

EDUCACIÓN ESPECIAL

APORTES

para la alfabetización
en Educación Especial
de alumnos ciegos
y disminuidos visuales,
de sordos e hipoacúsicos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Lic. Ana María Moyano

Argentina.Ministerio de Educación de la Nación

Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos / coordinado por Ana María Moyano.

- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

104 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0896-9

1. Formación Docente. 2. Educación Especial. I. Moyano, Ana María, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

Modalidad de Educación Especial

Coordinadora: Ana María Moyano

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente Editorial: Cecilia Pino

Corrección: Milena Sesar

Diseño y diagramación: Macarol-Stambuk MZMS

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Estimados docentes:

Desde el Ministerio de Educación, a partir del 2003, hemos asumido el enorme desafío de hacer efectivo el derecho a una educación para todos y todas los niños, niñas y jóvenes de la Argentina. Ese compromiso se vio reafirmado en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN). Llevar a cabo los objetivos planteados por la ley implica poner en marcha grandes transformaciones en las instituciones y las prácticas de la comunidad educativa en su conjunto.

En el caso de los alumnos que poseen alguna discapacidad, ya sea transitoria o permanente, el desafío de lograr una escuela inclusiva de calidad es aun mayor. Esa dificultad adicional se debe a la necesidad de mediar entre las especificidades del sujeto y los saberes prioritarios comunes. Sortear estas dificultades requiere reformar los aspectos que establecen una barrera para el acceso al conocimiento. Implica poner en juego una compleja articulación de saberes y experiencias que dé cuenta de las necesidades singulares de cada alumno. Conlleva, también, la necesidad de una amplia transformación que abarque desde los marcos pedagógicos hasta la arquitectura, pasando por los requerimientos burocráticos. Sólo así podremos efectivizar el derecho a una educación de calidad sin exclusiones.

Sabemos que para los alumnos y alumnas con discapacidad, la escuela cumple generalmente una función predominante en relación con el desarrollo del lenguaje. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, si no el único, agente alfabetizador. A partir de esta, y de otras realidades, cobra sentido la construcción de estrategias de enseñanza que posibiliten el trabajo con el lenguaje como condición para el acceso a la lengua escrita de aquellos que poseen alguna discapacidad.

El documento que hoy ponemos a su disposición, *Aportes para la Alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*, brinda las herramientas capaces de potenciar las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes de Educación Especial. Este trabajo forma parte de las acciones emprendidas por este Ministerio para hacer realidad aquello que sostiene la LEN: el máximo despliegue de las posibilidades de las personas con discapacidad, su integración y su desarrollo pleno.

Este material, entonces, es un paso más en dirección al pleno cumplimiento del derecho a una escuela de calidad para todos y todas. Es, también por lo tanto, un paso más hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Lic. Mara Brawer
Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Estimados colegas:

Sin duda, la alfabetización inicial constituye uno de los procesos de aprendizaje centrales en el desarrollo de toda trayectoria escolar. “Establecer que las propuestas de enseñanza para los/as alumnos/as con discapacidad del nivel estén en relación a los NAP, a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel” es un artículo de las Políticas para la Modalidad aprobadas por el Consejo Federal de Educación en octubre de 2011, de tal modo que los alumnos con discapacidad ejerzan efectivamente su derecho a la educación.

Son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) a nivel nacional los que enmarcan los contenidos que deben enseñarse y aprenderse en las escuelas de nivel primario. Estos mismos contenidos (o los correspondientes a los diseños curriculares elaborados por cada jurisdicción para el nivel) son los que deben ser abordados en el trabajo con alumnos con discapacidad, construyendo las configuraciones de apoyo que permitan la apropiación de esos contenidos.

Desde la Coordinación Nacional de Educación Especial nos proponemos acercar a través de este documento algunas herramientas –conceptuales, pedagógicas y didácticas– para el abordaje de la alfabetización inicial con alumnos ciegos, disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos.

Esta publicación constituye un paso más en la construcción de una cultura inclusiva, y deseamos que pueda ser un material útil en las aulas, tanto de escuelas especiales como comunes que atienden a esta población, de manera tal de acortar la brecha que existe entre los discursos y lo que sucede cotidianamente en las aulas.

Lic. Ana Moyano
Coordinadora de la Modalidad Educación Especial
Ministerio de Educación

Índice

Objetivo de la propuesta	11
Marco normativo	11
Marco pedagógico	13
Alfabetización Inicial en Educación Especial	15
El desarrollo de competencias lingüísticas	15
El acceso a la lectura y la escritura de los alumnos y alumnas con discapacidad	16
La educación de los niños y niñas ciegos	19
Niños ciegos y niños disminuidos visuales.....	19
Las instituciones y los actores implicados en el proceso de integración escolar de niños ciegos	20
Escuelas accesibles para alumnos ciegos.....	24
Sugerencias para desarrollar configuraciones de apoyo destinadas a promover la inclusión de niños ciegos en el contexto educativo y comunitario	28
Las competencias lingüísticas	29
Orientaciones para la alfabetización inicial	30
Comprensión y producción oral	31
Lectura	34
Escritura	37
Propuestas didácticas para trabajar la narración con alumnos ciegos	39
La educación de los niños y niñas sordos	45
¿Sordos o hipoacúsicos?	46
Características de la comunidad sorda	46
Las instituciones educativas en el proceso de inclusión de los niños sordos.....	47
Escuelas accesibles para alumnos sordos	49
Sugerencias para desarrollar configuraciones de apoyo que promuevan la construcción progresiva de una cultura institucional lingüísticamente accesible que haga posible la educación de los niños sordos en las escuelas de educación especial	52
Las competencias lingüísticas	53
Orientaciones para la alfabetización inicial	55
Comprensión y producción en LSA.....	57
Lectura	67
Escritura	77
El trabajo en torno a la narración en el Primer Ciclo.....	81
Propuestas didácticas para trabajar la narración en LSA	81

Palabras de cierre	87
Anexos	89
Anexo I – Direcciones útiles para alumnas y alumnos ciegos y disminuidos visuales	91
Anexo II – Datos útiles para la alfabetización de alumnas y alumnos sordos	93
Anexo III – Legislación consultada	94
Anexo IV – Bibliografía sobre lingüística de la lengua de señas argentina (LSA)	95
Anexo V – Bibliografía sobre la educación de niños ciegos	96
Anexo VI – Bibliografía general	99
Anexo VII – Características del código braille	100

Objetivo de la propuesta

Por medio de los actuales marcos normativos se procura direccionar, desarrollar y acompañar los cambios de las políticas públicas que favorecen la inclusión educativa. Asimismo, dichas normas exigen repensar algunos problemas, revisar dispositivos y encuadres y aportar criterios y orientaciones. En este sentido, se ha considerado relevante iniciar una línea de trabajo que, tomando como base los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, favorezca el acceso a estos a los alumnos con discapacidad. En el presente material, entonces, se propone articular el diseño universal con 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 sólo 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 (Plan Nacional de Educación Obligatoria, 2009).

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 (Ley de Educación Nacional, 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 Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) implica un trabajo compartido entre niveles y modalidades en el marco de un interjuego entre lo universal –aquello que es común a todos– y las configuraciones de apoyo específicas que operan en pos de 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, sean estas 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 de 2008, a la Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad, que 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:

- 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 la 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 en el marco de las convenciones y principios de derechos humanos. De acuerdo con 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, que señala en su artículo 1º 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” (ONU 2006, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). 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 y se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyo, como sería, por ejemplo, la ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etcétera). Los gobiernos deben revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas y prevenir obstáculos e impedimentos, en pos de lograr la participación de las personas con discapacidad. Para ello, es necesario apuntar al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni de 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 lenguaje 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 señas¹ y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, hipoacúsicas 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 todos (ONU 2006, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

1 En el presente documento, cuando se utilice el término *lengua de señas* estaremos haciendo referencia a una generalización (nos referimos a las lenguas de señas), y no a una lengua de señas en particular.

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

Un conjunto de imágenes simboliza y supone 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, en el que 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.²

Por el contrario, el concepto de 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, sino que cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es un propósito entonces que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los impliquen y trasciendan. En ese sentido, la modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible el acceso al currículo, con lo cual se garantizan las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.

Los Núcleos de Aprendizajes 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 favorezcan 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 (Carta a los docentes del Lic. Daniel Filmus, NAP, 2006).

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.

.....
2 Construcción colectiva de responsables de educación especial provinciales coordinada por el Lic. Daniel López a partir de Barbieri y otros (1992).

[...] 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 de que dispone el docente en su tarea cotidiana para potenciar la práctica pedagógica.

Un material destinado a dar respuestas a las necesidades de los alumnos con discapacidades transitorias y/o permanentes implica la búsqueda de la igualdad de derechos que hace necesaria la modificación de las condiciones pedagógicas que puedan operar como barreras y generar exclusiones.

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

En este sentido, el presente 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.³

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 (Plan Nacional de Educación Obligatoria).

En este primer documento se ha jerarquizado la alfabetización inicial, y se ha articulado 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 las discapacidades visual, auditiva, neuromotora y mental.

.....
3 Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*, Buenos Aires.

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*, cuya pertinencia reivindicamos desde la modalidad.

El desarrollo de competencias lingüísticas

En el *Cuaderno para el Aula. Lengua 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 (*Cuadernos para el Aula*, 2006).

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/as que crecen en ámbitos lingüísticos sonoros a los que no pueden acceder es claramente un ejemplo de la complejidad que trae aparejada el primer contacto con la lengua. No es tan evidente en el caso de los niños ciegos o de 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 primer grado, los chicos y las chicas con discapacidad han desarrollado satisfactoriamente su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos.

A lo largo del tiempo, el concepto de alfabetización ha ido cambiando y se ha nutrido de nuevos desarrollos provenientes tanto de 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 a 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, sino el único, agente alfabetizador. Por eso, se insiste en que maestros e instituciones deben asumir conscientemente su rol de alfabetizadores.

A partir de estas y otras situaciones 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 constituye un logro importante para la vida, dado 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 los que transitan todos los niños y niñas -también aquellos con discapacidad- están vinculados directamente con las formas que adoptan los 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 aquello que se escribe. 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 proveen información distal. 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, dado que en este tipo de discapacidad muchas veces se encuentra afectada, se hace necesario focalizar sobre ella y también sobre las TIC 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 alumnos:⁴

- 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 mezcle lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar;
- participen asiduamente en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, para realizar 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 las 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 González, 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 posibilidades de cada uno, con distintas herramientas y soportes (lápiz y papel o teclado y pantalla) (González, 2010).

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

.....
4 Extraído y adaptado de los NAP.

En los siguientes apartados presentaremos 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 de esta tarea. El aporte de las configuraciones de 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, entendiéndola 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 currículo 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 de lograr competencias curriculares requiere de un interjuego permanente de las instituciones implicadas.

Niños ciegos y niños disminuidos visuales

Al hacer referencia a los niños con discapacidad visual se incluye tanto a los niños ciegos como a los disminuidos visuales. Se considera que una persona posee una discapacidad visual cuando manifiesta limitaciones en la agudeza visual, el campo visual o la visión del color. Realizaremos un recorte dirigido a desarrollar orientaciones para el acceso a la alfabetización de niños que utilizarán el código braille como soporte para la apropiación de la lengua escrita.

Existe un alto porcentaje de niños con discapacidad visual y que no son ciegos, por lo que acceden al sistema de escritura convencional, aunque requieren para ello tanto de ayudas ópticas como no ópticas. Estos niños responden a la misma modalidad de abordaje que los niños con visión normal.

