



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**INTERACCIÓN COMUNICATIVA DE LAS NIÑAS  
Y NIÑOS SORDOS SEMILINGÜES. VALIDAR LA  
EXISTENCIA DEL OTRO.**

**David Tamayo Gaviria  
Jennifer Vargas Duque  
Daniela Delgado Henao**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía  
Infantil  
Medellín, Colombia  
2019



**Interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües, validar la existencia del otro.**

**David Tamayo Gaviria  
Jennifer Vargas Duque  
Daniela Delgado Henao**

**Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito para optar al título de:**

**Licenciados en Educación Especial**

**Asesores (a):**

**Jenny Alexandra Monsalve Villa  
Magíster en Educación  
Zulima Orozco Botero  
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**Grupo de Investigación:**

**Diverser (Pedagogía y diversidad cultural)**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación, Departamento de pedagogía infantil  
Medellín, Colombia  
2019**

## Tabla de contenido

Resumen	6
Palabras claves	6
Planteamiento del problema	7
Discursos y problemas de la comunicación alrededor de la infancia sorda	7
Decisiones y orientaciones	9
Primera infancia, sorda	10
Un buen comienzo, la infancia	11
Otros lugares	12
Normativa y acciones: Dos hechos aislados	13
Pregunta de investigación	21
Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
Justificación	21
Marco Conceptual	24
Ser un niño sordo, reconocer una identidad	24
Desarrollo de la comunicación en la infancia sorda	27
Interacciones comunicativas entre niños, niñas y agentes educativas	30
Metodología	33
Técnicas e Instrumentos	35
Plan de análisis	38
Análisis	39
Intenciones Comunicativas	41
Antes de la palabra (sonrisa, mirada, balbuceo).	42
Señas-señalamiento	46
A través del sonido	50
Comunicación Imperativa	52
Conductas agresivas, egocentrismo, imitación y juego	60

Imito contigo	65
Al jugar comprendo con los demás	68
Crecer y aprender	73
La cotidianidad en la docencia	75
Conclusiones	81
Interacción Comunicativa con las Agentes Educativas	82
Interacción Comunicativa con sus compañeros	83
Recomendaciones	85
Referencia	87

### **Índice de tablas**

Tabla 1 Caracterización de los participantes	35
Tabla 2 Categorías conceptuales	38

## **Agradecimientos**

*A Dios, que nos dio la fortaleza para seguir adelante A nuestras familias, amigos y docentes de la universidad quienes nos apoyaron incondicionalmente, estimulándonos permanentemente para lograr este objetivo.*

*En particular, agradecemos a nuestras asesoras Alexandra Monsalve y Zulima Orozco quienes creyeron en nosotros, nos acompañaron y pusieron a nuestra disposición su conocimiento, afectividad y paciencia para que esta investigación llegara a su finalidad.*

*Finalmente agradecemos al Programa Buen comienzo, por abrirnos sus puertas con disposición a aprender y desaprender en la atención a la primera infancia sorda. A las agentes educativas y niños de los centros infantiles quienes nos acogieron y permitieron que fuéramos parte de ellos.*

## **Resumen**

La atención a la primera infancia ha sido un tema de gran relevancia, en los que se supone un desarrollo integral de las niñas y niños; bajo la preocupación de reconocer que cada niña o niño es un ser diverso y que en los contextos escolares se requiere de una atención particular para cada uno de ellos. Entre esa diversidad se pueden encontrar aquellos estudiantes que son sordos.

Esta investigación se propuso describir las interacciones comunicativas de niñas y niños sordos semilingües con las agentes educativas y compañeros en tres centros infantiles del Programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, inscribiéndose en la perspectiva cualitativa y con enfoque metodológico: estudio de caso descriptivo.

Los principales hallazgos, son que la corporeidad, gestualidad y el juego permiten entre los compañeros y las niñas y niños sordos semilingües sostener interacciones comunicativas; y los golpes, gritos o empujones cuando hay una situación de desagrado, son muestra de no poder expresar este sentimiento asertivamente a través de una lengua. Además, se evidenció que las agentes educativas se dirigen hacia las niñas y niños sordos semilingües por medio de la oralidad. Cuando perciben que no es comprendido su mensaje, se apoyan de material visual, expresiones faciales, señalamiento o directamente acompañan al niño o niña en la actividad a realizar.

## **Palabras claves**

Interacción comunicativa, niñas y niños sordos semilingües, agentes educativas.

## **Planteamiento del problema**

### **Discursos y problemas de la comunicación alrededor de la infancia sorda**

Al llegar al mundo, las niñas y los niños son acogidos en diferentes entornos sociales y son los adultos los encargados de presentarles un sin fin de experiencias y estímulos que faciliten el desarrollo natural durante esos primeros años; es preciso considerar que, “el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.18). Durante las diferentes etapas, la adquisición de un sistema lingüístico requiere de entornos e interlocutores que favorezcan dicho proceso, es decir, estar en constante contacto y relación con referentes lingüísticos. Ahora bien ¿qué sucede en las familias de padres oyentes con hijos Sordos? ¿Son los padres referentes lingüísticos para sus hijos?

De acuerdo con el enfoque socio- histórico de Vygotsky citado por Jiménez, “ las interacciones comunicativas que tenga el niño con sus iguales y adultos más capaces lingüísticamente que lo rodean, le servirán de guía para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades intelectuales” (2010, p. 110); por tal motivo, los niñas y niños sordos requieren otras alternativas comunicativas que faciliten su desarrollo lingüístico, en tanto difieren de sus padres oyentes en la forma de interpretar el mundo. Contrario a lo anterior, no sucede lo mismo en familias con padres sordos,

El niño sordo, hijo de padres sordos, imita de sus padres los primeros gestos manuales con significado a los ocho o nueve meses; por tanto, antes de que el niño emita las primeras palabras, el niño sordo -en ambiente de sordos- emite los primeros gestos significativos (Rodríguez, 2003, p.12).

Por otro lado, Escandell refiere que “la comunicación humana es una actividad intencional: desde la perspectiva del emisor, si no hay intención comunicativa, no hay comunicación; y desde la perspectiva del destinatario, la interpretación requiere el reconocimiento” (2005, p.27), de esta manera, transmitimos información, sentimientos, pensamientos, conocimientos; el compartir códigos comunes en una comunidad, permite tener historia, unas costumbres y una lengua, además, la construcción de una identidad. Sin

embargo, las niñas y niños Sordos, inmersos en culturas oyentes, requerirán de otros mecanismos o herramientas para construir su identidad.

En tanto, los niños y niñas sordos, no hayan accedido a una lengua e ingresan a contextos escolares, se verán diferencias en el desarrollo en comparación con sus pares oyentes. Desde una perspectiva hegemónica, esto es consecuencia de -aquello que falta, o por la ausencia de, con el déficit-, en este orden de ideas, se considera que hay retraso o debilidades en los aprendizajes. A diferencia de esta perspectiva, cuando las niñas y niños sordos semilingües<sup>1</sup> ingresan a contextos educativos en los que se reconocen sus particularidades, las acciones pedagógicas están orientadas a posibilitar el acceso a la lengua de señas y la cultura Sorda. Sin embargo, como ya anunciamos, empieza a mostrar un “desnivel” en el aprendizaje de los contenidos académicos propios de su nivel escolar, como menciona Sánchez (2010):

En el transcurso de los primeros años de vida, hasta que entran a una institución [...] (generalmente entre los 2 y 7 años de edad) los niños sordos hijos de oyentes no disponen de una lengua natural que puedan adquirir espontáneamente, por lo que no reciben un mínimo de información, y se encuentran imposibilitados para poner en marcha normalmente el mecanismo del lenguaje, tal como sucede con los niños oyentes de cualquier lugar del mundo y pertenecientes a cualquier cultura, (p.3).

El modelo sociocultural reconoce que la niña o niño sordo debe estar inmerso en su cultura y adquirir su lengua natural, considerando que “las lenguas naturales son de una importancia superlativa para todos los seres humanos, porque ellas permiten una comunicación irrestricta entre sus usuarios, y contribuyen de manera decisiva al desarrollo del pensamiento” (Sánchez, 2010, p.2) y por otro lado, su adquisición le permite la construcción de identidad, desarrollar habilidades conceptuales y habilidades sociales para ser autónomos e independientes.

---

<sup>1</sup>Sordo Semilingüe: son aquellas personas que no han desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que adquirieron la discapacidad auditiva antes de desarrollar una primera lengua oral y tampoco tuvieron acceso ni interacciones sociales adecuadas para la adquisición de la lengua de señas.



En cambio, debido a la alta influencia del modelo clínico, en un caso de sordera en la infancia, se centra la atención en procesos de rehabilitación, -tratar el órgano afectado- optando por estrategias como la oralización cuyo objetivo es el desarrollo de la lengua oral. Para lograr este proceso se requiere el uso de medios tecnológicos como el implante coclear o los audífonos y se complementa con terapias del lenguaje. Este enfoque está orientado a recuperar lo que -falta - la audición y en esta búsqueda se infieren representaciones o miradas normalizadoras, que, en algunos casos, dificultan la construcción de identidad, el apropiarse de una cultura y de una lengua natural.

### **Decisiones y orientaciones**

Cuando en una familia de padres oyentes, nace un niño o niña sordo, pueden experimentar diversas emociones, pasar del desconcierto al desasosiego al no saber cómo actuar frente a la condición de su hijo. Las altas expectativas por recuperar la normalidad, impiden que se haga un reconocimiento natural o que sean resueltas las etapas del duelo. Como lo plantea Alemán (2015):

Una familia en fase de crianza de algún hijo o hija con discapacidad, supone una situación que genera diversos sentimientos en los padres y las madres. Ante este tipo de situación es común tener una serie de sentimientos como: culpa, miedo, rechazo, negación y por último la aceptación. (p.2)

La comprensión de la sordera, inicia un largo camino acompañado por la orientación de profesionales que guían y asesoran a las familias para tomar las decisiones frente a la intervención terapéutica o procesos que faciliten el desarrollo de sus hijos; pero ¿qué tipo de orientación están recibiendo los padres? y ¿qué tipo de alternativas comunicativas están optando? En algunos casos, desde el momento en que se confirma la sordera, las familias están rodeadas por un grupo de profesionales de la salud, y aunque las opciones sean -rehabilitar o curar - “la sordera infantil profunda es más que un diagnóstico médico; es un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales” (Sacks, 2003, p.109).

De esta manera, la sordera deja de ser un diagnóstico y se convierte en una particularidad, en una condición del sujeto - ser Sordo-, partícipe de una sociedad con una identidad propia. Sin embargo, la condición de ser Sordo ha sido devaluada por la hegemonía oralista, hay desinformación y falta de claridad de lo que implica ser Sordo y de reconocer que han construido su propia comunidad a través de una lengua y de su historia. Por lo tanto, “el modo de concebir la discapacidad, condiciona la respuesta que la sociedad ofrece a la misma” (Oliver, 1990, citado por Biel, 2009, p. 11).

### **Primera infancia, sorda**

La infancia se ha declarado como un momento crucial y decisivo para el ser humano, entendemos la infancia como una categoría que hace referencia a un fenómeno desde el desarrollo del curso de vida, a una construcción social que está en constante cambio, que se manifiesta por medio de conductas indicadas por la cultura, y la vez se transforma, nunca será la misma.

Se pone en marcha un proceso de construcción del sujeto infantil. Mientras se lo cría se le van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social y de una cultura particular que harán de ese cuerpo biológico un sujeto social. Este proceso de subjetivación marca también los tiempos del niño, es decir, hasta cuando se es niño en una sociedad (Calarco, 2006, p.2).

En las comprensiones de la historia de la infancia, ha estado permeada por momentos de marginación, descuido e invisibilización; desde la modernidad se ha trabajado por darle un mayor nivel de importancia a la atención de los niños y las niñas. Por esto, actualmente se cuenta con fuentes de análisis y actuación que están a disposición del cuidado y protección de esta población. Si bien se ha reconocido los avances y esfuerzos por visibilizar la diversidad en la infancia, aún hay limitaciones en la comprensión de lo que implica ser socialmente una niña o niño sordo, porque no se han ampliado las miradas de atención a las necesidades que ellos requieren.

El compartir con otros una lengua nos permite hacer parte de una cultura, pero un niño sordo<sup>2</sup> hijo de padres oyentes estará en desventaja a diferencia de un niño Sordo hijo de padres Sordos. El primero encuentra una barrera comunicativa, no tiene acceso ni a la lengua oral, ni una lengua de señas. Esto implica que tendrá un desarrollo diferente, por ejemplo, el acceso a la información, el proceso de aprendizaje y socialización; estos niños sordos requerirán así, otras formas de comunicación, de enseñanza y de mostrarles el mundo.

Las niñas y niños sordos pasan gran parte de su tiempo en la compañía de profesionales encargados en la atención a la primera infancia, en estos mismos escenarios, conviven, interactúan y comparten con pares oyentes, ¿cómo se daban las interacciones comunicativas entre ellos? ¿a qué estrategias recurrían para compartir un juego o una conversación? ¿qué barreras se presentaban entre ellos? Dependiendo de la comprensión de la sordera, las diferencias entre ambos, serán notorias y uno de los dos estará en desventaja o simplemente serán diversas y cada uno poseerá unas particularidades y habilidades que le facilitarán la comprensión de todo lo que le rodea.

### **Un buen comienzo, la infancia**

El programa Buen Comienzo tiene una cobertura en las 16 comunas y 5 corregimientos de la ciudad de Medellín, en la modalidad de centros y jardines infantiles en todo el territorio; atiende desde el año 2004 aproximadamente 46.000 niños y niñas de la ciudad, en su mayoría se beneficia la población de los niveles 1, 2 y 3 del sistema de identificación de beneficiarios potenciales para los programas sociales (SISBEN). Teniendo una fuerte apuesta por la inclusión, reconoce que las personas son diversas y que, por lo tanto, se requieren de algunas condiciones y alternativas para cumplir con los objetivos de atención integral que se proyecta el programa:

Brinda educación inicial y promueve el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de

---

<sup>2</sup>A partir de este momento, cada vez que mencionemos a un niño sordo, hacemos referencia a sordo semilingüe.

vida, mediante diferentes modalidades de atención que responden a las necesidades de las familias<sup>3</sup>.

El programa cuenta con una base de datos en la que caracteriza la población, con variables como: edad, sexo, tipo de discapacidad, centro o jardín infantil. Al inicio del estudio, durante la revisión de esta información encontramos datos desactualizados y por lo tanto, dificultó la ubicación y caracterización de los niños. En el período 2016-2018 se registraron 77 menores con discapacidad sensorial. En esta categoría incluye a niños y niñas con dificultades de refracción identificados con discapacidad visual, otros con anomalías físicas en la oreja, categorizados en discapacidad auditiva; por lo tanto, la poca información no revela o diferencia las características específicas por tipo de discapacidad.

Ahora bien, durante el rastreo se hallaron 13 niñas y niños sordos, algunos se habían retirado del programa y se desconoce a qué lugar están asistiendo; otros ya habían transitado a la básica primaria u otras instituciones; adicionalmente se encontraron 4 niño(a)s que estaban por fuera de la base de datos. Esto puede generar una desarticulación del proceso que llevan las niñas y niños, porque no habría conocimiento sobre la transición de esa etapa inicial a la etapa escolar.

### **Otros lugares**

Además del programa Buen Comienzo, existen otras entidades en Medellín que atienden población Sorda en diferentes ámbitos; la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, que ha brindado educación a estudiantes Sordos y ciegos desde hace 94 años, en la que llegan niños, niñas y jóvenes sordos en diferentes edades, algunos sin una lengua, con rupturas comunicativas que les impide iniciar sus procesos académicos, pero desarrollados a la par con la adquisición de la lengua y de los procesos de aprendizajes propios de los grados escolares.

La Fundación Óyeme, desde 1966 ofrece diferentes programas y orientación a las familias de las personas con discapacidad auditiva, dentro de los servicios que ofrece está: la estimulación del desarrollo de los niños y niñas en las diferentes dimensiones, con

---

<sup>3</sup> Recuperado de: <https://medellin.edu.co/buen-comienzo>

énfasis en la estimulación de habilidades auditivas, lingüísticas y comunicativas. Además, ofrece asesoría y capacitación a agentes educativos (para los niños y niñas que se encuentran institucionalizados), programa de fortalecimiento al grupo familiar (programa de familia), seguimiento audiológico y asesoría a las familias en el manejo de las ayudas auditivas.

Por otro lado, la Asociación Antioqueña de personas Sordas (ASANSO), es una entidad sin ánimo de lucro que opera desde hace 43 años, la cual trabaja por el reconocimiento de la diferencia lingüística, comunicativa, cultural y social de la población Sorda, mediante cursos y talleres a personas Sordas y población en general.

Rueda flotante es una organización privada que desde el 2012 viene fomentando la formación escénica y la creación de artes escénicas desde la bi-culturalidad entre personas sordas y oyentes, promoviendo la accesibilidad para ciegos y el bilingüismo en Lengua de Señas Colombiana. Está conformado por un equipo interdisciplinario de profesionales en educación, artes plásticas, historia y arquitectura acompañados de personas Sordas e invidentes.

A pesar de que la comunidad Sorda en Medellín ha estado fortaleciendo su cultura, hay impulsos e iniciativas para su reconocimiento, avances, esfuerzos para su atención y participación, aún no se cuenta con programas o servicios dirigidos a la población Sorda menor de cinco años, que favorezcan la interacción comunicativa desde una lengua natural, que promueva su fortalecimiento o adquisición de la misma.

### **Normativa y acciones: Dos hechos aislados**

Buscando dar respuesta (orientación) y sustento a las problemáticas anteriormente mencionadas y revisando la normativa sobre atención a la primera infancia, en especial de población sorda, identificamos que las leyes y estatutos legales no solo permiten la organización de un estado, sino el reconocimiento de cada ciudadano como garante de derechos. Es así que, en el caso de los niños sordos, las acciones y proyectos que se llevan a cabo deben ir en pro del desarrollo integral de cada uno de ellos.

En el marco internacional, desde la Convención Sobre los Derechos del niño, de 1989, se enuncia que, los niños y niñas transitan por un período crecimiento y rápidos cambios, que conllevan a un desarrollo del niño, en sus diferentes dimensiones, por lo cual se requiere, de un programa con base en los derechos en la primera infancia, donde se aborde y priorice la primera infancia como un periodo de socialización, donde el niño aprenda progresivamente de las actividades del entorno y de sus interacciones con otras personas. Desde esa premisa de desarrollo y protección integral de la convención, Colombia lo ratificó, con la ley 12 en el año 1991, enmarcando así, su normativa en primera infancia, buscando garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Dentro de este contexto, se inscribe la constitución Política de Colombia de 1991, como garante de los derechos de todo ser humano, reconociendo en el artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, como la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, a tener una familia, (...) al cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

En este sentido, la ley 1098 del 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, surge para la protección de los derechos y libertades del niño y la adolescencia, expresándose en el artículo 25, que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia.

La ley Estatutaria 1618 de 2013, esboza que El Ministerio de Educación “diseñará los programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad” (Congreso de Colombia, 2013, p.8).

Es así, que con el fin de lograr una atención integral para la primera infancia se promulga la ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia Cero a Siempre la cual busca dar cumplimiento a las leyes anteriormente mencionadas.

Es oportuno ahora, indicar las políticas a favor de la población Sorda infantil, con la ley 982 de 2005, donde se contempla el respeto por la particularidad lingüística y comunicativa de la persona sorda y, sordociega y el derecho inalienable de acceder a una

forma de comunicación, ya sea esta, el oralismo o la Lengua de Señas Colombiana y aun tratándose de un menor de edad, el Estado velará que nadie lo prive de este derecho.

Además, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, se enmarca en promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad, estipulando que se deben abolir, modificar leyes y prácticas que constituyen discriminación hacia las personas con discapacidad, promoviendo así, una nueva legislación con enfoque inclusivo.

Sin embargo, luego de 28 años de ratificar la Convención sobre los derechos del niño en la Constitución Política, la normatividad en Colombia ha sido insuficiente para lograr el principio de la protección, desarrollo integral, transformación de las condiciones y de la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes, especialmente de las niñas y niños sordos, porque lo establecido, no ha dado cumplimiento a los requerimientos de la población sorda, no hay programas que favorezcan su desarrollo, incluida la interacción comunicativa en los primeros años de vida.

### **Leyendo a otros: problematizaciones sobre la infancia Sorda**

Por todo lo anterior, fue necesario aproximarnos a otras miradas conceptuales, académicas y del contexto que se tienen de las niñas y niños sordos en Colombia, las cuales, por medio de ejercicios investigativos, evidencian condiciones reales, sociales, culturales, educativas, y comunicativas, de las niñas y niños sordos, mostrando rutas de problematización para comprender los fenómenos que se tejen alrededor de esta población.

En este orden de ideas, rastreamos investigaciones relacionadas con el desarrollo en la primera infancia, la interacción comunicativa tanto en oyentes como en sordos, la cultura Sorda, el desarrollo comunicativo de niñas y niños sordos, la adquisición de la lengua y el desarrollo del lenguaje. Realizamos una revisión documental de 36 investigaciones que oscilan entre el año 2010 hasta el 2017, tanto a nivel internacional como nacional, y luego de hacer un análisis y verificar su pertinencia, retomamos 13 investigaciones, de las cuales se presentan 8 a nivel internacional y 5 a nivel nacional.

