas harán referencia a las escuelas de educación especial para sordos. Las configuraciones de apoyo necesarias para la integración de alumnos sordos a escuelas de educación común serán desarrolladas en un apartado específico.

El ambiente lingüístico y visual de la escuela de educación especial incluye no solo la lengua que utilizan las docentes, los niños oyentes y otros miembros de la escuela, sino también las estrategias que se utilizan en el aula y fuera de ella y la posibilidad de relacionarse con sordos adultos y que se incorporen a la escuela.

La Escuela¹⁸ accesible para sordos requiere tener en cuenta los diferentes niveles sobre el cual se despliega la noción de accesibilidad:

- Accesibilidad física
- Accesibilidad simbólica o cultural.
- Accesibilidad lingüística

Accesibilidad física

La accesibilidad física en el caso de los sordos incluye la lengua, aunque por su relevancia, hemos separado la accesibilidad lingüística en otro punto. En el caso de la educación de los sordos, la tecnología está relacionada directamente con el acceso visual a la información. Videos en lengua de señas, clases de lengua de señas a través de la televisión, prácticas y correcciones de la lengua, requieren de herramientas que en otros contextos podrían considerarse ostentosos. En el aula con sordos, especialmente en el acceso a la información y a las lenguas (tanto a la LSA como al español), los siguientes elementos son considerados indispensables¹⁹:

- * Materiales educativos en LSA (videos): Los videos en LSA constituyen un recurso valiosísimo como material educativo para los sordos. No solo porque están transmitidos en la lengua de señas, sino porque están realizados por sordos e incluyen su mirada del mundo.
- * Televisión, reproductor de video o proyector (por ser mejor visualmente la pantalla gigante) y filmadora. Los materiales y las estrategias educativas para los sordos precisan de soportes para registrar información visual.
- * Computadora. Es un instrumento visual por excelencia, permite acceder a materiales en CD/DVD, a videos en Internet, información visual, contactarse con otras personas a través del Chat, etc.
- * Fax. Es útil cuando no hay una computadora disponible o la información no puede ser escaneada.

17 Veinberg, S. y Macchi, M. (2004). Integración del niño sordo en la educación inicial. Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración? O a 5 La educación en los primeros años. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas

18 La Escuela con mayúsculas refiere al sistema educativo en su conjunto, que incluye no solo el espacio físico al que concurren docentes y alumnos sino a lo que representa como institución social.

19 Agradecemos los aportes enviados por Juan José Lemmo, miembro de la comunidad sorda argentina.

- * Intérprete de lengua de señas²⁰ aunque es un recurso humano, constituye una herramienta de acceso comparable al de la rampa o al del bastón para las personas con discapacidad visual
- * Señales luminosas. Timbres con luces para indicar el inicio o el final de clases y los recreos. Las alarmas luminosas sirven para llamar la atención de los alumnos en caso de emergencia o en el caso de que el docente necesite atención inmediata. Las luces pueden ser utilizadas para avisar que alguien está por ingresar al aula.
- * Sistema de video conferencia que permita a las escuelas brindar a los chicos el contacto con sordos adultos que relaten cuentos, historias, anécdotas, en una comunicación "en vivo" permitiendo al niño interactuar con el adulto, más allá de la distancia.

Accesibilidad simbólica o cultural

Conocer la lengua natural de los sordos, reconocer la validez lingüística de la lengua de señas, y las capacidades intelectuales de la población sorda y su posibilidad de formarse profesionalmente y de desempeñarse dentro de las escuelas, favorecen la construcción de escuelas de educación especial accesibles.

Las lenguas de señas son lenguas completas, que transmiten pensamientos tanto concretos como abstractos. Conocer esta realidad confirma, una vez más, que la sordera no se relaciona con la capacidad de pensar y que no existen limitaciones en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento en las personas sordas relacionadas con la imposibilidad de oír²¹.

En los últimos años y a partir de la instalación del modelo social de la discapacidad, los sordos han comenzado a participar en algunas escuelas como educadores, han aumentado las investigaciones lingüísticas sobre las lenguas de señas y con eso su prestigio.

Hemos dado un primer paso hacia la accesibilidad simbólica en la escuela. Algunas transformaciones concretas tienen que ver con la incorporación de clases de lengua de señas en algunos profesados de educación especial y la incorporación de sordos adultos en ciertas escuelas de sordos. Sin embargo, cuando se analiza la fluidez de los docentes formados en relación a la lengua de señas o el lugar que ocupan los sordos adultos que fueron contratados para trabajar en las escuelas, concluimos que el camino recién ha comenzado y que es imprescindible reforzar y profundizar los intercambios y el trabajo conjunto con los sordos y replantear la educación desde este modelo **social**.

La presencia de los miembros de la comunidad sorda es fundamental para los alumnos sordos. No sólo porque son los transmisores naturales de la lengua de señas, sino porque se transforman en modelos culturales. Es imprescindible por estas razones, que además de estar presentes con su lengua, los sordos participen activamente en las decisiones escolares, compartan la educación con los docentes oyentes, y que los modelos que encuentren los niños y adolescentes sean modelos adultos autónomos y comprometidos²².

20 El término correcto es el de intérprete de lengua de señas argentina – español pero lo resumimos por razones de espacio.

21 Los mitos que aún subsisten en relación con la lengua de los sordos y sus capacidades intelectuales han derivado en hechos tales como que en algunas escuelas se les prohíba a los niños sordos utilizar la lengua de señas hasta 10 cuadras a la redonda de la escuela. En otras, los niños eran obligados a poner sus manos debajo de la cola para no moverlas.

22 En algunas jurisdicciones los alumnos sordos son eximidos de cursar el idioma inglés o cualquier otro idioma. Del mismo modo, son eximidos de cursar música. En ocasiones, este tiempo no es reemplazado con otras materias, sino simplemente son reducidas de su carga horaria. Sin embargo, al conversar con personas sordas de la Confederación Argentina de Sordomudos, nos damos cuenta de que ellos no opinan lo mismo: los sordos quieren y necesitan saber inglés como las demás personas, lo necesitan por las mismas razones pero no lo aprenden a través de la mismas estrategias, algunos quisieran saber sobre música, obviamente no a través de los sonidos de la misma sino a través de la historia, de otras explicaciones. Por qué los sordos son excluidos de estos campos del conocimiento? ¿Es por la creencia de que están imposibilitados de acceder o porque las estrategias educativas no contemplan otros caminos posibles hacia estos saberes?

Accesibilidad lingüística

Generalmente las lenguas en la escuela de sordos han sido planteadas desde el espacio y el tiempo que ocupan: cuántas horas se destina a cada una, cuál es el espacio académico en el que se utiliza, cuál es la metodología de enseñanza, quién la enseña. Poca reflexión ha recibido el significado que tienen las lenguas para los diferentes actores. El cambio de mirada nos lleva a preguntarnos:

¿Dónde y cuándo cada uno de los actores escolares la utiliza y con qué fin? ¿Todas las lenguas de la escuela se utilizan con fines sociales y académicos? ¿En qué contextos? ¿Las docentes oyentes hablan el español oral entre ellas pero con los alumnos usan la lengua de señas? ¿Los niños hablan entre ellos la lengua de señas? ¿Durante la clase de español escrito se habla la lengua de señas? ¿En los recreos quién usa la lengua española? ¿La lengua de señas se utiliza en contextos informales o formales? ¿Y la española?

Promover la utilización de la lengua de señas e impartir los contenidos en esta lengua que es accesible para los sordos, implica no solo que los alumnos sordos utilicen esta lengua en el aula, sino que se utilice en la escuela: esto es, que sea utilizada en el ámbito de la escuela por todos los docentes, todos los alumnos y los padres. Por la complejidad de la lengua de señas, cuya gramática es independiente y diferente de la lengua española, y por las estrategias visuales, espaciales y temporales que utiliza para la marcación lingüística, su aprendizaje requiere de una dedicación comparable a lenguas tan complejas como el alemán o el ruso²³. Esto implica incluir en el currículo escolar general la enseñanza de esta lengua, la capacitación de todos los docentes, el desarrollo de las clases en lengua de señas, los materiales traducidos a la lengua de señas, etc.

El diseño lingüístico de la escuela está directamente relacionado con los imaginarios y con la valoración que la comunidad docente tiene sobre la esta lengua.

SUGERENCIAS PARA DESARROLLAR CONFIGURACIONES DE APOYO QUE PROMUEVAN LA CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE UNA CULTURA INSTITUCIONAL LINGÜÍSTICAMENTE ACCESIBLE PARA HACER POSIBLE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS. EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- *Capacitación y formación docente.* Con el propósito de que los docentes accedan a información sobre las nuevas tendencias en educación de sordos, intercambien experiencias y resultados de prácticas que ayuden a otros profesionales en situaciones similares, diseñen actividades que puedan ser compartidas por todos. Formarse como docentes de sordos implica, sobre todo que las comunidades de docentes oyentes y sordos intercambien experiencias, interactúen y se conozcan.
 - *Investigación:* sobre la situación en la que se encuentra la educación de los sordos para planificar futuras acciones y para la posterior sistematización de las experiencias. La información que se obtenga podrá estar relacionada con diversas áreas como por ejemplo el uso de las lenguas, la relación de los maestros y sus alumnos y el involucramiento de los padres.
 - *Capacitación en lengua de señas argentina* (presencial o a distancia)
 - *Formación de intérpretes de lengua de señas argentina/español* para que los alumnos que están incluidos en escuelas comunes reciban la misma información que sus compañeros, para que los adultos sordos que desean seguir sus estudios secundarios o superiores puedan lograrlo.
 - *Trabajo con las familias:* Teniendo en cuenta que la educación se extiende más allá de los límites de la escuela y que padres y hermanos acompañarán a este miembro de la comunidad sorda, es necesario crear estrategias que contemplen la incorporación de la familia en el proyecto escolar. Estimular la creación de grupos de padres de niños sordos.
 - *Trabajo con la comunidad sorda* El trabajo conjunto entre educadores sordos y oyentes en el aula y fuera de ella, en la evaluación y también en la elaboración de propuestas y

²³ Ponemos como ejemplo lenguas cuya gramática difiere de la española.

políticas educativas augura el desarrollo de un diseño escolar más accesible y equitativo para los niños sordos.

- *Conformación de redes* entre docentes, sordos, familias, intérpretes, otras instituciones y comunidad en general.
- *Provisión de recursos para la accesibilidad física y lingüística*

Materiales educativos accesibles:

Elaboración de guías en LSA para la formación de educadores sordos.

Videoteca en lengua de señas argentina (LSA) de cada una de las áreas curriculares.

Videos de lectura de cuentos infantiles en LSA.

Herramientas Tecnológicas: han sido mencionadas en el apartado sobre accesibilidad física.

LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

El desarrollo lingüístico de los niños sordos

De igual modo que el oyente, el niño sordo atraviesa distintas etapas en el desarrollo del conocimiento y de adquisición del idioma. Sin embargo, el sordo no está en contacto con el sonido. Entonces, si bien no presenta por la sordera afecciones cognitivas, no accede a datos sonoros del exterior y esto impide la construcción espontánea del español en su forma oral.

Entonces, para que el niño sordo desarrolle un idioma accesible

- * debe entrar en contacto con un medio lingüístico visual (la lengua de señas argentina es una lengua visual)
- * debe acceder al contacto con adultos y pares señantes a temprana edad y, de ese modo, desarrollar su sistema de conocimiento en el mismo tiempo y en una forma similar a la de todos los niños, esto es: sin percibir el proceso de aprendizaje como tal, y alimentando este proceso con nuevos aprendizajes escolares desde la LSA.

Un niño oyente necesita intercambios sonoros para aprender un idioma sonoro; un niño sordo necesita intercambios visuales para aprender un idioma visual.

Para que el niño adquiera una lengua debe tener datos lingüísticos externos (es decir, estar inmerso en una sociedad que utilice ese idioma y percibirlo) y procesar estos datos como propios.

La lengua se adquiere siempre en contexto y no como un listado de palabras. Conocerla supone saber cómo utilizarla, saber elegir expresiones no solo gramaticalmente correctas, sino comunicativamente adecuadas al interlocutor, a la situación comunicativa, al momento y al lugar. Los usos de la lengua se aprenden interactuando con hablantes fluidos de esa lengua, en este caso, el niño en contacto con adultos sordos.

Las lenguas cumplen múltiples funciones, siendo la transmisión de la cultura una de las más importantes. Comprender a un niño sordo no se limita a su forma de comunicarse sino a su forma de comprender el mundo, de interpretarlo a través de la visión, a través de valores compartidos dentro de un grupo que ha transitado por caminos similares.

Los niños sordos con padres oyentes (SPO), que representan más del 90% de la población, son los que presentan mayores dificultades a la hora de encontrar ambientes lingüísticos accesibles. La comunicación entre los padres y sus hijos sordos a través de la palabra se ve obstaculizada desde el primer momento ya que no comparten una lengua. La falta de acceso a la lengua que se habla en su

entorno, puede traer consecuencias en el desarrollo general del lenguaje, y por ende, en el desarrollo del pensamiento.

A pesar de los intentos de rehabilitación auditiva temprana indicada por los profesionales médicos, el habla dirigida al niño no logra transmitir los componentes mínimos que requiere la lengua para funcionar como tal. Como consecuencia, los niños sordos hijos de padres oyentes tienen una comunicación muy dificultosa con sus padres; los cortes en la comunicación repercuten en forma directa en la vida de los niños pequeños y alteran la construcción de vínculos afectivos primarios; sus comportamientos se alejan de los esperados para períodos similares en cuanto a interacción, juego, experiencia, conocimiento y se interpretan en el tiempo como de bajo desarrollo intelectual. El acceso al lenguaje se encuentra retardado y generalmente postergado hasta la entrada al ámbito escolar.

Los niños sordos con padres sordos señantes (SPS) están expuestos desde el nacimiento a una lengua de señas convencional. La adquisición de la lengua de señas en estos niños progresa en forma similar a la lengua hablada en niños oyentes hijos de padres oyentes. Es decir, que en ambientes lingüísticos apropiados (un ambiente “señante”) los niños sordos no encuentran obstáculo para adquirir una lengua. Este niño construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural. La interacción social y lingüística de los padres sordos con sus hijos sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo -o adulto socializador-niño- contribuye a que el niño no sólo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia.

El desarrollo lingüístico de los niños hipoacúsicos

El desarrollo del lenguaje en el niño hipoacúsico concuerda, en rasgos generales, con el desarrollo del lenguaje en niños oyentes. Si el niño es equipado y estimulado tempranamente, podrá hacer uso de las diversas estrategias mediante las cuales producirá las primeras palabras. Si la hipoacusia no es detectada precozmente o si no se realiza una intervención temprana adecuada, el desarrollo del lenguaje se verá retrasado con respecto a sus pares oyentes. De todas formas, la adquisición de su lengua natural se hará espontáneamente una vez que el niño, equipado, pueda responder a los estímulos auditivos relevantes para la comunicación. Para asegurar un desarrollo del lenguaje óptimo se deberá tener en cuenta cuál es la lengua natural del niño. A partir de la adquisición de una primera lengua se podrá pensar en un desarrollo natural del lenguaje.

El abordaje educativo de los niños hipoacúsicos presenta cierta complejidad: por un lado, como generalmente todos los niños con discapacidad auditiva presentan algún resto auditivo, si el diagnóstico se realiza exclusivamente desde el punto de vista médico, se corre el riesgo de interpretar que automáticamente ese resto servirá a efectos del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, esto ocurre solo con una parte de la población. Por otro lado, los niños que tienen una pérdida auditiva que les permite con amplificación utilizarlo con fines lingüísticos, requieren de un compromiso (económico y responsable) de sus familias que en ocasiones se torna dificultoso por ejemplo, en zonas rurales.

Características de la lengua de señas argentina – LSA.

Las lenguas de señas son lenguas visuales y por consiguiente son las que utilizan y adquieren naturalmente los niños sordos. Es esta lengua la que les permite comunicarse libremente entre ellos, sin las barreras con las que se encuentran al tener que utilizar una lengua sonora. Estas lenguas se caracterizan por utilizar el espacio, el tiempo y el movimiento como estrategias lingüísticas, debido a que el canal por el que se perciben es el canal visual.

En la década del sesenta se han comenzado a estudiar sistemáticamente las gramáticas de las diferentes lenguas de señas del mundo. Las características lingüísticas de las lenguas de señas han confirmado que estas poseen una complejidad comparable a cualquier otra lengua. A diferencia de lo

que sucede con sistemas o códigos que dependen y derivan de los idiomas orales (como el Braille o el código Morse) o con sistemas facilitadores de la comunicación como el sistema alternativo o aumentativo de comunicación (SAC) o la palabra complementada (el uso de señas que acompañan a la lengua oral), la lengua de señas argentina (LSA) es una lengua independiente del español, no solo en la conformación de sus “señas/palabras” sino en su estructura gramatical.

Se hace necesario remarcar estas diferencias ya que si se equipara un idioma a un código se pierde la posibilidad de elaborar herramientas educativas que sean accesibles para estos niños.

La lengua de señas argentina (LSA) es el idioma viso-gestual de la comunidad sorda argentina. Encarna, como todo idioma, una construcción particular del mundo, una configuración única de categorías y conceptos, además de representar las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Para una mejor comprensión del funcionamiento lingüístico de la LSA, recomendamos la lectura de la bibliografía que incluye las investigaciones realizadas en los niveles kinésico(fonológico), morfológico, sintáctico y pragmático/discursivo (Anexo I).

ORIENTACIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Las orientaciones de alfabetización en el Primer grado, se sustentan, en el caso de los alumnos y alumnas sordos/as en idéntico marco teórico que los cuadernos para el Aula del Primer Año de la EGB/ Nivel Primario y por ende sigue sus lineamientos para la planificación de las actividades en el área de lengua, a las que se agregan recomendaciones específicas, particulares de dicha población escolar.

El proceso de alfabetización adquiere características particulares para las personas sordas, ya que aprender la lengua escrita supone aprender otra lengua: leer y escribir en español, para un niño sordo no consiste en dominar un sistema de lectura y escritura que representa a la lengua en la que habla (como ocurre con el niño oyente); para las personas sordas, estar alfabetizados implica aprender una lengua distinta a la que usan para la comunicación cara a cara.

