



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Prácticas Pedagógicas y la intención comunicativa de las
agentes educativas, en la atención integral a las niñas y niños
sordos del programa Buen Comienzo.**

Autoras

Vanessa Toro Betancur

Andrea Cano Ruiz

Yulieth Andrea Cadavid Cadavid

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Prácticas Pedagógicas y la intención comunicativa de las agentes educativas, en la atención integral a las niñas y niños sordos del programa Buen Comienzo.

Vanessa Toro Betancur

Andrea Cano Ruiz

Yulieth Andrea Cadavid Cadavid

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

Asesoras:

Jenny Alexandra Monsalve Villa

Maestría en Educación

Zulima Orozco Botero

Maestría en Educación y Desarrollo humano

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Planteamiento del Problema	7
Lo que anuncia la normativa, los compromisos de gobierno	7
Lo que se encuentra en el contexto, opciones para la infancia sorda	10
Formas de comprensión de la sordera en la infancia. La tensión aún existente	12
Lo que sabemos, lo que se ha investigado	15
La pregunta que nos acompaña	23
Objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos	25
Justificación	26
Marco Conceptual	30
Niñas y niños sordos: una experiencia visual	30
Un acercamiento a la comunicación	36
Prácticas pedagógicas que transforman	39
Metodología de la investigación	44
Plan de análisis	46
Análisis	52
Procesos comunicativos	53
Aceptando la sordera en el hogar	53
Lentos avances comunicativos	57
Agentes mediadoras de la comunicación	60
Gestos y señas caseras como facilitadores o barreras de la comunicación	63
Los otros y yo. ¿Cómo nos relacionamos?	66
Interacción, procesos sociales entre agentes educativas y niños y niñas oyentes con niños y niñas sordos	67
Imitación - En los zapatos del sordo	72
Instrucción y modelamiento en la comunicación con las niñas y niños sordos	75
Comportamiento, lenguaje y comprensión del contexto	77
Dinámica Escolar	79

Familia	85
Práctica Pedagógica	88
Ser Agente Educativa	94
Conclusiones	99
Compromisos y estrategias de divulgación	101
Recomendaciones	101
Referentes bibliográficos	103

Índice de tablas

Tabla 1- Cuadro orientador de instrumentos de recolección de información	51
--	----

Resumen

Bajo la preocupación de que se reconozca el valor que ha adquirido hoy día la primera infancia y considerando que en los contextos escolares convergen diversidad de niñas y niños, muchos de estos sordos, se busca relacionar la intención comunicativa y las prácticas pedagógicas de las agentes educativas del programa Buen Comienzo, en contraste con la premisa de atención integral de las niñas y niños sordos semilingües.

Esta investigación relacionó la intención comunicativa de las agentes educativas y sus prácticas pedagógicas en la atención integral de las niñas y niños sordos semilingües de tres centros educativos del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, con el fin de identificar cómo se están dando los procesos educativos con las niñas y niños sordos y si están teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante al momento de realizar las diferentes planeaciones que se llevan a cabo en los centros educativos de Buen comienzo. Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo a partir de estudios de caso, para la recolección de información se recurrió a diarios de campo, encuestas y revisión documental, con el fin de realizar una descripción minuciosa y detallada de las conductas observables para así poder identificar la relación de las prácticas pedagógicas y la intención comunicativa de las agentes educativas con relación a las niñas y niños sordos.

Palabras claves: Intención comunicativa, niñas y niños sordos semilingües, agentes educativas, prácticas pedagógicas, lengua.

Abstract

Under the concern that really can be recognized the value of early childhood and the judgment that diversity of girls and boys converge in school contexts, many of these deaf people, is now recognized, it is sought to relate the communicative intention and the pedagogical practices of the Educational agents of the Buen Comienzo program, in contrast to the premise of comprehensive attention for semi-lingual deaf children.

This research was proposed to relate the pedagogical practices and the communicative intention through describing the pedagogical practices of the educational agents and identify the communicative intention of the educational agents and the semi-lingual deaf girls and boys of three educational centers of the "Buen Comienzo" of the city program from Medellín, in order to identify how these educational processes are currently taking place with deaf children and if they are really taking into account the particularities of each student at the time of carrying out the different plans that are carried out in the centers "Buen Comienzo" educational. This research was developed under the qualitative paradigm based on case studies, for the collection of information, field newspapers, surveys, and documentary review were used, in order to make a detailed and detailed description of the observable behaviors in order to identify the relation of the pedagogical practices and the communicative intention of the educational agents in relation to the deaf girls and boys.

Keywords: Educational agents, communicative intention, semi-lingual deaf children,, pedagogical practices, language.

Prácticas Pedagógicas y la intención comunicativa de las agentes educativas, en la atención integral a las niñas y niños sordos del programa Buen Comienzo.

Planteamiento del Problema

Lo que anuncia la normativa, los compromisos de gobierno

En los primeros años de vida, se adquieren habilidades, capacidades y potencialidades que son bases fundamentales para el resto del ciclo vital, como lo afirma Herrera, V. (2009) “Los primeros años de vida constituyen una etapa especialmente crítica del desarrollo humano, puesto que en ella se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitan una interacción armónica del individuo con el medio.” (p.2) por tanto, es importante que haya un entorno que estimule aprendizajes para la participación e interacción en la sociedad, entendiendo que el desarrollo integral, según la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 (2006), es “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (p.3).

En el marco de la visión de desarrollo integral de la primera infancia en Colombia, hace 13 años se propuso un proyecto para la atención a la primera infancia, que tiempo después fue declarado como política pública, enfocada en la educación formal:

La educación de la primera infancia como una responsabilidad del Estado tiene pocos años, [...] En diciembre de 2006, el Congreso aprobó por primera vez en la historia de Colombia la política pública por las niñas y niños desde la gestación hasta los 6 años. (Orozco, M., 2014, p.1)

La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre “reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin de prestar Atención Integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de las niñas y niños entre cero y cinco años de edad”¹, se busca cubrir todos los lineamientos dispuestos en la ley. Para tal fin, la ciudad de Medellín propone el programa Buen Comienzo “que 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 vida.”² Ahora bien, reconocemos la importancia de lo expuesto y teniendo en cuenta que Medellín es una ciudad con una alta población infantil sorda, evidenciamos la necesidad de contar con centros de atención y maestras con las capacidades pedagógicas para brindar la atención necesaria a las niñas y niños, en coherencia con la promesa de promover un desarrollo integral, diverso e inclusivo, desde acciones que trascienden lo discursivo.

Aunque se han logrado algunos avances importantes en la atención integral a la primera infancia, hay lineamientos que requieren de otras condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, educativas, por ejemplo, en la Ley 1098 de 2006, encontramos que:

Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, *educación*, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y

¹ Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co>

² Recuperado de: <https://medellin.edu.co/buen-comienzo>

atención. Igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto. p.10 (Artículo 36. Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad., numeral 2).

Garantizar la asistencia de un traductor o *un especialista en comunicación* cuando las condiciones de edad, *discapacidad o cultura de los niños, las niñas o los adolescentes lo exijan* (Garantía de derechos y prevención, Capítulo I Obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado, numeral 36).

De acuerdo con lo anterior, aunque la ley contempla la asesoría y acompañamiento de diversa índole a niñas y niños con discapacidad y sus familias, se deben dar las garantías y condiciones necesarias para que tengan un desarrollo integral, desde todas las dimensiones enunciadas. Para el caso de las niñas y niños que tengan discapacidad auditiva, requerirán el acompañamiento de un modelo de lengua y cultura sorda.

Colombia se acogió, aprobó y ratificó en 2011 la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), la que en adelante orienta la normativa a nivel nacional en la atención a población con discapacidad en distintos momentos del curso de vida y desde distintos sectores. En la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social 2013-2022, desde la relación de discapacidad y primera infancia se establece que es necesario, “crear condiciones sociales y de infraestructura que reduzcan las barreras para el ejercicio de sus derechos. Es importante señalar que estos apoyos deben tener cobertura universal para todos aquellos niños y niñas que los requieran” (p.37), en el contexto local la encargada de velar por la garantía de los derechos educativos de las niñas y niños con discapacidad es la Secretaría de Educación de Medellín, por medio del Programa Buen

Comienzo, generando las condiciones educativas particulares que requiera cada población, por ejemplo, niñas y niños sordos.

Añadiendo a lo anterior, también se pone en debate los conocimientos, habilidades, disposiciones y condiciones, que requieren las agentes educativas, quienes según la normativa se les asigna gran parte de la responsabilidad de velar por el cumplimiento de la premisa de desarrollo integral; y se generan múltiples perspectivas en torno a las acciones que se deben llevar a cabo para que las prácticas pedagógicas respondan a esta demanda.

Lo que se encuentra en el contexto, opciones para la infancia sorda

En Colombia hay 455.718 personas con discapacidad auditiva, de las cuales 55.051 pertenecen al departamento de Antioquia y *3.816 están en un rango de edad entre los 0 a 9 años*, siendo éste el departamento con mayor población sorda en todo el país según el censo realizado en el año 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)³; estos datos nos llevan a hacer un rastreo de las propuestas que en la ciudad se ofrecen para dar respuesta a las particularidades de dicha población.

La ciudad de Medellín cuenta con varias instituciones, fundaciones y proyectos, que ofrecen propuestas educativas, culturales, artísticas y lúdicas, que cada vez se van posicionando como escenarios de participación de la población Sorda y de acercamiento a la población oyente para conocer sobre dichas personas; expondremos algunas de las más representativas o reconocidas en la ciudad.

³ Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/>

La Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, ofrece educación formal desde la perspectiva de la educación inclusiva (en la que se encuentran estudiantes con discapacidad), esta institución cuenta con aula de apoyo especializada, aceleración del aprendizaje, programa Brújula, entre otros, es especialmente conocida en la ciudad por atención a población con discapacidad sensorial: ciegos y sordos.

En la ciudad también se encuentra, la Fundación Óyeme, brinda acompañamiento escolar, laboral y familiar para las personas sordas, sus familias y las instituciones a las que asisten. La Asociación Antioqueña de Personas Sordas (ASANSO), entidad sin ánimo de lucro que atiende personas con discapacidad auditiva, ofrece cursos de lengua de señas para la población en general, alfabetización e interpretación.

La Rueda Flotante, es un proyecto teatral el cual está dirigido a personas ciegas y sordas, enfocado en la diversidad y la investigación. Las bibliotecas públicas de Comfenalco Antioquia ofrecen programas como: Información al Día en Lengua de Señas Colombiana, Club de Lectura Leer En-seña y Al calor de las palabras (Club de lectura para madres gestantes y bebés). El SENA, oferta programas de formación tecnológica para jóvenes y adultos. De igual manera, encontramos iglesias de diversidad religiosa, que incluyen personas sordas encaminadas a impartir sus doctrinas. Todas las anteriores instituciones procuran brindar educación y acciones desde la perspectiva de inclusión para la población sorda en Medellín.

Reconocemos que en Medellín, se han adelantado procesos de inclusión en educación formal, informal y no formal para las personas sordas; sin embargo, programas dirigidos a la primera infancia se limitan a áreas como el cuidado, la salud y la educación

inicial. ¿Qué programa social, fundación o proyecto socio cultural reconoce las particularidades y características de la población infantil sorda?, ¿A qué modelo de atención responden las distintas propuestas de atención que hay en la ciudad?

Formas de comprensión de la sordera en la infancia. La tensión aún existente

Dadas las relaciones que se tejen en esos primeros años entre familias, cuidados médicos, rehabilitaciones, terapias y demás, el contexto educativo, tiene altas posibilidades de verse permeado por representaciones que están enfocados a curar lo que falta - la audición. Por consiguiente, muchas prácticas pedagógicas que acompañan a la primera infancia sorda se comprenden a partir de un modelo clínico. Modelo que ha sido aceptado y acogido por distintos profesionales, incluyendo a los maestros. Esto nos conduce a considerar la sordera como enfermedad que hay que curar, en palabras de Skliar, M., Massone, M. y Veinberg, S. (1995) afirman:

El sordo es considerado como una persona que no oye y, por lo tanto, no habla. Se lo define desde sus características negativas, desde la falta. La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del currículo escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados "enfermos" rehabilitables y los intentos pedagógicos son únicamente prácticas rehabilitadoras derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla. (p.6)

Contrastaremos ahora con otro modelo desde el cual se concibe la sordera a partir de una mirada sociocultural, desde la cual se explica “como una experiencia visual” y considera a los sordos “como personas con plenas capacidades para desarrollarse

integralmente” (INSOR, 2006, p.11), en esta misma vía, De la Paz, M., y Salucci, M. (2016) indican que:

Los sordos, como personas visuales, conforman una comunidad con una cultura propia, comparten una serie de características que difieren del grupo mayoritario oyente [...] Tienen una lengua visogestual que les es propia, la Lengua de Señas, y una serie de costumbres, propias reglas en las interacciones sociales y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. (p.32)

Entre estos dos modelos, hay tensiones que se manifiestan no solo por sus distintos referentes conceptuales, sino por las acciones que se llevan a cabo. Muchos factores y condiciones hacen que estos modelos sean acogidos o asumidos de formas distintas en familias distintas; en ocasiones, para algunas familias es el primer contacto o experiencia con la sordera. Estos padres oyentes siguen las orientaciones de profesionales, que como dijimos anteriormente, sus concepciones y prácticas responden al enfoque clínico o rehabilitador, no obstante, esta decisión es tempranamente correcta. Una cosa es, el enfoque a través del cual se reconoce la sordera y otra, que la ruta de atención sea limitada y ofrezca pocas posibilidades de desarrollo: comunicativo, cognitivo, físico, social y emocional de los niños y niñas sordos, de tal manera que los ponga en desventaja en los procesos educativos, por tal motivo debe tenerse en cuenta que:

En el caso del niño sordo con padres oyentes, la interacción entre ambos es complicada, debido a que el niño se encuentra en un entorno en el que habitualmente se utiliza el lenguaje oral, al cual no tiene acceso. Esto ocasiona que

el proceso de desarrollo y aprendizaje para el niño sea mucho más complejo, obligando a los familiares a conocer y aprender la lengua de señas, a fin de poder interactuar con el niño. (Hernández, C., Márquez, H., y Martínez, F., 2015, p.110)

En el caso contrario los niños sordos hijos de padres sordos la comunicación y los procesos serán más provechosos así lo expresa Hernández, C., et al., (2015) “Un niño sordo con padres sordos se da un mejor desarrollo ya que al tener el mismo sistema lingüístico de comunicación se da una mayor interacción y participación porque comparten un conocimiento común.” (p.110)

Por otro lado, qué representaciones traen consigo los profesionales que acompañan a niños y niñas sordos en el contexto escolar, qué imaginarios atraviesan sus prácticas y acciones pedagógicas. Ahora bien, lo importante es llegar a acuerdos y reconocer las particularidades y necesidades que tienen las niñas y niños sordos en los Centros de Buen Comienzo.

Lo que sabemos, lo que se ha investigado

Para dar cuenta de otras investigaciones y estudios afines a nuestra línea de interés, llevamos a cabo un rastreo de textos y revistas digitales, artículos, investigaciones, tesis de grado, bases de datos, en el repositorio digital de la Facultad de Educación y a través del sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia, asimismo en bases de datos de otras universidades. Se centró la búsqueda en investigaciones que tuvieran relación con las principales categorías: intención comunicativa, sordera y prácticas pedagógicas; se tomó como rango los años 2005 a 2018.

Destacamos que la gran mayoría eran investigaciones realizadas para optar a títulos en educación ya fueran licenciaturas como maestrías de diferentes facultades de educación a nivel local, nacional e internacional; los diseños metodológicos son de corte cualitativo y sus resultados y conclusiones mostraron un panorama general en torno a la educación de las personas con discapacidad auditiva.

La cartilla realizada por el INSOR (2010) “Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años” resaltó que para poder promover un desarrollo lingüístico y comunicativo de las niñas y niños sordos es necesario que las interacciones de estos sean con adultos y pares de dicha lengua (p.19) para facilitar y posibilitar la adquisición temprana de la lengua de señas al igual que se recomienda que en la “atención diaria debe participar el equipo de trabajo constituido mayoritariamente por personas sordas adultas y un docente preescolar.” (p.22) lo que ratifica la importancia de que las niñas y niños sordos estén rodeados de un entorno rico en su lengua natural.

Por otro lado la investigación titulada “Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia” Hernández, L. y Ríos, J. (2014), indicó que hay una relación importante entre la comunicación y las prácticas pedagógicas de las maestras: “Interpretando los gestos, llantos, balbuceos, actitudes corporales y las palabras que pueden identificar las necesidades, los gustos, disgustos [...] la observación que realizan las docentes de las expresiones, es información para proponer actividades y orientar las prácticas pedagógicas.” (p.52), en el caso de las niñas y niños sordas, es claro que la observación de sus gestos toman un papel protagónico, pues es el único medio que tienen para expresarse.

El trabajo realizado por Arbeláez, K. y Quiceno, Y. (2016) “Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa” en el cual se retoman problemáticas de aulas para sordos del municipio de Itagüí, donde se encuentra que hay dificultades a nivel de desarrollo lingüístico desde una lengua natural del sordo, “Una necesidad imprescindible, es garantizar la adquisición de la lengua de señas en la edad temprana, pues este aspecto termina siendo determinante dentro de su desarrollo. Esta idea involucra otros profesionales desde el campo de la salud” (p.20), esto nos mostró la importancia de la adquisición temprana de la lengua de señas, y la articulación con el personal del área de la salud, para que dentro de las opciones de asesoría a familias de niñas y niños sordos, la consideren como una alternativa; también afirmaron la necesidad que los gobiernos consideren alternativas educativas que respondan a las particularidades de la población.

Otra investigación realizada por Reinoso, R. y Vásquez, A., (2015) concluyeron que “Si el niño sordo se encuentra expuesto a ambientes comunicativos permanentes en LSC (Lengua de Señas Colombiana), mejorará su avance en el aprendizaje, en el desarrollo

lingüístico y a su vez en el desarrollo integral” (p.5), lo que sigue demostrando la importancia de que las niñas y niños sordos conozcan la lengua de señas desde temprana edad y que la escuela y los espacios educativos brinden las condiciones necesarias para que les permitan el aprendizaje. Es necesario desarrollar la competencia comunicativa en la población sorda desde la infancia para generar aprendizaje y conocimiento, por lo cual la escuela debe permitir que interpreten y expresen su pensamiento de forma instantánea en su primera lengua LSC. (p.7).

También se encontró que Veinberg, S., Macchi, M. y Zgryzek, S. (2005) indicaron que incluso es necesario ampliar las discusiones en los contextos escolares, sobre la Lengua de Señas, por ejemplo sobre lo referido a la adaptación del contexto, de tal manera que se les permita a las niñas y los niños hacer lecturas del ambiente en el que se encuentran, “Una escuela accesible para los niños sordos contempla el respeto por la cultura de la comunidad sorda e implementa un entorno lingüístico apropiado para el niño sordo, que le da la libertad más fundamental: comunicarse en su propio idioma” (p.13), en este orden de ideas, las alternativas o propuestas no deberían estar centradas exclusivamente en la individualidad de las niñas y niños sordos, sino que implica que haya una ampliación a las prácticas pedagógicas de la maestra y de la escuela, de tal manera que el escenario, con sus intenciones formativas, también comprendan las características de esta población.

En el trabajo titulado “Práctica docente, diversidad sorda y comunicación en una escuela especial de la región metropolitana, Chile”, Morales, G. (2017), indicó que “La pedagogía [...] centra sus dispositivos en la re-educación de la palabra oral y la lectura labial, y su objetivo cultural es que los niños sordos puedan comunicar e integrarse a la mayoría oyente” (p.89), de esta manera, el enfoque clínico rehabilitador, sigue

prevaleciendo en la atención de la sordera, de tal forma que las acciones se orientan a procesos de rehabilitación, incluso en contextos escolares. También reconocieron que las prácticas pedagógicas de las maestras trascienden el aula de clase, en tanto implica que consideren aspectos relacionados con mayor detenimiento, por la condición lingüística, con las familias de las niñas y niños.