En otros casos, la condición de la visión es insuficiente para acceder a la escritura convencional aun cuando se utilizan 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 la apropiación de la lengua escrita.

Las instituciones y los actores implicados en el proceso de integración escolar 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 fomentar la creación y el diseño de estrategias que respondan a un sujeto determinado. No existe una respuesta única para todos los niños con discapacidad visual, ni siquiera para un 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 en relación con *las características del niño y su contexto, pero también con el nivel y ciclo por el que transite*. Se trata de trayectorias integrales, pero no lineales, a lo largo de las cuales se busca un equilibrio dinámico que no siempre es estable y que interpela permanentemente respecto de los posibles 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.

El docente de escuela común:

- brindará un modelo de relación y de actitud hacia el niño ciego, que será percibido y tomado por todo el grupo;
- anticipará la planificación de las actividades áulicas y los correspondientes recursos a la maestra integradora, quien deberá adaptarlos para el aprendizaje del niño ciego y de esa manera participar de la situación de enseñanza con el resto de los niños;
- será el responsable, en conjunto con la maestra integradora, de la toma de decisiones y la evaluación de los aprendizajes del niño.

El trayecto educativo y la experiencia de escolaridad de un niño ciego en las escuelas de educación común y de educación especial

En el documento de la Modalidad *Orientaciones 1* se expresa claramente la falta de linealidad en las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad. Los caminos por los que transitan estos alumnos y alumnas son sinuosos y requieren de la participación conjunta entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades.

En ese sentido, la modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela (*Orientaciones, 1*).

Por otro lado, en el artículo 45 de la Ley de Educación Nacional se expresa que los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades deben articularse para garantizar un servicio de mayor calidad. Cuando la escuela, a través de las configuraciones de apoyo, no puede dar respuesta por sí sola a las demandas del niño, niña o joven con discapacidad, cobran relevancia las articulaciones intersectoriales.

En esta línea, las configuraciones de apoyo, entre las que se encuentra la integración escolar, responderán a las particulares necesidades, circunstancias y posibilidades de las instituciones intervinientes. En el particular vínculo entre ellas (familia, escuela de educación común y escuela de educación especial), se crea un modelo único de integración para cada alumno, que se modifica a lo largo del tiempo según cada historia de vida.

El diseño curricular común establece áreas como Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las escuelas para ciegos ofrecen, además, 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.

Las trayectorias escolares de los alumnos cobran diversas formas, de las que sólo citaremos algunas:

- concurrencia del niño a ambas instituciones, acordando cursar áreas comunes en la escuela de educación especial;
- concurrencia del niño a ambas instituciones, acordando cursar áreas específicas en la escuela de educación común;
- asistencia a la escuela de educación común para cursar sólo las áreas comunes, y a la escuela de educación especial para cursar solamente las áreas específicas.

Se señalan a continuación algunos ejemplos:

- Los desplazamientos por los espacios significativos de la escuela de educación común requerirán del entrenamiento en el área de Orientación y Movilidad. Este entrenamiento podrá realizarse en ambos ámbitos.
- La enseñanza del braille en primer grado se encuentra íntimamente ligada a las prácticas del lenguaje, por lo que constituye un área única que necesariamente se cursará en ambas escuelas. Sin embargo, tendrá un especial protagonismo la escuela de educación especial en relación con 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.

El trabajo intersectorial en relación con la educación temprana supone la intervención de Salud y Educación en el acompañamiento de las trayectorias de los más pequeños. Cuando un niño tiene una discapacidad visual declarada en edad temprana, necesitará un abordaje que favorezca el desarrollo de sus procesos evolutivos. Es, generalmente, el ámbito de Salud el que diagnostica y articula tempranamente con otros ministerios y actores sociales. A partir de los 3 o 4 años de edad los niños ciegos o disminuidos visuales ingresan a la escuela de educación especial, y lo hacen en algunas

ocasiones de la mano de sus padres, en otras por derivación de otra institución, un servicio médico o un profesional particular.

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

El jardín le proporciona un contexto particular, con un grupo numeroso de pares con visión que pertenecen a su comunidad con los que comparte modos de actuar, de pensar y a veces hasta un código propio de su barrio; le brinda experiencias sistemáticas que estimulan y favorecen su 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. La estabilidad y previsibilidad brindan seguridad, lo cual genera autonomía e iniciativa, habilidades que en otros contextos menos sistemáticos o más cambiantes no podrá encontrar. El Nivel Inicial le ofrece condiciones sociales, curriculares, didácticas y ambientales para el desarrollo de sus potencialidades.

La escuela de educación especial, por otro lado, le proporciona un grupo de pares ciegos, lo cual promueve el sentido de identificación. Le 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 ellos.

Cuando el niño ciego concorra al jardín deberá estar acompañado por un maestro de la escuela de educación especial, que asistirá de manera continua y regular durante el tiempo que el niño asista y cuya función principal consistirá en promover la construcción de una cultura inclusiva en la escuela. La trayectoria escolar de cada alumno estará diseñada de acuerdo con sus particularidades y necesidades, dentro del marco de un trabajo conjunto interescolar. La presencia de un maestro de educación especial en las primeras etapas favorecerá el desarrollo de la seguridad, independencia, incorporación de estrategias, tanto del niño como del/de la docente de la sala. Es deseable que la frecuencia con la que el maestro de educación especial asista a la escuela para acompañar al alumno ciego vaya disminuyendo y que se incremente el tiempo de asistencia del alumno a la escuela de educación común.

Una vez que el niño termina el Nivel Inicial, en equipo y con las instituciones intervinientes se replantea cuál será la escuela más conveniente para el niño y qué proyecto se ofrecerá. Pasamos, entonces, desde el Nivel Inicial al Primer Ciclo de Educación Primaria, en que comenzarán los aprendizajes elementales de lectura, escritura y cálculo. Existen particularidades en el aprendizaje de los niños ciegos, que son: sus tiempos, recursos, modalidad y las áreas en las que se debe trabajar. Por ello es que si bien para este período se propone una estrategia de integración escolar en escuela de educación común, la escuela de educación especial tiene gran relevancia por los requerimientos de la alfabetización braille y las particularidades en cuanto a la apropiación de los recursos específicos. 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: se ampliarán los períodos de concurrencia del niño a la escuela de educación común y se reducirá su asistencia a la escuela de educación especial, que se limitará a determinados módulos de atención horaria, en que cursará áreas curriculares específicas como Tiflotecnología, Orientación y Movilidad, Actividades de la vida diaria y Braille-estenografía.

Durante el Nivel Secundario el trabajo más importante será la planificación entre las instituciones; se modificarán las estrategias de acompañamiento de la escuela de educación especial, que en este nivel serán las de 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 la integración como un proceso que va transformándose con el dinamismo particular de los individuos y las instituciones.

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

En apartados anteriores hacíamos referencia al dinamismo en los procesos de integración. Por medio de los docentes que acompañan, la escuela de educación especial para niños ciegos posee un rol, una modalidad de desempeño que no es lineal ni estática, ya que debe acompañar las diversas variables que pueden tener lugar durante el proceso mencionado. Algunas de sus funciones son:

- asesorar a maestros, directivos, equipo, grupo de pares, padres, sobre la discapacidad visual y el proceso de integración escolar como una de las configuraciones de apoyo dentro de un modelo inclusivo;
- participar de reuniones de seguimiento del alumno o alumna para aportar la mirada de la modalidad de educación especial;
- resolver situaciones problemáticas que surjan en forma espontánea durante el proceso de integración aportando creatividad e iniciativa;
- articular con otros docentes de educación especial (por ejemplo, Orientación y Movilidad y Braille) para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario que se oriente hacia la atención integral del alumno ciego;
- acompañar el proceso de integración escolar desde una concepción amplia, orientada hacia la comunidad escolar y social;
- definir los apoyos y recursos adecuados de acuerdo con la trayectoria educativa de cada alumno/a, los diferentes niveles, años y áreas curriculares;
- ofrecer herramientas 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 comunicación entre el niño ciego y las personas con quienes se irá vinculando en las situaciones de aprendizaje que se presenten.

Tecnologías de la información y la comunicación – Tiflotecnología

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

El concepto de accesibilidad universal y diseño para todos 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, tales como el lector de pantalla “Jaws” o los programas de descarga gratuita, que permiten 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 devolución inmediata y simultánea, acceder a Internet, etcétera.

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

Esta posibilidad lleva a reflexionar respecto de la posición en la que queda el braille como sistema para la lectura y la escritura y de acceso a la información en relación con los procesos de alfabetización de las niñas y niños ciegos. Si se inicia su alfabetización con las TIC, se ofrecerá un sistema de escritura que seguirá siendo el sistema alfabético a través de una computadora, pero limitamos el acceso a la lectura, dado que los textos serán leídos por “otro”, en este caso, el lector de pantalla. Se priva de esta forma al niño ciego de la adquisición de una competencia como es la lectura táctil propia, personal, íntima, aunque escuchar, comprender, interpretar, analizar textos mediante un lector de pantalla también constituye una competencia lectora.

Una posible propuesta es la de alfabetizar a los niños ciegos en braille en Primer Ciclo y, una vez logradas las competencias, a partir del Segundo Ciclo propiciar el uso de *netbooks* con lectores de pantalla de manera de facilitar los aprendizajes y el acceso a la información instantánea sin mediadores. Se hace necesario entonces *reconsiderar las competencias lectoras en braille de los niños de Segundo Ciclo, que posiblemente quedarán relegadas a situaciones de uso funcional del código*, y repensar las competencias necesarias para la escucha e interpretación de textos leídos por otros.

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 de acuerdo con las características del diagnóstico visual y sus consecuencias en el funcionamiento de cada uno. Frente a esa heterogeneidad en cuanto a las necesidades, deben diseñarse soluciones polivalentes con el fin de garantizar entornos comunes, que hagan posible la convivencia de todos y todas.

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, como 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 e interactuar con 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 (Organización Nacional de Ciegos de España, 2003: 203).

Los espacios institucionales escolares deben diseñarse teniendo en cuenta factores fundamentales como la seguridad, la posibilidad de desplazamientos autónomos y el acceso a la información del medio. El edificio escolar, para un niño ciego, presenta algunas particularidades, ya que la visión

hace posible comprender de manera simultánea el aspecto, las relaciones espaciales, las dimensiones, los salones específicos. En el caso de los niños ciegos, el edificio “se irá construyendo y completando” en la medida en que pueda vivenciar sus 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, a la biblioteca, al comedor. De manera progresiva, se irán ampliando la noción, la comprensión y la construcción del espacio en su totalidad. A continuación haremos 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: con franjas señalizadoras en las paredes, a modo de paneles hápticos, por ejemplo. Con estas franjas-guía los niños podrán desplazarse siguiendo la línea de las paredes. Otra forma de señalizar itinerarios es con pasos peatonales en el suelo, paralelos a la dirección de la marcha, lo que permite a los niños realizar recorridos más allá de la línea de la pared: atravesar grandes espacios y mantener la línea de dirección. Podrán percibirlos táctilmente con los pies, mediante el tacto a distancia ofrecido por el bastón o por medio de sus posibilidades visuales. Tanto los paneles hápticos como los pasos peatonales deben ser texturados, agradables al tacto, antideslizantes, con contraste cromático; por otra parte, deben contar con óptimas condiciones de iluminación.

Para crear líneas de desplazamiento es posible instalar luminarias alineadas a igual altura. Estas adaptaciones permiten no sólo señalar zonas de circulación, sino también de acceso a áreas específicas: ubicar escaleras, rampas, zona de ascensores, sanitarios, puertas umbrales o escalones, etcétera.