De este modo, los niños sordos aprenden la lectura y la escritura al mismo tiempo que el español como una segunda lengua. Cuando una persona sorda se dispone a leer y escribir en español se encuentra con una lengua que conoce poco y/o le resulta necesario aprender. Las estrategias para enseñar a leer y escribir se combinan, entonces, con las estrategias de enseñanza de segundas lenguas.

Las tendencias educativas actuales proponen la enseñanza comunicativa de la lengua; es decir el diseño de la enseñanza de modo que el alumno sordo adquiera la capacidad de usar la lengua escrita para comunicarse en forma real y efectiva. En sus lecturas y producciones escritas el alumno tendrá presente el *qué, cómo, para qué leer y a quién escribir* en situaciones comunicativas auténticas que se concreten a través de géneros escritos. (*la carta, el fax, el correo electrónico, el graffiti, las invitaciones, los carteles, las tarjetas de felicitaciones, las crónicas*, entre otros). Dichas prácticas suponen el conocimiento de un léxico, estructuras gramaticales, frases del español, metáforas, contenidos culturales, que se irán enseñando/aprendiendo y organizando según las necesidades del contexto lingüístico y situacional y los propósitos de la comunicación.

La dificultad con la que se encuentra un niño sordo al tomar contacto con los textos escritos en español suele ubicarse en el ámbito lingüístico: el desconocimiento del vocabulario, de la gramática y sus usos en un idioma que no domina. Estos constituyen un obstáculo real y de peso en el proceso alfabetizador de las personas sordas. Sin embargo, es por todos conocidos el rol que juegan la experiencia y los conocimientos previos en la comprensión y producción de la lengua escrita. En efecto, la lectura es también una actividad psíquica que permite al usuario de la lengua formularse objetivos de comprensión (qué quiere saber y para qué), activar conocimientos previos del mundo (qué conoce

en relación a este tema), construir hipótesis de lo que se va a encontrar, comprender la construcción semántica de cada texto, reponer los implícitos y comprender el lenguaje figurado o metafórico, habilidades ligadas con la construcción de la realidad. La escritura demanda también la organización de las ideas guardadas o almacenadas en la mente, provenientes de su experiencia personal en interacción y contacto con los otros y con el entorno físico y social.

Aprender una segunda lengua supone haber adquirido la primera, en el caso de los alumnos sordos la LSA. El proceso de alfabetización de los niños sordos se realiza a través de la lengua de señas, lengua que interactúa en forma permanente con el español escrito para planificar y desarrollar los procesos de lectura y escritura.

Para que un niño pueda apropiarse de la lengua escrita necesita experimentarla, investigarla y sobre todo, disfrutarla. El gusto por la lectura no se logra por el solo hecho de saber leer. Saber leer es una condición necesaria pero no suficiente para convertirse en lector; quien se convierte en lector se acerca a los libros sin ninguna finalidad académica, lo hace sólo por el placer de leer, por el deseo de encontrarse con historias fascinantes, por el deleite que ofrece crear e imaginar mundos posibles, existentes o inventados “sólo porque sí”. El recorrido lector se inicia con los primeros contactos de los niños con las palabras de los adultos y con las “lecturas” que ambos realizan del entorno para entender la realidad; continuará más adelante con las lecturas y conversaciones que se realicen a partir de los textos escritos. La construcción del camino lector conduce a la literatura, con sus múltiples personajes, tiempos, lugares e historias que suscitan emociones y percepciones sobre lo real o imaginado. La LSA es la vía de acceso a la literatura en LSA y a través de ella a la lengua escrita. Ingresar al mundo de la literatura y por ende , a la lengua escrita, supone la participación activa de un adulto significativo, padre, docente o acompañante cercano, que se comunica con el niño, le narra , le lee y los vincula en LSA, con lo que acontece dentro de los libros.

En síntesis, el acceso de los niños y niñas sordos a la lengua escrita requiere tener en cuenta que:

- * La lengua naturalmente accesible para los niños sordos es la lengua de señas debido a que es una lengua visual.
- * Los niños y niñas necesitan acceder a una lengua natural desde temprana edad.
- * El español escrito es para los niños sordos una segunda lengua y debe ser enseñado con estrategias acordes.
- * El español oral es una habilidad que en ocasiones no se desarrolla apropiadamente en esta población aún con mucha dedicación y práctica.
- * Solo una mínima parte se comprende a través de la lectura de labios, generalmente palabras aisladas que llevan al niño sordo a interpretar los mensajes a partir de supuestos que no siempre son adecuados.
- * Para que la escuela sea lingüísticamente accesible los maestros deben utilizar de manera fluida y rica la lengua de señas dentro del ámbito escolar.
- * Si la lengua de señas que se usa en la escuela no es suficientemente rica, los alumnos perderán la posibilidad de participar de intercambios valiosos e interesantes para ellos.
- * La accesibilidad escolar no implica solamente el uso de una lengua visual, supone también la inclusión de estrategias de convivencia que estén basadas en la visión.
- * Los niños sordos necesitan estar en contacto con adultos sordos para poder proyectarse en el futuro.

Los aprendizajes priorizados para el primer grado están organizados en tres ejes:

- Comprensión y producción oral.
- Lectura.
- Escritura

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN EN LSA

Los saberes que se ponen en juego

La comprensión y producción oral refieren a la capacidad que deben adquirir todos los niños de realizar intercambios verbales a través de la conversación, en el caso de los niños sordos, en LSA. Cuando los niños sordos conversan en LSA, lo hacen cara a cara, por ello la conversación en LSA es equivalente a la lengua oral de los niños oyentes (hablar y escuchar), desarrollada en una modalidad viso gestual.

Uno de los propósitos fundamentales del primer grado es que los alumnos sordos utilicen la LSA en conversaciones con sus compañeros y maestros. Suele entenderse que todo niño sordo u oyente que ingresa a su primer grado está preparado para “hablar/ señalar” con sus semejantes a partir de las experiencias lingüísticas anteriores al ingreso a la escuela²⁴. Sin embargo, ello no ocurre en más del 90% de los casos, debido a que los niños sordos provienen de familias oyentes quienes no mantienen conversaciones dentro del seno familiar; por el contrario es posible que estos niños ingresen a la escuela con rudimentos de una lengua gestual y que el ámbito escolar sea el primer o único espacio donde estos niños encuentran interlocutores sordos u oyentes hablantes de la LSA. Los espacios donde se habla habitualmente la LSA son los que hacen posible la adquisición de una lengua de forma natural, en un proceso similar al que realiza todo niño a partir de los datos lingüísticos del entorno. Muchos de los niños sordos que asisten a nuestras escuelas realizan sus primeras prácticas de lenguaje en el intercambio con sus compañeros y docentes, recién después de su ingreso escolar.

Por eso, los saberes que se ponen en juego al inicio de la escolaridad no son los mismos para los niños sordos que para los niños oyentes. En la mayoría de las situaciones, es la escuela de sordos la que asume la responsabilidad de ofrecer los espacios lingüísticos accesibles para que los niños sordos adquieran y desarrollen la LSA. Los niños necesitan disponer de esta lengua visual para comprender y construir la experiencia, conocer el mundo y expresar sus deseos, emociones y sentimientos.

La forma más efectiva de adquirirla (como ocurre con la adquisición de toda lengua) es hacer cosas con ella durante la comunicación con otros, es decir, usar la lengua en situaciones cotidianas, conocidas y habituales con una finalidad. La adquisición de la lengua se promueve en situaciones reales de comunicación para pedir, para saludar, para relatar e informar; para expresar gustos y necesidades, para dar instrucciones, para enseñar, aprender, explicar; para expresar sentimientos y estados de ánimo, etc. Ninguna lengua se adquiere a partir de la memorización de listas de palabras ni estructuras gramaticales fijas y repetitivas. En todos los contextos de uso de la lengua, el docente se ofrece como modelo lingüístico y aprovecha las acciones de los niños y lo que sucede a su alrededor para incorporar conceptos que de este modo resultan significativos y se utilizan con alguna intención: en los primeros períodos es el contexto el que otorga sentido y significado a la lengua; en efecto durante las primeras etapas de adquisición, las lenguas, entre las que se incluye la LSA, se utiliza en forma contextualizada para garantizar la comprensión.

Con el objeto de enriquecer las experiencias y conocimientos de los alumnos, tan empobrecidas por la falta temprana de acceso a una lengua, el docente planifica también actividades enriquecedoras, especialmente pensadas para generar oportunidades para designar, nombrar, explicar y conversar; organiza juegos, paseos, experimentos, juegos, etc. En estas ocasiones los maestros ayudan a “leer” y “dar sentido” a los hechos y acontecimientos vividos u observados aportando

²⁴Los NAP dicen que es “difícil concebir una comunidad humana sin pensar en personas que hablen entre ellas”. Cuadernos para el aula Nº1 Lengua.

coherencia y entendimiento a través de la LSA. De este modo la LSA de los adultos guía los aprendizajes y la construcción de las experiencias al tiempo que la lengua se enriquece y complejiza por tener nuevas experiencias para comunicar. En este proceso se activan también los saberes de los docentes quienes deben dominar fluidamente la LSA para asegurar que los intercambios verbales con los alumnos sean reales y significativos.

Sumadas a la conversación, la lectura y narración de cuentos en LSA son otras vías valiosas de inmersión en la lengua; los sordos no tienen experiencias lectoras de pequeños en sus hogares, por lo tanto en el aula, la lectura de libros en LSA y las narraciones de cuentos constituirán una nueva fuente de conversaciones.

Durante el primer año, los niños sordos se inician y profundizan un camino de contacto con las palabras/señas; necesitan la LSA para construirse como sujetos y necesitan interactuar con el medio y las personas para comprender y producir conversaciones.

Propuestas para la enseñanza

La LSA hay que usarla para aprenderla; no se enseña sino que se adquiere naturalmente. Para ello se necesita interactuar con hablantes idóneos en contextos reales de comunicación.

Adquirir la LSA es el primer paso para llevar adelante los aprendizajes. Es necesario que los niños la adquieran en contacto directo con hablantes experimentados, sordos u oyentes; que la LSA sea la lengua hablada permanentemente alrededor de los alumnos.

Su uso se debe promover en todas las actividades que se realizan en el aula y en la escuela, en cualquier circunstancia y siempre con un propósito determinado; se habla siempre “a alguien” y “para algo”, el uso de la lengua excede el conocimiento de letras, palabras y oraciones. Por ello la LSA se pone en acto en situaciones reales de comunicación: para saludar, despedirse, agradecer, pedir permiso. La lengua se aprende mientras se realizan las actividades cotidianas: dibujar y pintar con témperas, coleccionar figuritas para completar un álbum, ir al baño en hora de clase, preguntar por un compañero ausente, hacer un cartel, invitar a sus compañeros al cumpleaños - el listado no tiene fin, se trata de todas las actividades que se realizan en lo cotidiano- durante las cuales el docente ofrece su LSA para interactuar con los alumnos y para que los niños interactúen entre sí. Llevar a cabo estas tareas o actividades requiere entender la lengua, comprender sus enunciados y saber producirlos. Mientras se realizan actividades con otros, se aprende la lengua.

La comprensión y producción en LSA se ejercita de este modo en contextos auténticos en los cuales los niños aprenden no sólo la lengua sino sus usos y funciones, aprenden a usarla en forma adecuada a las características del contexto de comunicación (desarrollan la competencia lingüística y sociocultural). Es el docente quien está atento a las necesidades lingüísticas de sus alumnos y aporta los elementos de la lengua necesarios (vocabulario, gramática, registro) para hacer posible y exitosa la comunicación.

El juego y las experiencias directas proveen también situaciones reales, altamente motivadoras y eficaces para construir y organizar las vivencias personales, aprender a conocer el mundo, comprender la realidad y ensayar las formas de desempeñarse en el medio; dadas las particularidades de los niños sordos ya mencionadas (ver intro) no pueden estar ausentes en los programas del primer año: constituyen ámbitos indispensables para desarrollar las habilidades de conversar, dialogar, comprender y producir textos en LSA; los niños comparten y se expresan, se ponen en contacto con los hechos, los observan, los exploran, replican y de este modo los comprenden en situaciones de juego a partir de la experiencia misma.

La participación en múltiples y variadas situaciones de vida aportará mayores conocimientos, más temas de conversación, mayores deseos de comentarlos en el aula. El deseo de compartirlo genera el uso de la LSA (producción) y desarrolla la atención (y comprensión) al lenguaje de los demás. Se aprende a hablar (señar), hablando (señando) y los niños hablan (señan) cuando tienen contenidos que comunicar y un objetivo para hacerlo.

Propuestas de actividades:

A continuación, se desplegarán distintas propuestas de actividades teniendo siempre presente lo expuesto anteriormente. En primer término, propuestas relativas a la construcción de la experiencia y conocimiento de mundo. Posteriormente, se sugerirán actividades vinculadas con la narración: producción de relatos de experiencias personales y atención a relatos narrados por el docente. Por último, se presentará someramente una propuesta de trabajo con juegos lingüísticos en LSA.

La construcción de la experiencia y conocimiento de mundo.

La creación de espacios de juego constituye una de las estrategias más valiosas para construir y organizar la experiencia personal de todos los niños y también de los niños sordos, en relación con los otros y con el medio en el que les toca vivir. Jugando los niños aprenden a comprender la realidad y ensayan distintas formas de desempeñarse en el mundo.

Los escenarios de juego se construyen en talleres, en rincones en las aulas, en los recreos, en situaciones de aprendizaje o sólo por el placer de jugar. Los alumnos tienen en ellos la oportunidad de experimentar juegos funcionales, de construcción, de desplazamientos, dramáticos, de ficción, de mesa y también juegos tradicionales transmisores de cultura como las escondidas, la mancha, las rondas, etc.

Durante los juegos, la manipulación y el contacto con diversos elementos, juguetes u objetos concretos promueven explorarlos y conocerlos; se multiplican las oportunidades para nombrarlos junto con sus dimensiones, funciones y propiedades.

Los juegos de desplazamientos en el espacio favorecen la construcción del esquema corporal; a través de ellos los niños establecen vínculos entre su propio cuerpo, los movimientos y el espacio; ubican en él los objetos, las personas y los hechos, los localizan y relacionan entre sí dando coherencia a los acontecimientos.

Las posibilidades lingüísticas se incrementan y el lenguaje se construye a partir de la experiencia con oportunidades para comparar, anticipar, deducir, planificar desde la acción. Los niños descubren que sus acciones sobre las cosas provocan cambios, efectos y consecuencias, se inicia a nivel práctico el ejercicio de hipótesis; se dan cuenta de que pueden actuar intencionalmente sobre las cosas del mismo modo que lo hacen con las personas cuando piden, preguntan, felicitan: provocan cambios en los comportamientos de los demás **a través del lenguaje.**

Las experiencias y las percepciones recogidas por los niños en los juegos, en los paseos, en las visitas, a través de los cuentos, constituyen una fuente de imágenes que se interiorizan y se utilizan para comprender, hablar y narrar. El juego simbólico apela también a esas imágenes cuando los niños superan los datos de la realidad y hacen que un objeto, por su uso o su parecido, pueda ser utilizado como otro diferente: así una caja puede servir de coche y una tela convertirse en una playa donde se toma sol; de este modo los niños atribuyen significados diferentes a los objetos como sucederá más adelante con los significados asignados a la lectura, la comprensión de las metáforas, los dobles sentidos, el lenguaje poético y literario. Al mismo tiempo, a través del juego simbólico, los niños dramatizan acciones, atribuyen variadas funciones a personajes inventados, imitan roles y reproducen escenas familiares. Con estos recursos, ponen en juego la creatividad, la fantasía y el pensamiento. Las dramatizaciones y los juegos de simulación, por ejemplo, son situaciones que ponen en juego las

diferencias de registro en el diálogo entre personajes de diferente edad, de la misma edad, de diferente jerarquía. Es posible presentarlo en el aula cuando los niños juegan y ejercen distintos roles, toman el papel de la mamá, de la maestra, del verdulero o el policía.

A través del juego se desarrollan las habilidades necesarias para comprender y producir la lengua oral (LSA) y la lengua escrita.

Desde el punto de vista específico de la adquisición del lenguaje, el rol del docente en una situación de juego de sus alumnos es relevante; los docentes ponen palabras a las acciones de los niños, significan sus actos y ofrecen al mismo tiempo modelos lingüísticos para ser “analizados y utilizados” por el niño cuando use su lengua. En las situaciones lúdicas, los adultos utilizan expresiones idiomáticas gramaticalmente más complicadas que aparecen en la actividad de juego antes que en cualquier otra actividad interactiva con los niños pequeños. Cuando un docente le dice a su alumno de 3 años: “ si agregamos otro bloque podría caerse la torre”, está utilizando estructuras gramaticales complejas que se van cargando de significado en contextos significativos para los niños.

En todo momento, la LSA del docente nombra y relaciona los sucesos, les otorga sentidos, los ubica en el espacio y en un tiempo y al describirlos, los convierte en relatos compartidos por los protagonistas. Lo hace a través de un discurso que explicita, relaciona sus acciones, sus pensamientos y sus emociones.

Por todo ello se plantea que el lenguaje adulto debe acompañar desde los primeros momentos las acciones de los niños, para organizar y dar sentido con su LSA a las interacciones de los alumnos. La creencia de que los niños deben jugar libremente se confunde en relación con la participación del docente en el juego de los niños; el docente suele apartarse totalmente de la situación en defensa del juego libre y la libertad de expresión. Sostener que es necesario interactuar con los niños durante la actividad no implica dirigirlos o cercenarles la creatividad ni quitarles iniciativa; por el contrario se piensa en un docente que se encuentre siempre al alcance de los niños para alentarlos y darles información en caso de que la necesiten. Numerosas investigaciones abonan en ese sentido.²⁵ Informan que la mediación del adulto (maestro, padre) favorece la concentración y tranquilidad de los niños y facilitan una elaboración más compleja de las escenas del juego.

De dichos estudios surge la importancia de acompañar los juegos de los niños, interactuar con ellos y hasta generar desequilibrios cognitivos que promuevan un progreso en su desarrollo; es decir se postula un docente que participe con sus alumnos sosteniendo y motivando nuevas acciones. Un docente atento a lo que los niños dicen, que interactúa con ellos a través del diálogo y los ayuda en sus proyectos para incidir en la calidad, la frecuencia y la duración de las conversaciones de los niños con sus maestros. El rol del adulto consiste en crear situaciones que puedan enriquecer el juego.