Esta responsabilidad lingüística que se otorga a la escuela es ocasionada por el poco acceso a la información, al no apropiarse desde el seno del hogar a la lengua de señas que le es propia a su hijo/a, lo que conlleva a que estos vivencien el audismo entendido como aquel que tiene lugar a la discriminación negativa o arbitraria o a la marginación, al no poder acceder a la comunicación básica en el seno de la familia, como núcleo que potencia [al pequeño/a] para la vida (p.98).

De esta manera se entiende que la niña o el niño puede llegar con una historia de exclusión, que la escuela o los centros infantiles para nuestro caso, tienen la posibilidad de romper o continuar desde las distintas prácticas que se realizan en sus escenarios.

Por otro lado, el proyecto realizado en la ciudad de Cali por Echavarría, R. (2015), titulado “Fortaleciendo interacción con la población sorda proyecto TOLSOR”, indicó sobre la comunicación de las niñas y niños sordos que:

La integración y trabajo grupal en personas sordas se ve reducida, a tal punto de ver la necesidad de fortalecer su interacción, con la firme intención de mejorar sus habilidades grupales e igualmente proporcionarles diversas alternativas a las situaciones que experimenta en su cotidianidad. (p.42)

En este orden de ideas, entendemos que las niñas y niños sordos requieren tener interacción comunicativa no solo con las maestras, sino con sus otros compañeros, de tal manera que la comunicación trasciende el escenario escolar y aprenda a tener interacciones comunicativas en el día a día con las personas con las que tenga contacto.

Camacho, L. y Hernández, D. (2013) en su trabajo, *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia*, nos mostraron que las maestras aclaran que “la inclusión no es únicamente las acciones de vinculación de una niña o niño con discapacidad sino que se debe brindar oportunidades que propicien la participación en las dinámicas planteadas por los jardines las que deberán ser ajustadas al niño” (p.91), por lo tanto no es suficiente con indicar que un jardín es inclusivo por permitir el acceso a niñas y niños con discapacidad, incluidos los que son sordos, sino que se requiere de una reflexión y prácticas pedagógicas que les permitan acceder a los procesos que desde allí se les ofrecen.

En la investigación “Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las aulas para sordos” manifiesta la investigadora que la imposición de la lengua hegemónica, en este caso la oralidad, se convierte en el caso de los niñas y niños sordos en una práctica colonizadora “las prácticas coloniales han llegado al “abuso infantil”, a través de la supresión de la lengua y de la cultura de los sordos y de los continuos maltratos físicos y psicológicos, los cuales han sido rechazados e ignorados por los colonizadores” (Rendón, L., 2009, p.47), esto quiere decir, que las prácticas que esfuerzan a las niñas y niños sordos a la oralidad o que les impiden realizar gestos para comunicarse, no solo son actos colonizadores, sino que son generadores de maltratos; esto quiere decir que pone a las

agentes educativas y sus prácticas en un lugar importante al ser generadoras de prácticas de acogida o de exclusión.

Cuando las niñas y niños sordos llegan a los espacios de escolarización, se demostró que requieren como factor principal adquirir la Lengua de Señas, pues en la primera infancia esto no se potencia, especialmente cuando las niñas y niños sordos hacen parte de familias oyentes, Naranjo, R. y Álvarez, J. (2017) indicaron que: “El modelo lingüístico y la maestra bilingüe fueron un referente esencial en la vida de estas personas, pues ellos contribuyeron a que la formación y adquisición de la lengua de señas se diera de una manera dinámica y significativa” (p.98), como bien se sabe, las niñas y niños sordos requieren de modelos lingüísticos; ahora, además de las familias, las maestras tienen un rol fundamental en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas de las niñas y niños; sin embargo en el caso de aquellas personas sordas, no se cuenta con los conocimientos y habilidades relacionadas con la lengua de señas y la cultura sorda.

En el trabajo “Inclusión del alumnado sordo en el aula de educación infantil a través de la lengua de signos” Pérez, I. (2014), concluyó que muchas de las niñas y niños sordos nacen en familias oyentes, por lo que sus primeros contactos con la lengua de signos es en la escuela, “la gran mayoría de alumnos sordos tienen su primer contacto con la Lengua de Señas en la escuela (bien por medio de la intérprete de lengua de signos, bien por los asesores sordos, o docentes competentes en esta lengua)” (p.44), de nuevo se pone la mirada en un espacio de escolarización que requiere de unas particularidades para la atención de niñas y niños sordos, en el caso nuestro, en los jardines infantiles que cuentan con niñez sorda requieren contar con un modelo lingüístico, intérprete o maestras bilingües

que les puedan garantizar interacciones comunicativas en Lengua de Señas, que al tiempo les permita un desarrollo integral.

En la investigación “Lengua de Señas Argentina (LSA) y el español en la alfabetización de alumnos sordos. Aportes para la práctica educativa”, Lapenda, M. (2013) indicó que:

La educación de los estudiantes sordos tiene que concretar una nueva construcción en lugar de configurarse como un proceso similar al de los sujetos oyentes, pero incompleto, entendido como desfasado, más lento o asumiendo que tendrá inevitablemente déficits que los alumnos deben compensar o que, inclusive jamás podrán lograr. (p.90)

Nos reafirma que la educación para los estudiantes sordos no puede ser pensada desde los oyentes como referentes a seguir, por el contrario, debe repensarse como una apuesta que le apunta a las particularidades y características propias de la población.

El trabajo realizado por Lería, F., Salgado, J., Almonte, I., Vega, M., & Véliz, M., (2016), “Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile, mostraron que:

La integración se da más desde un acceso físico a los establecimientos educativos y que en dichos establecimientos no se cuenta con profesionales especializados en las diversas temáticas que pueden, en algún momento, perjudicar el desarrollo pedagógico de los niños con NEE (p.23)

Es así, como ellos mismos lo expresaron “falta de capacitación resaltada por los docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad” (p.24), esto demostró que no es suficiente con disponer un espacio en el que se les permita el acceso a la población con discapacidad, para este caso la población sorda, sino que se requiere entre muchas cosas, de profesionales con las competencias y conocimientos necesarios para acompañar a la población.

Bernal, A. (2018) en su trabajo “Estrategias para maestros con niños sordos”, analiza las diversas estrategias de enseñanza que utilizan los docentes con estudiantes sordos de básica primaria; propuso “incrementar los espacios con modelos lingüísticos sordos, fortaleciendo procesos de identidad, comunidad y lengua, en las observaciones realizadas, las docentes son oyentes y con algunos conocimientos en lengua de señas.” (p.71), lo que señaló la importancia de reconocer la comunidad sorda, y las implicaciones directas que deberían tener en la educación de la población sorda, que va más allá de realizar una interpretación.

En el artículo “Una exclusión que se perpetúa: Tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán” Vesga, L y Vesga, J. (2015), las investigadoras concluyeron que “más que prácticas incluyentes, la escuela tiende a perpetuar la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales, pese a las políticas educativas recientes.” (p.116), argumentando que esto es debido a que “las docentes desconocen las políticas públicas orientadas al manejo de situaciones escolares en las que se involucran estudiantes con discapacidad en general, o con sordera en particular” (p.120); desconocimientos que terminan perpetuando formas no favorecedoras en los

procesos educativos de la población e incluso promueven o mantienen las ideas de que las niñas y niños sordos queden invisibilizados.

Para concluir, Vesga, L. (2016) en su trabajo llamado “Experiencia de inclusión escolar: apuesta por una educación para niños y jóvenes sordos en la ciudad de Popayán”, señaló que “es importante permear de estos procesos formativos al ICBF para garantizar que a todo niño sordo, desde temprana edad, se respete y garantice el derecho fundamental de adquirir una primera lengua para garantizar el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.” (p.8), es decir, que las instituciones a las que el Estado delega responsabilidades para cuidar a la primera infancia requieren de conocimientos y disposiciones que les permita pensar en las niñas y niños sordos.

La pregunta que nos acompaña

Existen compromisos del gobierno a nivel nacional como local, para la atención integral e inclusiva a la primera infancia con discapacidad, incluida aquella que es sorda; sin embargo, las condiciones reales desbordan aquello que se propone y proyecta desde las distintas leyes, decretos, políticas públicas, entre otros. No basta con indicarlo, sino garantizar las condiciones necesarias para que se puedan materializar. En el contexto hay algunos esfuerzos de instituciones privadas y públicas para atender a la población sorda, ahora bien, todavía hay ausencia de programas específicos que acojan a la primera infancia a partir de sus particularidades y bajo una mirada sociocultural, que rescaten lo que son, no lo que les falta y les facilite la construcción de una identidad Sorda.

También se encontró un panorama investigativo que reconoce la necesidad de ampliar y visibilizar tanto a la primera infancia sorda, las condiciones para desarrollar su

dimensión comunicativa, como unas prácticas pedagógicas que le permitan a las niñas y niños desarrollarse, evitando su exclusión. En este orden de ideas y teniendo en cuenta la información expuesta nos planteamos como horizonte de este proyecto de investigación, la pregunta ¿De qué manera se relaciona la intención comunicativa entre las agentes educativas del programa Buen Comienzo y las niñas y niños sordos semilingües y las prácticas pedagógicas en la atención integral⁴?

⁴ sordo semilingüe: Es todo aquel que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedó sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y a que tampoco tuvo acceso a una Lengua de Señas. LEY 982 DE 2005

Objetivos

Objetivo general

Relacionar la intención comunicativa y las prácticas pedagógicas de las agentes educativas del programa Buen Comienzo, en la atención integral de las niñas y niños sordos semilingües para responder a las particularidades de esta población desde la educación especial.

Relacionar la intención comunicativa entre agentes educativas del programa Buen Comienzo y los niños y niñas sordos semilingües y las prácticas pedagógicas en la atención integral para responder a las particularidades de esta población desde la educación especial

Objetivos específicos

- Describir la intención comunicativa entre agentes educativas y las niñas y niños sordos semilingües durante los espacios de atención integral.
- Reseñar las prácticas pedagógicas de las agentes educativas orientadas a la atención integral de niñas y niños sordos semilingües que dan cuenta de sus particularidades

Justificación

Esta investigación surgió por nuestra permanente preocupación a lo largo de nuestro proceso de formación como Licenciadas en Educación Especial, por la atención educativa a la población sorda, ya que los acercamientos que tuvimos hasta el momento habían estado centrados en la educación formal (primaria y secundaria) y no en la educación inicial o educación superior; sabíamos también que “los sordos que culminan el bachillerato y los pocos sordos que logran obtener un título universitario no tienen ni remotamente la misma formación que sus pares oyentes” (Sánchez, C., 2010, p.3), es decir, si bien ya conocíamos experiencias de sordos que culminan el ciclo educativo, aún no hay condiciones que les permitan estar lo más cercano posible a las personas oyentes, lo que demostró que los retos sobre la atención a esta población es urgente de inicio a fin.

Los datos estadísticos mostraron la urgencia que hay en nuestro contexto local de realizar investigaciones y acciones relacionadas con la atención educativa de la población sorda a lo largo del ciclo vital; para el caso de la primera infancia sorda encontramos que hay pocas alternativas de asesoramiento a las familias con hijos sordos frente a procesos educativos y desarrollo lingüístico y comunicativo, donde hay confusión e insuficientes claridades en cuanto a los modelos de atención.

En instituciones como el Programa Buen Comienzo, articulada al Municipio de Medellín como institución encargada de atender la primera infancia, para garantizar el desarrollo integral, se hizo evidente que la estructuración de los equipos interdisciplinarios no cuentan con la información y capacitación que les permita orientar a las familias y a las agentes educativas en las prácticas pedagógicas en la atención a la primera infancia sorda; su desconocimiento genera que no haya comprensión sobre la población, escasas rutas de

atención, equivocadas prácticas pedagógicas, dificultades en el diagnóstico temprano, entre otras.

Desde los procesos académicos y conceptuales, la tensión existente entre modelo clínico y sociocultural puede confundir a los profesionales en la toma de decisiones y comprensiones sobre los fenómenos asociados a esta población, “el campo de la sordera está lleno de mitos y medias verdades, confusiones y desconocimientos que han dificultado desde siempre la formulación de las respuestas correctas a las acuciantes interrogantes que plantea la educación de los sordos” (Sánchez, C., 2012, p.1). Esta investigación tiene como propósito, aportar a al desarrollo conceptual, comprensivo y localizado de la comunicación y las prácticas pedagógicas que se dan en la atención a la primera infancia sorda, en los Centros de atención del Programa Buen Comienzo.

Dentro de esta investigación también se volvió relevante reconocer las condiciones socioculturales de los contextos educativos en los que se sitúa la investigación, para reconocer las formas de incidencia en las prácticas pedagógicas de las agentes educativas del programa Buen Comienzo con las niñas y niños sordos, de tal manera que podamos aportar a comprensiones situadas y pertinentes, para esto recordamos lo que nos indica Sánchez, C. (2010) “la única “adaptación” que necesitan los sordos para cursar una escolaridad provechosa es la configuración de un entorno lingüístico de señas” (p.2), trascendemos a esto para decir, que para disponer de un entorno lingüístico y la adquisición de una Lengua de señas, es necesario y urgente conocer también las condiciones sociales, económicas, políticas, educativas, familiares, de las niñas y niños que llegan a los jardines y centros de atención.

Ya adentradas a lo que acontece en el escenario de escolarización, en este caso a los que asisten las niñas y niños sordos, consideramos que se requiere de unas prácticas pedagógicas adecuadas y pertinentes para ellos, en tanto que otros estudios han dicho que, los referentes educativos “en su inmensa mayoría, no son usuarios competentes de la lengua de señas y utilizan un español signado más o menos sistemático. Las maestras se ven obligados a “pasar” programas con contenidos que sus alumnos entienden poco y mal”, (Sánchez, C., 2010, p.4) por tanto es notorio que hay choque en la comunicación entre las agentes educativas y las niñas y niños sordos, debido a que no hay modelos lingüísticos desde la primera infancia que garanticen una correcta comprensión del mundo que los rodea y todo lo que implica estar inmerso en un contexto educativo, social y cultural, así pues, es evidente que Buen Comienzo requiere de asesoría, información, acompañamiento y capacitación, etc., que les permita comprender las necesidades que tienen en la atención de esta población, por ejemplo que deben contar con profesionales como: modelos lingüísticos, intérpretes y maestras bilingües.

Con respecto a lo antes planteado y considerando que los lineamientos de atención temprana a niñas y niños sordos creada por la Fundación CNSE (2007) indican que:

En este proceso de desarrollo, es indispensable analizar el papel que juega el entorno en el que están inmersos las niñas y niños sordos. Construir entornos no accesibles ni adaptados a sus características y peculiaridades bloqueará sin lugar a dudas el desarrollo y potencialidad de estas y estos pequeños (p.10)

Aquí es donde las prácticas pedagógicas cobran real valor, porque son distintas acciones que la maestra ejecuta para que los estudiantes puedan tener un adecuado proceso

de formación; las agentes educativas deben tener en cuenta aspectos como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar, etc., desde lo cotidiano, acompañar y evaluar procesos cognitivos de los estudiantes.

En consideración con lo anterior, las prácticas pedagógicas no deberían estar supeditadas a transmitir conocimiento únicamente; de acuerdo con Ávalos, B., (2002), la práctica pedagógica debe concebirse como, “El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.109), en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula; por lo anterior es vital instalar la pregunta en los jardines y centros de atención a la primera infancia, con el fin de aportarles comprensiones que les permitan avanzar en las prácticas pedagógicas de las agentes educativas, orientadas a llevar a cabo su labor de manera que tenga una orientación inclusiva, que les permita reconocer las particularidades y características de una niña o niño sordo, y puedan gestionar las condiciones necesarias para brindar una atención y lograr un desarrollo integral.

Marco Conceptual

Niñas y niños sordos: una experiencia visual

La primera infancia es, desde una visión del desarrollo, una etapa del curso de vida, comprendida entre los 0 a 5 años de edad, en la que las niñas y los niños forman la base para el desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades; por otro lado, desde una visión sociocultural se entiende que la infancia se configura de manera distinta según el contexto. Así pues, infancia es:

Una categoría analítica que reconoce múltiples formas de transitar la niñez, se puede admitir que esta no solo remite a la producción de marcos explicativos para conocer el estado de los niños y niñas para proceder a su encauzamiento. Se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura. (Amador, J., 2012, p.80)

Consideramos varios aspectos en la construcción del marco conceptual y hacemos énfasis en la comprensión del proceso de la comunicación y el desarrollo del lenguaje, en tanto, los niños y las niñas sordos, desde que llegan al mundo comienzan a estar en relación con otros, a observar y conocer todas las costumbres, creencias, conocimientos y necesariamente las personas cercanas se convierten en referentes de una comunidad. Ahora bien, el desarrollo integral entre dos niños, un niño oyente y un niño sordo puede ser semejante, porque durante sus primeros años de vida todo niño, responde al lenguaje con actividades o expresiones sencillas que no forman una palabra, como por ejemplo el llanto, las vocalizaciones, balbuceos y gestos naturales, descubriendo así la posibilidad de comunicarse (Sachs, J., 2010 p.39)

En esos primeros meses de vida antes de hablar, hay una cantidad de intenciones que el bebé está interesado en comunicar, como mirar a los ojos, prestar atención a los cambios de luces, balbucear, entre otros. Es decir, que pueden generar otras respuestas a estímulos sensoriales que necesariamente no son auditivos, como el roce, el movimiento, que lo toquen, o levanten. Tanto oyentes como sordos pueden responder a dichos estímulos y darle un significado, al respecto Berko, J. (2010) afirma:

Durante sus primeros meses, los bebés empiezan a adquirir habilidades comunicativas que subyacen tras el lenguaje mucho antes de decir sus primeras palabras. Los bebés son seres con una intensa vida social: miran a los ojos de quienes los cuidan y son sensibles al tono emocional de las voces que oyen. Prestan atención al lenguaje que utiliza para hablarles; toman turnos en la conversación, incluso si ese turno es a sólo un balbuceo, si quieren algo, aprenden a dar a conocer sus intenciones. (p. 2,3)

Siguiendo con Becker, J. citando a Piaget (2010) el uso y la comprensión del lenguaje están mediados por un contexto, entendiendo este no solo como algo físico, sino un espacio donde convergen características de los participantes, por ende, se entiende que el contexto es un conjunto de factores y situaciones. Tanto la teoría de los actos de habla como la teoría cognitiva evolutiva de Piaget destacan la relevancia del contexto, el uso y la comprensión del lenguaje. Para los teóricos de los actos de habla, el contexto hace referencia a los participantes y a la tarea o la situación y la conversación previa. Para Piaget, el contexto hace alusión al contexto físico inmediato, así como a las características del oyente (lo que sabe el oyente, etcétera). (p.207)

Si bien, algunos autores refieren que los bebés tienen habilidades para adquirir competencias comunicativas, entendiendo estas como la habilidad para usar el lenguaje en un contexto social y lograr distintos fines, otros como Becker, J. (2010) exponen que adquirirla es difícil, porque implica tres elementos: el primero, la ayuda de adultos significativos, entre ellos, la familia y los adultos que pertenecen al sistema educativo; el segundo, requiere de todo un desarrollo biológico y el tercero, un contexto rico en estímulos. Hay varias razones por las que posteriormente, la competencia comunicativa es importante en la vida de los niños, esta “competencia comunicativa es necesaria para comprender a los demás y funcionar adecuadamente en el aula [...] y está relacionada con una mejor aceptación por parte de los compañeros y los adultos”. (p.228)