En el contexto internacional, particularmente en Chile se desarrolla en el año 2002 la investigación denominada: “*Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas*”, por Castro. La cual tuvo como fin demostrar cómo las incorporaciones tempranas de los niños sordos a la lengua de señas aportan beneficios para esta población. Para esto se hizo un recorrido por varios antecedentes que describen el proceso de adquisición lingüística en niños Sordos hijos de madres sordas, demostrando así las ventajas a nivel de aprendizaje en términos académicos de los niños Sordos que aprenden la lengua de señas temprana para el aprendizaje, principalmente en el desarrollo social y cognitivo.

En el estado de Toluca, de México, en el año 2012 se realizó la investigación “*La Importancia del Manejo de la Lengua de Señas Mexicana de Parte de las Madres Oyentes, en el Aprendizaje de sus Hijos Sordos*” por Morales, la cual buscaba comparar el rendimiento escolar de los alumnos que sus madres manejan la LSM con el rendimiento escolar de los alumnos que sus madres no la manejan. En el análisis de resultados cualitativo da cuenta de que el manejo de la LSM por parte de las madres oyentes con hijos sordos es determinante en el aprendizaje de estos, porque favorece y agiliza el rendimiento académico de los alumnos y que existe una relación, muy estrecha, entre la aceptación de la discapacidad auditiva, por parte de las madres y su acceso a este tipo de comunicación.

En la Universidad de Castilla-la Mancha, se realizó un estudio “*Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños Sordos con implante coclear: el primer año de experiencia Auditiva*” por Moreno, Cid, Santana y Ramos, en el año 2011, la cual buscaba comprobar en qué medida el desarrollo post-implante coclear se ve afectado por el grado de estimulación temprana recibida, los resultados confirman la gran importancia del entorno, y en particular de la familia, en la rehabilitación del niño implantado.

En Madrid, en el año 2014, se realizó la investigación “*la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje*” por Ramírez; cuyo objetivo era comprender las influencias en el desarrollo del lenguaje oral en ese rango de edad, donde se obtuvo que las estrategias implementadas ayudan a la estimulación y mejoran el lenguaje



oral de los niños y niñas en el aula. Además de la participación de la familia y la escuela fortalece el canal comunicativo entre estos.

La investigación “*Competencia social en niños con sordera profunda*”, realizada en Argentina en el año 2011, por los autores Molina, Ipiña, Reyna, Guzmán, su objetivo fue comparar el desempeño social de niños con sordera profunda asistentes a tres instituciones especializadas de la ciudad de Córdoba y evaluar el acuerdo entre distintos informantes (docentes - alumnos) acerca de la competencia social de los niños. Para esto, utilizaron diferentes instrumentos como Escala Matson para evaluar las habilidades sociales con jóvenes, autoinforme e informe del docente.

En España, se llevó a cabo la investigación “*La comunicación entre diadas sordo-normo oyentes en la edad preescolar*” de 1988 por Clemente y González, donde este trabajo fue un acercamiento al análisis del comportamiento comunicativo del niño sordo preescolar en la interacción con el educador y los compañeros normo-oyentes del centro escolar. La metodología planteada se dio por medio de estudio de caso observando y analizando las interacciones comunicativas del niño sordo con la comunidad educativa, desde contextos naturales a partir del análisis de la información basándose principalmente en las investigaciones de J. Bruner. Para el análisis toman en cuenta los recursos empleados por los interlocutores, las funciones comunicativas que ejercen y los formatos comunicativos que se establecen. Se evidencia que a pesar de que las niñas no hayan adquirido aún un sistema lingüístico (ni oral ni signado), interactúan y se comunican con las personas que configuran su entorno social.

También en el mismo país, se realiza una investigación llamada: “*Problemas en la adquisición de la lengua en niños con hipoacusia de nacimiento*” en el 2017 por Barroso; cuyo propósito era demostrar los problemas que puede presentarse durante la adquisición del lenguaje de una persona con hipoacusia, sustentando que este es un proceso fonético-fonológico y que este es el primer nivel con el que se adquiere la lengua, siendo el mayor problema porque esto acarrea la vía auditiva. La metodología para este trabajo fue crear un perfil lingüístico en los niños con hipoacusia.

A nivel nacional, Vesga y Vesga (2015), realizaron la investigación “*Exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños Sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*” El fin del estudio fue comprender las tensiones que se generan dentro de un salón de clase de niños oyentes en las que comparten con niños sordos, desde un enfoque inclusivo. La metodología empleada fue la implementación de diarios de campo y la observación. En el análisis se evidenció que una de las primeras tensiones planteadas es el desconocimiento por parte de los docentes acerca de la atención educativa a esta población. No conocen las políticas de estado para la atención de la población con discapacidad.

En Popayán, se realizó una investigación denominada “*Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán*” Por Vesga, Lasso y Tobar (2016), cuyo propósito fue comprender las experiencias vividas por los niños y niñas sordos frente al acceso y adquisición tardía de su primera lengua, de una institución educativa pública de Popayán. La investigación fue cualitativa, basada en los principios del método hermenéutico fenomenológico, se utilizaron algunas técnicas de recolección como la observación participante, el análisis documental y la entrevista a profundidad. Los hallazgos más importantes de ésta fueron las transformaciones de vida por las niñas y niños Sordos al adquirir su lengua natural, donde se evidenciaron avances en la interacción social, en la expresión de sus ideas y emociones, en su interés por aprender, en su fortalecimiento de identidad y autoestima, en la generación de oportunidades para la participación, en la posibilidad de ser escuchado, entre otros.

En la ciudad de Bogotá, en el 2011, se ejecutó la investigación “*Comunicación en niños con deficiencia auditiva antes de la etapa escolar*” por Gutiérrez, donde el objetivo principal fue disminuir la diferencia existente entre la edad de ingreso a la etapa escolar de un niño oyente con respecto a la de un niño con deficiencia auditiva, por medio de la enseñanza y apoyo que poseen los padres dentro del hogar, llegando así, a una igualdad en condiciones cognitivas y sociales. Sin embargo, las conclusiones de esta investigación van encaminadas a la viabilidad del mismo proyecto y no de la ejecución del mismo.

En el año 2017, en la misma ciudad, se desarrolló la investigación “*interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños Sordos de 3 a 6 años, en colegios*”

*distritales de Bogotá*” por Arévalo y Lugo. Donde el objetivo principal fue determinar las características de la interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños Sordos de 3 a 6 años, donde se concluyó que estas interacciones se enmarcan bajo un constante modelamiento de las reglas pragmáticas, que armonizan los intercambios comunicativos, donde las intervenciones se dan a través de gestos, permitiendo que el niño sordo responda con más frecuencia a las situaciones desarrolladas.

En el año 2013, en la ciudad de Santiago de Cali se realizó la investigación *“Estrategia de comunicación entre padres e hijos con discapacidad auditiva en la asociación de Sordos del valle (ASORVAL)”* por Lozano, cuyo objetivo fue adelantar un proceso de intervención a través de una estrategia comunicativa para involucrar a la comunidad educativa de la Asociación de Sordos del Valle, ASORVAL, en función del refuerzo de los procesos de comunicación de los padres con sus hijos en situación de discapacidad auditiva. La autora usó diferentes apartados de la herramienta comunicativa Sueña Letras potenciando diferentes áreas, entre ellas la comunicación entre padres e hijos Sordos a través de una multimedia que permitía el aprendizaje de la lengua de señas.

En *“Comunicación y lenguaje: supuestos de profesores de básica primaria”* por Peña, de la Ciudad de Bogotá en el año 2011, investigación cuyo propósito fue profundizar en los contenidos y supuestos que, sobre competencia comunicativa, comunicación y lenguaje –en el marco del quehacer pedagógico– poseen los maestros de educación básica primaria. La investigación se realizó desde un enfoque de investigación cualitativa enmarcado en un paradigma interpretativo, mediante observación participante y grupos de discusión. Entre los resultados de la misma se destaca que, los profesores reconocen la comunicación como cualidad distintiva del hombre gracias a la cual se aprende. Sin embargo, no asocian la calidad de sus propias competencias comunicativas con el desarrollo de los procesos cognitivos de sus estudiantes. Por otro lado, se halló que las competencias comunicativas que más se destacan en las experiencias institucionales o de aula, son: la argumentativa, la textual y la propiamente comunicativa.

Con el panorama expuesto a nivel nacional, se evidenció poca información e investigaciones encaminadas en el proceso de comunicación de las niñas y niños sordos de

su familia oyente. Los acercamientos han sido en el contexto internacional donde los avances en cuanto a la educación y la adquisición de una lengua en los sordos ha sido más notoria.

Estas investigaciones nos hicieron cuestionar acerca de la educación de los sordos a través del tiempo y como los cambios de modelos han incidido en esta población. Las investigaciones reconocen el cambio de un modelo médico a un modelo socio-antropológico, lo que lleva a pensar que esta transición requiere de tiempo para que la atención a la población Sorda esté encaminada desde este nuevo modelo, considerando que este tiene una nueva mirada del -Ser Sordo- que favorece la integridad de la persona participe de una sociedad.

A pesar de esto, es pertinente seguir generando información, investigaciones y debates alrededor de la atención de las niñas y niños sordos en pro de la comunidad Sorda. Además, se resalta la importancia de los “referentes lingüísticos” para las interacciones comunicativas con las niñas y niños Sordos, los cuales tomarán herramientas suficientes para desenvolverse en la sociedad.

Esto nos lleva a resaltar que, durante los primeros cinco años de vida, la niña y niño desarrollan la lengua de manera natural, siempre y cuando estén expuestos a un input lingüístico de manera recurrente y eficiente, porque de no ser así es probable que su fluidez y apropiación muestran retrasos considerables que le van afectar su participación, evolución y maduración desde otros aspectos del desarrollo.

En este orden de ideas, es importante describir cómo se establece la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües que asisten a los centros de Buen Comienzo, agentes educativos y sus compañeros/as oyentes, logrando evidenciar cómo se mantienen las interacciones sociales.

## **Pregunta de investigación**

¿De qué manera se da la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües con sus compañeros/as y agentes educativos del Programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Describir la interacción comunicativa de niñas y niños sordos semilingües, con sus compañeros/as y agentes educativas del programa Buen comienzo de la ciudad de Medellín.

### **Objetivos específicos**

- Identificar la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos con sus agentes educativos.
- Identificar la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos con sus compañeros/as.

### **Justificación**

Las interacciones comunicativas de las niñas y niños sordos en los primeros años de vida dependen en gran medida de la apropiación de una lengua, a través de las posibilidades que el medio familiar, social y educativo les brinda, beneficiando así mismo el aprendizaje. En este sentido, se consideró relevante analizar cómo se desarrollaba la interacción comunicativa cuando no había adquisición de una lengua en la primera infancia en algunas niñas y niños sordos, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de una lengua en estos primeros años de vida, convirtiéndose en un aspecto fundamental para el proceso de aprendizaje y socialización de una persona.

Esta investigación surgió a partir de las experiencias con estudiantes Sordos, donde se evidenciaron interacciones comunicativas poco fluidas, mostrando dificultades en la recepción de la información, de la adquisición de conocimientos, de las relaciones limitadas con otras personas, a diferencia de los estudiantes que han adquirido una lengua desde temprana edad. Por esta razón, se indagó acerca de la primera infancia Sorda, para conocer qué pasaba durante esta etapa, donde las niñas y niños están transitando a la etapa escolar sin una lengua. Por otro lado, se buscaba seguir generando información, investigaciones y debates alrededor de la atención de las niñas y niños Sordos que permitan reflexiones y acciones en pro de la comunidad Sorda.

Desde el contexto político, se evidenció que en Colombia existen normativas que velan por el reconocimiento de la comunidad Sorda, en diferentes ámbitos, pero son pocas las acciones que se han tenido desde la primera infancia. La ciudad de Medellín, no cuenta con programas de primera infancia que aporten a la adquisición temprana de una lengua en las niñas y niños sordos, de familias oyentes; por lo tanto, fue necesario evidenciar por medio de un ejercicio juicioso y riguroso de investigación, la distancia entre lo planteado y lo que acontece en la realidad local.

Los aportes académicos realizados desde los programas de educación especial han mostrado un cambio a lo largo de la historia, pues se ha pasado del diagnóstico y el tratamiento del órgano afectado a reconocer su realidad, a el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, mostrando mayor interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje y expresando nuevas formas de comprender la realidad en la educación especial. En estos aportes académicos es evidente la preocupación o el interés por la comunidad Sorda, las investigaciones se basan principalmente en el reconocimiento de ellos como comunidad que comparte una lengua propia, la importancia de la educación bilingüe y estudios lingüísticos sobre la lengua de señas; sin embargo, hay ausencia de estudios con relación a la primera infancia y la adquisición de su lengua natural, en este orden de ideas, esta investigación aportó comprensiones conceptuales sobre la interacción comunicativa de las niñas y los niños sordos con sus maestras y sus compañeros.

La importancia de esta investigación radicó en la comprensión de la interacción comunicativa de niños y niñas sordos, en particular aquellos que asisten al programa Buen Comienzo y al tiempo poder brindar aportes que les permitan mejorar prácticas incluyentes. Es de resaltar que desde la coordinación del programa se brindó total apertura para la realización de la investigación, reconociendo la importancia de conocer las formas de atención a las niñas y niños sordos, pues fueron conscientes que sus maestras no cuentan con los conocimientos para cumplir los objetivos del programa con dicha población.

Desde el contexto social y cultural hay un déficit en el reconocimiento de la condición de la persona Sorda, y en especial de su cultura, por lo cual los sordos que sólo están en contexto con oyentes, tienen pocas posibilidades de conocer y adquirir la Lengua de Señas y la cultura Sorda, tuvimos la posibilidad de mostrar que hay otras alternativas distintas a la que se inscribe dentro de la idea de “curar, rehabilitar, normalizar”, desde una idea principalmente médica.

Así pues, este proyecto aportó a la visibilización de las necesidades o particularidades que se deben abordar desde el Programa Buen Comienzo, para que cumplan su promesa de ser una institución inclusiva. Al tiempo que se instala la pregunta sobre las deudas que tiene esta ciudad en generar programas y servicios que correspondan con las necesidades de la comunidad, especialmente la de las niñas y niños sordos.

Este trabajo es realizado por educadores especiales reconociendo la problemática actual del acceso a la lengua de niñas y niños sordos durante la primera infancia, este asunto nos crea múltiples preguntas sobre el proceso educativo de los sordos, pues el no acceso a una lengua podría acarrear un no óptimo desarrollo en las diferentes dimensiones (cognitivo, social, afectivo, comunicativo y motor). Pero teniendo en cuenta las diferentes formas que tiene el ser humano para comunicarse, decidimos observar y entender que soluciones comunicativas tienen los niños sordos semilingües durante la primera infancia y como su entorno y los actores de este, participan o responden en este proceso comunicativo.

## **Marco Conceptual**

### **Ser un niño sordo, reconocer una identidad**

A lo largo de la historia, la infancia ha pasado por diversas significaciones sociales y transformaciones conceptuales. Estas modificaciones se dan de acuerdo a aspectos culturales, económicos y sociales propios de cada región, pues no es la misma infancia que se desarrolla en Europa, Asia, África a la que se desarrolla en Latinoamérica, incluso en un territorio con una extensión más pequeña se encuentran diferencias en las formas de asumir, ser, vivir, socializar, por esto se habla de infancias y no de una sola infancia.

Es importante hacer la aclaración sobre lo que es ser niño y lo que significa la infancia: “distinguimos así niño de infancia: el niño es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social a la cual denominamos infancia” (Calarco, 2006, p.2). Durante la edad media según algunas investigaciones los niños y niñas eran considerados “adultos en miniatura”, sin un estatus propio, sino como simple posesión de un adulto, llegándose a una notable ausencia de sentimiento especial por esta población, se puede incluso hablar de una marginación y una invisibilización de la infancia.

La concepción de “adulto en miniatura” hace difícil notar la frontera que existía entre ser adulto o niño, pues no había diferencias en la vestimenta, el trato o las actividades que podían realizar de acuerdo a su edad. En el momento en que se veían ciertas habilidades adquiridas, eran llevados a ejecutar trabajos como cualquier otro adulto, esto y la falta de cuidados durante los primeros años de los niños y las niñas llevó a una alta tasa de mortalidad. Con el paso del tiempo, desde la modernidad, el niño es considerado como:

Un ser inocente, frágil e indefenso que por lo tanto debe ser protegido. Por eso se lo cuida y se lo educa. Surgirá la escuela y a través de ella la educación del ciudadano y por lo tanto la institución de un nuevo tiempo para los niños, un tiempo socialmente construido que tendrá como principal atributo su carácter lineal, evolutivo y predecible (Calarco, 2006, p.4).



El reconocimiento de la infancia se da a partir de la consideración que el niño es alguien diferente al adulto, se comienza a hablar de la construcción de la familia y el amor filial. Esta nueva representación social de la infancia llevó al adulto a tomar un estatus sobre el niño o niña, sobre sus cuidados y lo que podría o no ser mejor para ello, considerándolos como seres incapaces de tomar sus propias decisiones, por lo tanto, se genera una hegemonía por parte del adulto, concibiendo el máximo poder sobre el niño o niña, formando relaciones verticales entre ambos.

Dejemos de lado las representaciones de infancia, y hablaremos a partir de ahora de “Ser sordo”, realidad de muchos niños y niñas. Podríamos considerar la sordera desde un plano audiológico, focalizándonos en lo que le falta, en el déficit o en el tipo de dispositivos tecnológicos para compensar la pérdida auditiva; o bien, podríamos referirnos a la limitación funcional de la cual se originarán otras dificultades en el desarrollo del lenguaje (Domínguez, A. y Alonso, P, 2004, p. 22). Reconocemos en cambio, al niño Sordo como parte de una comunidad lingüística y cultural, que, al poseer una lengua propia y diferenciada de la mayoría oyente, construye unas formas particulares de habitar y entender el mundo.

Esta visión sociocultural implica comprender a las personas Sordas no desde una mirada de la ausencia o déficit auditivo, sino desde el reconocimiento del desarrollo de una lengua, la unión y la consolidación de prácticas alrededor de la misma. Minguet y Moreno citados por Domínguez y Alonso señalan:

Habría una tercera “dimensión sociocultural” desde la cual lo importante sería rescatar que muchas personas sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que además comparten con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por “la igualdad en la diversidad” (2004, p. 22 - 23).

Cuando los adultos significativos (padres de familia y agentes educativos) reconocen que los niños y niñas sordos poseen una identidad que se construye de manera

diferente, que se interpreta el mundo a partir de otras experiencias, las acciones y prácticas irán de la mano del respeto y reconocimiento de esta identidad (Domínguez, A. y Alonso, P; 2004, p. 24). Aceptadas éstas diferencias, se comprenderá que “la existencia de un código temprano de comunicación facilitará un mayor nivel de información, favorecerá el control interno de la propia conducta y permitirá un control externo correcto a través de interacciones adecuadas”. (Villalba, P, 1996 p. 3).

El desarrollo emocional, cognitivo, el desarrollo del pensamiento entre otros, deben darse espontáneamente, es decir, en la interacción cotidiana con referentes adultos, entre pares, no obstante, la carencia de un lenguaje, expone a los niños y niñas sordos a dificultades para desempeñarse en actividades complejas, abstractas y metafóricas (Sánchez, C. 2011); ahora bien, refieren Skliar y Manssone que:

Los Sordos desarrollan la lengua de señas debido a que es su lengua natural, es decir, que la adquieren sin enseñanza sistemática como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno. Por lo tanto, constituye su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y "decir" sobre el mundo. Al ser estas lenguas viso gestuales es la modalidad para la que el sordo esté plenamente habilitado, ya que es sordo y no oye la lengua hablada. A través de esta lengua el sordo pone en funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano (1995, p.10).

De acuerdo con Sánchez, C., el panorama no mejora, dependiendo de los casos, porque evitaremos generalizar, si la familia oyente de un niño sordo, dilata decisiones o deviene entre la búsqueda de múltiples opciones y alternativas para recuperar la audición, a través de dispositivos tecnológicos infructuosos:

Desde el momento en que se diagnostica la sordera (generalmente en el transcurso de los primeros años de vida) hasta que entran a una institución donde haya usuarios de la lengua de señas (generalmente entre los 2 y los 7 años) los niños sordos hijos de oyentes no disponen de una lengua natural que puedan adquirir espontáneamente, por lo que no reciben un mínimo de información, y se encuentran imposibilitados

para poner en marcha normalmente el mecanismo del lenguaje, tal como sucede con todos los niños oyentes de cualquier lugar del mundo y pertenecientes a cualquier cultura.” (2010, p.3).

Para cerrar esta sección, diríamos que los discursos hegemónicos seguirán influyendo en el reconocimiento que hacemos del otro, además, a partir de nuestras propias creencias, valores, costumbres, cultura, buscaremos soluciones o curas a lo que no necesita curarse, sino comprenderse.

### **Desarrollo de la comunicación en la infancia sorda**

Para comunicarnos, es indispensable la interacción con las demás personas, con las cuales compartimos un sistema de códigos que nos permite tener intercambios intencionados de información, sentimientos, pensamientos, conocimientos, entre otros. De este modo, la comunicación necesita de un otro y de una lengua, permitiendo una interacción comunicativa.