Si bien es importante promover situaciones individuales para que cada niño se encuentre con los propios gustos y necesidades durante el juego, no es menos cierto que los juegos grupales favorecen y motivan los intercambios entre los niños. Dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, tratar de ponerse de acuerdo, elaborar estructuras según les convenga y jugar todo el tiempo que crean necesario. Es interesante establecer una relación entre el juego “de a dos” y la adquisición del lenguaje. Los estudiosos del desarrollo infantil en los últimos años demostraron que el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con un compañero y en cooperación, o sea, de a dos. Se apoyan en esta observación para sostener que el desarrollo del pensamiento puede estar determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente. (esto habría que relacionarlo con la situación de los alumnos sordos integrados en escuelas comunes en las que no tienen con quién conversar)

²⁵ Jerome Bruner. Conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great Britain (Asociación de Grupos de juegos Preescolares de Gran Bretaña) en la reunión anual de Llandudno, Gales, celebrada en marzo de 1983.

De todos modos, no quedan dudas de que los niños necesitan combinar sus ideas con las ideas que se les ocurren a los compañeros; jugar con otros promueve el planteamiento de transacciones que son las bases del juego pero también del pensamiento. Los espacios de juego son lugares de aprendizaje cuando los materiales y la propuesta docente presenta a los niños situaciones a resolver con estrategias cognitivas: comparar, secuenciar, anticipar, prever, etc. Durante los juegos grupales los niños ejercitan también prácticas sociales y resuelven conflictos cognitivos y emocionales: descubren las reacciones de sus compañeros, aprenden a respetar gustos, a aceptar las diferencias, a defender puntos de vista, etc.

En relación con los materiales de juego, la variedad y diversidad de los mismos provoca mayor riqueza y evita los juegos estereotipados (rompe con la costumbre de jugar siempre a lo mismo). Los maestros eligen los materiales adecuados a las actividades que se proponen desarrollar. Entre ellos, es necesario recordar que los materiales no estructurados alimentan de mejor manera los juegos dramáticos y de simulación, dan mayores posibilidades de transformación y ofrecen mejores márgenes para desarrollar la creatividad, la imaginación y la fantasía.

Las experiencias directas permiten a los niños ponerse en contacto con los hechos cotidianos, replicarlos y de este modo comenzar a comprenderlos. A través de su experiencia los niños construyen conocimientos referidos a situaciones en las que participan naturalmente. Así aprenden que necesitan dinero para comprar golosinas, que si están enfermos van al hospital, que el día de su cumpleaños recibirán un regalo. La LSA del docente aporta todas las explicaciones necesarias para evitar que los acontecimientos ocurran en forma impuesta e intempestiva. Por ejemplo explican el peligro de poner los dedos en el enchufe de modo que la prohibición sea percibida como un cuidado y no como una acción antojadiza. Se explica que es necesario cambiar el agua del florero para que las flores no se marchiten y con ello se brindan informaciones sobre el mundo natural. Se explica cuántas horas de viaje insume llegar a Córdoba durante las vacaciones y así se amplía el conocimiento de mundo. Se abordan temáticas vinculadas con sus familias, los trabajos, la escuela, el espacio cercano.

Las salidas y excursiones planificadas son una rica fuente de experiencias necesarias para comprender la realidad. Por ejemplo, una visita a una plaza, jugar en los árboles, juntar semillas, descubrir las acciones que realizan en ella las personas aportan las bases para futuros aprendizajes de las ciencias naturales y sociales.

A partir de ellos los niños avanzarán en su desarrollo hacia la construcción de conceptos vinculados con la educación ambiental, la clasificación de los seres vivos, los rasgos de la comunidad y muchos más.

Al mismo tiempo, se diseñan experiencias que promuevan el acercamiento a contextos desconocidos, ajenos a lo cotidiano como visitar una granja, conocer una fábrica, salir de excursión a un aeropuerto. En estos contextos los niños se ponen en contacto con objetos, fenómenos, procesos y problemas de la sociedad: el transporte público, la salud, los alimentos, la ciudad. Una vez más: se amplía el conocimiento de mundo.

Los niños sordos se entusiasman y disfrutan de estas actividades que compensan la falta de información y de experiencia a través de los sonidos. Por simple curiosidad y necesidad de exploración actúan en espacios novedosos, se inquietan ante lo que no conocen y acumulan experiencias que luego organizan en esquemas de conocimiento que promueven su desarrollo intelectual. A mayores oportunidades de exploración y de juego corresponderán mayores posibilidades de experimentación y conocimiento. Es necesario comprender, sin embargo, que no siempre la sola manipulación de los objetos, la visualización de una escena o la simple vivencia en una situación determinada, resulta suficiente para comprenderlas: comprender una situación requiere a veces establecer relaciones de causa - efecto, comparaciones, semejanzas y diferencias que se logran a través de la mediación del lenguaje. En este marco la intervención docente adquiere una vez más un papel relevante. No se trata de mostrar la realidad a los niños sino proponerles que interactúen con ella con alguna finalidad, que

se planteen interrogantes, que exploren, que descubran. El docente guía las observaciones, acompaña y nombra las acciones de los alumnos y las orienta planteando interrogantes, anticipando posibles resultados. ¿Cuál autito llegará primero? ¿Dónde está el azúcar que agregamos a la leche chocolatada?

Es muy importante que el docente establezca diálogos o conversaciones con los alumnos; que hable, explique pero que también promueva la producción en LSA de los niños. Que pregunte, pida información o una elaboración de los niños mientras realizan una actividad (por ejemplo durante la visita a la panadería). El docente expande las producciones de los alumnos, incorpora explicaciones, enseña significados de nuevas palabras y conceptos que serían difíciles de alcanzar sin la intervención de la LSA (de dónde sacan la harina). La participación del maestro incrementa la información e introduce problemáticas que generan aprendizajes. (por ejemplo, cuántos panes entran en un kilo, cuánto es media docena de medialunas). Se propone a los alumnos experimentar con transformaciones de objetos y materiales (hacer la masa, cocinarla).

Los niños suelen necesitar “ayuda” para realizar sus tareas y analizar luego los resultados. Necesitan las orientaciones de los adultos para organizar sus acciones hasta que sean capaces de ordenarse por sí mismos. El trabajo con esta modalidad permitirá que en adelante, los niños interioricen la ayuda que reciben y finalmente la usen de guía para dirigir su propia actividad, es decir para construir su propio pensamiento.

Las explicaciones del docente o del adulto a cargo, aportarán las informaciones y conocimientos necesarios para comprender los fenómenos del entorno y las acciones de las personas en el medio social. Al mismo tiempo, se convierten en modelos de uso lingüístico de la LSA: cómo formular y responder preguntas, cómo participar en una conversación o en un diálogo, las funciones de determinadas señas, cómo marcar referentes en el espacio, cómo usar la mirada para la alternancia de turnos, etc, todas cuestiones que los niños aprenderán también en los intercambios.

Propuestas de actividades vinculadas con la narración: producción de relatos de experiencias personales

A través de la narración los niños relatan sus experiencias y van construyendo su identidad, organizan sus actividades, se encuentran con sus vivencias, las comentan y comparten con otros. Para los niños sordos esta actividad resulta de alta complejidad ya que ingresan a la escuela con niveles de desarrollo lingüístico en LSA muchas veces elementales.

Sin embargo, todos los niños sienten la necesidad de relatar sus propias vivencias, de compartir con sus padres las experiencias desarrolladas en la escuela, en una visita, un paseo, una salida. En los primeros momentos es imprescindible instrumentar con los niños estrategias para que, si lo desean, tengan la posibilidad de brindar información que sus compañeros no conocen; pueden apoyarse en el dibujo, la dramatización y el video como recursos que garanticen un intercambio auténtico de lo que desean comunicar.

A medida que se incrementa el conocimiento de la LSA las interacciones a través de la lengua van tomando jerarquía. Es muy importante que los padres participen de estas experiencias enviando fotos, objetos, explicaciones escritas que informen al maestro sobre los acontecimientos pero sobre todo que participen de espacios de aprendizaje de la LSA para poder comunicarse y acompañar el crecimiento de sus hijos. **El gran desafío del maestro** consiste en promover momentos de intercambios cada vez que los alumnos tengan cosas para contarse y compartir para evitar que los niños sordos “queden en el intento de decir”

Los relatos de los niños sobre los sucesos de la vida cotidiana colaboran a desplegar la función narrativa del lenguaje. A través de los relatos los niños ponen en palabras (señas) los eventos que les resultan significativos: nació un hermanito, el abuelito está enfermo, le regalaron una muñeca nueva. Los niños suelen contar en la escuela acerca de sus actividades en el hogar (las películas que vieron con sus padres, por ejemplo); de este modo reorganizan sus experiencias a través de la LSA. Los temas que

surgen en las conversaciones son relevantes para el grupo porque responden a escenas de sus vidas personales aunque pueden vincularse también con el contexto escolar sobre el que desean aprender o descubrir.

Mientras los niños desarrollan actividades de juego y participan en experiencias directas, la LSA del docente nombra y relaciona los sucesos, les otorga sentidos, los ubica en el espacio y en un tiempo y los describe. Se sientan así las bases para la narración y comprensión de historias; un docente que recupera las acciones y comentarios de los niños durante una situación de juego y las narra para todos los niños en un momento de puesta en común (....fue a la playa a tomar sol, se puso anteojos negros, después se bañó en el mar....) está “enseñando” que la narración se utiliza para comunicar hechos que transcurren en el tiempo y que significan una transformación de la situación inicial realizada por los participantes. Lo hace a través de un discurso que explicita, relaciona sus acciones, sus pensamientos y sus emociones.

Cuando los niños producen relatos sobre experiencias personales se establece una diferencia con aquellas conversaciones que se desarrollan dentro de los contextos de juego o de otras actividades (descriptas en el párrafo anterior). En estas últimas los presentes pueden señalar los referentes si no conocen las señas o hablar de aspectos compartidos entre los interlocutores; en el otro tipo de narración en cambio, los niños se expresan sobre experiencias personales que ocurrieron en otros ámbitos y con anterioridad, desconocidos para quienes participan de los intercambios. Esta situación nueva exige de los actores la utilización de formas gramaticales más complejas y la reposición de informaciones y datos que sus compañeros no conocen. Deben buscar formas para que todos entiendan.

De este modo el maestro actúa mediador, facilitador o informante y provee los andamiajes necesarios para favorecer la comunicación y ayudar a progresar a los niños en su competencia lingüística. Repite lo que el niño dice, lo amplía, reestructura las expresiones del niño, repone información que el niño omite, aclara o pide aclaración. Tratar de generar interés en el grupo por lo que se cuenta y promueve los comentarios de todos.

Promover intercambios verbales grupales a través de la LSA es un desafío en los primeros momentos de escolaridad y demanda un gran esfuerzo. Será necesario graduar el pasaje progresivo desde el lenguaje contextualizado hacia el relato descontextualizado. Esta recomendación es pertinente para cualquier grupo de niños; sin embargo la diferencia que presentan los niños sordos, sumadas a las características de su LSA, se encuentra en que estos niños necesitan disponer de tiempos constantes de atención visual para no perder el hilo de las conversaciones. En los espacios en que se producen los relatos personales los tiempos de atención se incrementan, la espera (los turnos en la conversación) se prolonga y los niños tienen que aprender a atender activamente las expresiones de los demás por períodos cada vez más extensos.

Cualquier distracción provoca una pérdida de información; es por eso que se insiste tanto desde el nivel inicial en el diseño de actividades lúdicas que fomenten la atención sostenida. Los profesores de sordos ponen en práctica los recursos utilizados por los padres sordos cuando se comunican con sus hijos también sordos: utilizar distintos de sistemas de luz para llamar la atención, prender y apagar, utilizar señales visuales de colores con códigos elaborados con los alumnos, golpear los pies en pisos de maderas para transmitir vibraciones (los pisos de las aulas deberían ser de madera), colocar espejos (esto habría que consultarlo un poco más) en las aulas de modo de facilitar la visión de lo que sucede a sus espaldas, usar señaladores laser.

De más está mencionar la disposición espacial de los niños de manera de garantizar que la mirada llegue a todas las situaciones por igual.

Es necesario recordar que los niños ingresan a la escuela habiendo transitado recorridos muy dispares entre ellos. El docente deberá estar atento a esta disparidad para estimular el desarrollo de la

LSA en aquellos niños que ingresan a la escuela sin haber desarrollado ninguna lengua y al mismo tiempo, expandir el horizonte lingüístico de los niños que ya manejan esta lengua viso gestual. La intervención del maestro debe ser acertada; estará alerta para reflexionar sobre sus propias intervenciones, si los alumnos interpretaron determinada pregunta o afirmación, si es necesario reformular la pregunta o repreguntar de otro modo.

Finalmente, en todo momento, el docente debe “tomar en serio” todas las ideas y expresiones de los alumnos, responder teniendo en cuenta sus contenidos y evitar jerarquizar las formas por sobre el intento comunicativo. Un docente oyente con niveles elementales de dominio de la LSA no estaría en condiciones de llevar adelante esta tarea. Tampoco lo estaría un docente sordo que desconociera las formas de programar la enseñanza.

Los Cuadernos de aula proponen dos tipos de situaciones para trabajar el relato de experiencias personales: la de relato libre y la de relato a partir de un tema. **poner la referencia**

Las orientaciones son pertinentes y pueden adaptarse también para desarrollar en el aula con niños sordos.

Propuesta de actividades vinculadas con la narración: relatos o cuentos narrados por el docente. Los videocuentos.

Cuando un adulto relata, organiza las acciones en secuencias, en episodios o anécdotas; al mismo tiempo transmite su mirada de cómo suceden las cosas, aporta significados a los acontecimientos, los interpreta. Su relato constituye un modelo que los niños podrán recobrar para armar su propia historia y contarla a los demás.

En las familias oyentes, los padres generalmente no se comunican lingüísticamente con sus hijos sordos, las historias, relatos familiares, anécdotas o comentarios que circulan no son percibidos por los niños a través de una lengua sonora. Los niños sordos quedan excluidos de los chistes y de las narraciones cotidianas. Por ello, introducir a los niños en las estructuras del relato se convierte en una tarea relevante.

Durante los primeros tiempos, los relatos de los docentes estarán adecuados a las posibilidades lingüísticas de los niños y los acompañarán como lo hacen los adultos que se relacionan con niños que están adquiriendo el lenguaje. Hasta no estar seguros de que los alumnos pueden comprenderlos con certezas, son acompañados de imágenes, dibujos, mímica, dramatización, o cualquier soporte visual válido para garantizar el acceso a la información; la LSA está muy contextualizada en los primeros momentos de la escolaridad.

Los relatos se presentan en forma sencilla y surgen como queda dicho de las experiencias vividas por los alumnos para que sean comprensibles. En el transcurso de estas actividades es importante que los niños puedan evocar los hechos, construir representaciones a través de la LSA y por supuesto disfrutar los momentos de encuentro con la palabra. (Incluir la idea de que los relatos no se representan en forma de oraciones en el pizarrón o en el cuaderno porque eso empobrece el relato y lo simplifica. Estas conversaciones podrían registrarse y recuperarse posteriormente a través de la filmación de videos)

Otro de los recursos que propone el Cuaderno del aula consiste en introducir a los niños en el discurso narrativo a través de los cuentos. Dice textualmente: “Contar cuentos es una actividad propia de los adultos mayores de todas las culturas, a lo largo de innumerables generaciones. Las narraciones ponen en juego acciones humanas, conflictos, formas de resolución de esos conflictos y diferentes visiones del mundo”.

Las experiencias de los niños sordos con los libros son muy pocas. Los escenarios de los cuentos deben ser también conocidos por los niños antes del inicio a mundos desconocidos. Las ilustraciones y las imágenes de los libros son básicas para facilitar la construcción de sentidos y aportar significados difíciles de abarcar a través de la LSA.

Para los niños más pequeños resulta muy útil la elaboración de materiales visuales en videos. Las ventajas de los videocuentos es que los niños pueden entrar tempranamente en contacto con la LSA ya que se trata de cuentos sencillos narrados por narradores sordos que los contactan con las historias, las emociones y las fantasías de una manera visual y por lo tanto accesible. El fondo de la pantalla está diseñado con dibujos animados que ayudan a comprender el cuento que, además, transmite las modalidades culturales de comunicación propias de las personas sordas. Una vez finalizado el cuento el docente puede intercambiar con los niños momentos de conversación e iniciarlos en el camino de la narración replicando escenas cotidianas presentes en los videocuentos pero, lo que es mas importante, introduciendo a los niños en espacios que trascienden el aquí y ahora y los sumergen en el mundo de la imaginación. Por lo tanto los libros y sus imágenes constituyen un excelente punto de partida para involucrar a los niños sordos en la narración de situaciones situaciones fantásticas, de juego y de humor.

La narración promueve el uso eficiente de la lengua de señas argentina; a través de ella los niños descubren expresiones, giros idiomáticos, metáforas, dobles sentidos y pueden crear historias, primero relatando lo que ven en las imágenes y luego creando a partir de ellas. Los docentes entrenados en la LSA que disfrutan de la literatura se convierten de este modo en mediadores de lectura y promotores del placer de leer. Los niños se entusiasman con las historias guardadas en las páginas de los libros y desean volver a ellas cada vez con mayor profundidad para descubrir sus misterios.

De este modo se crean espacios donde adultos significativos leen, narran y generan conversaciones; donde los niños se sienten atendidos y *entendidos*, donde pueden ponerse en contacto con cuentos, hablar, jugar y divertirse, espacios, en síntesis, que promueven la creación de situaciones de lectura de la vida y de los libros.

Antes de narrar se sugiere leer con mucha atención el texto, imaginar los personajes, los escenarios, los sucesos; memorizar el orden de las secuencia , sobre todo en aquellos cuentos en las que se repiten con regularidad, diagramar el espacio para ubicar a cada uno de los personajes, mantener las frases que se repiten en el texto .

Las siguientes recomendaciones figuran en el Cuaderno de aula. **remidir a ellas**

Propuesta de actividades con juegos lingüísticos en LSA.

La lengua está impregnada de términos y frases que se utilizan de manera figurada; tienen que ver con las figuras que el lenguaje provoca y que asumen relevancia visual en el caso de la LSA aunque todavía no se encuentren muy investigadas . Para poder entenderlas es necesario que los niños sordos se acerquen tempranamente a ellas. El camino más acertado es hacerlo desde la propia lengua para poder luego comprenderlas y producirlas en la lengua escrita.