Las niñas y niños sordos, requieren un contexto rico en experiencias para lograr el desarrollo de la competencia lingüística, entendiendo esta como la adquisición por parte de un individuo de la fonología, morfología, sintaxis y semántica de un idioma (Berko, J., 2010, p. 5) aunque, algunos autores consideran que la sordera en sí misma genera un déficit en este proceso. No obstante, las niñas y niños sordo, más que aprender a comunicarse por medio de la lengua de señas logran desarrollar dichas competencias de manera efectiva, como lo plantea Berko, J (2010):

Hay circunstancias que pueden provocar un desarrollo atípico del lenguaje; por ejemplo, problemas sensoriales como la sordera. En este caso, la capacidad del lenguaje está intacta, pero la inaccesibilidad a la entrada auditiva hace que la adquisición del lenguaje oral sea difícil; sin embargo, los niños que tienen deficiencias auditivas y que aprenden un lenguaje manual como la lengua de signos

americana (ASL: American Sign Language) son capaces de comunicarse con un lenguaje completo y sofisticado (p.7)

Por otro lado, Sacks, O. (1989) nos pone en los límites de las posibilidades lingüísticas, intelectuales y culturales que tiene una persona sorda cuando desarrolla las habilidades lingüísticas y comunicativas. Afirma que, como oyentes, si se llegase a quedar sordo no se pierde nada, mientras que una niña o niño sordo, no crea nuevas posibilidades si no tiene un idioma, es decir una competencia lingüística, “nunca corremos el peligro de quedarnos sin lenguaje, ni de una incompetencia lingüística grave; pero tampoco descubrimos, ni creamos, un lenguaje asombrosamente nuevo” (p.175)

De nuevo Sacks, O. (1989) nos aclara que una niña o niño sordo, sin la posibilidad del lenguaje se quedaría en la sensación y en un mundo perceptivo y no pasaría a un nivel de darle sentido y concepto, en sus propias palabras, refiere, por ejemplo:

Las palabras de la madre y el mundo que hay tras ellas no tendrían ningún sentido para el niño si no se correspondiesen con algo de su propia experiencia. El niño tiene una experiencia independiente del mundo que le proporcionan los sentidos, y esto es lo que establece una correlación o confirmación del lenguaje de la madre, y cobra significado, a su vez, a través de él. (p.107)

La sordera no es la barrera, la barrera es la forma en que se interactúe con la niña o el niño sordo, o las negaciones para aprender otro sistema de comunicación, que les permita interactuar y alcanzar nuevos aprendizajes y un desarrollo integral, como lo exponen Hernández, C., et al. (2015):

En el caso del niño que es sordo y que sus familiares comparten también este tipo de discapacidad, la comunicación entre éste y sus familiares, se realiza a través de lengua de señas, logrando una mayor interacción y participación, a través del conocimiento compartido entre ambos, lo cual es fundamental en su desarrollo. Sin embargo, en el caso del niño sordo con padres oyentes, la interacción entre ambos es complicada, debido a que el niño se encuentra en un entorno en el que habitualmente se utiliza el lenguaje oral, al cual no tiene acceso. Esto ocasiona que el proceso de desarrollo y aprendizaje para el niño sea mucho más complejo, obligando a los familiares a conocer y aprender la lengua de señas, a fin de poder interactuar con el niño (p.110)

Abordamos el concepto de sordera a partir del modelo sociocultural, que considera la sordera como una condición desde las características, capacidades y habilidades propias de la persona, más no hacemos énfasis en la discapacidad, sin desconocer que pertenecen al conjunto de personas con discapacidad (INSOR, 2015, p.1); este modelo tiene en cuenta que la sordera se plantea como una experiencia visual más que como una deficiencia auditiva y reconoce la diferencia lingüística del grupo de personas que se comunica a través de una lengua viso-gestual, es decir la lengua de señas, que los ubica de una manera particular en el mundo. Por esta razón la lengua de señas se debe adquirir desde los primeros años de vida y se debe potenciar con pares y adultos sordos, que además de ayudarles y ser un puente para adquirir la lengua, les transmiten sus creencias, valores y prácticas propias de la cultura sorda; como lo afirma Miguet (2001) y Moreno (2000) citados en Domínguez, A. y Alonso, P. (2004):

Desde la perspectiva sociocultural las 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. (p.23)

Y como Vélez, W. (2010) lo plantea:

Los sordos forman una comunidad lingüística y cultural minoritaria que no posee un territorio que le sirva de resguardo de sus prácticas y tradiciones a la manera de las comunidades indígenas o algunas comunidades negras; ellos se desenvuelven en el mismo contexto geográfico, familiar, político y económico de las personas oyentes. Sin embargo, forman una cultura diferente por el hecho de tener una lengua distinta y unas prácticas y valores culturales propios (p.2)

Reconocemos que las personas sordas tienen una historia y una cultura propia, la cual los identifica, formando una comunidad donde comparten entre pares, aprenden sobre los valores y conductas para vivir en sociedad; allí interactúan, se reconocen e identifican como sordos. Por otro lado, Sánchez, C. (2011) describe una posible situación a las que se exponen los hijos sordos de padres oyentes

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 7 años de edad) los hijos sordos hijos de oyentes no disponen de una lengua natural que puedan adquirir espontáneamente, por lo que no reciben un mínimo de información (p.3)

Ser sordo, es “ un modo especial de relación con el mundo y de acceso a la realidad, de construcción de categorías, de cognición, y de modos de representación diferenciados que constituyen una cosmovisión” (Liñares (2003) citado por González, V., 2011, p. 20), tal vez, si reconocemos que existen otras formas de estar en el mundo, no volveríamos a replicar las experiencias de menosprecio, aislamiento o exclusión que tuvieron lugar durante la primera infancia de muchos adultos sordos, con los niños y niñas sordos de hoy.

Un acercamiento a la comunicación

Como veníamos diciendo anteriormente, independiente de una condición de sordera, todos necesitamos expresar ideas y sentimientos, que se dan en las relaciones e interacciones con otras personas, por eso entendemos la comunicación como ese “intercambio de ideas, necesidades, informaciones, deseos, entre dos o más personas” (Maldonado, 2001, p.76), es entonces una lengua la nos facilita comprender al otro, lo que le otorga a la comunicación aspectos lingüísticos, pero también socioculturales.

Tomaremos entonces la comunicación como una “acción o actividad (comprender /expresarse /interactuar) que el individuo lleva a cabo dentro de un marco social concreto con un objetivo determinado” (Universidad de Alcalá, 2018, p.3), se entiende que la comunicación es una actividad social, con una intención definida dentro de un contexto, no se da aislada, sino que por el contrario surge en una interacción con otro u otros para crear, entender, expresar y socializar. De ahí que Valverde, M. (2009) afirme:

La comunicación es un acto de encuentro que lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la reflexión del contacto entre ellos, produciéndose así una diversidad de momentos generadores de emociones,

interrogantes y reflexiones; los cuales, dependen de la interacción y las significaciones elaboradas por los participantes, dado que son los impulsores en la construcción o reconstrucción del conocimiento (p.2)

Pasemos ahora a relacionar las intenciones comunicativas con el desarrollo del lenguaje, empezaremos considerando algunas de las fases por las que atraviesa cada niño, por ejemplo, en la fase prelingüística, Sachs, J. (2010) expresa que “desde el principio, el llanto, el arrullo y los balbuceos de los pequeños bebés se consideran comunicativos, en cuanto el bebé es un miembro de una especie social y los cuidadores se muestran alertas a esas señales.” (p.41) por lo cual el desarrollo del lenguaje se da de forma natural y necesariamente, existe un otro que interpreta el mensaje.

Las siguientes fases del desarrollo del lenguaje, ampliarán las posibilidades de comunicar más allá de una necesidad para sobrevivir, le permitirán trascender a nivel intelectual; todo niño “para que llegue a desarrollar la capacidad de comunicarse de manera infinita y creativa con sus semejantes, y para que pueda alcanzar un nivel intelectual superior (operaciones formales, pensamiento abstracto, complejo, metafórico, teórico...) (Sánchez, C.; 2011, p.1), necesita obligatoriamente tener una lengua natural, ya sea una lengua auditivo oral o una lengua viso gestual, en todo caso, una lengua natural.

Insistimos en que adquirir una lengua natural permite avanzar en procesos cognitivos e intelectuales, no es solo pronunciar unos fonemas, mover la mano, aprender una seña, comprender los significados o aprenderse las reglas sintácticas del idioma; ser competente lingüísticamente es usarla en diferentes situaciones; podríamos inferir que la pragmática reúne los demás elementos del lenguaje (la semántica, la fonética, lo lexical, la morfología y la sintaxis), lo que implica comprender qué se está diciendo, cómo y para qué

se está expresando, eso tiene relación directa con esos significados que le doy a las palabras, para expresar coherentemente lo que se siente. En igualdad de condiciones, el desarrollo de una lengua oral y de una lengua visogestual les facilita a los niños ser usuarios competentes lingüísticos (Becker, J., 2010, p.203). Emplear el lenguaje en todos los contextos, requiere en etapas iniciales que un niño sordo cumpla, como lo menciona Sachs, J. (2010) con los siguientes criterios:

- Hacer contacto visual con el interlocutor
- Seguir el turno, tras un gesto o una vocalización, hacer una pausa para esperar la respuesta de su interlocutor.
- El niño insiste en intentar comunicarse si no es comprendido y, a veces, incluso modifica su conducta para comunicarse con más claridad. (p.42)

Desde el nacimiento y durante la primera infancia muchos cambios suceden y no cabe duda de que todo niño tiene la capacidad de desarrollar su pensamiento, mejorar su inteligencia. Sin embargo “Si estos procesos no se cumplen naturalmente antes de los cinco años, el niño no va a poder desarrollar la función del lenguaje (..) y su pensamiento será concreto, su inteligencia limitada” (Sánchez, C., 2011, p.2) Estas dificultades pueden resolverse con el acompañamiento de un contexto rico en estímulos, unos adultos significativos, buenos referentes lingüísticos a su alrededor, ya sea la familia o un sistema educativo.

Posteriormente, los niños y niñas sordos, ingresan a hogares, jardines o centros educativos que velan por su desarrollo integral y nuevas interacciones comunicativas se van dando con otros adultos - las agentes educativas; ellas, también entran a jugar un papel importante en la construcción de su identidad, la apropiación de una cultura, el aprendizaje

y conocimiento que tienen las niñas y niños sordos del mundo; a esto añadimos, que en dichos espacios los niños y niñas sordos comparten con otros pares oyentes y las interacciones comunicativas adquieren otro valor, otro significado.

La acción de comunicar no solo se da a través del lenguaje oral, existen otras alternativas o posibilidades que podrían diseñar las agentes educativas y propiciar situaciones mediante las cuales todo “acto comunicativo permita al estudiante desarrollar su propia personalidad, dar forma a su aprendizaje, donde los resultados o efectos de la comunicación generen la construcción y reconstrucción del conocimiento” (Picado, F. como se citó en Valverde, M., 2009, p.4) y aunque sea mínimo, este tipo de comunicación pedagógica estimule el pensamiento, incite a descubrir y resolver problemas, ayudando a crear nuevos hábitos de pensamiento de acción y de reflexión.

Si tuviéramos claridad en que “la existencia de un código temprano de comunicación facilita un mayor nivel de información, favorece el control interno de la propia conducta y permite un control externo correcto a través de interacciones adecuadas” (Villalba, A., 1996, p.3) la historia muchos niños y niñas sordos, hoy sería distinta. Mientras no se tenga la claridad y dilaten algunas decisiones, seguiremos replicando dificultades en los procesos de desarrollo y en la educación de los niños y niñas sordos.

Prácticas pedagógicas que transforman

En la cotidianidad de un centro infantil, convergen un sinnúmero de acciones que componen el quehacer de las maestras y agentes educativas, entre éstas consideramos las prácticas pedagógicas como eje fundamental en la construcción de conocimiento y desarrollo integral de los niños y niñas, es así como “la actividad diaria que desarrollamos

en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica” (Díaz, V., 2006, p.90) esta, permite que a través de ejercicios intencionados, ambientaciones, canciones, juegos y demás, se tejen saberes y se construyen las bases no sólo del desarrollo de las niñas y niños en la primera infancia, sino también a lo largo de sus vidas.

Destacamos los roles y competencias que desarrollan las agentes educativas, cuando se dan cuenta de la diversidad que convive en el aula, cuando reconocen al otro diferente por su etnia, habilidad o cultura, por ejemplo, en el aula puede transitar un niño sordo, que se le reconoce por ser parte de una comunidad con unas particularidades culturales y lingüísticas; cómo reconocer la diferencia en sus prácticas pedagógicas en tanto:

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población (Díaz, V., 2006, p.89)

Si bien las agentes educativas poseen la formación didáctica para diseñar estrategias que estén en relación con las características sociales, biológicas e individuales de los niños y niñas, también se les está solicitando, capacidades para adaptarse a los cambios socio-culturales que transforman los entornos educativos, de tal manera que sus prácticas pedagógicas faciliten los aprendizajes a cada niño y niña. De esta manera se valida los que refiere Díaz, V (2006):

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, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. (p.89)

En nuestro caso, debe tener en cuenta las particularidades de las niñas y niños sordos, lo cual permita a las agentes educativas aprender y poner en práctica una comunicación efectiva para lograr una mejor interacción con los estudiantes sordos.

El accionar docente está orientado a crear y dinamizar ambientes de aprendizaje óptimos, que posibiliten a las niñas y niños emprender acciones de su interés e interactuar entre sí y con los objetos, el entorno y la cultura, para propiciar su desarrollo comunicativo, de esta forma se establecen una serie de vínculos que permiten entretelar cada una de las dimensiones con los procesos cognitivos, emocionales, etc., dando lugar a una relación en la cual se complementan la comunicación y las prácticas pedagógicas, fortaleciendo el desarrollo de las niñas y niños; esto constata la importancia de llevar a cabo unas prácticas conscientes y acertadas para cada población con la que se trabaja, sin caer en el desacierto de homogeneizar.

Por atención integral se entiende, el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas

que tienen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables.

Cada niña y niño es un mundo distinto y es deber del quehacer docente tener unas prácticas pedagógicas que sean productoras de inclusión, entre las que se tenga en cuenta las los estudiantes sordos, desde la consideración de sus particularidades, como el derecho a una lengua, la cual es de vital importancia para el desarrollo de su identidad y la relación con otros; de esta manera las maestras o agentes educativas podrían dar cuenta de las propuestas teóricas que se dan en relación con la inclusión, como una forma de materializar las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas están relacionadas con la puesta en escena del saber y la acción del educador/a, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico-prácticas de su ejercicio. Ésta incorpora múltiples aspectos, entre estos: Modelos pedagógicos, teóricos y prácticos, conceptos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento, formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas, prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, O. 1979, p.196)

Todos los aspectos enunciados que se incorporan en la práctica pedagógica de las maestras están principalmente en relación con las interacciones que tienen con sus estudiantes al interior del aula donde la práctica se hace evidente al lograr que se vea una transformación del conocimiento y el saber, de las estudiantes y de ellas como producto de su reflexión pedagógica.

Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro (Díaz, V., 2006, p.102,103)

Estas prácticas educativas también parten desde el diseño y planeación didáctica que realicen las agentes educativas para el ejercicio de enseñanza que están orientadas hacia las niñas y los niños en la primera infancia tiene un lugar relevante, en cuanto a que posibilitan los desarrollos en esta etapa tan fundamental para el resto de la vida escolar y social, ya que es allí donde se fundamentan gran parte de conocimientos que se afianzan a lo largo de la vida, es esa misma la base para lograr un desarrollo enriquecedor, que transforme sus saberes y lleve al máximo todas sus capacidades, para la construcción de una educación integral desde los primeros años de vida, donde la comunicación entre el currículo y las prácticas pedagógicas no sean un limitante sino un elemento más que aporte a la transformación y participación en todos los entornos de las niñas y niños a lo largo de todas las etapa

Por tal motivo, la cultura escolar se transmite por medio de creencias, valores y tradiciones que se van afianzando a través del tiempo, para formar maneras de sentir, actuar y ver el mundo, esto se puede evidenciar por medio de actividades que desarrollan proyectos que favorezcan a un cambio ya sea para un bien común o personal y todos estos procesos pueden ser orientados por los distintos referentes educativos que se tienen.

Metodología de la investigación

Esta investigación se enmarcó en un enfoque de corte cualitativo que buscó conocer las relaciones entre la comunicación y las prácticas pedagógicas de las agentes educativas del programa Buen Comienzo en relación a la atención integral de las niñas y niños sordos de la ciudad de Medellín; según los autores Blasco, J. y Pérez, J. (2007) “la investigación cualitativa, estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p.17). Esta definición es la que expresa y expone de manera acorde lo que se quiso lograr con los objetivos de la investigación, ya que esta metodología más que recoger datos se centra en realizar una descripción rigurosa y un análisis minucioso de la conducta observable.

Así mismo Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010) plantean que la investigación cualitativa dentro de sus metas logra “Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p.11). Se puede afirmar que el desarrollo de esta investigación comprendió algunas de estas etapas que orientan el proceso, de un caso particular, que se construyó en las voces y acciones de 3 centros infantiles pertenecientes al programa Buen comienzo, uno de los centros fue Pasitos al Futuro, ubicado en la comuna 13 de la ciudad de Medellín, en Barrio Antioquia, al cual asistió un niño de 3 años de edad; otro de los centros fue Semillas para el Futuro ubicado en el barrio Castilla perteneciente a la comuna 5, donde asistió un niño de 4 años de edad y por último está el Centro Infantil La Divisa ubicado en el barrio San Javier de la comuna 13, donde se encontraba una niña de 4 años, cabe aclarar que los 3 niños eran pertenecientes a familias oyentes, para participar en el

proceso investigativo se contó con el consentimiento informado y por escrito de los representantes legales de los niños y niñas.

Dentro de la investigación cualitativa existen varios métodos de investigación, para este caso se emplea como método, *el estudio de caso*, entendiendo este como una herramienta de investigación que ayuda en las áreas de la educación y las ciencias sociales en temas de actualidad o problemáticas de la vida diaria, sin olvidar el contexto, y la intencionalidad con la que se esté realizando, Según Stake, R. (2005) "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11).

En esta ocasión con el estudio de caso lo que se buscó es que “el investigador se esfuerza por describir cómo las cosas tendrían lugar, aun si él no las presenciara; intentando preservar las realidades múltiples de los participantes” (Ceballos, F., 2009, p.417). Por ende, la intencionalidad fue realizar una observación en tres centros del programa Buen Comienzo, la cual “implica descripción, explicación y juicio.” (p.416)

La obtención de la información es fundamental en la investigación para hacer luego el análisis, por eso es necesario establecer las técnicas e instrumentos, como lo afirma Hernández, S., et al. (2008) “En una investigación cualitativa el investigador es el mismo medio, por el cual con la utilización de instrumentos y técnicas recoge la información que se considere pertinente” (p.583), los cuales debieron ser acordes con lo que se quería lograr analizar a lo largo de la investigación, por tal motivo se recurrió a la observación participante, la encuesta y la revisión documental.

Para lograr el objetivo específico de identificar la intención comunicativa entre agentes educativas y las niñas y niños sordos se hizo uso de la técnica de observación participante ya que es una de las principales técnicas que debe usar el investigador porque esta permite leer e interpretar el contexto en el que interactúan las personas a investigar; se hará uso del diario de campo como instrumento fundamental para la recolección de la información. Se hizo uso de la encuesta para describir las prácticas pedagógicas de las agentes educativas orientadas a la atención integral; la cual es una forma de comunicación interpersonal por medio de la cual se proporciona o se recibe información; se contó con una guía de preguntas las cuales cambiaron según la orientación que se le dio al momento de realizar la encuesta; también para lograr hacer la identificación se hizo uso de la observación participante y de la revisión documental de los planes curriculares usados en cada centro y establecidos por Buen Comienzo.