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, firme y de cantos redondeados, suave y sin aristas. Es fundamental la estabilidad, lo que significa que los elementos no deben ser cambiados 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 la pared o contar con paneles que las delimiten y que lleguen hasta el suelo para que puedan ser detectados con el bastón. 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 estar 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 color del marco y/o puerta debe contrastar con el del entorno, y los picaportes deben ser fácilmente localizables. Las puertas deberán permanecer cerradas o totalmente abiertas y 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) por medio de la señalización en macrocaracteres contrastados, pictogramas, en escritura en sistema braille y sonora. Se trata de señales polivalentes táctiles, auditivas y/o visuales. Esta información debe estar disponible a la altura necesaria como para acceder con las manos o por medio de la visión residual. Leer por medio del tacto constituye un sistema poco

efectivo para acceder a la información en espacios amplios, por lo que este sistema se debe reservar para informaciones puntuales, por ejemplo, señalar en la baranda de la escalera el piso en el que se ingresa; o las puertas o picaportes con placas informativas rotuladas. Los indicadores identificatorios deben incluir sólo la información esencial, que no exija esfuerzos de localización, de atención ni de interpretación.

Un contexto escolar accesible facilitará la comprensión de relaciones espaciales en los ambientes y brindará información sobre la función y el uso de cada ambiente. De esta manera, los niños podrán planificar rutas o recorridos y desplazarse guiados por soportes, anticipadores y pistas contextuales, con lo cual lograrán una autonomía progresiva y un protagonismo en la toma de decisiones respecto de qué hacer, a qué lugares dirigirse, cuándo y cómo hacerlo. Pero, por otra parte, un medio señalizado excesivamente o sobrecargado de información no ofrece claves eficaces para que un niño ciego o con disminución visual transforme las señales en la información que le permita tomar decisiones para desenvolverse en él. Esto impacta negativamente y es un factor distractor para todos los que conviven en este espacio.

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 respecto de la manera en que se debe guiar a personas ciegas a través de técnicas de guía vidente, son también factores determinantes para el acceso al medio físico.

La orientación es el proceso por medio del 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 con discapacidad visual puedan desplazarse en cualquier medio con la mayor independencia posible.

La adquisición de las numerosas destrezas y habilidades que involucra el hecho de 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, propiciar su iniciativa, su desenvolvimiento autónomo y facilitar el desempeño general del alumno para acceder al currículo.

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, en el caso de los alumnos ciegos, de una explicación personalizada en el plano gráfico cercano. 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 al desarrollo de la clase por vía auditiva.
- 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.

Material de estudio: uso de materiales auxiliares

A continuación se listan algunas estrategias y recursos para que el material sea accesible:

- ofrecer textos de estudio, libros escolares, lecturas, carteles, equipos de números y letras, escritos en braille;
- presentar textos escritos seleccionados con los contenidos y/o conceptos teóricos más importantes;
- adaptar mapas, dibujos, esquemas y cuadros en relieve –ya sea en escritura braille o con texturas– omitiendo detalles y simplificando al máximo los datos y el grado de complejidad;
- ubicar el material que utiliza el alumno ciego siempre en el mismo lugar y perfectamente ordenado, para facilitar su localización.

Lectura y escritura de textos y resolución de actividades

- Se debe tener en cuenta que el alumno ciego tarda más tiempo en realizar los ejercicios o actividades, por lo que deberá proporcionársele más tiempo para llevarlos a cabo o, de ser necesario, reducir la cantidad de ejercitaciones que debe realizar .

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. En este sentido, se recomienda:

- recurrir a 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;
- utilizar textos de estudio o trabajos prácticos entregados por los docentes en CD para que el alumno pueda leerlos (escucharlos con lector de pantalla);
- fomentar 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, las presentadas son soluciones sencillas, que no requieren modificar sustancialmente ni la estructura ni la metodología de la escuela, sino más bien de 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 factores 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: de educación común y de educación especial, en forma sucesiva o simultánea. Por lo tanto, requiere de la participación activa y la corresponsabilidad de ambas instituciones.
- **Asesoramiento y orientación.** Estos aspectos refieren a las sugerencias sobre estrategias efectivas que se brindan teniendo en cuenta las particularidades del proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad visual. Además, se asesora sobre el sentido de la incorporación de las áreas curriculares específicas: Baja Visión, Orientación y Movilidad, Braille, Actividades de la vida diaria, TIC. 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 de educación común de todos los niveles a los que concurren alumnos ciegos y disminuidos visuales con proyectos de integración; y por otro lado, a los docentes de educación especial para la formación en tecnologías de la información y la comunicación.
- **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, etcétera. 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 y 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 y hermanos), tanto respecto de los procesos de aprendizaje, como sobre la escritura braille, los desplazamientos, el uso del bastón y sus técnicas, y 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 sean programas deportivos en los que se desarrollen deportes dirigidos a personas con discapacidad visual –el torball, por ejemplo– 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 audiotexto o escritos en braille, o de otros servicios, apoyo escolar, cursos de capacitación laboral, etcétera.

Las competencias lingüísticas

Aún antes de comenzar a dominar la 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 (Peraita, 1992: 19).

El niño ciego se encuentra inmerso en una cultura visual, pero está privado de uno de los sentidos que provee de información distal, de una forma específica de acceso y selección de información, lo que posee implicancias en el proceso de construcción de conceptos. Las vías de acceso estarán dadas por los sentidos del tacto de manera proximal, y el olfato y el 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 sólo existen objetos y personas (a las que un niño podría eventualmente tener acceso directo) sino también 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 sólo por vía auditiva, tendrá dificultades para organizar secuencias, dar sentido de causalidad, unir acontecimientos, y esto limitará 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, e incorporar vocabulario en un nivel léxico, pero requerirá la mediación de otra persona para ser capaz de asociar las palabras y expresiones con sus experiencias auditivas y táctiles, para así lograr la representación mental y elaborar conceptos.

Las consecuencias del particular acceso al mundo no sólo están relacionadas con la menor calidad y cantidad de información o la construcción de conceptualizaciones, sino que también afectan las interacciones con otros, ya que la visión también facilita los intercambios sociales. La falta de visión trae como consecuencia la imposibilidad de percibir los estímulos sociales tales como gestualidad, la forma en que las personas establecen vínculos y 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 interpre-

tación de la perspectiva del otro. Como la variedad y el alcance de las experiencias son acotadas, se produce un limitado interés por el mundo exterior y el niño puede terminar dependiendo 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 cinco mil años aparecieron los primeros textos de los que se tiene conocimiento. En un largo proceso histórico se han ido desarrollando los diferentes sistemas de lectura y escritura. Si bien dichos sistemas son diversos, sus propósitos pueden considerarse universales.

Dentro de los sistemas de escritura fonográficos se encuentran los sistemas silábicos y los alfabéticos. Entre estos últimos se halla *nuestro sistema alfabético de lectura y escritura, el español*, junto con el italiano y el 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. Han existido códigos de diversa índole –algunos datan del siglo IV en Egipto, otros fueron construidos durante los años 1700 y 1800–. El código de escritura Braille se impone y se establece como universal alrededor de 1880. Una de las características principales de este sistema es la de poder adaptarse a las particularidades de los diferentes sistemas de escritura.

Hace más de cinco mil años que gran parte de la humanidad puede producir escritura y leer, y sólo trescientos que pueden hacerlo las personas ciegas. Esta es, sin duda, una diferencia considerable en relación con el acceso al conocimiento de unos y otros.

Es 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 a 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 NAP expresan claramente los sentidos y fundamentos de la alfabetización inicial en la escuela. El sistema de lectura y escritura y el proceso de alfabetización son los mismos tanto para los niños ciegos como para los niños con visión. Ambos realizan un proceso similar de apropiación al tratar de comprender el sentido de la lectura y escritura.

En este documento pretendemos exponer los aspectos específicos: los niños ciegos utilizan una vía de acceso diferente –el tacto– la máquina de escritura o la pizarra braille y un código particular con signos: el braille.

Si bien se considera al braille como un código, no se proponen estrategias didácticas para enseñarlo como tal. Se lo 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 ni la de 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*.

Al tratarse, justamente, de la apropiación del sistema de lectura y escritura, se hace imprescindible que el aprendizaje y las prácticas de lenguaje y braille se integren a las restantes áreas del aprendizaje.

En relación con la metodología, la enseñanza de la lectura y la escritura braille ha estado dominada tradicionalmente por un enfoque perceptivo táctil, para lo cual se han establecido programas secuenciados, basados en aspectos técnicos 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.

Estas particularidades indican que ese objeto de conocimiento constituido por la lectura y la escritura se hace mucho más complejo cuando un niño debe apropiarse de él a través de otro código con reglas propias: el braille. Es en esta instancia en que cobran sentido la escuela y la intervención docente, para 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 los sentidos de nuestras intervenciones educativas con el fin de evaluar la tensión entre las necesidades educativas y las barreras en el aprendizaje para así organizar respuestas pedagógicas adecuadas.

Los 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 planteará 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 para participar en situaciones de intercambio, conversación, diálogo, escucha, y de desarrollar competencias comunicativas. El carácter de la comunicación oral en los intercambios humanos no sólo es necesario sino imprescindible en el caso de los niños ciegos, ya que estos no sólo facilitan la comprensión del mundo, sino que la hacen posible.

Podría considerarse que la comunicación oral es un proceso sencillo, dado que, para las personas ciegas, el lenguaje 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 puesto que se encuentra inmerso en una cultura verbal.

El mundo está plagado de sonidos, ruidos, palabras, expresiones: en el hogar, en la calle, en la televisión, en la escuela. Pero como ya señalamos, el hecho de hablar y escuchar no implica necesariamente, para un niño ciego, 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, etcétera.

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 sólo 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:

Una experiencia directa es cualquier acontecimiento cotidiano, cualquier situación vivida que provee información de los objetos de nuestro entorno, los sucesos, las secuencias de acciones, la causalidad. Todos los niños participan de experiencias directas en forma natural y espontánea.

En el caso de chicos ciegos, la experiencia directa se encuentra disminuida por la carencia de uno de los canales de información distal. El mundo del niño ciego es el mundo cercano, aquel al que llega con sus propias manos; por lo tanto, gran parte de la información de ese entorno cotidiano debe ser provista verbalmente o por medio del acercamiento de los objetos al niño y viceversa.

Pueden proponerse sencillas experiencias directas relacionadas con el mundo más próximo: visitar la casa de un amigo, por ejemplo, podría ser una experiencia enriquecedora para un niño ciego.

Los ambientes de la casa de un niño ciego, por ejemplo, pueden constituir para él un universo a descubrir. Aun los espacios 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– pueden convertirse en ámbitos por descubrir cuando se les propone recorrerlos y experimentar en situaciones sistemáticas de exploración.

Este nuevo recorrido del hogar implica 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 estos, 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 realizar una acción determinada.

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, mediada no sólo 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 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, dado que acercan el nivel léxico al nivel conceptual y amplían 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.

La propuesta implica la construcción de una biblioteca tridimensional, compuesta por cajas que contengan elementos representativos de personajes, objetos, situaciones o ámbitos en los que se desarrolla la acción de un relato (cualquier tipo de recurso disponible, adaptado o diseñado es válido: juguetes, cotillón, objetos reales, etcétera).

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 y que enriquecen a 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 claves-objeto posibilitan recordar, anticipar acontecimientos, renarrar, relacionar personajes, desarrollar una secuencia de acciones, organizar en el tiempo, inventar otras historias posibles.