Los juegos con la lengua, que dan lugar al lenguaje poético, tienen mucho que ver con la actividad lúdica en general. Se trata de jugar con las palabras y de usarlas con otros significados como ocurre en el juego simbólico; ambos conectan además con el placer y la diversión. Son juegos porque se repiten sin ninguna finalidad.

Iniciar este tipo de actividades desde primer año es importante porque una gran cantidad de dificultades con las que se encuentran los niños sordos a la hora de enfrentarse con un texto escrito

tienen que ver con el uso metafórico de la lengua, las formas diferentes de decir, los juegos de palabras, los juegos lingüísticos.

Para los niños oyentes se considera que los juegos lingüísticos, son las canciones y las adivinanzas, los ritmos en los que los niños están inmersos desde bebés cuando los adultos les cantan, les hablan y recitan para dormirlos, entretenerlos o calmarlos. Estos juegos son muy valiosos porque conectan a los niños con las tradiciones y la cultura ya que son compartidos por los miembros de la comunidad en la que nacieron; reflejan las palabras y los ritmos de esa comunidad y forman parte de la literatura oral tradicional transmitida a través de los tiempos en distintas generaciones: en este sentido aporta identidad a los lectores. Los juegos de “Cu-Cú”, “Qué linda manito”, “Arroz con leche”, etc. son ejemplos de estos repertorios. Las adivinanzas forman también parte de estos juegos que permiten ampliar el lenguaje y ayudan a mirarlo de otra manera. Afectivamente se guardan en la memoria con los recuerdos de quienes contaron o cantaron. Constituyen una primera entrada a la literatura para los niños ya que los niños están inmersos en estos ritmos desde que son bebés, en las canciones y refranes que acostumbran transmitirles los adultos.

Obviamente estas tradiciones orales no son accesibles a los niños sordos. Sin embargo sabemos que los padres sordos de niños sordos también transmiten a sus hijos juegos con sus manos o expresiones que forman parte de su patrimonio cultural. En algunos desarrollos sobre la función poética en lengua de señas observamos por ejemplo, la duración larga o corta de los movimientos o las pausas entre las señas, sus repeticiones o sus contrastes. La duración de la seña puede variar según lo que dura el ritmo del acontecimiento o reflejar su movimiento, por ejemplo el mar.

Las personas sordas con experiencias en estas cuestiones podrán guiar actividades de esta naturaleza. El lenguaje de las poesías y las canciones infantiles que juegan con las rimas y sonidos no tienen valor rítmico para las personas sordas; pero es posible recuperar múltiples sentidos y replicarlos en representaciones corporales, de movimiento, de colores, de formas, tamaños, de manifestaciones visuales en general. Emannuelle Laborit, actriz sorda francesa, en su libro “El grito de la gaviota” expresa: *“Tengo mi imaginación, y ésta tiene sus ruidos en imágenes. Imagino sonidos en colores. Mi silencio, para mí, tiene colores, no está nunca en blanco y negro”* (“El grito de la gaviota”, p. 17). Estos son buenos ejemplos de cómo crear procesos metafóricos, comparando imágenes y relacionándolas con sentimientos.

LECTURA

Remitimos nuevamente al lector a las propuestas del Cuaderno para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario para las orientaciones en el área de lectura. Desarrollamos aquí los aspectos específicos y los que se deben adecuar en la educación de los niños sordos, referidos a la lectura en LSA.

Los saberes que se ponen en juego

Para que un niño sienta deseos de aprender a leer y se apropie de la lengua escrita necesita experimentarla, investigarla y sobre todo, disfrutarla. El gusto por la lectura se inicia con los primeros contactos de los niños con las palabras de los adultos cuando éstos les leen cuentos a los niños; continuará más adelante con las lecturas de libros e historias que harán posible un encuentro placentero con la literatura y a través de ella con la lengua escrita.

Los niños sordos generalmente no tienen experiencias lectoras de este tipo porque los libros leídos a través de una lengua sonora no son accesibles para ellos; los libros y las obras literarias están escritos en español, una lengua que los niños no conocen, o conocen poco o mal. La historia educativa de los sordos y sus resultados muestran que no es a través de leer en español que los niños podrán acceder a la literatura y la lectura.

Para que los niños sordos se conviertan en lectores y puedan deleitarse con infinitas historias, reales, inventadas o imaginadas, para que puedan vivir otras realidades fascinantes ajenas y extrañas, necesitan ingresar a la literatura por medio de la Lengua de Señas Argentina. En otras palabras: La LSA es la vía de acceso a la literatura en LSA y es a través de ella que es posible acceder a la lengua escrita.

Para que un niño se vincule con el placer de leer será necesario que alguien le lea y lo ponga al corriente de qué es lo que acontece dentro de un libro. Ingresar al mundo de la literatura supone la participación activa de un adulto significativo, padre, docente o acompañante cercano, que se comunica con el niño, le narra, le lee y lo vincula, en LSA, una lengua accesible para él, con los tesoros guardados en los libros. De este modo los niños sordos se encontrarán con relatos atrapantes, sentirán la inquietud de curiosarse los libros, disfrutar con las imágenes, fantasear, crear y soñar en su propia lengua.

Promover el gusto por la lectura en los niños sordos requiere además que todos los actores que se encuentran en contacto con ellos (padres, docentes, adultos sordos, auxiliares sordos) reviertan las representaciones que tienen acerca de la imposibilidad o las limitaciones de dicha comunidad para apropiarse de la cultura letrada. Con el convencimiento de que los sordos pueden alcanzar esta meta, los docentes de primer año de la escuela de sordos podrán diseñar la enseñanza de manera eficaz: planificarán contactos tempranos con abundantes libros y materiales escritos, leerán a sus alumnos en LSA y los introducirán en la lectura autónoma de textos sencillos escritos en español a través de la LSA con metodologías de enseñanza de segundas lenguas.

¿Qué es leer en LSA?

Leer en LSA supone poner en funcionamiento los mismos procesos involucrados en la lectura en cualquier idioma: durante la lectura el lector obtiene información del texto a través de mecanismos de decodificación y la relaciona con sus esquemas previos, lo que sabe y conoce del texto y de la vida. A partir de esa interacción, realiza inferencias, anticipa, busca sentidos, comprende metáforas, expande la información y comprende lo que lee.

Dado que reconocemos que leer requiere decodificar, como una parte del proceso lector, para reconocer las palabras del texto, “re significamos” el concepto de decodificar cuando nos referimos a las personas sordas. Esto es así porque los lectores sordos no podrán identificar los aspectos sonoros del habla y relacionarlos con las letras que representan esos sonidos para el reconocimiento de palabras. La decodificación, como es entendida habitualmente consiste en poner en juego la capacidad de reconocer las letras aisladamente, relacionarlas con los fonemas, agruparlas y reconocer esos grupos como palabras. Una vez reconocidas las palabras se podrá comprender sus significados. El lector decodifica los sonidos (fonemas), los distintos sonidos forman palabras, las palabras oraciones y las oraciones párrafos, a partir de éstos se llega al significado. Los niños oyentes, en algún momento de su proceso alfabetizador, aprenden a relacionar las grafías de la escritura con los fonemas (elementos sonoros del habla). Este procedimiento les resulta eficaz y tiene sentido para ellos porque la lengua escrita española es alfabética.

El principio alfabético no es significativo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños sordos. Los niños sordos, es obvio decirlo, carecen de esquemas sonoros que se actualicen al leer en español y representen las palabras de esta lengua. Siendo que la decodificación en su acepción clásica remite al sonido, con mayor exactitud a su huella mnémica (representada en la mente)²⁶ resulta irrelevante centrarse en el proceso decodificador relacionado al sonido con los niños sordos. El deletreo dactilológico puede utilizarse para recuperar palabras conocidas (aprendidas en español) pero no soluciona el problema de comprensión lectora: por un lado, esa sucesión de letras señadas no se corresponde con la lengua de señas argentina y por otro, representa palabras de una lengua cuyos significados el lector sordo no puede recuperar. Recordemos que el español es otra lengua que los niños deben aprender como segunda lengua.

En la lectura en LSA entendemos la decodificación como **la capacidad de reconocer palabras e identificarlas con la LSA mediante un mecanismo de traducción**. De esta forma, la decodificación remite a lo visual y no a lo sonoro como ocurre en la decodificación oral; la actualización de fonemas y sílabas resulta innecesaria. Por lo tanto para los lectores sordos, decodificar implicará hallar las estrategias para el reconocimiento rápido de palabras en el texto, estrategias que dependerán del nivel de conocimiento lingüístico del español y del conocimiento gramatical de la lengua en que está escrito el texto (morfología y sintaxis): no pueden ser recuperadas palabras que no han sido almacenadas o fueron almacenadas con pocas conexiones, no pueden actualizarse las estructuras de lengua que no han sido enseñadas.

Tomando como referencia los estudios de comprensión lectora en segundas lenguas²⁷, postulamos que las personas oyentes que leen en LSA, leen en su L1 (en español) y traducen a la L2 (traducen a la LSA). Las personas sordas, en cambio, leen en L2 (en español) y traducen a su L1, a la LSA. En ambos casos están involucrados procesos de interpretación y traducción; la comprensión lectora incluye mecanismos de decodificación y procesos constructivos e interpretativos.

Una persona oyente que lee en español establece relaciones entre el texto escrito en español y sus conocimientos previos para comprender lo leído. Si los destinatarios de su lectura son personas sordas, decodifica lo escrito, lo vincula con lo que ya sabe, **traduce** lo que lee y comprende **y lo expresa en LSA**. Para una persona oyente **leer en LSA** es leer en español y expresarlo en LSA mediante un proceso de traducción.

Una persona sorda que lee un texto escrito en español, establece igualmente relaciones entre sus conocimientos previos y la información que extrae del texto, escrito en una segunda lengua. La mayoría de las investigaciones que refieren a los procesos involucrados en la lectura en una segunda lengua postulan que la misma adopta un patrón inverso al utilizado para leer en una primera lengua. Las mismas asignan relevancia a los procesos de decodificación en L2 y su traducción a la L1: leer un

²⁶ Saussure F.: *Curso de Lingüística General. Primera parte*. Alianza Editorial. Madrid.1983.

²⁷ Mayor Juan. *Estrategias de comprensión lectora*. Universidad Complutense de Madrid. Revista Carabela. Nº 48. 2000.

texto en una segunda lengua (L2) sugiere traducirlo a la lengua materna (L1) que se convierte en el instrumento a través del cual se accede a la L2. Si el lector es sordo, entonces, tendrá que conocer y reconocer el input escrito en español, leer en español, hacer la correspondencia con la LSA y traducirlo mentalmente de modo que se represente lo leído en su L1. Si la lectura está dirigida a destinatarios sordos, como sucede en un taller de lectura o en una situación escolar, la misma estará expresada en LSA. Para una persona sorda, leer en LSA es leer en español, traducir y expresar lo que lee en LSA.

Otros modelos explicativos de la comprensión de la lectura en una segunda lengua recomiendan prescindir del proceso de traducción para poder leer y pensar en la segunda lengua; tratan a ambas como dos sistemas separados. Sostienen que las habilidades para la lectura en L2 siguen los mismos patrones de desarrollo que las de la L1 y por lo tanto es posible leer y pensar directamente en la L2.

Creemos que los procesos involucrados en la lectura en LSA son los mismos descriptos para leer en cualquier lengua que suponen la integración de sistemas lingüísticos en interacción (interacciones recíprocas entre la LSA y el español escrito) con sistemas cognitivos y comunicativos y de conocimiento social. Nuestro desafío reside en llegar a la comprensión lectora por procedimientos que nos acerquen a sus significados pero sin abordarla como sistema alfabético sonoro ya que esto remite a lo sonoro.

Una situación especial se presenta en la lectura en LSA “en voz alta”, una de las actividades habituales que realiza el docente señante y que sienta las bases del deseo de aprender a leer. Leer textos en voz alta en LSA implica la ardua tarea de traducir el texto escrito en español para expresarlo en LSA; dicho de otra forma, cambiar el mensaje de una lengua a otra con una producción equivalente en ambas lenguas.

La interpretación es un proceso lingüístico; no se trata de pasar palabras mecánicamente de una lengua a otra sino de comprender la información y ser capaz de organizarla en estructuras lingüísticas aceptables en otra lengua. La lectura puede adquirir características diferentes según consideremos que estamos en una situación de traducción simultánea o consecutiva²⁸. La lectura simultánea (quizás se asemeje a la lectura a primera vista) demanda mayor entrenamiento de ambas lenguas; la lectura consecutiva permite preparar mejor la producción pero el desfase temporal ocasiona la pérdida del ritmo de lectura con una caída fuerte en la atención y motivación del destinatario.

En todos los casos, la lectura en LSA requiere el conocimiento y dominio profundo de las dos lenguas y culturas involucradas ya que no se trata de una traducción literal sino de una traducción que respeta las estructuras y usos socioculturales propios de cada lengua.

Estos conocimientos que parecen tan obvios son los que sin embargo provocan tanta dificultad en los lectores sordos por su desconocimiento del español, y en los lectores oyentes por su desconocimiento de la LSA.

Leer y narrar

Son dos procesos diferentes que comúnmente se confunden cuando hablamos de la lectura en LSA. Para muchos, narrar lo que dice el texto es una forma de leer y no estaría mal pensarlo de esa manera ante la variedad de situaciones de lectura posibles; los procesos de traducción del español a la LSA implicados en la lectura en LSA favorecen esta forma de pensar

²⁸ Interpretación simultánea es aquella en la que el intérprete traduce a la par que escucha o ve el acto de enunciación. En la interpretación consecutiva el intérprete escucha o ve el acto de enunciación y traduce luego. Famularo, Rosana en terminología operativa de la interpretación en LSA – Español. Bs. As, 1995.

Sin embargo, narrar y leer no son sinónimos. Al narrar, el narrador construye sus propias versiones de las historias, puede contarlas sin el libro presente, interpreta los personajes según su percepción, puede alterar la secuencia, desviar la historia central o jerarquizar un detalle. En cambio, al leer el lector transmite el texto tal como está escrito. Es muy importante en el proceso de lectura ponerse en contacto con las formas de la escritura: la lengua escrita utiliza un lenguaje diferente al lenguaje coloquial o empleado en la narración; emplea palabras y estructuras propias y expresiones que no usamos en la conversación pero que necesitamos incorporar para comprender los textos. La permanencia de lo escrito admite además releer una historia y volver al texto las veces que el lector considere necesarias para profundizar una idea, para aclararla, para reverla o simplemente para recuperar el placer de releerla.

En la narración, las historias dependen de quien las narre o las cuente y pueden surgir o no de los libros; durante la lectura, en cambio, el lector se pone en contacto directo con la lengua escrita y a través de ella con el autor del texto.

Graciela Montes²⁹ dice que entrar “al mundo de lo escrito” es entrar al registro de memoria de la sociedad, contactarse con lo que se considera por alguna razón “perdurable” y merece quedar asentado. La autora define al mundo de lo escrito como un gran tapiz formado por la suma de los textos que circulan en la sociedad –inscripciones, graffiti, leyes, folletos, cartas, novelas...-. Estos textos tienen significados que se fueron construyendo con el tiempo, expresan pensamientos, dichos, frases, ideas que otros pensaron antes que nosotros y como dice la autora “perduran por alguna razón”³⁰.

Por otra parte, desde el punto de vista de la alfabetización, estar en contacto con el sistema de escritura acerca a los niños a su aprendizaje. Cuando a un niño se le lee, tiene más posibilidades de aprender a leer, toma conciencia de algunas convenciones de la escritura, sus propósitos de uso y lo que es más importante, descubre que las palabras escritas se relacionan con las que ve en las manos del adulto que “lee en voz alta”, descubre las diferencias entre el lenguaje señado (LSA) y el español escrito.

Propuestas para la enseñanza

Las propuestas para la enseñanza de la lectura en LSA coinciden con los tres ejes desarrollados en los Cuadernos del Aula³¹:

- Actividades que propician la frecuentación y exploración de materiales escritos,
- La lectura de libros por parte del docente.
- La lectura de palabras y de oraciones que conforman textos.

Actividades que propician la frecuentación y exploración de materiales escritos.

Las orientaciones y actividades relacionadas con la frecuentación y exploración de materiales escritos por parte de todos los alumnos y también de los alumnos sordos se encuentran detalladas en los NAP³².

²⁹ Graciela Montes. *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. M.E.C. y T.- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente-

³⁰ Dice la autora: “Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera”.

³¹ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario. Enseñar lengua en primer Año.*

Eje: Lectura. *Propuestas para la enseñanza. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006.*

³² ídem 6. *Saberes que se ponen en juego.*

Priorizamos el contacto directo con grandes variedades de materiales escritos en la escuela, en el aula y en los hogares. También la actividad libre de investigación y conocimiento de los libros³³, pero no nos centramos en estos aspectos que se encuentran claramente explicados en el Cuaderno.

Nos detendremos en este apartado en el rol de los docentes que se desempeñan como promotores de lectura y en sus necesidades de formación.

En primer lugar, es necesario que el docente sea bilingüe, es decir que domine la LSA y el español, sea el docente sordo u oyente. Como en la mayor parte de las escuelas argentinas esta situación aún requiere ser resuelta, proponemos, como escenario de transición, que la organización y los itinerarios de lectura sean el producto de un trabajo conjunto entre un docente sordo y uno oyente. De este modo se ven reflejadas en las actividades ambas miradas y peculiaridades lingüísticas, el respeto a las estructuras de la LSA y la fidelidad al español escrito. Ambos preparan y leen previamente los libros con el propósito de encontrar las mejores estrategias de lectura en LSA, que resulta uno de los aspectos más complejos de abordar (aunque no el único).

Durante la exploración los docentes promueven relatos, narraciones, comentarios y conversaciones en LSA; aprovechan también para dar toda la información suplementaria que no figuraba en el texto para enriquecer la posterior lectura: los niños anticipan y van construyendo escenarios favorables a la comprensión de los textos.

La lectura de libros por parte del docente.

Los niños sordos tienen la posibilidad de encontrarse tempranamente con los libros cuando se vinculan con adultos capaces de leerles en LSA. A través de las lecturas se alimenta la LSA, se promueve el desarrollo de la creatividad y la fantasía, se construyen mundos posibles, se transmite y contagia el placer de leer.