Plan de análisis

Para la recolección de información uno de los instrumentos que se utilizó es el diario de campo, allí se escribió minuciosamente todo lo observado durante las visitas realizadas a los centros de Buen Comienzo, cómo se daban las situaciones cotidianas, la intención comunicativa, las prácticas pedagógicas y demás situaciones que aportaran al análisis de lo que se buscaba comprender. De cada diario de campo se sacó fragmentos relevantes a los que llamamos unidad de sentido, los cuales categorizamos en una matriz de análisis, donde a cada una se le asignaba 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.

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 por medio del memo analítico donde se contrastara lo escrito en la unidad de sentido con el referente conceptual, todo esto con el fin de organizar y categorizar la información recolectada para un análisis estructurado y detallado.

También se acudió a las encuestas, las cuales se realizaron a las agentes educativas del centro, profesionales y acudientes, a través de las cuales se indagó acerca de la concepción que se tenía de las niñas y niños sordos.

Por último, se realizó una revisión documental en los centros educativos de cada niño, donde se buscaba comprender cómo era el desarrollo desde la mirada del centro y las agentes educativas frente a las niñas y niños sordos, estas dos últimas también condensadas en la matriz de análisis.

Concepto	Dimensión	Observables	Fuentes	Preguntas
Prácticas Pedagógicas	Currículo	Plan curricular	Documental	¿Se contempla en el currículo la posibilidad de procesos diferenciados para grupos poblacionales, como los sordos?

Contenidos académicos	Planeación	Documental Entrevista semi-estructurada	¿En las planeaciones se contemplan acciones diferenciadas para las niñas y niños sordos? ¿En las planeaciones se tiene en cuenta las estrategias comunicativas para trabajar con población sorda?
Recursos	Materiales y espacio	Observación participante	¿Qué materiales utilizan las agentes educativas en sus prácticas pedagógicas? ¿Los niños y las niñas logran comprender la intención que se tiene con el uso de los materiales que les asigna la agente educativa?

¿Cómo está organizado el espacio del aula?

¿Los elementos que se disponen en el centro infantil están adaptados para los estudiantes sordos?

Evaluación	Seguimiento	Informes de valoración	¿Cómo se evalúan los niños y las niñas sordos?
	Observación Participante		¿Qué criterios se tienen en cuenta en la evaluación?
			¿Cómo evalúan la comunicación (dimensiones del desarrollo) de las niñas y niños sordos?

Agentes educativas	Experiencia	Entrevista semi- estructurada	¿Cuánto tiempo de experiencia tiene la agente educativa en el trabajo pedagógico con niños de la primera infancia?
			¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con niñas y niños sordos?
			¿Ha recibido orientación para trabajar con población sorda?
	Formación	Entrevista semi- estructurada	¿Cuál es la formación profesional de la agente educativa?
			¿Qué tipo de formación ha tenido para la atención de población sorda?

Comunicación	Comunicación pedagógica	Recursos comunicativos	Observación participante	¿Qué elementos utiliza la agente educativa para comunicarse con el estudiante sordo? ¿Cómo se comunica la niña o niño sordo?
		Lengua y habla	Observación participante	¿Cuáles son los signos lingüísticos que utiliza la agente educativa y las niñas y los niños sordos? ¿Se tiene en cuenta la comprensión de los niños y niñas sordos?

Tabla 1- Cuadro orientador de instrumentos de recolección de información

Análisis

El análisis de la información recolectada se condensó en unidades de sentido, las cuales relatan los sucesos, comportamientos, interacciones, pensamientos, situaciones, entre otros, que se dieron a lo largo del trabajo de campo realizado. Posteriormente, se organizó la matriz en seis categorías con varios apartados para su análisis.

La primera categoría la nombramos “*Procesos comunicativos*”, esta describe la comunicación gestual, oral y el diagnóstico de las niñas y niños sordos. La segunda categoría “*Los otros y yo cómo nos relacionamos*”, donde se abordan las relaciones con otros, se describen las interacciones, imitaciones, instrucciones y comportamientos que se dan entre las agentes educativas, niñas y niños oyentes y las niñas y niños sordos. La tercera “*Dinámica escolar*”, la cual hace una aproximación a las rutinas, normas y juegos intencionados que realizan las agentes educativas. La cuarta categoría “*Familia*”, habla sobre el trabajo, orientación y la atención que realizan los centros de Buen Comienzo con relación a la familia. La quinta “*Práctica pedagógica*”, como bien su nombre lo indica tiene como eje de análisis el accionar de las agentes educativas a partir de la planeación, evaluación, estrategias y recursos educativos utilizados para la atención integral de las niñas y niños que asisten allí y la última categoría es “*Ser agente educativa*” donde se explicó el ser agente desde los sentires, experiencia laboral y formación con relación al trabajo con la población sorda.

Procesos comunicativos

Aceptando la sordera en el hogar

El lenguaje es la capacidad fundamental para que una persona se integre y haga parte de una cultura, acceda al conocimiento, interactúe en sociedad, aprenda, entre otros; por tal manera, este se convierte en un aspecto importante en el desarrollo en la primera infancia, nos propusimos identificar la intención comunicativa entre agentes educativas y las niñas y niños que pertenecen al programa Buen comienzo y las relaciones que ésta tiene con las prácticas pedagógicas. En este apartado se da cuenta de cómo se realizan los procesos de comunicación con las niñas y niños sordos y como las agentes educativas median estos procesos entre niños y niñas sordos con oyentes.

Cuando se piensa en la comunicación de las niñas y niños sordos se generan un sin fin de incógnitas, pues en nuestro contexto aún no tenemos un consenso o conocimiento expandido de los profesionales que intervienen en sus procesos de seguimiento y acompañamiento a esta población. En este orden de ideas, son los adultos oyentes significativos, desde sus mismas lógicas de comunicación son quienes toman las decisiones sobre las niñas y niños sordos.

La modalidad comunicativa más adecuada dependerá, entre otros factores (concepción educativa, recursos disponibles, necesidades educativas particulares que cada alumno), de si consideramos a las personas sordas básicamente como deficitarias para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente o, por el contrario, como competentes en el manejo de una lengua minoritaria: la lengua de signos (Domínguez, A. y Alonso, P., 2004, p.48)

En los primeros años del curso de vida, los que toman decisiones que interfieren en el desarrollo de los niños y las niñas son la madre, el padre o familiares, igual pasa con aquellos que son sordos. La familia al descubrir la condición particular de audición, acuden en primera instancia a recibir orientaciones por parte de profesionales de la salud, que si bien reportan un diagnóstico que es importante, también realizan un pronóstico, que da el inicio a procesos que transitan entre terapias, pruebas e incluso cirugías. “En la mayoría de casos a pesar de tener ya un primer diagnóstico, los padres efectúan un extenuado camino por varios especialistas con la esperanza de tener diagnóstico diferente al que ya se les ha dado” (Hernández, G., 2014, p.2), resulta oportuno resaltar que todos los niños con los que se hizo el estudio de caso, tienen un diagnóstico de hipoacusia neurosensorial y hasta ahora, la única orientación que han recibido las familias es en áreas de la salud y el bienestar.

Los contextos en los que se toman las decisiones son tan diversos como tipos de familias y de niños, sin embargo, cuando la sordera es una situación nueva para los padres de familia, la confusión y la desorientación puede retrasar los procesos que pueden favorecer la adquisición de la lengua de los niños y las niñas.

Es importante tener en cuenta que más del 90% de los niños sordos nacen en familias oyentes que nunca han tenido contacto con personas sordas y que muy tempranamente los padres deben tomar decisiones que tendrán consecuencias duraderas para sus hijos. Decimos tempranamente no sólo porque las toman cuando los niños son pequeños sino también porque esto ocurre en un momento en el cual los padres desconocen la problemática y además no están en condiciones anímicas de dimensionar el impacto que tendrán para ellos, para sus hijos y para la vida familiar en general. (Kazez, R y Grinspon, E., 2016, p.13)

Por lo general, lo que buscan las familias es un proceso multidisciplinario para corroborar la deficiencia auditiva y dar una posible solución a la sordera, esto se puede dar por el protagonismo del discurso médico, que socialmente se ha posicionado como el más confiable y seguro. Ahora bien, se vienen tejiendo esfuerzos para que haya una transformación al respecto, así se evidencia cuando dicen que, "*en marzo tuvo cita de pediatría e hizo la remisión a neuropsicólogo y estos hicieron remisión a Prodébiles Auditivos para acompañamiento interdisciplinario*" (Revisión documental) y aunque la mayoría de las familias de las niñas y niños sordos históricamente se han inclinado por las opciones que se les brinda desde el campo médico, ahora tienen apertura a otras posibilidades para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, por ejemplo, ven la posibilidad de asistir a instituciones donde accedan a la Lengua de Señas "*el próximo año la idea es que Sofía ingrese a la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt*" (Revisión documental), de esta manera se puede anticipar que no solo va a tener la adquisición de su lengua materna, sino que estará en contacto con otras personas sordas que le permitan acceder a su cultura.

El hecho de que los padres se sientan desorientados es normal, y más cuando no ven avances significativos en la comunicación de sus hijos:

El 96% de los padres aceptan que necesitan orientación para estimular el lenguaje de sus hijos sordos, ya que no saben cómo estimularlo, dadas por varias razones, entre las cuales se encuentran la falta de acceso a información relacionada con la carencia y calidad de estímulos lingüísticos que les proveen estimulación del lenguaje. (Hernández, G., 2014, p.3)

En el jardín infantil, las agentes educativas manifestaron que era la primera vez que se relacionaban en el aula con una niña o niño sordo, al tiempo indicaron que en las capacitaciones o espacios de actualización no se ha abordado este tema. Las instrucciones recibidas para trabajar con las niñas y niños sordos son las que reportan las familias, o las instituciones de rehabilitación a la que asisten, aquellas indicaciones tienen estrecha relación con posturas o principios de la rehabilitación y poco se ha considerado otras alternativas que permita ver al niño, por sus capacidades y no por su discapacidad. Desde muy temprano:

Cuando un niño posee una pérdida auditiva, los padres necesitan decidir cómo se comunicarán con él, el modo en que el niño o el padre o ambos aprenderán a comunicarse eficazmente de acuerdo a la modalidad elegida, si el niño usará audífonos u otros dispositivos auxiliares, si el niño recibirá servicios de intervención temprana, y dónde irá al colegio. (Steinberg, A. et al., 2002, p.8)

La postura familiar frente al desarrollo comunicativo del niño parece firme, se nota en expresiones como: *"la familia del niño expresa que no se le pueden hacer señas porque el médico lo recomendó y su familia insiste también en ello, nada de señas para comunicarse con él, la agente educativa piensa que esto no debería ser así, ella opina que el niño debería aprender la lengua de señas desde pequeño, porque es su primera lengua"* (Diario de campo); en este caso las instrucciones que son dadas por profesionales del área de la salud son fundamentales, con cierta idea o promesa de "normalidad" en el desarrollo del niño, quizá con la esperanza de que la rehabilitación funcione, "Se vuelve a concebir la sordera como una enfermedad que hay que curar, y se vuelve a priorizar el habla como meta y como condición - inconfesa - para la aceptación de la persona sorda"

(Sánchez, C. 2010, Pág. 4), no obstante, las posturas en torno al camino a seguir cuando se tiene un diagnóstico de sordera son múltiples, pero sigue existiendo la hegemonía de la oralización.

Lentos avances comunicativos

Una de las agentes educativas durante su quehacer docente y con las indicaciones que ha recibido por parte de la familia de la niña, manifestó que *“con el proceso que lleva de fonoaudiología a la niña sorda se le debe hablar mucho, no se le puede hablar en señas”* (Diario de campo) así lo hacen, porque se respetan y se siguen las indicaciones de los profesionales médicos, además sirve como una oportunidad para excusar el criterio que como profesionales de la educación deberían tener para asumir una postura al respecto.

A partir de estas orientaciones hacen interpretaciones sobre el lenguaje de la niña, como: *"Sofía ha mejorado su capacidad auditiva, ya se le llama desde una distancia determinada y responde volteando la cabeza para el lado desde donde provino el sonido, siempre y cuando tenga puesto el dispositivo auditivo"* (Revisión documental). Si bien, gracias al dispositivo, se ven algunos avances, por ejemplo, puede discriminar algunos sonidos cuando son fuertes, esto no garantiza que se facilite la comunicación o que puedan sostener una conversación con sus pares y demás personas que los rodean.

En el centro educativo manifiestan que Sofía *"tiene lectura labiofacial y el apoyo fonoaudiológico ha facilitado la emisión de monosílabas estimulando la comunicación verbal"* (Revisión documental), explican que *"lo que hace la fonoaudióloga es para que sea replicado en casa pero como la abuela no permanece se ha retrasado el proceso y la mamá y las tías no se preocupan mucho"* (Revisión documental), aunque *"los implantes cocleares*

son dispositivos médicos que ayudan a personas previamente sordas a ganar o recuperar audición parcial” (Broad, P., 2012, p.169), el compromiso familiar es un factor importante para que el entrenamiento auditivo dé resultados, por ejemplo, detectar un ruido y con un buen pronóstico, logre posteriormente, discriminarlo.

Sin embargo, no todas las familias tienen condiciones económicas, de tiempo, culturales, entre otras para acompañar los procesos orientados a contribuir al desarrollo de los niños y niñas, *"Sofía fue implantada en marzo de 2017, el proceso fue muy significativo en los años 2017 y 2018, pero por falta de cuidado del dispositivo en este 2019 se ha generado retroceso"* (Revisión documental); el cuidado de estos dispositivos no solo recae en el profesional médico, sino también de la familia quien es la que está siempre cerca del niño o la niña sorda

Cabe anotar que 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 se hacen después de los 3 años de edad y a esa edad los niños oyentes ya han adquirido el lenguaje. (Herrera, V., Puente, A., Alvarado, M. y Ardila, A., 2007, p.282)

La mayoría de veces al hablarle de manera oral a las niñas y niños sordos, no comprenden lo que se les dice y cuando tratan de expresarse son ignorados o no son comprendidos por las personas que los rodean, incluso en situaciones de riesgo, *"cuando iban en el taxi dice que intentó preguntarle oralmente que le había pasado pero no le explicaba nada, dice que Lucas⁵ solo gritaba, lloraba y se tocaba la cumbamba, cuando*

⁵ Los nombres de los niños y niñas participantes han sido cambiados para proteger su identidad.

llegaron a urgencias los médicos tuvieron que sedar a Lucas para poder revisarlo y cocerlo, ya que no se quedaba quieto y estaba bastante alterado, se movía y no paraba de gritar" (Diario de campo); es una situación que demuestra la vulnerabilidad a la que están expuestos en situaciones cotidianas o extraordinarias al no tener una lengua que permita una interacción clara con otras personas.

Este tipo de acontecimientos nos muestran que "una y otra vez, es imperioso insistir: los niños sordos y tanto más cuanto más pequeños- necesitan la lengua como el oxígeno. Una lengua natural hablada de manera fluida y espontánea en su entorno" (Sánchez, C., 2010, p.6), para que no se vea afectada su calidad de vida, ni en la primera infancia, ni el resto de su vida; para que esto sea posible se requiere además de un contexto familiar que acompañe, una escuela que le ofrezca unas condiciones para su desarrollo y aprendizaje desde todas las dimensiones, incluida la comunicación, "la escuela de sordos debería garantizar un niño monolingüe, es decir, un niño que posee una lengua, y no como ahora sucede, que los niños sordos a los cinco o seis años son bilingües o simplemente carentes de lenguaje" (Sánchez, C., 2011, p.4), y aunque los niños tienen algunas dificultades para comunicarse tratan de que estas no sean barreras para expresar sus sentires o pensamientos.

A los hechos anteriores, se suman otros, los cuales dan cuenta que las barreras de comunicación son frecuentes y terminan materializadas en conductas agresivas por parte de las niñas y niños sordos ante la imposibilidad de lograr una interacción comunicativa con las demás personas, *"luego volvió a suceder lo mismo pero esta vez no solo los miro feo sino que le puso la mano en el estómago como para que parara y le comenzó a pegar en el estómago y a gritar, como queriéndole decir que no lo hiciera, porque mientras le pegaba*

se tocaba la cabeza donde el otro niño se había apoyado, como con esa cara de impotencia de no poder ser entendido y expresar que le molestaba" (Diario de campo), como se indicaba, la imposibilidad de lograr que otros comprendan el mensaje, lleva a que las niñas y niños sordos acudan a formas de comunicación que en el contexto social no son bien vistas, es así como "la utilización exclusiva del lenguaje oral como medio de comunicación y de información mantiene al sordo en posición de inferioridad comunicativa permanente y de dependencia de los demás" (Monfort, M., Rojo, A., y Juárez, A, 1982, p.4), reflejando los vacíos que se dan en el desarrollo al no tener una comunicación fluida, donde puedan expresar plenamente sus sentires, deseos y pensamientos.

Agentes mediadoras de la comunicación

Sin lugar a duda, las agentes educativas se convierten en referentes lingüísticos importantes para los niños, en tanto pasan la mayor parte del tiempo en el centro infantil, lugar en el que se recurre con frecuencia a modelar los comportamientos y discursos, incluidos aquellos que se tejen entre compañeros *"Lucas estaba de pie y Saray le decía oralmente que se sentara porque no la dejaba ver, al ver que no le entendía y seguía de pie lo tomó de la mano y lo bajó hacia el suelo, pero él nuevamente se volvió a poner de pie, luego la maestra le hizo la seña de sentarse y este asintió y se arrodilló, la maestra le dijo a Saray que le hiciera la seña de sentarse y cuando esta le hizo la seña Lucas él también la hizo, se sentó y los dos niños asintieron" (Diario de campo), esta situación pone en evidencia que las agentes pueden acudir a algunas alternativas distintas a la oralización, no solo para aportar al desarrollo de la comunicación de las niñas y niños sordos, sino a la interacción entre los compañeros de clase; sin embargo, tal como lo refiere Macías (2018),*

Desde la temprana edad es trascendental la adquisición de la lengua de señas ya que es el primer vínculo de socialización con el mundo que lo rodea. El desarrollo de esta lengua le proporciona al niño sordo seguridad para poderse expresar y entender lo que está sucediendo, ya que, muchos de ellos nacen y conviven en familias oyentes con poco manejo de la lengua de señas y por lo tanto afectan los procesos comunicativos de los niños sordos. (Macías A., 2018, p.22)

En otro de los centros sucedió que, *"Luis comenzó a empujarse con Lucas y Lucas lo iba a morder, al ver esto la maestra lo agarró de los brazos y lo sacó fuera del salón, lo sentó en el piso y le preguntó por qué estaba peleando con Luis pero este no respondía nada, ella le dijo oralmente que eso no se hacía que él no podía ser grosero y que se debía quedar ahí sentado, él comenzó a llorar y cruzó los brazos"*(Diario de campo), se visibiliza que la oralidad prima en la mediación maestra – estudiante. Ahora bien, sería una alternativa acudir a otras estrategias para que la instrucción sea comprendida, como reforzar la indicación con algunas señas, pues cuando el mensaje está acompañado de gestos, hay una mayor comprensión por parte de las niñas y niños sordos como bien dice Ortiz, E. (1998) afirma:

El aprendizaje presupone un determinado nivel de comunicación para que sea efectivo, y a su vez, la comunicación facilita el aprendizaje. La deficiencia o la ausencia de cualquiera de los dos, impide directamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este es comunicacional por excelencia y la comunicación educativa tiene que ser instructiva y educativa por su propia esencia. (p.143)

También se observó en varias ocasiones, que cuando las niñas o los niños sordos actúan de forma violenta con sus compañeros, se ignora su comportamiento o se aíslan, *"estaba jugando a caminar por un muro con unas compañeras, estas le hablaban normal, le decían que se montara y cuando notaban que algo no era comprendido por él lo guiaban de la mano y si este les pegaba o empujaba de inmediato le decían a la maestra que él les había hecho algo, pero nunca le devolvieron el golpe, siempre que él les hacía algo no pasaba como con los otros niños que se pegaban entre sí, cuando él hacía algo de inmediato le decían a la maestra pero esta no hacía nada, solo les decía que siguieran jugando"* (Diario de campo). Si se compartiera una lengua, la efectividad de la comunicación sería más segura, además favorece la adaptación y adquisición de las normas sociales.