Podemos hablar de comunicación, porque ha habido una intención manifiesta por parte de una persona de producir un gesto visible para que, a partir de ese gesto, pueda usted inferir los contenidos que dicha persona pretende transmitirle [...] se puede obtener información de muchas fuentes (de señales producidas intencionalmente y de la observación de las cosas), pero sólo cuando aquella se ofrece de manera voluntaria es legítimo hablar de comunicación (Escandell, 2005, p.19).

Cuando pensamos en la comunicación, estamos en la obligación de remitirnos a una cultura, a una construcción colectiva, en la que somos comprendidos y comprendemos a otros miembros, Castañeda, afirma que:

La cultura de un pueblo no está solamente constituida por tradiciones, ritos, costumbres, o producciones materiales, sino que ella es un conjunto de supuestos que están en la base de toda interacción. Es también un conjunto de conocimientos, de valores y actitudes compartidas, nos permite comportarnos de manera apropiada

en función de reglas sociales, lingüísticas, que se imponen en una situación dada y en la cual uno es llevado a participar (2003, p.76).

Por otra parte, el concepto de comunicación desde la dimensión sociocultural es descrita por Navarro y Cortés como, “un proceso que relaciona a dos o más sujetos, permitiendo la producción en común de sentido, de acuerdo a reglas convencionales en un contexto socio- cultural determinado, en que se constituye en una práctica de significación” (1984, p.101); en este sentido, se puede entender la comunicación como una realidad construida y compartida por varias personas, la cual permite la interacción entre ellas mismas y con el ambiente; lo social hace una contribución importante a lo individual, es por esto que nuevamente plantean:

La comunicación y cultura guardan entre sí una estrecha vinculación, el contenido de toda comunicación no puede ser otro que una forma particular de ver y entender algo, es decir, un elemento o unidad de la cultura, pero al mismo tiempo, los hombres en el intercambio de mensajes son capaces de producir sentido inédito y original. La comunicación, así, expresa y dinamiza a la cultura al mismo tiempo (1984, p.106).

Así, la comunicación no es solo la trasmisión y recepción de información, sino que se requiere de un contexto, de otros y de interacciones comunicativas mediadas por una lengua o código, y por aspectos que son configurados y compartidos en una comunidad que permiten la comprensión de lo que es comunicado.

Según Sachs, el desarrollo del lenguaje implica unas disposiciones biológicas, unos procesos de maduración, un desarrollo sociocognitivo, pero por si solos no generan un desarrollo progresivo, secuencial o gramatical correcto de cualquier sistema, todo niño necesita estar en contacto con el otro que habla ese idioma. Este proceso requiere de tiempo y de interacción. Desde el principio los niños pequeños responden de forma natural a través de balbuceos, llanto y risas a los actos comunicativos que se van dando con sus cuidadores, en algunas ocasiones por sobrevivencia; en todo caso el adulto es quien les da sentido a dichas respuestas, las interpreta e influye continuamente para establecer interacciones comunicativas con el niño. (2010 p.40).

Para el caso concreto de este estudio, “La falta de audición aísla al niño y le dificulta la comunicación y la comprensión de la emocionalidad antes aludida. Obstaculiza, asimismo, la imitación de sonidos y el aprendizaje espontáneo del lenguaje oral” (Villalba y Fernández, 1996, p. 28); si el interés está puesto en que esos niños sordos adquieran una competencia comunicativa, es decir, aprendan a emplear el lenguaje en diferentes contextos, con diferentes interlocutores, (Becker- Brayant J, 2010, p.203), el aprendizaje de una lengua desde los primeros años posibilitará este desarrollo comunicativo; de lo contrario, “No ha de extrañar, por tanto, que el niño deficiente auditivo se muestre inseguro, inflexible, egocéntrico, susceptible, falto de control sobre sí mismo e impulsivo”. (Villalba y Fernández, 1996, p.29)

Un niño sordo podrá percibir cambios en el rostro de su interlocutor, podrá hacer espejo de esas expresiones faciales en situaciones que le sean similares, pero sin un código lingüístico estructurado, le aislará e incluso no comprenderá la información que subyace a esas diferentes expresiones. No es la incapacidad de hablar la barrera comunicativa para las niñas y niños sordos, “la capacidad del lenguaje está intacta, pero la inaccesibilidad a la entrada auditiva hace que la adquisición del lenguaje oral sea difícil; sin embargo, aquellos que aprenden un lenguaje manual son capaces de comunicarse con un lenguaje complejo y sofisticado”. (Berko, 2010. p.7).

Aclaremos que no es intención del grupo de investigadores, describir las fases del desarrollo del lenguaje, sino identificar los momentos, factores o situaciones cruciales que facilitan u obstaculizan que este desarrollo se dé de forma natural y permita a los niños y niñas trascender a niveles cognitivos superiores, dado que,

Al llegar a la edad escolar, las palabras de los niños se van haciendo cada vez más complejas interconectadas, y los niños también obtienen un nuevo tipo de conocimiento: la conciencia metalingüística. Esta nueva capacidad hace que sea posible que puedan pensar sobre su idioma, comprender que son las palabras e, incluso, definirlas. (Berko, 2010, p. 4).

Para lograr capacidades intelectuales superiores, establecer vínculos, generar interacciones comunicativas con otros, todos necesitamos tener una lengua natural, sea auditivo oral o visogestual. Berko apunta que “lo que pueden decir los niños está estrechamente relacionado con su nivel de desarrollo cognitivo y social”. (2010, p.4). Todo niño tiene la capacidad de desarrollar su pensamiento, mejorar su inteligencia; sin embargo, cuando no se estimula a través de una lengua natural, ninguna de estas cosas se da naturalmente, ni su pensamiento será complejo “Las funciones que cumplen todas las lenguas naturales son de una importancia superlativa para todos los seres humanos, porque ellas permiten una comunicación irrestricta entre sus usuarios, y contribuyen de manera decisiva al desarrollo del pensamiento” (Sánchez, C, 2010, p.1).

La competencia comunicativa que vamos adquiriendo desde niños, nos permiten ampliar los enunciados, expresar de diferentes maneras, combinar las formas de decir algo en una misma interacción, mientras más hablemos, tal vez tengamos que hablar de otras cosas. (Berko, 2010, p.23) Y aunque parezca redundante, reiteramos que el aprendizaje de una lengua requiere vivir en una sociedad, estando juntos posibilitamos este desarrollo comunicativo, se crean nuevas conexiones, establecemos vínculos con otros y comprendemos el mundo.

### **Interacciones comunicativas entre niños, niñas y agentes educativas**

De acuerdo con Becker, todo niño está rodeado de adultos significativos, ya sea en su contexto educativo o familiar. Cada persona le brinda al niño herramientas para aprender una lengua y adquirir una competencia comunicativa que le permite pertenecer a una cultura o identificarse con ella, (2010)

La adquisición de la competencia comunicativa es difícil, pero los niños reciben cierta ayuda. Las familias y los colegios pueden contribuir al proceso de adquisición de diversas maneras. Además, los conocimientos de los niños y sus esfuerzos por aprender sobre la comunicación también facilitan su desarrollo comunicativo (Becker - Brayant, 2010, p.218).

Desde esta perspectiva, las niñas y niños sordos requieren de interacciones comunicativas con la familia, cuidadores, amigos y agentes educativas; para que se generen, es preciso compartir una lengua, que a la vez permita la transmisión de una cultura y contribuya a la formación de una identidad; sin lugar a dudas, las niñas y los niños requieren de -otros- que sirven como referentes de aprendizaje, especialmente adultos que ya han interiorizado la cultura. En los escenarios escolares son las maestras quienes cumplen este rol, cada una de sus acciones tienen una intencionalidad que es asimilada de forma consciente o inconsciente por el niño o la niña. En el caso de Buen Comienzo, las agentes educativas (maestras) son las que tienen ese rol protagónico:

Son las que vinculan e incluyen a niños y niñas en la cultura, [...] y se convierten en acompañantes en la construcción de los proyectos de vida y en mediadores que favorecen la constitución de la identidad; que se dejan sorprender por lo que los niños y las niñas, piensan, sienten y hacen” (SEM, 2012, p.129).

Un agente educativo se convierte en promotor del desarrollo, por medio de la generación de espacios educativos significativos y el acompañamiento intencionado, partiendo del conocimiento de las capacidades de los niños y niñas; acompañando activamente el desarrollo de sus habilidades sociales, emocionales, cognitivas, motoras y comunicativas; a su vez las agentes educativas se convierten en referentes lingüísticos, porque estas

Permiten mediante la interacción, que los niños adquieran habilidades comunicativas que los harán competentes para los diferentes roles que desempeñarán en la vida cotidiana y dependerá su éxito de las herramientas o competencias que les transfieran los adultos sino son las correctas, se encontrarán niños con dificultades para interactuar en contextos sociales con otros pares simétricos y asimétricos. (Arévalo y Lugo, 2017, p. 4).

Es así, que se resalta la importancia del papel que juega el agente educativo en la educación de las niñas y los niños durante la primera infancia, incluidos aquellos sordos, pues se debe propiciar ambientes estimulantes e inclusivos, fomentando un entorno comunicativo, explicativo, de participación y juego.

Por otro lado, las interacciones entre niños y niñas oyentes y sordos, pueden asemejarse en sus conductas, todo depende del menor o mayor grado de competencia lingüística que ambos niños posean. “Los niños sordos con mayor competencia lingüística se asemejan en su desarrollo socioafectivo y en su comportamiento a los niños oyentes.” (Villalba, 1996, p.30).

Cuando los niños y niñas sordos han recibido una variedad de experiencias de comunicación por parte de las familias y maestros, les ayudan a comunicarse con eficiencia, (Becker- Brayant, 2010, p. 224); sin embargo, existen otras condiciones en las que

El niño Sordo se encuentra incómodo por las dificultades de comunicación que encuentra. Con frecuencia, incluso, percibe que no le entienden o que él no atina a comprender lo que la otra persona le dice. Observa reacciones de incomodidad y percibe, a veces, que el diálogo se reduce o queda comprometido para futuras ocasiones (Villalba, P, 1996, p.30).

En situación similar se encuentran sus pares oyentes “porque no saben cómo comunicarse con ello [...] desconocen los efectos de la sordera y mantienen mitos y estereotipos acerca de sus compañeros sordos.” (Villalba, P, 1996, p.3). Por otro lado, no es raro que, algunas conductas de los niños y niñas sordos puedan ser de inseguridad, inmadurez o de egocentrismo, pero son conductas ocasionadas por la falta de comprensión del significado de lo que quiso decir el otro, “no es algo intrínseco a la sordera. Es consecuencia de la falta de información y del aislamiento que padece el niño sordo y de la inconsistencia de la conducta de los adultos” (Villalba, P, 1996, p. 3).

La socialización de las niñas y niños en la primera infancia, está permeada de una serie de interacciones con objetos, con el medio y con niños de su misma edad; con estos últimos, sus iguales, las interacciones pueden ser horizontales, verticales, fragmentadas, de complicidad o con altibajos; todo esto condicionado según los intereses y actividades que estén realizando, donde se ponen en juego los aspectos individuales, colectivos y del contexto, así lo refieren Krauth y BOLLASINA, “Al principio ellos interactúan esporádicamente con otros niños a quienes suele tratar como si fueran objetos, reaccionan



frente a ellos por interferir en sus actividades; y se generan peleas por posesiones” (2007, p. 7).

En ocasiones, el niño Sordo se vale de un conjunto de expresiones para hacer saber su necesidad, pero ¿cómo va comprender las expresiones que acompañan la intención comunicativa del otro? ¿qué significado le va a dar a esa otra expresión? (Sachs, 2010. p.55), aunque sus pares oyentes buscan su atención al cogerlos, tocarlos o señalarlos, darle significado a ese toque, interpretar correctamente la intención, no se resuelve respondiendo con una mirada, una sonrisa o un gesto de desaprobación.

## **Metodología**

Esta investigación se inscribió desde la perspectiva cualitativa, porque permitió comprender e interpretar los diferentes datos, contextos y observaciones en los cuales se desarrolló el proyecto. De acuerdo a Baptista, Fernández y Hernández se define como:

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. (2010, p. 364).

Con el propósito de responder a los objetivos planteados en la investigación se propuso un diseño de estudio de caso.

Como enfoque metodológico, la intención es dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hechos, focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio (Jiménez y Comet, 2016, p.9).

Esta investigación se inscribió en un estudio de caso colectivo, porque permitió “estudiar conjuntamente un determinado número de casos, con poco o nulo interés en un caso particular, con la intención de indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general” (Galeano, M., 2018, p.89). De esta manera, este estudio de caso se realizó con el programa Buen Comienzo, donde se seleccionaron 3 centros infantiles; Senderos de amor y paz (San Cristóbal), Pasitos al futuro (Guayabal) y La Divisa (San Javier), estos centros pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Los criterios de

selección de la población infantil fueron: niños y niñas con diagnóstico de discapacidad auditiva; usuarios o no de dispositivos auditivos como implante coclear o audífonos; que tuvieran entre 3 y 4 años; que estuvieran en el centro infantil durante 2 años consecutivos

Después de consultar la base de datos de caracterización de los niños y las niñas otorgada por el programa Buen Comienzo, encontramos que atienden a niñas y niños con discapacidad auditiva entre 1 y 5 años de edad, centros que comparten características como: ubicados en zonas periféricas de la ciudad donde persisten problemas de inseguridad, familias con bajos niveles académicos, reducidos ingresos económicos, trabajos inestables, desempleo y desnutrición.

Al ser un estudio de caso colectivo, nos permitió acercarnos y tener una relación directa con las niñas y niños sordos, sus compañeros y las agentes educativas, actores que hacen parte del Programa Buen Comienzo, comprendiendo las dinámicas que se presentaron en los centros infantiles, lo cual nos dispuso y nos implicó “recoger una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador)” (Murillo y Mateo, 2010, p. 3). Desde este lugar se reconoce que las voces e interpretaciones de las investigadoras e investigador tienen un lugar importante y se tejen con las de quienes participan.

<b>Características</b>	<b>Daniela</b>	<b>Brayan</b>	<b>Matías</b>
Género	Mujer	Hombre	Hombre
Edad	4	4	3
Diagnóstico	Hipoacusia Bilateral	Hipoacusia neurosensorial otras especificaciones	Sordo Profundo

Audífono	Si tiene	No tiene	Si tiene
Implante coclear	Si tiene	No tiene	Si tiene
Grado escolar	Pre- jardín	Pre- jardín	Pre-jardín
Oralización	Está en Proceso	No tiene	Está en proceso
Comunicación	Señas caseras y balbuceo	Señas caseras	Señas caseras y oralización
Lengua de señas	No tiene	No tiene	No tiene
Nivel de estudios de la docente	Licenciada en pedagogía infantil	Normalista superior	Licenciada en pedagogía infantil
Año de experiencia de la docente con población Sorda	No tiene	No tiene	No tiene
La docente usa lengua de señas	No	Algunas veces	No
Asistencia escolar	4 días a la semana	De lunes a viernes	4 días de la semana
Número de compañeros oyentes en el aula	24	24	49

Tabla 1 Caracterización de los participantes

### Técnicas e Instrumentos

Con el propósito de responder y lograr los objetivos planteados, nos propusimos implementar técnicas e instrumentos en diálogo con el método de investigación. Se

pretendió describir las interacciones comunicativas de las niñas y niños sordos con sus compañeros/as y las agentes educativas, para esto, se caracterizaron tres centros infantiles del programa Buen Comienzo en los que están las niñas y niños sordos, a través de la técnica de la entrevista; que como lo menciona Alonso:

Es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (Alonso, citado por Ileana Vargas 2007, p. 228)

Para la recolección de la información de la entrevista se implementó el instrumento de entrevista semiestructurada, porque “son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original” (Díaz, Torruco, Mateo, Varela; 2013, p.163). De este modo, se permite a través de estas entrevistas, un entendimiento de lo que abarcan los tres centros infantiles como lo son: dinámicas, prácticas estructuras, entre otras.

En búsqueda de identificar la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos con sus agentes educativos e identificar la interacción comunicativa de las niñas y niños sordos con sus compañeros/as, se propuso la técnica de observación participante.

La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva. (Rodríguez, Gil y García, citado por Rekalde, Vizcarra, Macazaga, 2014)

Para el análisis se construyó una tabla en Excel donde se condensó toda la información recolectada de los diarios de campo, la revisión documental, las encuestas y

relatorias. Extrayendo unidades de sentido relevantes, asignándoles un código (palabra clave) que diera significado a la situación, construcción de memos analíticos y posteriormente la sustentación teórica, teniendo en cuenta las categorías principales y dando paso a categorías emergentes. Por medio del registro de esta información dimos cuenta de las interacciones comunicativas no solo desde lo observado sino desde lo narrado y expresado por las agentes educativas y los compañeros de las niñas y niños sordos.

Las técnicas de recolección de información estuvieron guiadas según las dimensiones y observables que surgen de la categoría conceptual “Comunicación”, adelante se expresan:

Concepto	Dimensión	Observables	Fuentes	Preguntas
Comunicación	Interacciones comunicativas	Intención comunicativa	Niñas y niños sordos. Compañeros/a  Agentes educativos ---- Observación participante  Encuesta	¿Cómo se comunica la niña o niño Sordo con sus compañeros/as y la agente educativa?  ¿Cómo se comunican los compañeros/as y la agente educativa con la niña o niño Sordo?  ¿Hay relación entre lo que solicita la niña y niño Sordo y la respuesta de sus compañeros/as y de la agente educativa?  ¿Cómo reacciona la niña y niño Sordo ante las instrucciones de sus compañeros/as y de la agente educativa?
		Comunicación Gestual	Niñas y niños sordos  Compañeros/as  Agentes educativos ----- Observación Participante	¿Qué gestos usan los compañeros/as y la agente educativa para comunicarse con la niña y niño sordo?  ¿Qué gestos usan las niñas o niños sordos para comunicarse con sus compañeros/as y las agentes educativas?

		Codificación y descodificación de mensajes (comprensión)	Niñas y niños sordos Compañeros/as Agentes educativas ----- Observación Participante  Encuesta	¿Cuáles son los códigos que usan los compañeros/as y las agentes para transmitir un mensaje a la niña o niño Sordo?  ¿Cuáles son los códigos que usan las niñas y niños sordos para transmitir un mensaje a sus compañeros/as y a las agentes?  ¿De qué manera los compañeros, las agentes y niños sordos entablan conversaciones fluidas?
		Herramientas para facilitar la comunicación	Niñas y niños sordos Compañeros/as  Agentes educativas ----- Observación participante  Encuesta	¿Qué objetos o herramientas usan las agentes educativas y los compañeros/as para facilitar la comprensión en la comunicación?  ¿Qué objetos o herramientas usa la niña y el niño sordo para comunicarse?

Tabla 2 Categorías conceptuales

### Plan de análisis

Para la elaboración del análisis se partió de un estudio de caso realizado con tres niños que asisten a centros infantiles del programa Buen Comienzo. Para la recolección de información uno de los instrumentos utilizados fue el diario de campo, en el que se describió minuciosamente lo observado durante las visitas realizadas a los centros de Buen Comienzo, como se daban las situaciones cotidianas, las interacciones comunicativas, las prácticas pedagógicas y demás situaciones que aportaron al análisis de lo que se buscaba comprender, también se usaron las encuestas, relatoría y revisión documental.

De cada instrumento se sacaron fragmentos relevantes a los que llamamos unidad de sentido, los cuales categorizamos y registramos en una matriz de análisis elaborada en Excel, donde a cada una se le asignó un código que definiera la situación, de manera que si se relacionaban unos con otros por medio de un código los agrupamos para formar categorías conceptuales. En este sentido, la matriz de análisis constó de tres partes, unidad de sentido, referente conceptual y memo analítico, donde se buscaba que cada unidad de sentido estuviera relacionada con un referente conceptual y así mismo que esta tuviera un análisis de la situación que fue ubicado en el memo analítico, donde se contrastó lo escrito en la unidad de sentido con el referente conceptual, con el fin de organizar la información recolectada para un análisis estructurado y detallado. Los conceptos trabajados para el análisis fueron: *Diagnóstico, comunicación pre lingüística, comunicación oral, señas, comunicación imperativa, interacción comunicativa, imitación, conducta agresiva, egocentrismo, juego*. Cada uno de estos fueron descrito con vivencias registradas de los centros infantiles, lo que nos permitió describir detalladamente aquellos elementos o situaciones que fueron observados, vivenciados y puestos en un contexto determinado.

### **Análisis**

Este análisis se centró en múltiples aspectos comportamentales o situaciones observadas y descritas en los tres centros infantiles del programa Buen Comienzo que fueron partícipes de la investigación, en relación a las interacciones comunicativas que se evidenciaron entre la agente educativa- niño sordo y viceversa, los niños sordos con sus compañeros y los compañeros con ellos. Estos hallazgos se analizaron a la luz de diferentes autores, corroborando o poniendo en contraposición lo sucedido en esas interacciones, las cuales fueron diferentes con cada actor y en cada contexto surgió de manera particular. La organización del análisis está compuesta de las unidades de sentido (lo evidenciado), de referentes teóricos y de un diálogo que permitió entender lo sucedido.