Cuando hablamos de leer, incluimos todas las modalidades de lectura comentadas en este material: lectura de imágenes o a partir de las imágenes, lectura a través de las manos (voz) del mediador, lectura personal del texto, lectura de experiencias propias o ajenas a través de la LSA, lectura a través de libros señados (videolibros).

Pero el goce por la lectura necesita mucho más que el contacto con los libros; es indispensable acompañar la lectura con actividades que lleven a incentivar el gusto por ella y su práctica, actividades destinadas a hacer circular la palabra (LSA) entre los participantes.

Como dice el cuaderno³⁴ “leer es también hablar acerca de los libros”. Las conversaciones se inician desde los primeros momentos de exploración y frecuentación de los libros, momento en que los docentes formulan preguntas sobre el contenido (de qué hablara este libro) y hacen comentarios o brindan pistas sobre la historia, despertando el deseo y la curiosidad de ver qué es lo que vendrá. Estos intercambios requieren el conocimiento y lectura previa de la mayoría de los títulos para acompañar a los niños en sus reflexiones. El momento de exploración de los libros es también un momento de lectura. Cada niño lee a su manera: mira las ilustraciones, inventa mientras mira las imágenes, describe las escenas. Algunos niños pedirán que les lean, que les cuenten; otros preferirán leer solos, de a dos, entre varios, con otro niño, con un adulto. Estas situaciones promueven hábitos de lectura y modelos de comportamiento lector.

³³ *idem* 6. *Un montón de libros para explorar. Uno entre el montón. Escuchar lecturas. El rito inicial. Leer es también hablar sobre los libros. Los alrededores del texto*

³⁴ *idem* 8

El intercambio sobre los libros antes de leer ofrece una buena oportunidad de realizar anticipaciones, por ejemplo a partir de las ilustraciones, y elaborar algunas representaciones sobre el contenido del texto, o hipótesis que facilitarán la comprensión del texto. Por otra parte la presentación del libro actualizará los saberes previos de los niños (¿sabés qué es una bruja?), sus creencias (¿existen las brujas?) o las experiencias que vivieron. (¿tenés miedo a las brujas?). A partir de ellos se provocará el despliegue de conversaciones grupales que van a ayudar a los niños construir o alimentar los esquemas de conocimientos vinculados con lo que van a leer. Muchas veces será necesario realizar actividades previas destinadas a introducir temas desconocidos por los niños o a ampliar la información que surge del texto. (Por ejemplo, aportar las características de la Selva Chaqueña y sus animales para profundizar la lectura de los cuentos de Gustavo Roldán³⁵). La lectura en voz alta, leer para otros, es una actividad frecuente en el aula.

Estrategias orientadoras para favorecer la lectura en LSA y el acceso a los libros:

El libro debe estar siempre presente. Cada docente debe encontrar la forma de dejar sus manos libres de modo de no perturbar su expresión en LSA. Podrá recurrir a un atril, un acompañante que dé vueltas las páginas, ponerlo en su regazo si está sentado, etc.

Durante la lectura es necesario mantener las ilustraciones, el texto y la LSA dentro del campo visual del niño. Las imágenes y las palabras aportan conocimientos e información que se construyen en interacción con la lectura del docente. La lectura se lentifica porque el niño necesita más tiempo para alternar entre los dibujos, el texto y las señas, pero es un tiempo que se necesita respetar. Una forma de facilitar este proceso (alternancia) consiste en señalar sobre el libro o sobre el niño.

La lectura en LSA consiste en traducir el texto escrito en español respetando la estructura de la LSA. Señalar palabra por palabra impide la comprensión de lo leído ya que lo escrito estaría expresado en una lengua (la LSA) deformada en su estructura gramatical.

Como sucede en las lenguas orales en las que el tono, la intensidad y el timbre de la voz se modifican para caracterizar el personaje (voz chillona o grave, por ejemplo), en LSA se puede establecer todo tipo de variaciones y matices modificando la forma de hacer las señas (más grandes para un personaje extrovertido, más pequeños para uno tímido, otros de tipo visual, táctil, etc.)³⁶. Es decir, que se pueden ajustar las señas, y su tamaño, la tensión de las manos y el tiempo que duran para mantener la variedad y el interés del niño.

Durante la lectura es necesario mostrar los cambios de personajes y los diálogos a través del uso del espacio. La ubicación espacial, la mirada y la direccionalidad de las señas permitirán también diferenciar la voz del autor/narrador de la de los personajes, harán notar si el texto está escrito en primera o tercera persona, etc.

Respetar el texto no es equivalente a limitarse a él durante la lectura: conviene expandir la información e incorporar los comentarios del niño a medida que avanza la historia. Es importante relacionar las acotaciones de los niños con el contenido del texto; de eso se trata la lectura. Los alumnos pueden interrumpir la lectura, preguntar, relacionar con experiencias personales. El docente también puede leer por partes o el texto completo, inducir comparaciones, inferencias, analogías.

La lectura de imágenes es una excelente vía de acceso a la literatura. Los niños narran a partir de ellas historias atrayentes. El mediador señante debe proponer reiteradas lecturas del cuento

³⁵ Roldán G. *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires, Ediciones Colihue. Colección *El Pajarito Empilchado*. (Reedición: Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1989; Colección *Libros del Malabarista*.) 1989

³⁶ *Leyendo con niños Sordos: texto elaborado por enseñame, A.C. y el Taller de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica*. México, D.F.: Artes Gráficas Panorama, 2000.

intentando generar un movimiento entre la narración y la lectura del texto de modo de ir acortando las explicaciones y dar más importancia al texto escrito en lugar de a las láminas.

Durante la lectura, a diferencia de lo que sucede en la narración, los niños comprenden que lo que se señala se puede escribir en español (otra lengua) y viceversa, aprende un sentido de la permanencia que le es útil no sólo para aprender a leer.

La elección de los libros puede provenir del mediador o de los mismos niños. Si el libro resulta interesante y los niños disfrutan con su contenido, sentirán deseos de volver a sus páginas para encontrarse con algo placentero que desean recuperar. Se ofrecerá a los participantes el contacto con variedad de textos; sin embargo podrá ser provechoso comenzar con los libros - álbum cuyas imágenes ayudarán a comprender el contenido, con frases breves que se repiten y que son fáciles de interpretar. En talleres más avanzados, después de una trayectoria con los libros y según las edades y motivaciones de sus participantes se podrán organizar itinerarios de lectura leyendo libros de un mismo personaje (cuentos con princesas, ogros, piratas), diferentes versiones de una misma obra, libros de un solo autor. Esta estrategia será interesante para introducir palabras y conceptos, estilos y géneros literarios que se repiten y complejizan a través de las lecturas.

Durante la lectura los niños aprenden muchas cosas que no están en los textos: a realizar predicciones, a relacionar experiencias propias con expresiones ajenas, a hacer conexiones entre diferentes textos. Pero también señalan las palabras y hacen predicciones sobre sus significados; de este modo inician el aprendizaje lector”.

Una vez elegido el texto se suele comenzar la lectura a partir de sus tapas, lo que sugieren las ilustraciones y el título, el nombre del autor/a e ilustrador/a con el fin de fomentar su apreciación literaria.

Dada la necesidad de los niños de estar en contacto visual con los textos, será conveniente disponer de varios ejemplares de un mismo libro u organizar la lectura en pequeños grupos para que todos accedan a sus páginas por igual. Da muy buenos resultados trabajar en grupos pequeños de 3 ó 4 niños en los que todos acceden simultáneamente a las ilustraciones y las explicaciones del mediador. En estas situaciones los niños se ponen en contacto más fácilmente con el texto, las ilustraciones y las señas sin perder información, y alternan la mirada entre el texto y las manos del señante.

Leer el libro muchas veces. Releer es una estrategia eficaz para comprender el texto con mayor profundidad, ampliar las interpretaciones y los modos de entenderlos. Planificar el momento de relectura de un cuento es pensar en un momento de recrear su historia, profundizarla, hacer nuevas lecturas, ver lo que antes no habíamos visto, regresar a las partes divertidas, dudosas o interesantes para disfrutarlas mejor.

El momento que sucede a la lectura, el que se desarrolla después de leer, es uno de los momentos más formativos. Se alude a él como el momento de tomar la palabra. En esta ocasión se propone compartir vivencias activadas a partir de la lectura, comentar lo que cada uno descubrió, generar un espacio de intercambio y conversación. Es una oportunidad de poner en palabras las emociones, los recuerdos, de relacionar los libros con otros leídos anteriormente.

Conversar entre todos sobre la historia una vez finalizada la lectura amplía el sentido de lo leído, ayuda a descubrir matices que pasaron desapercibidos con la colaboración de los compañeros, a construir significados nuevos, a disfrutar de la lectura. El docente respeta y otorga oportunidades de expresión a todos los participantes, valorando sus dichos y manifestaciones. Si lo que los niños manifiestan resulta confuso, intensifican el diálogo para que puedan explicar cómo llegaron a determinadas conclusiones.

Hacer pasar el libro entre los chicos después de haberlo leído invita a releerlos. De esta manera los chicos vuelven sobre la historia y en forma individual o en pequeños grupos encuentran sus propias estrategias de lectura desde una imagen, una palabra, un epígrafe; lo importante es lograr que los niños quieran leerlo una y otra vez.

Si bien nos centramos en las estrategias de lectura, tenemos claro que todas aquellas actividades que faciliten la apropiación del texto cobran sentido durante y después de leer. Juegos, dibujos, expresiones plásticas, dramatizaciones, ejemplificaciones, actuar (teatro) a partir las escenas del cuento, asumir el rol de un personaje, juegos de imaginación, de como si (¿Qué hubieras hecho vos en su lugar?, ¿Cómo sería tu vida en ese pueblo? ¿Y en esa época?) y todas las actividades que surjan de la creatividad de los docentes y de los niños. Nuestras estrategias promueven el equilibrio entre la imagen y la palabra señada o escrita y aprovechamos todos los medios que promuevan el entramado entre la lengua de señas, las imágenes, las acciones y lengua escrita con jerarquías equivalentes e insustituibles: la construcción de sentido resulta de la integración de los diferentes y múltiples lenguajes.

La lectura de palabras y de oraciones que conforman textos.

Este tercer eje se vincula con la introducción de los niños sordos en la lectura autónoma; de los tres mencionados es el que presenta mayores particularidades a considerar. Los dos primeros - la frecuentación de materiales escritos y el disfrute por los textos literarios y no literarios - sientan las bases y los conocimientos previos para acceder a la lectura: conocimiento de una primera lengua, conocimientos textuales, conocimientos de mundo y sobre la lectura que harán posible el aprendizaje de la lengua escrita. Este tercer eje se ubica con mayor fuerza en el ámbito de enseñanza del español como segunda lengua.

Para comenzar, recordemos que la enseñanza de la lectura no comienza en el momento de poner a los niños en la situación concreta de decodificar letras, palabras y oraciones; la enseñanza de la lectura comienza con otro tipo de actividades, como las que venimos describiendo en este material, que consisten en desarrollar estrategias para que los lectores puedan establecer relaciones entre lo que está escrito en el texto y sus conocimientos previos. De este modo la enseñanza de la lectura comienza en aquellas instancias en las que el maestro promueve la construcción de experiencias y de conocimiento de mundo e interactúa con sus alumnos y les lee frecuentemente en LSA para que descubran la relación entre las marcas gráficas con lo que se señala: se enseña acerca de los significados de las palabras y de las convenciones de la lengua escrita.

Los niños piden que se repitan las lecturas cuando estas les resultan placenteras y llegan a conocer las frases de los cuentos luego de varias lecturas, hasta intentan aparear lo que señan con lo escrito y preguntan “¿qué dice acá?”, “¿dónde dice eso?”

Alcanzar mayor autonomía en la lectura en el primer año de escolaridad, supone que los niños sordos aprendan a leer por sí solos palabras y oraciones que conforman textos. Ello es lo que propone el núcleo de aprendizaje para esta área y es a partir de este punto donde se marcan diferencias significativas. Por un lado las que derivan del reconocimiento de que junto con la lectura los niños sordos aprenden una lengua nueva, el español en su forma escrita. Por otro, el hecho de que el español es una lengua alfabética cuyos principios resultan ajenos a los niños sordos. Por último, que las lenguas o los idiomas, se aprenden en contextos comunicativos y que es a partir de ellos que se construyen los primeros significados lingüísticos (orales o escritos indistintamente).

En consecuencia, la metodología de enseñanza de la lectura, o sea del español, debe responder a un enfoque comunicativo de la lengua, una lengua que se usa para decir algo, a alguien, con un propósito específico, en una situación determinada. Entonces, la enseñanza de la lectura no puede ser la enseñanza de una lista de palabras o frases descontextualizadas; la experiencia muestra

que la memorización de palabras aisladas no garantiza su aprendizaje. Es conocido por todos cómo los niños pequeños, siguiendo pistas visuales, leen las “marcas de los productos” en las etiquetas de los envases, identifican carteles, propagandas, reconocen sus nombres. Los niños comienzan sus primeras lecturas apoyados en los contextos en las que aparecen y adquieren así sus significados. Como plantea el Cuaderno de Aula “las rutinas del aula son una oportunidad para que los chicos lean palabras y que esas palabras tengan que ver con el mundo.

Al repartir los cuadernos, al releer los carteles, al chequear la lista de asistencia, están leyendo y aprendiendo muchas cosas sobre la lectura”³⁷

A partir de libros ya leídos los niños identifican y leen los títulos, leen epígrafes o frases que acompañan los dibujos, anticipan los momentos en que se repiten determinadas expresiones del texto y las leen. Tener en cuenta los formatos textuales (receta, tarjeta de cumpleaños) colabora para encontrar el significado de ciertas palabras consideradas clave y trabajadas con anterioridad. Los niños se interesan por leer los textos cuando son cortos, sencillos y comprensibles, con frases de aparición frecuente y hallarán las formas de reconocerlas en los textos.

Parece de vital importancia comentar a esta altura de las orientaciones que, como se deduce de lo expuesto en el apartado sobre lectura en LSA, no es necesario (por el contrario, carece de toda lógica) que los niños sordos interactúen con los principios alfabético-sonoros en la lectura, es decir, que establezcan relaciones entre las letras y los sonidos para leer las palabras. Nuestra propuesta reside en el reconocimiento de palabras y su identificación con la LSA mediante un mecanismo de traducción: la actualización de fonemas y sílabas es desaconsejada. En cambio, se trata de recuperar las palabras almacenadas, y los conocimientos desarrollados a través de la LSA. No se lee y se señala palabra por palabra y se señala sino que se interpreta la idea según las propiedades y usos de las dos lenguas, el español y la LSA. Se jerarquiza y enseña a los alumnos a seleccionar cierta información, pensar acerca del significado más amplio para recuperar el mensaje del texto y relacionar la información con la propia.

Para desarrollar la capacidad de reconocimiento rápido de palabras el docente dispone de recursos que implementa a través de juegos que suponen relacionar palabras con palabras, significados con significados, palabras clave con sinónimos o antónimos.

Para desarrollar estas habilidades lo mejor es la lectura misma pero también se utilizan ejercicios que sirven para llamar la atención del lector sobre la posibilidad de desarrollar estas estrategias. Se citan y agregan propuestas a las descriptas en el Cuaderno de Aula.³⁸

Juegos graduados (introducción paulatina)

- con palabras:

- Dominó
- Bingo
- Encontrar los objetos indicados en un dibujo.
- Clasificar palabras (agrupar los nombres, las comidas) en estas actividades promover la búsqueda de referentes, por ej. si se hace cartelera del menú diario se pueden buscar las palabras a clasificar en esa cartelera)
- Tutti frutti con palabras
- Dígalo con mímica (palabras)³⁹.
- Pescadores de palabras

³⁷ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario. Enseñar lengua en primer Año. Eje: Lectura. Leer la Palabra-Mundo. Pág. 94. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006.

³⁸ Idem 13. Leer casi solos.

³⁹ Es importante diferenciar la mímica y dramatización de la LSA especialmente por la presencia de señas icónicas o representativas de objetos concretos

- Fuga de letras.
- Sopa de letras
- Rompecabezas de palabras.

- con frases:

Identificar palabras en el continuo escrito. (¿dónde dice.....). unidades con sentido.

Extracción de palabras.

Juego: "Quién es quién?" (en pequeños grupos y con preguntas escritas)

La creatividad de los docentes seguramente enriquece toda clase de propuestas para consolidar significados, introducir las palabras en redes conceptuales, definirlas en distintos contextos de usos, relacionarlas con los conocimientos previos y encontrarlas siempre en textos completos y reales. Desde los primeros momentos promueven también el desarrollo de estrategias de inferencia para adivinar el significado de las palabras desconocidas y de estrategias personales de retención y recuperación.

La enseñanza comunicativa de la lengua implica que los alumnos lean siempre con alguna finalidad y no solo por el sólo hecho de ejercitar o evaluar la comprensión de lo leído. Los niños leen en los juegos descritos pero también para identificar el nombre de un personaje, descubrir un suceso, averiguar un dato, en síntesis siempre leen para obtener una información nueva que antes no poseían.

La lectura es una de las destrezas que se pone en práctica en la enseñanza del español. El objetivo de su enseñanza es que los alumnos comprendan textos necesarios en la comunicación y en su formación como lectores competentes.

Si bien las tareas del aula se planifican desde el uso contextualizado de la lengua y no desde la ejercitación de sus elementos formales, para lograr el objetivo comunicativo es necesario explorar la lengua (el español), tener en cuenta sus estructuras, sus mecanismos y comprender sus reglas gramaticales. La complejidad de los textos, reales (no adaptados ni simplificados), estará acorde a los niveles de desempeño de los alumnos en español. Proponemos desarrollar este proceso en profundidad a partir de la consolidación de la primera lengua de los alumnos y su disposición para el aprendizaje de la segunda lengua.

ESCRITURA

Los saberes que se ponen en juego

Al ingresar a 1er año/grado, los chicos y las chicas conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura (cita). Tienen distintos saberes respecto de qué es y para qué sirve escribir. Para los niños sordos, en cambio, escribir implica reconocer la necesidad de aprender el español como segundo idioma y la posibilidad de utilizarlo para transmitir mensajes y expresar ideas a potenciales destinatarios: se pone en juego la necesidad de comunicarse en español y aprender las formas de hacerlo.