En el caso de los sordos, la única "adaptación curricular" (o al menos de lejos la principal, imprescindible), sería ofrecer un ambiente en el que se utilice una lengua en la que ellos puedan tener competencia plena, y esa no es otra que la lengua de señas. (Sánchez, C., 2010. Pág. 3).

Por lo cual es necesario que la agente educativa en conjunto con los profesionales que hacen parte de los centros busquen alternativas para atender y recibir una población diversa que requiere de ajustes, evaluación y seguimiento a todos sus contenidos, para que sea el centro quien se adapte a las niñas y niños que asisten al mismo y no al contrario, porque es allí donde se comienza a evidenciar los vacíos educativos y en los desarrollos que se deben dar en la primera infancia.

Gestos y señas caseras como facilitadores o barreras de la comunicación

En diversas situaciones las niñas y niños sordos hicieron gestos para expresar sus emociones de rabia, alegría, enojo, tristeza y de este modo hacerse entender, *“cuando estaban comiendo un compañero le quitó una liga que tenía Lucas en el dedo y este le estiro la mano, la cerraba y la abría y lo miraba fijamente mientras movía la boca pero sin hacer sonidos, como pidiéndosela de nuevo, su compañero era indiferente a su petición ya que siguió comiendo como si nada pasara, sosteniendo la liga y mirando hacia el plato donde estaba la fruta como ignorándolo, al notar su indiferencia Lucas comenzó a pegarle a la mesa y a gritar, pero su compañero no le hizo caso solo lo miro sonrió y siguió comiendo hasta que Lucas se calmó, dejó de gritar y manotear y se quedó sentado”* (Diario de campo), con esto se podría decir como plantea Rogoff, B. (como se citó en Lacasa, P. 1989) que:

El lenguaje es un instrumento útil, pero creo que es posible 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)

La intención comunicativa también sucede por medio de miradas, cuando se mira un objeto ya sea con deseo o desagrado tratan de comunicar algo, en este caso a las agentes educativas o compañeros y a su vez estos interpretan lo que les quieren hacer saber, *“ Lucas se volvió a hacer donde estaba pero otra compañera ya estaba allí pintando, entonces él la corrió con la mano y ella se hizo para atrás pero siguió pintando en el mismo lugar donde*

él estaba, Lucas le empezó a correr las manos y a empujarla pero al notar que seguía pintando donde él estaba pintando comenzó a gritar y a señalarla y la seguía empujando” al ver esto, la auxiliar se acercó y le tocó el hombro, le hizo con la mano la señal de parar abriendo la palma y moviéndola de adelante hacia atrás y le señaló a la compañera, como diciéndole que estaba haciendo algo malo”(Diario de campo). Hay un esfuerzo por parte de algunas maestras para generar comprensión de los estudiantes, en vía de lo que dice (Sánchez, C., 2010)

Los docentes hacen todo lo que pueden para comunicarse, a falta de lenguaje, es decir, a falta de una lengua que cumpla las funciones que debería cumplir, ser el vehículo para la interacción y para el enriquecimiento del pensamiento. Y para ello recurren a todo tipo de maniobras, en lugar de enfrentar el problema de fondo. (p.6)

En determinadas ocasiones como cuando *“sus compañeros toman el algo y hablan, Sofía es callada y con su mirada fija a lo que hace la profe, en ese momento están repartiendo las galletas y comienza a señalar con su dedo y con cara alegre la bandeja, las recibe y comienza a metérselas a la boca muy rápidamente, allí la profe le hace señas de que pare y con su dedo índice y pulgar le muestra lo que convencionalmente conocemos como poquito” (Diario de campo);* ahora bien, una seña casera puede resolver en el momento una situación de la cotidianidad, facilita la comprensión de una acción inmediata entre los compañeros y con la agente educativa, recalamos que la niña o niño sordo debe acceder tempranamente a una lengua de señas con todas sus funciones, puesto que no se trata de comprender algunas señas o instrucciones aisladas.

En el momento en el que se quiere comunicar algo, la respuesta de las niñas y niños sordos es solo una risa o una acción que no corresponde a lo que se le está pidiendo, esto

puede ser derivado de la convivencia con personas oyentes, ya que al no poder compartir la misma lengua los procesos de socialización son pocos y lentos, esto conlleva a que se den este tipo de situaciones, "*Sofía comienza a jugar con el pan y la profe le dice que no con su dedo índice y de manera oral, seguidamente le dice de manera oral que se lo coma pero Sofía coge la mandarina, la profe le dice nuevamente "pan" pero igualmente coge la mandarina, la profe le repite "pan" y coge la mandarina. "Ay Dios" expresa la profe mientras suspira*" (*Diario de campo*) con la estrategia que utiliza agente puede que la niña sienta que la profe está brava, mas no que ella está haciendo algo que no debe, porque la niña no comprendió que con lo que estaba jugando era para comerlo y no para jugar o ella no quería el pan y la agente no se daba cuenta eso, dejando claro que "si no se habla la misma lengua la comunicación es muy difícil solo se comprende parte de lo que se dice o se comprende mal y se entiende lo que no es" (Sánchez, G., 1990, p.18).

Por otra parte "*la auxiliar les daba esta instrucción oralmente Lucas se estaba parando mientras la auxiliar repartía el material, ante esto la auxiliar le hizo la seña de sentarse a Lucas colocando el pulgar y el dedo medio de la mano derecha juntos sobre los de la mano izquierda que es la seña de sentarse en LSC, a lo cual Lucas asintió e imitó la seña y estiró los brazos como mostrándole la seña que estaba haciendo y balbuceando*" (*Diario de campo*), quizás en todas las ocasiones no es comprendido el mensaje pero por lo menos se ve una intencionalidad por las dos partes, tanto para ser entendidos como para entender lo que se desea transmitir. Como bien lo dice Domínguez, A. (2017):

La lengua de signos es un instrumento para interactuar, comunicar, pensar y aprender accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas. En los programas educativos se deberían establecer los objetivos en los que se reconozca la

importancia de la lengua de signos en igualdad de condiciones con la lengua oral y se fijan los principios para llevarlo a la práctica. Del mismo modo, se debe decidir en qué áreas curriculares la lengua de enseñanza sea la lengua de signos, con el fin de asegurar que los contenidos de las mismas sean asimilados significativamente y compartidos por todos (p.52)

Es por esto que al pensar en una educación adecuada para las niñas y niños sordos las agentes educativas expresan que *"es inminente acudir a otras formas de comunicarse como la lengua de señas, ya que esto le ayudarían en gran medida a poder expresarse y no estar tan reprimido al no poder hacerse entender a cabalidad y no entender las instrucciones de las agentes educativas también"* (Relatoría) ellas se sienten frustradas en constantes ocasiones porque no se dan a entender como ellas quisieran y viceversa, no siempre comprenden lo que las niñas y niños sordos les quieren decir.

Los otros y yo. ¿Cómo nos relacionamos?

El análisis de las relaciones con otros reúne diferentes categorías como interacción, imitación, instrucción y comportamiento. Dichas categorías posibilitan el desarrollo de las dimensiones que se deben alcanzar en la primera infancia, cabe destacar que estas están transversalizadas por la comunicación, ya que los niños y niñas sordos al no tener un sistema lingüístico común a los oyentes, hacen que situaciones de la vida cotidiana se den de maneras distintas o que estos hagan uso de otras alternativas para lograr una comunicación, sin embargo, las relaciones entre pares se seguían dando y esto es lo que a continuación describimos.

Interacción, procesos sociales entre agentes educativas y niños y niñas oyentes con niños y niñas sordos

Para comenzar a hablar de relaciones sociales podemos decir que las personas somos seres sociales por naturaleza y formamos nuestras propias comunidades donde la interacción se convierte en un elemento esencial para poder vivir en ésta; los niños y niñas empiezan su proceso de socialización con sus familias, comienzan a formar su identidad y asumir rasgos que les transmite la cultura, posteriormente lo hacen fuera de casa con sus pares y agentes educativas en el contexto escolar.

Agregando a lo anterior, estos procesos de socialización, formación de la identidad y asumir rasgos de la cultura en las niñas y niños se ven en la exploración del mundo, los objetos y herramientas que permiten ampliar sus niveles cognitivos, lo que es nuevo para el niño, puede no serlo para el adulto, la tarea del adulto es generar múltiples contextos e interacciones con los objetos para encontrar el significado y establecer relaciones entre fenómenos y objetos, logrando que se interioricen determinadas conductas y normas fundamentales para una vida en sociedad.

Sin embargo, en las niñas y niños sordos las dinámicas anteriormente dichas se dan de manera más lenta, según lo que se evidencia en el día a día, casos como en el que se encontraban en clase de música "*Lucas empezó a tocar la guitarra de la maestra y las cuerdas de la misma y ella le hizo que no con la mano y siguió tocando mientras los otros niños cantaban*" (*Diario de campo*), se denota que no hay una autoridad o guía que regule el comportamiento, ya que la profe de música no se percató de analizar si fue comprendida su instrucción, así mismo Cornejo, J. (como se citó en Arévalo, A. y Lugo, K., 2017) piensa que "La interacción como un proceso circular que se da cuando una unidad de acción actúa

como estímulo para una unidad de respuesta en otro sujeto y viceversa, este proceso se puede dar entre dos personas o grupos generando un sistema abierto que está en permanente interacción” (p.14), pero en varias ocasiones se hace evidente que no hay una orientación frente a comportamientos fundamentales en cualquier contexto.

Añadiendo a lo anterior *"Lucas estaba jugando con fichas de madera y comenzó a poner una figura encima de la otra, cuando estaba tratando de organizarlos un niño le pidió dos figuras (se las iba a quitar a la fuerza), pero él inmediatamente las tapó todas con las manos, la profesora le pasó a Lucas otras dos fichas y le señaló las dos que el compañero quería, pero él las seguía escondiendo, la maestra le dejó las dos nuevas fichas y le quitó las otras, Lucas se puso a llorar y se enojó, ya no quería jugar más"* (Diario de campo) lo que evidencia que en la infancia con o sin discapacidad, los buenos hábitos se adquieren facilitando la comprensión de la norma a través de múltiples experiencias y estrategias.

Los comportamientos o pautas de conducta que se aceptan en sociedad, dependen de ambientes familiares y educativos que favorezcan el reconocimiento, el respeto y la diferencia, pero en este caso se sigue evidenciando que frente a los niños sordos, los adultos que lo rodean son de cierta manera más permisivos, según la perspectiva de Zabalza (como se citó en Cabria, E., 2012) “durante la Educación Infantil los niños deben ir aprendiendo (asimilando) normas o pautas de conducta, comportamientos que son habituales en su medio ambiente.” (p.16) cosa que no se está dando ya que los adultos son más permisivos.

Toda acción conlleva un significado y los adultos ayudan a los niños a entender el significado de los actos, sin embargo, se infiere que la falta de corrección frente a la norma evidencia temores, inseguridades o desconocimiento del adulto donde "A los niños sordos

se les permite mayores caprichos y se es menos severo con ellos en temas tales como los rituales de acostarse, la higiene, etcétera." (Ferrández, A. y Villalba, A.1996, p.29.)

Otra forma de interacción se da por medio del juego, donde se observó que “*en algunas ocasiones, los niños y niñas aceptan la ayuda de sus pares cuando se sienten frustrados para terminar o participar en el juego y en otras ocasiones no*” (Diario de campo), mostrando que el juego le permite a los niños y niñas interactuar con sus compañeros, tomar decisiones y ser autónomos en el desarrollo mismo del juego ya que como lo menciona Rosemberg, C. (2008):

El lenguaje y el juego tienen una relación bidireccional, una relación de influencia mutua, se potencian entre sí. Por una parte, el lenguaje, en su carácter de principal instrumento de pensamiento para categorizar experiencias (Nelson, 1996) se presta, por medio de la comunicación selectiva de significados, a la representación y recreación de estas experiencias en el marco del juego. El lenguaje se entrelaza con las acciones de los participantes y contribuye a crear la estructura y la trama del juego. (p.1)

Durante la interacción, las niñas y niños sordos encuentran “Barreras de comunicación que impiden a los niños y niñas con este tipo de limitación, interactúen con las personas que los rodean. Ausencia de alternativas comunicativas como personas que conozcan y enseñan lengua de señas.” (ICBF, 2010, p.38) Aquí, la comprensión de una situación requiere de un sistema lingüístico o alternativas comunicativas que generan tranquilidad en momentos de crisis y las barreras comunicativas ponen hasta en riesgo la vida de aquel ser más vulnerable, por ejemplo “*Lucas solo gritaba, lloraba y se tocaba la cumbamba, cuando llegaron a urgencias los médicos tuvieron que sedar a Lucas para*

poder revisarlo y cocerlo, ya que no se quedaba quieto y estaba bastante alterado, se movía y no paraba de gritar" (Diario de campo) con lo que se puede demostrar la importancia de tener un sistema lingüístico establecido.

El uso de un signo o un gesto referente a una acción genera aceptación y cambio de actitudes y comportamientos, aquí las agentes educativas permiten que en este proceso de interacción haya una comprensión del mensaje. Acciones como esta podría poner en evidencia el valor de una lengua que vincule pensamiento y acción, exponiendo el caso cuando *"Lucas estaba de pie y Saray le decía oralmente que se sentara porque no la dejaba ver, al ver que no le entendía y seguía de pie lo tomó de la mano y lo bajó hacia el suelo, pero él nuevamente se volvió a poner de pie, luego la maestra le hizo la seña de sentarse y este asintió y se arrodilló, la maestra le dijo a Saray que le hiciera la seña de sentarse y cuando esta le hizo la seña Lucas él también la hizo, se sentó y los dos niños asintieron"* (Diario de campo) de modo que la agente educativa actúa como puente entre el niño sordo y los compañeros para lograr una adecuada relación.

Poniendo en relevancia lo que afirma Patiño, L. (2010) "La lengua de señas se convirtió en el mediador comunicativo de las diversas interacciones didácticas y se le brindó a las personas no oyentes la posibilidad de consolidar su forma particular de comunicación" (p.3) es decir, que cuando se brindan las indicaciones adecuadas, en un lenguaje comprensible, todo niño es capaz de compartir o de establecer interacciones con el otro. La falta de audición, y la inaccesibilidad a una lengua pone al niño en riesgo de aislamiento o incomprensión, por ejemplo *"Él se encontraba en la misma mesa con Camilo y cuando este se estaba tomando el jugo tomó sin permiso un pedazo de tomate del plato de Camilo y se lo comió, pero su compañero solo observó y no hizo nada"* (Diario de campo).

Toda persona tiene la capacidad de contar una historia o un suceso y se hace evidente que Lucas quiere entablar conversaciones con los demás. Un día al caerse al suelo intentó decírselo a la agente educativa, entendiendo *“un niño sordo que carece de un sistema lingüístico común a los oyentes, buscó diferentes estrategias para dar a entender al otro lo que vivió, en este caso una caída y su forma más cercana al sistema lingüístico de los oyentes es balbuceando y la interpretación y comprensión dependerá del adulto”* (Diario de campo). Aquí se denota que en ocasiones no le corresponden, ni en comprensión ni en su propia expresión, demostrando que se necesita *“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.”* Rogoff (como se citó en Lacasa, P., 1989, p.13).

Al respecto Sánchez, C. (2010) afirma que es *“indispensable que las personas Sordas estén inmersas en una lengua, que además le facilite el aprendizaje “Una y otra vez, es imperioso insistir: los niños sordos-y tanto más cuanto más pequeños- necesitan la lengua como el oxígeno. Una lengua natural hablada de manera fluida y espontánea en su entorno”* (p. 6) Cuando se presentan las situaciones ya descritas, es notorio que la falta de un lenguaje común hace que las interacciones y la comunicación entre pares, no se lleve a cabo de manera eficiente y acertada, debido a que no se evidencia comprensión por ninguna de las partes.

En otro momento, en uno de los más importantes dentro de la rutina escolar sucedió que *“en el almuerzo tampoco quería compartir con sus compañeros en la mesa, le tocaban el plato y lo corría hacia él o lo tocaban para que les prestara atención y el seguía comiendo sin prestarles atención, se paraba de su silla constantemente para estar al lado*

de la profesora y ella lo llevaba de la mano nuevamente hacia su asiento y le señalaba el plato para que comiera"(Diario de campo). "No todos los niños juegan, algunos, como nuestros protagonistas, ven interrumpida su capacidad de jugar por apremios de la vida ajenos al mundo de la infancia, otros carentes de la posibilidad de jugar solo se limitan a mover mecánicamente objetos o a formar colecciones sin ninguna actividad simbólica." (Calarco, J., 2006, p.3). En ese momento tal vez el niño quería comer sin jugar. Acudir al referente de autoridad evidenciaba que él no se sentía bien con las acciones de sus pares, pero la estrategia utilizada por el niño no fue atendida porque quizás la agente no entendía en ese momento que pretendía el niño al pararse al lado de ella.

Imitación - En los zapatos del sordo

En el diario convivir, entre rutinas, juegos y espacios de aprendizaje, las agentes educativas, frecuentemente dan las indicaciones de manera oral a las niñas y niños, todos de inmediato atienden a la instrucción, así lo refiere Becker, J. (2010) "Los niños en edad preescolar oyen a diario peticiones del tipo a comer (que significa recoge tus juguetes y lávate las manos) por lo que la intención termina siendo evidente y la respuesta, automática." (p.210) por ejemplo, "*La profe se levanta y dice de forma oral: "bajamos a desayunar" y los niños y niñas se ponen de pie para bajar por las escalas, Sofía al ver que sus compañeros se levantan, ella también lo hace*" (Diario de campo) por el contrario, las niñas y niños sordos responden tardíamente y sólo cuando ven que sus compañeros cambian de actividad comienzan a hacer lo mismo, imitan lo que el resto del grupo hace o van a donde se dirigen y no porque hayan comprendido la instrucción oral de la agente educativa.

Antes de dar una instrucción a grupo, los niños sordos tienen la mirada perdida, la atención en otra situación u objeto, como si no percibiera lo que sucede alrededor y reaccionan al movimiento o al toque e imitan lo que sus compañeros realizan, como salir del salón, cepillarse, comer, entre otras y esto lo afirma Rogoff (como se cita en Lacasa, P., 1989) “Los niños intentan acoplarse al mundo, tratan de descifrarlo, de manipular su entorno. Esto es en cierto modo, la adaptación” (p.7); el niño y niña sordos naturalizan la imitación y se va adaptando en un contexto oyente, buscando la manera de hacer parte del grupo en que está participando.

Las respuestas de los niños sordos podrían estar relacionadas con habituaciones a comportamientos repetitivos, en un momento de observación notamos que *"la profe le señala con la mano la colchoneta y Sofía se dirige a colocarla a su lugar como lo hacen el resto de sus compañeros"* (Diario de campo), no se tiene claro si Sofía comprendió la instrucción de la agente educativa o si fue que solo imitó lo que sus compañeros estaban haciendo; si bien “El lenguaje se expresa mediante el habla (...) se puede hablar con palabras o con señas (...) la gente habla como hablan todos en su comunidad, es decir, utilizando una lengua.” (Sánchez, C., 1990, p.17) a qué comunidad pertenece Sofía, cuando no habla como la gente de su comunidad.