Estos recursos son *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 particulares 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, permitirán a los niños desarrollar aspectos relacionados con los prerrequisitos para la lectura braille: coordinación bimanual, 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 biblioteca, seleccionar un ejemplar, leerlo a través de las imágenes táctiles, tanto para sí mismo como para otros, y disfrutar del libro así como un niño con vista disfruta de las imágenes dibujadas.

El docente podrá presentar las cajas-cuento de diversas maneras, acordes con 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.
- Presentarlos 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 en relación con 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 sólo 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 cuanto a su estructura física, su nombre y sus funciones: libros, envases, diarios, recetas, documentos, carteles, propagandas, etcétera. El hecho de 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, el niño no tiene acceso a carteles, revistas, invitaciones de cumpleaños en braille, etcétera. ¿Cómo interesar a un niño ciego por ser parte de la cultura de lo escrito, si la escritura convencional no tiene para él marcas significativas?

Aun en un contexto familiar y social en el cual 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 sólo 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, etcétera, que posibilitan la creación de imágenes táctiles a las que los niños asignarán un valor simbólico (siempre mediadas

por el lenguaje), lo que a su vez facilitará, a largo plazo, la interpretación de mapas, gráficos en relieve y otras imágenes.

En relación con 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 convencionales, sin duda, forman parte de la vida cotidiana del niño ciego, ya que son utilizadas por su familia en la búsqueda de información o en el envío de mensajes. 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, etcétera. 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, con lo cual se comienzan a relacionar 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, elementos que hacen hincapié en aspectos sensoriales visuales.

En este sentido, la producción de libros en braille suele ser limitada, ya que son elaborados casi exclusivamente por instituciones para ciegos (bibliotecas, editoras, escuelas especiales) y 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): se pueden diseñar y confeccionar artesanalmente o se pueden adaptar libros convencionales. Las imágenes táctiles que se incluyan pueden realizarse con materiales descartables, texturas, pequeños objetos o juguetes, utilizando formas simples sin detalles, con elementos representativos de la esencia de la figura o la situación, además de incluir la escritura braille.

Los libros en braille ofrecen y posibilitan el desarrollo de la función simbólica, pero las imágenes táctiles dicen algo, representan algo diferente de lo que representan 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 en braille requiere del contacto directo y permanente por la vía del sentido háptico. La escritura en braille y la convencional no deben encontrarse en el mismo plano, para que el tacto no tape a esta última.

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 es fundamental en el caso de los niños ciegos, ya que estas experiencias les posibilitarán convertirse en intérpretes, en lectores aunque no lean de la manera convencional, y participar 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 realizan un gran esfuerzo a través de la percepción háptica de las configuraciones de cada letra y cada palabra, más allá de los otros procesos cognitivos que se ponen en juego en el acto de leer. Los audiotextos son 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 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 (la direccionalidad es igual a la de la lectura convencional) con una o con las dos manos, especialmente con los dedos índice. Estos aspectos varían de acuerdo con el 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.

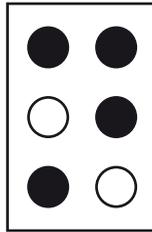
Las estrategias de intervención relacionadas con la lectura braille poseen características comunes con las estrategias dirigidas a la lectura en caracteres convencionales.

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.

Si bien un texto completamente escrito en braille es significativo por cuanto representa la escritura real, puede ser explorado por un niño ciego sólo de manera global. Pero 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 qué letra finaliza, y favorece el reconocimiento táctil de letras aisladas. La lectura de letras de manera individual, por otro lado, le permite al lector comprender las características propias del código braille: configuraciones que se forman con puntos.

En relación con 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: por ejemplo en el caso de la letra N expresada a través de los puntos 1, 3, 4, 5 se plasma en una 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, la falla 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, lo cual lleva a leer incorrectamente la palabra y cambia, consecuentemente, el sentido del texto.

A pesar de la complejidad de este proceso de decodificación táctil, estudios realizados (Simón, 1995) 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 de este 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 por medio de qué recursos se 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 alfabetización y también en su hogar. Esto permitirá la apropiación del dispositivo: peso, tamaño, textura, forma, función de teclas y perillas. De manera progresiva 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 en relación con otro tipo de recursos. El texto producido con ella 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 apoyos⁵ 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.

.....
5 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.

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*, y pueden llevarse a cabo tanto en la escuela de educación 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

Primer momento: realización de un “álbum de experiencias auditivas”

La propuesta implica realizar breves grabaciones (con el soporte disponible en el lugar en el que 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 de la escuela, recreos, etcétera.

Se propone un formato de álbum, debido a que consiste en una serie de grabaciones de corta duración, no mayores a los cinco minutos cada una, con las cuales se pueden ir armando una colección 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 de educación 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 para poder 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 posibilita captar situaciones que se encuentren relativamente alejadas del acceso directo, lo que permitirá ampliar de alguna manera el campo perceptivo.

Segundo momento: escucha e interpretación compartida

Lo que un niño ciego pueda reconstruir de esa escena grabada será limitado y segmentado. Los sonidos, voces o ruidos aislados no constituyen una narración, sino que se trata de fragmentos des-

articulados. Es la intervención y mediación docente la que guiará y facilitará la interpretación, al transformar 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, y así mejorará 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, por medio del cual podrá 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.⁶

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

Primer 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 prácticas del lenguaje, que permite acercar a los niños a una de las múltiples funciones de la lectura, el goce estético, el placer de leer.

.....
 6 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, etcétera, 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.

Se propone la lectura por parte del docente de la novela infantil *Dailan Kifki*, que, por tratarse de una obra literaria extensa, puede leerse por capítulos. Cada uno de ellos constituye una breve historia 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, luego 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.

Segundo 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, etcétera. Estos objetos se guardarán en una caja, la cual se irá transformando progresivamente en una “caja cuento” que contiene todos los elementos que permitan representar la historia y harán posible reconstruir la interpretación, renarrar, recapitular, resumir, con el fin de retomar la lectura anterior y darle continuidad.

Las imágenes táctiles como soporte y ayuda memoria permitirán que el niño ciego pueda crecer progresivamente en el control de la comprensión del texto, y a 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.

Tercer momento: presentación de cada uno de los capítulos escritos

Mientras los niños con visión tendrán acceso directo al libro en su soporte tradicional, a los niños ciegos se les presentará por capítulos escritos. Las dimensiones de la escritura braille dificultan el manejo del portador y su exploración, 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, en que encontrarán puntos braille indiferenciados, ya que la mayoría de los aspectos visuales que permiten a otros niños reconocer cómo se organiza un texto escrito no pueden transcribirse en o adaptarse al 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 sólo obras completas, sino también textos breves y sencillos, accesibles desde el punto de vista de la exploración táctil: listas de palabras entre las cuales se dejará un renglón intermedio, carteles con palabras sueltas, equipos con letras individuales.

Cuarto momento: presentación de palabras escritas

Proponemos establecer categorías de palabras: listas de nombres de personajes, de objetos significativos en el relato, de elementos de la caja, etcétera, 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”, o “corta”, “inicio con letra conocida”, reconocimiento táctil de letras aisladas, etcétera. De esta manera se iniciará en el lento y complejo proceso de la decodificación táctil y en el fascinante mundo de la lectura.

Propuesta para Tercer grado

● Objetivos de la actividad

- Promover situaciones de enseñanza en las que los niños puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, y en las que puedan poner 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

Primer momento: escuchar un cuento en formato audiotexto para ser reconstruido de manera oral y escrita y ser representado. Cuento: “El flautista de Hamelin”

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 ofrecerles 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, para dejar 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

- Se trata de una grabación realizada por actores, en la que el narrador posee una voz serena y profunda, y en la cual 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.

.....
7 Versión grabada por: Miguel Angel Solá, Blanca Oteyza, Jorge Mayor, Nora Zinski. Adaptación y dirección: Manuel González Gil y Daniel Botti. Edición especial para el diario *Página12*.

- El hecho de escuchar demanda menos esfuerzo que 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 entre quien escucha y los personajes, que se evidencia en las expresiones de estos.

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 que incluyan la grabación de clases, libros de texto y apuntes.

Como ya hemos señalado, 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, estableciendo un vínculo con 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 con este texto en particular, 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 o a un gato, señalar atributos de estos animales, como 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, y retomar las explicaciones necesarias en otros momentos dentro de la misma clase de prácticas del lenguaje 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.

Segundo momento: reinterpretación 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. El docente leerá algunos párrafos, unos pertenecientes al cuento y otros no, y los alumnos deberán descubrir cuáles son “verdaderos” y cuáles, “falsos”.

“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; por medio de esta propuesta podrán comprender tanto las situaciones y sucesos del relato como las características de los personajes y los ámbitos 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.

Tercer momento: reescritura del cuento

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

Teniendo en cuenta que lectura y escritura no son objetos meramente escolares, se propone organizar el relato de manera diferente al original, intentando mantener su coherencia. Una posibilidad es reescribir el cuento dándole el formato de obra teatral que luego deberá ser representada.

Es en este momento en que el texto se hace “difícil”, ya que no se trata sólo de escuchar, sino que implica organizar la narración de manera escrita, pensar los diálogos, distribuir y construir los personajes, calcular y organizar el tiempo, el vestuario, la escenografía, etcétera.

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

Para conseguir el objetivo, 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 que dicten los alumnos, teniendo en cuenta que debe orientar, guiar y ordenar la discusión grupal. Al no escribir, los niños se ocuparán de otras tareas del escritor, y se centrarán en otros aspectos vinculados con la producción de textos.

La educación de los niños y niñas sordos

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

- Un gran porcentaje de niños sordos son diagnosticados tardíamente. 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.
- La falta de manejo de la lengua de señas implica que 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 esto 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. El acceso a la lengua escrita es una de las áreas contenidas en el currículo y es un tema que será desarrollado en distintos 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 estos niños y niñas a una lengua que, por ser visual, es adquirida por ellos naturalmente –la lengua de señas argentina (LSA)– así como 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 los 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 desenvolvimiento semejantes a los del niño oyente. Entendemos que las necesidades de ambos grupos son, en ocasiones, diferentes (Macchi y Veinberg, 2005).

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

Características de la comunidad sorda

En todo el mundo los sordos se agrupan en asociaciones. Los sordos conforman comunidades lingüísticas ligadas no sólo 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.

El diseño de programas educativos para niños sordos requiere de un conocimiento sobre esta población y también sobre su proyección en el futuro. Por este motivo, es necesario que los niños sordos, sus familias y docentes tengan contacto con personas de la comunidad sorda en forma temprana, y también porque es muy probable que estos niños formen parte durante toda su vida de algún grupo o asociación conformada por personas sordas.⁸ Estas comunidades lingüísticas les otorgan un espacio de identidad grupal, desarrollo, reconocimiento y la posibilidad de compartir experiencias con pares.

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 sobre los otros. Los padres sordos señantes de los niños sordos les transmiten de modo espontáneo sus valores culturales y 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 en 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. La Confederación Argentina Deportiva de Sordos (CADES) es la entidad nacional que organiza y nuclea las actividades deportivas para sordos en nuestro país.

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

Las instituciones educativas en el proceso de inclusión de los niños sordos

La concepción de las personas sordas como sujetos de derecho deriva de la mirada social y antropológica sobre esta población. De esta perspectiva surge la propuesta de la educación Bilingüe Intercultural (BI) para las niñas y niños sordos, en la que se considera a la LSA como su lengua natural, con características propias y comparable a otras lenguas de señas y lenguas sonoras; se reconoce que los sordos conforman una minoría lingüística y no un grupo de enfermos; que el lenguaje no se enseña ni se aprende, sino que se adquiere naturalmente por medio de la interacción; 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 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 o ella, 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, ni 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 inclusiva para esta población implica organizar el espacio físico desde lo visual; y 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, por ejemplo, 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* sobre la base de los criterios de accesibilidad educativa que serán planteados en un apartado específico.

Inclusión educativa de alumnos sordos en el plurigrado

En ámbitos rurales, en muchas ocasiones, los niños y niñas sordos concurren a la escuela de educación común, especialmente si la 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 presenta 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 nivel preescolar, cuando 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 atentos 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 de la misma manera, como para que todos los niños puedan intervenir.
- Diseñar estrategias junto con 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 sólo 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 ventajas:

- El eje no está puesto en la lengua. Es posible que en las escuelas rurales, en las que la población es heterogénea y en las 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 que sus necesidades sean comprendidas.

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 quienes 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 manejarla.

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 disponer de un ambiente lingüístico y cultural en el que se puedan desenvolver naturalmente, socializarse e identificarse con sus pares (Veinberg y Macchi, 2004). 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 sólo 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 que se incorporen a la escuela.

La Escuela⁹ accesible para sordos requiere tener en cuenta los diferentes niveles sobre los cuales se despliega la noción de accesibilidad:

- accesibilidad simbólica o cultural,
- accesibilidad física,
- accesibilidad lingüística.

Accesibilidad simbólica o cultural

Conocer la lengua natural de los sordos, reconocer la validez lingüística de la lengua de señas, las capacidades intelectuales de la población sorda y sus posibilidades de formarse profesionalmente y de desempeñarse dentro de las escuelas son factores que 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 oír.¹⁰

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 del área de la lingüística 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

9 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.

10 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 cuerdas a la redonda de la escuela. En otras, los niños eran obligados a poner sus manos debajo de la cola para no moverlas.

profesorados 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 con 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 en 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 comprometidos.¹¹

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 por televisión, prácticas y correcciones de la lengua requieren 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 indispensables:¹²

- Materiales educativos en LSA (videos): los videos en LSA constituyen un recurso valiosísimo como material educativo para los sordos. No sólo 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 (porque, visualmente, la pantalla gigante es mejor) y filmadora. Los materiales y las estrategias educativas para los sordos precisan de soportes que permitan 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, etcétera.
- Fax. Es útil cuando no hay una computadora disponible o si la información no puede ser escaneada.
- Intérprete de lengua de señas:¹³ 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.

11 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 las mismas estrategias; algunos quisieran saber sobre música, obviamente no a través del sonido 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?

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

13 El término correcto es el de intérprete de Lengua de Señas Argentina-español, pero lo resumimos por razones de espacio.

- 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 también para avisar que alguien está por ingresar al aula.
- Sistema de videoconferencia que permita a las escuelas brindar a los chicos el contacto con sordos adultos que relaten cuentos, historias, anécdotas, en una comunicación “en vivo”, lo cual le permite al niño interactuar con el adulto, más allá de la distancia.

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 sólo 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 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 ruso.¹⁴ 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, etcétera.

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.

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

Sugerencias para desarrollar configuraciones de apoyo que promuevan la construcción progresiva de una cultura institucional lingüísticamente accesible que haga posible la educación de los niños sordos en las escuelas de educación especial

- **Capacitación y formación docente.** El propósito es 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 y 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.** Para conocer la situación en que se encuentra la educación de los sordos con el propósito de planificar futuras acciones y de 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.** Es fundamental, para que los alumnos que están incluidos en escuelas de educación común reciban la misma información que sus compañeros y 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, como por ejemplo, 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 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** tales como:

Materiales educativos accesibles:

- Elaboración de guías en LSA para la formación de educadores sordos.
- Videoteca en LSA de cada una de las áreas curriculares.
- Videos de lectura de cuentos infantiles en LSA.

Herramientas tecnológicas: fueron 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, aunque no presente afecciones cognitivas, al no acceder a datos sonoros del exterior, se ve imposibilitado de realizar la construcción espontánea del español en su forma oral.

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.

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.

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

La lengua se adquiere siempre en contexto y no como un listado de palabras. Conocerla supone saber cómo utilizarla, saber elegir expresiones no sólo gramaticalmente correctas, sino comunicativamente adecuadas respecto del interlocutor, la situación comunicativa, el momento y el 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, y la transmisión de la cultura es 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, en general, una comunicación muy dificultosa con ellos; 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 hipoacúsico¹⁵ 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 sólo 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 comenzó el estudio sistemático de 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

.....
15 Referimos al lector a la definición expresada en el apartado “¿Sordos o hipoacúsicos?”.

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 sólo en cuanto a la conformación de sus “señas/palabras” sino también en relación con 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 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 IV).

Orientaciones para la alfabetización inicial

Las orientaciones para la alfabetización que planteamos para los alumnos y alumnas sordos/as que ingresan a primer grado se sustentan 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 de 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 conocido 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 con este tema), construir hipótesis sobre lo que 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 una 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.

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, que debe ser enseñada con estrategias acordes.
- El español oral es una habilidad que en ocasiones no se desarrolla apropiadamente en esta población, aun con mucha dedicación y práctica.
- Sólo una mínima parte se comprende por medio 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.

En los *Cuadernos para el Aula*, 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), pero 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/señar” con sus semejantes a partir de las experiencias lingüísticas anteriores al ingreso a la escuela.¹⁶ Sin embargo, en más del 90 % de los casos ello no ocurre, debido a que los niños sordos provienen de familias oyentes que no mantienen conversaciones fluidas con sus hijos sordos 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 en que 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 su lengua natural. 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, etcétera.

Ninguna lengua se adquiere a partir de la memorización de listas de palabras o de 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 utilizan en forma contextualizada para garantizar la comprensión.

Con el objeto de enriquecer las experiencias y conocimientos de los alumnos, tan empobrecidos 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

.....
 16 Es “difícil concebir una comunidad humana sin pensar en personas que hablen entre ellas”. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario.* Enseñar lengua en primer Año. Eje: Comprensión y producción oral. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

conversar; organiza juegos, paseos, experimentos, juegos, etcétera. En estas ocasiones, los maestros ayudan a “leer” y “dar sentido” a los hechos y acontecimientos vividos u observados aportando coherencia y entendimiento a través de una lengua accesible para sus alumnos y alumnas. 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 lengua de señas 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 escolar, los niños sordos deben iniciar y profundizar 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

Como para todas las lenguas, para adquirir naturalmente la LSA no se hace necesaria una enseñanza sistemática: se la aprende al usarla. Para ello, es imprescindible interactuar con señantes idóneos en contextos reales de comunicación. Este es el primer paso para llevar adelante los aprendizajes.

Se promueve su uso 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”, su uso va más allá de la práctica lingüística en sí misma. 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 también 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 en la introducción, estos 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 en contacto con la experiencia.

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 intercambiar experiencias estimula el uso de la LSA (producción) y desarrolla la atención (y comprensión) de los

enunciados 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 las niñas y 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, etcétera.

Durante los juegos, la manipulación y el contacto con diversos elementos, juguetes u objetos concretos promueven su exploración y conocimiento; 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, y de esta manera dan 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 de la lengua.**

Las experiencias y percepciones recogidas por los niños en los juegos, paseos y visitas, o por medio de la lectura de los cuentos, constituyen una fuente de imágenes que se interioriza y se utiliza 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, mediante el 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 presenciarlo 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. Por medio 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 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 respaldan lo antedicho y revelan que la mediación del adulto (maestro, padre) favorece la concentración y tranquilidad de los niños y facilita una elaboración más compleja de las escenas del juego (Bruner, 1983).

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 mediante el 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.

En relación con los materiales de juego, su variedad y diversidad otorga 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.

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.

Estas investigaciones nos alertan acerca de las decisiones relacionadas con la inclusión de los niños sordos en las escuelas donde todos sus compañeros y sus docentes son oyentes. Generalmente, estas políticas se enmarcan en la convicción de que, de este modo, se ofrece a los niños iguales oportunidades educativas y la posibilidad de desempeñarse en ámbitos favorables y promotores de los aprendizajes. Sin embargo, en el aula “común”, la interacción con pares y adultos en actividades compartidas se debería realizar a través de una lengua “en común”, lo que mayormente no ocurre por las razones anteriormente expuestas. Sin una lengua rica compartida, difícilmente se establezcan entre los niños sordos y oyentes los diálogos para negociar significados, resolver conflictos e incorporar puntos de vista.

No quedan dudas de que los niños necesitan combinar sus ideas con las ideas que se les ocurren a los compañeros, ni de que jugar con otros promueve el planteamiento de transacciones que constituyen las bases del pensamiento. Los espacios de juego son lugares de aprendizaje, ya que los materiales y la propuesta docente pueden presentar a los niños situaciones para resolver con estrategias cognitivas: comparar, secuenciar, anticipar, prever, etcétera. 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 y a defender puntos de vista, para lo cual necesitan comunicarse.

Las experiencias directas permiten a los niños ponerse en contacto con los hechos cotidianos, replicarlos y de este modo comenzar a comprenderlos. Por medio 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 debajo de los árboles, juntar semillas, descubrir las acciones que realizan allí 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 mucho 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 que otorga una lengua sonora. 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 resultan suficientes para comprenderlas**: comprender una situación requiere a veces establecer relaciones de causa-efecto, comparaciones, semejanzas y diferencias que se logran con 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 de 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. ¿Qué 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 (por ejemplo, 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.

Es imprescindible introducir en este punto una reflexión ligada a la incorporación de la comunidad sorda en el diseño de programas educativos para niños sordos. La presencia de referentes lingüísticos y culturales en la escuela beneficia a los niños sordos en el desarrollo de su identidad, en el desarrollo del lenguaje y en su proyección como adultos sordos.¹⁷ La visión de mundo de la comunidad sorda, construida a partir de una lengua y una modalidad visual, sumada a los intereses, pautas de conducta, de convivencia e interacción con el otro, los temas de conversación, los modos de vincularse e identificarse con los otros deben estar presentes en el día a día de la escuela y reflejarse en la proyección de vida de los alumnos.

.....
17 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 que lo rodean son oyentes, ellos se transformarán en personas oyentes, o que simplemente dejarán de existir.

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

Por medio 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, como ha sido expresado anteriormente, ingresan a la escuela con niveles de desarrollo lingüístico muchas veces elementales en LSA y/o en español.

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 por medio 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 con el despliegue de la función narrativa del lenguaje. Con 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 los 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 por medio de un discurso que explícita, relaciona sus acciones, sus pensamientos y sus emociones.

Cuando los niños producen relatos sobre experiencias personales se establece una diferencia respecto de 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, por parte 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 como mediador, facilitador o informante, y provee los andamiajes necesarios para favorecer la comunicación y para ayudar a progresar a los niños en su competencia lingüística. Repite lo que el niño dice, lo amplía, reestructura sus expresiones, repone información que el niño omite, aclara o pide aclaración. Trata de generar interés en el grupo por lo que se cuenta y promueve los comentarios de todos.

Promover intercambios verbales grupales mediante 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 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 madera para transmitir vibraciones (los pisos de las aulas deberían ser de este material), usar señaladores láser. De más está mencionar la disposición espacial de los niños (en semicírculo) 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” 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 con niveles elementales de dominio de la LSA no estaría en condiciones de llevar adelante esta tarea. Tampoco lo estaría un docente que desconociera las formas de programar la enseñanza.

Los *Cuadernos para el 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.¹⁸ 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,

.....
18 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario*. Enseñar lengua en primer Año. Eje: Comprensión y producción oral, p. 40. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

los interpreta. Su relato constituye un modelo que los niños podrán recobrar para armar su propia historia y contarla a los demás.

Tal como hemos señalado, en las familias oyentes de niños sordos, generalmente los padres no se comunican lingüísticamente¹⁹ con sus hijos sordos; las historias, relatos familiares, anécdotas o comentarios que circulan en el hogar no son percibidos por los niños, ya que se desarrollan a través de una lengua sonora. Los niños sordos quedan excluidos de las narraciones cotidianas, de los chistes y de toda manifestación espontánea realizada por medio de la palabra. 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 con referencias concretas, tal como lo hacen los adultos que se relacionan con niños pequeños que están desarrollando una lengua. Hasta no estar seguros de que los alumnos pueden comprenderlos, los relatos 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. Las narraciones se presentan en forma sencilla y surgen, como ya hemos indicado, 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.

La tarea apunta a estimular las conversaciones de los alumnos, animarlos a expresarse, a ordenar los acontecimientos, darles coherencia, hablar sobre eventos significativos; es decir, a trabajar sobre la comprensión y producción de la lengua. No se trata de que la escritura quede limitada a un número de oraciones que los niños repitan y memoricen.²⁰ El propósito no consiste en introducir vocabulario, verbos, adjetivos y algunos conectores gramaticales para registrarlos por escrito y recuperarlos con posterioridad, porque el resultado sería una sucesión de oraciones yuxtapuestas, poco motivadoras y muy pobres desde el punto de vista narrativo. La experiencia de vida, los relatos importantes, los cuentos interesantes no quedan plasmados en oraciones escritas, sino que se registran en textos escritos con el objeto de recuperarlos y avanzar en la conceptualización o profundización de los temas.

Una estrategia interesante es la utilización de videos y filmaciones de esas conversaciones para retomar las producciones de los niños. Los videos constituyen un excelente recurso para reflexionar sobre las producciones en LSA, para expandir los significados y complejizar su gramática. De esta manera, alimentan todas las posibilidades de desarrollo del eje que nos ocupa: comprensión y producción en LSA y desarrollo del discurso narrativo.

Por otro lado, el *Cuaderno para el Aula* propone y valora introducir a los niños en el discurso narrativo por medio de los cuentos porque “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”.²¹

Las experiencias de los niños sordos con los cuentos son escasas. La introducción a los escenarios de los cuentos es un proceso progresivo, desde lo conocido a lo desconocido, para poder com-

19 Realizamos esta aclaración porque entendemos que la comunicación adopta formas variadas. Sin embargo, la comunicación por medio de una lengua es irremplazable.

20 Durante muchos años, una de las prácticas pedagógicas recomendadas en la educación de los sordos consistió en presentar los relatos escritos y simplificados en atriles. La actividad “Las noticias” formó parte de todas las rutinas en las clases oralistas desde los primeros años de escolaridad.

21 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op cit. 45. El maestro es también un cuentacuentos.

prenderlos. Las ilustraciones y las imágenes de los libros son básicas para facilitar la construcción de sentidos y para aportar significados difíciles de abarcar a través de la LSA.

Para los niños más pequeños resulta muy útil la elaboración de materiales visuales en video realizados por personas sordas señantes. La ventaja de los videocuentos reside en que los niños pueden entrar tempranamente en contacto con la LSA, ya que se trata de cuentos sencillos narrados por personas sordas 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 puede estar diseñado con dibujos animados que ayuden a comprender el cuento que, además, transmite las modalidades culturales de comunicación propias de las personas sordas. Una vez finalizado el relato, 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 más importante, puede introducir 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 fantásticas, de juego y de humor.

La narración, además, 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 que manejan fluidamente la LSA y 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 en que adultos significativos leen, narran y generan conversaciones; donde los niños se sienten atendidos y *entendidos*, en los cuales 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.

Adaptamos algunos de los recursos del *Cuaderno para el Aula* que el docente puede tener en cuenta para promover la narración: elegir cuentos de calidad, narrar con el libro para apoyarse en las ilustraciones, narrar películas ya proyectadas en el aula, narrar historias infantiles fáciles de dramatizar, historias que le contaban cuando era chico, cuentos tradicionales con apoyo de videos o juegos dramáticos.

Proponemos también algunas estrategias que facilitan la narración: leer y preparar con mucha atención el texto, imaginar los personajes, los escenarios, los sucesos; memorizar el orden de las secuencias, 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; anotar para no olvidar tramos importantes, agregar detalles, incorporar diálogos, practicar la narración incorporando movimientos corporales, expresiones faciales y cambios de amplitud en las señas. Todos los recursos son válidos para invitar a leer (NAP).

Propuesta de actividades con juegos lingüísticos en LSA

La lengua está impregnada de términos y frases que se utilizan de manera figurada y que 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. Se consideran juegos porque se repiten sin ninguna finalidad.

Iniciar este tipo de actividades desde primer grado 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 y los juegos lingüísticos.

Para los niños oyentes, los juegos lingüísticos refieren a 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 lo largo de las épocas en distintas generaciones, lo que aporta identidad a los lectores. Los juegos de “Cu-Cú”, “Qué linda manito”, “Arroz con leche”, etcétera, son ejemplos de estos repertorios. Las adivinanzas también forman 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, de algún modo, una primera entrada a la literatura para los niños, que se acercan a estos ritmos y juegos desde que son bebés, por medio de las canciones y refranes que acostumbran a transmitirles los adultos.

Obviamente, estas tradiciones transmitidas mediante una lengua sonora 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 estudios 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. Las personas sordas que hayan tenido experiencias narrativas en su infancia 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. Emmanuelle 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” (Laborit, 1995: 17). Aunque los sonidos no tienen un correlato directo con otro tipo de percepciones y sentimientos, 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 estos les leen cuentos; continuará más adelante con las lecturas de libros e historias que harán posible un encuentro placentero con la literatura y, por su intermedio, con la lengua escrita.

Los niños sordos generalmente no tienen experiencias lectoras de este tipo porque los libros leídos en 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 la lectura en español que esta población infantil podrá acceder a la literatura y la lectura.

Para que estos niños 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 y es posible, por su intermedio, acceder a la lengua escrita. Para que un niño o niña se vincule con el placer de leer será necesario que alguien le lea y lo/la ponga al corriente respecto 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 una lengua accesible para él (la LSA), con los tesoros guardados en los libros. De este modo, los niños sordos se encontrarán con relatos atrapantes, sentirán la inquietud de curiosidad por los libros, disfrutar con las imágenes, fantasear, crear y soñar en su propia lengua.

Promover el gusto por la lectura en las niñas y 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 grado en 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 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 por medio de mecanismos de anticipación y 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 leer requiere de la decodificación 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 los cuales 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 o, con mayor exactitud, a su huella mnémica (representada en la mente) (Saussure, 1983), resulta irrelevante, al tratarse de niños sordos, centrarse en el proceso decodificador relacionado con el sonido. 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 si no conoce dicha lengua. Recordemos que los niños sordos deben aprender el español 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 escasas conexiones; no pueden actualizarse las estructuras de la lengua que no han sido enseñadas ni aprendidas.

Tomando como referencia los estudios de comprensión lectora en segundas lenguas (Mayor, 2000), postulamos que las personas oyentes que leen en LSA, leen en su L1 (en español) y traducen a la L2 (a la LSA). Las personas sordas señantes, 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*.

Una persona sorda cuya primera lengua es la LSA, 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 esta lectura adopta un patrón inverso al utilizado para leer en una primera lengua. Dichos estudios asignan relevancia a los procesos de decodificación en L2 y su traducción a la L1: leer un texto en una segunda lengua (L2) sugiere traducirlo a la lengua materna (L1), que se convierte en el instrumento por medio 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 con niños/as sordos/as, estará expresada 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 esa segunda lengua; es decir, las 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 que los 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 la audición.

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 consecutiva.²² 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 de las 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 frecuente desconocimiento del español; y en los lectores oyentes, por su frecuente 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, dada la variedad de situaciones de lectura posibles. Por otra parte, los procesos de traducción del español a la LSA implicados en la lectura en LSA favorecen esta forma de pensar.

Sin embargo, narrar y leer no son sinónimos. Al narrar, el narrador construye sus propias versiones de las historias, puede contarlas sin que el libro esté 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 al 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 leerla.

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 por medio de ella, con el autor del texto.

Graciela Montes expresa 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, graffitis, 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 que, como dice la autora, “perduran por alguna razón”.²³

.....
22 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, 1995).

23 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” (Montes, 2007).

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 se le lee a un niño, este 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” y descubre las diferencias entre el lenguaje señado (LSA) y el escrito.

Propuestas para la enseñanza

Las propuestas para la enseñanza de la lectura en LSA coinciden con los tres ejes desarrollados en los *Cuadernos para el Aula*:

- 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 entre ellos, los alumnos sordos, se encuentran detalladas en los NAP (NAP, Saberes que se ponen en juego).

Priorizamos el contacto directo con grandes variedades de materiales de lectura en la escuela, en el aula y en los hogares. También, la actividad libre de investigación y conocimiento de los libros,²⁴ pero no nos centraremos 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, en el caso en el que un docente no maneje ambas lenguas fluidamente. De este modo, en las actividades se verán reflejadas ambas miradas y las peculiaridades lingüísticas de cada lengua: el respeto a las estructuras de la LSA y la fidelidad al español escrito. Ambos prepararán y leerán 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 otorgar 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.

.....
24 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit. 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.

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. Con las sucesivas lecturas la LSA se alimenta, 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 de las manos (voz) del mediador, lectura personal del texto, lectura de experiencias propias o ajenas a través de la LSA, lectura por medio de libros señados (videolibros). Pero el goce por la lectura requiere de mucho más que del contacto con los libros; es indispensable acompañarla 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 cuaderno,²⁵ “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, con lo cual despiertan el deseo y la curiosidad de ver qué es lo que vendrá. Estos intercambios requieren del 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.

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. (“¿les tenés miedo a las brujas?”). A partir de ellos, se provocará el despliegue de conversaciones grupales que van a ayudar a los niños a 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 Roldán). La lectura en voz alta, leer para otros, es una actividad frecuente en el aula.

Se enumeran a continuación 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 vuelta las páginas, ponerlo en su regazo si está sentado, etcétera.

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 es necesario 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.

Incorporar variaciones y matices en la LSA. 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 pueden 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, etcétera).²⁶ 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.

Respetar el uso del espacio con función lingüística en LSA. Durante la lectura, es necesario mostrar los cambios de personajes y los diálogos usando el 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, etcétera.

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 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.

Relacionar la LSA con la lengua escrita. Durante la lectura, a diferencia de lo que sucede en la narración, los niños comprenden que lo que se seña se puede escribir en español (otra lengua) y viceversa; aprenden un sentido de la permanencia que les 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 sólo autor. Esta estrategia será interesante para introducir palabras y conceptos, estilos y géneros literarios que se repiten y complejizan mediante las distintas 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 y el 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*, o de organizar la lectura en pequeños grupos para que

26 "Leyendo con niños sordos": texto elaborado por Enseñame, A.C. y el Taller de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica.

todos accedan a sus páginas por igual. Da muy buenos resultados trabajar en grupos pequeños de tres o cuatro 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.

Releer. Leer el libro muchas veces es una estrategia eficaz para comprender el texto con mayor profundidad, ampliar las interpretaciones y los modos de entenderlo. 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 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, con la colaboración de los compañeros, matices que habían pasado desapercibidos, a construir significados nuevos, a disfrutar de la lectura. El docente respeta y otorga oportunidades de expresión a todos los participantes, y valora sus dichos y manifestaciones. Si lo que los niños manifiestan resulta confuso, intensifica el diálogo para que cada uno pueda explicar cómo llegó a determinadas conclusiones.