El docente enseña a escribir en español con un propósito determinado, a un destinatario concreto; el discurso escrito se organiza en función de cumplir con el objetivo de la comunicación. Para ello antes de aprender a escribir, es necesario conocer distintos géneros discursivos, estar en contacto con ellos e identificarlos dentro de las prácticas sociales habituales que se realizan a través de la escritura.

En la escuela los niños se ponen en contacto con la escritura cuando escriben sus nombres para identificar sus cuadernos o trabajos, hacen listas para recordar qué deben traer para la clase de educación física, invitan a los papás a una reunión o a sus compañeros a su fiesta de cumpleaños. Es decir, se ponen en contacto con las funciones sociales de la lengua escrita y aprenden que la realización de cada una de ellas se concreta a través de un género discursivo específico: no es lo mismo escribir una nota, una invitación, una carta, un instructivo o un afiche con recomendaciones. Cada género discursivo exige una estructura, un estilo, un campo léxico, una forma gramatical; por ejemplo una tarjeta de invitación tiene necesariamente una fórmula de saludo inicial (Querido, estimado), el motivo de la invitación (cumpleaños, casamiento, cena íntima), la fecha en que se llevará a cabo, el lugar, la hora, un saludo de cierre (un abrazo, un beso, te espero, no faltes) y el nombre de quien la envía al finalizar (su firma); todo ello determina la elección del léxico, el tratamiento (más o menos formal, voseo o tratamiento de Ud. en función de la confianza) y las decisiones gramaticales para lograr el objetivo. La interacción fluida y permanente de los docentes con los tipos textuales que desean enseñar es indispensable para preparar a los niños para la escritura. Estas producciones, conocidas y enseñadas grupalmente y con anterioridad a través de la LSA y de la lectura de múltiples modelos en diversos contextos (diferentes tarjetas de invitación, en nuestro ejemplo), las realiza primero el docente en situaciones de escritura compartida.

Siguiendo la línea propuesta en los NAP priorizamos, también en el caso de los niños sordos, dos aspectos centrales en el aprendizaje de la escritura: la escritura de textos escritos por el docente y la escritura de palabras y oraciones.

Los textos escritos por el docente en forma compartida con los alumnos tienen como objetivo la identificación de los usos sociales de la lengua escrita (recordar, identificar, comunicar a distancia, registrar, informar, etc.) y el contacto con diferentes tipos de textos. Los alumnos dictan textos al docente en LSA quien, al escribirlos, ayuda a reflexionar sobre las características de diversos formatos de textos según su intencionalidad y su forma: la lista, la esquila, ayudamemoria, viñeta, carta, invitación, afiche, aviso publicitario, mural, instructivo simple, noticia, cuento, aviso publicitario.

Con respecto a **la escritura de palabras y oraciones**, éstas se presentan siempre en un contexto lingüístico y comunicativo que las incluyen ya que difícilmente los alumnos se expresen con palabras sueltas. Las palabras y las oraciones con sus formas gramaticales se enseñan entonces integradas en un texto, por ejemplo, en afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. y según su frecuencia de aparición.

No se presentan las palabras según sus propiedades alfabéticas, en su relación fonema – grafema.

Propuestas para la enseñanza

Remitimos una vez más a los Cuadernos para el Aula, Lengua 1, para reflexionar sobre las propuestas relativas a la escritura de textos en colaboración con el docente.

El maestro escribe los textos que los chicos le dictan en LSA.

Es totalmente posible replicar las orientaciones vertidas en los NAP llevando a cabo las discusiones en LSA y llegando a acuerdos para preparar el “borrador oral” que, en el caso de los niños sordos, es el “borrador en LSA” que realizan previo al momento de escritura en el pizarrón. Una vez confeccionado el texto es posible revisarlo en forma conjunta, obviamente también a través de la LSA.

Son múltiples las situaciones que invitan a la escritura de textos colectivos para apropiarse de la función de la lengua escrita, empaparse de las convenciones y comprobar que esta es otra modalidad de la lengua.

En la educación de los niños sordos resulta muy beneficioso producir en conjunto con los chicos una receta, una esquila o invitación para los padres, tarjetas de cumpleaños, una nota para comunicar una noticia importante para el grupo o rutinas y responsabilidades para el cuidado de plantas o animalitos en el aula. Las escrituras van acompañadas de ilustraciones, fotos o símbolos que permiten a los niños recordar el contenido de lo escrito, recuperarlo y profundizarlo. Las actividades destinadas a redactar mensajes a la familia por la vía de los cuadernos de clase, las notas de invitación a fiestas, de comunicación de novedades, de pedido de materiales o de solicitud de colaboración o información sobre algún tema son también muy valiosas para introducir a los niños en formatos que van a utilizar más adelante para la comunicación en español a través de la escritura.

En relación con las propuestas de escritura de textos vinculados con el aprendizaje de los distintos campos del conocimiento (Ciencias, Tecnología), proponemos desarrollar estos núcleos en niveles más avanzados cuando el español se encuentra más desarrollado y cuando tienen mayores conocimientos sobre los temas a tratar. Difícilmente los niños sordos puedan recuperar o memorizar las escrituras de estos contenidos con lo cual se perderían en gran parte los objetivos propuestos con la actividad. En estas ocasiones resulta en cambio más apropiada la utilización de videos y filmaciones en LSA que cumplen con mayor eficacia la función de recordar los temas tratados.

Queda también trasladado hacia grados venideros el armado de carteleras con juegos de palabras, chistes y adivinanzas de gran complejidad para ser comprendidas en español. En cuanto a la escritura colectiva de textos sobre experiencias personales y de textos ficcionales inventados o a partir de la lectura de cuentos y escritura de narraciones, consideramos que en primer grado estas actividades continúan formando parte de los objetivos de producción en LSA, área que seguramente será necesario fortalecer antes de proceder a crear y recrear escrituras al respecto.

Escribir palabras y oraciones en contexto

La escritura de palabras y oraciones es una de las habilidades (destrezas) que se desarrolla en una Unidad didáctica de enseñanza de español, junto con las habilidades de comprender y producir en LSA y la comprensión de textos escritos. (Reescribir)

El proceso de alfabetización y de enseñanza del español van juntos: son procesos simultáneos difíciles de separar; en este apartado se presenta la escritura en forma aislada para focalizar en las

características de la lengua escrita pero su tratamiento en el aula supone la integración de las cuatro habilidades mencionadas (mencionar).

Para 1er año/grado se prevé la escritura de palabras y de oraciones que formen parte de un texto y que puedan ser comprendidas por los alumnos y por otros. En otras secciones de este documento se hizo referencia a las particularidades de la enseñanza comunicativa y contextualizada que propone que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse; éste es el principio que guía el diseño de una unidad didáctica. En esta línea, el docente selecciona los objetivos comunicativos y lingüísticos que desea enseñar. Por ejemplo, para la Unidad temática “Los juegos”, puede seleccionar como objetivo comunicativo “Describir personas” y a partir del mismo plantear a los niños tareas en las que usen el español escrito. La tarea final podría ser armar y jugar al juego “Quién es Quién” en el cual los niños leen carteles y a partir de ciertos rasgos descubren un personaje.

Con este objetivo el docente selecciona el vocabulario (partes del cuerpo, adjetivos calificativos, pronombres personales, verbos ser y tener) y las estructuras lingüísticas que el alumno necesita para expresarse, adecuadas a este primer nivel de lengua, e incluye la formulación de interrogaciones absolutas tales como ¿Es hombre tiene el pelo rubio? etc

Armar el juego, es decir alcanzar el objetivo final, implica una serie de actividades preparatorias de enseñanza, las que harán posible llegar a la meta. Es en este marco que se introduce la escritura de palabras y oraciones. La enseñanza del vocabulario se concreta a partir de ejercicios más controlados, propios de los niveles iniciales, que los niños necesitan instrumentar para llevar a cabo las tareas. Necesitan aprender las palabras y pueden hacerlo a través de distintas actividades: composición de palabras, comparaciones de palabras similares por su grafía, palabras que pertenecen al mismo campo léxico, palabras opuestas, prácticas que los niños pueden realizar lúdicamente a través de juegos, competencias, adivinanzas, rompecabezas. Pueden aparear objetos con su escritura, jugar al Tuti Fruti, sopa de letras, el ahorcado, escribir palabras en grupos en los juegos de adivinanzas, agrupar palabras iguales, parecidas, opuestas por su significado, unir palabras y oraciones con imágenes⁴⁰. También se pueden comparar, coleccionar, armar y desarmar...se puede jugar con ellas con facilidad.

Descartamos la enseñanza de palabras aisladas ya que pretendemos que su incorporación permita a los niños recuperarlas al usar la lengua. Para ello resulta de gran validez proponer la escritura de **listas** pero con un propósito determinado, es decir, una vez más, que formen parte de un contexto lingüístico y comunicativo que da sentido al aprendizaje de dichas palabras. Las listas “permiten trabajar con vocablos que conforman un campo semántico, es decir que guardan entre sí una relación de sentido”⁴¹. Dentro de una unidad didáctica puede ser efectivo que los niños escriban la lista de los nombres de los personajes del juego “Quién es Quién” o de los alimentos que van a comprar para el día de camping, de la ropa que llevarán en las mochilas, el menú de cada día, etc. si de eso trata la Unidad. Las listas de palabras se escriben siempre con alguna finalidad que cobra sentido dentro de la unidad temática que se está desarrollando. Los ejemplos son muy numerosos:...”listas de palabras relacionada con los integrantes de los equipos que participan en un juego; una lista de útiles o elementos que no hay que olvidar; listas de preferencias (nombres de amigos, comidas, colores, juegos, mascotas, oficios y profesiones, personajes de cuentos y de dibujos animados, programas de televisión...); listas de cosas que generan alguna reacción emocional en los chicos (los ponen contentos, los divierten, los asustan)”⁴². Dice el Cuaderno de Aula citar: “para escribir las listas, los niños tienen que ubicar una palabra debajo de la otra, dejando en blanco el resto del renglón. Simultáneamente, para escribir cada palabra, deben mantener la dirección de la escritura de izquierda a derecha, escribir cada letra con su correspondiente orientación y trazar las letras de cada palabra lineal, y así sucesivamente. También tienen que trazarlas en el renglón, manteniendo una cierta simetría en el tamaño de las letras. Por último, lo más importante: deben escribir las letras que

⁴⁰ Quedan para otra oportunidad las orientaciones para desarrollar los contenidos gramaticales.

⁴¹ Cuaderno de Aula.

⁴² Idem

pertenecen a la palabra y hacerlo en el orden que corresponde. No se trata, por tanto, de una actividad excesivamente simple”.

Las respuestas a adivinanzas permiten, en el marco de una situación de juego con el lenguaje, concentrar la atención en la escritura de una sola palabra.

Del mismo modo sucede con la escritura de epígrafes, en los que se trata de escribir oraciones. Además, en las situaciones de escritura compartida de textos, el docente puede “ceder” palabras u oraciones (el título del cuento, el nombre de los personajes) para que los chicos las escriban a la vista de todos (tanto en el primer borrador como en la revisión).

El maestro puede también alternar distintos modos de organizar la clase para que los alumnos escriban en parejas o en pequeños grupos.

En relación con la escritura, como fue planteado, no se trabaja la relación fonema - grafema sino que se apela a todos los recursos disponibles para promover su evocación y grafismo. Las formas más convenientes son las que cargan a las escrituras con mayor sentido dentro de su red conceptual, del contexto y frecuencia de aparición, de lo significativa que esa palabra pueda resultar dentro del texto, de su función clave para otorgar significado a lo escrito. La LSA y la lectura interactúan permanentemente en este aprendizaje.

El docente está atento a las necesidades de los alumnos y organiza los modos en que las palabras escritas se encuentren disponibles, para que los niños puedan acudir a ellas cuando lo requieran. Puede armar atriles, sistemas de carteles, fichas, la cartelera de asistencia con todos los nombres, el calendario, el horario escolar o el menú semanal; todos ellos proveen información sobre la escritura. Los chicos necesitan recurrir a apoyos confiables que les sirvan de referencia; por eso adquieren valor los textos que están en el aula a la vista de todos. El maestro es una fuente de información a la que los niños recurren: brinda ejemplos, muestra palabras bien escritas, orienta la búsqueda por medio de preguntas, responde y repregunta.

EL TRABAJO EN TORNO A LA NARRACIÓN EN EL PRIMER CICLO

En el siguiente apartado se desarrollan propuestas didácticas para el trabajo en torno a la narración en el primer ciclo. Hemos seleccionado la narración porque la asumimos como uno de los contenidos relevantes a trabajar en el proceso de alfabetización

Presentamos actividades, una para cada grado del primer ciclo, no sólo para que puedan ser puestas en práctica en las aulas, con las modificaciones que cada docente considere necesarias, sino como un incentivo para que en cada aula se creen y recreen propuestas de enseñanza vinculadas con la alfabetización y se socialicen todas aquellas con las que los docentes trabajan.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA NARRACIÓN EN LSA

Propuesta para Primer grado

Para abordar la propuesta con los/as alumnos/as de primer grado, es preciso tener en cuenta que no poseen experiencias previas en la narración de historias por sí mismos o por los adultos que los rodean. El primer paso es, entonces, la participación en las narraciones contadas por el adulto.

Los disfraces

- Objetivo de la actividad:

Que los alumnos experimenten la narración a partir de situaciones reales o vivenciadas expresadas por el docente en LSA.

- Actividades:

Se pone a disposición de los alumnos una gran variedad de materiales estructurados y no estructurados que puedan ser utilizados para la construcción de diferentes personajes: telas, capas, sombreros, carteras, palos (flotadores), calzados, cajas, teléfonos (de juguete), anteojos de sol, cintas, pelucas, máscaras, coronitas, etc. Se promueve la exploración y utilización libre y espontánea de los mismos. Se invita a los/as niños/as a disfrazarse.

1º momento: Juego y dramatizaciones:

Una vez disfrazados, se les plantea realizar acciones desde su personaje. Puede proponerse por ejemplo utilizar el flotador como escoba, caballito, espada, aro para el hulla hulla. Una niña vestida como su mamá puede salir de compras, a trabajar o disponerse a cocinar. Otra, identificada con algún personaje de un cuento, podría desfilarse o bailar. Se promueve la interacción y el trabajo en parejas o grupos. Cuantos más niños participen en el armado de una situación, se alcanzarán mejores resultados en función de la narración.

2º momento: Ronda de intercambios: la narración.

Los niños se sientan en ronda, cada uno con su disfraz y sus elementos. El docente se refiere a cada uno de los niños (o grupo) y narra en lengua de señas las acciones realizadas. Ejemplo: "X eligió la tela rayada y se fabricó una camiseta, buscó una nariz colorada y se transformó en payaso. Hizo piruetas y malabares con las pelotitas de colores..." Es importante que los niños y la docente misma introduzcan comentarios acerca de las sensaciones o emociones generadas: "¡Qué miedo!", "Estaba contento".

Si los niños se agrupan y arman una escena colectiva, la docente podrá narrar una historia a partir de las acciones de los alumnos.

En caso de que los alumnos no comprendan la consigna porque no han desarrollado aún la lengua de señas, el docente actuará de modelo mostrando diferentes opciones de utilización de los disfraces. Favorecerá con sus intervenciones variadas formas de expresión y representación.

Si los alumnos se encuentran en los primeros momentos de su escolaridad, con poco ejercicio de imaginación y fantasía, se podrán mostrar fotos o dibujos de distintos personajes.

Es necesario ayudar a los niños a armar sus trajes y elementos para evitar frustraciones (disponer de alfileres de gancho, goma para pegar, hilos para atar).

La docente nombra y relaciona en forma constante las acciones de los niños, les otorga sentidos, los ubica en el espacio y en un tiempo mientras relata. Podrá inventar una historia a partir de lo actuado. El adulto relata y organiza las acciones en secuencias y las explica⁴³.

Durante la actividad, los chicos interactúan con sus pares y docente. Es muy probable que imiten las acciones del mismo y que se comuniquen a través de gestos corporales ya que no disponen aún de un bagaje básico de LSA. Puede suceder que se disputen los objetos o quieran utilizar todos los mismos; el docente aprovechará esta situación para poner palabras y proponer actitudes de cooperación.

Es posible que los primeros intentos de realizar esta actividad generen perplejidad o dificultades, que los chicos no sepan cómo disfrazarse, que deseen participar pero no encuentren las formas. Estas actitudes reflejan las pocas experiencias previas con dramatizaciones y con los juegos simbólicos, donde se pone en juego la representación y el “como si”. Deben entenderse como naturales y no deben conducir a bajar las expectativas en su realización. Los progresos en la misma se manifiestan no sólo en la posibilidad de disfrazarse y jugar sino también en el incremento de intercambios lingüísticos para preguntar y pedir ayuda. El maestro puede ofrecerse de modelo de cómo y sobre qué indagar, pedir mayores explicaciones, etc.

Se invita a los/las niños/as a comentar los relatos del docente y enriquecerlos con aportes personales. Sin embargo, lo esperable en esta etapa es la respuesta a preguntas cerradas (sí-no) y respuestas con acciones. Estas expresiones son importantes porque informan sobre el desarrollo del pensamiento y la comprensión.

⁴³ A medida que se repite esta actividad se promueve que sean los alumnos quienes relatan lo sucedido en tanto que el docente amplía y expande las expresiones de los niños

Propuesta para Segundo grado.

Si los niños sordos tuvieron durante el primer año de su escolaridad un ambiente lingüísticamente rico y accesible, es probable que este año estén mejor preparados para intervenir a través de narraciones por sí mismos. Podrán relatar experiencias personales con ayuda del maestro.

¡Adivina Adivinador!

- Objetivo de la actividad:

Que los alumnos produzcan relatos sobre experiencias personales pasadas, ocurridas en otros ámbitos, desconocidos para sus compañeros.

- Actividades

1º momento: El afiche.

Se inicia la clase conversando sobre las actividades realizadas el fin de semana⁴⁴. El maestro relata con quién estuvo, a dónde fue, para qué, si la pasó bien o no, etc. A medida que relata su experiencia, la va dibujando en un papel afiche para facilitar la comprensión. Aclara sus dibujos y va agregando detalles en función de las preguntas de los/las niños/as.

2º momento: Hablamos con palabras y dibujos.

Se invita a un alumno a dibujar una escena vinculada con sus actividades del fin de semana. Sus compañeros formulan preguntas para comprenderla. El niño va dibujando (como lo hizo previamente se maestro) hasta que quede claro. El docente puede reformular o expandir el relato de cada niño.

Todos los niños participan de esta actividad dibujando su afiche que quedará expuesto junto a los de sus compañeros.

Durante la actividad la docente selecciona frases alusivas a los relatos de los niños, las escribe en una tarjeta, las comenta con los/as niños/as, y las introduce en un buzón (el mismo será utilizado en la siguiente actividad). Podría resultar por ejemplo una expresión como “Javier jugó con su hermano menor a la pelota durante toda la tarde en la casa de su vecino.” (la complejidad depende de las posibilidades de los participantes).

3º momento: Jugamos al Dibudilo⁴⁵.

Materiales: el pizarrón y el buzón de la actividad anterior.

Se forman dos equipos.

Un representante del primer equipo pasa al frente, retira una tarjeta, la lee con ayuda del maestro y la dibuja en una hoja grande sin que sus compañeros la vean. Luego guiado por el dibujo que él mismo realizó, lo describe y explica de modo que sus compañeros de equipo la reproduzcan en el pizarrón con exactitud. El dibujo del niño y el de sus compañeros de equipo deben resultar lo más semejantes posibles; se comparan, se establecen semejanzas y diferencias.

Le toca luego al turno al equipo número dos. Gana quien logra materializar los dibujos más parecidos.

Durante la actividad, el maestro facilita y provee los elementos lingüísticos necesarios para favorecer la comunicación. Si la ocasión lo requiere y es factible, puede traer fotos y presentar a miembros de su familia o amigos. Del mismo modo procurará disponer de materiales gráficos que los alumnos puedan utilizar para expresarse. Los docentes seguramente conozcan las actividades frecuentes de sus alumnos y sus familias como para seleccionar imágenes similares a sus actividades.

⁴⁴ Previendo esta actividad, la docente recabó información con los familiares (oralmente o por escrito) sobre las actividades realizadas fuera de la escuela. De esta manera estará en condiciones de ayudar a los niños a expresarse o comprender sus producciones.

⁴⁵ Esta actividad resulta integradora con otra de escritura.

Cuando el docente pregunta a los niños para recabar información, debe ser cuidadoso de averiguar sobre aspectos verdaderamente desconocidos; no es necesario que interroge si sabe lo que el niño va a contestar. En todo momento debe ayudar a progresar a los niños en su competencia lingüística en todos sus aspectos. Promueve la paulatina complejización semántica y la incorporación de nuevas señas y expresiones en LSA. Introduce estructuras gramaticales cada vez más complejas, indispensables para que se entienda el relato.

Al escribir las frases expresadas por los niños (dictado al maestro) muestra las escrituras y puede agregar símbolos o dibujos sobre las palabras más significativas para que los/as chicos/as logren anticipar sus significados en forma autónoma.

Reformula las expresiones de los niños, las amplía y, a través de preguntas, repone información faltante. Pide aclaraciones y contextualiza las producciones para que resulten comprensibles. Trata de generar interés en el grupo por lo que se cuenta y promueve los comentarios y participación de todos.

La docente regula la actividad indicando las diferencias entre el modelo del niño y las producciones de sus compañeros de modo que estas últimas actúen también como feedback corrector. Lo valioso de esta actividad es que no se establece si la misma está bien o mal sino que los resultados de los otros indican si la información proporcionada es suficiente o no.

Con frecuencia, los niños se encuentran guiados por la curiosidad, lo cual generará que pregunten y quieran obtener mayor información sobre las actividades del docente.

Puede ser que algunos niños hayan ingresado este año a la escuela y no hayan desarrollado aún la LSA. En ese caso el docente podrá utilizar ilustraciones, fotos o recortes de diarios con cuyas temáticas los alumnos pudieran identificarse (una actividad en el campo, en una plaza, una visita) para facilitar su participación.

Puede suceder que los niños desvíen la conversación en una dirección diferente a la esperada; es importante aceptar momentos de confusión para luego, con preguntas o sugerencias, volver a centrar la atención en la temática.

Puede suceder también que el niño no tenga en cuenta la relación entre los hechos y que el relato se conforme de ideas sueltas o deshilvanadas.

Los/as chicos/as pueden presentar dificultades en la representación gráfica; en tal caso se aprovecha esa situación para pedirle a cada autor que explique qué dibujó.

Propuesta para Tercer grado

En tercer grado la lengua se encuentra más desarrollada y los niños son más competentes en expresar sus ideas y en compartirlas con otros.

El Mural de los sueños.

- Objetivo de la actividad:

Que los alumnos produzcan relatos fantásticos o inventados y los expresen en LSA.

- Actividades.

1º momento: El sueño.

Se prepara la escena colocando una colchoneta en el piso y mantas o acolchados simulando un dormitorio. El docente simula dormir, puede moverse, gesticular, producir señas.

Al despertarse, se encuentra con los alumnos y les cuenta su sueño. Se trata de una situación insólita: las cosas se mueven solas y cambian de lugar.

Es necesario identificar en la narración un problema o conflicto a solucionar. Por ej, "Quiero jugar con mis juguetes y no los puedo agarrar".

2º momento: Compartir el sueño. Compartir ideas.

El docente invita a los alumnos a encontrar posibles finales para el sueño. Se produce un intercambio de opiniones ofreciendo oportunidades de participar y desplegar la imaginación.

3º momento: El mural.

A continuación se propone a los niños dibujar las escenas del sueño del docente. Cada niño lo ilustrará dándole el final que le parezca.

Todos los dibujos serán colocados en un mural una vez finalizados. El docente llevará la reflexión acerca del rol de los autores de los cuentos y la libertad de expresión.

4º momento: ¡A soñar!

Se convoca a los alumnos, uno por vez, a dramatizar la escena del 1º momento (El sueño), “a soñar su sueño”, dibujarlo y compartirlo.⁴⁶

En su narración el docente tendrá mayor cuidado en ambientar el sueño (¿dónde ocurrió?), ubicarlo en un tiempo, mencionar los personajes involucrados y presentar una situación o conflicto a resolver. Cuando los niños no puedan anticipar o imaginar situaciones ficticias, el docente puede sugerirles dramatizarlas y transformarlas en una situación de juego. También puede dar ejemplos o acudir a imágenes de cuentos narrados, ya conocidos.

La docente propondrá incluir en las narraciones imágenes sensoriales y sensaciones generadas a partir de la historia para enriquecer las producciones. En caso de que los alumnos encuentren dificultades para inventar un sueño, el docente puede aportar diferentes ideas: incluir un personaje imaginario (un hada, un monstruo, un extraterrestre, un superhéroe), sugerir que la historia sea agradable o de terror; que haya transformaciones (la nena se transformó en una flor), etc.

Los/as chicos/as sordos/as suelen imitar las historias que presenta el docente. Es necesario que dispongan de opciones temáticas o sugerencias que los ayuden a desplegar la imaginación como los señalados en el párrafo precedente.

Puede suceder que a los alumnos no se les ocurra cómo finalizar el sueño, actividad que implica poner en juego la fantasía y la imaginación. Una forma de abordar esta situación podría ser dramatizarla y ver cómo los/as chicos/as pueden resolver o imaginar los finales a través del juego y la acción concreta, para ponerle palabras (señas) a continuación.

Es frecuente que todos los niños deseen participar ya que el escenario presentado es muy motivador pero que luego, “al despertarse”, no sepan cómo continuar. La actividad supone una tarea mental que requiere de tiempo, aliento y participación de los compañeros. La docente animará no sólo a que los alumnos se expresen sino también a que presten atención a lo que dicen los demás.

⁴⁶ La misma puede ser replicada en otras clases hasta lograr la participación de todos los alumnos. Es probable que el tiempo resulte insuficiente para la participación de todos en la misma actividad.

PALABRAS DE CIERRE

La elaboración de este documento, al igual que todas las propuestas e intervenciones que se realizan desde la modalidad de Educación Especial, se apoyan en una firme convicción: en determinadas condiciones todos y todas pueden aprender.

Los contenidos y propuestas incluidos reflejan aquello que es considerado valioso transmitir en la escuela. El trabajo con los NAP implica, a su vez, asumir la centralidad de la enseñanza en las escuelas, en nuestro caso en las escuelas de educación especial.

Sin duda, para hacer efectiva la enseñanza de estos contenidos en las escuelas de educación especial son precisos algunos ajustes. Es el equipo docente en cada institución quien tiene la imprescindible tarea de pensar las configuraciones de apoyo necesarias, organizar la secuencia adecuada y finalmente llevar adelante la enseñanza.

A lo largo de estas páginas hemos desarrollado algunos aspectos generales vinculados a la enseñanza de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, haciendo foco en la alfabetización inicial.[1]

Quisiéramos retomar a modo de cierre, una serie de aspectos sobre los que consideramos indispensable reflexionar para favorecer la tarea pedagógica.

Ya sea agrupados en aulas multiedad, en escuelas de educación especial o integrados en escuelas de educación común, todos los niños, también aquellos con discapacidad, precisan conocer y operar sobre el mundo antes de ingresar al universo de la lengua escrita. El desarrollo de este conocimiento y la posibilidad de experimentación se encuentran mediados por el lenguaje que, al mismo tiempo, actúa sobre el desarrollo del pensamiento.

El desarrollo del lenguaje tanto en su eje de comprensión y expresión oral como en la lectura y la escritura tiene como finalidad la comunicación y el intercambio con otros.

El aula alfabetizadora implica, en primer lugar, un espacio de conversación entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí. El rol del docente en estos intercambios comunicativos es fundamental teniendo en cuenta que en muchos casos los niños y niñas con discapacidad no los encuentran en sus hogares ni en otros ámbitos.

El caso de la alfabetización de niños/as sordos muestra claramente esta situación. Teniendo en cuenta que no existen limitaciones en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento en las personas sordas relacionadas con la imposibilidad de oír, el desafío reside en el diseño de estrategias que aseguren la inmersión lingüística temprana de los niños y niñas sordos a una lengua que por ser visual, la adquieren naturalmente - la lengua de señas argentina (LSA). Esta inmersión supone el intercambio lingüístico fluido en el ámbito escolar, el acceso a materiales visuales (videos en lengua de señas, por ejemplo), el contacto con personas de la comunidad sorda, y el acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita a través de estrategias de enseñanza de segundas lenguas.

Un aspecto sobre el que queremos volver es la conciencia de En relación con los tiempos de enseñanza, asumir que el proceso de alfabetización inicial requiere un tiempo de alrededor de tres años (que puede extenderse de acuerdo con las necesidades de cada uno), implica planificarlo en el marco de una visión de ciclo. En este sentido, cobra relevancia, por una parte la coherencia del enfoque didáctico en todo el ciclo, y por otra la elaboración de propuestas de enseñanza adecuadamente secuenciadas en función de la progresiva construcción de las competencias comunicativas.

La perspectiva temporal de ciclo alude a tiempos de enseñanza y de aprendizaje y no a los tiempos de “espera de maduración”.

A su vez es fundamental que al inicio de cada año se pueda delimitar claramente tiempos específicos de abordaje de esta temática (más allá de ser trabajadas en el marco de otras propuestas) como una forma de jerarquizarla y darle el espacio que amerita.

Dentro de los tiempos destinados al trabajo específico para el desarrollo de la lengua, es fundamental establecer los fines para los cuáles la lengua se utiliza, los contextos y la calidad de los intercambios orales y de las producciones escritas.

La construcción de las competencias comunicativas se produce con otros, y por tanto se fortalece cuanto más ricas y variadas sean las interacciones entre pares en el grado. En este sentido, se recomienda que una de las estrategias presentes en el desarrollo de las actividades sea la flexibilización de los agrupamientos en función de las diversas tareas que promueva el docente.

En las escuelas de educación especial el docente es una pieza clave en este camino como mediador y modelo lingüístico adulto, como promotor de lectura de libros y otros soportes escritos y como propulsor de escritura de textos. Fomentará que los alumnos se expresen oralmente o por escrito no como respuesta a una demanda formal de la escuela, sino como una necesidad de enriquecimiento personal de cada uno y de su participación social.

Letras, palabras y oraciones fuera de contexto colocaría a los alumnos en una posición pasiva en la que solo les restaría copiar y repetir las tareas perdiendo la oportunidad de participar. Por el contrario, la lectura frecuente en voz alta (en LSA para los alumnos y alumnas sordos), las conversaciones de interés para niños y niñas, la propuesta para producir textos escritos con objetivos reales, enriquecen el aula alfabetizadora y a través de ella el desarrollo de las competencias comunicativas orales (sonoras o en señas) o escritas.

La selección de los temas de conversación, de los libros de la biblioteca o de las actividades propuestas, dependerá de las expectativas que el docente alfabetizador tenga sobre sus alumnos y alumnas.

Para finalizar, recuperamos la esencia que define los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios como parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país.

ANEXOS

ANEXO I – DIRECCIONES ÚTILES

Biblioteca Argentina para ciegos

Lezica 3909 y Medrano. Ciudad de Buenos Aires

Teléfono (011) 4981-0137/7710 libroparlante@bac.org.ar

Biblioteca Parlante Sur

UTN - Paris 532 Haedo 1º Piso aula 19 Tel: (011) 4650-1085

Editora Nacional Braille

Juncal 851 Ciudad de Buenos Aires (011) 4328-3953

editorabraille@argentina.com

Biblioteca Virtual: libros digitales para ciegos

www.tiflolibros.com.ar - tiflolibros@tiflolibros.com.ar

(011) 4931-9002/4902-4962

CICALE

www.cicale.org.ar info@cicale.org.ar

011 4760 1201 Echeverría 298. Villa Martelli. Bs. As.

Fundación Tiflonexos

www.tiflonexos.com.ar (011) 4931-9002

Biblioteca Braille Jorge Luis Borges

Dr. Vera 247 . Moreno sur. (0237) 462-2144

Centro de Copistas Santa Rosa de Lima

Paraguay 1618 Ciudad de Buenos Aires (011) 4813-8504

FAICA. Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Amblíopes

faicamail@hotmail.com

APANOVI (Asociación Pro-Ayuda al no vidente)

Boedo 1174. Ciudad de Buenos Aires (011) 4932-4760

ASAC Asociación de Ayuda la Ciego.

Tel: (011) 4331-5256 www.asac.org.ar

ONCE

Organización Nacional de Ciegos de España www.once.es

FBU

Fundación Braille del Uruguay. www.fbu.edu.uy

INCI. Colombia.

www.inci.gov.co

LARAMARA. Brasil.

www.laramara.org.br

AFB: American Fundation of the blind.

www.afb.org

The Braille Superstore.

www.braillebookstore.com

ANEXO II - DATOS ÚTILES

Instituciones de Sordos

- Confederación Argentina de Sordomudos (CAS) <http://www.cas.org.ar>
- Federación Mundial de Sordos <http://www.wfdeaf.org>
- Confederación Argentina Deportiva de Sordos <http://www.cades.org.ar>

Instituciones de Educación de Sordos

- Canales Asociación Civil www.canales.org.ar
- Centro Nacional de Educación de la Universidad Gallaudet <http://clerccenter.gallaudet.edu>

Instituciones de literatura

- CEDILIJ - Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil <http://www.cedilijweb.com.ar>
- Imaginaria – Revista sobre Literatura Infantil y Juvenil <http://www.imaginaria.com.ar>

Sitios en internet

- Sitio de Sordos <http://www.sitiodesordos.com.ar>
- Cultura Sorda <http://www.cultura-sorda.eu>
- Manos que Hablan <http://manosquehablan.com.ar>

ANEXO III – BIBLIOGRAFÍA SOBRE LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA - LSA

- Curiel, M. y Massone, M. I. (1991). Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 31: 27-53.
- Curiel, M. (1993). Órdenes marcado y no marcado en la Lengua de Señas Argentina. *Signo y Seña* No 3: 127-143.
- Curiel, M. (1994), "El sistema aspectual de la Lengua de Señas Argentina", en *Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol 32:29-52. Concepción, Chile.
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1994). Lengua de Señas Argentina: una lengua flexional. *Fonoaudiológica* 40 (1): 18-24.
- Massone, M.I. (1993). El número y el género en la Lengua de Señas Argentina. *Signo y Seña* No 3 : 73-100.
- Massone, M.I. – Machado, E.M. (1994). "Lengua de Señas Argentina – Análisis y Vocabulario Bilingüe". Edicial. Buenos Aires.
- Veinberg, S. y M.I. Massone (1992) "Lengua de Señas Argentina: los rasgos no-manuales". *Fonoaudiológica*, 38/1.
- Veinberg, S. (1993). "La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina". *Signo & Seña*, N°2.
- Veinberg, S. y M. Curiel (1993). "Está todo a la vista; solo hay que saber usarlo." Simposio Internacional de Lengua de Señas y Educación del Sordo. San Pablo, Brasil.
- Veinberg, S. (1994) Primer informe de la beca de perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Veinberg, S. y Curiel, M. (1995) "La función lingüística de la mirada en la Lengua de Señas Argentina". Segunda Semana Nacional de Intérpretes de sordos y Estudiantes de la Lengua de Señas Argentina". Buenos Aires, Argentina.
- Veinberg, S. y Famularo, R. (2007) "Los rasgos no manuales en la interacción educativa". En Cvejanov, S. "Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada". Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

ANEXO IV – BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CIEGOS

Autores varios. Conferencia Internacional sobre el braille. Ponencias (1990) ONCE
Cantavella, Frances (1992) Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego. Ed. Masson - ONCE
De la Fuente, Begoña. (1989) El braille en la escuela. ONCE-Guías
Della Barca, Juan José, (1999). El braille integral y la estenografía. Edición del autor
Díaz Aguado, María José (1995) Niños con dificultades para ver. ONCE
Fuentes Hernández, Julia, (1995) Método Alameda de maduración lecto-escritora. ONCE-Guías
González, E, Boudet, A. (1994) Enfoque sistémico de la educación del niño con discapacidad visual: El niño ciego. Ed. Actilibro
Leonhardt, Mercè. El bebé ciego. Ed. ONCE-Masson
Montoro Martínez, Jesús. (1991) Los ciegos en la historia: Edad contemporánea. ONCE
Nieman Sandy – Jacob Namita (2002) Ayudar a los niños ciegos: apoyo familiar y comunitario. Ed. Fundación Hesperian
Ochaíta, E (1990) Psicología de la ceguera. ONCE
Peraita, Herminia, (1992) Representaciones de categorías naturales en niños ciegos. Ed. Trotta.
Pérez Pereira, Miguel (1994) El desarrollo psicológico de los ciegos en la primera infancia. Paidós
Robles, Ignacio (1991). El sistema braille. Editorial Trillas
Soler Miquel Albert (1999) Didáctica multisensorial de las ciencias Paidós - ONCE.
Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires 2007

Revistas:

Ballesteros Jiménez, S, Evaluación de las habilidades hápticas, *Revista Integración* 31,5-15
Simón, S, Ochaíta, E. “Utilización de la información contextual en la lectura braille”. “Significado y sentido de la lectura braille desde un punto de vista social y psicológico” *Integración*, 19, 5-11 (1995)

LIBROS de ficción para una aproximación bibliográfica al tema de la ceguera:

Borges, J.L. “Siete Noches” Ed. Emecé
Borges, J.L. “Elogio de la sombra” Ed EMECE
Diderot, Denis. “Carta sobre ciegos para uso de los que ven” Ed. El cuenco de plata.
“Ficciones sobre ciegos”, Recopilación. Tiflolibros
Kuhusisto, S “ Planeta de Ciegos”. Ed. Plaza y Janés
Kuhusisto, S “Eavesdropping” Ed. W.W. Norton
Lusseyran, J “ Y se hizo la luz” Ed Mutar
Moroni, C. “Cosas de ciegos para leer en un rato”, Edición del autor
Moroni, C “En que braille me metí”, Edición del autor
Moroni, C “Los ciegos nos miran”, Edición del autor
Poesías y Narraciones, Concurso Tiflológico ONCE
Sacks, O, “La isla de los ciegos al color”, Ed. Norma
Sacks, O “Un antropólogo en Marte” Anaya
Sacks, O “El hombre que confundió a su mujer con un sombrero”
Saramago, J “Ensayo sobre la ceguera”. Seix Barral
Sábato, E “Informe sobre ciegos”, Ed. Página 12
Wells, HG., “ El país de los ciegos”, Ed. Vidas Imaginarias. Península

PELICULAS que abordan de manera directa o indirecta el tema de la ceguera

En la ardiente oscuridad

Director: Daniel Tinayre
1959. Argentina

Libro original Antonio Buero Vallejo

Ana de los milagros. The Miracle worker 1995

Director: Arthur Penn
1962. EEUU

Libro original Willam Gibson

Land of silence and Darkness.