Las niñas y niños sordos son como cualquier otro niño de su edad comparten, juegan y disfrutan de la compañía y la interacción, como lo expresa la agente educativa *"Durante su proceso de adaptación al centro infantil, se observa que es una niña alegre demostrando entusiasmo por participar en cada actividad pedagógica, permitiendo así una mayor comprensión en procesos para realizar una tarea."* (Revisión documental), están logrando adaptarse al entorno, han logrado realizar tareas por imitación, son independientes

en la comida y de los demás aspectos que hacen parte del desarrollo de un niño entre los cero a los cinco años "es indispensable analizar el papel que juega el entorno en el que están inmersos las niñas y niños sordos. Construir entornos no accesibles ni adaptados a sus características y peculiaridades bloqueará sin lugar a dudas el desarrollo y potencialidad de estas y estos pequeños." (Fundación CNSE, 2007, p.10)

Dependiendo de los contextos o ambientes, los niños van aprendiendo qué tipo de relaciones se pueden establecer con pares y con adultos. El otro te enseña de convivencia, de seguridad. Tal vez no sea un asunto de identificarse con el par, sino de encontrar seguridad y sobrevivir en un mundo que no se comprende. En cierta ocasión *"Lucas se salió para el corredor y comenzó a ver las fotos que habían allí, esto es constante antes o después de compartir con sus compañeros, siempre prefiere la mayor parte del tiempo estar solo, jugar solo o caminar por el salón solo"* (Diario de campo) El que prefiera estar solo o aislado de sus compañeros demuestra que no ha podido establecer vínculos con ellos, ni desarrollar lazos afectivos, posiblemente debido a que no ha logrado tener una comunicación asertiva que le permita expresarse, darse a conocer, interactuar y entablar amistad con ellos.

Cierto es que, sin importar las barreras comunicativas, los niños y niñas sordos y oyentes necesitan comunicarse y relacionarse con el otro, como es el caso de los compañeros que comparten con Sofía, comprendieron que al tocarla o al hacer un gesto, la respuesta era diferente. La falta de audición no impide que compartan con ella y que tengan una intención comunicativa utilizando otras estrategias, por ejemplo, cuando Sofía *"se sienta y comienza a jugar llevándose la cuchara a la boca para imitar que está comiendo, le señala a una compañera un plato con su dedo índice y le dice que no con la cabeza; su*

compañera no le habla si no que la toca y le hace representaciones simbólicas de que también está comiendo, llevándose la cuchara a la boca y recogiendo el jugo imitando que lo está tomando." (Diario de campo); en palabras de Marchesi, Á., Alonso, P., Valmaseda, M., & Paniagua, G. (1995) los "Gestos, palabras o signos de carácter simbólico... son los utilizados por los niños sordos que no han tenido acceso a ningún sistema manual de comunicación las palabras y los signos son la producción que pertenecen al lenguaje oral o al lenguaje de signos." (p.33), adquieren, por tanto, un gran valor al momento de relacionarse con el otro.

Instrucción y modelamiento en la comunicación con las niñas y niños sordos

Es posible que no seamos conscientes del tipo de instrucción que se da, de la forma como fue expresada, si fue comprensible para todos, aún cuando se explica de manera individual; y tal vez, dado que la respuesta del niño es semejante a la de sus compañeros, no caemos en cuenta de las particularidades de los niños, así sucede y lo narra la Fundación CNSE (2007):

Muchas veces las niñas y niños sordos imitan lo que hacen sus compañeros y compañeras de aula: cuando se ponen en la fila ellos también lo hacen, se ponen a pintar si ven que los y las demás empiezan a hacerlo, o cuando se levantan para comer... Se puede pensar que esta circunstancia es meramente anecdótica y no tiene mayor importancia pero refleja el hecho de que en las escuelas, muchas veces, no se es consciente de las necesidades de estos niños y niñas (p.33)

De esta manera, la enseñanza pierde su carácter transformador y significativo para convertirse meramente en un acto de transmisión de información sin saber si se es

comprendida, causando retrasos y dificultades posteriores, "*cuando la maestra los llamó a todos al salón oralmente, al ver que todos se pararon y salieron del comedor él siguió a sus demás compañeros hacia el salón*" (*Diario de campo*) la imitación, invisibiliza el logro del objetivo o meta propuesta por la agente educativa; de manera indirecta lo que se busca es que cada niño participe de todas las actividades planeadas.

Como expresa Sánchez, C. (2012) los sordos pueden aprender igual a todos, y necesitan vivir en comunidad para estar evolucionando constantemente, y una buena forma de hacerlo es en una escuela realmente capacitada, para su trabajo, donde pueden adquirir aprendizajes significativos, donde creen vínculos afectivos y de amistad y sean partícipes de su aprendizaje y decisiones, es decir que la imitación por sí sola no genera cambios cognitivos, el dar las instrucciones únicamente de forma oral hace que no sean entendidas por las niñas y niños sordos.

Por otro lado, la niña o niño sordo que carece de un sistema lingüístico estructurado responderá a instrucciones simples y visuales y será casi imposible que trascienda a la comprensión de instrucciones complejas, como lo menciona Becker, J. (2010) "la competencia comunicativa es importante en la vida de los niños [...] es necesaria para comprender a los demás y funcionar adecuadamente en el aula, y están relacionadas con una mejor aceptación por parte de los compañeros y los adultos" (p.228); es necesario reflexionar sobre el uso del material, el tipo de expresiones que se usan, la forma de dar la instrucción y la conceptualización que se tiene de niño sordo.

Comportamiento, lenguaje y comprensión del contexto

Finalmente, abordamos el comportamiento como categoría que describe a las niñas y niños sordos en relación con sus pares oyentes, donde la falta de un sistema lingüístico común entre ambos hace que muchas de las actuaciones sean confusas o poco comprendidas por sus pares y agentes educativas, lo que conlleva a que la niña o niño sordo sienta frustración, pasen por egocéntricos y agresivos; en palabras de Valmaseda, M. (2009):

Las características más frecuentemente adjudicadas a los niños y jóvenes sordos son: mayor impulsividad, egocentrismo, inmadurez social y pobre autoconcepto. Un buen número de alumnos sordos parece tener dificultades para organizar y regular la conducta, para tolerar la frustración, para sublimar los impulsos agresivos y expresarlos de forma socialmente aceptable utilizando para todo ello energía intelectual, es decir, pensando. Asimismo pueden mostrar comportamientos inadecuados ligados a inferencias inexactas en relación a la causa de los acontecimientos y encontrar difícil diferenciar entre los acontecimientos accidentales y los intencionales. (p.150)

Aunque los niños tienen buena relación con sus amigos, a veces es difícil la comunicación entre ellos, pero eso no es un limitante para que compartan en las actividades que realizan las agentes educativas y compartan unos con otros; en algunas situaciones la agente educativa debe corregir los comportamientos inadecuados, *"lo sentaba afuera del salón y le decía que no con el dedo índice y oralmente, le hacía la imitación de arañar y morder, arañándose la mano y mordiéndose el brazo y le decía nuevamente que no con el dedo índice, le señalaba los compañeros y le hacía un corazón con las manos, diciéndole*

oralmente que a los compañeros había que quererlos y que no se les pegaba ni mordía, decía que Lucas reaccionaba llorando fuertemente y señalaba a sus compañeros" (Diario de campo) pero entonces, ¿Cómo corregir un comportamiento impulsivo, cuando no se puede expresar en un sistema lingüístico coherente lo que se siente?; la madurez social se construye como la identidad, desde el principio, desde que se empieza a comprender las responsabilidades, los límites de lo que haces o dices.

En constantes ocasiones, los niños y niñas sordos expresaban comportamientos inadecuados para llamar la atención, recurriendo al llanto, cambiando su estado de ánimo a tristeza, o en actos agresivos, por ejemplo, un día *"Luego de estar en el patio al ver que no le prestamos atención (la profesora y yo) se ponía a llorar y se quedaba sentado sin compartir con sus compañeros y mirando hacia el suelo."* (Diario de campo); mientras el sistema lingüístico no sea común entre pares oyentes y los niños y niñas sordos, hace que estos reaccionen de manera impulsiva o como lo expresa Valmaseda, M. (2009) "al no internalizar el lenguaje como regulador de la acción no puede emplearlo como guía interna para mediar entre el impulso y la acción, no es de extrañar que a menudo los niños sordos muestran una conducta impulsiva." (p.155); los comportamientos agresivos se convierten entonces en la expresión de un sentimiento, una emoción o pueden ser reacciones carentes de reflexión.

El adulto que acompaña al niño en su proceso de comprensión del mundo deberá ofrecerle múltiples formas de entender las situaciones y los momentos adecuados para expresar la ira, el dolor o la extrema alegría:

Si no se añade nada más, si el niño es simplemente retirado de la situación y no recibe explicaciones adicionales, no aprenderá qué es exactamente lo que debe

hacer y lo que no y, sobre todo, qué debe hacer en la próxima ocasión y por qué.

(Valmaseda, M., 2009, p.155)

Por otra parte, también se empieza a denotar un comportamiento aislado y egocéntrico donde según Becker, J. (2010) “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.”(p.206) por ejemplo, en una ocasión “ *le piden compartir algunas cosas, como los juguetes (señalando los juguetes y sus compañeros) no le gusta, se voltea dándole la espalda a la persona que se lo indica y sigue jugando con los juguetes que él tiene, o cuando le cogen algo con lo que él está jugando se enoja y lo arrebató*” la maestra decía “*que no le gustaba compartir, siempre le gusta jugar solo y con ellos comparte muy poco.*” (Diario de campo); todo lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre las habilidades que debemos poseer como maestros para comprender la sordera en la primera infancia, de tal manera que las niñas y niños se desarrollen a la par con los demás niños.

Dinámica Escolar

Este apartado *describimos las prácticas pedagógicas de las agentes educativas orientadas a la atención integral*. En las dinámicas escolares son procesos educativos en los cuales se realizan actividades con el propósito de enseñar a los niños y niñas de una manera significativa, estas dinámicas se hacen evidentes haciendo que la familia y la escuela tenga sincronía frente a la enseñanza que se les brinda a los niños y niñas, teniendo en cuenta lo anterior la agente educativa “*la agente educativa recibe a los padres o acudientes, les da información sobre temas relacionados con sus hijos y a los niños los envía al comedor para que desayunen, cuando Sebastián llega, él sabe que lleva el bolso al*

salón y después va al comedor y espera la comida” (Diario de campo), esto sucede muy a menudo lo cual se convierte en una rutina que los niños ya tienen presente:

O por el contrario a medida que avanza el tiempo la mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. (Díaz, V., 2006, p. 92)

Las rutinas en la educación inicial enseñan a los niños a percibir el tiempo y a darle sentido a los espacios. Cuando los niños se han habituado, logran tomar decisiones por sí solos lo que los hace tener autonomía. En los centros de Buen Comienzo *"Es de vital importancia tener presente las rutinas cotidianas para la formación continua en los niños y niñas en los hábitos de higiene y autocuidado, ya que es necesario el lavado de manos antes y después de ingresar al baño, al comedor, cepillado de dientes y el uso de la seda dental; motivándolos siempre por medio de canciones, dramatizados, vídeos, láminas y títeres, para que interioricen acciones y comportamientos de estas rutinas"* (Revisión Documental), por lo cual

Las rutinas se transforman en dispositivo para fortalecer la autonomía en niñas y niños, pues la toma de decisiones, la participación, la resolución de problemas, está protegida por situaciones estables, que aunque estructuradas por momentos o secuencias, ofrece la posibilidad de aprender, divertirse, ser y expresarse. (Pulido, J., Martín, M. y Durán, S., 2014, p.63)

En las diferentes prácticas utilizadas por las agentes educativas está el uso del televisor, esto se evidenció durante varias sesiones en las visitas realizadas a los centros educativos, *"A las 8:44 AM todos los niños y niñas se encuentran en el segundo piso sentados en el suelo y allí ven caricaturas en el televisor mientras los llaman a desayunar; las profes están sentadas en sillas observándolos"* (Diario de campo), en otra sesión *"la profesora enciende el televisor y todos los niños y niñas del Centro Infantil comienzan a sentarse en el suelo frente al televisor y observar vídeos de canciones infantiles y comienzan a cantar de manera enérgica mientras que Sofía solamente observa al televisor"* (Diario de campo),

En otro de los centros también sucede lo mismo la agente educativa *"se los llevó para el salón a ver un vídeo, Macha y el oso, (...) todos los niños estaban sentados viendo atentamente el vídeo pero pasados unos minutos se comenzaron a dispersar, empezaron a pararse y a coger los juguetes que habían allí, unos tomaron los tambores, otros las maracas y otros siguieron viendo el vídeo, Lucas tomó un palo de agua y empezó a moverlo de un lado a otro, cuando la auxiliar se percató de esto, los regañó oralmente y les dijo que con eso no estábamos jugando que estábamos era viendo el video, pero al ver que Lucas no lo soltaba se lo arrebató y lo puso donde estaba y le señaló el piso para que sentara, este se sentó y se quedó mirando como la auxiliar terminaba de organizar la actividad"* (Diario de campo), Según Ros, N. (2009) "estas prácticas rutinarias, consolidadas por la interacción de los sujetos a través del tiempo, corresponderían a un mecanismo de control social y disciplinamiento, relacionado con una determinada cultura escolar, esencia de todo proceso de institucionalización."(p. 64), En todos los centros educativos se observan las mismas dinámicas frente al uso del televisor pero con el uso de

esta estrategia es posible que los niños y las niñas sordos no estén comprendiendo el significado de lo que están viendo.

Las agentes educativas en los diferentes centros hacen énfasis en que los niños y las niñas cumplan con determinadas normas sociales para tener una mejor convivencia, esto casi todas las veces ocurre de forma oral por lo cual los niños sordos algunas veces no entienden cuando les llaman la atención para corregirles una mala conducta, esto queda evidenciado cuando los niños *"estaban haciendo figuras con ellos (con fichas de madera) y un niño se acercó hacia Lucas y le dio dos para que él armara algo, Lucas comenzó a poner una figura encima de la otra, cuando estaba tratando de organizarlos un niño le pidió dos figuras (se las iba a quitar a la fuerza), pero él inmediatamente las tapó todas con las manos, la profesora le pasó a Lucas otras dos fichas y le señaló las dos que el compañero quería, pero él las seguía escondiendo, la maestra le dejó las dos nuevas fichas y le quitó las otras, Lucas se puso a llorar y se enojó, ya no quería jugar más"*(Diario de campo)

Para que exista una construcción social de la norma, debe darse por convención, y debe partir de un acuerdo, sin embargo, de la consecución de las mismas, no siempre se adquieren emociones positivas, sino, por ejemplo, de inconformidad, rabia o se puede dar un simple acatamiento sin justificación racional. (Giraldo, L. Arrubla, L y Correa, A., 2013, p.43)

No se ha podido construir una norma porque la agente educativa no puede tener una comunicación asertiva y significativa con Lucas. En otro momento del día *"Lucas le empezó a tocar la guitarra y las cuerdas de la misma y ella le hizo que no con la mano y*

siguió tocando mientras los otros niños cantaban" (Diario de campo) según Valmaseda, M. (2009):

Ante una conducta socialmente inadecuada, si el niño recibe pocas explicaciones no aprenderá qué está bien y qué no, ni cómo su comportamiento influye en los otros o de qué manera puede mejorar la situación. Por el contrario, aprenderá de sus padres y profesores que el problema se soluciona con una conducta de evitación y/o con una acción física, por lo que no será de extrañar que el propio niño en situaciones similares con otros interlocutores actúe de igual manera, esto es, a través de la acción con escasa mediación verbal. (p.155)

La limitación que hay en el lenguaje para dar una explicación más argumentada sobre el comportamiento inadecuado del niño no facilita que se construya una norma que le facilite a Lucas una recibir una explicación de por qué lo que está realizando no es adecuado.

Durante un día de práctica en el centro *"le pregunté a la agente educativa, que cómo lo corregía me decía que lo sentaba afuera del salón y le decía que no con el dedo índice y oralmente, le hacía la imitación de arañar y morder, arañándose la mano y mordiéndose el brazo y le decía nuevamente que no con el dedo índice, le señalaba los compañeros y le hacía un corazón con las manos, diciéndole oralmente que a los compañeros había que quererlos y que no se les pegaba ni mordía, decía que Lucas reaccionaba llorando fuertemente y señalaba a sus compañeros. (Diario de campo),*

Las normas existen como algo externo ya que son implantadas por los padres, para regular la convivencia con los demás y para que entienda lo que le conviene. Se

espera que las vaya interiorizando, que empiece a educarse sobre los límites por sí solo, a diferenciar lo que debe y no debe hacer. (Ballesteros, Y., 2011, p.3)

Aunque las normas son necesarias siempre debe haber una comunicación bidireccional para poder establecerlas y comprenderlas. en otro momento los niños *"Estaban jugando a caminar por un muro con unas compañeras, estas le hablaban normal, le decían que se montara y cuando notaban que algo no era comprendido por él lo guiaban de la mano y si este les pegaba o empujaba de inmediato le decían a la maestra que él les había hecho algo pero nunca le devolvieron el golpe, siempre que él les hacía algo no pasaba como con los otros niños que se pegaban entre sí, cuando él hacía algo de inmediato le decían a la maestra pero esta no hacía nada, solo les decía que siguieran jugando"* (Diario de campo) De esta forma "la norma requiere en sí misma una vinculación con la comunidad, donde cada sujeto debe someterse a ella, en pro de mantener un orden social y con la plena consciencia de que no siempre se cumplirán a cabalidad." (Parada, M., 2012, p.13,23). Las normas que se establecen entre los niños y niñas con la agente educativa no se cumplen a cabalidad con el estudiante sordo porque sus compañeros no comprenden que está comunicando o perciben que hay algo diferente en él.

Las agentes educativas muy a menudo dan las indicaciones o se comunican de manera oral por lo que los niños con discapacidad auditiva algunas veces no comprenden que les están diciendo esto se pudo observar cuando *"la profe va donde la niñas y dialoga de forma oral con ellas y les dice que no deben jugar así, sin embargo, se lleva a Sofía para otro lugar y Sofía le dice que no con su cabeza moviéndola de lado a lado y sigue jugando con su compañera."*(Diario de campo), "La comunicación, entonces, no es un proceso dinámico, sino el control de conductas y antes de ser negociador de significados, el

comunicador docente es el guía del proceso hacia un propósito fijo” (Valverde, M., 2009, p.2) en estas ocasiones las agentes educativas reprenden a las niñas y niños sordos, pero por lo general lo hacen de manera verbal entonces no se sabe si en realidad comprendieron que era un regaño por algo que no se puede hacer o simplemente asumieron que no lo podían seguir haciendo en ese momento.

Familia

La familia es un referente fundamental para los seres humanos y más importante aún en la primera infancia ya que es en esta etapa donde se consolidan las bases para vivir en sociedad; a partir de la encuestas y revisión documental es posible dar cuenta de la relación que existe entre los centros educativos de Buen comienzo y la familia donde esta pueda ser activa y participativa en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los niños y las niñas.