## Enterarse de la Sordera

En esta sección, describiremos las representaciones que circulan en las familias y agentes educativas acerca de la sordera desde el plano audiológico, donde aparece reiteradamente el diagnóstico, el uso de dispositivos auditivos y las terapias como principales alternativas; sin embargo nosotros hacemos un análisis ubicados desde el enfoque sociocultural, pretendiendo resaltar las particularidades y el reconocimiento de la diversidad de las niñas y niños sordos, desde la posibilidad y no desde el déficit.

La sordera es reconocida cuando el diagnóstico médico lo afirma, de ahí que algunas agentes educativas dependan y argumentan desde dicho diagnóstico médico cuando dan cuenta de sus prácticas educativas. Además, ciertas entidades externas les brindan instrucciones orientadas a contribuir en el proceso de adquisición de una lengua, en especial, la lengua mayoritaria, la oral. Por ejemplo, algunas de las recomendaciones giran en torno a el uso de medios tecnológicos como el implante coclear, para mejorar el residuo auditivo. En los centros infantiles donde se realizó la investigación, participaron, tres niños: Daniela<sup>4</sup> y Mateo usuarios de implante coclear desde el 2018 y Brayan. Como referíamos antes, las recomendaciones dadas por parte médica han sido iniciar un proceso de oralización, "*Mateo es un niño de 2 años de edad, es Sordo profundo, posee un implante coclear*" (*Registro diario de campo*). [sic]<sup>5</sup>

De estas situaciones, inferimos que, en algunos casos, los padres se muestran ansiosos por encontrar una solución y orientados por profesionales de la salud, eligen la lengua oral para sus hijos. Aunque el pronóstico sea reservado, la esperanza de recuperar la audición le da sentido a toda decisión que se tome para tal fin. Por consiguiente, desde el momento en que se diagnostica la sordera, inician con los procesos de oralización que implican, en muchos casos, intervenciones quirúrgicas para instalar un implante coclear que

---

<sup>4</sup>Los nombres de los niños, niñas y agentes educativas que participaron de la investigación fueron cambiados para garantizar la confidencialidad de los datos de las personas.

<sup>5</sup> La palabra **sic** hace referencia a que la frase que la precede es literal o textual. Aplicaré de aquí en adelante para lo que se diga textual de los participantes de la investigación.



promete aumentar la escucha del órgano afectado y el acompañamiento de terapias del lenguaje.

Sin embargo, un niño con implante coclear permanece con discapacidad auditiva, a pesar de llevar el implante, y es Sordo tan pronto como el implante falle, “¿Qué tan grande es la discapacidad auditiva, y de qué manera hace posible la adquisición del lenguaje?, no es predecible en cada caso individual, porque no conocemos todos los factores que influyen la adquisición del lenguaje en niños” (Szagun, 2006, p. 15).

En uno de los centros infantiles nos encontramos a Brayan, el niño sordo que no asiste a terapias del lenguaje ni tampoco tiene acceso a lengua de señas. *"Brayan es un niño diagnosticado con hipoacusia neurosensorial sin otras especificaciones, no utiliza audífonos y no tiene implante coclear, tampoco es usuario de la Lengua de Señas"* (Registro diario de campo). Por decisión médica, no es candidato al implante coclear, sin embargo, no ha iniciado un proceso de adaptación de audífonos, ni a la oralización, ni tampoco al acceso a la lengua de señas, situación que lo pone en desventaja para adquirir otros aprendizajes, hacer parte de una cultura y lo limitará más adelante en la interacción comunicativa con las demás personas. Sin embargo, se observó, que el niño realiza actividades e instrucciones por modelación e imitaciones.

Se identificó que el diagnóstico clínico, es relevante como antecedente para los padres y para las agentes educativas, para así tener en cuenta las necesidades del niño y dar el siguiente paso que es el acceso a una lengua, lo que implica tener en cuenta y escoger entre las alternativas de comunicación que sea más viable. Ahora bien, lo anterior se encontró importante para los adultos, pero para los niños sordos y sus compañeros no se encuentra interés o preguntas por ese diagnóstico, porque sus interacciones van más allá de una descripción o categoría en la que estén nombrados, en esa interacción entre un niño sordo y uno oyente, se va comprendiendo cómo actuar, qué hacer frente a la ausencia de voz y buscan otras alternativas de comunicación que permitan un diálogo.

### **Intenciones Comunicativas**

Las intenciones comunicativas son el objetivo de cuando hablamos, para que esta intención obtenga una respuesta necesitamos primero saber cómo expresarlo. Existen

muchas posibilidades de poder comunicar, ya sea el cuerpo, los brazos, los signos, los gestos y hasta los números, una sonrisa, una mirada e incluso el balbuceo son indicaciones de las primeras intenciones comunicativas como seres humanos.

### **Antes de la palabra (sonrisa, mirada, balbuceo).**

Los gestos están reflejados en el rostro y apoyados por las manos y otras partes del cuerpo logran hacer que un mensaje simple sea comprendido. En muchas ocasiones las agentes educativas que acompañan a los niños sordos usan los gestos para dar instrucciones y facilitar la comprensión, *"La profesora busca a Brayan quien aún continúa concentrado en sus manos, tocando el suelo. Ella lo toca por el hombro, con gestos le pide un poco de atención, se lleva la mano a la boca en señal que es hora de comer y Brayan comprende inmediatamente, se pone de pie y se dirige al comedor"* (Registro diario de campo). Lo anterior nos lleva a retomar a Brunner citado por Arconada, cuando dice que:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los adultos que les van permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas (2012, p. 7).

En estas relaciones sociales con los adultos, aún sin acceder a una lengua, los gestos permiten a los niños sordos y a los oyentes comprender lo que ocurre a su alrededor, sin embargo, entre los 3 y 4 años, los niños sordos semilingües siguen valiéndose de los gestos de quienes los rodean y para poder entender indicaciones o situaciones de los oyentes. La comunicación gestual es una aliada de las niñas y niños sordos, pues por medio de esta logran manifestar sus principales emociones (rechazo, tristeza, enojo y felicidad) o suplir las necesidades básicas que se la van presentando, *" Brayan, tampoco come papaya, me estira su brazo mientras sostiene el plato con la mano, con un gesto de total desagrado en su rostro,*

*me mira fijamente y mira a los compañeros con los que está compartiendo la mesa, a los cuales tampoco les gusta esta fruta" (Registro diario de campo).*

La mirada como otra forma de comunicación entre niñas o niños sordos con sus agentes educativas, les permite expresar las cosas que desean. El niño sordo al hacer contacto visual con su agente educativa y luego con el objeto, lugar u otra persona, hace que la agente comprenda lo solicitado. Rogoff (1989), manifiesta que,

El lenguaje es un instrumento útil, pero creo que es posible al alcanzar la intersubjetividad sin palabras. Es más importante la comunicación y ésta puede producirse sin palabras, por ejemplo, la mirada [...] Con una simple mirada al otro puedes saber que él vio lo mismo que tú. En muchos casos no es posible enfrentarse sin palabras a cosas complicadas, pero, desde luego, las palabras no son el único instrumento (p.6)

Además de los gestos y la mirada, la sonrisa también cobra un papel importante en la comunicación de las niñas y niños sordos, incluso mucho antes de tener una lengua oral estructurada, "Entre la décima y décimo primera semana, ya no sólo dirigirá sus ojos hacia su madre al escuchar su voz, sino que tratará de responder con una sonrisa o algún otro gesto o movimiento; de igual manera, al ver aquel objeto de su agrado abrirá los dedos tratando de alcanzarlo." (OEA Organización de los Estados Americanos, 2010, p. 51).

Demos otro ejemplo, las niñas y niños sordos entre los 3 y 4 años, sin una lengua estructurada, se quedan con la sonrisa como respuesta mínima a los diferentes estímulos, la respuesta podría ser de agrado y de afirmación. Algunas agentes educativas consideran esta reacción como una alternativa de comunicación, reflejada en que el niño le gusta y comprende la actividad. "*Mateo llega solo al comedor mira de un lado a otro, haciendo cara de desconcierto (cómo preguntándose ¿qué está pasando aquí?) frente a las actitudes de sus compañeros, él se sienta, entrecruza las manos y se queda a la espera de que llegue su desayuno, mientras espera mira a sus compañeros y sonrío a cada acción que hacen, pero cuando llega la agente educativa con su desayuno se concentra a comer rápidamente" (Registro diario de campo).*

Las niñas y niños sordos participan en las conversaciones través de la sonrisa y los aplausos, demuestran que les interesan las reacciones de las demás personas. La sonrisa en muchas ocasiones puede llegar a validar los mensajes o acciones. *"Daniela se encuentra ubicada en una mesa con otros 3 compañeros más, allí se encuentra jugando con ellos; un niño estaba acostado, apoyando su cabeza sobre la mesa y Daniela lo toca, al levantarse Daniela señala a otra niña, luego el niño se recuesta otra vez, entonces Daniela toca a Shaila y señala al niño, Shaila niega con la cabeza, por lo cual Daniela vuelve y lo toca y él se levanta, y ella se ríe"* (Registro diario de campo). La sonrisa, en otros casos logra expresar en los juegos que ambos niños están en sintonía, que eso que ha ocurrido les ha parecido gracioso y divertido. Esto es un claro ejemplo que, para entablar relaciones, los niños sordos pueden interactuar en sus actividades con sus pares oyentes a través de gestos o actividades prelingüísticas y llegar incluso a comprender el mensaje.

Pasemos ahora a otras situaciones, en las interacciones que tienen los niños sordos con las agentes educativas y compañeros, se evidenció el balbuceo, similar al que realizan sus pares oyentes durante los primeros años de vida. Estos sonidos son producidos, ya sea por sus restos auditivos, por imitación o la propia sensación a las vibraciones, como respuesta a los estímulos que se les presentan *"la docente empieza a llamar oralmente a los niños para que se hagan en las sillas de adelante, Daniela ve a todos y también se dirige hacia adelante, ella empieza a decir: pof-pof y señala a una niña que está en una silla, la niña la mira, se levanta y Daniela se sienta ahí"* (Registro diario de campo).

Estos balbuceos se caracterizan por la producción de consonante-vocal, además, son repetitivos en la cotidianidad, como lo son "pof", que significa profesora y los conectados entre vocales y no vocal-consonante. Las vocales elegidas son representativas del objeto o de la palabra a decir. *"Van a repartir el jugo en las primeras mesas y Daniela dice: "uuuu" y volean la mano para que la vean, pero aún no se dirigen donde ella porque las agentes entregan en orden."* (Registro diario de campo). Es así que, "si bien durante esta etapa no se advierte una gran evolución en cuanto a la cantidad de emisiones fónicas, sí encontramos un comportamiento que denota respuesta ante su entorno, y reacciones que la preparan para un proceso comunicativo" (Arconada, 2003, p. 31).

Conectados con lo anterior, podemos indicar que las agentes educativas que tienen a su cargo niños sordos con restos auditivos, enfatizan en los procesos de oralización, tanto por las instrucciones recibidas por entidades externas a Buen Comienzo, como por las producciones de los balbuceos de los niños sordos. Al observar que los niños sordos alcanzan la producción de algunos fonemas, aumentan la comunicación oral hacia ellos. Sin embargo, estas producciones realizadas por los niños son poco claras para el receptor.

Considerando que el contexto hegemónico en términos de la comunicación es oral, hay un condicionamiento en la interpretación e interacción con los niños sordos, pues al estos generar algunos sonidos, se insiste y se trata de reforzar esta forma de comunicación; en acciones como gesticular exageradamente las palabras, repetir varias veces lo que se dice y alzar el tono de la voz. Lo anterior puede tener algunos efectos siempre y cuando el niño tenga una herramienta tecnológica para aumentar los sonidos, en otros casos, por el contrario, como pasa con Brayán que no usa el implante coclear, no logra realizar dichos balbuceos.

Cuando llega la edad escolar, las palabras de los niños se van haciendo cada vez más complejas interconectadas, y los niños también obtienen un nuevo tipo de conocimiento: la conciencia metalingüística. Esta nueva capacidad hace que sea posible que puedan pensar sobre su idioma, comprender que son las palabras e incluso, definir las (Berko, 2010, p. 4).

Algunos niños sordos con implantes cocleares logran en ese proceso de oralización a decir una que otra palabra. Sin embargo, al pronunciar esta palabra que es producto de reproducción, no quiere decir que ha comprendido su significado. *"Se acerca Mateo y se sienta a mi lado, donde lo saludo oralmente y haciéndole la seña de "hola", me responde diciendo de forma oral "hola" (la pronunciación es extraña, pero se le entiende)"* (Registro diario de campo).

En este orden de ideas, se evidencia que las primeras interacciones comunicativas entre las docentes y pares oyentes con las niñas y niños sordos se da a partir de la comunicación prelingüística (mirada, sonrisa, balbuceo) sin embargo, esta forma de interacción se evidencia más desde los niños sordos con sus compañeros que con sus

agentes educativas, debido a que con sus compañeros se da de manera recíproca, pero con las agentes, en su mayoría, se da en una sola vía, del niño hacia el adulto, limitando un poco la comunicación.

### **Señas-señalamiento**

Señalar es una actividad prelingüística que conduce al niño a tener interacciones con los demás, “a los doce meses, muchos bebés señalan a un objeto por sí mismos y después cambian la dirección de la mirada para establecer contacto visual con el oyente, para comprobar si se ha observado hacia dónde señalaba” (Massur, citado por Sachs p. 44). En las niñas y niños sordos de 3 a 4 años esta actividad se mantiene y es empleada con más frecuencia, para indicar a las docentes o a los adultos que miren hacia algún lugar o en vez de decir el nombre del compañero, lo señalan para que el interlocutor comprenda de qué o a quién se refiere; “*Yeison se encuentra jugando con la comida, Daniela lo señala y mueve sus manos “como diciendo ay”, me mira, le frunzo el ceño y esta señala a otra de sus compañeras (Shaira) y le hace la cara que yo hice*” (Revisión Diario de Campo).

Este señalamiento está acompañado de gestos que refuerzan lo que quiere expresar el niño, si el interlocutor no comprende la indicación el niño sordo vuelve y repite la acción, haciendo mayor hincapié en ello, por ejemplo, señala más veces. El empleo de gestos, señalamientos y contacto físico son actividades comunicativas prelingüísticas que surgen de manera espontánea durante sus primeros años de vida, lo que les permite manifestar intenciones comunicativas reales.

En muchas ocasiones, los niños sordos, logran entender que, al emitir algunos sonidos sin el control de la intensidad, dado la no retroalimentación auditiva, obtienen la atención de las personas que están a su alrededor y por esto lo hacen con frecuencia. Como lo expresan algunas docentes, “*Mateo se comunica con nosotros a través de las señales, del contacto físico, a través de balbuceo, genera sonidos, llamando la atención y pidiendo lo que quiere*” (Encuesta). Estas señas naturales, se convierten para las niñas y niños sordos en una de las formas de comunicarse más fácil y hacerse entender de los demás, pues a falta de una lengua oral o de señas, se convierten en un recurso importante en sus interacciones con los demás. De tal manera que, en el transcurso de vida, los sordos llegan a considerar

las señas como su patrimonio, el cual le permite acceder a un mundo; “El Sordo siente la seña como una parte sumamente íntima e indiferenciable de su yo, como algo de lo que depende y también como algo que pueden quitarle en cualquier momento”(Sacks, 1989, p. 209).

El acto de señalar o indicar, permite a las niñas y niños sordos, situarse en un lugar o circunstancia, este señalamiento va acompañado de gestos o dirigir la mirada al lugar que se quiere que el niño se dirija, “*Daniela le muestra el dibujo al practicante y él le hace la seña de hermoso, luego le señala con el dedo a la docente y con la mano le dice que vaya. La niña se dirige a la docente, le muestra el dibujo extendiendo la hoja, la docente le señala donde ponerlo y ella va y lo lleva*”(Registro diario de campo). Como el señalamiento hace parte de una comunicación no verbal, le posibilita al sordo comprender algunas indicaciones, acciones y discursos de los oyentes, pues hay aspectos que se conciben a través del dominio de una lengua. Es así que, Luria y Yudovich, citados por Sacks, afirman:

El Sordomudo al que no le han enseñado a hablar [...] no dispone de todas esas formas de reflexión que se estructuran mediante el habla [...] indica objetos o acciones con unos gestos; es incapaz de elaborar conceptos abstractos, de sistematizar los fenómenos del mundo externo con la ayuda de los signos abstractos que proporciona el lenguaje (1990, p.82).

En este sentido, el señalamiento se vuelve escaso para la comprensión de los aprendizajes y en la abstracción de conceptos, pero en los círculos sociales más recurrentes (familiar y escolar), donde se encuentra una niña o niño sordo, se usan una serie de señas que les permiten, solo en ese contexto, comprender lo que se quiere comunicar. Estas señas son nombradas por Oviedo (2001) como señas caseras, y, por otro lado, de acuerdo con Benavides citado por Aguilera (2012):

El 90% de los niños sordos (por tener padres oyentes) no adquieren la lengua de señas, sino hasta su escolarización y desarrollan “señas caseras”, es decir que tienen una “lengua de señas privada”. El desarrollo de la adquisición lingüística de estos

niños con señas caseras, es similar al de los/as niños/as que adquieren una lengua convencional (p.6).

Una situación que ilustra lo anterior, la hallamos durante la revisión de documentos y diarios institucionales: *"El niño se muestra tranquilo puesto que ya conoce muchos de sus compañeros y compañeras, interactúa con ellos por medio de señas"* (Revisión documental). Estas señas caseras suelen ser empleadas por el niño sordo en diferentes contextos, en su hogar, en el centro infantil y en la constante interacción con sus pares. A través de éstas, logra dar solución a diferentes situaciones comunicativas, hacer peticiones y se relaciona un poco con ellos.

Las niñas y niños sordos pasan la mayor parte del tiempo en los centros infantiles y allí, también se crean señas caseras con las agentes educativas en medio de las interacciones que se dan en el día a día. Aunque las docentes en la gran parte del tiempo se expresan de forma oral con ellos, utilizan las señas caseras como un apoyo y así poder complementar lo que desean expresar, *"el lenguaje debe ser acompañado de señas, pero siempre debe haber una voz, no le voy a decir (mímica) siempre debe estar la voz y acompañado de señas: ¿cómo estás? (seña de cómo estás) y así, pero no que todo el lenguaje sea de señas. Es un apoyo"* (Encuesta). En palabras de Sachs, "se puede utilizar el gesto de señalar, no con el propósito de obtener un objeto, sino para dirigir la atención del interlocutor" (2010, p.44)

Situaciones similares se presentaron en dos centros infantiles diferentes y demuestran que, al señalar, las agentes educativas, indican alguna acción o lugar, y aunque el niño sordo no logre entender la instrucción dada en forma oral, reaccione con el señalamiento, solo si, este logra tener contacto visual con el locutor del mensaje, *"la auxiliar encargada de llevar por turnos a los niños y niñas a la clase de música llama a Brayan de forma oral, otra auxiliar lo toca por el hombro, él la mira y ella le señala hacia la puerta donde están los otros niños haciendo la fila, y él rápidamente se hace detrás de sus compañeros"*(Registro diario de campo).

La niña o niño sordo logra seguir las instrucciones que se le dan, por medio del señalamiento, situación que aparece de forma repetitiva y que de alguna manera debería



generar sensibilidad con las agentes sobre la forma de comunicarse con estos, y reconocer que la reacción ante las instrucciones no se genera por la combinación de la oralidad y el señalamiento, sino por este último; *“Luego, en otro espacio ella se pone a ordenar tapas, la profesora la llama oralmente: “Daniela corra” (porque van a salir con algunas canastas de la cocina), Daniela no la mira, entonces la docente se dirige hacia ella, la toca y le señala a donde debe de ir, ella mira y asiente con la cabeza y se desplaza hacia ese lugar”*(Registro diario de campo).

En este orden de ideas, algunas agentes educativas reconocen que existen otras formas de comunicación con ellos, aparte de una vía auditiva oral, que les permite acceder al aprendizaje, solo si se tiene en cuenta las condiciones particulares de los mismos; *“A la fecha, ningún profesional del área de la salud que acompaña a Brayan les ha prohibido el uso de la lengua de señas, ni en el contexto familiar ni en el contexto escolar, por lo que en el centro infantil se han mostrado dispuestos a aprenderla para comunicarse con el niño, pues reconocen que oralmente no muestra avances”*(Registro diario de campo). Se requiere más que disposición para brindar espacios educativos inclusivos para niñas y niños sordos. A pesar de que las maestras logren realizar las actividades desde lo gestual, corporal y visual, no son referentes lingüísticos. Por lo tanto, los niños y niñas sordos necesitarán de modelos que puedan acercarlos a la lengua de señas, como afirma Sánchez,

Un entorno de lengua de señas debe contar indefectiblemente con usuarios competentes de esa lengua, pero que al mismo tiempo posean las aptitudes y los conocimientos necesarios como para ampliar sin límites la comunicación y enriquecer el pensamiento de los niños que se estarán apropiando espontáneamente de esa lengua (2014, p. 13).

En algunos momentos en los que las maestras les hacen señas a los niños sordos se evidencia que hay una respuesta coherente con lo que se les solicita. Reconocemos por tanto que una lengua gestual y visual como la lengua de señas, es una opción de comunicación. De esta manera se les permite adquirir un vocabulario, aprender y, sobre todo, interactuar con otras personas. Esta interacción tendrá que ser con personas que dominen una lengua a la que los niños y niñas puedan acceder, de participar activamente de una cultura, de sentir que pertenecen a un lugar, a unos iguales. *“Pues sólo a través del*

lenguaje nos incorporamos del todo a nuestra cultura y nuestra condición humana, nos comunicamos libremente con nuestros semejantes y adquirimos y compartimos información” (Sacks, 2003, p.42).

Finalmente, con lo expuesto hasta ahora, en los centros infantiles del programa de Buen Comienzo, se evidencia que las agentes educativas utilizan el señalamiento como un apoyo en la comunicación con las niñas y niños sordos para la comprensión de instrucciones. Ahora bien, el señalamiento en las niñas y niños sordos se muestra como una forma de comunicación más propia en ellos, más que un apoyo, es la manera en la que expresan y se hacen entender de quienes lo rodean. Este señalamiento fue más fluido entre pares que con las mismas agentes educativas, usan el señalamiento porque han identificado que es el medio por el que la niña o niño sordo puede comprenderlos y jugar con ellos.

### **A través del sonido**

Las familias oyentes con hijos sordos pasan por momentos que incluyen decisiones a corto, mediano y largo plazo, que afectarán el presente y el futuro de sus hijos. Escoger una comunicación oral, se convierte en la mejor alternativa para algunos padres oyentes, pues sostienen que sus hijos deben acceder a una comunicación normalizadora que les ayudará a lograr la autonomía e independencia. Además, está permeada por otros factores como: es la lengua materna familiar, por recomendación del fonoaudiólogo, porque tienen la “esperanza” de que responda a los estímulos auditivos. *"en su casa su mamá todo el tiempo se dirige a él de forma oral y no se practica lengua de señas, solo las tres señas caseras, para comer e ir al baño"* (Encuesta). Sin embargo, establecer solo una forma de comunicación con las niñas y niños sordos, implicaría que las intenciones en la comunicación por parte del padre no sean comprendidas a cabalidad.

El uso de dispositivos tecnológicos, como el implante coclear o audífono buscan aumentar los niveles de audición y así lograr la producción de fonemas. En muchas ocasiones la comunicación del niño sordo dependerá de ese "aparato" y si llega a fallar, la comunicación del niño se verá afectada, *"trato de verificar que el audífono le esté funcionando y la llamé varias veces por el nombre de ella, cuando no, los compañeros saben que me dirijo a Daniela, una compañera, la tocan y le muestran que la estoy*

*llamando; cuando no, me acerco a ella.*" (Encuesta). Sin embargo, como lo plantea Herrera,

Muchos niños Sordos, después del implante, perciben pronto los sonidos del ambiente, pero el progreso en la percepción del habla es mucho más lento. La mayoría de los implantes suelen hacerse después de los 3 años de edad y a esa edad los niños oyentes ya han adquirido el lenguaje. (2007, p. 282).

Por lo anterior, se evidenció que las niñas y niños sordos, aun teniendo los audífonos o el implante, la comunicación oral por sí sola no logra cumplir con la comprensión del mensaje, siendo así que el emisor oyente se percata de esto y recurre a los señalamientos o a su corporeidad para hacerse entender por parte de los niños sordos.

En ausencia de la implementación de estrategias más visuales los niños sordos no logran mantener la atención en las indicaciones o actividades. *" la profesora les lee un cuento pero Brayan no se muestra tan interesado como en la actividad anterior, se distrae fácilmente y prefiere mirar a su alrededor"* (Registro diario de campo); Las estrategias visuales les permitirán a los niños tanto sordos como oyentes adquirir conocimientos y comprender de las situaciones que suceden a su alrededor, "la atención y estimulación temprana del niño Sordo debe considerar y planificar el establecimiento de estrategias visuales de información, que lo lleven a un mayor contacto con el entorno en que se desenvuelve" (Herrera, 2009, p.6).

En su mayoría las agentes educativas se comunican oralmente con los niños sordos en las diferentes situaciones que se desenvuelven en el centro infantil, muchas situaciones resultan ser desarrolladas porque se convierten en rutinas del día a día, en las cuales hay otros actores que ayudan con la comprensión de lo que se quiso decir. *"Para ir almorzar los niños y niñas son llamados por sus agentes educativas de forma oral, en algunas ocasiones los niños son advertidos en el momento en que las agentes se colocan su gorro de protección para repartir los alimentos, donde ellos preguntan "si ya es hora de almorzar" Mateo la mayoría de veces sigue a sus compañeros cuando los ve salir o sus compañeros lo agarran de la mano para dirigirlo al comedor"* (Registro diario de campo). Para esto, Macías expresa que,

El desarrollo de la interacción durante los primeros años de infancia es importante para la adaptación en el mundo social, ya que permiten tener experiencias en familia, escuela y amigos desarrollando respuestas según las situaciones interpersonales vividas, como, por ejemplo, la participación mutua entre los compañeros y los docentes con el fin de fortalecer la comunicación en relación a estas respuestas hacia la interacción social en el contexto (2018, p. 40).

La comunicación oral es prevalente en la interacción comunicativa de las agentes educativas con las niñas y niños sordos, esta comunicación se presenta en un inicio y cuando no es factible es acompañada en su mayoría de la corporalidad, señas o gestos que como ya se ha mencionado le permiten al niño comprender mejor lo que la docente quiere expresar. Esta conjugación de la oralidad y señalamiento ocurre en muchos casos de forma inconsciente por parte de las agentes educativas, que se va instaurando cada vez que interactúa más con los niños sordos y en evidencia que si la oralidad se presenta sola, puede que no exista una respuesta del niño Sordo.

### **Comunicación Imperativa**

La comunicación es un proceso que tiene dos funciones, la declarativa y la imperativa. La primera hace referencia el uso de gestos y señalización para centrar la atención del receptor en algún objeto y la segunda hace referencia a la acción de petición y de rechazo. Estas dos funciones se reflejaron en la interacción comunicativa por parte de las niñas y niños sordos hacia las agentes educativas y sus compañeros.

Se evidenció que los niñas y niños sordos semilingües, para hacer solicitudes o peticiones, se basan en el señalamiento y en señas caseras como se ha mencionado anteriormente; la agente educativa manifiesta que *"Cuando él me va a solicitar algo, lo señala o lo coge, donde yo le repito que si eso es lo que quiere y le digo cómo se llama eso, le modulo mucho las cosas, le hablo fuerte y le indico, para que tenga más conocimiento de lo que hablo"* (Registro diario de campo). Para corroborar la comprensión del mensaje que han dado ellos, se comunican de forma oral, ejemplificando cuál podría ser la solicitud, valiéndose de esfuerzos para hacer que emitan sonidos fonológicos. Aun así, las niñas y

niños sordos siguen manifestando sus necesidades por medio de señalamientos y señas caseras.

A medida que los niños van creciendo, se espera que las peticiones y solicitudes sean amplias y puedan permitir una conversación fluida con quienes los rodean, como lo expresa Becker, "Los niños tienen que aprender hacer preguntas, a pedir cosas, a dar órdenes, a expresar su acuerdo o desacuerdo. A pedir perdón, a rechazar algo, a hacer bromas, a alabar y a contar historias" (2010, p. 204). Estas peticiones de las niñas y niños sordos semilingües del programa Buen Comienzo son restringidas, en su mayoría buscan satisfacer sus necesidades básicas (fisiológicas) como: comer, ir al baño, lavarse las manos, entre otras; estas son manifestadas por medio de las señas caseras, *Él se toca. si quiere hacer chichi se toca la parte delante y si quiere hacer popó se toca en la parte de atrás y ya él solito va al baño" (Encuesta).*

En algunas visitas, observamos que los niños y niñas sordos usan alternativas como el señalamiento para aclarar una acción o solicitar objeto, y cuando no se realiza lo que ellos solicitan de forma inmediata, se molestan y buscan llamar la atención, siendo en ocasiones algo agresivos con sus compañeros; *"varios de los niños piden permiso a la docente para ir al baño expresándose de forma oral "profe, baño" mientras que Mateo cuando sintió esta necesidad, comenzó a tocar sus partes íntimas y a hacer cara de desesperación, en ese instante la docente estaba ocupada y no entendió en un primer momento el mensaje de Mateo, por lo que este se desesperó y expresó su disgusto golpeando a uno de sus compañeros" (Registro diario de campo).*

Si bien, los niños sordos no se limitan al uso del señalamiento, se apoyan de la producción de sonidos y fonemas que algunos han podido interiorizar a través de las terapias del lenguaje y otros, al identificar que llaman la atención cuando emiten sonidos. Aunque ellos mismos no los perciban, pueden manifestar una inconformidad o solicitar algún objeto, pero muy pocas veces abandonan el uso de las señas. *"Van a repartir el jugo en las primeras mesas y Daniela dice: "uuuu" y volean la mano para que la vean, pero aún no se dirigen donde ella porque las agentes entregan en orden." (Registro diario de campo).* Aunque Daniela y Mateo son niños que están atravesando por proceso de

oralización, en muchas ocasiones se observa que sus producciones orales van acompañadas de señas o señalización.

Por otro lado, las agentes educativas tendrán que hacer un esfuerzo en relacionar los sonidos que emite el niño sordo con la solicitud que están demandando, interpretar la petición realizada y así mismo responder a esa necesidad. Las docentes les dan a dichos sonidos un significado que en ocasiones puede ir relacionado al nombre de la petición u objeto a solicitar a partir del contexto inmediato que hay entre los dos, como lo expresa Bruner,

Cuando nos quedamos sorprendidos por lo que encontramos, renegociamos su significado de un modo coherente con lo que creen quienes están a nuestro alrededor —o, en cualquier caso, dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante el lenguaje. (1989, p. 2).

Algunas agentes educativas, en su trabajo cotidiano, aprendieron a interpretar las peticiones de los niños, recurrieron a diferentes estrategias comunicativas o recursos de los que disponen dentro del aula de clase para lograr entender la petición al niño sordo. *"Si, él se hace entender a través de las señales y si quiere un juguete él balbucea o utiliza el contacto físico y señala lo que él quiera, en caso de que no se le entienda, se recurre a varias estrategias, se le brinda acompañamiento, se le pregunta varias veces que es lo que quiere, mostrándole varios objetos para lograr ese entendimiento entre los dos"* (Encuesta). Sin embargo, lo que se evidenció en los centros infantiles fue que en la comunicación primaba la oralidad en las explicaciones e instrucciones a realizar por parte de las agentes educativas, el apoyo de objetos y otras estrategias era muy poco o nulo.

Ahora bien, en lo que refiere al rechazo en aspectos comunicativos, las niñas y niños sordos de los centros infantiles, pasan por las mismas situaciones que los niños oyentes en las cuales ellos rechazan e igualmente son rechazados. Ya sea por no querer estar con una persona o por la negación de compartir el juego con sus pares u objetos; *"la niña ya no quiere jugar con Mateo, lo manifiesta empujándolo y haciendo pucheritos, se distancia para ir a jugar con otras niñas a la casita"* (Registro diario de campo). Es así que, autores como Villalba, consideran que las acciones de rechazo por parte de los niños

sordos se deben a la condición de ser sordo y no por las particularidades de cada niño o niña.

La falta de audición aísla al niño y le dificulta la comunicación y la comprensión de la emocionalidad antes aludida. El niño Sordo comprenderá mal las explicaciones orales sobre las emociones y sentimientos del otro, incluso comprenderá peor el significado de las expresiones faciales. Generalmente no se les suele explicar el porqué de las acciones y termina por conocer mal las intenciones de los demás, el origen de los sucesos, los matices que acompañan a los distintos conceptos, la complejidad de las cosas, etc. No ha de extrañar, por tanto, que el niño deficiente auditivo se muestre inseguro, inflexible, egocéntrico, susceptible, falto de control sobre sí mismo e impulsivo. (1996, p. 2)

A diferencia de lo que afirma Villalba, observamos que los niños sordos pasan por la misma situación que los niños oyentes descrita al principio, lo cual no equivale a la condición de sordera. También puede deberse a la barrera comunicativa que tienen con sus pares ya que no entienden algunos de los comportamientos y situaciones por las cuales pasan. Los niños en dinámicas de juego, pueden llegar a ser selectivos, decidiendo con quién o no jugar, en compartir sus materiales y en actividades de clases. Esto se refleja con conductas de miradas o de acciones como el irse o empujar a sus compañeros.

Así mismo, las niñas y niños sordos usan como estrategia el grito para rechazar acciones, conductas u objetos con lo que no están a gusto, y no necesariamente tiene que ser en el momento del juego sino en la cotidianidad del centro infantil como desayunar, ver algún programa de televisión, etc.; *"Brayan, empieza a restregar la pera por toda la mesa, cambiándole los platos a sus compañeros. Uno de ellos en desacuerdo por ese comportamiento le pide de forma oral que pare, pero Brayan continúa, su compañero le aprieta la mano tratando de detener el movimiento circular que hace sobre la mesa, Brayan le responde con un grito que aturde toda la sala"* (Registro diario de campo).

### **Interacción Comunicativa**

Cuando hay una barrera comunicativa, los niños sordos intentan dar solución a sus problemas al llamar la atención a las demás a través de los gritos, movimientos y

señalamientos, logran sus objetivos con recursos gestuales y corporales. La mayoría de ellos, no tiene en cuenta el contexto en el que están y solo buscan obtener lo que desean. *"Brayan comienza a gritar, la profesora se acerca para preguntarle qué le pasa y él muy enojado señala a unas compañeras que están sentadas en un rincón del salón, la profesora me mira y me dice: "Ellas saben que a él le gusta hacerse ahí, se hacen ahí intencionalmente" las levanta de ese lugar y Brayan para de gritar, se sienta en su rincón y se concentra en la película"* (Registro diario de campo).

La interacción comunicativa en las niñas y niños sordos se desarrolla a partir del contacto visual, señalamiento y el grito, realizan varios gestos relacionados a lo que piensan o lo que quieren. Por medio del grito los niños sordos logran expresar desde una inconformidad a una alegría, ellos se dan cuenta que de esta forma son atendidos por las personas que los rodean, así que muchas veces lo escogen como principal forma de comunicación, relacionada a una lógica de estímulo-respuesta.

Los compañeros oyentes en su mayoría conocen de la condición particular que tienen los niños sordos, identifican que no pueden comunicarse oralmente y que se expresan con el señalamiento y contacto físico. En ocasiones, en especial cuando comparten juguetes o actividades se presentan situaciones de conflicto donde el niño Sordo y el oyente manifiestan su descontento con el grito, rechazo o agresión; *"él busca también algunos para ponerlos de manilla en mis brazos, cuando iba a coger uno, se le adelanta uno de sus compañeros y lo agarra primero, a él no le agrada la situación y golpea el niño en la cara"* (Registro diario de campo).

La desgracia no es la sordera en sí; la desgracia llega con el fracaso de la comunicación y del lenguaje. Si no se establece comunicación, si el niño no tiene contacto con un diálogo y un lenguaje adecuado [...] problemas que son a la vez lingüísticos, intelectuales, emotivos y culturales (Sacks, p. 176).

En algunas de las interacciones comunicativas que tienen los niños y niñas sordos con sus pares, lo hacen de forma agresiva, esto no se debe a su condición de ser sordo como lo indica Sack, sino a una barrera comunicativa. En el caso de las niñas y niños sordos se debe resaltar que hay mayor prevalencia en el uso del cuerpo para su comunicación, este es



otro de sus principales aliados, el niño comienza a señalar en petición de querer algo, los gestos le ayudan a entender y a transmitir emociones. *"su cuerpo, él utiliza el cuerpo, con las expresiones, los gestos, si quiere ir al baño, se señala la parte del cuerpo, si tiene hambre se señala el estómago, en sí se comunica con el cuerpo."* (Encuesta), como lo expresa Hynes,

Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso lineal; por el contrario, un acto comunicativo es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el cual un hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención, y con base en esa interpretación elabora su respuesta, ya sea lingüística o no (1972, p.5).

Las niñas y niños sordos, en esas interacciones donde se valen del cuerpo y los gestos, al igual que sus compañeros se valen de las señas o señalamientos para poder comunicarse entre ellos, les permite tener una relación más estrecha, que si solo el niño oyente le indicara las cosas de forma oral. El niño Sordo semilingüe siempre buscará la forma de obtener atención y establecer comunicación con otros, aunque esta comunicación se dará a partir de peticiones, recurre a otro para obtener lo que desea; *"Hay un compañero especialmente interesado en tocar la plastilina, pero cada que intenta acercarse a la mesa, Brayán grita, gruñe y hace un gesto en su cara de ira mientras muestra sus dientes"* (Registro diario de campo).

Esa interacción con sus pares, familiares o agentes educativos se da a partir de la creación de señas caseras, estas se pueden utilizar en diferentes escenarios, ya sea en el hogar o escuela. Las señas caseras permiten que el niño manifieste necesidades de salud, fisiológicas, afectivas entre otras, y el adulto oyente lo pueda comprender. La creación de estas señas se da principalmente en hogares donde aún no se ha desarrollado una lengua para el niño sordo, y permite mostrar la intención comunicativa que tiene el niño. "Las formas de comunicación suelen ser a través de "señas caseras", señas que sordos y oyentes han creado y han adoptado convencionalmente para su comunicación y que sirve para cuestiones de la vida cotidiana (Aldrete, 2009, p.6).

En uno de los centros infantiles se evidenció el interés que tenía Brayan por saber sobre situaciones que sucedían a su alrededor. *"Brayan, con su brazo me señala las muletas y me mira fijamente a los ojos, como preguntándome por ellas y por la cicatriz que tengo en la rodilla, parece ser un niño muy observador. Yo le señalo la rodilla y le hago la seña de fractura (pongo las manos empuñadas, las junto y las separó con un gesto de dolor). Él me mira con cara de preocupación y me señala la cicatriz que tiene en su mentón, como en señal de coincidencia, toca su cicatriz y toca la mía, con su cara va sonriendo y asintiendo con la cabeza"*(Registro diario de campo). Es posible que, aún sin poseer una lengua puede comparar y hacer semejanzas de situaciones externas a eventos que él experimentó y que son similares, lo relevante para que se tenga una interacción comunicativa es que haya seres humanos con los que hablar.

Las niñas y niños sordos igual que las personas oyentes tiene la necesidad de comunicarse bajo diferentes propósitos, por esto recurren a las señas y gestos para poder comunicarse con sus agentes educativas y ellas para dar instrucciones básicas y precisas, *"cuando Mateo terminó la actividad, buscó la manera de llamar la atención de la docente que estaba lejos con la intención de mostrarle su pintura, (alzaba las manos, las cruzaba con movimientos constantes y le hacía ojitos) al no lograrlo se pone de pie y se dirige donde ella, jalándola del delantal y le señalaba donde tenía su dibujo plasmado"*(Registro diario de campo).

Esta relación, entre la agente educativa y los niños sordos se basa en la importancia que tiene para el niño Sordo ser reconocido y recibir elogios a sus conductas positivas. Las felicitaciones logran aumentar su nivel de motivación, ayudando a su vez a incorporar un nuevo hábito, por ejemplo, los aplausos acompañados de un gesto de agrado son leídos por los niños sordos como conductas positivas. *"Para felicitarlo lo hago con aplausos, porque es la expresión más grande para él, porque cuando uno aplaude él sabe que hizo algo bien. Cuando lo regaño le hago así (gesto y seña de rabia en la frente)"* (Encuesta).

Se evidencia que las relaciones de las niñas y niños sordos con sus compañeros son diferentes a las relaciones con mayores, en ocasiones se torna o muy apática o comprensiva. Al encontrarnos con niños que comprenden más fácilmente lo que sucede a su alrededor,

podrán ofrecer soluciones inmediatas a cualquier problema que está sucediendo, entre la relación de un adulto y un niño haciendo a su vez el papel de mediador.

El desarrollo de la interacción durante los primeros años de infancia es importante para la adaptación en el mundo social, ya que permiten tener experiencias en familia, escuela y amigos desarrollando respuestas según las situaciones interpersonales vividas, como, por ejemplo, la participación mutua entre los compañeros y los docentes con el fin de fortalecer la comunicación en relación a estas respuestas hacia la interacción social en el contexto (Macias, 2018, p.40).

Al respecto conviene decir que, en algunos de los casos, los niños y niñas sordos están muy pendientes de lo que pasa a su alrededor para participar de lo que sucede y contribuir a la resolución de los problemas, buscan la atención de las agentes o de sus compañeros educativas para que contribuyan en este proceso, *"estaba un grupo de niñas y niños reunidos observando algo que sucedía con una niña, Daniela se percata y se dirige hacia ellos y como están dando la espalda ella extiende sus manos y las mueve de lado a lado para que la logren ver y al ver que nadie presta atención porque están dando la espalda, ella busca un espacio y se mete dentro del grupo para ver qué es lo que estaba pasando"*(Registro diario de campo).

De esta forma queda evidenciado que los niños sordos están buscando la manera de poder participar e interactuar con el otro desde sus posibilidades, que le permitan ser parte de un grupo, a su vez queda develada la intención de los niños sordos por informarse sobre lo que ocurre a su alrededor y el interés de estos por acceder a una cultura. En este sentido Vygotsky plantea,

El desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente. (p. 12)

De igual forma, la mayoría de veces anhelan ser visibles ante los demás para entablar una conversación con el otro, para saciar una necesidad o porque simplemente lo desea. *"Brayan, siempre opta por los carros o las pelotas, si no alcanza a coger un carro se acerca a algún compañero que tenga más de uno, este acercamiento se da de manera muy sutil, con mucha amabilidad, cada movimiento es pausado, poco a poco va estirando su brazo hacia el carro que tiene su compañero, si su compañero accede a prestarlo sale y se va contento a jugar solo, pero si no es así, comienza a gritar, busca la atención de algún adulto que esté en el lugar, hace gestos de total tristeza y comienza a señalar el objeto que desea"* (Registro diario de campo). Porque los actos comunicativos en vista de Behi y Zani,

La unidad más pequeña susceptible de formar parte de un intercambio comunicativo y que una persona puede emitir con una única y precisa intención. Puede estar constituido por la producción de una sola palabra, de un gesto, aunque más a menudo suele ir acompañado de una combinación de elementos no verbales. Puede representar una pregunta, una afirmación, una amenaza, una promesa, etcétera" (Citado por Arévalo y Vanegas, 2017. p.19).

Al afirmar que los actos comunicativos están compuestos de diferentes alternativas de comunicación, los niños sordos semilingües muestran ciertos actos comunicativos no verbales intencionales. Tomar a sus compañeros por el brazo, señalar, tocar y mostrar lo que desea son actos comunicativos de peticiones que le permiten interactuar con otros, pero más allá de eso es comprender si solo quiere obtener un juguete o en realidad quiere relacionarse con los demás.

### **Conductas agresivas, egocentrismo, imitación y juego**

Es común que el aula se convierta en ocasiones en un ring de boxeo, son 25 niños que están juntos por 8 horas, cada uno con diferente temperamento y formación de su carácter. Para las agentes educativas manejar la conducta agresiva de los niños y niñas se convierte en un gran reto. En el centro infantil era constante observar peleas entre los niños, ya fuera por disputar un juguete o las reglas acordadas

*" la jornada comenzó igual que siempre, todos los pequeños a las 8:25 am estaban ubicados en las salas para el saludo grupal y esperar así el momento del desayuno, donde este siempre se convierte en un escenario de "pelea" con los niños "(Diario de campo)*

Las peleas no solo eran entre niños oyentes, los niños sordos en muchas ocasiones se encontraban involucrados, su comportamiento se alteraba cuando alguien les quitaba un juguete o si algún compañero se acercaba a jugar con él. La conducta agresiva es un aspecto que puede surgir en la interacción con el otro, es algo con lo que nos enfrentamos y dependerá del contexto y de las experiencias que tiene cada sujeto a lo largo de su vida.

Las conductas violentas y los comportamientos agresivos han estado presentes en todas las culturas, épocas históricas y los estratos sociales, inclusive que la agresión está presente en bebés de cinco meses, afirman los autores que éstos responden agresivamente cuando se les presenta situaciones relacionadas con las emociones, por ejemplo, halar los collares, aretes, el pelo. (Landy & Peters, 1992, citado por Gallego, 2011, pág. 7).

En algunas ocasiones las niñas y niños sordos no logran comprender algunas de las normas, por lo cual pueden pasar como niños desafiantes. La comprensión de una norma es un proceso abstracto que también requiere el uso de una lengua y las agentes educativas la enseñan solo a través de la oralidad. *"Para darle un orden al ejercicio los niños y niñas hacían fila esperando su turno, sin embargo, Mateo no respetaba esta norma, incluso la maestra se le acercó a mostrarle por medio de señalamiento que debía hacer la fila y no logró que se acogiera a la norma"* en este sentido según la perspectiva de Zabalza (1987), *"durante la Educación Infantil los niños deben ir aprendiendo (asimilando) normas o pautas de conducta, comportamientos que son habituales en su medio ambiente. En la etapa infantil, a la hora de educar, es de mayor interés la creación de buenos hábitos que llegar a poseer unos conocimientos amplios"*. (Citada por Cabria, p.20)

El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales entre pares, estos son el resultado de acciones que se transforman en rutinas debido a su constante repetición, estas, permiten que el niño comprenda las normas básicas para vivir en sociedad, facilitar

así su desarrollo personal y social. Sin embargo, las adquisiciones de estos hábitos deben ser enseñados por los padres o los referentes significativos que están con ellos, como lo son las agentes educativas.

Como se ha mencionado, las niñas y niños sordos que no han adquirido una lengua, no expresan normas de cortesía, las cuales en muchos casos se acceden gracias a una lengua, por lo cual no comprenden qué son y para qué son usadas las normas. Las niñas y los niños buscan la manera de expresarse mediante los gestos y no desde la oralidad, expresando sus deseos, intereses o necesidad, como lo plantea Sacks, “pues sólo a través del lenguaje nos incorporamos del todo a nuestra cultura y nuestra condición humana, nos comunicamos libremente con nuestros semejantes y adquirimos y compartimos información” (2003, p.42).

Los deseos e intereses de los niños sordos expresados de una forma gestual y corporal, no siempre son vistos por el otro, por lo cual en medio de desesperación, requieren de otra forma de comunicarse, *"varios de los niños piden permiso a la docente para ir al baño expresándose de forma oral "profe, baño" mientras que Mateo cuando sintió esta necesidad, comenzó a tocar sus partes íntimas y a hacer cara de desesperación, en ese instante la docente estaba ocupada y no entendió en un primer momento el mensaje de Mateo, por lo que este se desesperó y expresó su disgusto golpeando a uno de sus compañeros"*.

El niño sordo al no comprender, sentir que no le prestan atención y después de sus intentos por señalar o balbucear sus necesidades, como fin último, recurre a la agresión para manifestar su malestar, *"Se acerca otro de sus compañeros a querer jugar también con ellos, pero Mateo, empuja al niño quitándolo del espacio en el que está con su compañera, el niño vuelve a insistir en querer estar allí con ellos, vuelve y se sienta e intenta que lo dejen quedarse con ellos, pero él no quiere jugar con el niño en ese momento y su reacción es golpear al niño, pararse de donde está y jalar a su compañera para otro espacio."* (Registro diario de campo); este tipo de comportamientos agresivos se pueden asociar con la ausencia de la adquisición de la norma, el no querer compartir un juguete o no querer jugar con sus compañeros es un aspecto muy común en los niños sordos.

Durante la etapa inicial de los niños y las niñas, las docentes enseñan que los comportamientos tienen efectos en nosotros y las demás personas; que compartimos socialmente con los otros, por lo tanto, requerimos de unos acuerdos comunes, en los niños sordos es muy importante verificar si el mal comportamiento se está tratando de un evento caprichoso y tratar que no se convierta en un problema de conducta. Lo anterior se evidenció con la agente, *"La reprendo a través de seña, de mostrarle que no se debe hacer lo que hizo, ella inclusive comprende mucho algo que hizo malo porque se esconde o se tapa la cara. La siento al lado mío y le hago una demostración pequeña que eso no se debe hacer "* (Encuesta)

Los niños luego de un llamado de atención por algo que han hecho mal, sienten rabia, se enojan y hacen "pataleta", en ese momento las agentes les entregan lo que quieren para que se calmen y no alteren a los demás niños. Los niños sordos buscan la atención de las personas con quién quieren interactuar y cuando no es recibida de la manera que ellos quieren, se alteran, esto ocurría constantemente en algunos de los centros infantiles, *"La agente educativa reacciona y regaña a Mateo de forma oral, donde sube el tono de la voz y gesticula para que él comprenda la idea de lo que ella quiere decir. Además, lo retira de ese espacio, lo sienta donde ella está cortando las uñas a los demás niños y le quita el juguete, en ese instante empieza a llorar fuertemente y a patear los juguetes, así que la docente le entrega su juguete y él se empieza a calmar"* (Registro diario de campo). Esto sucede frecuentemente con los niños sordos, y no solo como una manifestación de una etapa de la infancia, sino también por una barrera comunicativa, que hace que tengan que expresarse, y es ahí que en ocasiones se refleja la intolerancia. Como lo plantea Dagua y Palomino.

La agresividad y la violencia se ven reflejados en el sistema de comunicación, en las relaciones interpersonales, la intolerancia y el irrespeto frente a las opiniones del otro, en el vocabulario inapropiado al dirigirse a sus compañeros como al docente, los juegos bruscos y la presencia de riñas por diversos motivos, la actitud desafiante y rebelde de algunos estudiantes frente a los llamados de atención no solo de sus maestros sino de sus padres de familia (2009, p 217).

En las interacciones constantes de las dinámicas del centro infantil, están presentes los llamados de atención por parte de las agentes educativas, que también son usados para que los niños y niñas se concentren y realicen lo que ellas están solicitando, se hacen señalamientos y estos se vuelven un refuerzo para la comunicación con los niños y niñas Sordos, *"La docente vio a Shaila y a Daniela gateando por el espacio, ésta las llama por sus nombres oralmente, Shaila se detiene y mira, Daniela al ver a Shaila para, la imita y mira en la misma dirección, la docente les señala donde se encuentran los demás niños y juntas se dirigen donde estos."* (Registro diario de campo).

Los llamados de atención no solo se dan de docente a niño sino también entre los mismos niños. Los niños y niñas oyentes para llamar la atención de los niños y niñas sordos lo hacen desde el contacto físico, ya que han encontrado que es la forma de interactuar con sus compañeros, debido a que ellos no pueden escucharlos cuando los llaman por sus nombres. Al ver que sus docentes llaman a sus compañeros sordos ellos se acercan los tocan y le señalan el lugar para donde tiene que dirigir su mirada o debe desplazarse, *"Daniela se encuentra jugando con otras niñas, algunas están alrededor y otras encima de la basurera, la docente al verlas les llama la atención oralmente, ellas se bajan y Daniela se encuentra encima del basurero, por lo que las compañeras la tocan y le señalan a la profesora, entonces ella se baja de ahí."* (Registro diario de campo), esta manera en que los compañeros se acercan a los niños sordos, es una muestra más de que conocen la condición del niño y conocen como mejor atienden a los llamados. También esto extiende las posibilidades de comunicación entre ellos, que la comunicación no se restringe a la oralidad y por lo cual debería primar en la primera infancia muchas formas de comunicarnos, porque como lo menciona Becker,

Hay varias razones por las que la competencia comunicativa es importante en la vida de los niños. La competencia comunicativa es necesaria para comprender a los demás y funcionar adecuadamente en el aula, y para predecir las posteriores habilidades de los lectores, y están relacionadas con una mejor aceptación por parte de los compañeros y los adultos (p. 228).



Se encuentra que los llamados de atención por parte de la docente aparecen en primera instancia y repetitivamente de forma oral, por lo cual las niñas y niños sordos no acuden fácilmente a esos llamados. Pocas veces las agentes educativas al darse cuenta que no prestaban atención se acercaban al niño sordo y lo tocaban o le hablan de frente. Al contrario, los compañeros muy pocas veces hacían uso de un llamado oral porque al percatarse la primera vez que así no podían tener la atención del niño sordo, siguieron usando el tacto para o señalamiento, muy esporádicamente se les olvidaba, pero caían en cuenta otra vez y fácilmente volvían a interactuar.

### **Imito contigo**

En su mayoría las niñas y niños sordos imitan acciones de sus compañeros, a través de gestos y demostraciones de lo que deben realizar en los juegos, ellos participan más fácil y se divierten. Estas imitaciones tienen relación con actividades de la vida cotidiana, con experiencias que los niños sordos y oyentes han tenido en sus hogares o contextos cercanos.

De acuerdo con McGinnis y Goldstein, un aprendizaje por modelación, se da “por observación, o el aprendizaje de nuevas conductas que no estaban previamente en el repertorio del comportamiento del niño. Los niños observan e imitan a menudo a otros niños en la manera en que se visten, hablan, y se comportan” (sf, p.18). En concordancia con lo planteado por los autores, se reflejó que las niñas y niños sordos de los centros infantiles al estar en una constante observación frente a las acciones, comportamientos y diálogos de sus compañeros oyentes llegan a repetir algunas de estas situaciones, para interactuar con ellos o sus agentes educativas, *“Mateo llega precisamente a jugar con el muñeco que tenía en las manos, una de las compañeras se le acerca, llama su atención cogiéndolo del brazo y le señala que se sienta en el piso como ella está, él sigue la instrucción y se sienta en el piso haciendo un rombo con los pies de él y de su compañera, donde se tiran de un lado a otro el muñeco” (Registro diario de campo).*

En estas imitaciones que los niños sordos realizan de los niños oyentes se encontraron que eran de las actividades que proponían las docentes, pues era la forma en que comprendían qué era lo que se debía realizar en ese momento y poder participar de las mismas, *“la docente pregunta de forma oral ¿qué medios de transporte hemos trabajado?*

*Todos empiezan a responder oralmente y Daniela se balancea y mueve los labios imitando a los demás.” (Registro diario de campo).* Pues en estas interacciones, los niños sordos imitando logran estar inmersos en interacciones sociales o situaciones que otros realizan cuando ellos no pueden acceder a la información de una forma oral, *“Valeria se le acerca y se sienta a su lado y le pasa una zanahoria y un cuchillo y le hace la demostración de cortar, y dice “así” él la mira y realiza la acción. Seguimos jugando por otro largo rato y en todo ese momento Mateo sigue las acciones de sus compañeros como ir por la comida, colocar los platos a un lado para que se le sirva la comida y cuando ellos hacen la demostración de comer, él los miró, se rio y lo hizo”(Registro diario de campo).* De cierto modo, los compañeros de los niños sordos se convierten en un modelo, en el cual pueden seguir para realizar diferentes actividades y aprender de ellos, Morales ilustra que,

Este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje, a diferencia del aprendizaje por conocimiento, el aprendizaje social el que aprende no recibe refuerzo, sino que este recae en todo caso en el modelo; aquí el que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo" ( Morales, 2009, s/p).

Ahora bien, los niños sordos están constantemente observando las conductas o comportamientos de los que hay a su alrededor y poder realizar lo que los demás hacen. Siendo así que las niñas y niños sordos al observar siguen gestos, acciones y movimientos que no vienen desde la oralidad *“La profesora Ana se dispone para cantar, en este momento Mateo se dispersa, corre por el salón. Los demás niños están sentados concentrados en el canto con la profesora. La docente Melissa lo coge y lo sienta a su lado, mostrándole los movimientos que acompañan la canción que están cantando, para que él los siga, con la ayuda de ella logra hacer algunos, así lo sigue haciendo por imitación” (Registro diario de campo).*

Algunas agentes presentan la información a los niños sordos de una única forma, desde la oralidad, porque algunas consideran que podrían acceder a la información como los demás niños, así que no buscan otras alternativas que beneficien la forma de aprender, no solo de los niños sordos sino de los demás niños del grupo, " *Observé que Daniela está jugando con la plastilina, por lo cual, le pregunté a la docente si por casualidad tiene la imagen de un tren, ella expresó que sí y subió al segundo piso a traerla. Cuando trajo la imagen, ella se la mostró a Daniela y le señaló la plastilina, Daniela afirmó con su cabeza y la docente también. La docente luego pegó la imagen en la pared. Sin embargo, la niña siguió jugando con la plastilina.*"(Registro diario de campo), es por esto que, "la imitación se convierte en una de las posibilidades para que los niños accedan a la información o nuevos aprendizajes" (Córdova, Macay, 2014, p.22).

La mayoría las indicaciones que realiza la docente sin ser acompañadas de gestos o alguna modelación, no logran ser comprendidas por las niñas y niños sordos." *Observé que Daniela está jugando con la plastilina, por lo cual, le pregunté a la docente si por casualidad tiene la imagen de un tren, ella expresó que sí y subió al segundo piso a traerla. Cuando trajo la imagen, ella se la mostró a Daniela y le señaló la plastilina, Daniela afirmó con su cabeza y la docente también. La docente luego pegó la imagen en la pared. Sin embargo, la niña siguió jugando con la plastilina.*"(Registro diario de campo). En sí, las niñas y niños sordos imitan casi siempre las conductas que son anunciadas oralmente, porque se ha evidenciado que cuando hay una indicación solo de manera oral, el niño sordo no tiene una respuesta o la respuesta no es acorde a la indicación, una muestra de estos es cuando ellos se quedan realizando otras cosas diferentes a lo que expresó la docente.

Por otra parte, los niños imitan acciones recurrentes, es decir, actividades del día a día, que se convierten en rutinas. En los centros infantiles del programa Buen comienzo, el canto hace parte de las rutinas del día, este momento específico es ubicado dentro de la asamblea en la que los niños cantan diversas canciones que ellos mismos proponen. Cuando los niños y niñas sordos no se sienten atraídos por estímulos orales, ellos buscan otras actividades que permitan disfrutar sin que tengan una restricción comunicativa., " *como es recurrente, la actividad inicia con canciones guiadas, la docente oralmente y levantando*

*las manos dice: “manos arriba” y empieza a cantar y los niños la siguen, Daniela repite los aplausos y hace los gestos y mueve sus labios.” (Registro diario de campo).*

La incorporación a una rutina a corta edad permite a los niños predecir lo que va a suceder, los niños y niñas se habitúan a lo que sucederá en el día a día, generando así conductas y aprendizajes, permitiendo a los niños y niñas desarrollar poco a poco la regulación y la forma de comportarse en diferentes espacios. Como lo expresa Pulido,

Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas. Todo esto enmarcado en un respeto por los tiempos diferenciales de los niños (2013, p. 88).

Ahora bien, las imitaciones se convierten en rutinas, en la medida que se vuelven repetitivas y se instauran en las actividades de día a día, las cuales permiten las interacciones comunicativas con sus pares y agentes educativos. Sin embargo, estas imitaciones no permiten que el niño sordo avance más allá de solo hacer una repetición de una acción, debido a que no hay una lengua que intermedie el proceso de interpretación de lo que significa la rutina.

Por otro lado, las niñas y niños sordos en su mayoría responden a una instrucción cuando se las ejemplifican, ellos imitan la acción y pueden participar de la actividad. Sin embargo, en la interacción con sus compañeros oyentes no se logra fortalecer una lengua natural, dado que estas interacciones son a través señalamientos.

### **Al jugar comprendo con los demás**

En los centros infantiles del programa Buen Comienzo, el juego se presenta como una forma especial de interacción comunicativa de las niñas y niños sordos, que toma fuerza en la relación con sus compañeros, pues en esta no se limita a una comunicación oral entre los participantes, el juego desde su esencia se basa más desde actuar, desde la expresividad, que desde la misma oralidad. Allí también entre niños pueden compartir sus intereses, disgustos y maneras como han estado comprendiendo el mundo. Aun así, esta forma de interacción comunicativa no se vio reflejado con las agentes educativas, el juego

se convertía en algo externo, en los cuales los partícipes eran solo las niñas y niños entre ellos.

Durante el juego la comunicación oral en niños menores de 4 años es muy poca, se emplean oraciones cortas y preguntas en simulación a la vida real puesta en escena durante el juego, pero los niños sordos semilingües no logran emplear esas palabras, oraciones y preguntas, por lo que la agresión, en muchos casos resulta como respuesta a cualquier acción que el niño Sordo considere desagradable por parte de su compañero, adeudando posiblemente esta violencia a la ausencia de comunicación.

En unos de los centros infantiles, uno de los niños al no encontrar una forma de mostrar su inconformidad con su compañero reacciona de forma agresiva. *"Empieza a jugar con los palitos amontonándolos, intentando hacer pisos con ellos. Un compañero lo mira fijamente por algunos minutos, para luego correr sus palitos para donde Mateo y empezar a jugar, se pasaban los palos de un lado a otro, hasta el compañero escondió los palitos detrás de él, en forma de juego, pero Mateo no lo tomó de esa manera, lo arañó y cogió los palillos para seguir jugando solo"* (Registro diario de campo). La niña o niño sordo usa este método no como una acción destructiva frente a su compañero, sino que busca mostrar el rechazo frente a situaciones que no son de su agrado, pero al no tener una lengua que medie este tiempo de situaciones, busca una alternativa más inmediata que llame la atención del interlocutor. Al respecto conviene decir que,

El juego no está exento de brutalidad. Me peleo jugando con mi hermano hasta hacerlo llorar; no pasa nada, jugaba, pero la realidad es que se ha materializado la torta. La violencia y la agresión del universo lúdico ha tenido efectos en el marco real, pero de trascendencia sino controlada sí legitimada o justificada (Ballve, 1958, p.60).

De esta manera durante el juego hay un constante reto por resolver conflictos que se pueden generar durante el desarrollo de este. Para la niña o niño sordo que no dispone de una lengua las reacciones a situaciones que se salen de control suelen ser respuestas

agresivas. La lengua puede ser el mediador principal del juego, porque ayuda a disponer de las reglas y a socializar las condiciones del mismo, por medio del diálogo.

Algunos de los niños y niñas sordos son muy selectivos en el momento de jugar, solo quieren jugar con uno o dos compañeros al mismo tiempo para tener más atención en él." *se acerca otro de sus compañeros a querer jugar también con ellos, pero Mateo, empuja al niño quitándolo del espacio en el que está con su compañera, el niño vuelve a insistir en querer estar allí con ellos, vuelve y se sienta e intenta que lo dejen quedarse con ellos, pero él no quiere jugar con el niño en ese momento y su reacción es golpear al niño, pararse de donde está y jalar a su compañera para otro espacio.*" (Registro diario de campo). Estas actitudes en su mayoría de veces se dan, porque la niña o niño sordo al valerse de su canal visual se concentra más en las acciones y comportamientos de una persona a la vez, para poder seguir sus acciones y repetir estas en la interacción con su compañero o próximas interacciones, lo que significa que al entrar otra persona en dicha interacción puede llegar hacer objeto de distracción, lo que lleva en ocasiones a que los niños rechacen a otros en momentos donde ya están interactuando con un niño. Para precisar, Parlebas manifiesta que

El juego motor es un auténtico laboratorio de relaciones sociales en el que habitualmente los protagonistas viven experiencias asociadas a interacciones y emociones que a menudo originan tensiones entre los protagonistas. [...] se considera que todos los juegos motores disponen de una lógica interna que obliga a sus participantes a relacionarse de una manera determinada con los demás, con el espacio, con el tiempo y con el material (2001, p.4).

Resulta común que la niña o niño sordo no comprendan algunas de las dinámicas de los juegos, pues no hay una lengua que medie dicha interacción, por esto ellos manifiestan malestar durante el desarrollo de los juegos, cuando no son como ellos quisieran, y más aún cuando deben compartir con más compañeros. *"Él se encuentra sentado en el piso, se arrastra hacia atrás y me mira fijamente, nunca me aparta la mirada. La distancia aumenta el nivel de complejidad del juego. Sus amigos se comienzan a sumar al juego, yo les voy indicando donde se pueden hacer, como son 5 compañeros más, la pelota se tarda*

*en llegar a Brayan, él grita cuando no se la lanzan y me mira, pero yo le hago la seña de que esté tranquilo y que espere" (Registro diarios de campo).*

En esas interacciones que hay entre el juego, no todo es caótico, los niños sordos comparten con los niños oyentes otras alternativas de juego. El Juego simbólico es otra de las formas de interacción comunicativa, donde ellos a partir de solo las acciones, gestos o señalamientos se dan a entender, este les permite acercarse a lo que sería una vida de adulto. Como se evidencia en uno de los centros, *"se encuentran en el suelo jugando, Daniela le está peinando el cabello a Shaila, grita: ai... aii y pone la mano como si fuese un teléfono, se lo pone en la oreja y sigue peinando, Shaila se queda quieta dejándose peinar."* (Registro diario de campo). Simular usar un teléfono, es evidencia de una observación previa de la niña sorda para posteriormente imitar la acción en medio de un juego. El juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, por el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos.

El juego simbólico permite que los niños representen las formas en las que están comprendiendo el mundo, imitando situaciones de la vida real previamente observadas. "El Juego simbólico es desde muy temprano, un juego de comunicación social, que articula no sólo la construcción de los conocimientos sobre la vida cotidiana, y, sobre todo, el desarrollo de las habilidades de expresión comunicación y comprensión" (Rodríguez, 2008, p.53).

En otra situación, un niño sordo profundo, de uno de los centros infantiles, le agrada el hecho de jugar solo, debido a que pueden llegar a no encontrar vínculos afectivos con sus compañeros y como resultado prefiere aislarse. Como la mayoría de los niños y niñas, le encuentran sentido a cualquier objeto y hacen de este su juguete y cuando ven "amenazados" sus juguetes por parte de sus compañeros, la mayoría de veces buscan llamar la atención gritando o intentando llorar para conseguir su objetivo, cosa que resulta eficaz, ya que el maestro o adulto que los acompaña responde a ese llamado. *"Siempre prefiere estar solo, comienza a jugar en el piso, simulando que sus manos son carros que se arrastran sobre las baldosas frías y desteñidas del centro"* (Registro diario de campo) y en otras ocasiones, *"Terminada la obra, mientras los niños juegan entre ellos, Brayan prefiere*

*jugar con una tira de lana, la amarra a su mano y la arrastra por el piso mientras va observando el camino que recorre.*" (Registro diario de campo). En estas interacciones que se dan o no con el otro, son un reflejo del egocentrismo, que resulta ser una etapa por la que los seres humanos para poder ser empáticos con el otro. Según Marín,

Los compañeros de juegos –papás, mamás, abuelos... y también los otros iguales– tienen un papel importante en el juego. Jugar solo tiene su valor, pero, jugar habitualmente sólo, puede incrementar los sentimientos de omnipotencia y limitar enormemente las posibilidades del juego. En el contexto de los juegos compartidos, el niño aprende a conocer a los demás y va formando su propia imagen. (2009, p. 236).

Los niños sordos semilingües sólo conocen su propia perspectiva, debido a la barrera comunicativa, lo que implica que no hay una retroalimentación de sus acciones, por esto se les dificulta empatizar con el otro y así distinguir su propia realidad de la de los demás. Es por esto que aparecen las rabietas y la protección severa a lo que el niño considera suyo. *"Un compañero se acerca interesado en jugar, pero él le grita, frunce el ceño y esconde la lana detrás de su cuerpo, en señal de no querer compartirla ni tampoco su juego; el compañero rápidamente entiende y se retira. Brayan sigue jugando"*(Registro diario de campo).

Como lo plantea Villalba "La inmadurez y el egocentrismo que frecuentemente muestra el niño Sordo no es algo intrínseco a la sordera. Es consecuencia de la falta de información y del aislamiento que padece el niño Sordo y de la inconsistencia de la conducta de los adultos" (Villalba, 1996. p.3).

El egocentrismo no es una característica innata de la niña o niño sordo, se refiere a un proceso del ser humano en diferentes etapas, siendo más prevalente durante la infancia. En el momento que el niño inicia a socializar y con ayuda de adultos comienza a desaparecer principalmente durante la etapa escolar. Esta socialización es mediada por una lengua y permite establecer relaciones cercanas con los demás. En los niños sordos, el egocentrismo surge como consecuencia de no acceder a una lengua que le permita tener la



suficiente información del mundo exterior y así comprender las dinámicas de vivir en sociedad *"le pido a Brayan que me preste su pelota, para jugar todos juntos. Extiendo mi brazo hacia él señalándole la pelota y abro la palma de mi mano, con la otra mano les señaló a los compañeros, pero él se niega, la toma con fuerza y la esconde en su espalda"* (Registro diario de campo). La capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía) en algunas niñas y niños sordos es un poco más restringida, prefieren convertirse en el centro de atención de las personas que estén a su alrededor. Compartir sus juguetes se convierte en un acto casi imposible de pensar. La profesora decide acudir a la comunicación alternativa, en este caso corporal, permitiendo transmitir un mensaje, pensando principalmente en la comprensión del mismo, sustituyéndolo así por la comunicación oral. Siguiendo a Piaget,

El egocentrismo es la incapacidad de adoptar el punto de vista de otra persona, la incapacidad de reconocer que los demás tienen distintos conocimientos, sentimientos, pensamientos y percepciones, o de saber en qué consisten estos conocimientos, sentimientos, pensamientos y percepciones (Citado por Becker-Brayant. 2010, p .206).

Las manifestaciones del egocentrismo en las niñas y niños sordos son más claras durante el juego, principalmente aquellos en los que implica la interacción con otros y que son ejecutados bajo reglas. Si bien el egocentrismo no es una característica que solo está presente en el niño sordo, (teniendo en cuenta que hace parte del desarrollo del ser humano) sí es más evidente en ellos, debido a que su estadía dura un poco más cuando son sordos semilingües, porque no acceden a una comprensión de lo que implica compartir con el otro, aspectos que en su mayoría se obtienen al tener una lengua, claro está, esto también dependerá de las particularidades de cada niño.

### **Crecer y aprender**

El aprendizaje de tomar y respetar el turno a través del juego, del gesto o el sostener la mirada en algo, puede representar también el interés que se logra hacía alguna actividad o acción. En actividades de juego grupal dirigidos por la docente, a veces los niños y niñas sordas no comprenden la espera de turnos frente al juego y esto se evidencia con

interrupción del juego o de expresar un disgusto a través de acciones porque no les ha correspondido su turno.

La toma de turnos en una conversación con los niños y niñas sordos se evidencia en gestos expresados entre ambos, la docente muestra algo y el niño o niña afirma con un gesto y la docente corrobora dicha afirmación. Como se evidencia, puede existir el respeto de turnos, aunque no se tenga la comprensión del mensaje que se quiso expresar o, por el contrario, el mensaje fue recibido satisfactoriamente. Esto puede depender de diferentes factores, los gestos realizados por las docentes, los contextos, la ejemplificación y la situación que esté aconteciendo, *"Daniela empezó a gritar y la profesora dice: Shaila, dígale a Daniela que venga, ella la toca y señala a la docente, Daniela llega donde la profesora, le balbucea y le señala a Nicol que se encuentra cerca de Shaila. La profesora le dice oralmente y con gesto de pregunta: ¿qué pasó? Daniela sujeta a la profesora de la mano, la lleva donde Nicol y la señala"* (Registro diario de campo). Como lo señala Cárdenas,

Los turnos en una conversación son abrumadoramente producidos como una respuesta al habla precedente y como una anticipación de los turnos de habla que le seguirán. Al formular su turno presente, los hablantes muestran un entendimiento de una acción previa y revelan sus expectativas sobre el próximo turno, en una multiplicidad de niveles. (2012. p. 3).

En algunas ocasiones los niños logran respetar los turnos cuando observan detenidamente lo que está sucediendo alrededor, si hay una actividad y logran comprender el patrón que se está llevando en la actividad, comprenderán cuando les corresponde su turno de participar. *"Mateo se nota concentrado observando la forma como sus compañeros actúan, al corresponderle su turno lo hace de manera acertada"* (Registro diario de campo). Las niñas y niños sordos resultan ser igual de competentes que sus pares oyentes a la hora de dar una petición de necesidad, lográndose ser esta la principal habilidad comunicativa.

## La cotidianidad en la docencia

El ser docente nos lleva a estar inmersos en contextos con múltiples dinámicas, asumiendo cada día retos, dificultades y felicidades, todo encaminado a la educación, y no solo del otro sino en una construcción de saber, sentir y vivir con el otro. Las agentes educativas del programa Buen Comienzo han realizado estudios para la atención a la primera infancia lo cual las acredita para ser docentes del mismo programa, allí como docentes están toda la jornada a disposición de las niñas y niños, donde están constantemente viviendo diversas experiencias que desean ser expresadas.

También, el ser docente se convierte en una constante búsqueda por saber y el cómo enseñar, por ende, algunas agentes educativas han buscado alternativas de aprendizaje que contribuyan en su labor o han tendido experiencias que han contribuido a la misma, *"yo tenía un diplomado de inclusión escolar y el último nivel se enfatizó en el lenguaje de señas y aprendí algunas cositas, no mucho. El abecedario me lo sé desde que estoy en el colegio porque yo estudié con 4 compañeros Sordos en mi municipio, Don Matías"* (Encuesta). Estos acercamientos que tienen algunas maestras con personas sordas antes de estar con la niña o niño sordo les ha posibilitado comprender su situación, pero aun así no resulta suficiente dicha información, porque más de saber que existe una condición, es de reconocer que los niños sordos tienen unas necesidades a diferencia de otros niños, especialmente unas necesidades comunicativas y no es posible el actuar frente a esto, sin tener claridades que impliquen una orientación de su práctica. Como lo señala Domínguez

La formación de maestros de alumnos Sordos se debería de introducir discursos que faciliten la comprensión, comunicación y relación entre estos profesionales y los alumnos sordos, ofreciendo no sólo una visión clínico-terapéutica sino también una perspectiva social y cultural sobre quiénes cómo son los alumnos Sordos (2017, p.58).

Es así que, el rol docente debe estar constantemente reflexionado, donde implique un movimiento, salir desde el confort y pensar cómo actuar ante lo desconocido, ante lo nuevo y qué se debe hacer para afrontarlo, por esto, varias agentes educativas describen la atención a una niña o niño Sordo como un gran reto que requiere de tiempo y formación

*"cuando le informaron que sería la docente del grupo en el que se encontraba el niño, su reacción fue de miedo, nervios y angustia por la incertidumbre de lo que iría a suceder"* (Registro diario de campo). En palabras de Díaz:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula. (2006, p. 89).

En la línea del autor, las reflexiones que se hace el docente deberían apuntar a mejorar, a realizar acciones y revisiones de cómo presentamos o nos relacionamos con el otro a través del conocimiento. En algunos discursos de las docentes se encontró que sus prácticas y forma de entregar la información habían cambiado, *"Ha sido un reto muy difícil, porque la verdad, no tengo conocimiento sobre trabajar con la discapacidad que ella tiene, pero hemos tratado de comunicarnos a través de señales o demostraciones de algo que yo quiero que ella vea o me entiende lo que quiero mostrarle, le hago una seña o le muestro algo físico para que ella me comprenda.* (Encuesta).

Aun así, en las diferentes observaciones y descripciones se evidenció que estas prácticas no se veían completamente o solo en situaciones muy concretas. *"La docente pregunta de forma oral "¿qué medios de transporte conocen? ¿han montado en el metro y hace cuánto?", en ese instante Daniela está mirando a una compañera y le toca el hombro, pareciera que la estuviera invitando a jugar, la docente le llama la atención tocándole la espalda y diciéndole oralmente que preste atención, Daniela frunce el ceño, cruza las manos y la docente expresa: "Daniela se distrae mucho"*. En estas prácticas, si las docentes están transmitiendo la información por medio de una única alternativa, por ejemplo la oral, algunos niños y niñas podrán dispersarse fácil de la actividad propuesta porque la información no es presentada de la manera en los que ellos aprenden más fácil, solo estará beneficiando algunos estudiantes, un asunto preocupante cuando el niño sordo ha estado aislado de algunas comprensiones que le favorezcan en su desarrollo, si estas

interacciones han estado fraccionadas, Para esto, Vygotsky menciona que el desarrollo humano,

Se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente. (Citado por Arconada, 2012, p. 22).

En estas prácticas no solo develan que los docentes no han tenido en cuenta otras formas de enseñar, sino que los niños no logran comprender algunas de las actividades, estando siendo de cierta manera aislados de aprendizajes que pueden contribuir a su desarrollo, y para un desarrollo, en palabras de Vygotsky, necesita de un intercambio; pero este puede verse truncado sin que el niño pueda acceder verdaderamente a una cultura, y a su vez a una lengua. Ahora bien, una manifestación de esa imposibilidad, puede verse en las conductas o comportamientos del niño, *"Mateo, hace un gesto (confusión) de no saber qué debe hacer, agacha la mira y le dan ganas de llorar, pero mira a los lados lo que hacen sus compañeros y comienza a pintar. Minutos después, pasa la agente por su lado y le explica lo que debe hacer oralmente"*. Algunos de las niñas y niños sordos pueden sentirse frustrados y angustiados cuando las docentes explican las actividades que deben realizar todos y ellos interesados en la actividad no comprenden que deben realizar. Las docentes pueden asumir que todos comprenden, pero esto puede ser un error cuando reconocemos que todos no accedemos al aprendizaje de la misma manera y esto tiene que ver en esa relación que instauramos con el otro. Rogoff, expresa que,

Necesitamos conocer cómo se integran el adulto y el niño, tomando cada uno la parte que le corresponde en el aprendizaje. Y esto se lleva a cabo en la relación con una determinada tarea. Lo que ha ocurrido a través de los años es que he abandonado la idea de examinar el contexto, el mundo social y el entorno, separado de los procesos mentales del niño. (Rogoff,1989, p. 13)

Pero, es claro que, si las docentes no han tenido alguna formación acerca de alguna población en particular, las prácticas irán cambiando en la interacción con el otro y el trabajo con dicho niño o población podrá ser más enriquecido para ambas partes. Por ejemplo, algunas maestras utilizan principalmente la oralización con el niño sordo y en la práctica han reconocido algunas estrategias para el trabajo con él, principalmente lo visual y con las imágenes han sido un apoyo fundamental, permiten estimular dicho canal y así lograr captar la atención de la niña o niño para que logre realizar algunas actividades, comunicarse y para potencializar la comprensión en ellos, *“he aprendido hacer más gestual, a describir mucho las cosas, pero no me ha aparecido una tarea difícil, por las dinámicas de cómo es Mateo.” (Encuesta)*

Es así, que, a fin de cuentas, las agentes educativas se apoyan del señalamiento y gestos para dar las instrucciones a los niños y niñas sordos, ya que han evidenciado que este contribuye al entendimiento de los niños. Sin embargo, en lo observado, las instrucciones por modelación realizadas por las agentes educativas a las niñas y niños sordos estaban enfocadas en satisfacer una necesidad inmediata, las cuales estaban desligadas del contexto, situación o de un por qué se estaba llevando dicha actividad, es así que muy posiblemente los niños han estado comprendiendo actividades o tareas fragmentadas. *"Daniela que estaba en el suelo con sus compañeros, se retiró el zapato derecho y empezó a rascarse con su mano por encima de su media. La profe al hacer contacto visual, toca la silla en la que estaba sentada para que ella se dirija hasta allá, toca varias veces el asiento de la silla y Daniela se dirige hacia la docente, y ésta le señala el zapato para amarrarlo, Daniela sube el pie y la profesora le amarra el zapato"* (Registro diario de campo). Esta descripción valida que los niños sordos presentes en la investigación aún sin poseer una lengua, necesitan aprender de una vía que no sea meramente oral, que la gestualidad, señas y corporeidad le posibilitan otras interacciones, porque,

Al igual que todos los niños y niñas, los niños y niñas con discapacidad tienen capacidades, características y grados de independencia. Sin embargo, debido a sus limitaciones requieren de ambientes ricos en facilitadores o apoyos que les permitan

desarrollarse y participar plenamente en los espacios que ofrecen sus comunidades (ICBF, 2010, p.16)

En el caso de las niñas y niños sordos se trata de dar solución a estos problemas por medio de la comunicación a través del cuerpo, con señalamientos, gestos, señas, con el fin de superar un poco esa brecha comunicativa y de atención educativa, tratando de bajar las tensiones que se pueden crear entre estudiantes y la relación profesor- alumno.

*“La profesora le hace unas gotas de agua a Brayan en su cara con marcador de vinilo azul, y lo hace participar de la actividad diciéndole de forma oral, que les entregue a sus compañeros unas hojas en las que deben dibujar cómo se comprometen a cuidar el agua. Al principio él no comprende, se queda con las hojas en sus manos observando a sus compañeros. La profesora le hace el gesto de coger una y entregarla a uno de los niños que se encuentra sentado” (Registro diario de campo), y es que según Schlesinger,*

Al Sordo de escasa instrucción no sólo le resulta difícil, [...] entender las preguntas, sino que sólo alude a objetos del entorno inmediato, no concibe lo remoto ni las contingencias, no formula hipótesis, no se eleva a categorías de rango superior, y está en general encerrado en un mundo pre conceptual y perceptual (citado por Sacks, 1990, p.163)

A pesar de utilizar imágenes y señalamientos, las instrucciones que se dan pueden quedarse cortas, se requiere de varios intentos y de la ejemplificación para que la tarea sea comprendida, porque debe llevarse a instrucciones concretas y paso a paso para que sean entendidas sin la ayuda de la oralidad.

Por otra parte, en las interacciones que se establecieron entre docente y estudiante, se pudo resaltar la imitación por modelación bajo la cual los niños sordos comienzan adquirir rutinas y hábitos en el centro infantil, actividades dirigidas principalmente por la agente educativa, *“cojo el tenedor y le muestro a Daniela como debe partir el quesito, ella repite la acción que hice con el tenedor, logrando hacer varios pedazos de queso. Después la docente está pasando por todas las mesas y cuando llega donde Daniela, le señala el*

*plato (específicamente las galletas), le muestra con las dos manos, llevándolas de extremo hacia el centro, como cerrándose, indicando que así debe juntar las galletas. Daniela afirma con su cabeza y hace lo que la docente indicó." (Registro diario de campo).* En este sentido Bandura expresa que

A través de su actuar, el modelo enseña habilidades y proporciona las reglas para su organización en nuevas estructuras de conducta, "[...] los tipos de modelos que prevalezcan en un medio social determinarán en parte las cualidades que serán activadas de forma selectiva, de entre todas las posibles a elegir (Citado por Contreras, 2015, p. 2).

Los niños y niñas sordos en la mayoría de ocasiones realizan las acciones después una modelación, realizada por sus compañeros, docentes o practicantes, debido a que en gran parte las instrucciones son dadas de forma oral y no son entendidas por ellos. Las personas oyentes notan respuestas positivas de una instrucción por modelación, comprenden que esta puede ser una alternativa de comunicación que permita una interacción entre sí. Es así que estas acciones al ser repetitivas, se van convirtiendo en hábitos, permitiendo un mejor acceso a la información o lo que se desea expresar tanto por la docente como de los compañeros. "El modelaje puede ser utilizado para enseñar habilidades, conductas y actitudes, también para enseñar nuevas formas de pensar, a través de la observación de la realización de ciertas conductas o de sus consecuencias" (Contreras, 2015, p. 3). Sin embargo, estas instrucciones pueden volverse mecánicas, haciendo que el niño sordo no tenga otras posibilidades de adquirir nuevas conductas o de adquirir otros aprendizajes.

Para cerrar esta sección es importante resaltar las miradas sobre situaciones que se presentan dentro del aula con gran cotidianidad en nuestro contexto, principalmente maestras que manifiestan no sentirse preparadas para el trabajo con población diversa, pues las que corrieron con más suerte, durante su formación como docentes, sólo vieron uno o dos cursos referentes a la población con discapacidad.



El objetivo fundamental de la atención educativa, ineludible y previo a cualquier otro objetivo, es garantizar el desarrollo normal del lenguaje y de la inteligencia de todos los niños cuya pérdida auditiva les impide usar la lengua oral para desarrollar normalmente el lenguaje y la inteligencia (Sánchez, 2011, p.3)

Los docentes deben de estar en constante reflexión, no solo de su saber específico sino también de su querer saber, y en este sentido, poder estar en actualización con estrategias de enseñanza dentro y fuera del aula. Pero esta reflexión no solo debe ser preocupación de los maestros sino también del sistema educativo que nos cobija actualmente.

Por otro lado, la instrucción por modelación permite que los niños y niñas sordos comprendan instrucciones sencillas dadas por sus agentes educativos, pero no alcanza a completar o a suplir una comunicación en su totalidad. Este tipo de instrucciones se van convirtiendo en actos del día a día, y posteriormente son interiorizados por los niños, convirtiéndose en un hábito, permitiendo que los niños sordos puedan predecir qué es lo que está sucediendo o va a suceder dentro del aula de clase.

## **Conclusiones**

En las interacciones comunicativas entre los niños sordos semilingües con las agentes educativas y sus compañeros develaron diferentes situaciones que persistían en los 3 centros infantiles del programa Buen comienzo; esas interacciones reclaman una forma diferente de ver y pensar la comunicación de los niños sordos semilingües; visibilizarla a las niñas y niños sordos a través de iniciativas en pro de un desarrollo integral, de tal manera que estén a la par de sus compañeros oyentes, cumpliendo así la premisa estipulada por la ley Colombiana para la primera infancia, por consiguiente hemos concretado las siguientes conclusiones.

En los centros infantiles sigue prevaleciendo la importancia del diagnóstico clínico de la Sordera, alrededor de este fluctúan diferentes comportamientos y sentimientos tanto de los padres y agentes educativas, por ejemplo, el temor hacia lo desconocido o poco explorado, la incertidumbre que nace por saber si se están haciendo las cosas bien y la

esperanza de una intervención que permita interactuar eficazmente con el niño sordo. Pero un diagnóstico no habla de cómo debe ser la interacción con el niño y esto se convierte en una evidencia más de la persistencia del desconocimiento a la condición de ser un niño sordo.

Evidenciamos que, en un principio el modelo clínico- rehabilitador fue la base en la cual las familias oyentes de niños sordos basaron sus decisiones en busca de soluciones y optaron por procesos de oralización como principal alternativa comunicativa de sus hijos. Sin embargo, los logros a nivel de competencias comunicativas observadas durante del proceso de investigación son incipientes y limitan la participación de todos los niños sordos en diferentes ámbitos.

Por otro lado, el diagnóstico a fin de cuentas no es importante para los niños sordos y sus compañeros, en sus mismas interacciones van comprendiendo cómo actuar, qué hacer frente a la ausencia de voz y buscando otras alternativas de comunicación que les permitan un diálogo y compartir sus intereses de una forma gestual.

### **Interacción Comunicativa con las Agentes Educativas**

La forma en que interactúan las agentes educativas con los niños sordos, parten inicialmente de una forma oral, tanto cuando hacen una actividad para todos como cuando se acercan a él o ella y a pesar de que parten de la oralidad en gran parte por las orientaciones de los padres y de otras entidades que desean la oralización del niño Sordo o porque inconscientemente como oyentes se expresan de esa manera, al estar en constante interacción con el niño sordo y darse cuenta que el niño no responde o atiende a su llamado, resultan usando su cuerpo, los gestos, señas o señalamientos.

La mayor muestra de interacción comunicativa de las agentes educativas con las niñas y niños sordos, es a través de las peticiones que se ofrecen por medio de señas caseras. Estas señas, se convierten en el principal aliado del niño sordo para manifestar necesidades básicas o manifestar inconformidad ante alguna situación, pero estas señas no alcanzan a cumplir los principios básicos para una comunicación fluida y eficaz. En su mayoría las señas caseras surgen en hogares de niños sordos con padres oyentes como

principal alternativa de comunicación, estas señas se ven igualmente reproducidas en los centros infantiles por parte de las agentes educativas.

Las instrucciones por modelación que realizan las agentes le han permitido al niño sordo realizar y participar de algunas de las actividades, pero ha quedado al descubierto que muchas de esas acciones del niño han quedado en la mera repetición o imitación y poco de una interiorización o comprensión de lo expresado. En esas interacciones, a pesar que las maestras logren realizar las actividades desde lo gestual, corporal, visual y no se podrán convertirse en referentes lingüísticos de los niños sordos.

Las agentes educativas manifiestan no tener formación en la atención a poblaciones diversas, por esto se muestran angustiadas durante el trabajo con los niños sordos y es que, para esto, se requiere más que disposición para brindar espacios educativos inclusivos para niñas y niños sordos.

### **Interacción Comunicativa con sus compañeros**

Las niñas y niños sordos semilingües muestran ciertos actos comunicativos no verbales intencionales. Tomar a sus compañeros por el brazo, señalar, tocar y mostrar lo que desean son actos comunicativos de peticiones que le permiten interactuar con sus compañeros. El relacionarse con el otro en varios de los casos está mediado por un acto intencional de satisfacer esa necesidad, pero con sus compañeros a diferencia de las agentes educativas la interacción comunicativa iba más allá de satisfacer una necesidad, como el hecho de halar un compañero para realizar la misma actividad, señalarle para que lo acompañe a un sitio para jugar, y el interés en las conversaciones con otros por medio de la sonrisa y los aplausos.

Las relaciones con sus compañeros se podían tornar afectivas o agresivas, dependiendo de la situación. Constantemente se presentaban situaciones en las que los niños manifiestaban malestar o inconformidad con las reglas del juego de sus compañeros y sus reacciones eran gestos de enojos acompañadas de gritos y en ocasiones golpes, pero también surgían momentos en los que querían abrazar y jugar amablemente con sus compañeros, a partir de las observaciones se pudo concluir que la mayoría de veces

depende de la niña o niño Sordo el jugar o no con sus compañeros, no se observó que en algún momento sus compañeros los rechazaran.

Entre niños se establecen vínculos a partir del juego, estos surgen de manera espontánea, durante estos juegos los niños sordos prefieren estar con compañeros con los que no dirijan, pues no les gusta que los regañen, prefieren participar de los juegos que no requieran de muchas reglas, en este tipo de juegos se observaban más participación, interés y motivación.

Las interacciones comunicativas de las niñas y niños sordos con sus compañeros se instauran en su mayoría desde intereses comunes como el juego, intercambiando roles o realizando actividades de la vida cotidiana. Durante estas interacciones, también emergen conductas agresivas en los niños sordos que son observadas principalmente durante el juego, pero estas conductas pueden ser analizadas desde el egocentrismo, y no como una característica que solo está presente en el niño Sordo, pero si puede ser más notoria, porque aún no acceden a una comprensión de lo que implica compartir con el otro, aspectos que en su mayoría se obtienen al tener una lengua, claro está, estos comportamientos también dependen de las particularidades de cada niño.

Finalmente, las interacciones comunicativas entre niño sordo y oyente como cualquier otra interacción no son lineales, hay rupturas y altibajos, y esta no es igual que con un oyente adulto, la comunicación no se ve tan fragmentada, porque en esa edad la comunicación va más allá del uso de palabras, se usa el cuerpo, el movimiento y la gestualidad. En esa vivencia constante ambos aprenden a tener mejores relaciones o interacciones comunicativas más acertadas, por ejemplo, los niños oyentes comprenden que su compañero sordo no le presta atención cuando sus llamados son a través de la oralidad, por eso, se acercan y tocan a su compañero; allí entre ellos hay constantes muestras de ensayo y error, en realizar actividades que en su momento no están bien hechas y el otro puede rechazar y validar con una mirada o acción. Estos actos sencillos se van instaurando cuando los niños se ponen en las esas mismas condiciones del otro y cuando se presentan más interacciones, en estas el niño oyente valida que existe un otro.

De este modo, pareciera que los niños nos enseñaran cómo debería ser la interacción

comunicativa con los niños sordos, que existen otras formas de comunicar y validar la existencia del otro. Sin embargo, el ser niño sordo requiere de adultos significativos sordos que le ayuden a interactuar en el mundo e interpretar la realidad a través de una lengua que a su vez le permita ser parte de una comunidad.

A lo largo de nuestra formación siempre ha existido una latente preocupación por el desarrollo integral de la primera infancia sorda, la cual ha sido poco explorada, reafirmando la postura de Sánchez; los sordos “no tienen ni remotamente la misma formación que sus pares oyentes” (2010, p.3). No hay condiciones que les permitan tener un desarrollo de sus habilidades en el reconocimiento de sus particularidades, lo que demuestra que los retos sobre la atención a esta población son urgentes, enfatizando la importancia de visibilizar esta comunidad desde los primeros años de vida para que el campo de la educación se fortalezca cada vez más en todos los aspectos y nuestras prácticas pedagógicas se den de manera integral con todas las personas.

### **Recomendaciones**

El programa Buen Comienzo en su apuesta de brindar educación inicial y promover el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños debe realizar acciones encaminadas a la capacitación constante de agentes educativas, familia y profesionales de apoyo en generalidades y didácticas de la educación inicial inclusiva.

Se sugiere actualizar las bases de datos en las cuales se registran los niños con alguna discapacidad para que su localización y atención sea efectiva.

Además, desde el programa se apoye y oriente a las familias de los niños y niñas con discapacidad en diversas alternativas de intervenciones médicas, sociales y educativas.

Existe la necesidad de contar con un educador especial en los centros infantiles del programa Buen Comienzo para acompañar a los niños y niñas con discapacidad, a sus familias y a las agentes educativas y contribuir en los procesos de inclusión de cada niño.

## Contribuciones a la práctica pedagógica

Comprender cómo se comunican las niñas y niños sordos, aporta a la transformación de las prácticas pedagógicas de las agentes educativas de tal manera que sean incluyentes y se brinde una atención integral a todos los niños y sus familias.

Es de resaltar que desde la coordinación del programa se ha dado total apertura para la realización de la investigación, reconocen la importancia de conocer las formas de atención a las niñas y niños sordos, pues son conscientes que aún hay retos de cara a la atención de los niños y niñas que tienen algunas condiciones particulares; por lo tanto, también se generan aportes asentados en un contexto que tiene disposición de escucha y atención sobre las recomendaciones que se le puedan aportar.

Para finalizar dejamos algunos interrogantes luego de la interacción con el Programa Buen Comienzo, en especial sobre la atención a las niñas y niños sordos y pueden servir como preguntas orientadoras a nuevas investigaciones en el campo de la educación inicial, la pedagogía, la didáctica y la psicopedagogía, entre otras:

- ¿Cómo gestionar con las instancias pertinentes la creación de propuestas en la atención a la primera infancia con discapacidad auditiva?
- ¿Cómo generar desde el programa Buen Comienzo proyectos o rutas de apoyo para la atención de las niñas y niños sordos que ingresan a los centros infantiles?
- ¿Cómo fomentar proyectos inclusivos para la atención a la primera infancia con discapacidad auditiva en la ciudad de Medellín?
- ¿De qué manera se pueden articular iniciativas entre la Universidad y el programa Buen Comienzo para la atención de niñas y niños con discapacidad auditiva?
- ¿Cómo brindar rutas de apoyo pertinentes a las familias con niñas o niños sordos durante el proceso del diagnóstico y búsqueda de alternativas en su desarrollo integral?

## Referencia

- Aguilera, P. (2012). *La experiencia bilingüe del sistema educativo en la educación del alumnado sordo desde el modelo venezolano*. Aplicaciones y efectividad. Venezuela: Universidad de Huelva Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4043187.pdf>.
- Alemán, E. (2015). *El impacto de la discapacidad en la familia*. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11112/El+impacto+de+la+discapacidad+en+la+familia.pdf?sequence=1>
- Aldrete, M.C. (2009). *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Ciudad de México. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Alonso, L.E. (2007). *La mirada cualitativa en Sociología. Capítulo 2. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf>
- Arconada, C. (2012). *La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años*. (Tesis de pregrado). Universidad Valladolid. España.
- Arévalo, P, A., Lugo, V. (2017). *Interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños sordos de 3 a 6 años, en colegios distritales de Bogotá*. (tesis de pregrado). Corporación universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R., (2006). *Metodología de la investigación 4 edición, cap. 14*. Mc Graw Hill. México. Pág. 597, 605.
- Barroso, M C. (2017). *Problemas en la adquisición del lenguaje en niños con hipoacusia de nacimiento. Estudio de un caso práctico*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cádiz, Provincia de Cádiz, España.
- Becker, J. (2010). *El lenguaje en contextos sociales. Competencia comunicativa en los años preescolares*. En J. Berko, & N. Bernstein, El desarrollo del lenguaje (pág. 524). Madrid.

- Belén, A. (2007). Educación para la inclusión de alumnos sordos. Recuperado de: [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion para la inclusion de alum sordos.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf)
- Berko, J. (2010), *El desarrollo del lenguaje. una revisión y una vista preliminar*. Recuperado de: <http://www.herrerobooks.com/pdf/ALHA/9788483225196.pdf>
- Biel, I. (2009). *Los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Marco Jurídico Internacional Universal y europeo*. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384628/Tesis\\_2010\\_biel\\_israel\\_derechos%20personas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384628/Tesis_2010_biel_israel_derechos%20personas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Capítulo 10. Alianza, Madrid. Recuperado de [https://www.academia.edu/25616934/ACCION\\_PENSAMIENTO\\_Y\\_LENGUAJE\\_BRUNER](https://www.academia.edu/25616934/ACCION_PENSAMIENTO_Y_LENGUAJE_BRUNER)
- Cabria. E. (2012). *la importancia de la transmisión de hábitos y rutinas en educación infantil*. (tesis de pregrado) Universidad de Valladolid. Valladolid. España.
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, 1-9.
- Cárdenas, J. M. (2012). El habla en interacción y la calidad educativa: los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100010)
- Castro, P. (2003). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Chaves, V. E., Weiler, C. C. (2016). *Los estudios de casos como enfoque metodológico*. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y



Humanidades.

Clemente, R. A., & González, A. M. (1988). *La comunicación entre diadas sordo-normo oyentes en la edad preescolar*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 8(2), 97-103. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5284244>

Congreso de Colombia (2013). *Ley estatutaria 1618*. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARI>

Contreras, J. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición “El modelaje según Bandura” (2003). Disponible en Centro Recursos VALORAS: [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl)

Dagua, A., Palomino, M.L. (2009). *Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula*. Revista de investigaciones UNAD. Recuperado de file:///C:/Users/admin/Downloads/643-2085-1-PB%20(1).pdf

Díaz, L., Torruco, U., Mateoz-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.

Díaz, V. (2006). *Formación docente, Práctica pedagógica y Saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Domínguez, A., & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L. <https://drive.google.com/drive/folders/17mPinD0KbRYieqFKdMYd3tAu6H8Zj3MQ>

Escandell, M.V. (2005). *La comunicación*. Barcelona, España; Editorial Gredos

Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

Gallego, A. M (2011). *La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela*. Universidad Católica del Norte.

Recuperado de file:///C:/Users/admin/Downloads/6-30-2-PB.pdf

- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educación.
- Goez, C. (2018). *Varias alcaldías de Medellín han mantenido el programa Buen Comienzo*. El tiempo. recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/varias-alcaldias-de-medellin-han-mantenido-el-programa-buen-comienzo-264252>
- Gutiérrez, D. M. (2011) *Comunicación en niños con deficiencia auditiva antes de la etapa escolar* (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México. México.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J.M., Ardila, A. (2007). *Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342007000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000200005)
- Herrera, V. (2009). *Intervención temprana en niños sordos y sus familias. Un programa de atención integral*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/intervencion-temprana-en-ninos-sordos-y-sus-familias-un-programa-de-atencion-integral/>
- Hymes, D. (2015). Acerca de la competencia comunicativa. Textos de didáctica de la lengua y la literatura N°69, 61-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192400>
- Instituto Colombiano del Bienestar Familiar. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartillafundamentos.pdf>
- Jiménez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil. 101-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3332436>

- Jiménez, V.E., Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-LosEstudiosDeCasosComoEnfoqueMetodologico-5757749.pdf
- Krauth, K., & Bollasina, V. (2007). *El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y la socialización recíproca*. Ficha Dto. Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lozano, M. M. (2013). *Estrategia de comunicación entre padres e hijos con discapacidad auditiva en la Asociación de Sordos del Valle (Asorval)* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Occidente.
- Marín. I. (2009). *Jugar, Una necesidad y un derecho*. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/144645-196495-1-PB.pdf>
- Macías, V. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas colombiana en niños sordos de preescolar del colegio pablo de tarso ied por medio de la narrativa visual*. (Tesis de maestría) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.
- McGinnis, E., Goldstein, A. (s.f). *Programa de habilidades para la infancia temprana* (La enseñanza de habilidades pro sociales a los niños de preescolar y jardín infantil). Recuperado de [file:///C:/Users/intel/Downloads/habilidades\\_infancia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/intel/Downloads/habilidades_infancia%20(2).pdf)
- Massone, M., Simón, M., Druetta, J. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en red. Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Documento No. 10. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)
- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C., & Guzmán, R. (2011). *Competencia social en niños con sordera profunda*. *Revista CES Psicología*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539418002>
- Morales, L. (2012). *La Importancia del Manejo de la Lengua de Señas Mexicana de*

*Parte de las Madres Oyentes, en el Aprendizaje de sus Hijos Sordos-Edición Única.* (Tesis de Maestría). Escuela de Graduados en Educación, Toluca, Estado de México, México

- Morales, R. (2009). *Aprendizaje por imitación*. Recuperado de: <http://psicologiadelaprendizajeuta.blogspot.com/2009/11/aprendizaje-por-imitacion.html>
- Moreno, I., Cid, M.M., Ramos, A., & Santana, R. (2011). *Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños Sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva*. Revista de investigación en Logopedia. recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/153338226.pdf>
- Murillo, J., Mateoz, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Recuperado de [https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wpcontent/uploads/2017/12/I\\_Etnografica.pdf](https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wpcontent/uploads/2017/12/I_Etnografica.pdf)
- Navarro, R., Cortés, C. E. (1984). *La comunicación como fenómeno sociocultural*. Comunicación y teoría social. Hacia una precisión de referentes epistemológicos. México: UNAM.
- Organización de los estados americanos. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- Oviedo, A., Rumbos, H., & Pérez, Y. (2014). *El estudio de la lengua de señas venezolana*. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/el-estudio-de-la-lsv/>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parra, L. D., & Parra, J. D. (2015). *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285010>
- Parra, L., Quintero, D., & Londoño, M. M. T. (2016). *Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán (Cauca)*. Katharsis

- Peña, M. M. (2006). *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa: supuestos de los profesores de básica primaria*. Universidad del Rosario.
- Programa Buen Comienzo. (S.F) *Perfiles y funciones del talento humano*. Recuperado <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/lineamientos-tecnicos/anexos-institucional-6-horas-pp/1000-anexo-7-perfil-y-funciones-del-talento-humano/file>
- Pulido, J.M (2013). *Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4941849/las-rutinas-en-educación-inicial--entre-la-mecanización-y-la>
- Ramírez, V. (2014). *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
- Rius, J. (2009) *Jugando con el juego*. Salvador, J. (Ed), *El juego un conocimiento oculto* (47-72. Coruña, España: INEF Galicia. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/000045778acdba1adef7a>
- Rodríguez, C. (2008). *El Juego simbólico es desde muy temprano, un juego de comunicación social, que articula no sólo la construcción de los conocimientos sobre la vida cotidiana, y sobre todo, el desarrollo de las habilidades de expresión comunicación y comprensión*. (Tesis de pregrado) Universidad pedagógica Nacional. Estado de México. México.
- Rodríguez, M. (2003). *Lenguaje de Signos*. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lenguaje-de-signos--0/>
- Rogoff, B. (1989). *Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Bárbara Rogoff*. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- Sachs, J. (2010). *Desarrollo de la comunicación en la infancia*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/415706005/1-2010-Sachs-Gleason-Desarrollo-Comunicacion-Infancia>

- Sacks, O. (2003). *Veo una voz Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona, España: Colección Argumentos.
- Sánchez, C. (2010). *Carta a las maestras de sordos*. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/carta-a-las-maestras-de-sordos/>
- Sánchez, C. (2011). *Decálogo para una buena educación de los Sordos*. Recuperado de <https://docplayer.es/13768172-Decalogo-para-una-buena-educacion-de-los-sordos.html>
- Sánchez, C. (2014). *Los sordos: una comunidad secuestrada*. Recuperado de Cultura sorda: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Sanchez\\_Carlos\\_Secuestro\\_2014.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Sanchez_Carlos_Secuestro_2014.pdf)
- Sánchez, C. (2015). *Implante Coclear, lenguaje, lengua y habla*. Mérida, Venezuela.
- Secretaria de educación. (2012). *Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del programa buen comienzo*. Recuperado de <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/lineamientos-tecnicos/916-lineamientos-buen-comienzo-2019/file>
- Skljar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Infancia y aprendizaje.
- Szagun, G. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños con implante coclear*. Oldenburg, Alemania: Universidad Carl-von-Ossietzk. Recuperado de: <http://modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/implante-coclear-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Torrecilla, M., Javier, F., Mateoz Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vesga, L.S & Vesga, J.M. (2015). *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128. Recuperado

[dehttp://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230](http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230)

- Vesga, L.S., Lasso, D., & Tobar, M. M. (2016). *Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán*. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-AdquisicionTardiaDeLaPrimeraLengua-5796596.pdf>
- Villalba, P., Fernandez, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Ciudad Mudeco. España