Director: Werner Herzog

1971. Alemania

Perfume de mujer.

Director: Dino Risi

1974. Italia

Perfume de mujer.

Director: Martin Brest

1992. EEUU

El silencio

Director: Mohsen Makhmalbaf

1998/00. Irán

El color del paraíso / The color paradise /Rang-e khoda

Director: Majid Majidi

1999/00. Irán

La manzana

Director: Samira Makhmalbaf

1998. Irán/Francia

A primera vista

Director: Irwin Winkler

1999. EEUU

Bailar en la oscuridad/Dancer in the dark

Director: Lars Von Trier

2000. Dinamarca/Suecia

La mirada de los otros

Director: Woody Allen

2002. EEUU

Ray

Director: Taylor Hackford

2004/05. EEUU

Black.

Director: Sanjay Leela Bhansali

2005. India

Rojo como el cielo / Rosso come il cielo/El color de los sonidos

Director: Cristiano Bortone.

2006. Italia

Ceguera –Blindness-

Director: Fernando Meirelles.

2008. EEUU

A ciegas –Blindsight- Documental

Director: Lucy Walker.

2008

ANEXO V - CARACTERÍSTICAS DEL CÓDIGO BRAILLE

El conocimiento del cuerpo disciplinar por parte del docente es una condición que hace posible el diseño y desarrollo de estrategias didácticas significativas para los alumnos.

En el proceso de alfabetización de niños ciegos se ponen en juego el conocimiento del sistema de lectura y escritura y el código braille. Haremos referencia a las características del código:

El braille es un código en relieve basado en seis puntos perceptibles por la yema de los dedos. Organizados espacialmente por una configuración de dos hileras de tres puntos cada una, cuya combinación produce diversos caracteres. En un total de 63. El carácter formado por la totalidad de los seis puntos se denomina signo generador: a la izquierda: el uno arriba, el dos en medio y el tres abajo. A la derecha: el cuatro arriba, el cinco en medio y el seis abajo-

Series Braille

Las 63 combinaciones posibles del código braille pueden distribuirse en siete series, es decir, siete agrupamientos de configuraciones, que poseen características comunes. Se trata de cinco series de diez configuraciones cada una, una sexta serie de seis configuraciones y una séptima serie de siete configuraciones. Existen en las diferentes bibliografías, otras agrupaciones posibles, pero la presentada aquí, responde a dar cuenta de la estructura lógica que posee el Sistema Braille. Un orden interno que facilita la comprensión global del código y la memorización de sus símbolos.

- * Primera Serie: serie matriz o primitiva, comprende las grafías correspondientes a las diez primeras letras del alfabeto. Se representa con alguno de los cuatro puntos de "arriba": 1,2,4,5. No se utilizan los puntos inferiores 3,6
- * Segunda Serie: resulta de añadir a la primera serie el punto 3. No se utiliza en ningún caso el punto 6.
- * Tercera Serie: es el resultado de añadir a la primera serie los puntos 3,6. Que es lo mismo que decir que se agrega el punto 6 a la segunda serie.
- * Cuarta Serie: resulta de agregar a la primera serie el punto 6.
- * Quinta serie: se desplazan hacia "abajo" las configuraciones correspondientes a la primera serie. Se representa con alguno de los puntos de "abajo": 2,3,5,6. No se utilizan los puntos 1,4.
- * Sexta Serie: resulta de las configuraciones obtenidas al combinar el punto 3 con todas las posibles ubicaciones de los puntos de la derecha del cajetín, exceptuando las que ya se encuentren formadas en series anteriores.
- * Séptima serie: resulta de agrupar de diferentes formas, los puntos del lado derecho del cajetín.

Polisemia

Los 63 caracteres ofrecen una signografía completa y suficiente para la representación gráfica de contenidos diversos. Con las diferentes combinaciones pueden representarse letras del alfabeto, signos ortográficos, sintácticos, simbología matemática, notación musical, letras de otros alfabetos, etc. Una de las particularidades del código es la POLISEMIA, ya que según el contexto, un mismo signo puede tener diversos significados: ya sea un signo alfabético, ortográfico, sintáctico, matemático, estenográfico o musical.

Signos particulares del código

Existen SIGNOS PARTICULARES DEL CÓDIGO BRAILLE: signo de número, signo de mayúscula, vocales acentuadas, que no existen en el sistema de lecto-escritura convencional.

Sg. mayúscula Sg. Número á é í ó ú

Características especiales de algunos símbolos

Otra de las particularidades está dada por las características de ciertas letras: DE ESTRUCTURA ESPACIAL SIMPLE, EN ESPEJO, CON ESCRITURA SEMEJANTE O ROTADAS

Letras de estructura espacial simple

a l b c p

a l b c p

Letras en espejo (ejemplos)

e i d f h j

e i d f h j

Letras de escritura semejante (ejemplos)

p m n v u t

p m n v u t

Letras rotadas (ejemplos)

) Q # P ! n

ú q n° p é n

Complemento

Cada una de las 63 configuraciones braille posee un signo complementario. Es decir que se pueden juntar pares de símbolos que juntos formen un signo generador.

M1,3,4 42,5,6 Juntos forman: 1,2,3,4,5,6 =

Orientaciones para la construcción de un Proyecto Curricular Institucional de Braille

Una trayectoria educativa integral presupone la toma de decisiones sobre el momento actual del proceso educativo de un niño, pero también implica decisiones que trascienden ese momento. Por lo tanto se presenta un diseño sobre los momentos en el proceso de la apropiación del sistema de lectura y escritura a través del código braille.

Consideraciones generales:

Partiendo de los conceptos de atención temprana y educación permanente, el Proyecto Curricular Institucional correspondiente al Área de Braille estará dirigido a un amplio espectro de alumnos: desde niños de tres años que se inician en la lectura y escritura, alumnos integrados en Educación Primaria y Secundaria, alumnos que concurren a la sede de la escuela de educación especial, personas adultas en su fase de rehabilitación, personas con visión interesadas en el tema: familiares, otros docentes, comunidad, etc.

Por lo tanto se diseña la organización sobre la base de seis ejes de trabajo. Los mismos podrán dar estructura al Diseño Curricular de braille y permitirán la agrupación de los alumnos según sus necesidades pedagógicas en función al nivel en que se encuentran con respecto a la apropiación del sistema braille.

1. Iniciación a la lectura y escritura braille
2. Área de Lengua-Braille
3. Braille integral
4. Estenografía braille
5. Braille para adultos
6. Talleres de braille abiertos a la comunidad

1. Iniciación a la lectura y escritura braille

Dirigido a: Alumnos ciegos en el Nivel Inicial.

En este período los niños comienzan a tomar contacto con su propio código de escritura, y con los recursos que le permiten producirla. Al finalizar esta etapa los alumnos ciegos podrán asignar un valor simbólico a producciones gráficas producidas por sí mismos y por otros. Además de diferenciar producciones escritas en braille de aquellas que no lo están. Desarrollarán nociones básicas: espaciales, de cantidad, de cualidades, para el dominio de aquellas que intervienen en la estructura del sistema braille y se iniciarán en el manejo de la máquina de escritura braille.

2. Área de Lengua-Braille

Dirigido a: Alumnos ciegos que cursan 1º Ciclo de educación Primaria

En este período de alfabetización inicial se produce una articulación de las Áreas de Braille y Lengua, ya que el sistema de lectura y escritura es el mismo tanto para niños ciegos como para niños con vista. Como expresamos anteriormente, ambos realizan un proceso similar de apropiación al tratar de comprender el sentido de la lectura y escritura. Se trata, básicamente, de la apropiación del sistema de lectura y escritura: de allí la necesidad de integrar y la imposibilidad de concebir en forma aislada las áreas de Lengua y braille.

3. Braille integral

Dirigido a: Alumnos que se encuentran cursando la escolaridad partir de 4º año de E.P.

Una vez que los niños ciegos han logrado el dominio de las habilidades básicas de lectura y escritura braille, es necesario que la intervención educativa se oriente hacia otros aspectos: la construcción de textos, ortografía y lectura. En un marco en donde la lectura y escritura sean prácticas vivas, y leer y escribir sean instrumentos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.

4. Estenografía

Dirigido a: Alumnos que han logrado la adquisición del braille integral -grado 1-

El sistema braille integral posee limitaciones derivadas del espacio que ocupan los signos en relieve, sumados a la cantidad de hojas que requiere (lo que hace aumentar en grandes proporciones el volumen de los textos en braille) y el tiempo que demanda la escritura. Una vez que el alumno ciego accede al dominio de la lectura y escritura braille (Grado I) se hace necesario el uso de métodos de abreviación mediante el empleo de los signos braille a los que se atribuye un valor convencional para la representación de dos o más letras: Estenografía braille. La misma se concibe como una herramienta o recurso orientado especialmente a estudiantes que finalizan la educación primaria y que necesitan acelerar su desempeño y facilitar el ritmo de escritura, para responder a las demandas de la actividad escolar.

5. BRAILLE PARA ADULTOS

Dirigido a: Personas ciegas adultas que se inician en el braille como parte de su rehabilitación.

El proceso de rehabilitación funcional de la persona ciega adulta se orienta a tratar de eliminar o reducir hasta donde sea posible la incapacidad que deviene de la ceguera adquirida (en la juventud o adultez) o por la falta de oportunidades educativas en las etapas madurativas correspondientes.

La alfabetización de individuos adultos a través del sistema braille constituye una valiosa oportunidad de rehabilitación: como herramienta de acceso a la cultura, de utilidad en la vida cotidiana y de integración social.

Sin embargo, el acceso al braille está condicionado por la complejidad del propio código y los requerimientos en cuanto a destrezas hápticas que el mismo impone. Además de la motivación, intereses, posibilidades y limitaciones del propio sujeto.

6. Braille abierto a la comunidad

Dirigido a las familias de los alumnos ciegos y al conjunto de la comunidad educativa, tanto de la escuela de educación especial, como a los alumnos, docentes y equipos de los diferentes ciclos y niveles están involucrados en el proceso educativo de alumnos discapacitados visuales, a través de la integración. El objetivo de los talleres es el de enseñar el código braille a personas que ya tienen adquirido un sistema de escritura. Lo que permitirá mejorar la calidad de la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Propiciará que el núcleo familiar conozca y comparta el sistema de lectura y escritura, para que su aprendizaje no quede limitado al ámbito educativo. La familia es uno de los ámbitos más importantes donde la lectura y escritura se encuentra presente con su funcionalidad: diarios libro, revistas, notas, etc.

Además de mejorar la calidad de las intervenciones de los maestros, equipos y niños, en el momento de recibir un alumno o conocer a un par ciego, comprendiendo el valor de las diferencias individuales como factor enriquecedor del trabajo en el aula. Evitando que las diferencias se conviertan en desigualdades.

Tecnologías de la información y la comunicación – Tiflotecnología

Como siempre sucede con el conocimiento, cuando creemos tener algunas respuestas, surgen nuevas preguntas. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación nos hacen repensar no solo las estrategias de intervención, sino el sentido mismo de la alfabetización.

El concepto de accesibilidad universal y diseño para todos nos remite al logro de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado.

En el caso de las tecnologías orientadas a las personas con discapacidad visual, este principio de accesibilidad ha ido evolucionando positivamente. En la actualidad se dispone de software denominados lectores de pantalla. Ej: Programa lector de pantalla: "Jaws", que permite que las personas ciegas utilicen una computadora convencional para escuchar e interpretar todo el entorno de Windows, acceder a la escucha instantánea de cualquier texto, producir material escrito con la devolución inmediata y simultánea, acceder a internet, etc.

El material en braille requiere un proceso de elaboración, tiempo, espacio, costo y esfuerzo tanto para producirlo como para leerlo. La tecnología informática permite el acceso a calidad y cantidad información casi de manera inmediata.

Esta posibilidad nos hace reflexionar sobre la posición en la que queda el braille como sistema lectoescriptor y de acceso a la información. Y con relación a los procesos de alfabetización de niños ciegos. Si iniciamos la alfabetización de niños ciegos con TICS, vamos a ofrecer un sistema de escritura, que seguirá siendo el sistema alfabético a través de la mediación de una computadora. Pero limitamos el acceso a la lectura, ya que los textos serán leídos por otro, en este caso el lector de pantalla.

Privamos al niño ciego de la habilidad de una competencia lectora táctil propia, personal, íntima. Debe resignarse a "ser leído por otro". Aunque escuchar, comprender, interpretar, analizar, textos mediados por un lector de pantalla, también constituye una competencia lectora.

Si alfabetizamos a niños en braille en primer ciclo, y una vez logradas las competencias, a partir de segundo propiciamos el uso de netbooks con lectores de pantalla, esto facilitaría los aprendizajes, el acceso a la información instantánea sin mediadores. Entonces tendremos que *reconsiderar las competencias lectoras en braille de los niños de segundo ciclo, que posiblemente quedarán relegadas a situaciones de uso funcional del código* y reconsiderar las competencias necesarias para la escucha e interpretación de textos leídos por otros.

Seguramente estas preguntas también tengan lugar para la alfabetización de niños con visión. Pero en el caso de los niños ciegos, la habilitación en la incorporación de lectores de pantalla, eliminaría la lectura táctil, la utilización de esa modalidad sensorial. Dejando la lectura de personas ciegas relegada a la vía de acceso auditiva.

Niños ciegos y niños disminuidos visuales

Al hacer referencia a los niños con discapacidad visual se incluyen tanto a niños ciegos como disminuidos visuales. Se considera a una persona con discapacidad visual a quien manifiesta limitaciones en la agudeza visual, el campo visual o la visión del color. Estas características determinan una amplia gama de sujetos con diversas condiciones visuales.

Existe un alto porcentaje de niños con discapacidad visual que son disminuidos visuales, y que acceden al sistema de escritura convencional. Requiriendo para ello apoyos adecuados: ayudas ópticas o no ópticas. Responden a la modalidad de abordaje de los niños con visión normal.

En otros casos la condición visual es insuficiente para acceder a la escritura convencional aún utilizando macrotipos. Por lo que se proponen procesos de alfabetización inicial utilizando el código de escritura braille.

Las definiciones de ceguera o disminución visual cobran una mayor relevancia al momento de definir las configuraciones de apoyo necesarias para que estos grupos de niños puedan participar en el ámbito escolar.

Realizaremos un recorte dirigido a desarrollar orientaciones para el acceso a la alfabetización de niños que utilizarán el código braille como soporte para el logro de la apropiación de la lengua escrita.

El origen del sistema de lectura y escritura alfabético y su relación con el código braille.

Hace más de 5000 años aparecieron los primeros textos de los que se tienen constancia. En un largo proceso histórico se han ido desarrollando los diferentes sistemas de lectura y escritura. Si bien los sistemas de lectura y escritura son diversos, sus propósitos pueden considerarse universales.

Dentro de los sistemas de escritura fonográficos encontramos los sistemas silábicos y alfabéticos. Entre éstos últimos encontramos a *nuestro sistema alfabético de lectura y escritura, el español*, junto con el italiano e inglés, entre otros.

En el caso de la historia de los códigos de escritura destinados a personas ciegas, su perspectiva histórica es bastante más breve. Si bien han existido códigos de diversa índole – algunos datan del siglo IV en Egipto, otros fueron construidos durante los años 1700 y 1800 - finalmente alrededor de 1880 el código de escritura braille se impone y se establece como universal (teniendo la propiedad de adaptarse a las particularidades de los diferentes sistemas de escritura).

Hace solo trescientos años que las personas ciegas pueden producir escritura y leer. Hace más de cinco mil años que lo hace el resto de la humanidad. Es una considerable diferencia.

Sin embargo, se hace necesario aclarar que *el sistema de lectura y escritura es el mismo, tanto para personas que ven como para personas ciegas y que el braille se constituye en un código de transcripción alternativo a ese sistema.*

Comprender esta diferencia es fundamental a la hora de reflexionar sobre la modalidad de abordaje. *La centralidad de la enseñanza estará dirigida a la construcción de competencias comunicativas y de la apropiación del sistema alfabético, a través del código braille como un mediador.*