Las instituciones educativas y las familias trabajan por la consecución de un buen desarrollo integral. En los centros de Buen Comienzo se preocupan porque la familia esté presente en la educación de los niños y las niñas para lo cual plantean actividades en las cuales puedan participar, una idea la encontramos al revisar la planeación institucional, *“los derechos de los niños y las niñas incluyéndolos en las experiencias pedagógicas, donde ellos y ellas pueden identificar cada uno de sus derechos en el cuidado y protección de su cuerpo y que es ser un sujeto de derechos y también que como existe un derecho él también debe asumir un deber. En esta proyección se buscó que las familias fueran protagonistas de los acontecimientos cotidianos como el maltrato, el abuso sexual e inseguridad que se presentan en el contexto social. Por ello, la familia participó en la elaboración de escudos, donde se enfatizó la protección y cuidado”*(Revisión documental). De igual manera,

algunos autores como OMS (2013) han hecho referencia a la responsabilidad que se da al asesorar a las familias:

Los servicios familiares deben tratar de proporcionar a las familias los conocimientos, las habilidades y el apoyo necesarios para atender y defender las necesidades y los derechos del niño en todos los ámbitos. Los prestadores de servicios deben trabajar en estrecha colaboración con las familias para diseñar y ejecutar intervenciones culturalmente apropiadas y satisfacer sus necesidades. (p.29)

En todos los centros se tiene un fuerte lazo con las familias ya que estas son el primer núcleo de aprendizajes que tienen las niñas y niños en la primera infancia, por ende, se busca que en todo momento estén incluidos de todo lo que está pasando con sus hijos y a su alrededor. Estas planeaciones se realizan con el objetivo de que *"Desde la familia se continúe fortaleciendo y motivando a una buena comunicación asertiva permitiéndole enriquecer y lograr nuevas palabras a su vocabulario."* (Revisión documental), por lo que su mayor medio socializador será de gran apoyo para lograr esa comunicación, Borroto, L. (2017) plantea que:

El medio familiar tiene un gran impacto en el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño. La abundancia de material para lectura, dibujo o actividades artísticas en el hogar es un factor que permite predecir resultados cognitivos como la atención, la memoria o la capacidad de planificación. (p.90)

El programa también busca *"afianzar y desarrollar en los niños y niñas su capacidad cognitiva y psicomotriz, donde puedan construir su propio pensamiento con ambientes de aprendizaje, por ende, se pretende integrar la participación de las familias*

del proceso continuo de formación con autonomía e independencia" (Revisión documental), todos estos procesos se logran integrando el contexto educativo con la familia pues esta, como lo menciona Hernández, Z. (2014) es quien:

Al nacimiento de un niño/a, la familia es el primer contexto natural en el cual se va a desenvolver y en donde va a tener sus primeros momentos de socialización y apego. Siendo los padres de familia quienes presentan a sus hijos e hijas ante el mundo en el cual se desarrollan día a día, proporcionando todas las herramientas necesarias para que el desarrollo de sus capacidades personales a nivel intelectual, físico, afectivo puedan proyectarlas en la socialización con las demás personas, a manera que transcurre el tiempo y se introduce al mundo escolar, estos conocimientos obtenidos en casa deben ser reforzados por sus maestros/as. (p.1)

El programa Buen Comienzo se interesa por integrar a las familias en los procesos de enseñanza de sus hijos, además constantemente están realizando actividades para que se involucren de distintas maneras las familias y de este modo se pueda llevar a cabo un desarrollo integral, donde todas las partes estén en sincronía y constante comunicación, así el entorno de las niñas y niños va a estar cargado de aprendizajes significados por parte de todas las personas que los rodean, ya que se da un empalme entre lo que se hace en el centro y lo que se hace en los hogares.

Buen comienzo dentro de sus procesos tiene en cuenta a los niños y niñas por lo que *"Es indispensable escuchar a los niños y niñas para conocer su percepción sobre la violencia, la participación infantil está estrechamente relacionada con la protección de la infancia. muchos de los factores sociales, culturales o políticos que llevan a los adultos a no consultar ni tener en cuenta la opinión de los más pequeños, también se en la raíz de las*

causas que explican la violencia contra la infancia."(Revisión documental) teniendo en cuenta esto es importante como lo plantea Borroto, L. (2017) que:

“Familia y escuela formen una unidad indisoluble. La escuela (en el periodo de la clase) y el colectivo escolar con el maestro(a), son la familia del educando, mientras que el entorno familiar (cuando no está en la escuela) constituye la continuación del salón de clases y de esta forma, escuela y familia intercambian y dan continuidad a la función de educar. Por ello, ambas instituciones tienen que trazar estrategias educativas con fines comunes, aun dentro de las naturales diferencias, así como modos de actuar que constituyan continuidad escuela\familia\ escuela.” (p.91)

Los centros y las agentes educativas en la mayoría de las ocasiones tratan de que las familias estén interesadas en el proceso que llevan sus hijos, para que de este modo ese desarrollo y todo lo que se adquiere en estos primeros años de vida vayan en concordancia en todos los contextos en los cuales habita el niño, para que estos se fortalezcan y se afiancen mucho más.

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es un proceso consciente, intencional y participativo realizado por un sistema educativo para mejorar desempeños, resultados y estimular el desarrollo integral en el campo académico y social y eso es lo que procuran hacer en los centros de Buen Comienzo; por ejemplo, en algunos centros *"cada mes se realiza una cualificación para las familias donde les dan un informe de los niños de manera cualitativa, les indican cómo va la evolución y el desarrollo de los niños de manera integral, adicional también les entregan un informe de valoración cada seis meses, que*

también es cualitativo" (Diario de campo). La comunicación permanente con la familia se constituye en una estrategia educativa con Buen Comienzo.

Esta relación tiene varios fines, informar acerca de los desarrollos que llevan los niños y niñas e intercambiar funciones y fines comunes para dar continuidad a los procesos individuales, para los cuales Buen Comienzo tiene una propuesta de evaluación u observación diferente en la que *"Desde el componente pedagógico no se evalúan a los niños, se realizan seguimientos de desarrollo dónde se hace una breve descripción que da cuenta de los avances que ha tenido este, ya que tenemos en cuenta los ámbitos de aprendizaje desde la construcción de los ritmos individuales, como la identidad, la interacción en su entorno social, natural, comunicativo, participativo y la convivencia, se mira que el niño se desenvuelva en todo esto y adquiera habilidades para su desarrollo, en lo cual también se tiene en cuenta la en las actividades que se realiza con el niño, dándole así, la oportunidad al niño de expresarse de la manera más fácil"* (Entrevista).

La evaluación que proponen en Buen Comienzo es que se evidencie que los niños alcancen los logros propuestos en las planeaciones que hacen las agentes y que tengan un buen desarrollo en los ámbitos del programa. Aunque las agentes deben realizar adecuaciones en sus planeaciones para los niños que tienen alguna discapacidad y puedan participar igual que los demás, es notorio que esta postura da cuenta de representaciones desde el plano de la discapacidad.

Para evaluar a los niños y niñas sordos *"Se evalúa dependiendo la discapacidad auditiva que presenta el niño, en este caso que el niño escucha y expresa sus deseos, gustos y participa activamente como los demás niños y niñas, por tanto instrucciones y órdenes que se le dan en el transcurso del día"* (Entrevista), esta evaluación se da *"a través de los*

ámbitos del desarrollo. ¿Qué son los ámbitos del desarrollo? es decir, las 3 dimensiones con que se evalúa acá, el ámbito del aprendizaje que son la construcción de los ritmos individuales e identidad, el otro es el ámbito del aprendizaje que se desglosa en la construcción de la relación e interacción con el mundo natural, físico y social y el otro es el ámbito del aprendizaje desde la apropiación y la transformación de los diferentes lenguajes." (Entrevista)

Cuando la adecuación está pensada para todos los niños, la diversidad es el principio de la planeación y las dimensiones se centran en las capacidades de las niñas y niños, haciendo un seguimiento de los niveles de desarrollo que debe de alcanzar según sus características y habilidades desarrolladas a lo largo de la estadía en el centro. De esta manera, las instrucciones, las órdenes, el cuento o la canción, apoyadas en material visual o gestual, serían comprendidas y percibidas por todos, incluyendo a los niños sordos. Una indicación comprendida evitaría el aislamiento, la repetición de instrucción o la exclusión en la participación de las actividades cotidianas.

Dentro de las estrategias utilizadas por las agentes educativas para el desarrollo de las actividades están las lecturas dirigidas esto se pudo evidenciar cuando *"la agente leyó el cuento y a medida que avanzaba mostraba las imágenes a los niños, Sebastián estaba sentado al frente de la profe, muy atento a las imágenes y tratando de escuchar que decía la profe, ella alzaba un poco la voz para que Sebastián oír." (Diario de campo)*

La utilización de estrategias, técnicas y recursos didácticos juegan un papel fundamental al permitir al estudiante obtener el conocimiento con significado, de tal forma que sea funcional en su vida académica y social. Es importante recalcar la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo como aspectos básicos

que permiten conseguir calidad en la enseñanza e innovar prácticas didácticas.

(Valverde, M., 2009, p.1)

En algunas ocasiones las actividades que realizan las agentes educativas son pensadas para captar la atención de todos los niños, reforzando éstas por medio de estrategias visuales, para que les sea mucho más fácil percibir la información y entender la actividad a todos los niños y más al niño sordo. Durante la clase *"Lucas estaba bastante inquieto, se paraba constantemente de la silla, se iba para el tablero y no participaba de la actividad, se empezaba a tirar al piso o comenzaba a tocar la guitarra de la profesora, y así fue toda la clase; mientras sus compañeros participaban de la actividad guiada por la agente, el niño estaba haciendo lo que era de su interés, y no hubo disposición e insistencia por parte de la maestra para que éste participara de la actividad que estaban realizando como grupo."* (Diario de campo), para este tipo de situaciones es necesario tener en cuenta que "Una estrategia es un conjunto de acciones desarrolladas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, utilizada por el profesional en educación, esta permite reforzar los conocimientos estudiantiles previos" (Valverde, M., 2009, p.13)

Por otra parte *"Sebastián no estaba interesado en el video así que se fue a jugar con los carros, la agente le llamó la atención diciéndole que no estaban jugando con los carritos, por un momento él los puso donde estaban, pero los volvió a coger, así que la agente fue lo tomó de la mano y lo ubicó adelante para que pusiera atención. (Diario de campo), por lo que "cabe considerar el papel del docente constructivista, como facilitador, mediador y participante activo del proceso de aprendizaje. En su labor, atenderá la diversidad, y valorará también la heterogeneidad."* Valverde, M., 2009, p.16)

El papel de la agente educativa es ser mediadora y facilitadora del aprendizaje, ha de considerar los conocimientos previos de los niños y también la diversidad. En cada aula, convive la heterogeneidad, por lo tanto, las actividades, las acciones, las indicaciones resultan comprendidas por todos, incluso por los niños y niñas sordos. Las estrategias, los recursos, las indicaciones deben validarse, es decir, indagar que fueron comprendidas por lo niños. Aprovechar aquellas que les llaman la atención y acompañarlas de apoyos visuales para mejorar la comprensión.

Muchas veces los niños sordos realizan las actividades a manera de imitación o por que la agente les mostro como hacerlo un ejemplo de esto es *"Lucas quien siempre hacía lo que los demás hacían, si se sentaban en círculo, él sin decirle nada se sentaba también en círculo, si iban a coger las fichas él también iba a coger las fichas y cuando no realizaba la indicación que se le daba de manera oral, la maestra lo tomaba del brazo y lo llevaba hacia el sitio donde iban hacer la actividad o ella le hacía la mímica de que era lo que iban hacer, si van a pintar un dibujo o hacer un dibujo en plastilina, como era el caso, ella empezaba a moldear la plastilina para que él también lo hiciera y él lo hacía"* (Diario de campo) Tarde, G. (1996) menciona que los procesos cognitivos sugieren que al exponer al niño a diversas experiencias, poco a poco va modelando habilidades para lograr resolver problemas o formular nuevos. (p.1)

Las prácticas utilizadas con los niños y las niñas para explicarles algo es mostrándoles cómo hacerlo, es como una instrucción modelada, esto es muy frecuente con Lucas por ejemplo: *"Lucas inmediatamente empezó a pintar el número, pero no quería compartir la hoja con su compañero ya que siempre que este comenzaba a pintar un lado Lucas también quería pintar en ese lado, la maestra le explicaba de forma oral que entre*

los dos lo debían pintar y le ponía la Crayola en otro lado del número o en la parte de afuera del número, pero él insistía y volvía a empezar a pintar donde el compañero estaba pintando, incluso le arrebató la hoja a la profesora y seguía insistiendo en pintar solo, la maestra corría la hoja y la ponía entre los dos, señalándole con los dedos el número y mostrándole el dos con los dedos, queriendo decir que debían de pintar los dos, pero Lucas quería pintar toda la hoja él sólo."(Diario de campo)

En situaciones cotidianas, los niños aprenden comportamientos de los adultos, sin embargo, de esas interacciones la responsabilidad del adulto es mostrar el mundo y tratar de que el niño se ubique en él. Una instrucción modelada, sin la debida explicación, se queda en el nivel de la percepción. Rodríguez, citado en Zurita, M. (2018) menciona que Albert Bandura consideraba que podemos aprender por observación o imitación. Si todo el aprendizaje fuera resultado de recompensas y castigos nuestra capacidad sería muy limitada. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo. (p.3)

Por otro lado, las agentes educativas dentro de sus planeaciones invitan a los niños y niñas a utilizar la imaginación y creatividad para ponerlas en prácticas en las actividades diarias también los *“motivan para que participen y cada vez más enriquezcan su vocabulario, pensamiento e imaginación y creatividad. Es por ello, que con este espacio se potencia el desarrollo integral en niños y niñas” (Revisión documental)*

El docente o la docente diseña actividades de enseñanza-aprendizaje que posibilitan la construcción de aprendizajes significativos, abre valiosos espacios de participación activa, delega trabajo, contenidos y responsabilidades es estudiantes; al mismo tiempo, determina cuáles métodos y procedimientos promoverán la

indagación, la formulación y reformulación de problemas. Utiliza el tiempo de aula con criterio: mantiene el interés y la motivación, prioriza el desarrollo de capacidades y habilidades para un aprendizaje continuo, forma actitudes en sus estudiantes como la diligencia, la imparcialidad, la curiosidad, la apertura hacia nuevas ideas y la capacidad de formular preguntas. (Valverde, M., 2009, p.7,8)

Los niños son nuevos en el mundo, presentarle recursos, objetos y escenarios diversos ampliará su concepto de las cosas y comprenderá, no sólo que todo tiene nombre, sino una función. Un niño sordo, requiere un docente constructivista que le permita participar y desarrollar habilidades y destrezas. Un maestro que le motive y priorice su desarrollo, sin ver la ausencia de audición, sino reconociendo sus capacidades, sin dejar de lado que, si hay ausencia de una lengua los procesos serán muy pobres y poco significativos.

Ser Agente Educativa

La función docente en su esencia está dada para el servicio a los demás, para construir, enriquecer y fortalecer el aprendizaje; ahora bien, cuando aparecen retos en el proceso la formación es indispensable para superarlos o por ejemplo frente a la enseñanza a un niño sordo en la primera infancia, es preciso contar con otras estrategias de formación. Una de las agentes educativas expresaba que *"trataba de que Lucas comprendiera las dinámicas y demás, pero no sabía si lo estaba haciendo bien y esto la hacía sentir algo frustrada porque ella solamente era Normalista y no tenía conocimiento sobre discapacidad."* (Diario de campo). La falta de capacitación a las agentes educativas frente a la población con discapacidad dificulta el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que presentan dicha discapacidad.

Por otro lado los cambios afectan tanto a niños y niñas como a las agentes educativas ya que expresan que *“este año le asignaron una nueva profesora, ella nos contó que sentía mucha presión por parte de interventoría, ya que les exigían muchas cosas, le decían que debía realizar las planeaciones enfocadas en Lucas y su condición de sordera, actividades de sensibilización con sus compañeros para que comprendieran la condición de Lucas (no indicó como era las sensibilizaciones) sin embargo, en ningún momento le decían: “hoy tiene una capacitación, porque tiene dentro de sus estudiantes, un niño sordo”, “hoy tiene un acompañamiento por parte de una profesora de apoyo para aportar a las actividades que se están realizando con el grupo”, ni le brindaban ninguna estrategia de apoyo.”* (Diario de campo). A las agentes educativas se les exige que realicen estrategias para tener en cuenta a la población con discapacidad, pero en ningún momento se les brindan herramientas o capacitaciones que faciliten ese proceso.

En la formación de maestros de alumnos sordos se deberían 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.
(Domínguez, A., 2017, p.58)

Con respecto a la experiencia y a los conocimientos que adquieren día a día de acuerdo a su formación específica las agentes educativas hace lo posible para *“trabajar con esta población ha sido muy chévere porque me ha implicado trabajar más y no quedarme en lo que sé y en lo que me preparé, porque igual con la formación que tuve como normalista, tuve un seminario de inclusión escolar donde se tocó el tema de esta población, en el bachillerato estudié con cuatro compañeros sordos pero los aislaban mucho de*

nosotros entonces no pude comunicarme con ellos, el contacto era muy poquito, sabía cuál era mi seña (la ceja y el lunar), entonces uno veía la intérprete que ni era pedagoga ni nada sino que simplemente trataba de comunicarles todo a ellos y ya" (Entrevista)

Se hace necesario la formación de comunidad de maestros que, desde el reconocimiento y valoración de un saber propio, tenga la capacidad de apropiar y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y sea mediador de diversos saberes, a los que les confiere sentido desde la realidad de su quehacer. Este proceso conlleva que permanentemente se estén investigando nuevas teorías que confluyen en la pedagogía y a la experiencia vital de enseñar, factores fundamentales en la institución, para generar la cultura investigativa y desarrollar capacidad para producir conocimiento pedagógico y didáctico, dando al docente y al maestro en formación, la identidad como profesional intelectual. (Sosa, A., 2014, p.1)

El trabajar con la población con discapacidad genera retos a las agentes educativas y genera una motivación a las mismas para seguirse formando. La población con discapacidad hace que la agente educativa la vea como una meta de superación para buscar alternativas para las barreras que se les presenta, fomentando y siendo una motivación para aumentar sus conocimientos y brindar una mejor educación a las niñas y niños que tiene a cargo.

Para algunas agentes la discapacidad auditiva representa un desafío porque no tienen un mayor conocimiento sobre esta población al respecto expresan que *"es un reto el trabajo con este niño, ya que nunca había tenido la oportunidad de trabajar con niños con alteración auditiva y la oportunidad que me dio la vida y la profesión es para aprovecharla al máximo y lograr obtener muchos aprendizajes."* (Entrevista)

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, V., 2006, p.95)

Aunque es un reto el trabajo con la población con discapacidad saca de la zona de confort a la agente educativa para buscar otras formas en las que puede trabajar con la población, motivándola a generar alternativas y modos de enseñanza pensados desde la diversidad, donde todos puedan estar inmersos en las actividades y no solo unos cuantos.

Los sentimientos que se generan frente a la discapacidad algunas veces son de temor porque no se había tenido contacto o por desconocimiento....

"Sebastián no es el único niño que yo tengo con discapacidad, yo tengo otros tres niños a los que les debo también hacer adecuaciones en la planeación y muchas veces me toca sola porque no está el psicólogo ni la maestra de apoyo, entonces a veces resulta difícil porque uno no tiene una buena orientación" (Entrevista)

La atención a la población estudiantil con discapacidad se plantea como un reto que desafía a los docentes y a la comunidad educativa en general, pues hoy por hoy la discapacidad ha dejado de ser una limitante para ser vista como parte de la diversidad que puede caracterizar a cualquier ser humano. Razón por la cual, los colegios y las instituciones educativas, en general, deben seguir una serie de formalidades como la adopción de políticas públicas que permitan la evolución y transformación de los contenidos teóricos y de los espacios físicos que hasta hace

muy poco constreñían las posibilidades de los estudiantes con discapacidad.

(Rodríguez, I., 2015, p.12)

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se llegaron a unas conclusiones que si bien no generalizan lo que sucede con todas las niñas y niños sordos si dan cuenta de una realidad que se vive diariamente en algunos de los centros educativos de Buen comienzo, es así como se busca problematizar las acciones que se llevan a cabo con relación a la población sorda desde la primera infancia, con el fin de visibilizar dicha población para que se realicen iniciativas en pro de un desarrollo que esté a la par de sus compañeros oyentes cumpliendo así la premisa estipulada por la ley Colombiana de un desarrollo integral para la primera infancia por consiguiente hemos concretado a algunas conclusiones:

Las agentes educativas y los pares de las niñas y niños sordos los tratan como a cualquier otro niño, ignorando que tienen un diagnóstico de sordera, está bien que no quieran tener un trato diferenciado con ellos, pero más allá de eso está el que no tienen en cuenta este tipo de particularidades y cómo estas pueden influir en su cotidianidad, teniendo presente que en algunos casos es por indicaciones médicas, familiares o simplemente porque se les hace más fácil acudir a la verbalidad.

En algunos contextos sociales los imaginarios que se tienen es que consideran al niño sordo como una persona incompleta que necesita de un implante para facilitar los procesos educativos, ya que con el implante la niña o niño sordo podrá adaptarse fácilmente a los cambios, y porque entenderá las orientaciones de las agentes que en su mayoría son de manera oral.

Es de notar que las prácticas de las agentes educativas están supeditadas por un diagnóstico que enfocan en la falta de audición, los resultados se evidencian en actitudes y conductas como: el que no las escuchen, el que no las comprendan, el no saber cómo

reprenderlos, cómo explicarles o cómo llamarlos de manera acertada, sin considerar otras posibilidades para comprender al niño sordo a partir de la dimensión sociocultural, la cual se enfoca en las potencialidades de cada niño, sin ver lo que le falta, la audición.

Las niñas y niños sordos alcanzan los logros propuestos y desarrollos planteados para su edad por las agentes educativas por medio de la imitación a sus pares oyentes, adicional son estas quienes también posibilitan la interacción de los mismos con sus pares oyentes por medio del juego y la exploración, aunque algunas niñas y niños sordos no alcanzan establecer vínculos con sus pares y agentes educativas porque no logran tener una comunicación asertiva, aunque otros encuentran la forma de comunicarse y relacionarse con los demás.

Las instrucciones dadas por las agentes educativas de manera oral denotan poca comprensión por parte de las niñas y niños sordos cuando no están acompañadas por gestos o modelamientos lo que ocasiona un retraso y dificultades posteriores en comparación con sus pares oyentes.

Al no tener un sistema lingüístico común entre pares sordos y oyentes el comportamiento de las niñas y niños sordos se hace confuso para las agentes educativas.

Las agentes educativas tienen la tarea y la responsabilidad de lograr por medio de las prácticas pedagógicas que los niños comprendan, por medio de materiales, representaciones, didácticas y demás elementos, que propicien una comunicación efectiva con sus pares y el entorno que los rodea, posibilitando así que el espacio escolar se convierta en un medio enriquecedor.

La primera infancia, implica un reto para la práctica docente, ya que al enfrentarse en este caso las niñas y niños con discapacidad auditiva, genera un impacto en la comunicación, debido a que no se comparte la misma lengua, en este punto es donde se cuestiona cómo son esas prácticas educativas que se implementan para que la comunicación no sea un limitante al momento de llevar a cabo todo lo que implican las prácticas pedagógicas.

Compromisos y estrategias de divulgación

- Proponer talleres de sensibilización y acercamiento a la población sorda, para aportar a la comunicación y a las prácticas pedagógicas.
- Realización de un artículo de revista que dé cuenta de todo el proceso que se llevó a cabo y los resultados del mismo.
- Realizar a los centros Buen comienzo la entrega del trabajo escrito para el uso y discusión de la temática.

Recomendaciones

- Buen Comienzo como ente garante de la educación de niñas y niños sordos en la primera infancia debe orientar, capacitar y formar a sus agentes educativas para brindar una educación de calidad que garantice un buen desarrollo integral de la primera infancia sorda o con discapacidad. Se sugiere revisar temáticas como enfoques actuales en atención a primera infancia con discapacidad; estrategias y alternativas didácticas para trabajar con población diversa; formar en metodologías en juego formativo.

- Realizar y participar en eventos y redes de apoyo con las familias donde se retomen temas como estimulación temprana, desarrollo integral, la discapacidad, los derechos y deberes de la población sorda, entre otros.
- Se sugiere que en el equipo interdisciplinario se cuente con educadores especiales para brindar el apoyo a las agentes educativas en todo momento, de tal manera que entre todos se construya una ruta de atención que le ofrezca a las familias y al entorno una orientación clara y objetiva, brindando las distintas posibilidades que se tienen frente a un diagnóstico de sordera así como otras particularidades de los niños y niñas que asisten a Buen Comienzo.
- Incluir un modelo lingüístico en los centros de Buen Comienzo donde asisten las niñas y niños sordos dado que las estrategias didácticas usadas en las intenciones e interacciones comunicativas entre niños y niñas con agentes educativas son incipientes, reduciendo la lengua a mínimas expresiones de una intención, sentimiento o deseo.
- En la actualidad los ajustes que se hacen con niñas y niños sordos responden a necesidades inmediatas, los cambios que se requieren para que realmente se atienda la primera infancia sorda son cambios estructurales.
- Llevar a cabo investigaciones con otros grupos y profesiones que atraviesan y prioricen las necesidades de la población sorda en la región, dando respuesta a

Referentes bibliográficos

Amador, J. (2012). *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y Saberes*. Recuperado de:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>

Arbeláez, K y Quiceno, Y., (2016). *Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa. Trabajo para optar por el título de Licenciadas en educación especial*. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6976/1/yessika_katherine_2016_aulassordos.pdf

Arévalo, A. y Lugo, K. (2017). *INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE MODELO COMUNICATIVO SORDO Y NIÑOS SORDOS DE 3 A 6 AÑOS, EN COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ*. Bogotá : Iberoamericana, 2017. Recuperado de:

<http://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/491/1/Interacci%C3%B3n%20comunicativa%20entre%20modelo%20comunicativo%20sordo%20y%20ni%C3%B1os%20sordos%20de%203%20a%206%20a%C3%B1os%20en%20colegios%20distritales%20de%20Bogot%C3%A1.pdf>

Ávalos, B. (2002). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Beatrice_Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e.pdf

Ballesteros, Y. (2011). *La norma en el aula escolar*. Santiago de Cali: UdeB. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/830/1/Norma_Aula_Escolar_Ballesteros_2011.pdf

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: PEARSON EDUCATION.

Blasco, J y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>

Berko, J. (2010), *El desarrollo del lenguaje. UNA REVISIÓN Y UNA VISTA PRELIMINAR*.

Recuperado de: <http://www.herrerobooks.com/pdf/ALHA/9788483225196.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/17mPinDOKbRYieqFKdMYd3tAu6H8Zj3M>

Q

Bernal, A. (2018) *Estrategias para maestros con niños sordos. Trabajo realizado para optar por el título de Maestría en educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa*. Recuperado de:

<http://bdigital.uexternado.edu.co:8080/bitstream/001/852/1/CCA-spa-2018->

Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos del
Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría.pdf

Borroto, L. (2017). *Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia*. Cuba:

Revista Estudios del Desarrollo Social. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322017000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Cabria, Eva. 2012. *LA IMPORTANCIA DE LA TRANSMISIÓN DE HÁBITOS Y RUTINAS EN EDUCACIÓN INFANTIL*. Palencia: Universidad de Valladolid, 2012.

Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1735/TFG-L7.pdf?sequence=1>

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.

Camacho, L y Hernández, D. (2013). *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia. Trabajo realizado para optar el título de magíster en desarrollo educativo y social*. Recuperado de:

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1529/CamachoGambalHernandezRhenals2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Campos, A (2010) PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primerainfancia-esp.pdf>
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- CNSE, F. (2007). *ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑAS Y NIÑOS SORDOS -Guía para profesionales de los diferentes ámbitos*. Madrid: Fundación CNSE. Recuperado de: <http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/Temprana.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social Documento, *Conpes 109 Social*, (2007) Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.2006 recuperado de:* <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Caracas, Venezuela: Laurus. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). *¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?* Salamanca: Universidad de Salamanca. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11322/como_acceden_alumnos_sordos.pdf

- Domínguez, A. (2017). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61. Recuperado de:
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1658/Art_Dominguez_AB_Educacionparalainclusion_2009.pdf?sequence=1
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004) *La Educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga, Aljibe, 2004. Recuperado de:
- Duque, Rodríguez, & Vallejo, 2013. *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*, recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Echavarría, R. (2015). *Fortaleciendo interacción con la población sorda proyecto TOLSOR. Trabajo para optar por el título de Licenciatura en educación con énfasis en educación especial*. Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2373/TE-18204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrández, A., & Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Mudeco: Graphic-3 S.A.
http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/d_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088
- Ferrández, Antonio y Villalba, Antonio. 1996. *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Mudeco :

Generalitat Valenciana, 1996. Disponible en:

http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/d_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088

Giraldo, L., Arrubla, L., & Correa, A. (2013). *El Espacio y la Construcción Social de la Norma*. Medellín: UdeA.

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/364/1/2013-10%20-%20El%20espacio%20y%20la%20construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20norma.pdf>

Gómez, C. (2016). *La empatía en la primera infancia*. *Psicodebate*, 35-50.

González, V. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Proyecto cátedra. SED- FENASCOL. D.C Bogotá. Consultado el día 14 de octubre 2016.

Disponible en

<http://www.fenascol.org.co/SEDasignaturaLSC/doctos/HISTORIA2.pdf>

Hernández, G. (2014). *Reacciones de los padres de familia ante el diagnóstico de discapacidad de su hijo/a, en fundal Guatemala*. Guatemala: universidad Rafael

Landivar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Hernandez-Glendy.pdf>

Hernández, C., Márquez, H. y Martínez, F. (2015). *Propuesta tecnológica para el mejoramiento de la educación y la inclusión social en los niños sordos*. Trabajo realizado para optar por el título de Licenciados en educación especial.

Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000600013

Hernández, L y Ríos, J. (2014). *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia. Trabajo para optar por el título en maestría en desarrollo educativo y social*. Recuperado de:

[https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1393/HernandezSanc
hezRiosArevalo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1393/HernandezSanchezRiosArevalo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación, 5ta Edición McGraw-Hill*. Recuperado de:

[http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20
investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

Herrera, V. (2009). *Intervención temprana en niños y sus familias. Un programa de atención integral*. Diálogos Educativos, 9(17). Recuperado de: [http://www.cultura-
sorda.org/intervencion-temprana-en-ninos-sordos-y-sus-familias-un-programa-de-
atencion-integral/](http://www.cultura-sorda.org/intervencion-temprana-en-ninos-sordos-y-sus-familias-un-programa-de-atencion-integral/)

Herrera, V., Puente, A., Alvarado, M., & Ardila, A. (2007). *Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas*. Madrid: Rev. Latinoam. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-
05342007000200005#4](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000200005#4)

INSOR, (2006). *Educación bilingüe para sordos - etapa escolar - orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/home/wp-
content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf)

INSOR, (2010) *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años.*

Recuperado de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_programa_bilingue_atencion.pdf

INSOR, (2015) *Enfoque dual: interseccionalidad entre discapacidad, DDHH y minoría*

lingüística. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/Enfoque_dual_personas_sordas_2015.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)(2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad*, 1- 56

Jiménez, E. (2016). *Impacto psicosocial de los productos y tecnologías de apoyo para la comunicación en personas con discapacidad auditiva y personas sordas.*

Salamanca: universidad de salamanca.

<https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27380/JimenezArberas.pdf>

Kazez, R., & Grinspon, E. A. (2016). *I) La supervivencia psíquica, su impronta narcisista singular y familiar II) Avatares de los padres en los intentos de tramitación de la discapacidad de su hijo.* UCES.

http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/3595/Supervivencia_Grinspon_Kazez.pdf?sequence=1

Lacasa, P. (1989). *Contexto y desarrollo: Entrevista a Barbara Rogoff. Infancia y aprendizaje*, 12:45, 7-23. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1989.10822225>

Lapenda, M. (2013). *Lengua de señas argentina (LSA) y español en la alfabetización de alumnos sordos aportes para la práctica educativa*. Normas, Número 3. Pág 77-97.

Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4674>

Ley 1098 de 2006, *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de:

https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf

Lería, F., Salgado, J., Almonte, I., Vega, M., & Véliz, M. (2016). *Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile*. *páginas de educación*, 9(1), 120-145. recuperado de:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100005&lng=es&tlng=es.

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*. Bogotá. Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14328/1/MaciasAldanaViviana2018.pdf>

Marchesi, Á., Alonso, P., Valmaseda, M., & Paniagua, G. (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos* (Vol. 117). Ministerio de Educación.

MinSalud, 2014. Política pública nacional de discapacidad e inclusión social 2013-2022.

Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

Monfort, M., Rojo, A., & Juárez, A. (1982). *Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores*. Madrid, España: Cepe.es.

<http://www.tienda.cepeonline.es/wp-content/uploads/2010/12/9788485252916.pdf>

Morales, G. (2017). *Práctica Docente, diversidad sorda y comunicación en una escuela especial de la Región Metropolitana*, Chile. Búsqueda, Número 18. Pág. 86- 100.

Recuperado de: <https://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/view/332>

Naranjo, R. y Álvarez, J.,(2017). *Impacto del Aula para Sordos “creciendo con las manos” del municipio de Sonsón en la identidad sorda grupal de cinco estudiantes sordos*.

Recuperado de:

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2541/1/D0338_erikanaran_jo_juanfelipe.pdf

NICHCY, (2010). *La sordera y la pérdida de la Capacidad Auditiva*. Washington:

NICHCY. Recuperado de: <https://www.isbe.net/Documents/deafness-hearing-loss-sp.pdf>

OMS, U. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad*. Malta.

Recuperado de:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GGKWYX33kisJ:https://isuu.com/normahernandezhasbun/docs/unicef_-_ops_oms_-_el_desarrollo_de&hl=es&gl=co&strip=1&vwsrc=0

Orozco, M. (2014) *Pasado y futuro de la educación de la primera infancia*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf

Ortiz, E. (1998). *Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar*. Recuperado de:
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8018>

Parada, M. (2012). *El Consentimiento Subjetivo de la Ley: una Base para la Educación Política*. En Ríos, C. (Ed.), *Memorias Seminario Educación y Cultura Política*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Patiño, L. E. (2010). *La Lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Recuperado de:
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130225050457/tpa_tino.pdf

Paz, M., y Salucci, M. (2016). *Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243116377002.pdf>

Pérez, I. (2014) *Inclusión del alumnado Sordo en el aula de Educación Infantil a través de la Lengua de Signos*. Trabajo fin de grado de Maestro en Educación Infantil.
Recuperado de:
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2448/perez.abelleira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pulido, J., Martín, M., & Durán, S. (2014). *Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros*. Hojas y Hablas.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6628745.pdf>

Reinoso, R. y Vásquez, A. (2015) *Incidencias de las estrategias didácticas frente a la adquisición y aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana en la comunidad sorda de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga - Sede Itsor*. Recuperado de:

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1754/1/RUTSBY%20REINOSO%20RAMIREZ%202.pdf>

Rendón, L. (2009). *Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las aulas para sordos*. Trabajo para optar por el título de magíster en educación. Recuperado de:

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1711/1/D0217.pdf>

Rodríguez, I., 2015. UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ros, N. (2009). *Rutina y rituales en la educación infantil*. Buenos Aires - Argentina: Novedades Educativas.

Rosemberg, C. (2008). *El lenguaje y el juego en la educación infantil*.

Sánchez, C. (1990). *LA INCREÍBLE Y TRISTE HISTORIA DE LA SORDERA*. Mérida, Venezuela. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300017&script=sci_arttext&tlng=es)

[40602011000300017&script=sci_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300017&script=sci_arttext&tlng=es)

Sánchez, C. (2010). *Las escuelas de sordos entre la espada y la pared*. Mérida. Recuperado de: [https://cultura-sorda.org/wp-](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_Escuela_de_sordos-entre_la_espada_y_la_pared_2010.pdf)

[content/uploads/2015/03/Sanchez_Escuela_de_sordos-entre_la_espada_y_la_pared_2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_Escuela_de_sordos-entre_la_espada_y_la_pared_2010.pdf)

Sánchez, C. (2011). *Decálogo para una buena educación de los sordos*. Venezuela.

Recuperado de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C -
Decalogo buena educacion sordos 2011.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_-_Decalogo_buena_educacion_sordos_2011.pdf)

Sánchez, C. (2012). *Comentarios para la red de escuelas bilingües*. Obtenido de Cultura sorda: [https://cultura-sorda.org/wp-](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Comentarios_red_escuelas_bilingues_2012.pdf)

[content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Comentarios_red_escuelas_bilingues_2012.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Comentarios_red_escuelas_bilingues_2012.pdf)

Sandoval C. *Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la educación superior (ICFES); 2002. p. 120-1-136-7. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000145&pid=S1657-
5997201400030000600008&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000145&pid=S1657-5997201400030000600008&lng=en)

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. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, Editorial Anaya, Salamanca, España.

Skliar, M., Massone, M. y Veinberg, S. (1995) p.6. *Acceso de niños sordos al bilingüismo y biculturalismo*. Recuperado de:<https://doi.org/10.1174/021037095321263097>

Stake, R (2005). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gndJ0eSkGckC&oi=fnd&pg=PA9&dq=El+estudio+de+casos+es+el+estudio+de+la+particularidad+y+de+la+complejidad+de+un+caso+singular&ots=mRPL1_FD5i&sig=FdruZmYHu7hu4M_WBoa3jyec
=
[oY#v=onepage&q=El%20estudio%20de%20casos%20es%20el%20estudio%20de%20la%20particularidad%20y%20de%20la%20complejidad%20de%20un%20caso%20singular&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gndJ0eSkGckC&oi=fnd&pg=PA9&dq=El+estudio+de+casos+es+el+estudio+de+la+particularidad+y+de+la+complejidad+de+un+caso+singular&ots=mRPL1_FD5i&sig=FdruZmYHu7hu4M_WBoa3jyec)

Steinberg, A.(2002). *Un estudio sobre las decisiones que toman las familias hispanas después de un diagnóstico de sordera*. Washington: Laurent Clerc. Recuperado de:
<https://www3.gallaudet.edu/Documents/Clerc/HispanicFamilies-Espanol.pdf>

Tarde, G. (1996). *EL APRENDIZAJE POR IMITACIÓN*. Universidad de Salamanca.
Recuperado de: <https://studylib.es/doc/6380540/imitacion-51-el-aprendizaje-por>

Valmaseda, M. (2009). *La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 147-163. Recueprado de: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Valmaseda_alfabetizacion_emocional_alumnos_sordos.pdf

Valverde, M. (2009). *LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA: ELEMENTO TRANSFORMADOR DE LA PRÁCTICA*. Costa Rica: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>

Valverde Rojas, M. (2009). *La comunicación pedagógica: Elemento transformador de la práctica educativa*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-18.

Veinberg, S., Macchi, M. y Zgryzek, S.(2005). *La alfabetización temprana en los niños sordos Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto "Jugar en familia para aprender en la escuela*. Recuperado de: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/alfabetizacion-temprana-en-ninos-sordos.pdf>

Vélez, W. (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita, a propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes sordos*. recuperado de: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Tesis-Velez_2010.pdf

Vesga, L & Vesga, J. (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 de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>

Vesga, L. (2016). *Experiencia de inclusión escolar: apuesta por una educación para niños y jóvenes Sordos en la ciudad de Popayán*. Recuperado de:

<http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/149/237>

Villalba, A. (1996). *Desarrollo socioafectivo en el niño sordo*. Recuperado de:

<http://www.aeivalencia.com/DesarrolloAfectivo.pdf>

Zurita, M. (2018). *EL APRENDIZAJE POR IMITACIÓN Y LA IDENTIFICACIÓN DE ROLES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA UNIDAD EDUCATIVA MADRE GERTRUDIS DEL CANTÓN CEVALLOS PROVINCIA DEL TUNGURAHUA.*

Ambato – Ecuador: UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO. Recuperado de:

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28650/1/Zurita%20Rovalino%20Mirian%20Esther%201803756301.pdf>

Zuluaga, O. (1979). Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia