

La formación del profesorado y la influencia en los procesos de inclusión de la niñez sorda

Teacher training and influence on the inclusion processes of deaf children

Elizabeth Casallas Forero¹
María Aurora Arjones Fernández²

Resumen

La investigación, de la cual se emana el presente escrito, tuvo por objetivo analizar las prácticas educativas subyacentes en el saber-hacer de los docentes que laboran con población sorda menor de siete años, adscritos a una importante institución educativa de la ciudad de Villavicencio (Colombia). La metodología se desarrolló desde el paradigma cualitativo de investigación, usándose como estrategias de recolección: la entrevista, la cartografía social, y el grupo de discusión; de manera posterior al levantamiento de los datos, cada uno de los testimonios fue analizado a través del software ATLAS.ti 9. En el apartado de los resultados, se presenta una discusión de las experiencias al interior de la institución educativa en materia de inclusión y exclusión hacia la niñez sorda. Como conclusión general se evidencia dentro de la presentación de resultados, la exclusión de la niñez con discapacidad auditiva bajo la premisa de inclusión, dentro de la comunidad educativa oyente. La aseveración se hace dado que se observa en varios testimonios los cuales revelan que, se genera acciones adversas referente al proceso de inclusión en educación.

Palabras clave: discapacidad, escuela, formación, inclusión, profesorado, sordos.

Recibido: 06 de marzo de 2021 Aceptado: 20 de octubre de 2021
Received: 06 March 2021 Accepted: 20 October 2021

Abstract

The research, from which this writing is derived, aimed to analyze the educational practices underlying the know-how of teachers who work with a deaf population under seven years of age, assigned to an important educational institution in the city of Villavicencio (Colombia). The methodology was developed from the qualitative research paradigm, using as collection strategies: the interview, social cartography, and the discussion group; After collecting the data, each of the testimonies was analyzed through the ATLAS.ti software. 9. In the results section, a discussion of the experiences within the educational institution in terms of inclusion and exclusion towards deaf childhood. As a general conclusion, it is evident within

¹ Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Educación, Fundación Universitaria Iberoamericana (México) Profesora de la Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. Correo electrónico: ecasallas@unillanos.edu.co

² Doctora Área Didáctica CC. Sociales Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Málaga (España) HUM 856, Correo electrónico: maarjones@uma.es

the presentation of results, the exclusion of children with hearing disabilities under the premise of inclusion, within the hearing educational community. The assertion is made given that it is observed in several testimonies which reveal that adverse actions are generated regarding the process of inclusion in education.

Keywords: disability, school, training, inclusion, teachers, deaf.

Introducción

Una de las preguntas más recurrentes dentro de la comunidad educativa por parte de los docentes es la siguiente: ¿Cómo se hace incluir niños en situación de discapacidad? A partir de este interrogante se asume que la niñez sorda requiere de espacios que permitan la interacción y el aprendizaje entre pares oyentes-sordos, en donde las acciones y las actitudes de la escuela pueden tener implicaciones positivas o negativas en dicho proceso. En virtud de todo lo anterior, el rol que ejerce el profesorado (González y Triana, 2018) influye el dimensionamiento de factores como el reconocimiento de la discapacidad y la transformación de la escuela. Podría decirse que pensar la educación de la niñez sorda implica pensar en esta y el entorno de esta. Así, la presente investigación busca exponer las realidades de un grupo de docentes oyentes, adscritos todos a una institución educativa de la ciudad de Villavicencio (Colombia) en la que se atiende por igual a sordos y oyentes.

Como se espera desarrollar en el espacio de los resultados, los actores de investigación concuerdan en que la niñez sorda se ven excluidos en la escuela en relación a los estudiantes oyentes como comunidad educativa mayoritaria, dadas las evidentes diferencias en el orden las acciones y actitudes, originando exclusión del colectivo minoritario sordo dentro de la población oyente. Si bien resulta claro que uno de los propósitos de la inclusión (Unesco, 2009, citado por Latorre, 2013)

es contar con un proceso que comporta la transformación de las escuelas para atender a todos con espacios seguros para su realización personal, existen espacios de exclusión y por tanto no garantizan la atención igualitaria para la niñez sorda. En términos de los actores con quienes se realizó la presente investigación, se implementó una indagación sobre las experiencias de los 8 docentes oyentes quienes, en sus diversos contextos, ven expuestos a diversas formas de exclusión a la niñez sorda.

Al respecto de la inclusión escolar entre la población sorda y la comunidad escolar en cual interactúa —oyente- si de antecedentes se trata—, existen investigaciones a partir de temáticas como la minoría sorda como población dentro del entramado cultural (Pérez de la Fuente, 2014), Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión (Skliar, 2015), “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro, Unesco, (2008).

Sin embargo, se logró identificar que la literatura referente a la formación docente para la atención a la niñez sorda y la inclusión escolar no se muestra igualmente satisfactoria, por ello a partir del presente escrito, se estimó la posibilidad de contribuir a este campo de saber. En este orden de ideas, Rodino, (s.f) plantea que las ciencias de la cognición demuestran que todas las personas tienen la posibilidad de aprender; por tanto, hay que asegurar las condiciones que les permitan hacerlo con igualdad, de un “derecho a aprender” (p.23).

Algunos conceptos clave: Inclusión, formación del profesorado, exclusión

El concepto de la inclusión a partir de la década de los 90 ha sido una de las Ciencias Sociales (Iglesias y Martín, 2019) y quizás responsable, de velar por la atención a la diferencia, a los excluidos o vulnerados, en sus diversas formas de interactuar con la comunidad educativa. Hoy en día es indiscutible la importancia del concepto de inclusión en el quehacer del profesorado y, aunque existen variadas concepciones al respecto que han generado la materialización de algunas normas y por lo tanto múltiples derechos antiguamente negados para la diversidad funcional.

La inclusión escolar implica dimensionar “espacios seguros para niños que proporcionan apoyo al aprendizaje, desarrollo de las competencias e intervenciones psicosociales” (UNICEF, 2008, p. 34); no obstante, la diversidad implica conflictos en perjuicio para los “más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión” (Domínguez, 2009, p. 46).

En este orden de ideas, se determinó abordar la inclusión desde la percepción del profesorado de los diferentes momentos curriculares en lo que interactúa la niñez sorda, En este sentido se hace necesario la formación del profesorado en donde se tenga una visión crítica y reflexiva frente a las prácticas en, dese y para la educación inclusiva. “la educación puede utilizarse como un instrumento para perpetuar como para eliminar desigualdades” (Rodino, s.f. p.221). Es así como al indagar el concepto exclusión la lucha para combatir la exclusión social y educativa de los niños sordos, es cada vez más fuerte pero aún insuficientes, pues

existen alumnos que no reciben respuesta educativa en las aulas ordinarias a pesar de todos los conocimientos científicos que actualmente existen.

Todo es un currículo de desperfectos que van desde la escasa formación y preparación docente, hasta los escasos de recursos humanos y materiales derivados de las administraciones. En la inclusión educativa de niños sordos es muy relevante la utilización de sistemas alternativos de comunicación, prevaleciendo entre ellos el lenguaje de signos. La existencia de la figura de un intérprete en lengua de signo dentro del aula ordinaria es esencial para hacer llegar al niño sordo los contenidos curriculares impartidos por el docente.

Finalmente, se intenta con el presente escrito reconocer los distintos momentos escolares donde interactúa la diversidad auditiva, ello con el fin de analizar los supuestos pedagógicos que atraviesan las variadas formas educativas, tensionándolas con la perspectiva docente de educación inclusiva como un derecho para todos, (Echeita y Ainscow, 2011). Lo anterior indica la necesidad generar mayores investigaciones en este campo de estudio y por tanto la generación de laboratorios de inclusión.

Metodología

La investigación aquí presentada pretendió generar una amplia interpretación de las realidades sociales (Álvarez y Jurgenson, 2009) de un grupo docentes oyentes, quienes en sus narrativas muestran [o se ha mostrado] en situaciones adversas en los procesos de inclusión de la niñez sorda. El enfoque de investigación fue de tipo cualitativo (Pasek, 2008), y buscó desde su inicio describir aquellas realidades que viven los docentes de niños sordos en la comunidad educativa.

De igual forma, el estudio tuvo un enfoque histórico hermenéutico (Vasco, 2006), dado que se esperaba interpretar algunas de las realidades que se hacen presentes al interior de comunidad educativa de docentes adscritos a una institución de gran importancia para Villavicencio - Meta. De otro lado, se planteó desarrollar un estudio etnográfico.

La entrevista. En un primer momento se realizó a docentes oyentes de los niños sordos y en la institución educativa, pero desde marzo de 2020 se realizaron por encuentros mediante herramienta meet. En estos diálogos se buscó analizar las prácticas educativas subyacentes en el saber-hacer de los docentes que laboran con población sorda menor de siete años,

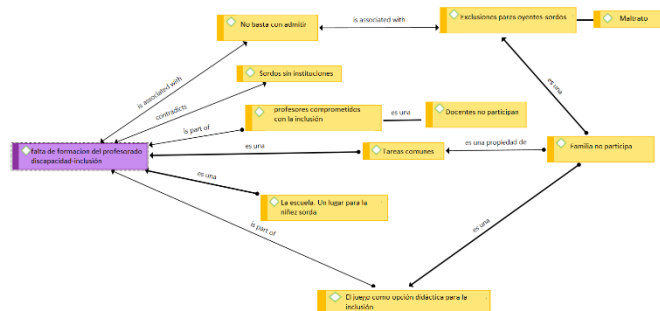
El grupo de discusión. Se realizó con cuatro profesoras de la institución educativa, conocedoras de la Lengua de Señas Colombiana, quienes comunicaron las realidades de los niños sordos en su institución educativa. Las entrevistas grupales se desarrollaron en la institución educativa, y con ellas se buscó encontrar toda suerte de respuestas e interpelaciones sobre un mismo cuestionario (Belén, 2000).

La cartografía social. Se realizó al mismo tiempo con las entrevistas; en ellas se pretendió que los profesores, niños sordos y oyentes plasmaran sus realidades de contexto. La cartografía social pretendió generar “un mapa de redes y relaciones semióticas que se construye desde la subjetividad a nivel individual y del pensamiento colectivo de las comunidades” (Bolaños, Astaiza y Jiménez, 2020, p. 13)

Finalmente, en búsqueda de criterios de calidad, se gestionó un grupo de análisis,

de los datos recolectados, fueron categorizados y analizados a través del Software ATLAS. Ti 9 (Kalpokaite & Radivojevic, 2018), originándose las primeras subcategorías de investigación del presente estudio. (Ver Gráfica 1)

Gráfica 1. Diagrama realizado en ATLAS. Ti



Fuente: Elaboración propia

La categoría: formación del profesorado para la discapacidad -inclusión generó 39 puntos de enraizamiento en los testimonios emitidos por los actores de investigación, y 8 puntos de densidad, en relación con las subcategorías de investigación, razón por la cual se determinó que sería ésta la categoría rectora de la presente exposición de resultados de investigación.

Resultados

A partir del proceso investigativo realizado en los años 2019, 2020 y 2021, se logró como resultado generar la categoría central del presente texto, que hace referencia a la inclusión-exclusión de la niñez sorda, y lleva por nombre: La formación del profesorado la influencia en los procesos de inclusión de la niñez sorda Categoría que se espera exponer de manera amplia en las siguientes páginas.

Maestros comprometidos con la inclusión y la discapacidad

Desde los primeros tiempos de la etapa escolar, la niñez sorda se ve expuesta a de discriminaciones por parte del colectivo y de esto no es ajeno también la comunidad escolar, o por lo menos, es en este lugar, en donde ello se identifica de manera muy clara, toda vez que el colegio no sea en naturaleza especializado para niños sordos. Sobre el problema anterior, algunas docentes del colegio en el que están matriculados los niños sordos, las docentes expusieron algunas dinámicas escolares, en donde exponen actividades en donde la intención explícita, es generar actos de inclusión.

“Nosotras estamos contaminados de una comunidad oyente”, en donde los sordos se ven como una minoría, nosotros somos como extraños ahí, cuando ellos hacen sus conversaciones” ... “Uno se mete en los zapatos de ellos, pero pues: no es nuestro espacio... “Si queremos relacionar los niños tenemos que relacionarlos con los demás, tenemos que enseñarles que ellos tienen su cultura pero que hacen parte de una (la cultura de la mayoría)” “Y cuando empiezan los talleres de lengua de señas, ellos son los que tienen que meter a sus papás en el cuento de qué (sus propios progenitores) son parte de su cultura” (Tomado un de un taller de discusión realizado con tres docentes del campo de la discapacidad, agosto de 2019).

Los docentes, generan esfuerzos por desarrollar acciones para la inclusión, entre sordos y oyentes, si bien es claro que las maestras en ejercicio ejercen su autoridad como docentes, con el objetivo de integrar a oyentes y sordos, esto deja ver que la relación entre unos y otros no emerge espontáneamente, existe un rechazo previo.

“a menudo se escuchan algunos comentarios de los niños oyentes como:

“no me gusta verlos hacer monerías” “esas señas son raras, no me gusta hacerlas” “si no entienden que estudien allá abajo y no pasen acá” “no me gusta hacer señas” “yo no quiero aprender eso” (Tomado un de un taller de discusión realizado con tres docentes del campo de la discapacidad, agosto de 2019)

Pueden haberse presentado casos de violencia hacia los niños sordos, lo que genera exclusión, y es precisamente ello, lo que lleva a la necesidad de desarrollar acciones concretas por parte del profesorado para el fortalecimiento de los procesos inclusión.

“Es muy difícil para nosotras ver que un niño oyente no quiere comunicarse usando sus manos, el lenguaje gestual y al contrario muchas veces se burlan de los sordos, le muestran la lengua y salen corriendo” “utilizan expresiones como esas muecas o monerías con las manos son raras y me da pena” “no quiero jugar con los sordos porque no les entiendo” “no me siento bien con los niños sordos, no me entienden y yo tampoco les entiendo” Entonces tenemos que hacer actividades para obligarlos a que compartan con nuestros niños (Tomado un de un taller de discusión realizado con tres docentes del campo de la discapacidad, agosto de 2019).

De concordancia con lo anterior, es de destacar que existen maestros comprometidos con los problemas sociales, culturales y comunicacionales que tienen los estudiantes sordos, ello se evidencia en expresiones como las siguientes: “Esperemos que esta experiencia nos pueda servir para padres familia y docentes que quieran sacar a los niños adelante y poder transformar la escuela y la sociedad” “para que no sea discriminado por la sociedad” “Si no les

hacemos partícipes cuanto ellos van a entender que los sordos hacen parte de esta sociedad” “no solamente la sociedad discrimina la familia también, la intención es que no discriminemos, la invitación es a que visibilicen a su hijo el tiempo (que permanece) aquí (en la escuela) (a ello se agregan que...) tenemos personas quién vive en carne propia la discriminación” “Son niños que quieren comerse el mundo y que poseen barreras sociales debido a la ignorancia de la sociedad mayoritaria” (En entrevistas a docentes mayo de 2019).

Cuando los(as) Sordos(as) llegan a la comunidad Sorda y se identifican, se sienten felices, sienten que por fin se encontraron, que por fin llegaron a un mundo que los reconoce y estima, en el que se sienten realmente seres con valía y propósitos. La Lengua de Señas y el contacto con otros(as) Sordos(as) les posibilita la configuración y reafirmación de su identidad, de su singularidad y de su aporte a la construcción de un proyecto común y compartido.

El fortalecimiento de la identidad de los Sordos y las Sordas, el aprendizaje de la Lengua de Señas, los logros a nivel educativo obtenidos y la ampliación de las expectativas individuales y colectivas de la comunidad Sorda recrea oportunidades fundamentales para vivir una vida más plena y digna.

Las docentes tienen manejo de la lengua de señas e intentan brindar un ambiente de comunicación a los niños sordos, la escuela se convierte en su único espacio, donde se es comprendido, la formación del profesorado; el no categórico, la finalidad es proporcionar al profesorado nuevas habilidades, destrezas y competencias específicas necesarias para la elaboración de los programas de integración escolar (Parrilla, 1992, citado en Grau, 2001).

“Las familias oyentes privan a los niños de la lengua de señas, y no aprenden la lengua, de tal modo que no comprende lo que pasa por la mente del niño sordo, el niño en la familia que no seña está en soledad y con deseos de comunicarse” (testimonio de la docente en entrevista, mayo de 2019).

Una de las mayores limitantes de la comunicación entre las dos lenguas es que para las personas oyentes, no es fácil comprender las expresiones gestuales y el código propio de la configuración de la lengua de señas, por la misma limitante de no conservar la expresión gestual y corporal de la comunicación, y para los sordos la única barrera es el no poder escuchar los sonidos e interpretar rostros tan pasivos y poco expresivos del oyente, cuando no, modulan bien las palabras o cubren sus rostros.

La mayoría de las personas se comunican de forma verbal, pero eso no significa que se deban desconocer otras formas de comunicación como la corporal, y el uso de las señas, entre otras.

El pertenecer a una cultura de sonidos y gestos, fortuna de pocos, por lo general, se considera que quien debe aprender es el sordo “el no oyente” y aun cuando se tenga un familiar, no oyente, no se prioriza el aprendizaje de señas, no se suele darle importancia que amerita, no sólo con el familiar, sino con toda la población no oyente en general, esto como parte de la cultura y falencias en el sistema educativo en general. No es nuevo decir que en los procesos comunicacionales de la familia influyen poderosamente los medios de comunicación, se hace una reflexión en torno al papel que estos cumplen en la sociedad y se pregunta por su responsabilidad social.

“Nosotras interactuamos en el aula en lengua de señas todo el tiempo ya que tenemos modelos lingüísticos. Nosotras hicimos una dinámica entonces yo explico un tema y el modelo me apoya y ellos son profesionales sordos, son entonces los indicados para favorecer y enseñar su lengua” “muchas veces uno como docente recurre a los modelos lingüísticos si tenemos alguna duda en las señas”. “Es fundamental el acompañamiento del modelo lingüístico, ya que con este profesional los niños dominan la lengua materna” “los modelos lingüísticos nos ayudan mucho en el proceso de las señas, pero no se les permite el rol para el que ellos se han formado” (entrevista a docentes oyentes, de niños sordos. junio de 2019).

Lo expuesto por los docentes permite ver el importante rol que desempeña el modelo lingüístico como potencializador y transmisor de la lengua de señas al niño sordo, además de la generación de espacios de interacción con padres de familia oyentes, lo que permitirá generar ambientes comunicativos diariamente en un intercambio lingüístico desde la lengua de señas, para que la familia aprenda y utilice las señas adquiridas en diálogos con sus hijos.

Otro factor clave, es el hecho que, como adultos usuarios de la lengua de señas, competentes en lengua de señas y con formación profesional, permitirá la transmisión no solamente de la lengua de señas colombiana, sino la cultura del Sordo y por tanto la construcción de la identidad como persona sorda. Esto se convierte también en una oportunidad para la familia ya que podrá ver desde otra perspectiva, desde un modelo igual a su hijo, las posibilidades que tendrá su hijo, la toma conciencia del desarrollo de la confianza y el aprendizaje de nuevas

destrezas y el involucrar a su hijo en actividades cotidianas previéndolo de oportunidades y lo apoye a superar retos, más que sentir lastima y desesperanza.

Las docentes evidencian en sus discursos la percepción de la incompreensión de las personas oyentes, sobre la forma como vive y se expresa el sordo.

“esto era una isla y no una sede del colegio, ellos (oyentes) no podían venir y nosotros no podíamos ir, entonces nosotras dijimos vamos a romper esto aquí no hay ningún muro invisible, los niños sordos pueden ir donde los oyentes” “El día internacional del sordo hicimos una caravana, hay que hacernos visibles, nosotros tuvimos algo de inclusión y le dijimos a los padres: los sordos no están en una isla, nosotros hacemos parte de este colegio” (En entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, grupo de discusión, mayo de 2019).

Aunado a ello, se encontró otro factor que evidencia que las docentes están empoderadas para desarrollar procesos inclusivos, manifiestan que a pesar de nunca haber recibido en sus planes de estudio preparación académica para atender a la discapacidad, aluden que:

“Yo me siento pérdida aún tengo que leer mucho para poder enseñarles “ yo tengo algo de conocimiento de lengua de señas, pero porque mi esposo es sordo, pero el contexto educativo es diferente, es un reto y constituye un arduo trabajo y comprometido” “estamos acá para aportar un grano de arena, los niños sordos están abandonados en el aspecto familiar, toca apoyarnos mucho entre nosotras y leer estando siempre juntas para hacer cosas nuevas para los niños, poder incluirlos y que aprendan” (En entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, grupo de discusión, mayo de 2019).

En tal sentido, se puede establecer que las docentes ven a los niños sordos como estudiantes que deben incluirse en la escuela, y consideran que las barreras de acceso en este caso de alguna manera las coloca el sistema educativo al que ellas y los niños sordos pertenecen.

No obstante, si la institución educativa dentro su misión institucional expresa que brinda atención a niños sordos, en realidad no se garantiza herramientas para los maestros para la atención a dicha población, de lo que surge una gran cuestión, la forma como se desarrollan estos procesos solamente recaen bajo la responsabilidad de los docentes que tienen a su carga los niños sordos y no del colectivo de los oyentes, siendo todos parte de la misma institución, cuando le corresponde a toda la comunidad académica ser parte de ello, se puede pensar que el colegio está cumpliendo con la política de inclusión en tanto garantiza la accesibilidad a estudiantes sordos, pero esto requiere que los maestros no estén solos, requiere la implementación de políticas inclusivas y que estas no recaigan sobre los docentes que atienden los niños sordos, sino en toda la comunidad académica.

Esto implica que debe reconocer que “el sentido de la educación es formar en la diferencia humana” (Acosta, Entrevistada por López, 2014). La enorme complejidad que genera la práctica educativa centrada en el respeto a la diferencia en el sistema educativo, exige del profesorado un conocimiento teórico y práctico que le permita hacer más comprensible su quehacer pedagógico, el cual deberá orientar hacia la transformación de la realidad; por lo tanto, ha de apropiarse de referentes pedagógicos que contemplen las diferencias y poder impartir una enseñanza rigurosa y más capacitada para responder

al reto de tener a su cargo la formación de niñas–niños con discapacidad auditiva.

La escuela un lugar para la niñez sorda

La escuela se convierte en un intermediario entre los padres y los hijos, esto permite que los niños desarrollen independencia y poco a poco vaya madurando, la escuela se configura como el escenario que propicia la socialización del niño y la niña sordos, es ahí donde el docente debería contar con el acompañamiento familiar, pero en el caso de los niños sordos, los aspectos básicos como la comunicación que deben ser liderados por la familia pasan a ser de la escuela, en ese sentido el docente es quien fortalece los procesos formativos por medio de saberes pedagógicos y didácticos, por tanto se hace evidente un incumplimiento por parte de la familia cuando deja su labor a la escuela, bajo la premisa “no sé qué hacer con él ella por eso lo traigo a la escuela” dicha situación recae en una responsabilidad más para la escuela, en tanto deberá propiciar espacios para sensibilizar y enseñar a la familia para hacerle comprender la importancia del rol que ella debe asumir para ayudar y mejorar en la labor formativa de sus hijos y en la colaboración con la escuela.

“La escuela, en la felicidad de mi hijo, en su nuevo mundo y el nuestro, por comenzar una nueva manera de vida en su comunidad con los sordos nuestra, hija cada día que pasa aprende más, gracias a la profe nos podemos entender, ella nos dice todo lo que el niño nos quiere decir, a mí se me olvidan las señas” (cartografía social a padres de familia, junio de 2019).



Casallas E. (2019).
Cartografía Social realizada a
familias [Fotografía]. Villavicencio,

Ante la falta de conocimiento de la LSC por parte de los progenitores las docentes asumen el papel protagónico en la comprensión y conocimiento del niño, donde en el afán de lograr que los padres, madres y cuidadores comprendan al niño (a), se hacen los cursos de lengua de señas, pero las familias no asisten a estos, es entonces es una de las causas del desespero de los niños para poder llegar a su colegio y contar a las maestras las situaciones vividas en el hogar y donde no fueron comprendidos, pero no pasa de ser una queja a la docente de sus padres.

“a veces es muy incómodo para nosotras, pues los mismos niños muchas veces no se entienden porque las señas que hacen, pues traen al colegio las que hacen en la casa, por razones obvias, no son iguales a las del colegio, acá estamos nosotras y los modelos lingüísticos, pero en la casa están solos sin comunicación o las señas de la casa, eso atrasa los procesos es muy difícil para nosotras, pero los papás no entienden el daño que se están haciendo” “muchas veces los niños nos preguntan qué quiere decir el amigo (sordo) con algunos gestos manuales” (anecdotario, docentes abril de 2019).

Se puede señalar que sin la comunicación adecuada en lengua de señas no sería posible que el niño sordo pudiese difundir de manera asertiva los conocimientos adquiridos, ya que los códigos con que configurarían determinada acción o elemento son en la mayoría de los casos

diferentes, esto afectaría en las relaciones interpersonales y culturales. La lengua de señas cumple un rol importante como canal de comunicación e intercambio de conocimientos y la transmisión de una cultura de la persona sorda; como se ha dicho, la lengua de señas permite al niño la posibilidad de recibir información de su cultura, según Labaki, citado por García (sf) “Para las personas sordas, el acceso a la lengua de señas es clave para romper las barreras de comunicación y poder participar en la sociedad como cualquier otra persona”, es así que la lengua de señas se convierte en un factor esencial para potencializar el desarrollo de procesos cognitivos.



Casallas E. (2019). Cartografía Social
realizada a familias [Fotografía].
Villavicencio, Meta

“Feliz porque mi hija cada día que pasa aprende más, acá aprende señitas y a escribir, si escribe es más fácil para ella comunicarse, como no le entendemos las señas, eso será mejor”

Es importante resaltar que el modelo bilingüe tendrá mayor eficacia en su proceso y aplicación, siempre y cuando el niño sordo desde temprana edad se le facilite el contacto y uso de la lengua de señas, que posteriormente lo llevará a la lengua escrita incrementando su vocabulario y de esta manera los procesos de pensamiento y la interacción social.

La situación plateada lleva a reflexionar de tal manera que la educación para el niño sordo tanto como para el oyente debe estar diseñada desde el bilingüismo y el multiculturalismo en donde el sordo desde la niñez, sin alejarlo de su primera lengua, la lengua materna LS.

Luego de desarrollar su lengua, el niño sordo podrá poner en funcionamiento todas sus capacidades lingüísticas y desde la lecto-escritura aprenda español como segunda lengua y los oyentes la lengua de señas, así como otras formas de expresión, lo que constituye un reto ya que el gobierno colombiana con el Ministerio de Educación Nacional solo incluyen en sus planes el aprendizaje inglés, y se genere un ambiente de dos culturas en donde se respete la lengua de señas se aprenda y se adecuen los ambientes, dejando de lado la agresión relacional y se permita la participación, en la que esté alejada, por un lado de las ideas relacionadas a la beneficencia de que la educación del sordo “es un favor” de la unidireccionalidad del niño que oye, cuando es un derecho en el orden de la equidad.

Epstein (1987) citado por Martínez (2012) señaló que la escuela es una fuente de ayuda para las familias, con el fin de que estas pudieran cumplir con las funciones básicas en relación con los hijos, de tal modo que se ratifica que las docentes y específicamente la escuela, debe desarrollar mayor número de estrategias para acercar la familia al contexto escolar y juntos potencializar el niño-niña.

En la escuela los niños pueden aprender, ser comprendidos y relacionarse con sus iguales sordos lo que genera a los padres de familia mucha tranquilidad, se parte de pensar que es un lugar donde podría aprender, escribir además de la lengua de señas, el español como lengua escrita

(bilingüismo) el padre de familia ve la escuela como el lugar donde los hijos con discapacidad auditiva pueden aprender, el factor tiempo por sus ocupaciones se convierte en una limitante para poder ser más participe del proceso de formación de sus hijos, quisieran estar más comprometidos con la formación de su hijo y conseguir una mejor comunicación con él pero el hecho de trabajar les obliga retirarse de ese compromiso, hace que se sientan un poco culpables, pero al tiempo agradecidos que en la escuela esté aprendiendo, no esté aislado, que tenga la posibilidad de comunicación.

La escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación (Ortiz, 2011, citado en De león, 2011, p. 3).

El juego como opción didáctica para la inclusión

El juego es considerado como un espacio dónde los niños establecen relaciones interpersonales y por ende un espacio para el disfrute y el ocio, “jugando el niño aprende a conocer y comprender el mundo social que lo rodea” (Moreno 2002, p. 25) además se convierte en un espacio académico en el que el estudiante cambia su rutina, esta representa una oportunidad para que el estudiante pueda expresarse haciendo uso de su esquema corporal de manera espontánea, esta forma de expresión no es ajena la niñez sorda, la población infantil en condición de discapacidad al igual que el resto de los niños necesita jugar y debe tener acceso diferentes recursos lúdicos.

Una de las características observadas en algunos testimonios de docentes,

estudiantes sordos y estudiantes oyentes, es el hecho de que ellos recuerdan ver durante algunas de las clases de educación física, -como acción recurrente- que el profesor prefiere jugar aparte con los oyentes y después con los sordos, aunado a ello los niños sordos, en general poco participan de las actividades propuestas grupales.

“La planeación que presento, es la misma para los niños –niñas en situación de discapacidad, que para los niños normales, además las actividades son dinámicas y que la única diferencia es que los niños sordos cuentan con un intérprete que los apoya, por eso prefiero que estén apartados, además con sus señitas hacen que los niños oyentes se distraigan” (Testimonio de docente titular de educación Física, durante la observación directa de algunas clases, julio de 2019). Dentro la comunidad educativa se denomina como normal el ser oyente; ello en tanto que: “la inclusión presupone niveles de individualización de objetivos didácticos compatibles con cada alumno” (Souza, 2006, p. 357).

Se puede decir que existen algunas dificultades, en cuanto al ser reconocidos no solo por el docente, sino por sus pares como atributos humanos que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, es por ello la importancia que dentro del ser docente se reflexiones respecto del juego, ya que este “permite visibilizar las posibilidades que brinda la cultura para percibir, interpretar y responder a distintas situaciones sociales en la interacción lúdica entre pares” Cáceres et al. (2018)

“El juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias

y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Me atrevería a afirmar que la identidad de un pueblo esta fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura”. (Moreno, 2002, p. 11).

Si bien el juego favorece las relaciones sociales e interpersonales, se hace necesario permitirles interactuar libre y naturalmente a sordos y oyentes, ya que esto además permitirá que se eliminen conductas excluyentes, la interacción beneficia en el desarrollo de sus habilidades sociales (Lacunza y Contini, 2009a) las cuales les permiten desenvolverse de manera segura y confiada en los diferentes contextos a los que se enfrenta, el no realizar las actividades de manera grupal en donde interactúen de manera espontánea, reconociendo sus pares, pueden mejorar sus comportamientos e interactuar con sus compañeros, ya que no fue extraño que en espacios de clase se escucharan expresiones verbales por parte de los niños oyentes como:

“ellos nos hacen perder tiempo para jugar” “siempre hacen mal los juegos” “cuando estamos jugando futbol siempre pierden el balón y nos hacen perder” “mejor que jueguen aparte, no les entendemos las señas” (testimonios de niños oyentes, durante la observación directa de las clases de educación física, julio de 2019)

El diseño y adaptación de juegos durante las clases de educación física, es una de las acciones propias del rol docente para favorecer procesos de desarrollo no solo a nivel motriz, “los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera

simbólica: en las reglas de juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales” Unesco (1980) citado por (Atúnar y Quispe, 2017 p.17).

En este sentido el juego constituyen un factor importante para potencializar la interacción entre pares y el aprendizaje colaborativo ya que los niños se sienten apoyados por sus amigos e interactúan comunicándose independiente lengua materna ↔_lengua de señas - lengua oral ↔_ aspecto que la docente puede fortalecer en los niños ya que el único que posee la lengua de señas y actúa como mediador comunicativo es el intérprete de lengua de señas, convirtiéndose a su vez en un potencializador del aprendizaje de la lengua de señas y por tanto en la eliminación de barreras en la comunicación.

“A veces se siente algo de impotencia, no sé cómo hacer adecuaciones a las clases, los niños discapacitados son muy difíciles de comprender, por eso es mejor que hagan las clases en otro momento mientras los oyentes están ocupados, así puedo dedicarme a ellos” (Testimonio de docente titular de educación Física, durante la observación directa de algunas clases, julio de 2019).

El profesor debe ser el potencializador del juego, esto significa que debe orientar al niño a establecer relaciones sociales valorando las diferencias. De la misma manera, debe estar dispuesto a desarrollar la comunicación y comprensión del niño ya que se debe contribuir a la formación de la personalidad, siendo conocedores que ese proceso inicia desde las primeras interacciones del sujeto. Así pues, el juego permite la interacción donde se aprende a resolver situaciones problemas. Es así como la generación de espacios inclusivos permite que todos los niños puedan

participar, y privilegiar espacios socialmente inclusivos, (Córdoba, Lara y García, 2017) “El juego facilita el crecimiento y por lo tanto conduce a las relaciones de grupo” (Guarnizo, 2020 p.21).



Casallas, E. (2019). Cartografía Social
realizada niño sordo [Fotografía].
Villavicencio, Meta.

“mis amigos los oyentes, siempre se ponen bravos cuando jugamos y siempre ellos están juntos, Sofía tiene muchas muñecas, pero a veces no me las presta, Andrés hace señas chistosas y no me pone atención, si quiero jugar con él la profe le dice que juegue, pero ellos se van solos”

El plantear el juego como una estrategia didáctica para la inclusión, constituye un interrogante ya que las actitudes del docente, conllevan a determinar, el desconocimiento del significado que esto conlleva, se desconoce la importancia de la estimulación del juego en el entorno social, educativo incluso el cultural al desconocer la Sordera y verla como una minoría que debe ser excluida del estudiante común, se desconoce el significado del juego como un generador de posibilidades de participación, aprendizaje y desarrollo de niños con y sin discapacidad.

El comprender el juego como la oportunidad de responder a la diversidad implica la necesidad de descubrir distintas formas de inclusión para aquellos que pueden ser excluidos, una perspectiva

desde el enfoque de derechos. (ONU. 1959, 1989) que se sustenta en una educación fundada en valores, y la creación de ajustes para participar y propiciar la motivación, eliminando barreras del entorno y de la comunidad educativa.

La inclusión se debe potencializar en todos los espacios de la vida cotidiana, en donde se encuentran niños con o sin discapacidad, ya que la cotidianidad es donde aflora el juego, en donde se despierta la posibilidad de compartir y disfrutar con otros desde las diferencias. En ese sentido, el vínculo con el otro es un elemento motivador para el desarrollo del juego (Garvey, 1985), de la misma manera (Winnicott, 2012 p. 88) menciona que “los chicos juegan con mayor facilidad cuando la otra persona puede y sabe ser juguetona” lo que implica la existencia de un entorno favorecedor del desarrollo del juego, (Cáceres et al. 2018)

“El juego ofrece beneficios para el desarrollo cognitivo, emocional, físico y moral” (American Academy of Pediatrics, 2006; Elkind, 2007, citados en Bay Area Early Childhood Funders, 2007)

En el caso de los niños con discapacidad auditiva, no se presentan variaciones en el desarrollo de los juegos, las habilidades lúdicas se desarrollan de manera espontánea, al igual que el niño común-oyente, las interacciones con el oyente se dan en la medida que el contexto lo permite y potencializa la comunicación en lengua de señas, Clemente (2006) plantea favorecer el desarrollo del lenguaje utilizando experiencias intencionadas de juego, así mismo la importancia de la adecuación de didácticas y la generación de ajustes para potencializar el reconocimiento del otro, el aprendizaje, la participación en la comunidad educativa y

dentro de ellas podría considerarse las propuestas del diseño universal de aprendizaje (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

Finalmente, si bien es claro que el docente ejerce acciones que generan exclusión desde la inclusión, se hace necesario generar acciones y actitudes para la inclusión y la eliminación de barreras sociales. Si bien no es quizás el juego el camino asertivo, se observa que los niños, sordos y oyentes pueden establecer relaciones más allá de la lengua de señas y la comunicación oral, el juego es la oportunidad de socialización para favorecer la interacción entre niños que presentan características diversas.

Discusiones

Una propuesta Optimista—→ el docente tiene un rol muy importante en la educación inclusiva, por ende, el saber – hacer en el contexto escolar es fundamental para lograr la promoción del sujeto en situación de discapacidad auditiva, tener profesores a favor de la discapacidad determina diferentes acciones para diversificar y adoptar el currículo, así como la comunidad educativa y los contextos escolares donde interactúa el niño sordo. En ese sentido desde la perspectiva de la educación inclusiva, las áreas de competencia que se proponen deben dirigirse a todo el profesorado; no solo a la formación del profesorado que tienen a su cargo la niñez sorda, sino también al currículo.

Pasando al plano de la discusión, existen expresiones en el campo de la Ciencia, en donde se manifiesta que: “la educación necesita de una fuerte dosis de diálogo, reflexión y consenso, y con este artículo pretendo contribuir en algo a ello. Ya lo decía Escudero (2006 p. 22-23): —→ la

mejora de la educación— $\neg$ es $\neg$ un bien común que concierne a todos.” $\neg$

El profesor entonces es el facilitador ante las barreras y limitaciones generadas por el contexto, poseen una actitud positiva frente a la potencialización del niño (a) sordo y la generación de prácticas inclusivas en educación y específicamente en la escuela, son conscientes y están de acuerdo además de ser posibilitadoras que el niño sordo tiene derechos con los ajustes y actitudes necesarios para llevar a cabo la educación inclusiva. “El maestro tiene un papel importante en su rol como orientador, para esta tarea estudia diferentes formas de llevar a cabo su clase, desde el contexto, la población, la comunicación, los ejes temáticos y el currículo como parte de la esencia en la educación”. (Stevenson, 2021, p. 18).

Conclusiones

Con respecto a las condiciones para llevar a cabo prácticas inclusivas se hace necesario la generación de espacios para la capacitación académica. Por lo tanto, se hace preciso realizar investigaciones en torno a cuál es y debería ser la participación de la escuela para la generación de espacios escolares inclusivos.

Dentro de la investigación, la exclusión se presentó como un fenómeno cultural, por cuanto los testimonios de profesores, como de estudiantes permite visibilizar acciones que limitan la interacción entre pares, la generación de estrategias para potencializar la inclusión desde toda la comunidad académica, así como falencias en la posibilidad del profesorado en algunos casos, para percibir, interpretar y responder a distintas situaciones sociales de la niñez sorda. Por tal razón los docentes debe afrontar las dificultades para encontrar la forma de generar una resolución a los obstáculos de exclusión (Anguiano & Piedra, 2021).

Dados los límites que ofrece un estudio de enfoque cualitativo es importante considerar la imposibilidad de hacer generalizaciones, se propone que se avance en la investigación a partir del estudio de nuevos contextos donde interactúa la niñez sorda, de manera tal que se pueda discutir, la presente investigación. La suma de estudios como éste permitirá posteriormente la planeación de alternativas de mejora para esta minoría, lo que podría ser una de las metas de la academia para la generación de una educación más accesible e incluyente.

Referencias

- Álvarez, J., & Jurgenson, G. (2009). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Ambadiang, T. García, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18 (1) 61-92.
- Anguiano, E. M. S., & Piedra, J. A. M. (2021). Los estilos de enseñanza de los maestros de educación física: The Teaching Styles of Physical Education Teachers. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(3), 37-50.

- Bay Area Early Childhood Funders. (2007). The value of play for early learning. Recuperado de <http://earlychildhoodfunders.org/>
- Belén, M. (abril de 2000). El taller y el grupo de discusión en investigación. En V Congreso Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Bolaños, J. I. Astaiza, Z. & Jiménez, E. (2020). Hacia una descripción densa desde la cartografía social. *Educación y Humanismo*, 22 (38), 1-20.
- Cáceres, F. Granada, M. & Azcárraga, M. (2018) Inclusión y Juego en la Infancia Temprana *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-199 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100012>
- Carballo, N. G. (2020). El aporte significativo al desarrollo humano por parte de la educación física en la ciudad de Villavicencio. *Revista Edu-Física*, 12(26), 13-31.
- Córdoba, E., Lara, F. & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1) 81-92
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. https://sid.usal.es/docs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (2011), 26-46
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación [formato pdf]. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- García, J. (s.f.). *Lenguaje y conducta cognitiva.: El papel del lenguaje y la solución de problemas*. Disponible en: file:///D:/certificados%20varios/Dialnet-LenguajeYConductoCognitiva-66012.pdf
- Garvey, C. (1985). El juego infantil. Madrid: Morata
- González, Y. & Triana, D. (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21, (2), 200-218. Universidad de La Sabana.
- Grau, C., (2001). La Formación de profesores de Educación Especial. Universidad de Valencia, p. 1-9. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40965/FORMACION%20DE%20PROFESORES%20DE%20EE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Iglesias, A. & Martín, Y. (2019). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Colombiana de Educación*, 1 (78), 383-418.
<http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Kalpokaite, N. & Radivojevic, I. (2018). Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS.ti courses. New York: *International Journal of Research & Method in Education*.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2009a). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113. Recuperado de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702013000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- León Sánchez, B. de. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. xii Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (1), 1-31.
- López, P. (2014). *El verdadero sentido de educar es la formación humana del individuo*. Chile: Diario Universidad de Chile.
- Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia. Ciencias Sociales*, 15 (48) 287- 307
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Moreno, J. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe.
- ONU. (1959). Declaración de los derechos del niño.
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20de%20Ni%C3%B1o%20República%20Dominicana.pdf>
- Pasek, E. (2008) *La Construcción del problema de investigación y su discurso*. Cabudare. Cabudare. Ponencia. Universidad Fermín Toro.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, 1 (15)267-287.
- Rodino, A.M. (s.f.) “Pensar la educación en derechos humanos como política pública”. Artículo en prensa, Universidad Nacional de Quilmes, República Argentina.

- Skliar, C.(2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*. 11 (1), 33-43
- Souza, S. (2006). Inclusión, ¿para qué? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2 (2) 351-359.
- Stevenson, R. (2021). Los juegos tradicionales como medio para fortalecer la autonomía, el trabajo en equipo y el liderazgo en la escuela. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(1), 14-20.
- UNESCO (2008) "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro" 48^a conferencia internacional de educación, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spani
- UNICEF. (2008). Guía Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria. Ciudad de Panamá. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Vasco, C. (2006). *Siete Retos de la Educación Colombiana, para el Período de 2006 a 2019*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Winnicott, D. (2012) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.