Hacer pasar el libro entre los chicos después de haberlo leído invita a releer. 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 de 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 la 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 que se deben 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, sino que 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 se inicia 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, luego de varias lecturas, llegan a conocer las frases de los cuentos e intentan aparear lo que señalan 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 en que 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 –es decir, 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 que ellas 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 una y otra vez los carteles, al chequear diariamente la lista de asistencia, están leyendo y aprendiendo muchas cosas sobre la escritura”.²⁷

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 que encuentren 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.

A esta altura de las orientaciones es de vital importancia señalar 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, sí es necesario recuperar las palabras almacenadas y los conocimientos desarrollados a través de la LSA. No se lee y se señala palabra por palabra, 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 nueva con la que ya se poseía antes de la lectura.

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

.....
27 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, op. cit. Eje: Lectura, Leer la palabra-mundo.

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 descritas en el *Cuaderno para el Aula*.²⁸

Juegos graduados (introducción paulatina)

Con palabras:

Dominó

Bingo

Encontrar los objetos indicados en un dibujo

Clasificar palabras: agrupar los nombres, las comidas (promueve la búsqueda de referentes; por ejemplo, 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)²⁹

Pescadores de palabras

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 enriquecerá toda clase de propuestas para consolidar significados, introducir las palabras en redes conceptuales, definirlas en distintos contextos de uso, relacionarlas con los conocimientos previos y encontrarlas siempre en textos completos y reales. Desde los primeros momentos, los docentes 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 por el sólo hecho de ejercitar o evaluar la comprensión de lo leído. Los niños leen en los juegos descriptos, pero también lo hacen para identificar el nombre de un personaje, descubrir un suceso, averiguar un dato; en síntesis, siempre leen para obtener una información nueva.

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 para la comunicación y para 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

28 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit. Leer casi solos.

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

gramaticales. La complejidad de los textos reales (no adaptados ni simplificados), estará acorde con 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 primer grado, los chicos y las chicas conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura.³⁰ Tienen distintos saberes respecto de qué es y para qué sirve escribir. Para los niños sordos, además, la escritura pone en juego la necesidad de comunicarse en español y aprender las formas de hacerlo. Escribir implica reconocer la necesidad de aprender el español como segundo idioma y de utilizarlo para poder expresar ideas y transmitir mensajes a potenciales destinatarios.

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 e interactuar con distintos géneros discursivos, estar en contacto con ellos e identificarlos como prácticas sociales habituales que se realizan por medio 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 mediante 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 usted, en función de la confianza) y las decisiones que, respecto de la gramática, se deban tomar para lograr el objetivo. Es indispensable que el docente conozca en profundidad las particularidades de los tipos textuales que desea enseñar, que seleccione los que mejor se adecuan a las necesidades de sus alumnos y que los enseñe a través de la LSA. Los alumnos interactúan con distintos y múltiples modelos (diferentes tarjetas de invitación, para continuar con nuestro ejemplo), los analizan con ayuda del maestro y se preparan de este modo para la escritura autónoma.

30 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit. Eje: Escritura. Los saberes que se ponen en juego.

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 que los niños identifiquen los usos sociales de la lengua escrita (recordar, identificar, comunicar a distancia, registrar, informar, etcétera) y que se pongan en contacto con los diferentes tipos textuales necesarios para concretarlos. Los alumnos dictan textos al docente en LSA con distintos propósitos; el docente, al escribirlos, los ayuda a reflexionar y a relacionar la intencionalidad y la forma: la lista, la esuela, ayudamemoria, viñeta, carta, invitación, afiche, aviso publicitario, mural, instructivo simple, noticia, cuento, aviso publicitario. Los niños diferencian las formas teniendo en cuenta a quién le escriben y para qué.

Dado que la escritura es una actividad comunicativa (no se trata de una destreza gráfica-motora) la conceptualizamos como un medio para alcanzar un fin y no un fin en sí mismo. Por lo tanto, proponemos **la escritura de palabras y oraciones**, siempre dentro de contextos lingüísticos y comunicativos que las incluyan. Por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Buenos Aires a Jujuy, en lugar de hacerlo sólo para poder responder a las preguntas del libro.³¹ 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, etcétera, y según la frecuencia en que aparecen. 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*³² 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 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 en forma previa al momento de escritura en el pizarrón. Una vez confeccionado el texto, es posible revisarlo en forma conjunta, obviamente también mediante 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 –y siempre dentro de un contexto en el que le encuentren un sentido– una receta, una esuela 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 pedido de materiales o de solicitud de 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 por medio de la escritura.

.....
31 Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.

32 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario*. Enseñar lengua en primer Año. Eje: Escritura. Propuestas para la enseñanza. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En relación con las propuestas de escritura colectiva 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. Dificilmente 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, en cambio, resulta más apropiada la utilización de videos y filmaciones en LSA, que cumplen con mayor eficacia la función de recordar los temas tratados (en reemplazo de los manuales de enseñanza).

Recomendamos postergar para grados más avanzados el armado de carteleros 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, a la escritura de cuentos inventados o a partir de los leídos, y a la escritura de narraciones en general, 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.³³

Escribir palabras y oraciones en contexto

Como hemos expresado anteriormente, para los niños sordos, aprender a escribir supone aprender un idioma diferente al que utilizan en su comunicación inmediata; los niños hablan/señan en LSA y deben aprender a escribir en una lengua desconocida: el español. Enseñarles a escribir a los niños sordos supone, entonces, utilizar una metodología de enseñanza de segundas lenguas siguiendo siempre un enfoque comunicativo.

Dentro de este enfoque, las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua se organizan en Unidades Didácticas (UD) diseñadas, generalmente, alrededor de un contenido temático. La idea en la que se sustenta la UD es la del uso de la lengua para comunicarse; incorpora a tales efectos las siguientes cuatro actividades lingüísticas: comprensión y producción en LSA, comprensión lectora y expresión escrita (equivalentes a escuchar, hablar, leer y escribir) al servicio de la comunicación. Las actividades se planifican en función de comprender, producir, practicar y utilizar adecuadamente los elementos lingüísticos (léxico, elementos morfológicos, sintácticos, funcionales, etcétera) que el alumno debe conocer para llevar adelante una determinada comunicación.

La escritura es, entonces, sólo una de las cuatro actividades que forman parte de la UD, y las orientaciones para su enseñanza que presentamos en esta ocasión constituyen un recorte dentro de esta Unidad ya que, en una clase de español, las destrezas interactúan y se integran entre sí.

Para primer grado se prevé la escritura de palabras y de oraciones que puedan ser comprendidas por los alumnos y por otros. En la línea que venimos desarrollando, 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 de él, 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?”, etcétera.

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, en los que es necesario organizarse para llevar a

.....
33 Estas actividades están propuestas en los NAP, op. cit.

cabo las tareas. Necesitan aprender las palabras, y pueden hacerlo realizando distintas actividades: composición de palabras, comparaciones de palabras similares por su grafía, palabras que pertenecen al mismo campo léxico, palabras opuestas; prácticas que se pueden realizar lúdicamente a través de juegos, competencias, adivinanzas, rompecabezas. Pueden aparear objetos con su escritura, jugar al Tutti Frutti, la 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 imágenes.³⁴ También se pueden comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ellas con facilidad.

Descartamos la enseñanza de palabras aisladas, dado que pretendemos que su incorporación permita a los niños recuperarlas al usar la lengua. Para ello, es válido proponer la escritura de *listas*, pero con un propósito determinado: una vez más, que formen parte de un contexto lingüístico y comunicativo que dé 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”.³⁵ 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, etcétera, 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 relacionadas 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).³⁶

Dice el *Cuaderno para el Aula*:

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 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. Lo mismo 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

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

35 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo EGB/Nivel primario*. Enseñar lengua en primer Año. Eje: Escritura. Propuestas para la enseñanza. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

36 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit.

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.

Tal 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.

La enseñanza de la lengua escrita constituye un gran desafío para docentes y niños que deben incorporar las propiedades de dos sistemas en forma simultánea: la lengua escrita y el español.

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, en general, 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, etcétera. Se promueve la exploración y utilización libre y espontánea de los materiales. Se invita a los/as niños/as a disfrazarse.

Primer 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 en grupos. Cuantos más niños participen en el armado de una situación, mejores resultados se alcanzarán en función de la narración.

Segundo 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 explica.³⁷

Durante la actividad, los chicos interactúan con sus pares y docente. Es muy probable que imiten las acciones de este 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 que 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, en los que se pone en juego la representación y el “como si”. Deben entenderse como naturales y no deben conducir a bajar las expectativas en cuanto a su realización. Los progresos se manifiestan

.....
37 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.

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, etcétera.

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.

Propuesta para Segundo grado

Si durante el primer año de su escolaridad los niños sordos gozaron de un ambiente lingüísticamente rico y accesible, es probable que este año estén mejor preparados para intervenir realizando 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

Primer momento: el afiche

Se inicia la clase conversando sobre las actividades realizadas durante el fin de semana.³⁸ El maestro relata con quién estuvo, adónde fue, para qué, si la pasó bien o no, etcétera. 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.

Segundo 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 su 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 con 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 (este se utilizará 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).

Tercer momento: jugamos al Dibudilo³⁹

Materiales: el pizarrón y el buzón utilizado en la actividad anterior.
Se forman dos equipos.

.....
38 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.

39 Esta actividad resulta integradora con otra de escritura.

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 y 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.

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, mediante algunas 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 la 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 está bien o mal realizada, sino que los resultados de los otros indican si la información proporcionada es suficiente o no lo es.

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 al momento de expresar sus ideas y 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**

Primer 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 que requiere solución. Por ejemplo: “Quiero jugar con mis juguetes y no los puedo agarrar”.

Segundo 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 durante el cual el docente ofrece oportunidades de participar y desplegar la imaginación.

Tercer 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.

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

Cuarto momento: ¡a soñar!

Se convoca a los alumnos, de a uno por vez, a dramatizar la escena del primer momento (“El sueño”), “a soñar su sueño”, dibujarlo y compartirlo.⁴⁰

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 que requiere resolución. 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), etcétera.

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

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 ellos pueden resolver o imaginar los finales mediante el 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.

Palabras de cierre

La elaboración de este documento, al igual que todas las propuestas e intervenciones que se realizan desde la modalidad 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 dudas, 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 con la enseñanza de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, haciendo foco en la alfabetización inicial.

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 y niñas, 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 por medio de estrategias de enseñanza de segundas lenguas.

Un aspecto sobre el que queremos volver es la conciencia sobre 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 la vez, es fundamental que, al inicio de cada año se puedan 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 de otorgarle 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 cuales 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 lo 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 colocarían a los alumnos en una posición pasiva en la que sólo les restaría copiar y repetir las tareas, con lo cual perderían 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, por su intermedio, 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 y chicas de nuestro país.

ANEXOS

Anexo I

Direcciones útiles para alumnas y alumnos ciegos y disminuidos visuales

American Foundation of the Blind (AFB)
www.afb.org

Asociación de Ayuda al Ciego (ASAC)
(011) 4331-5256 – www.asac.org.ar

Asociación Pro-Ayuda al no vidente (APANOVI)
Boedo 1174, ciudad de Buenos Aires – (011) 4932-4760

Biblioteca Argentina para Ciegos
Lezica 3909 y Medrano, ciudad de Buenos Aires – (011) 4981-0137/7710 libroparlante@bac.org.ar

Biblioteca Braille Jorge Luis Borges
Dr. Vera 247, Moreno sur, Buenos Aires – (0237) 462-2144

Biblioteca Parlante Sur
UTN - París 532, 1º Piso aula 19, Haedo, Buenos Aires – (011) 4650-1085

Biblioteca Virtual: libros digitales para ciegos
www.tiflolibros.com.ar – tiflolibros@tiflolibros.com.ar
(011) 4931-9002/4902-4962

Centro Iberoamericano Cultural de Audio Lectura y Educación (CICALE)
www.cicale.org.ar / info@cicale.org.ar
Echeverría 298, Villa Martelli, Buenos Aires – (011) 4760-1201

Centro de Copistas Santa Rosa de Lima
Paraguay 1618, ciudad de Buenos Aires – (011) 4813-8504

Editora Nacional Braille
Juncal 851, ciudad de Buenos Aires – (011) 4328-3953
editorabraille@argentina.com

Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Amblíopes (FAICA)
faicamail@hotmail.com

Fundación Braille del Uruguay (FBU)
www.fbu.edu.uy

Fundación Tiflonexos
www.tiflonexos.com.ar –(011) 4931-9002

Instituto Nacional para Ciegos (INCI) Colombia

www.inci.gov.co

Laramara-Associação Brasileira de Assistência ao deficiente visual, Brasil.

www.laramara.org.br

Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE)

www.once.es

The Braille Superstore

www.braillebookstore.com

Anexo II

Datos útiles para la alfabetización de alumnas y alumnos sordos

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 literaturaCEDILIJ

- 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>
- Video Libros
<http://www.videolibroslsa.org.ar>

Anexo III

Legislación consultada

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007).

Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Plan Nacional de Educación Obligatoria, Resolución N° 79, Consejo Federal de Educación, 2009.

Anexo IV

Bibliografía sobre lingüística de la lengua de señas argentina (LSA)

- Curiel, Mónica (1993): “Órdenes marcado y no marcado en la Lengua de Señas Argentina”, *Signo y Seña* 3, pp. 127-143.
- (1994): “El sistema aspectual de la Lengua de Señas Argentina”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 32, pp. 29-52.
- Curiel, Mónica y María Ignacia Massone (1991): “Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 31, pp. 27-53.
- (1994): “Lengua de Señas Argentina: una lengua flexional”, *Fonoaudiológica* 40 (1), pp. 18-24.
- Macchi, Marisa y Silvana Veinberg (2005): *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Massone, María Ignacia (1993): “El número y el género en la Lengua de Señas Argentina”. *Signo y Seña* 3, pp. 73-100.
- Massone, María Ignacia y Emilia M. Machado (1994): *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*, Buenos Aires, Edicial.
- Veinberg, Silvana (1993): “La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina”, *Signo y Seña* 2.
- (1994): Primer informe de la beca de perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Veinberg, Silvana y Mónica Curiel (1993): “Está todo a la vista; sólo hay que saber usarlo”, Simposio Internacional de Lengua de Señas y Educación del Sordo. San Pablo, Brasil.
- (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, Silvana y Rosana Famularo (2007): “Los rasgos no manuales en la interacción educativa”, en S. Cvejanov, *Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada*, Neuquén, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Veinberg, Silvana y Marisa Macchi (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, Novedades Educativas.
- Veinberg, Silvana y María Ignacia Massone (1992): “Lengua de Señas Argentina: los rasgos no-manuales”, *Fonoaudiológica*, 38/1.

Anexo V

Bibliografía sobre la educación de niños ciegos

- AA.VV. (1990): *Conferencia Internacional sobre el braille*, Madrid, ONCE.
- Cantavella, Frances (1992): *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*, Madrid, Masson-ONCE.
- Della Barca, Juan José (1999): *El braille integral y la estenografía*, edición del autor.
- Díaz Aguado, María José (1995): *Niños con dificultades para ver*, Madrid, ONCE.
- Espejo de la Fuente, Begoña (1989): *El braille en la escuela: una guía práctica para la enseñanza del braille*, Madrid, ONCE-Guías.
- Fuentes Hernández, Julia (1995): *Método Alameda de maduración lecto-escritora*, Madrid, ONCE-Guías.
- González, E. y A. Boudet (1994): *Enfoque sistémico de la educación del niño con discapacidad visual: el niño ciego*, Buenos Aires, Actilibro.
- González, Silvia (2010): “Didáctica de la lengua e integración”, *Desafíos de la escuela para una práctica inclusiva. Nivel Inicial y 1er. ciclo*, informe de investigación, Buenos Aires, ENS N° 1 en Lenguas Vivas Pte. Roque Sáenz Peña.
- Leonhardt, Mercè (1992): *El bebé ciego: primera atención. Un enfoque psicopedagógico*, Madrid, ONCE-Masson.
- Montoro Martínez, Jesús (1991): *Los ciegos en la historia: edad contemporánea*, Madrid, ONCE.
- Niemann, Sandy y Namita Jacob (2002): *Ayudar a los niños ciegos: apoyo familiar y comunitario*, Fundación Hesperian.
- Ochaíta, Esperanza (1990): *Psicología de la ceguera*, Madrid, ONCE.
- Organización Nacional de Ciegos de España (2003): *Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual*, Equipo de elaboración de la guía: 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 (Técnicos de Rehabilitación de la ONCE), Madrid, ONCE.
- Peraíta, Herminia (1992): *Representaciones de categorías naturales en niños ciegos*, Madrid, Trotta.
- Pérez Pereira, Miguel y Josefa Castro (1994): *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*, Barcelona, Paidós.
- Robles, Ignacio (1991): *El sistema braille*, México, Trillas.
- Soler, Miquel Albert (1999): *Didáctica multisensorial de las ciencias*, Barcelona, Paidós-ONCE.

Revistas

- Ballesteros Jiménez, S. (1999) “Evaluación de las habilidades hápticas”, *Integración*, 31, 5-15.
- Huertas, Juan A. y Cecilia Simón Rueda (1995): “Significado y sentido de la lectura braille desde un punto de vista social y psicológico”, *Integración*, 19, 12-16.
- Simón Rueda, Cecilia, Esperanza Ochaíta y Juan A. Huertas (1995): “Utilización de la información contextual en la lectura braille”, *Integración*, 19, 5-11.

Libros de ficción para una aproximación bibliográfica al tema de la ceguera

- Borges, Jorge Luis, *Siete noches*, Buenos Aires, Emecé.
Borges, Jorge Luis, *Elogio de la sombra*, Buenos Aires, Emecé.
Diderot, Denis, *Carta sobre ciegos para uso de los que ven*, Buenos Aires, El Cuenco de Plata.
Kuusisto, Stephen, *El planeta de los ciegos*, Barcelona, Plaza y Janés.
Kuusisto, S. *Eavesdropping*, Nueva York, W. W. Norton.
Lusseyran, J. *Y se hizo la luz*, Madrid, Mutar.
Moroni, Carlos, *Cosas de ciegos para leer en un rato*, edición del autor.
Moroni, Carlos, *En qué braille me metí*, edición del autor.
Moroni, Carlos, *Los ciegos nos miran*, edición del autor.
Poesías y Narraciones, Concurso Tiflológico ONCE.
Sacks, Oliver, *La isla de los ciegos al color*, Buenos Aires, Norma.
Sacks, Oliver, *Un antropólogo en Marte*, Barcelona, Anaya.
Sacks, Oliver, *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, Barcelona, Muchnik.
Saramago, José, *Ensayo sobre la ceguera*, Barcelona Seix Barral.
Sabato, Ernesto, *Informe sobre ciegos*, Buenos Aires, Página|12
VVAA, *Ficciones sobre ciegos*, Recopilación, Buenos Aires, Tiflolibros.
Wells, H. G., *El país de los ciegos*, Barcelona, Península.

Películas 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. EE.UU.
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. EE.UU.

El silencio

Director: Mohsen Makhmalbaf
1998/00. Irán

El color del paraíso / The Color Paradise / Rang-e khoda

Director: Majid Majidi
1999. Irán

La manzana

Director: Samira Makhmalbaf
1998. Irán/Francia

A primera vista

Director: Irwin Winkler
1999. EE.UU.

Bailarina en la oscuridad / Dancer in the Dark

Director: Lars Von Trier
2000. Dinamarca-Suecia

La mirada de los otros

Director: Woody Allen
2002. EE.UU.

Ray

Director: Taylor Hackford
2004. EE.UU.

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. EE.UU.

A ciegas / Blindsight (Documental)

Director: Lucy Walker
2006. Reino Unido

Anexo VI

Bibliografía general

- Barbieri, Mirta, C. Briones, M. Lacarrieu, I. Lamonier, J. Lozada y E. Smolelensky (1992): *Los relatos de vida. El retorno de lo biográfico*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bruner, Jerome (1983): *Juego, pensamiento y lenguaje*, 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.
- Famularo, Rosana (1995): *Terminología operativa de la interpretación en LSA – Español*, Buenos Aires, Desde Adentro.
- Laborit, Emmanuelle (1995): *El grito de la gaviota*, Barcelona, Seix Barral.
- Montes, Graciela (2007): *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*, Plan Nacional de Lectura, MECyT, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Mayor, Juan (2000): “Estrategias de comprensión lectora”, *Carabela* 48, pp. 5-23.
- Roldán, Gustavo (1989): *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Colihue, Colección El Pajarito Empilchado.
- Saussure, Ferdinand (1983): *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.
- VV.AA. (2000): *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.

Anexo VII

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 de este código.

El braille es un código en relieve basado en seis puntos perceptibles por la yema de los dedos. Están organizados espacialmente por una configuración de dos hileras de tres puntos cada una, cuya combinación produce diversos caracteres, que suman 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, según las diferentes bibliografías, otras agrupaciones posibles, pero la presentada aquí da 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, a excepción de 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,

etcétera. 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 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 s t
p m n v u s 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 mediante el 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, etcétera.

La organización fue diseñada sobre la base de seis ejes de trabajo, que podrán dar estructura al Diseño Curricular de braille y permitirán la agrupación de los alumnos según sus necesidades pedagógicas en función del nivel en que se encuentran con respecto a la apropiación del sistema braille.

1. Iniciación a la lectura y escritura braille
2. Área de Prácticas del lenguaje - 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 prácticas del lenguaje - braille

Dirigido a alumnos ciegos que cursan Primer Ciclo de Educación Primaria.

En este período de alfabetización inicial se produce una articulación entre las áreas de Braille y Prácticas del lenguaje, 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 la 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 prácticas del lenguaje y braille.

3. Braille integral

Dirigido a alumnos que se encuentran cursando la escolaridad partir de 4º año de Educación Primaria.

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 el que la lectura y la 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: la estenografía braille, concebida 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 todo lo que 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 a los requerimientos en cuanto a destrezas hápticas que el sistema impone, además de la motivación, intereses, posibilidades y limitaciones del propio sujeto.

6. Braille abierto a la comunidad

Dirigido a 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 que están involucrados en el proceso educativo de alumnos discapacitados visuales mediante la integración. El objetivo de los talleres es 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 pues en ella la lectura y escritura se encuentran presentes mediante distintos tipos de textos como diarios, libros, revistas, notas, etcétera.

Estas acciones mejorarán la calidad de las intervenciones de los maestros, equipos y niños, en el momento de recibir a un alumno o conocer a un par ciego, en tanto permiten comprender el valor de las diferencias individuales como factor que enriquece el trabajo en el aula, para así evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades.

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación